

STEFAN THESING

BERUFLICHE BILDUNG IM ZIELKONFLIKT

Umsetzungsbedingungen des gesetzlichen Auftrags der WfbM

DISSERTATIONSSCHRIFT IM FACH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

EINGEREICHT AN DER FAKULTÄT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
DER UNIVERSITÄT HAMBURG

SEPTEMBER 2015

Gutachter_innen:
Prof. Dr. Iris Beck, Prof. Dr. André Zimpel, Prof. Dr. Ulrike Greb

Datum der Disputation: 02.02.2016

Vorwort und Danksagung

Mein Dank gilt all den Menschen, die durch Kooperationsbereitschaft, tatkräftige Mithilfe und vielfältige Unterstützung zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben. Insbesondere geht mein Dank an

- Prof. Dr. Iris Beck für die Betreuung der Arbeit als Erstgutachterin, für wertvolles Feedback und noch wertvollere Kritik.
- Prof. Dr. André Zimpel und Prof. Dr. Ulrike Greb für die Bereitschaft zur Begutachtung der Arbeit.
- die vier Werkstättenträger, die mir nicht nur ermöglichten, ihre Mitarbeiter_innen zu befragen, sondern ausnahmslos ihre Mitarbeiter_innen mit Worten und Taten dazu ermunterten, an der Befragung teilzunehmen.
- die Fachkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben.
- Meike Nieß, Jessica Meyn und Daniel Franz für anregende Diskussionen, beste kollegiale Unterstützung und ein Arbeitsklima, in dem Wissenschaft einfach nur Freude machte.
- Friederike Scholl für eifriges Korrekturlesen selbst der trockeneren Abschnitte.
- die Community von Entwicklern, die durch ihre größtenteils ehrenamtliche Arbeit Werkzeuge für Wissenschaft in Form von freier Software bereitstellen, allen voran Daniel Lüdecke, dessen R-Paket sjPlot meine Arbeit sehr erleichterte, und der für Wünsche und Fragen immer ein offenes Ohr hatte.
- meine Frau Mascha Thesing, die nicht nur fleißig Korrektur gelesen hat, sondern mir über Jahre den Rücken gestärkt und freigehalten hat. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können.
- meine Kinder, die mir jeden Tag gezeigt haben, dass es neben Beruf und Wissenschaft wichtigeres gibt und dafür gesorgt haben, dass ich mit beiden Beinen auf dem Boden blieb.

Hamburg, September 2015

Stefan Thesing

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt und Ziele der Dissertation	10
1.1. Vorgehen	12
2. Die Werkstatt für behinderte Menschen im Wandel	13
2.1. Historische Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen	13
2.1.1. Gründungsphase	14
2.1.2. Verstetigungsphase	20
2.1.3. Ausbauphase	22
2.1.4. Einsparphase	29
2.1.5. Reformphase	33
2.1.6. Fazit	43
2.2. Die WfbM als Organisation	45
2.2.1. Exkurs: Institution und Organisation	45
2.2.2. Ziel-und Rollenkonflikte der WfbM	48
2.3. Die Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Strukturen des Zielkonflikts	58
2.3.1. Struktureller Vorteil der Produktion	64
2.4. Fazit	66
3. Methodologische Anmerkungen	67
3.1. Entwicklung des Fragebogens	69
3.1.1. Theoretische Vorarbeit	69
3.1.2. Entscheidung über die Form des Fragebogens	71
3.1.3. Auswahl der Items	73
3.1.4. Itemanalyse	74
3.2. Durchführungsbedingungen der Befragung	75
3.2.1. Feldzugang und Stichproben	75
3.2.2. Reliabilitätsbestimmung, Validitätsbestimmung, Normierung	76
3.3. Auswertung	79
4. Ergebnisse der Befragung	81
4.1. Zahlen und Tabellen	81
4.1.1. Fragebereich 1: Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten	81
4.1.2. Fragebereich 2: Aufgabenkonzeption	91
4.1.3. Fragebereich 3: Zielkonflikt	104
4.1.4. Fragebereich 4: Alltagsbeschreibung	116
4.1.5. Fragebereich 5: Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil	131
4.1.6. Fragebereich 6: Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik	137
4.1.7. Fragebereich 7: Kenntnisstand berufliche Qualifizierung	141
4.1.8. Fragebereich 8: Zufriedenheitsgefühl	142
4.2. Interpretation ausgewählter Ergebnisse	145
4.2.1. Zielkonflikt, Struktur und Führungshandeln	145

4.2.2.	Unklare Zielbegriffe – Unbestimmte Rechtsbegriffe des gesetzlichen Auftrages	154
5.	Zielbegriffe der WfbM	168
5.1.	Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	168
5.1.1.	Geeignete Personen	169
5.1.2.	Allgemeiner Arbeitsmarkt	170
5.1.3.	Förderung des Übergangs durch geeignete Maßnahmen	173
5.1.4.	Fazit	177
5.2.	Persönlichkeitsentwicklung	179
5.2.1.	Persönlichkeit als psychische und soziale Kategorie	182
5.2.2.	Persönlichkeit als normative Kategorie	185
5.2.3.	Fazit	186
6.	Berufliche Bildung als zentrales Mittel der WfbM	187
6.1.	Allgemeine Bildung und berufliche Bildung	187
6.2.	Schlüsselqualifikationen, Handlungsorientierung, Kompetenzen	193
6.2.1.	Schlüsselqualifikationen	194
6.2.2.	Handlungsorientierte Didaktik	196
6.2.3.	Handlungskompetenz	199
6.2.4.	Kompetenz als soziale Kategorie	203
6.3.	Fazit	207
6.3.1.	Vorraussetzungsloses Bildungskonzept	208
7.	Bildungsarbeit im Kontext der WfbM	209
7.1.	Behindertenpädagogische Konzepte beruflicher Bildung	209
7.2.	Bildungsarbeit im Kontext von Lebenslagen- und Partizipationsorientierung	214
7.2.1.	Partizipation und Lebenslage	214
7.2.2.	Erweitertes Lebenslagenkonzept	217
7.2.3.	Konsequenzen für die Bildungsarbeit	222
8.	Schlussfolgerungen, Innovationspotential und Handlungsempfehlungen	226
8.1.	Folgen für die (Sozial-)Politik	228
8.2.	Folgen für Werkstättenträger	229
	Literatur	232
A.	Abstracts	i
A.1.	Kurzzusammenfassung - deutsch	i
A.2.	Abstract - english	i
B.	Eidesstattliche Erklärung	ii
C.	Vorveröffentlichungen	ii

D. Weitere Anhänge	iii
D.1. Einzeltabellen und Nennungsfragen	iii
D.2. Papierfragebogen	xxvii
D.3. Infoblatt zur Befragung	lviii
D.4. Online-Fragebogen	lx

1. Ausgangspunkt und Ziele der Dissertation

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben sind eine der großen Säulen der Leistungen zur Teilhabe für Menschen mit Behinderung (vgl. §§33ff, SGB IX) und gelten neben dem Wohnen als das zweite große außerschulische Handlungsfeld in der Eingliederungshilfe. Die Leistungen, die in diesem Bereich erbracht werden, sind so vielfältig wie die Personen, die sie in Anspruch nehmen und reichen von der Finanzierung von Hilfsmitteln in regulären Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen bis hin zum Vorhalten ganzer Sondersysteme wie der Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) oder Tagesförderstätten.

Für Menschen mit geistiger Behinderung stellt die WfbM seit den 1960er Jahren das Rückgrat des Leistungsangebotes dar (vgl. LINDMEIER 2006, S. 15f), gleichwohl sie grundsätzlich auch anderen Personenkreisen offen steht.

Vor allem aufgrund ihres prinzipiell segregierenden Charakters wird die WfbM im aktuellen Fachdiskurs um die Teilhabe geistig behinderter Menschen am Arbeitsleben vielerorts konzeptionell als überholt, wenig anstrebenswert oder gar nicht mit aktuellen Grundsätzen der Behindertenhilfe vereinbar angesehen (vgl. z.B. GATTERMANN und KVAS 2009 oder BEHNCKE, CIOLEK und KÖRNER 1993, S.1). Alternativen zur WfbM wie *supported employment*, Arbeitsassistenz u.ä. werden seit vielen Jahren erprobt und entwickelt (vgl. CIOLEK 2006, S. 162) und haben durch die Verabschiedung von §38 a, SGB IX „Unterstützte Beschäftigung“ im Januar 2009 eine gesetzliche Maßnahmenform unabhängig von der WfbM erhalten.

Trotz dieser grundsätzlichen Kritik an der WfbM und den strukturellen Problemen, die sie als Organisationsform mitbringt (s. Kapitel 2.2), stellt sie in Deutschland aktuell für den überwiegenden Teil der Menschen mit geistiger Behinderung die einzige Arbeitsmöglichkeit dar und steht deshalb im Zentrum der Betrachtung der vorliegenden Arbeit.

Als rechtlich verfasste Organisationsform ist die WfbM durch einen komplexen Handlungsauftrag zur Bildung und Rehabilitation, sowie durch vielfältige Vorschriften zur Erfüllung dieses Auftrages gekennzeichnet. Als zentrales Element dieses Auftrages stellt sich die berufliche Bildung dar (s. Kapitel 2).

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist es, inhaltliche und organisatorische Bedingungen und Problemstellen bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der WfbM herauszuarbeiten, um daran anschließend Wege aufzuzeigen, wie sowohl auf Gesetzes- und Verordnungsebene, als auch im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung durch Träger von Werkstätten für behinderte Menschen Schritte zur Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung unternommen werden können.

Zunächst gilt es festzustellen, dass die Qualität beruflicher Bildung von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, die sich wiederum jeweils in komplexen Prozessen entfalten. Dies können Faktoren auf der Makroebene sein (z.B. rechtliche, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen), Faktoren auf der Mesoebene (z.B. organisatorische Bedingungen der Werkstätten selbst, sowie angrenzenden Organisationen wie Betrieben des Arbeitsmarktes, Behörden, Schulen, Rehabilitationsträger etc.) und Faktoren auf der Mikroebene (z.B. die pädagogische Interaktion in den Werkstätten, Beratungs- und Rekrutierungspraktiken in angrenzenden Organisationen etc.).

Eine umfassende Untersuchung all dieser Bedingungen würde den Rahmen einer einzelnen

Dissertation sprengen, daher wird dieses grundlegende Forschungsinteresse durch die Fokussierung auf eine Leitperspektive zu einer Fragestellung konkretisiert: die Perspektive auf das Handeln der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (FAB).

Die vorliegende Arbeit betrachtet durchaus Faktoren auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene, jedoch fokussiert aus der Perspektive, wie sich diese Faktoren als Handlungsbedingungen für die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung und funktionsgleicher Mitarbeiter darstellen und auswirken.

Dieser Fokus auf das Handeln der FABs ergibt sich zum einen aus ihrer in Kapitel 2.3 beschriebenen Schlüsselrolle in Ziel- und Rollenkonflikten der WfbM, zum anderen aus der Erkenntnis, dass im Feld sozialer Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung die Ebene der direkten pädagogischen Interaktion von wesentlicher Bedeutung ist.

„Denn die Nahtstelle für die Umsetzung der konzeptionellen Leitziele ist die direkte Handlungsebene zwischen Mitarbeitern und den Menschen mit Behinderung. Genau hier, auf dieser direkten Handlungsebene, entsteht die Qualität personenbezogener Dienstleistungen in der Art und Weise, wie über bildendes, beratendes oder begleitendes Handeln immaterielle Bedürfnisse nach Persönlichkeitsentwicklung, Teilhabe oder Anerkennung erfüllt und damit Hilfen zur Alltags- und Behinderungsbewältigung gegeben werden.“ (BECK 2002, S. 32)

Genau diese Nahtstelle stellen die FABs im organisatorischen Aufbau der WfbM dar.

Die Fragestellung, die sich daraus ergibt, lautet:

Welche Handlungsbedingungen sind hilfreich bzw. hinderlich für das Handeln der Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der WfbM, insbesondere der beruflichen Bildung?

Zur Beantwortung dieser Frage ist die Bearbeitung von drei Teilfragen notwendig.

1. Welche Bedingungen ergeben sich aus rechtlichen Strukturen der WfbM als Organisationsform für das Handeln der FAB?
2. Welche Bedingungen ergeben sich aus organisatorischen Strukturen der WfbM als konkrete Instanzen dieser Organisationsform für das Handeln der FAB?
3. Welche Bedingungen ergeben sich aus konzeptionellen Inhalten und Zielbestimmungen des pädagogischen Programms in Werkstätten für das Handeln der FAB?

Zu jeder dieser Teilfragen stellt sich die Frage nach der Beurteilung, ob sie als hilfreiche oder hinderliche Bedingungen bzgl. der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages angesehen werden können und welche Reformbemühungen gegebenenfalls anstrebenswert wären. Als geeignetes Kriterium zur Beurteilung dieser Frage stellt sich im Laufe dieser Arbeit vor allem das Kriterium der Handlungssicherheit für FABs im Rahmen der Zielkonflikte der WfbM dar (s. Kapitel 2.3 und 2.4).

1.1. Vorgehen

Zur Bearbeitung dieser Fragen werden in Kapitel 2.1 „Historische Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen“ zunächst die rechtlichen Bedingungen der Werkstatt und ihr historischer Wandel herausgearbeitet, um davon ausgehend in Kapitel 2.2 „Die WfbM als Organisation“ organisatorische Strukturen in Werkstätten zu betrachten, die sich aus diesen historisch gewachsenen rechtlichen Bedingungen ergeben. Zuletzt wird in Kapitel 2.3 die Einbindung der FAB in diese Rahmenbedingungen betrachtet.

Um weitere Hinweise auf wesentliche Faktoren für die Handlungsbedingungen von FABs zu identifizieren, werden in den Kapiteln 3, und 4 die Ergebnisse einer explorativen quantitativen Befragung von ca. 200 FABs in vier Werkstätten aus vier deutschen Bundesländern dargestellt und ausgewählte Ergebnisse dieser Befragung eingehend interpretiert. Zunächst wird in Kapitel 3 das methodologische Vorgehen der Befragung und der Auswertung erläutert, dann in Kapitel 4.1 ein Überblick über die Ergebnisse der Befragung gegeben und zuletzt in Kapitel 4.2 ausgewählte Ergebnisse der Befragung vorgestellt und im Bezug auf die Handlungsbedingungen der FABs interpretiert.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird in den folgenden Kapiteln aus theoretischer Perspektive eine nähere Bestimmung konzeptioneller Grundfragen der WfbM vorgenommen. Hierbei kommen in Kapitel 5 zunächst zwei wesentliche Zielbegriffe der WfbM – die „Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ zur Sprache, Kapitel 6 befasst sich mit beruflicher Bildung als zentrales Mittel der WfbM und Kapitel 7 skizziert eine theoretische Einbettung eines solchen Bildungskonzeptes in ein lebenslagen- und partizipationsorientiertes Konzept der Bildungsarbeit in der WfbM.

Die so gewonnenen Erkenntnisse werden in Kapitel 8 zusammengefasst und Schlussfolgerungen, Innovationspotential und Handlungsempfehlungen auf rechtlicher, sozialpolitischer, konzeptioneller sowie auf personal- und organisationsentwicklerischer Ebene formuliert.

2. Die Werkstatt für behinderte Menschen im Wandel

Um die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) als Idee, ihre rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die konkreten Organisationsstrukturen der einzelnen Werkstätten zu verstehen, genügt es nicht, allein den gegenwärtigen Stand konzeptioneller Überlegungen, rechtlicher Rahmenbedingungen und organisatorischer Ausgestaltungen von Werkstätten zu betrachten. Vielmehr muss ihr andauernder Wandel über die letzten Jahrzehnte in den Blick genommen werden. Hierzu sollen hier zunächst drei analytische Begriffe zur Unterscheidung eingeführt werden:

Begriff	Inhaltsskizze
Konzept WfbM	Die der WfbM zugrunde liegende Idee; die Funktion, die sie erfüllen soll. Verfasst ist das Konzept der WfbM sowohl in konzeptionellen Texten einzelner Werkstätten, als auch in wissenschaftlicher und fachlicher Literatur
Form WfbM	Abstrakte, jedoch detaillierte Beschreibung der Eigenschaften, die eine WfbM haben muss, z.B. gesetzliche Vorschriften, Selbstverpflichtungen der Mitglieder der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten (BAG:WfbM) etc. Die Organisationsform stellt gewissermaßen den Bauplan dar, anhand dessen Instanzen der WfbM aufgebaut sind.
Instanzen(en) der WfbM	Die konkrete Implementation der Organisationsform WfbM, d.h. jede einzelne Werkstatt als Organisation.

Tabelle 1: Begriffe zur Analyse der Werkstatt als Organisation

2.1. Historische Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen

Unter Zuhilfenahme der in Tabelle 1 genannten Begriffe werden Folgenden die wesentlichen Elemente des Wandels der Organisation WfbM als Konzept, Form und Instanzen beschrieben, um ein hinreichendes Bild der Handlungsbedingungen der Fachkräfte in der WfbM zu gewinnen. Hierzu wurde der Zeitraum, in dem sich die historische Entwicklung der WfbM abspielt, in fünf Phasen unterteilt:

1. Gründungsphase: frühe 1960er Jahre mit dem Bundessozialhilfegesetz und der Eingliederungshilfeverordnung
2. Verstetigungsphase: späte 1960er und frühe 1970er Jahre mit dem Arbeitsförderungs-gesetz und der Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit über die Arbeits- und Berufsförderung Behinderter
3. Ausbauphase: späte 1970er Jahre und 1980 mit dem Schwerbehindertengesetz und der Werkstättenverordnung
4. Einsparphase: 1980er und 1990er Jahre mit dem Gesetz zur Reform des Sozialhilferechts
5. Reformphase: späte 1990er und frühe 2000er Jahre mit der Entwicklung zum SGB IX bis heute

Die Übergänge zwischen diesen Phasen sind zeitlich nicht trennscharf. Es lässt sich in der Regel kein genaues Datum ausmachen, an dem eine Phase endet oder eine andere beginnt, da fachliche und politische Diskurse sowie Gesetzgebungs- und Implementationsprozesse vielschichtig und häufig nebenläufig sind. Am ehesten lassen sich die Verkündungsdaten oder Daten des Inkrafttretens verschiedener Gesetze als Fixpunkte identifizieren, aber auch das ist nicht eindeutig trennscharf. Beispielsweise findet die Einsparphase mit diversen Regelungen im „Gesetz zur Reform des Sozialhilferechts“ von 1996 ihren Höhepunkt, im selben Gesetz finden sich jedoch auch andere Regelungen, die bereits der Reformphase zuzuordnen sind.

An dieser Überlappung der Phasen wird deutlich, dass sich einzelne Akteure im fachlichen und politischen Diskurs (z.B. Verbände, Behörden, Parteien, aber auch einzelne Politiker oder einzelne Wissenschaftler) nicht eindeutig als Akteure einzelner Phasen verorten lassen.

Ähnliches gilt für die oben genannten Analysebegriffe. Mag es an manchen Stellen möglich sein, Akteuren die Kategorien Konzept, Form oder Instanz zuzuordnen, würde man doch den meisten Akteuren mehrere Kategorien zuweisen müssen. Im Rahmen der folgenden Überlegungen werden bei eindeutigen Fällen durchaus Akteure zwischen den Zeilen erkenntlich, so dass diese Abschnitte einer rechtshistorischen Analyse der WfbM *ähneln*. Es findet jedoch im Folgenden *keine* rechtshistorische Analyse statt, die versucht, Akteure und Motivationen o.ä. zu rekonstruieren, sondern ein Blick darauf, welche Eigenschaftszuweisungen an die Werkstatt wann und auf welcher Ebene (Konzept, Form, Instanz) vorgenommen wurden. Das Erkenntnisinteresse ist nicht, die Qualitäten des politischen Prozesses herauszuarbeiten, sondern die Eigenschaften der WfbM im Lichte ihres historischen Wandels zu erfassen.

2.1.1. Gründungsphase

Ein genau terminierter Beginn des Diskurses zum Konzept der Organisation WfbM in Deutschland lässt sich nicht ausmachen. LINDMEIER nennt als Startpunkt die 1960er Jahre (vgl. LINDMEIER 2006, S. 15), für CRAMER beginnt „die Entwicklung der Werkstätten Ende der 50er Jahre“ (CRAMER 2009, S. 1). SCHEIBNER berichtet von der Gründung erster „Bastel- und Werkeinrichtungen“ durch Elterninitiativen in den 50er Jahren (SCHEIBNER 2000, S. 8). Alle drei Autoren schildern jedoch diesen Beginn als eine Konzeptentwicklung von Grund auf.

„Vorläufer gab es nicht, es sei denn, man wollte sie in den verschiedenartigen Einrichtungen für behinderte Menschen sehen, die seit dem 18. Jahrhundert entstanden sind. Die Konzeption der Einrichtungen war noch zu entwickeln.“
(CRAMER 2009, S. 1f)

Diese Entwicklungsarbeit wurde besonders von der Lebenshilfe vorangetrieben, die 1962 in Düsseldorf ihre zweite Studientagung dem Thema „Die Beschützende Werkstatt für geistig Behinderte“ widmete (vgl. LEBENSHILFE FÜR DAS GEISTIG BEHINDERTE KIND e.V. 1963). Diese erste Konzeption lässt noch keinen Zuschnitt auf berufliche Bildung o.ä. erkennen, sondern zielte vor allem darauf, Sonderschulabgängern nach Ende ihrer Schulzeit einen zweiten Lebensraum neben dem Wohnen anbieten zu können.

„Als in den 1960er Jahren von der Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V. nach ausländischen Vorbildern *Beschützende Werkstätten* als zweiter Eckpfeiler (neben der Sonderschule für geistig Behinderte) einer umfassenden ‚Lebenshilfe‘ für diesen

Personenkreis aufgebaut wurden, war das primäre Motiv nicht die berufliche Bildung oder die Teilhabe am Arbeitsleben, sondern die Fortsetzung der pädagogischen und sozialen Betreuung.“ (LINDMEIER 2006, S. 15f, Hervorhebung im Original)

MUTTERS beschreibt eine langfristige integrative Wirkung, die die Werkstätten entfalten können:

„Durch die Errichtung von Beschützenden Werkstätten, in denen durch die Organisation der Arbeitsbedingungen Rücksicht auf seine Unvollkommenheiten genommen werden kann, und die auch ihm die Möglichkeit zur optimalen Entfaltung der ihm verbliebenen Kräfte geben, wird auch in der Gesellschaft allmählich ein völlig anderes Bild vom geistig Behinderten entstehen können.“ (MUTTERS 1963, S. 27)

Entsprechend dieser wenig vorstrukturierten Konzeptlage blieben die ersten gesetzlichen Bestimmungen, die 1961 verabschiedet wurden, sehr allgemein und gaben der Organisationsform WfbM nur sehr wenige Rahmenbedingungen vor.

„Der Gesetz- und der Verordnungsgeber nahmen sich der Werkstätten erstmals im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) vom 30.6.1961 und in der dazu ergangenen Eingliederungshilfe-Verordnung vom 27.5.1964 an, ohne sie aber schon im Einzelnen zu definieren und ihnen einen klar umrissenen Inhalt zu geben.“ (CRAMER 2009, S. 2)

Tatsächlich findet sich in den Abschnitten des BSHG, auf das sich CRAMER hier bezieht, der Begriff „Werkstatt“ nicht, sondern eine allgemeine Beschreibung möglicher Maßnahmen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen im Bezug auf Arbeit¹. Eine Unterscheidung in behinderte Menschen, die (mit wenig Unterstützung) auf dem Arbeitsmarkt tätig werden können, und Menschen, die schwerere Barrieren vorfinden, geschieht hierbei nicht, daher beziehen sich die meisten genannten Maßnahmen der Eingliederungshilfe z.B. auch auf Kriegsversehrte und Menschen mit geringem Unterstützungsbedarf. Im Bezug auf Werkstätten sind vor allem §40 (1), Nr. 6 und 7 BSHG sowie §40 (2) BSHG zu nennen:

„(1) Maßnahmen der Eingliederungshilfe sind vor allem [...]
6. Hilfe zur Erlangung eines geeigneten Platzes im Arbeitsleben,
7. nachgehende Hilfe zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen oder ärztlich verordneten Maßnahmen und zur Sicherung der Eingliederung des Behinderten in das Arbeitsleben.
(2) Behinderten, bei denen wegen der Schwere ihrer Behinderung arbeits- und berufsfördernde Maßnahmen nach Absatz 1 nicht möglich sind, soll nach Möglichkeit Gelegenheit zur Ausübung einer der Behinderung entsprechenden Tätigkeit gegeben werden.“ (§40 BSHG, Stand: 30.06.1961)

¹LINDMEIER führt an, dass „die Beschützenden Werkstätten im BSHG genannt“ (LINDMEIER 2006, S. 16) würden. SCHEIBNER schreibt sogar, dass der Begriff „Werkstatt für Behinderte“ im BSHG von 1961 Verwendung fände (vgl. SCHEIBNER 2000, S. 9.). Beides trifft nicht zu. Tatsächlich findet sich das Wort „Werkstatt“ überhaupt nicht im gesamten Text des BSHG vom 30.06.1961. Den Begriff „Werkstatt für Behinderte“ führt das BSHG erstmalig in der Neufassung, die am 13.02.1976 verkündet wurde.

Hier wird anhand der dreifachen Relativierung („soll“, „nach Möglichkeit“, „Gelegenheit [...] gegeben werden“) deutlich, dass von einem Anspruch auf solche Leistungen noch keine Rede sein kann. Eine nähere Bestimmung, wie eine Gelegenheit zur Ausübung einer der Behinderung entsprechenden Tätigkeit gestaltet sein soll, ließ der Gesetzgeber hier offen. Auch die Rechtsverordnung, die 1964 zur Konkretisierung dieses Gesetzes erlassen wurde, blieb im Bezug auf geistig behinderte Menschen und Werkstätten weiter recht vage.

„Die Eingliederungshilfe für Behinderte, deren Behinderung Maßnahmen nach den §§ 11 bis 13 [Schulbildung, Ausbildung, Fortbildung, Anm. ST] voraussichtlich nicht zulassen wird, nicht zulässt oder nicht zugelassen hat, umfaßt auch Maßnahmen, die erforderlich und geeignet sind, dem Behinderten die für ihn erreichbare Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen.“ (§14 Eingliederungshilfe-Verordnung, Stand: 27.05.1964)

Allerdings wird hier erstmalig der Begriff der beschützenden Werkstatt benannt und der Organisationsform WfbM erste Eigenschaften zugewiesen:

„Zu der Hilfe im Sinne des §40 Abs.1 Nr. 6 und 7 des Gesetzes gehören auch [...] 2. die Ermöglichung einer geeigneten Tätigkeit in einer beschützenden Werkstatt oder einer ähnlichen Einrichtung; als beschützende Werkstatt ist eine Einrichtung anzusehen, in der Arbeitsmöglichkeiten für Personen geschaffen sind, die wegen ihrer Behinderung unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes keine Arbeit finden können.“ (§16 Eingliederungshilfe-Verordnung, Stand: 27.05.1964)

Im Nachgang dieser ersten groben Rahmung der Organisationsform WfbM entstanden die ersten Instanzen der Organisation WfbM.

„Seit Mitte der 60er Jahre sind Werkstätten in größerer Zahl entstanden. Sie sind vor allem von freien und kirchlichen Trägern der Behindertenhilfe, insbesondere von den in der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung zusammengeschlossenen Elternvereinigungen und von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege - insbesondere des Diakonischen Werks, des Deutschen Caritas-Verbands, der Arbeiterwohlfahrt und im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband organisierter Vereinigungen - gegründet und aufgebaut worden. Sie wurden zunächst als beschützende oder geschützte Werkstätten bezeichnet.“ (CRAMER 2009, S. 1)

In diesen ersten Instanzen der WfbM wurde bereits in den 1960er Jahren vielerorts eine Ausdifferenzierung in Äquivalente zur heutigen Unterscheidung von Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich vorgenommen.

„Um die Kontinuität der pädagogischen und sozialen Betreuung sicherzustellen, kreierte die Lebenshilfe im Laufe der 1960er-Jahre als Zwischenglied zwischen allgemein bildender Sonderschule und Beschützender Werkstatt die *Anlernwerkstatt*, die geistig behinderte Jugendliche nach Beendigung der Schulpflicht - also zwischen

14 und 21 Jahren - besuchen konnten. Die Anlernwerkstatt war organisatorisch an die Beschützende Werkstatt angegliedert und konzeptionell darauf ausgerichtet, den Jugendlichen mit geistiger Behinderung einen reibungslosen Übergang von der Schule in die Beschützende Werkstatt zu ermöglichen.“ (LINDMEIER 2006, S. 16, Hervorhebung im Original)

Die inhaltliche Aufgabenstellung dieser aus den praktischen Anforderungen der Instanzen entstandenen Anlernwerkstätten wurde konzeptionell entwickelt und 1967 im Rahmen einer Lebenshilfe-Empfehlung „Die Anlernwerkstatt für Behinderte“ (vgl. ebd., S. 17) sowie in einer umfanglicheren Empfehlung zur Abschlussstufe der Sonderschule, Anlernwerkstatt und beschützender Werkstatt von 1968 (BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V. 1968) veröffentlicht.

Die beiden wesentlichen Begriffe, auf die sich diese Weiterentwicklung des Konzepts WfbM stützt, sind „Arbeitserziehung“ und „gezielte Anlernung“.

Mit Arbeitserziehung ist im Wesentlichen die Vermittlung von Sekundärtugenden, die für den Arbeitsprozess dienlich sind, wie Sorgfalt, Pünktlichkeit o.ä. gemeint (vgl. LINDMEIER 2006, S. 16f). Unter gezielter Anleitung ist das Vermitteln von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen gemeint, die zur Ausübung der für den jeweiligen Beschäftigten vorgesehenen Arbeiten in der Werkstatt notwendig sind (vgl. ebd., S.17).

Mit diesen beiden Begriffen ist also ein wesentlicher Meilenstein der Entwicklung des Konzepts WfbM zu verzeichnen, da sie nicht nur auf die Anlernwerkstätten angewandt wurden, sondern ihre Logik auf die gesamte Werkstatt übertragen wurde.

„Da das arbeitspädagogische Prinzip der ‚gezielten Anlernung‘ auch die Vorbereitung auf die konkrete Arbeit auf Arbeitsplätzen in der Beschützenden Werkstatt prägte, lässt sich konstatieren, dass dieses Prinzip - neben der Arbeitserziehung - die Konzeption der beruflichen Bildung der geistig behinderten Menschen in dieser ersten Phase des Aufbaus institutioneller Strukturen der Geistigbehindertenhilfe entscheidend geprägt hat.“ (ebd., S. 17f; Hervorhebung im Original)

Exkurs: Implementationsmodell

Die Entwicklung der WfbM in der Gründungsphase lässt sich grob vereinfacht als ein Kreislauf mit drei Stationen darstellen, die den oben genannten Analysebegriffen entsprechen (vgl. Abbildung 1). Das Konzept WfbM gibt inhaltliche Vorstellungen vor (Idee der beschützenden Werkstätten), die in der Form WfbM eine gesetzliche Rahmung erhalten (BSHG und Eingliederungshilfeverordnung). Daraufhin entsteht eine Reihe konkreter Instanzen der WfbM (die ersten Werkstätten), die in der Praxis die Notwendigkeit nach einem gestalteten Übergang von Sonderschule zu Werkstatt feststellen, was wiederum eine Erweiterung des Konzepts WfbM nach sich zieht: die Anlernwerkstätten.

Diese idealtypische Entwicklungsbewegung entspricht im Wesentlichen dem Implementationsmodell von FLYNN und NITSCH². Dieses Modell beschreibt in Form von zwei

²Dieses Implementationsmodell (FLYNN und NITSCH 1980) wurde von THIMM in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt (nachzulesen u.a. in THIMM et al. 1985, S. 110ff.) und von BECK erweitert und in den Rahmen der Implementationsforschung eingeordnet. Die weiteren Bezugnahmen erfolgen alle über BECK 1994.

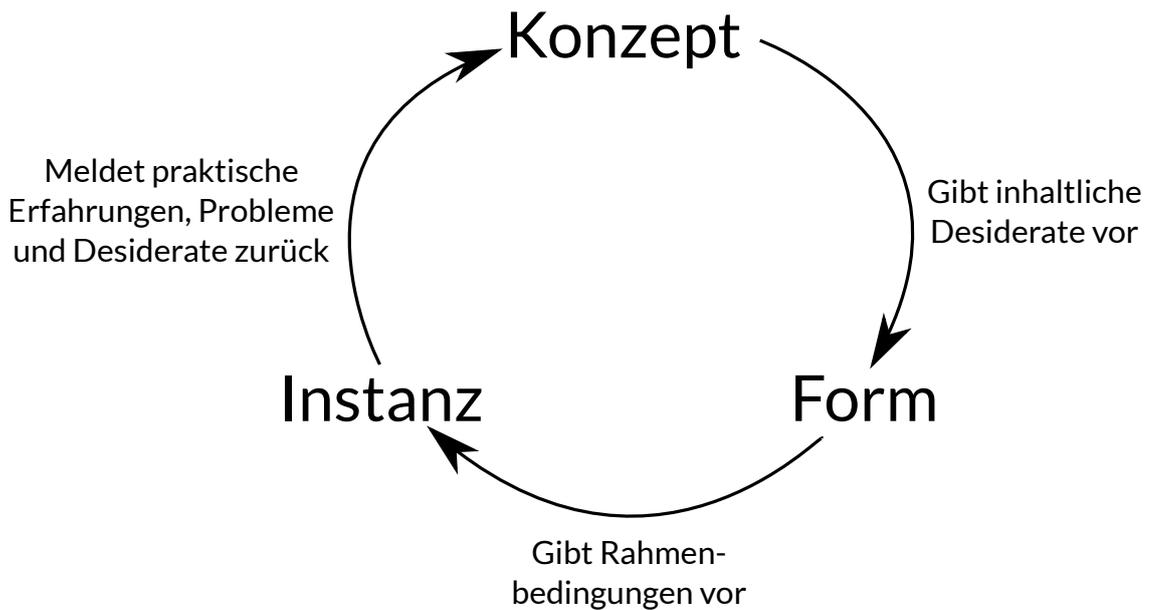


Abbildung 1: Vereinfachtes Implementationsmodell in der Gründungsphase

Phasen zu je drei Stufen die Umsetzung von Konzepten in die Praxis bis zur Institutionalisierung (vgl. Abbildung 2).

„Die theoretische Phase umfaßt die Stufen der Normformulierung bzw. Konzeptualisierung durch Wissenschaftlerinnen und/oder reformorientierte Praktikerinnen, der beginnenden Akzeptanz und der gesetzlichen Verankerung.“ (BECK 1994, S. 280)

Für den vorliegenden Prozess der Entwicklung der WfbM lässt sich der auf Seite 14 geschilderte Beginn der Konzeptentwicklung mit der Stufe der *Konzeptualisierung* und die damit verbundene erste Gründung von Werkeinrichtungen als *beginnende Akzeptanz* beschreiben. Die Verabschiedung des BSHG und der Eingliederungshilfe-Verordnung entspricht der *gesetzlichen Verankerung*, die dann auch die erste Stufe der praktischen Umsetzungsphase einleitet.

„Die praktische Umsetzungsphase erfolgt über erste Modellprojekte, Ressourcen werden bereitgestellt und mit der flächendeckenden Ausdehnung beginnt der Durchsetzungsprozeß, der alte Regelungen bzw. herkömmliche Praktiken verdrängt, bis schließlich mit der gesellschaftlichen Institutionalisierung die endgültige Durchsetzung erreicht ist. Das neue ‚Paradigma‘ hat sich als handlungsleitende Norm etabliert und gehört zum Bestand der gesellschaftlich anerkannten Institutionen.“ (ebd., S. 280)

Für den vorliegenden Prozess lässt sich die Bereitstellung von Geldern aus der nun geschaffenen Eingliederungshilfe mit der Stufe der *Bereitstellung von Ressourcen* beschreiben, die daraufhin erfolgten Neugründungen von Werkstätten in großer Zahl als *Flächendeckende Ausdehnung*, was

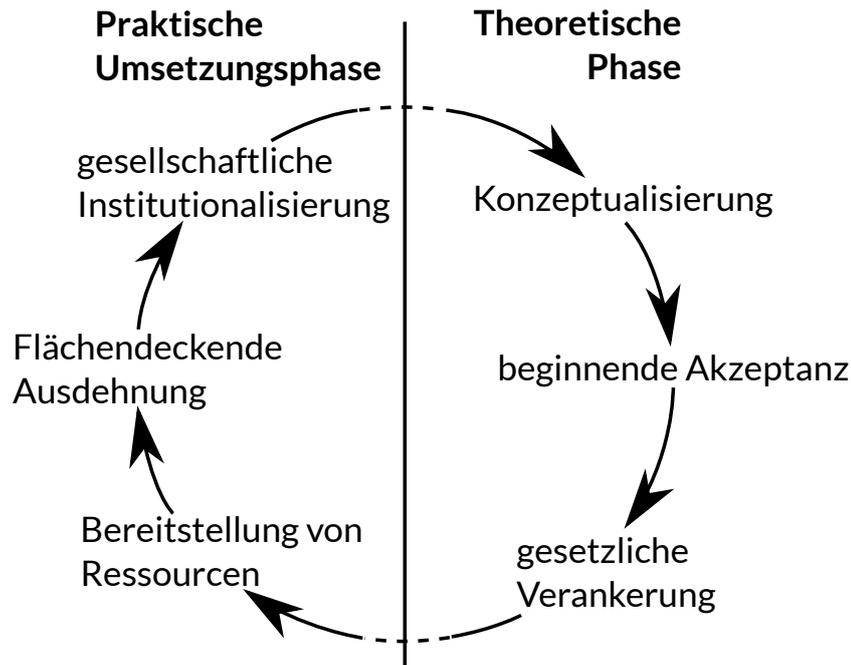


Abbildung 2: Implementationsmodell nach FLYNN und NITSCH 1980, deutsche Begrifflichkeiten nach BECK 1994, S. 280

eine Etablierung der Werkstätten als anerkannte gesellschaftliche Institution einleitet, und den Kreislauf mit erweiterter Konzeptualisierung neu beginnen lässt.

Man kann also die Entwicklungsgeschichte der WfbM in ihrer Gründungsphase als Implementationsprozess beschreiben, der einen nahezu idealtypischen Verlauf nimmt. BECK weist darauf hin, dass solche idealtypischen Verläufe nicht die Regel, sondern eher die Ausnahme sind.

„In der Praxis ist allerdings davon auszugehen, daß die einzelnen Stufen nicht nahtlos ineinander übergehen, daß einzelne Prozesse parallel verlaufen können (Konzeptbildung und Erprobung) oder daß Erprobungsphasen vor der gesetzlichen Verankerung stattfinden etc. Das Modell erlaubt keine Betrachtung der Grenzen und Brüche in Umsetzungsprozessen, sowohl im Hinblick auf generelle Steuerungsprobleme, als auch im Hinblick auf die Umsetzung von Konzeptionen auf die Handlungsebene.“ (ebd., S. 281)

Solche Grenzen und Brüche sind zu erwarten, da die Überführung von Konzepten und Ideen in rechtliche Regelungen eine Komplexitätsreduktion erfordert, sowie Interessensausgleiche zwischen den verschiedenen Akteuren im politischen Prozess mit einfließen (vgl. hierzu auch BACH 1990, v.a. S.19ff). Tatsächlich lassen sich in den folgenden Phasen deutlich komplexere Implementationsverläufe beobachten, die von solchen Brüchen und Interessensausgleichen gekennzeichnet sind.

2.1.2. Verstetigungsphase

Der idealtypische Implementationsverlauf, der in der Gründungsphase zu beobachten ist, hört bereits 1969 auf, der vorwiegende Implementationsverlauf zu sein. Mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wird er von einem anderen Implementationsverlauf überlagert. Der idealtypische Implementationsverlauf der Gründungsphase verschwindet nicht vollständig, allerdings nimmt die Implementation des AFG den wichtigsten Stellenwert in der Verstetigungsphase ein, die einen deutlich anderen Verlauf nimmt.

Die Entstehung des AFG ist schon nicht mehr auf die rechtliche Verankerung konzeptioneller Inhalte zurück zu führen, sondern es wurde im Rahmen finanzieller Verteilungsfragen angestoßen.

„Nicht nur der Gesetz- und der Verordnungsgeber prägten im Laufe der Entwicklung [...] das Erscheinungsbild der WfB. Es waren auch die öffentlichen Geldgeber, die Einfluss auf die Gestaltung der WfB nahmen.

Seit Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre war es bundespolitisch das Ziel, im Rahmen eines umfassenden Systems von Einrichtungen für alle Bereiche der Rehabilitation ein bundesweites, flächendeckendes Netz von leistungsfähigen WfB zu schaffen. Dazu stellten Bund und Länder zunehmend erhebliche Haushaltsmittel zur Verfügung. Mit dem Arbeitsförderungsgesetz wurde im Herbst 1969 ein weiteres wichtiges Finanzierungsinstrument geschaffen. Die Bundesanstalt (jetzt: -agentur) für Arbeit trat in den Kreis der Förderer ein.“ (CRAMER 2009, S. 3f)

Diese zusätzliche Finanzierung war jedoch an Auflagen gebunden, die Anforderungen der neuen Geldgeber in die Form WfbM einführten.

„Wer aber Geld nach dem AFG bekommen wollte, mußte auch Auflagen erfüllen. Institutionell sollten nur Betriebe gefördert werden, die neben den Dauerarbeitsplätzen auch Ausbildungsplätze für eingliederungsfähige Behinderte schaffen wollten [...]“ (BERNHART 1977, S. 50)

Für den Sachverhalt, den BERNHART hier beschreibt, ist vor allem §61 AFG zu nennen:

„Die Bundesanstalt kann Darlehen und Zuschüsse für den Aufbau, die Erweiterung und Ausstattung von Werkstätten gewähren, deren Arbeitsplätze den besonderen Verhältnissen der Behinderten Rechnung tragen; §50 gilt entsprechend.“ (§61 (1), AFG; Stand: 25.06.1969)

§50, auf den hier verwiesen wird, legt fest, dass solche Zuwendungen nur für Einrichtungen gewährt werden, „die der beruflichen Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung im Sinne dieses Unterabschnittes dienen.“ (§50 (1), AFG; Stand 25.06.1969). Die Vorschriften im genannten Unterabschnitt³ wiederum legen einen klaren Auftrag beruflicher Bildung dar, der sich im wesentlichen auf den Zweck der Ausbildung für den allgemeinen Arbeitsmarkt bezieht (vgl. besonders §43, AFG; Stand 25.06.1969).

Hierbei war insbesondere von Bedeutung, dass den Beschäftigten der Werkstätten, die auf solchen Ausbildungsplätzen nach AFG tätig werden sollten, „u.a. mindestens 30 Stunden in der Woche ‚wirtschaftlich verwertbare Arbeitsleistungen‘ abverlangt werden“ (BERNHART 1977, S. 50) musste.

³Vierter Unterabschnitt- Förderung der beruflichen Bildung (§§33-52, AFG; Stand 25.06.1969)

„Das Arbeitsförderungsgesetz erzwang damit eine Wandlung der Werkstätten hin zu höherer Rentabilität. Darin sahen viele Werkstatt-Träger zu Recht eine Gefährdung der Zielsetzung der pädagogischen und sozialen Betreuung insbesondere der geistig behinderten Menschen, die keine oder nur in geringem Umfang wirtschaftlich verwertbare Arbeit leisten konnten. Wer finanzielle Unterstützung von der Arbeitsverwaltung haben wollte, musste daher vermehrt lernbehinderte Jugendliche aufnehmen und in sog. ‚AFG-Lehrgängen‘ nach Maßgabe der Arbeitsverwaltung fördern.“ (LINDMEIER 2006, S. 19)

Es entstanden in der Praxis de facto zwei Gruppen von Klient_innen: Diejenigen, die an den lukrativen AFG-Lehrgängen teilnahmen und diejenigen, die die bisherige Regelleistung aus dem BSHG erhielten.

„Da Geistigbehinderte in der Regel nicht auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden können, kamen sie gewöhnlich auch nicht in den Genuß der individuellen Förderung durch AFG-Mittel. Sie bleiben weiter ‚BSHG-Unterstützte‘.“ (BERNHART 1977, S. 50)

Die Änderungen an der Form WfbM, die durch das AFG und die zugehörige Rechtsverordnung⁴ vorgenommen wurden, verursachten Entwicklungen in den Instanzen WfbM, die man als vermehrte Aufnahme von lernbehinderten Jugendlichen und darauf folgende Entstehung zweier Klient_innengruppen beschreiben kann. Dies wiederum führte bei den Instanzen zu einem Bedarf an konzeptioneller Ausgestaltung des Angebotes für die lernbehinderten Jugendlichen (d.h. Konzeption der sog. AFG-Lehrgänge) sowie einer konzeptionellen Reaktion auf die entstandene Zweiteilung der Klientel.

„Um die strukturelle Benachteiligung der ‚BSHG-Unterstützten‘ zu verhindern forderte die Bundesvereinigung Lebenshilfe [...] einen ‚qualifizierten Abschluss‘ nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in Verbindung mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und dem BSHG ein.“ (LINDMEIER 2006, S. 19)

Man kann den Implementationsverlauf des AFG als einen Verlauf beschreiben, in dem die Form WfbM ausgehend von finanziellen Verteilungsfragen staatlicher Einrichtungen modifiziert wird. Dies löst einen konzeptionellen Bedarf der Instanzen der WfbM aus, was wiederum entsprechende Konzeptionsarbeit notwendig macht (vgl. Abbildung 3). Dieser Implementationsverlauf unterscheidet sich vom vorherigen vor allem darin, dass die impulsgebende Einheit in der Gründungsphase das Konzept WfbM war und Form und Instanz darauf reagierten, während in der Verstetigungsphase die Form den Impuls gibt und entsprechende Reaktionen von Instanz und Konzept hervorruft. Gewechselt hat jedoch nicht nur der Impulsgeber, sondern auch die Form, die die Reaktion annimmt. Es handelt sich nicht um eine kreisrunde gegenseitige Beeinflussung der drei Elemente Konzept, Form und Instanz, sondern um ein Wechselspiel von Konzept und Instanz, nachdem die Form den Impuls gegeben hat.

⁴Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit über die Arbeits- und Berufsförderung Behinderter; A Reha; 2.7.1970

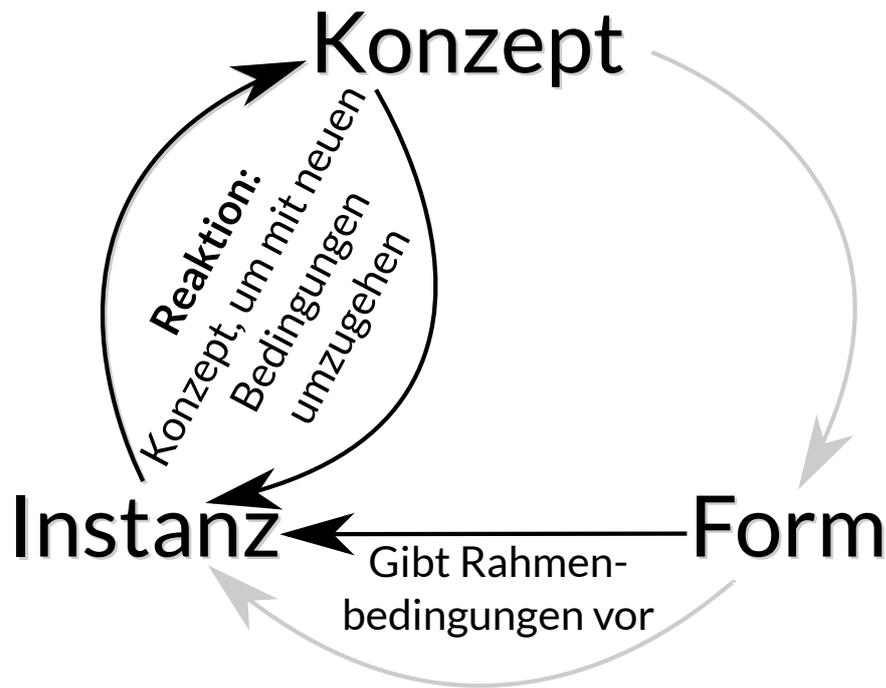


Abbildung 3: Vereinfachtes Implementationsmodell in der Verstetigungsphase

Abschließend lässt sich zur Verstetigungsphase sagen, dass hier neben der Entstehung einer weiteren Finanzierungsquelle für Werkstätten, ein Zwang zu Rentabilität entstanden ist, der den Beginn eines Doppelauftrages der WfbM darstellt.

2.1.3. Ausbauphase

Mit dem Schwerbehindertengesetz (SchwbG) kommt 1974 der Form WfbM eine deutlich detailliertere Ausgestaltung als bisher zu. Unter anderem wird hier der „Begriff der Werkstatt für Behinderte“ definiert, dessen Formulierung im Kern bis heute erhalten geblieben ist (vgl. §136 (1), SGB IX):

„Die Werkstatt für Behinderte ist eine Einrichtung zur Eingliederung Behinderter in das Arbeitsleben. Sie bietet denjenigen Behinderten, die wegen Art und Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, einen Arbeitsplatz oder Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit.“ (§52 (1), SchwbG; Stand 29.04.1974)

Weiter wird der Auftrag der Werkstatt detaillierter ausgeführt:

„Die Werkstatt muß es den Behinderten ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und ein dem Leistungsvermögen angemessenes Arbeitsentgelt zu erreichen. Sie soll über ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen und Plätzen für Arbeitstraining sowie über eine Ausstattung mit begleitenden Diensten verfügen.“ (§52 (2), SchwbG; Stand 29.04.1974)

Auch diese Formulierung ist im Kern noch heute in §136 SGB IX enthalten.

Im dritten Absatz von §52 wird aus heutiger Sicht das Werkstattklientel vom Klientel von Tagesförderstätten oder ähnlichen Einrichtungen abgegrenzt, obgleich solche Einrichtungen im SchwbG von 1974 noch nicht erwähnt werden.

„Die Werkstatt soll allen Behinderten unabhängig von Art oder Schwere der Behinderung offenstehen, sofern sie in der Lage sind, ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen.“ (§52 (3), SchwbG; Stand 29.04.1974)

Die Form WfbM erhält durch das SchwbG 1974 also eine genauere Beschreibung von Zielen und Auftrag sowie eine Abgrenzung des Klientels am oberen und unteren Ende des Leistungsspektrums (vgl. hierzu auch CRAMER 2009, S. 7).

Weiter regelt das SchwbG das Anerkennungsverfahren sowie die finanzielle Besserstellung der Werkstätten durch bevorzugte Vergabe von Aufträgen durch die öffentliche Hand, sowie durch die Möglichkeit von Auftraggebern, Aufträge an Werkstätten mit der sogenannten Ausgleichsabgabe zu verrechnen (vgl. §§53-55 SchwbG; Stand 29.04.1974).

Diese Erweiterung der Form WfbM wurde auch rückwirkend auf bestehende gesetzliche Regelungen wie z.B. das BSHG angewandt.

„Der Begriff der WfB gemäß §52 [...] SchwbG wurde zugleich auch für andere Gesetze für maßgeblich erklärt. Er war nicht allein für den Anwendungsbereich des SchwbG [...] von Bedeutung. Vielmehr galt er im Laufe der Zeit einheitlich im gesamten Sozialrecht in allen Vorschriften, die sich mit der WfB und den in ihr beschäftigten Behinderten befassen.“ (CRAMER 2009, S. 7f)

Ein letzter wesentlicher Gesichtspunkt zum SchwbG ist die „Verordnungsermächtigung“ aus §55 (3) SchwbG, welche die Bundesregierung „dazu ermächtigt, die fachlichen Anforderungen an die WfB sowie das Anerkennungsverfahren durch Rechtsverordnung näher zu regeln.“ (CRAMER 2009, S. 8). Es dauerte allerdings mehrere Jahre, bis diese Rechtsverordnung - die „Werkstättenverordnung Schwerbehindertengesetz“ (SchwbWV) - verabschiedet wurde. Sie erschien 1980. Die wesentlichen Regelungen wurden jedoch bereits vorher getroffen und angewandt.

„Dabei war er [der Gesetzgeber; Anm. ST] von der Erwartung ausgegangen, dass der Ordnungsgeber die ‚Grundsätze zur Konzeption der Werkstatt für Behinderte‘ beachtet.“ (ebd., S. 8)

Diese Grundsätze zur Konzeption der Werkstatt (BUNDESREGIERUNG 1975a) und die daraus entwickelten „Mindestvoraussetzungen für die vorläufige Anerkennung einer WfB“ (BUNDESREGIERUNG 1975b) können folglich als Vorläufer der SchwbWV angesehen werden. Hier wird eine Werkstättenkonzeption anhand von neun Grundsätzen beschrieben, die sich schlagwortartig folgendermaßen zusammenfassen lassen (vgl. BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7):

1. Werkstatt als Einrichtung der beruflichen Rehabilitation
2. Grundsatz der einheitlichen Werkstatt

3. Werkstatt steht allen behinderten Menschen in der Region offen
4. Neue Aspekte des gesetzlichen Auftrages: Leistungsfähigkeit, Arbeitsentgelt
Organisationsschema: dreigliedrig (Eingangsstufe, Arbeitstraining, Arbeitsplätze)
5. Aufnahmebedingungen: Gemeinschaftsfähigkeit, weitgehende Unabhängigkeit von Pflege am Arbeitsplatz, Fähigkeit, ein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen
6. Begleitender Dienst abgestimmt auf die Bedürfnisse der Beschäftigten als „selbstverständlicher Bestandteil“ der Werkstatt
7. Wirtschaftlichkeit
8. Räumliche und organisatorische Selbständigkeit der Werkstätten
9. Förderung für Wohnheimplätze von Werkstattbeschäftigten

Diese Konzeption wurde so niemals kodifiziert. Der Status der WfbM als Einrichtung der beruflichen Rehabilitation findet sich bis heute in keinem Gesetzes- oder Verordnungstext (s. S. 34). Der Grundsatz der einheitlichen Werkstatt wurde zwar zur Rechtsnorm, die Absicht dahinter ist jedoch nicht Wirklichkeit geworden. Er zielt darauf ab, keine Landschaft von verschiedenen Werkstätten für schwerer und weniger schwer beeinträchtigte Menschen entstehen zu lassen.

„Es gilt der Grundsatz der einheitlichen Werkstatt, der ein Nebeneinander von Werkstätten mit leistungsfähigen und solchen mit weniger leistungsfähigen Behinderten ausschließt.“ (BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7)

Zum damaligen Zeitpunkt existierten noch keine Tagesförderstätten im heutigen Sinne, sondern im fünften Grundsatz wurden lediglich Aufnahmekriterien für die Werkstatt definiert. In späteren Gesetzestexten wurde diesen Aufnahmekriterien noch hinzugefügt, dass Menschen, die sie nicht erfüllen „in Einrichtungen oder Gruppen betreut und gefördert werden, die der Werkstatt angegliedert sind“ (§136, (3) SGB IX). Diese Einrichtungen, die heute oft Tagesförderstätten heißen, sind zwar keine Werkstätten im Sinne des Gesetzes, aber doch Einrichtungen, die eine ähnliche Funktion erfüllen, wie sie den Werkstätten in der Gründungsphase zugedacht war. So hat der Grundsatz der einheitlichen Werkstatt formal weiter Gültigkeit, jedoch kann man die Angebotslandschaft aus Werkstätten und Tagesförderstätten durchaus als Nebeneinander von Werkstätten mit leistungsfähigen und weniger leistungsfähigen Beschäftigten bezeichnen.

Auch die anderen Grundsätze erfuhren im Rahmen ihrer Kodifizierung in der SchwbWV und späteren Gesetzesnovellierungen weitreichende Änderungen (z.B. der Personalschlüssel des begleitenden Dienstes, s. S. 26f), so dass man feststellen muss, dass die Werkstättenkonzeption, die hier vorgelegt wurde, niemals tatsächlich auf Gesetzes- oder Verordnungsebene verbindlich wurde.

Weiter sind beide Dokumente insofern interessant, als dass sie deutlich mehr leisten als lediglich vorhandene gesetzliche Regelungen zu konkretisieren. Zwar finden sich in den Grundsätzen durchaus solche Konkretisierungen (z.B. Personalschlüssel, ein grundlegendes

Organisationsschema - Eingangsstufe, Arbeitstrainingsbereich, Arbeitsplätze - und die Mindestgröße von 120 Plätzen; vgl. ebd., S. 7), jedoch werden hier der Form WfbM auch Eigenschaften wirtschaftlicher Natur zugewiesen, die in den zu konkretisierenden Gesetzen nicht vorkommen.

In den Grundsätzen werden Ansprüche an die Wirtschaftlichkeit der Werkstätten festgelegt.

„Die Werkstatt soll so weit wie möglich wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anstreben und einen Teil der Kosten durch Erträge selbst aufbringen. Die Verwirklichung dieses Grundsatzes stellt eine Reihe von Anforderungen an

- a) die bauliche Gestaltung der Werkstatt
- b) die Gestaltung [sic!] der Arbeits- und Trainingsplätze und die Ausstattung,
- c) die Größe und Betriebsorganisation,
- d) die Gestaltung der Entgelte,
- e) Zahl und Qualität des Werkstattpersonals,
- f) Standort und Einbindung der Werkstatt in das gegliederte Netz von Rehabilitationseinrichtungen sowie in die regionale Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur.

Im Einvernehmen mit den Beteiligten sind die Einzelheiten dieser fachlichen Anforderungen noch näher festzulegen.“ (ebd., S. 7)

Hier wird eine deutliche Bestimmung der Form WfbM vorgenommen, in der eine weitreichende Berücksichtigung von Wirtschaftlichkeit vorgeschrieben wird. Dies zeigt sich insbesondere an den Punkten b) und e), in denen explizit die Gestaltung der Arbeitsplätze sowie die Zahl und Qualität des Personals nicht an pädagogische, sondern an wirtschaftliche Überlegungen gebunden wird.

Die „Mindestvoraussetzungen für die vorläufige Anerkennung einer Werkstatt für Behinderte“ (BUNDESREGIERUNG 1975b) lassen sich zwar weitgehend aus den Grundsätzen ableiten, es finden sich jedoch wiederum eigenständige wirtschaftliche Zuweisungen von Eigenschaften an die Form WfbM.

3. „Es muß ein angemessener Betriebserlös aus produktiver Arbeit angestrebt werden. Die Behinderten sind an diesem Erlös angemessen zu beteiligen (Entgeltzahlung).
4. Die Werkstätte muß bereit sein, nach kaufmännischen Grundsätzen Bücher [sic!] führen, jährlich eine Bilanz [sic!] erstellen, nach einem noch abzustimmenden Kontenplan eine Kostenstellenrechnung einzuführen und sich ferner verpflichten, sich einer Wirtschaftlichkeitsprüfung zu unterziehen.“

(BUNDESREGIERUNG 1975b, S. 8)

Unter Anwendung dieser vorläufigen Regelungen wurden bis zum Inkrafttreten der SchwbWV in der Bundesrepublik Deutschland 345 Anträge von Einrichtungen bearbeitet, von denen insgesamt 315 schließlich die Anerkennung als WfbM erhielten (vgl. CRAMER 2009, S. 9). Es kann hier also

durchaus davon gesprochen werden, dass diese Zuweisungen von wirtschaftlichen Eigenschaften an die Form WfbM in erheblichem Maße in die Instanzen WfbM überführt wurden. Weiter lässt sich bisher - wie auch in der Verstetigungsphase - die Form WfbM als alleiniger Impulsgeber für den Implementationsverlauf ausmachen.

Bis zum Inkrafttreten der SchwbWV 1980 wurde politisch sowohl um den Wortlaut verschiedener Passagen gerungen, als auch um die grundlegende Ausrichtung der Werkstätten (vgl. CRAMER 2009, S. 9-13). Hieraus wird deutlich, dass die SchwbWV mehr war als eine Konkretisierung der im SchwbG kodifizierten Richtlinien, sondern wesentliche Eigenschaftszuweisungen an die Form WfbM vornahm.

„Die Kritik richtete sich hauptsächlich gegen die - allerdings schon gesetzlich vorgegebene - beschränkte Aufgabenstellung der Wfb als einer Einrichtung zur Eingliederung in das Arbeitsleben (statt der umfassenden Aufgabenstellung einer Einrichtung zur beruflichen *und* sozialen Rehabilitation) und die daraus folgende Abgrenzung des aufzunehmenden Personenkreises, hierbei insbesondere gegen die Konkretisierung des [...] gesetzlich vorgeschriebenen Mindestmaßes an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung.“ (ebd., S. 10, Hervorhebung im Original)

Wesentliche Eigenschaftszuweisungen an die Form WfbM, die in der ersten erlassenen Fassung vom 13.08.1980 der SchwbWV vorgenommen wurden, waren vor allem

- die Einrichtung des Fachausschusses (§2 SchwbWV),
- die Festlegung einer Regeldauer des Arbeitstrainingsbereiches⁵ (§4 (3) SchwbWV),
- die Festlegung von Mindestqualifikationen der Fachkräfte (§9 (3) SchwbWV) und die damit einhergehende Institutionalisierung der sonderpädagogischen Zusatzausbildung,
- nicht näher bestimmte Mitwirkungsrechte der behinderten Menschen (§14 SchwbWV), sowie
- die Kodifizierung von Vorschriften zu Werkstattverbänden (§15 SchwbWV).

Weiter wurden in der erlassenen Erstfassung der SchwbWV vorhandene Formulierungen ihrer Vorläufer entfernt oder modifiziert. Beachtenswert ist hierbei, dass insbesondere die oben erwähnten eigenständigen Zuweisungen wirtschaftlicher Eigenschaften an die Form WfbM durchgängig erhalten blieben und zum Teil ausgebaut und konkretisiert wurden.

Beispielsweise war in den Grundsätzen zur Konzeption der Werkstatt von 1974 noch die Formulierung „Die Werkstatt soll so weit wie möglich wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anstreben [...]“ (BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7) zu lesen. In der SchwbWV heißt es dann: „Die Werkstatt muß wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anstreben [...]“ (§12 (3) SchwbWV, Stand: 13.08.1980).

Eine weitere beachtenswerte Veränderung findet sich beim Personalschlüssel des begleitenden Dienstes. In den Grundsätzen waren „begleitende[n] Dienste, die auf die jeweiligen Bedürfnisse der beschäftigten Behinderten am Arbeitsplatz abgestellt sind,“ (BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7) noch

⁵jetzt Berufsbildungsbereich

als „selbstverständlich“ bezeichnet worden und in den Mindestvoraussetzungen für die vorläufige Anerkennung einer Werkstatt für Behinderte von 1974 noch je 120 behinderte Menschen ein Sozialarbeiter *und* Sozialpädagoge vorgesehen (vgl. BUNDESREGIERUNG 1975b, S. 8). Das entspricht einem Schlüssel von 2:120.

In der SchwbWV ist ein Sozialpädagoge *oder* ein Sozialarbeiter vorgeschrieben (vgl. SchwbWV §10 (2)), also ein Schlüssel von 1:120, der auch noch in der heutigen Werkstättenverordnung (WVO) Gültigkeit hat.

Insbesondere diese Halbierung des Personalschlüssels für den begleitenden Dienst ließ das jahrelange politische Ringen um die SchwbWV noch bis ins Jahr ihres Erlasses andauern (vgl. CRAMER 2009, S. 13). Die SchwbWV als Ergebnis jahrelangen politischen Ringens lässt sich somit als Textkorpus begreifen, der zu weiten Teilen aus Kompromissen besteht. Daher finden sich in der Entstehung der SchwbWV sowohl Implementationsverläufe, die man analog zur Gründungsphase (Konzept → Form → Instanz, s. Abbildung 1, S. 18) beschreiben kann, als auch Implementationsverläufe, die der Verstetigungsphase (Form → Instanz ↔ Konzept, s. Abbildung 3, S. 22) ähneln.

Tatsächlich ergaben sich im Rahmen des politischen Ringens um das SchwbG und die SchwbWV komplexe Wechselwirkungen von Verhandlungs- und Vermittlungsstrategien, die sich mit keinem der bisher modellierten Implementationsverläufe beschreiben lassen.

So wurde beispielsweise ein konzeptioneller Vorstoß der Betroffenenverbände und der Arbeitsgemeinschaft der Werkstätten aufgrund strategischer Überlegungen wieder zurückgezogen. Bei diesem Vorstoß handelte es sich um die „Berufsbildung zum Serienfertiger im Rahmen der Werkstatt für Behinderte“, der als Reaktion auf das AFG entstanden war (s. S. 21).

„Um die strukturelle Benachteiligung der ‚BSHG-Unterstützten‘ zu verhindern forderte die Bundesvereinigung Lebenshilfe [...] einen ‚qualifizierten Abschluss‘ nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in Verbindung mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und dem BSHG ein.“ (LINDMEIER 2006, S. 19)

Im Rahmen dieser Überlegungen wurde vorgeschlagen, das Konzept WfbM deutlich zu erweitern und die bisherigen Leitbegriffe der sekundären Arbeitstugenden und des Arbeitstrainings wurden weitgehend durch den Anspruch beruflicher Bildung ersetzt.

- „Jedem behinderten Menschen wird das *Recht auf eine Berufsbildung* zugesprochen, die seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entspricht.
- Die Berufsbildung dient der *planmäßigen Förderung* behinderter Menschen zu *einer angemessenen und von Hilfe so weit wie möglich unabhängigen beruflichen Tätigkeit* im Rahmen der Wfb oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bei gleichzeitiger Weiterentwicklung der Persönlichkeit des behinderten Menschen und seiner Möglichkeit zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft.
- Während der Berufsbildung ist dem behinderten Menschen zum Zwecke der *Berufsfindung* Gelegenheit zu geben, die verschiedenen Arbeitsbereiche der Werkstatt kennen zu lernen, um seine Neigungen und Fähigkeiten festzustellen und ihm bewusst zu machen.

Außerdem wurde [...] die zeitliche Ausweitung der Phase der Berufsbildung auf zwei Jahre angelegt.“ (ebd., S. 20, Hervorhebungen im Original)

Man kann diesen Vorstoß als eine deutliche Eigenschaftszuschreibung zum Konzept WfbM beschreiben und gleichzeitig als Versuch, das Konzept WfbM wieder zum Impulsgeber im Implementationsprozess werden zu lassen.

„Die Bemühungen um eine anerkannte Berufsausbildung und ‚eigene‘ Berufe für geistig behinderte Menschen kamen allerdings schnell wieder zum Erliegen [...]“ (LINDMEIER 2006, S. 20)

Grund hierfür war, dass dieser konzeptionelle Vorstoß auf den ersten Blick nicht gut mit der Kritik am SchwbG, die von den Betroffenenverbänden und der Arbeitsgemeinschaft der Werkstätten vorgebracht wurde, zu vereinbaren war.

„Grundtenor dieser Kritik war es, dass durch die Pläne des Gesetzgebers der Gedanke der beruflichen Eingliederung und Rehabilitation gegenüber dem im BSHG §39ff. (Eingliederungshilfe) formulierten Gedanken der Eingliederung in die Gesellschaft und der sozialen Rehabilitation zu sehr in den Vordergrund rücke. [...]“

Da es seitens des Gesetzgebers als Selbstwiderspruch der Behindertenverbände gewertet worden wäre, wenn diese einerseits die zu starke Ausrichtung auf die berufliche Rehabilitation angeprangert und andererseits weiterhin die Schaffung einer anerkannten Berufsausbildung für geistig behinderte Menschen eingefordert hätten, konzentrierten sich Letztere in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre darauf, die durch das Schwerbehindertengesetz festgelegte Konzeption der Werkstatt für Behinderte inhaltlich auszugestalten.“ (ebd., S. 21)

Dieser Vorgang, den LINDMEIER als Teil eines größeren Widerstreits zwischen der Ausrichtung der WfbM als Einrichtung umfassender sozialer Rehabilitation und als Einrichtung reiner beruflicher Rehabilitation beschreibt, lässt sich auch als einen weiteren Implementationsverlauf beschreiben, der im Vergleich zur Verstetigungsphase erneut an Komplexität zunimmt (vgl. Abbildung 4). Sowohl Form als auch Konzept WfbM treten hier als Impulsgeber auf: Konzept WfbM reagiert auf die Entwicklungen des AFG und legt das Konzept zum Serienfertiger vor. Form WfbM legt das SchwbG und die oben erwähnten Vorläufer der SchwbWV vor. Als Reaktion darauf bricht Konzept WfbM seinen eigenen Impuls ab und beginnt statt dessen, auf den Impuls des SchwbG zu reagieren.

„So entstand im Vorfeld der 1980 erlassenen Werkstättenverordnung (WVO) [gemeint ist die SchwbWV; Anm. ST] zum Schwerbehindertengesetz diese Konzeption des planmäßigen *Arbeitstrainings* in der Werkstatt für Behinderte.“ (ebd., S. 21; Hervorhebung im Original)

Interessant ist hierbei, dass dieser Vorgang aus heutiger Sicht tatsächlich als konzeptioneller Rückschritt zu werten ist. Im Vorstoß zum Serienfertiger war der Leitbegriff des Arbeitstrainings bereits zugunsten der Begriffe „berufliche Bildung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ abgelöst. In der Reaktion auf diesen Vorstoß steht wiederum die Idee von Anlernung und Arbeitstraining im Vordergrund, die laut LINDMEIER für den Zeitraum der 1960er und 1970er Jahre charakteristisch ist (vgl. ebd., S. 15-21).

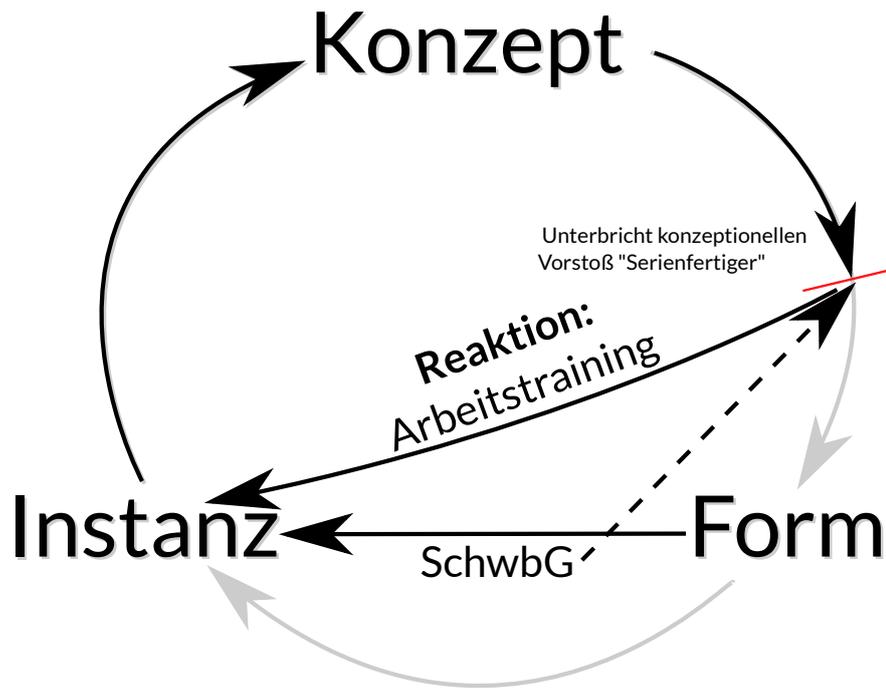


Abbildung 4: Vereinfachtes Implementationsmodell in der Ausbauphase

Abschließend lässt sich zur Ausbauphase sagen, dass der in der Verstetigungsphase beobachtete Zwang zu mehr Rentabilität hier deutlich gesteigert wurde und dass wirtschaftliche Überlegungen vor pädagogische Überlegungen gestellt wurden. Trotz der Etablierung wichtiger Rechtsgrundlagen, die den flächendeckenden Ausbau der Werkstätten erst ermöglichten, kann man durchaus von einem Primat der Wirtschaftlichkeit in den Implementationsverläufen sprechen. Dies wird vor allem daran deutlich, dass im Kontext jahrelangen politischen Ringens die wirtschaftlichen Eigenschaftszuweisungen nicht nur ausnahmslos stabil blieben, sondern - wie auf S. 26 beschrieben - sogar ausgeweitet und verbindlicher gemacht wurden.

2.1.4. Einsparphase

Die Einsparphase beginnt in den 1980er Jahren mit einem vergleichsweise langsamen Tempo rechtlicher Neuerungen. Wie schon in der Ausbauphase sind hier Konflikte im politischen Prozess zu beobachten, die sich an einer vergleichsweise hohen Anzahl an gescheiterten Gesetzes- und Verordnungsentwürfen ablesen lassen. Im Rahmen des allgemein schwierigen politischen Prozesses der Sozialgesetzgebung in der Mitte der 1990er Jahre, der damals mit dem Schlagwort „Reformstau“ beschrieben wurde⁶, nahmen diese Konflikte noch zu.

Bezogen auf die WfbM zielten die Gesetzgebungs- und Ordnungsverfahren der 1980er Jahre vor allem auf die Klärung offener Fragen und Regelungslücken in den vorhandenen Rechtsnormen ab. Im einzelnen wurden beispielsweise

- mit einer Novelle des AFG 1979 die Frage der Finanzierungszuständigkeit (Bundesanstalt für

⁶ „Reformstau“ wurde Wort des Jahres 1997, s. <http://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/#collapse1997>

Arbeit oder überörtliche Sozialhilfeträger) der verschiedenen Maßnahmen in Werkstätten geklärt (vgl. CRAMER 2009, S. 14f),

- mit einer Veränderung der A Reha⁷ v.a. die Zugangskriterien zum Arbeitstrainingsbereich und damit der Werkstatt in Form des Mindestmaßes an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung konkretisiert (vgl. ebd., S. 17ff),
- vom Arbeitsministerium 1987 „drei Arbeitsgruppen zu den Themen ‚Rechtsstellung Behinderter in Werkstätten für Behinderte‘, ‚Entgeltzahlung‘ und ‚Mitwirkung‘“ (ebd., S. 20) eingesetzt, die aus Verbänden, Gewerkschaften, Rehabilitationsträgern und Kostenträgern zusammengesetzt waren. Die Vorschläge dieser Arbeitsgruppen wurden jedoch erst 2001 im SGB IX umgesetzt, da die 1992 angestrebte Novellierung des BSHG scheiterte (vgl. ebd., S. 21).

In den 1990er Jahren stand vor allem die Kostenreduktion im Mittelpunkt der Reformbemühungen um die Sozialgesetzgebung als Ganzes. 1996 wurde das Gesetz zur Reform des Sozialhilferechts verabschiedet, in dem sowohl das BSHG als auch das SchwbG novelliert wurden, und das damit auch die SchwbWV betraf.

Im Streit darum, welche Werkstattkosten der Sozialhilfeträger und welche die Werkstatt aus eigenen Mitteln zu tragen hat, wurde eine formale Entscheidung gefällt, die jedoch faktisch die Finanzierungsfrage weiter offenließ.

„Der Träger der Sozialhilfe hat *alle* für die Erfüllung der Aufgaben und der fachlichen Anforderungen der WfB notwendigen Personal- und Sachkosten zu tragen - auch die mit der wirtschaftlichen Betätigung der Werkstatt im Zusammenhang stehenden Aufwendungen, diese aber nur dann und nur insoweit, als sie [...] nach Art und Umfang über die in einem Wirtschaftsunternehmen üblicherweise entstehenden Kosten hinausgehen [...].

Welche Arten oder Bestandteile von Kosten dies waren, war nicht eindeutig.“ (ebd., S. 23, Hervorhebung im Original)

Letztlich hing die Entscheidung dieser Streitfrage an der Interpretation der damaligen Rechtslage, ob eine sogenannte „Nettoerlösrückführung“ erlaubt war, d.h. ob das erwirtschaftete Arbeitsergebnis der Werkstätten zur Querfinanzierung der sozialen Dienstleistungen herangezogen werden durfte, oder ob es (neben Rücklagenbildung u.ä.) allein zur Entgeltzahlung an die Beschäftigten der Werkstatt verwendet werden durfte.

„Die Klarstellung, dass die Sozialhilfeträger in einem größeren Umfang zur Übernahme von Personal- und Sachkosten verpflichtet waren und Teile des Arbeitsergebnisses nicht zur Minderung der Pflegesatzkosten in Anspruch nehmen durften, konnte volle Konsequenzen erst ab 1.1.1999 haben. Zwar galten die Regelungen ab 1.8.1996, das Verbot der Nettoerlösrückführung schon ab 1.7.1994, aber gleichzeitig waren die ‚Pflegesätze‘ für die Jahre 1996 bis 1998 gedeckelt worden.“ (ebd., S. 24)

⁷Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit über die Arbeits- und Berufsförderung Behinderter

Mit dieser Regelung wurde zwar die Verwendung des Arbeitsergebnisses für die Finanzierung der sozialen Dienstleistungen in der WfbM verboten. Durch die die Festlegung, dass Kosten, die auch in einem Wirtschaftsunternehmen üblicherweise anfallen, nicht durch die staatliche Finanzierung gedeckt waren, wurde jedoch eine Verwendung der erwirtschafteten Umsätze für laufende Kosten des Produktionsbetriebes zur Regel.

Weitere erwähnenswerte Veränderungen, die im Rahmen des Gesetzes zur Reform des Sozialhilferechts vorgenommen wurden, waren

- Regelungen zur Ausgleichsabgabe für Unternehmen, die keine Menschen mit Behinderung beschäftigen, die es ermöglichten, Auftragsvergaben an Werkstätten auf die Ausgleichsabgabe anzurechnen (vgl. ebd., S. 28),
- die Etablierung eines arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnisses der Beschäftigten zu ihren Werkstätten (vgl. ebd., S. 24f), sowie
- die Etablierung eines Rechtsanspruchs auf einen Werkstattplatz (vgl. ebd., S. 22).

Dies erkannte an, dass Werkstätten ihren Klient_innen gegenüber nicht nur als Erbringer sozialer Dienstleistungen gegenübertraten, sondern auch in der Funktion als Arbeitgeber. Weiter wurde dadurch möglich, Streitfragen nicht nur vor dem Sozialgericht, sondern auch vor dem Arbeitsgericht zu verhandeln.

Es wurden auch Änderungen an den Zugangsvoraussetzungen zur Werkstatt sowie an den Regelungen zur Entgeltzahlung vorgenommen, die jedoch nur geringe Wirkung entfalteten. So blieben die Zugangsvoraussetzungen zur Werkstatt im Wesentlichen gleich, vor allem blieb das umstrittene Konzept „Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung“ erhalten, allerdings wurde dieses Mindestmaß nun nicht mehr von Anfang an gefordert, sondern erst nach Maßnahmen im Arbeitstrainingsbereich (vgl. ebd., S. 25f). Weiter wurden einige strittige Formulierungen angepasst.

„Verzichtet wurde auf den als diskriminierend empfundenen Begriff ‚fehlende Gemeinschaftsfähigkeit‘ und auf den Begriff ‚außerordentliches Pflegebedürfnis‘. Sachlich hat sich dadurch an der Untergrenze für die Aufnahme nichts geändert.“
(ebd., S. 26)

Das Entgelt der Beschäftigten blieb an das erzielte Arbeitsergebnis der Werkstatt gekoppelt und konnte die Beschäftigten so nicht unabhängig von Sozialhilfe machen (vgl. ebd., S. 26).

Bei den Veränderungen am BSHG ist vor allem §93 interessant, welcher die Finanzierung von Einrichtungen regelt, die Leistungen der Sozialhilfe (also auch Eingliederungshilfe) erbringen. §93 BSHG entwickelte sich in den Jahren zuvor sukzessive in Richtung stärkerer Kostenkontrolle durch die Sozialhilfeträger, was anhand der Entwicklung des Wortlautes von §93 über ein Jahrzehnt deutlich wird (s. Tabelle 2).

Waren ursprünglich noch Entgeltmodelle vorgesehen, die in jedem Einzelfall eine bestmögliche Erbringung der Leistung und eine Einzelfallabrechnung der Kosten vorsah, wird hier das Resultat einer Entwicklung sichtbar, in der auf eine stärkere Vorhersehbarkeit und Reduktion der Kosten hingearbeitet wird.

Stand:	Wortlaut §93 (2)
1983	„Werden im Einzelfall Einrichtungen anderer Träger in Anspruch genommen, sind Vereinbarungen über die von den Trägern der Sozialhilfe zu erstattenden Kosten anzustreben, soweit darüber keine landesrechtlichen Vorschriften bestehen.“
1991	„Der Träger der Sozialhilfe ist zur Übernahme der Kosten der Hilfe in einer Einrichtung eines anderen Trägers nur verpflichtet, wenn mit dem Träger der Einrichtung oder seinem Verband eine Vereinbarung über die Höhe der zu übernehmenden Kosten besteht; [...]. Die Vereinbarungen und die Kostenübernahme müssen den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und Leistungsfähigkeit Rechnung tragen. [...]“
1994	„Der Träger der Sozialhilfe ist zur Übernahme von Aufwendungen für die Hilfe in einer Einrichtung nur verpflichtet, wenn mit dem Träger der Einrichtung oder seinem Verband eine Vereinbarung über Inhalt, Umfang und Qualität der Leistungen sowie über die dafür zu entrichtenden Entgelte besteht; [...]. Die Entgelte müssen leistungsgerecht sein und einer Einrichtung bei sparsamer und wirtschaftlicher Betriebsführung ermöglichen, eine bedarfsgerechte Hilfe zu leisten. Die Vereinbarungen und die Übernahme der Aufwendungen müssen den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und Leistungsfähigkeit entsprechen. In den Vereinbarungen sind auch Regelungen zu treffen, die den Trägern der Sozialhilfe eine Prüfung der Wirtschaftlichkeit und Qualität der Leistungen ermöglichen.“

Tabelle 2: Entwicklung des Wortlauts von §93 BSHG von 1983-1994

1996 wurden nach §93 noch vier weitere Paragraphen (§93a-§93d) eingefügt, die weitere Regelungen zu den Inhalten der Kostenvereinbarungen (§93a), den Modalitäten des Vereinbarungsabschlusses (§93b), Kündigungsbedingungen der Vereinbarungen (§93c) sowie eine Verordnungsermächtigung und Regelungen zu Rahmenverträgen bzgl. der Vereinbarungen (§93d) enthalten und die nun endgültig das System der Kostenübernahme durch die Sozialhilfeträger auf eine vorvereinbarte Pauschalenfinanzierung umstellten.

„Vergütungen für die Leistungen nach Absatz 1 bestehen mindestens aus den Pauschalen für Unterkunft und Verpflegung (Grundpauschale) und für die Maßnahmen (Maßnahmepauschale) sowie aus einem Betrag für betriebsnotwendige Anlagen einschließlich ihrer Ausstattung (Investitionsbetrag). Förderungen aus öffentlichen Mitteln sind anzurechnen. Die Maßnahmepauschale wird nach Gruppen für Hilfeempfänger mit vergleichbarem Hilfebedarf kalkuliert. [...]“ (§93a (2) BSHG, Stand: 23.07.1996)

An den hier angeführten Beispielen wird deutlich, dass der wesentliche Zuschnitt aller Eigenschaftszuweisungen an die Form WfbM in der Einsparphase wirtschaftlicher Natur ist und auf die Senkung der Kosten für die Sozialhilfeträger abzielt. Somit lässt sich der vorherrschende Implementationsverlauf (s. Abbildung 5) in dieser Phase ähnlich beschreiben wie in der Verstetigungsphase. Impulsgeber bleibt die Form WfbM.

Da die Eigenschaftszuweisungen jedoch rein wirtschaftlicher Natur sind, finden sich die Instanzen der WfbM in der Situation wieder, einen unveränderten inhaltlichen und gesetzlichen Auftrag mit

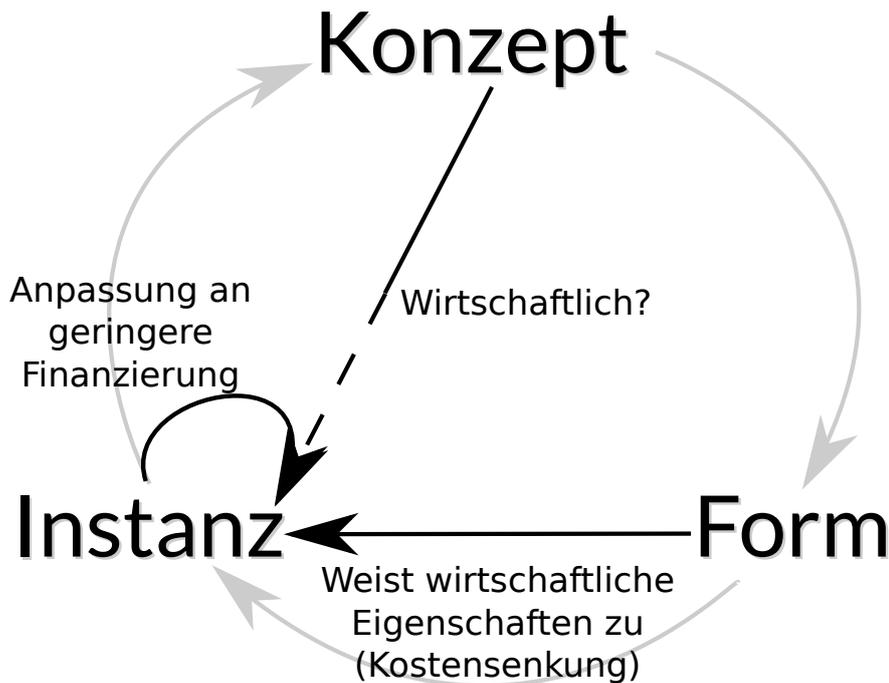


Abbildung 5: Vereinfachtes Implementationsmodell in der Einsparphase

geringeren finanziellen Mitteln zu erfüllen. Auf diese Situation muss folglich jede Instanz mit dem Umbau ihrer organisatorischen Strukturen und Prozesse reagieren.

Eine weitere Folge des Einspardrucks ist es, dass an konzeptionelle Vorstöße zunächst stets die Frage nach Wirtschaftlichkeit gestellt wird. Dies hat eine Filterwirkung zur Folge, so dass Vorschläge zur inhaltlichen und konzeptionellen Weiterentwicklung der Instanz WfbM nur dann tatsächlich implementiert werden, wenn zu erwarten ist, dass sie kostenneutral verwirklicht werden können, oder gar eine Kostenersparnis erhofft werden kann.

Die Einsparphase zeigt wenige inhaltliche und konzeptionelle Fortentwicklungen der WfbM. Der finanzielle Druck, der bereits in den vorigen Phasen als Beginn der Entstehungsgeschichte eines Zielkonflikts zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Zielen der Werkstatt identifiziert wurde, steigt hier deutlich an, so dass man in der Einsparphase von einer Verschärfung dieses Zielkonflikts sprechen kann.

2.1.5. Reformphase

Wie schon in der Einsparphase war das politische Klima, in dem die Gesetz- und Verordnungsgebung bzgl. der Werkstätten stattfand, auf die umfassende Reform der Sozialgesetzgebung als Ganzes ausgerichtet. Die Eingliederungshilfe stand nicht im Fokus der Reformen, sondern vor allem das System der gesetzlichen Sozialversicherungen und damit vor allem arbeitsmarktpolitische⁸ und rentenpolitische Überlegungen.

⁸Zwar ist die WfbM durchaus Gegenstand von Arbeitsmarktpolitik, jedoch standen im Zentrum der Agenda 2010 vor allem die Lohnnebenkosten, die nur im Rahmen von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen von Bedeutung sind.

Gleichwohl finden sich in der Gesamtreform der Sozialgesetzgebung und dem dabei entstandenen SGB IX weitreichende Veränderungen der Eingliederungshilfe und direkte Veränderungen der Werkstättengesetzgebung.

Als wesentliche Veränderung im SGB IX ist die grundsätzliche Ausrichtung auf den Begriff der Teilhabe als zentralen normativen Zielbegriff zu nennen. Hierbei flossen weite Teile des damaligen Fachdiskurses ein, der auch die Grundlage des Behinderungsmodells der ebenfalls 2001 veröffentlichten ICF (WORLD HEALTH ORGANIZATION 2001, deutsche Fassung: WELTGESUNDHEITSORGANISATION 2005) lieferte.

Diese Fokussierung auf den Zielbegriff der Teilhabe schlägt sich auch in der Benennung des fünften Kapitels des SGB IX nieder, das die Grundlage für die WfbM bildet: „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“, sowie im ersten Absatz des ersten Paragraphen, der eine allgemeine Zielbestimmung darstellt.

„Zur Teilhabe am Arbeitsleben werden die erforderlichen Leistungen erbracht, um die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern.“ (§33 (1), SGB IX)

Explizit benannt ist die WfbM bei diesen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben jedoch nicht, sondern lediglich „Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und vergleichbare Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation“ (§35, SGB IX). Zu diesen vergleichbaren Einrichtung der beruflichen Rehabilitation scheinen die Werkstätten jedoch nicht zu gehören, sondern sie werden als eigene Leistungsform „Leistungen in Werkstätten für behinderte Menschen“ aufgeführt.

„Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen (§ 136) werden erbracht, um die Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit der behinderten Menschen zu erhalten, zu entwickeln, zu verbessern oder wiederherzustellen, die Persönlichkeit dieser Menschen weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigung zu ermöglichen oder zu sichern.“ (§39, SGB IX)

In dieser Zielbestimmung wird der Teilhabebegriff zwar nicht erwähnt, jedoch definiert der hier referenzierte §136 eine WfbM als „Einrichtung zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben [...] und zur Eingliederung in das Arbeitsleben.“ (§136 (1), SGB IX). Diese Formulierung ist - wie bereits auf S. 22 erwähnt - im Kern eine Übernahme aus §52 SchwbG⁹ von 1974, die jedoch genau um den Aspekt der Teilhabe am Arbeitsleben erweitert wurde. Es handelt sich hier also um eine inhaltliche Begriffserweiterung.

Auch die Festlegung des gesetzlichen Auftrages der WfbM in §136 SGB IX ist das Ergebnis einer sukzessiven Erweiterung vorhandener Formulierungen aus §52 SchwbG von 1974.

„Sie bietet denjenigen Behinderten, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, einen Arbeitsplatz oder Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit.“ (§52 (1), Satz 2 SchwbG, Stand: 29.04.1974)

⁹Später §54 SchwbG

Dieser wurde im Rahmen des in der Einsparphase besprochenen Gesetzes zur Reform des Sozialhilferechts von 1996 erstmalig erweitert und weist der Werkstatt einen deutlich breiteren und differenzierteren Auftrag als die bloße Bereitstellung eines Arbeitsplatzes zu.

„Sie hat denjenigen Behinderten, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt *beschäftigt* werden können,

1. *eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und*
2. *zu ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.*

Sie muß über ein möglichst breites Angebot an Arbeitstrainings- und Arbeitsplätzen sowie über qualifiziertes Personal und einen begleitenden Dienst verfügen.“ (§54 (1), Satz 2-4 SchwbG, Stand: 23.07.1996, Hervorhebung der Änderungen ST)

Die letzte Novellierung dieses Paragraphen des SchwbG vor dem SGB IX erweiterte im Jahr 2000 den gesetzlichen Auftrag um die Gestaltung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt¹⁰.

„Sie hat denjenigen Behinderten, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt *beschäftigt* werden können,

1. *eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und*
2. *zu ermöglichen, ihre Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.*

Sie hat den Übergang geeigneter Bewerber auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

Sie muss über ein möglichst breites Angebot an Arbeitstrainings- und Arbeitsplätzen sowie über qualifiziertes Personal und einen begleitenden Dienst verfügen.“ (§54 (1), Satz 2-4 SchwbG, Stand: 29.09.2000, Hervorhebung der Änderungen ST)

Im SGB IX wurde dieser Paragraph dann neben kleineren Formulierungsänderungen vor allem dahin weiterentwickelt, dass der Arbeitstrainingsbegriff nun endgültig durch den Begriff der beruflichen Bildung ersetzt wurde.

„Sie hat denjenigen behinderten *Menschen*, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt *beschäftigt* werden können,

¹⁰Es handelt sich hierbei um die erste diesbezügliche Erweiterung des Auftrages im Gesetzesrang. Auf Verordnungsebene ist bereits 1996 §5 der WVO Absatz 4 angefügt, in dem zu lesen ist: „Der Übergang von Behinderten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist durch geeignete Maßnahmen zu fördern.“ (§5 (4), Satz 1 WVO; Stand: 23.07.1996)

1. eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und
2. zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Sie *fördert* den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen.

Sie *verfügt* über ein möglichst breites Angebot an *Berufsbildungs-* und Arbeitsplätzen sowie über qualifiziertes Personal und einen begleitenden Dienst.“ (§136 (1), Satz 2-4, SGB IX, Stand: 19. Juni 2001, Hervorhebung der Änderungen ST)

Im Rahmen des Gesetzes zur Einführung Unterstützter Beschäftigung vom 22. Dezember 2008 wurde nicht nur mit §38a SGB IX die neue Maßnahmeform „Unterstützte Beschäftigung“ parallel zur Maßnahmeform WfbM geschaffen, sondern auch der gesetzliche Auftrag der WfbM wurde erweitert. §136 SGB IX wurde ein weiterer Satz hinzugefügt, der den gesetzlichen Auftrag der Werkstatt erneut erweitert. Ausgelagerte Arbeitsplätze wurden als regulärer Teil des Leistungsangebotes kodifiziert und eine Rechtsgrundlage für dauerhaft ausgelagerte Arbeitsplätze wurde geschaffen.

„Zum Angebot an Berufsbildungs- und Arbeitsplätzen gehören ausgelagerte Plätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die ausgelagerten Arbeitsplätze werden zum Zwecke des Übergangs und als dauerhaft ausgelagerte Plätze angeboten.“ (§136 (1), Satz 5, SGB IX)

An der Entwicklung dieses Paragraphen über seine verschiedenen Fassungen hinweg lässt sich die sukzessive Erweiterung und Differenzierung des gesetzlichen Auftrages erkennen. Weitgehend unstrittig lassen sich fünf wesentliche gesetzliche Teilaufträge identifizieren:

- Berufliche Bildung
- Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Erhalten, Entwickeln und Erhöhen der Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit
- Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Ob mit den 2008 kodifizierten ausgelagerten Arbeitsplätzen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ein sechster eigenständiger Teilauftrag hinzugekommen ist, oder ob es sich um einen Teilaspekt des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt handelt, ist nicht eindeutig zu entscheiden. Für den Status als eigenständigen Teilauftrag spricht die Formulierung „zum Zwecke des Übergangs und als dauerhaft ausgelagerte Plätze“. Dagegen spricht zum einen, dass man auch der Idee ausgelagerter Arbeitsplätze den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als Hintergedanken

unterstellen kann. Zum anderen spricht dagegen, dass hier keine Funktion der Werkstatt beschrieben wird, sondern ein Modus, in dem die anderen fünf Teilaufträge erfüllt werden sollen.

Der Auftrag, berufliche Bildung anzubieten, gilt übrigens für die gesamte Werkstatt, nicht nur für den Berufsbildungsbereich, was man missverständlich aus dem Begriffspaar „Berufsbildungsbereich - Arbeitsbereich“ ableiten könnte (vgl. hierzu auch CRAMER 2009, S. 87).

Die SchwbWV, die bisher die Regelungen aus dem SchwbG konkretisierte, musste mit der Ablösung des SchwbG durch das SGB IX ebenfalls erneuert werden und wurde in Werkstättenverordnung (WVO) umbenannt. Der Textkorpus blieb in weiten Teilen identisch, jedoch wurden Bezeichnungen angepasst (z.B. „behinderte Menschen“ statt „Behinderte“, „Berufsbildungsbereich“ statt „Arbeitsbereich“, WfbM statt WfB etc.) und diverse Veränderungen an Richtlinien (z.B. Dauer einzelner Maßnahmen, einheitliche Beträge für Ausbildungsgeld und Arbeitsentgelt, Beschäftigungszeit etc.) vorgenommen (vgl. ebd., S. 30ff).

Weiter wurde 2001 die „Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ (VO Gepr. Fachkraft) erlassen, eine Prüfungsordnung, die den staatlich anerkannten Abschluss „geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (gFAB) definierte und Ausbildungsinhalte für die in §9, Absatz 3 WVO geforderte sonderpädagogische Zusatzausbildung beschrieb. Allerdings wurden weder der Abschluss noch die Inhalte dieser Prüfungsordnung verbindlich für die Werkstätten. In der WVO ist nicht die Rede von *geprüften* Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung, sondern von Fachkräften zur Arbeits- und Berufsförderung. Weiter ist neben der Qualifikation im Gewerk lediglich *eine* sonderpädagogische Zusatzausbildung gefordert (vgl. §9 (3) WVO), die nicht näher bestimmt ist.

Dies geht auch explizit aus der schriftlichen Antwort der Bundesregierung als Verordnungsgeber auf eine kleine Anfrage im Bundestag hervor:

„An den in der Werkstättenverordnung gestellten Anforderungen an das Fachpersonal der Werkstätten für behinderte Menschen hat sich durch die Fortbildungsprüfungsverordnung nichts geändert. Gegenstand der Fortbildungsprüfungsverordnung sind ausschließlich Regelungen zu den Inhalten und zur Durchführung der Prüfung, die zur Führung der Berufsbezeichnung „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ berechtigt. Der Erwerb der Berufsbezeichnung ist nicht Voraussetzung für die Beschäftigung als Fachkraft in den Werkstätten.“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 2)

Als Begründung hierfür nennt die Bundesregierung den mit einer Verpflichtung einhergehenden Nachschulungsbedarf in den Werkstätten:

„Damit müssten sich alle in den Werkstätten beschäftigten Fachkräfte einer solchen Prüfung unterziehen, z. B. auch solche, die bereits seit vielen Jahren als Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung in den Werkstätten beschäftigt sind und nach Feststellung der Anerkennungsbehörden, der Bundesanstalt für Arbeit und der überörtlichen Träger der Sozialhilfe über die erforderliche sonderpädagogische

Zusatzqualifikation verfügen. Dies war in Abstimmung mit den beteiligten Verbänden nicht gewollt.“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 3)

Hier scheint also ursprünglich durchaus eine verpflichtende Einführung der entsprechenden Ausbildungsinhalte vorgesehen gewesen zu sein, die nach Kritik von Werkstättenträgern dann nicht implementiert wurde.

Eine weitere hervorzuhebende Veränderung der WVO bezieht sich auf das Eingangsverfahren, das im bisherigen Wortlaut der SchwbWV nur in Zweifelsfällen durchgeführt wurde, um festzustellen ob die WfbM die geeignete Maßnahmeform für die/den Klient_in ist. Das Eingangsverfahren wurde mit der WVO regelhaft durchgeführt und dahingehend erweitert, dass ein Eingliederungsplan zu erstellen ist (vgl. CRAMER 2009, S. 31). Diese Erweiterung führte dazu, dass die Regeldauer von vier Wochen für das Eingangsverfahren nicht mehr ausreichte, und die vorgesehene Möglichkeit, das Eingangsverfahren auf bis zu drei Monate zu verlängern, wurde „in der Entscheidungspraxis die Regel“ (ebd., S. 31). 2005 wurde die Regeldauer dann auf drei Monate angepasst (vgl. ebd., S. 37).

Weiter wurden neue Regelungen zur Wirtschaftsführung der Werkstätten festgeschrieben, die die Werkstätten zur weitgehenden Offenlegung ihrer Buchführung verpflichteten und entsprechende Prüfungsbefugnisse für die Behörden etablierten (vgl. ebd., S. 33).

Zudem findet sich eine Neudefinition der „notwendigen Kosten des laufenden Betriebs“. Diese sind eine wesentliche Steuerungsgröße der WfbM, da sie zur Berechnung des Arbeitsergebnisses verwendet werden, aus denen die Arbeitsentgelte der Beschäftigten bestritten werden.

„Arbeitsergebnis im Sinne des § 138 des Neunten Buches und der Vorschriften dieser Verordnung ist die Differenz aus den Erträgen und den notwendigen Kosten des laufenden Betriebs im Arbeitsbereich der Werkstatt.“ (§12 (4), Satz 1, WVO)

In der Änderung wurde letztlich die Definitionshoheit, was diese notwendigen Kosten des laufenden Betriebs genau sind, den Leistungsträgern (also den zuständigen Behörden) zugeschrieben.

„Notwendige Kosten des laufenden Betriebs sind die Kosten nach § 41 Abs. 3 Satz 3 und 4 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch *im Rahmen der getroffenen Vereinbarungen* sowie die mit der wirtschaftlichen Betätigung der Werkstatt in Zusammenhang stehenden notwendigen Kosten, die auch in einem Wirtschaftsunternehmen üblicherweise entstehen und infolgedessen nach § 41 Abs. 3 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch von den Rehabilitationsträgern nicht übernommen werden, nicht hingegen die Kosten für die Arbeitsentgelte nach § 138 Abs. 2 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch und das Arbeitsförderungsgeld nach § 43 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch.“ (§12 (4), Satz 2, WVO; Hervorhebung ST)

Hierbei wird die im Rahmen der Einsparphase auf S. 30 erwähnte Unklarheit, welche Kosten dies genau sind, grundsätzlich beseitigt, dabei allerdings in den Ermessensspielraum der Vereinbarungspartner gelegt. CRAMER deutet dies als de facto Entscheidungsgewalt der Leistungsträger.

„Notwendige Kosten des laufenden Betriebs sind die, die von den Rehabilitationsträgern im Rahmen der getroffenen Vereinbarungen als notwendig anerkannt worden sind und von diesen übernommen werden [...]“ (CRAMER 2009, S. 34)

Dies gab den Leistungsträgern neben den Verhandlungen für die Kostenpauschalen ein weiteres Instrument zur Kostenkontrolle in die Hand, bei dem davon auszugehen ist, dass es vor allem zur Senkung von Kosten eingesetzt wurde.

„Von Seiten der Werkstattträger wird beklagt, dass aufgrund der restriktiven Finanzpolitik der Länder und Kommunen die für den laufenden Betrieb der Werkstatt notwendigen Kosten in nahezu allen Bundesländern inzwischen nicht mehr ausreichend öffentlich getragen werden. Was zu diesen Kosten zählt, ist nach §12 WVO im Rahmen der Vergütungsvereinbarungen festzulegen und daher von den Kostenträgern zu Lasten des Arbeitsergebnisses der Werkstatt zu beeinflussen.“ (BIEKER 2005b, S. 331)

In diesem Sinne lassen sich auch Maßnahmen interpretieren, die darauf abzielten, Menschen die in der WfbM fehlplatziert seien, zu identifizieren und dem allgemeinen Arbeitsmarkt zuzuführen, bzw. sie aus Leistungen der Eingliederungshilfe in Leistungen der Sozialhilfe nach SGB XII zu überführen.

„Hintergrund war, soweit es dabei um die berufliche/berufsfördernde Bildung und Beschäftigung behinderter Menschen in WfbM geht, die Annahme, dass ein Teil der in der Werkstatt beschäftigten behinderten Menschen in der WfbM ‚fehlplatziert‘ sei und Werkstattaufnahmen durch Maßnahmen zur Teilhabe auf den allgemeinen Arbeitsmarkt teilweise vermeiden werden können.“ (CRAMER 2009, S. 41)

Beispielhaft ist hier die Maßnahme „Diagnose der Arbeitsmarktfähigkeit besonders betroffener behinderter Menschen“ (DIA-AM) zu nennen. Letztlich dient sie dazu, außerhalb des Eingangsverfahrens festzustellen, ob Menschen - wie in §136 SGB IX beschrieben - aufgrund von Art und Schwere ihrer Behinderung nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß fassen, oder aus anderen Gründen.

Hierbei war jedoch nicht nur die Alternative WfbM oder Arbeitslosengeld II im Gespräch, sondern die später eingeführte Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ wurde hiermit bereits vorbereitet. Dies wird ersichtlich aus dem Plenarprotokoll der Bundestagssitzung vom 05. März 2008, in der der Abgeordnete Markus Kurth die Bundesregierung dazu befragte:

„Wie soll sichergestellt werden, wenn – wie zu erwarten ist – weniger Menschen in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten einmünden, dass ebendiesen Menschen auch langfristig eine entsprechende Unterstützung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zukommt[...]? [...]

Klaus Brandner, Parl. Staatssekretär beim Bundesminister für Arbeit und Soziales:
Herr Abgeordneter Markus Kurth, die Bundesregierung erarbeitet derzeit einen

neuen Fördertatbestand ‚Unterstützte Beschäftigung‘, der den in der Frage genannten behinderten Menschen eine Perspektive bietet. Dazu ist selbstverständlich auch der Finanzrahmen mittel- und langfristig zu beachten“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2008, S. 15508f)

Somit stellt DIA-AM im engeren Sinne keine Eigenschaftszuschreibung an die Form WfbM dar, erweitert jedoch gemeinsam mit der Maßnahme Unterstützte Beschäftigung den staatlichen Maßnahmenkatalog um eine Alternative zur WfbM, deren Zielgruppe insbesondere „behinderte Menschen im Grenzbereich von Arbeitsmarktfähigkeit und Werkstattbedürftigkeit sein [soll]: lernbehinderte Menschen im Grenzbereich zur geistigen Behinderung, geistig behinderte Menschen im Grenzbereich zur Lernbehinderung und seelisch/psychisch behinderte Menschen unter bestimmten Voraussetzungen.“ (CRAMER 2009, S. 42).

Dieser Personenkreis, der in der Verstetigungsphase mit dem AFG erst in die WfbM Aufnahme fand, soll hier also anderen Maßnahmeformen zugeführt werden. Weiter ergeben sich durch DIA-AM im Gesamtblick Änderungen bei der Durchführung des Eingangsverfahrens, da sich beide Maßnahmen in ihrer Zielsetzung überschneiden, was auch durchaus zu rechtlichen Bedenken gegenüber DIA-AM führte (vgl. ebd., S. 43). An der Ausschreibungspraxis zur Durchführung von DIA-AM lässt sich auch durchaus ablesen, dass hier für den genannten Personenkreis eine Alternative zum Eingangsverfahren etabliert werden sollte, das die auf S. 53 beschriebenen Probleme des Eingangsverfahrens nicht aufweist.

Sowohl DIA-AM, die Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“, das Persönliche Budget als auch weitere Regelungen, die nach 2008 im Rahmen des Gesetzes zur Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente getroffen wurden (vgl. ebd., S. 45f) weisen also der Form WfbM keine direkten Eigenschaften zu. Jedoch verändern sie das rechtliche Umfeld so, dass bisherigen potentiellen Klienten der WfbM auch andere Maßnahmen zur Verfügung stehen. Diese graduelle Veränderung des Klientels wird sich mit zunehmender Verbreitung dieser Maßnahmen und Instrumente auch auf den organisatorischen Zuschnitt der Instanzen der WfbM auswirken.

Eine letzte erwähnenswerte Eigenschaftszuweisung an die Form WfbM geschieht im Rahmen der Handlungsempfehlung/Geschäftsanweisung (HEGA) der Bundesagentur für Arbeit vom 21. Juni 2010 (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010b), in der ein Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen vorgelegt wird (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010a). Es stellt ausgehend vom SGB IX und der WVO einen weiteren Konkretisierungsschritt dar, da die beschriebenen Anforderungen an das Eingangsverfahren (EV) und den Berufsbildungsbereich (BBB) ausschlaggebend für das Verfahren zur Anerkennung als WfbM gemäß § 142 SGB IX sind.

Als wesentliche Elemente lassen sich folgende Regelungen festhalten:

- Für EV und BBB ist ein individueller Eingliederungsplan vorgeschrieben, der nun auch vorliegendes diagnostisches und Gutachtenmaterial aus anderen Maßnahmen (z.B. DIA-AM) berücksichtigen muss. Für diesen Eingliederungsplan wurden detaillierte Informations- und Dokumentationsvorschriften gegenüber der BA vorgeschrieben. (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010a, S. 4)
- Die formale Gliederung des BBB in einen Grund- und einen Aufbaukurs von jeweils einem Jahr, die bis heute in § 4 (3) WVO vorgeschrieben ist, wird nicht mehr eingefordert (vgl.

ebd., S. 10). Dies ermöglicht modulare Strukturen, die sich an den Modulen anerkannter Ausbildungsberufe orientieren.

- Verbindliche Betriebspraktika (vgl. ebd., S. 11)
- Binnendifferenzierte Rahmenpläne (vgl. ebd., S. 11)

Insgesamt lassen sich die Regelungen des Fachkonzepts dahingehend interpretieren dass der Auftrag der Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt hier eine hohe Priorität erhält und Leistungen aus EV und BBB auch auf Maßnahmen außerhalb des Arbeitsbereiches der WfbM abzielen (z.B. Unterstützte Beschäftigung).

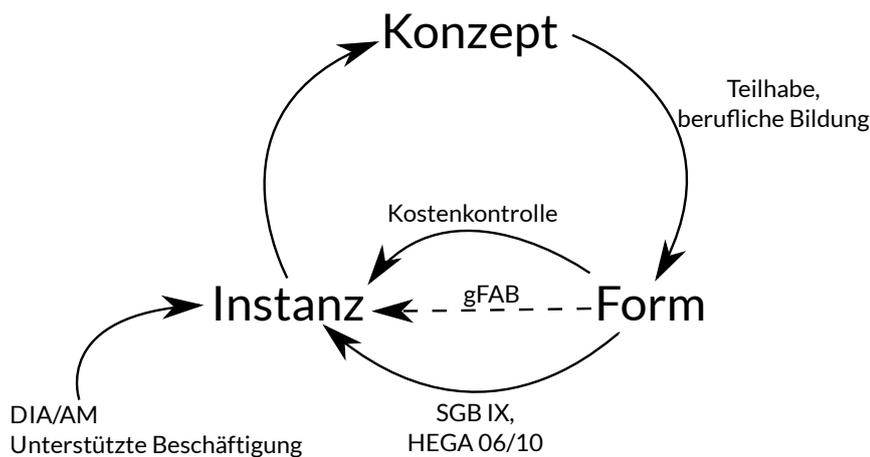


Abbildung 6: Vereinfachtes Implementationsmodell in der Reformphase

Im vorherrschenden Implementationsverlauf (s. Abbildung 6) in der Reformphase kann man in weiten Teilen Ähnlichkeiten zum idealtypischen Verlauf aus der Gründungsphase beobachten. Konzeptionelle Impulse (z.B. Teilhabeorientierung) wurden kodifiziert und implementiert. Es finden sich jedoch auch wieder Eigenschaftszuweisungen finanzieller Art, die unabhängig von inhaltlich konzeptionellen Überlegungen sind. Schließlich ist hier anhand des Prozesses um die Prüfungsverordnung zur geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (gFAB) zu beobachten, wie konzeptionelle Vorstöße, die die Form WfbM verändern sollten, von Seiten der Instanz beeinflusst und verändert wurden.

Offene Fragen

Eine weitere Ebene rechtlicher Regelungen in der Reformphase kam mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention als geltendes deutsches Recht hinzu. Die UN-BRK stellt zwar - insbesondere in den Artikeln 26 und 27 - einige Grundrechte von Menschen mit Behinderung fest, die - je nach Interpretation - Auswirkungen auf die Maßnahmenlandschaft im Bereich der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben haben könnten, bisher sind daraus jedoch keine konkreten Eigenschaftszuweisungen an die Form WfbM erfolgt. CRAMER führt dies darauf zurück, dass weder die WfbM noch ihre gesetzlich beschriebene Zielgruppe im Text der UN-BRK explizit erwähnt werden.

„Behinderte Menschen, die auf Werkstätten angewiesen [...] sind, werden ebenso wie die **Werkstätten** selbst als Leistungserbringer **nicht** ausdrücklich **erwähnt** - weder in Art. 26 noch in Art. 27. In diesen Artikeln fehlen aber nicht nur Bestimmungen über Werkstätten sondern überhaupt Regelungen zu Rehabilitationseinrichtungen. In Art. 26 werden nur die Rehabilitationsdienste angesprochen.“ (CRAMER 2009, S. 59; Hervorhebungen im Original)

Die Unterscheidung zwischen Einrichtungen und Diensten, die CRAMER hier vornimmt, kann nicht aufrecht erhalten werden. Im Art. 26 angesprochen werden „umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme“ - engl. „comprehensive habilitation and rehabilitation services and programmes“ (Art. 26 (1), Satz 2, UN-BRK). Dass mit „programmes“ im Sprachgebrauch deutscher Rechte und Behörden Maßnahmen gemeint sind und mit „services“ Leistungen und Leistungserbringer, sind kontextbezogen offensichtlich.

Dies wird beispielsweise an Art. 27 deutlich, in dem noch einmal von Programmen die Rede ist und diese dabei beispielhaft näher bestimmt werden:

„Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Menschen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, um unter anderem [...]

k) Programme für die berufliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen zu fördern.“ (Art. 27 (1), Satz 2, UN-BRK)

Tatsächlich werden Werkstätten hier nicht explizit erwähnt. Somit entsteht ein Interpretationsspielraum bzgl. der Rolle von Werkstätten in dieser Rechtslage.

„Es gibt in der BRK auch keine Regelungen für Menschen mit Behinderungen, **wenn** auf Grund von Art oder Schwere der Behinderung eine **berufliche Bildung** und/oder eine **Arbeit** (sozialversicherungspflichtige Beschäftigung) **auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht**, noch nicht oder noch nicht wieder **möglich** ist.“ (CRAMER 2009, S. 59; Hervorhebungen im Original)

Explizite Regelungen finden sich in der Tat nicht, allerdings fordert Artikel 26 einen integrativen (in der englischen Fassung „inclusive“)¹¹ Arbeitsmarkt:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.“ (Art. 26 (1), Satz 1, UN-BRK)

Wenn ein solcher inklusiver Arbeitsmarkt als Rechtsanspruch Realität würde, gäbe es per definitionem keine Menschen mehr, die nicht, noch nicht, oder noch nicht wieder auf dem

¹¹Im weiteren: inklusiver Arbeitsmarkt

allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein können, womit auch die WfbM als Leistungsform hinfällig wäre. Hieraus lässt sich keine Rechtswidrigkeit der Werkstätten ableiten, eher eine Rechtswidrigkeit der Tatsache, dass Werkstätten überhaupt gebraucht werden.

Die Abwesenheit expliziter Aussagen zur WfbM eröffnet hier einen Interpretationsspielraum, im Rahmen dessen geprüft werden muss, ob bestehendes Recht mit der UN-BRK vereinbar ist.

„Die **BReg.** [Bundesregierung; Anm. ST] nimmt für sich in Anspruch, diese Prüfung vorgenommen zu haben. Sie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass das geltende Recht der UN-Konvention entspricht. [...] Die BReg. erweckt damit den Eindruck (weithin) fehlender Handlungserfordernisse.“ (CRAMER 2009, S. 60f)

Eine konkrete Eigenschaftszuweisung an die Form WfbM ist also durch die UN-BRK bisher nicht erfolgt. Fraglich ist jedoch, ob zukünftige Bundesregierungen und/oder Parlamente hier nicht doch einen Handlungsbedarf ausmachen werden.

Die Reformphase bringt eine Erweiterung des gesetzlichen Auftrages der WfbM mit sich und implementiert überfällige Regelungen der Form WfbM. Die Erweiterung des staatlichen Maßnahmenkataloges um weitere Alternativen zur WfbM (v.a. Unterstützte Beschäftigung) kann als Schritt zur Etablierung des in der UN-BRK geforderten inklusiven Arbeitsmarktes verstanden werden.

Der hohe wirtschaftliche Druck, der in den vorangegangenen Phasen auf die Werkstätten aufgebaut wurde, wurde jedoch in keinsten Weise gemildert, sondern eher verstärkt.

2.1.6. Fazit

Am Ende dieser Bestandsaufnahme lässt sich die rechtlich verfasste Form der WfbM als eine Einrichtung mit einem komplexen Handlungsauftrag verstehen.

Dieser Handlungsauftrag ist Ergebnis einer sukzessiven Erweiterung seit der Gründungsphase und enthält damit Zielbegriffe aus verschiedenen Phasen.

1. Angemessene berufliche Bildung anbieten
 2. Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt
 3. Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln, erhöhen oder wiederzugewinnen
 4. Entwicklung der Persönlichkeit
 5. Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt fördern
- Gründungsphase
■ Ausbauphase
■ Reformphase

Abbildung 7: Entstehung der Teilaufträge aus §136 (1) SGB IX in den verschiedenen Phasen

Anhand Abbildung 7 wird deutlich, dass fünf Teilaufträge des heutigen §136 (1) SGB IX aus drei der oben genannten Phasen stammen.

Der historisch erste und einzige Zielbegriff wurde ursprünglich in der **Gründungsphase** als „Gelegenheit zur Ausübung einer der Behinderung entsprechenden Tätigkeit“ (§40 BSHG, Stand: 30.06.1961) und als „Arbeitsmöglichkeiten“ (§16 Eingliederungshilfe-Verordnung 27.05. 1964) formuliert und ist heute im SGB IX noch im Begriff der **Beschäftigung** erhalten.

In der **Ausbauphase** wurden diese Formulierungen zu „Arbeitsplatz oder Gelegenheit zur Ausübung einer geeigneten Tätigkeit“ (§52 (1), Satz 2 SchwbG, Stand: 29.04.1974) zusammengefasst und dahingehend erweitert, dass den Beschäftigten nun auch Gelegenheit gegeben werden sollte, „ihre **Leistungsfähigkeit zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen** und ein nach den Leistungen **angemessenes Arbeitsentgelt** zu erreichen“ (BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7, Hervorhebungen ST). Am Ende der Ausbauphase kamen in der SchwbWV noch erstmalig die **berufliche Bildung** – formuliert als „berufsfördernde Bildungsmaßnahmen“ (§4 (1) SchwbWV, Stand: 13.08.1980) – und die „**Weiterentwicklung der Persönlichkeit**“ (ebd., Hervorhebungen ST) hinzu.

In der **Reformphase** erhielten diese Teilaufträge mit der Novellierung des SchwbG von 1996 Gesetzesrang und wurden ihren heutigen Formulierungen angenähert (vgl. §54 (1) Satz 2-4 SchwbG 23.07.1996). Zuletzt wurde der Teilauftrag „**Übergang geeigneter Bewerber auf den allgemeinen Arbeitsmarkt**“ (§54 (1) Satz 3 SchwbG, Stand: 29.09.2000, Hervorhebung ST) etabliert, und der Leistungsfähigkeit die „**Erwerbsfähigkeit**“ hinzugefügt, die nun auch „**erhalten**“ wird. (vgl. §136 (1), SGB IX; Stand: 19. Juni 2001).

Betrachtet man die Begriffe, die in den jeweiligen Phasen hinzugekommen sind, sieht man, dass es sich bei den Begriffen der Gründungsphase um Begriffe der Arbeit und Beschäftigung handelt, in der Ausbauphase um Begriffe aus dem Bildungskontext und in der Reformphase um Begriffe aus dem Kontext der Rehabilitation.

Hieraus wird deutlich, dass in jeder dieser Phasen eine grundlegende Zielbestimmung der WfbM vorgenommen wurde.

- Die Werkstatt der **Gründungsphase** ist eine **Beschäftigungseinrichtung**
- Die Werkstatt der **Ausbauphase** ist eine **Bildungseinrichtung** im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung
- Die Werkstatt der **Reformphase** ist eine **Rehabilitationseinrichtung**, deren wesentliches Mittel die berufliche Bildung im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung ist

Mit jeder Neubestimmung des grundlegenden Zieles wurde das Ziel der vorhergehenden Phase zum Mittel zur Erreichung des neuen Zieles degradiert. In der Ausbauphase war Beschäftigung nun nicht mehr Ziel, sondern Mittel zur beruflichen Bildung. Seit der Reformphase ist die berufliche Bildung nicht mehr Selbstzweck, sondern ein Mittel, um den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen.

Diese neu entstandene Ziel-Mittel-Relation wird z.B. auch deutlich an der im WfbM-Kontext weit verbreiteten Formel 'Arbeit als Medium der beruflichen Bildung/Reha/Förderung', sowie an der Tatsache, dass die Ausbauphase der zum Mittel gewordenen Beschäftigung nun einen Modus zuweist: Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt.

Es lässt sich also festhalten, dass die WfbM als Organisationsform heute eine Einrichtung ist, deren wesentliches Ziel die Rehabilitation und deren wesentliches Mittel das Anbieten von beruflicher Bildung ist, und dass dies im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung geschehen soll.

Ihr gesetzlicher Auftrag wurde seit ihrer Entstehung Schritt für Schritt erweitert und ihr grundlegendes Ziel zweifach neu bestimmt. Gleichzeitig wurde kontinuierlich Druck zu mehr Wirtschaftlichkeit und Rentabilität aufgebaut. In jeder einzelnen Phase seit der Verstetigungsphase finden sich entsprechende Regelungen. Keine dieser Zuweisungen wirtschaftlicher Eigenschaften wurde in nachfolgenden Phasen jemals zurück genommen, sondern sie blieben unangetastet oder wurden gar erweitert. Ergebnis dieser Entwicklung ist, dass die Werkstätten heute weite Teile ihrer Arbeitsvollzüge und Strukturen mittels ihrer Produktion selbst erwirtschaften müssen (s. S. 30).

Wie sich diese rechtlich verfasste Form der WfbM in den Instanzen der WfbM als konkrete Rahmenbedingungen niederschlägt, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte.

2.2. Die WfbM als Organisation

Wie die vorangegangene Analyse der WfbM als Organisationsform zeigt, sind Werkstätten hochgradig komplexe Organisationen. Dies liegt vor allem an der Vielzahl an Aufträgen, die ihr formell von gesetzlicher und behördlicher Seite zukommen, sowie informell an der praktischen Umsetzung dieser Aufträge im Alltag der Arbeitsvollzüge. Wie im Folgenden gezeigt wird, ergeben sich aus diesen verschiedenen Aufträgen auch verschiedene Ziele, die einander widersprechen und miteinander in Konflikt geraten können.

Um diesen Sachverhalt näher zu untersuchen, gilt es zunächst kurz den zugrunde liegenden Organisationsbegriff zu klären, um dann die Zielkonflikte der WfbM herauszuarbeiten. Dabei dienen die in Kapitel 2.1.6 dargestellten Neubestimmungen der grundlegenden Ziele als Ausgangspunkt, da sich mit ihnen auch die organisatorischen Strukturen der einzelnen Instanzen der WfbM historisch herausgebildet und gewandelt haben. Zuletzt gilt es dann in Kapitel 2.3 zu beleuchten, wie sich die Zielkonflikte der WfbM in Handlungsbedingungen für die FAB umsetzen.

2.2.1. Exkurs: Institution und Organisation

Im deutschsprachigen Diskurs wird der Begriff der Institution häufig Synonym zu „Einrichtung“ verwendet. BECK und GREVING führen dies vor allem auf die Rezeption von GOFFMAN 1972 zurück, dessen englischer Begriff „institutions“ eigentlich Anstalten und Großeinrichtungen meint, jedoch auch mit „Institutionen“ übersetzt wird (vgl. BECK und GREVING 2011b, S. 31). Der Institutionsbegriff muss jedoch weiter gefasst werden.

„Zwar ist dies auch gemeint [...], doch greift diese Bestimmung allein zu kurz und verfehlt den Gehalt des Begriffes.“ (ebd., S. 31)

Ein weiter gefasster Institutionsbegriff, wie ihn BECK und GREVING skizzieren, bezieht sich auf die Regeln im menschlichen Zusammenleben.

„Im Kern meint der Institutionsbegriff im wissenschaftlichen Sinn mit ‚Einrichtung‘ den Abschluss der Entwicklung und Durchsetzung von Regeln im Sinne ihrer gesellschaftlichen Anerkennung, und zwar Regelungen insbesondere für

bedeutsame Bereiche des menschlichen Zusammenlebens und hieran geknüpfte Handlungserwartungen.“ (BECK und GREVING 2011b, S. 31)

In diesem Verständnis ist der Begriff der Institution vom Begriff der Organisation abzugrenzen.

„Die zentrale Bedeutung von Regeln für den Begriff der Institution verdeutlicht die Nähe zum Organisationsbegriff.“ (FRANZ 2014, S. 91)

Institutionen und Organisationen ähneln sich in ihrer Regelbezogenheit, weisen jedoch Unterschiede auf, vor allem im Bezug auf die Ziele, die sie mit ihren Regelungen verfolgen. Institutionen sind stets an ein Gemeinschaftsinteresse der Gesellschaft gebunden, regeln also z.B. Normen.

„Institutionalisierung bedeutet dann den Prozess der Formierung von aufeinander bezogenen Handlungen und der Herausbildung von sozialen Rollen zur Sicherung gemeinschaftlicher Interessen, wobei zugleich das Handeln der Kontrolle unterliegt.[...]

Die dauerhafte Regelung von Erwartungen an das Handeln verringert Komplexität und Handlungsunsicherheit, ermöglicht Orientierung für das eigene Handeln und die Beurteilung des eigenen und fremden Handelns; sie wird damit als Sinnhorizont und entlastend wirksam, vorausgesetzt, die Regelungen werden anerkannt und ermöglichen konfliktfreie Interessensverfolgung.“ (BECK und GREVING 2011b, S. 32)

Somit sind sie immer von Zustimmung abhängig und entfalten ihre Regelungs- und Kontrollfunktion stets im Blick auf das zu verfolgende Gemeinschaftsinteresse.

Organisationen hingegen sind nicht an Gemeinschaftsinteressen gebunden und verfolgen ihre Ziele unabhängig von Zustimmung, da ihren formalisierten Regeln eine stärkere Ausformung und Bedeutung gegeben wird. So zeichnen sich Organisationen durch stark formalisierte (meist hierarchische) Strukturen mit wenigstens einem Entscheidungs- und Kontrollzentrum aus (vgl. ebd., S. 33).

„Dies geschieht durch Rollendifferenzierung. Regeln der Mitgliedschaft und eine zwar nie vollständige, aber stärkere zweckrationale Durchformung als Institutionen (Verhältnis und Entscheidungsrelevanz formeller gegenüber informellen Regeln).“ (ebd., S. 33)

BECK und GREVING stellen fest, dass viele „Formen geregelter Kooperation“ (ebd., S.33) sowohl Züge von Institutionen als auch von Organisationen tragen.

„So lassen sich Wirtschaftsunternehmen zwar auf den ersten Blick eindeutiger als Organisationen kennzeichnen, aber sie müssen z.B. bezüglich der Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse durchaus nicht streng hierarchisch-bürokratisch und formell strukturiert sein, eher könnte dies in manchen Organisationen oder für bestimmte Handlungsprozesse kontraproduktiv sein. Andererseits erfahren Institutionen, vor allem solche, die bereits formelle Regeln beinhalten, häufig eine zweckrationale Umformung in Richtung Organisation.“ (ebd., S. 33f.)

Diese zweckrationale Umformung geschieht, wenn kollektive Handlungsfähigkeit erzielt werden muss, was sich in Institutionen, die keine oder wenige formalisierte Strukturen enthalten, nicht ohne weiteres bewerkstelligen lässt (z.B. bei Familien) (vgl. ebd., S. 34).

Soziale Einrichtungen zeigen häufig Merkmale sowohl von Institution als auch Organisation (vgl. ebd., S. 34), dies gilt auch für die WfbM. So weisen ihre inhaltlichen Zielbegriffe (z.B. berufliche Bildung, Eingliederung/Rehabilitation) Institutionscharakter auf, während sie in ihrer Verfasstheit als Unternehmen auch Organisationsmerkmale zeigt.

Für die Zielkonflikte finden sich somit Entsprechungen in diesem Doppelcharakter der Werkstätten. So wie ihre inhaltlichen Zielbegriffe Institutionscharakter aufweisen, ist auch ihr Rehabilitations- und Bildungsauftrag Teil der WfbM als Institution. Er ist an Gemeinschaftsinteressen orientiert und in seiner Erfüllung weitgehend von der Zustimmung aller Beteiligten abhängig. Der Produktionsauftrag korrespondiert mit dem Organisationscharakter der WfbM. Er ist für sich genommen unabhängig von Gemeinschaftsinteressen und Zustimmung und entfaltet sich in formalisierten Regeln sowie Entscheidungs- und Kontrollstrukturen. Diese Entsprechung ist nicht völlig deckungsgleich, so ist z.B. nicht der gesamte Organisationscharakter von Instanzen der WfbM produktionsbezogen, sondern auch den pragmatischen Notwendigkeiten zur Steuerung von Unternehmen geschuldet. Jedoch ist die Zustimmungsabhängigkeit des Rehabilitations- und Bildungsauftrags und die Zustimmungsunabhängigkeit des Produktionsauftrags für die Betrachtung der Zielkonflikte der WfbM von Bedeutung.

Um sich den Zielkonflikten der WfbM zu nähern, ist daher vor allem der Blick auf die Organisationsmerkmale der WfbM zu richten, ohne dabei ihren Institutionscharakter aus den Augen zu verlieren. Die praktische Ausprägung von Zielkonflikten zeigt sich letztlich immer dann, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen, bei denen verschiedene Ziele gegeneinander stehen und Prioritäten festgelegt werden. Somit ist für den Versuch, diese Zielkonflikte herauszuarbeiten, von Bedeutung, wie und von wem Entscheidungen getroffen werden und wie sich die Handlungsspielräume in diesen Entscheidungen darstellen, also der Blick auf die WfbM als Organisation. Diese Frage ließe sich beispielsweise systemtheoretisch durch eine Analyse der Kommunikationen der Werkstätten untersuchen.

„Organisationen sind hier gerade nicht das Handeln der einzelnen Akteure und schon gar nicht darauf reproduzierbar, sondern vollziehen eigene Operationen im Sinne eines ganz bestimmten Kommunikationstypus, nämlich dem der Entscheidungen. Die Alltagserfahrung eines scheinbar selbst handelnden ‚Systems‘ wird durch Luhmanns Ansatz bestätigt. Einfache (Kausal-)Modelle, die auf ein Entweder-Oder von Struktur bzw. System und Handeln bzw. Akteur abstellen, bleiben verkürzt[...]" (ebd., S. 34f)

Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit – wie in Kapitel 1 beschrieben – letztlich auf die Handlungsbedingungen der FAB bezieht, also eine handlungstheoretische Perspektive einnimmt, erfolgt im nächsten Abschnitt keine systemtheoretische Analyse der Instanz der WfbM, sondern ein Blick auf die Handlungsbedingungen der FAB, die sich durch ihre Einbettung in die Organisationsstrukturen ergeben. Hierbei ist der Blick auf die Zustimmungsabhängigkeit des

Bildungs- und Rehabilitationsauftrages von Bedeutung, sowie seine potentielle zweckrationale Überformung durch Organisationserfordernisse.

2.2.2. Ziel-und Rollenkonflikte der WfbM

Gründungsphase

Instanzen der WfbM in der Gründungsphase hatten nur einen wesentlichen Zielbegriff: den der Beschäftigung. Die einzige Funktion, die sie ausbilden mussten, war die Funktion eines Beschäftigungsanbieters. Diese unterscheidet sich vom alltagssprachlichen Begriff des Arbeitgebers darin, dass mit ihr keine wirtschaftlichen Interessen verfolgt werden. Gegenstand der Funktion der WfbM als Beschäftigungsanbieter ist eben *nicht* die Abschöpfung des durch menschliche Arbeit geschaffenen Mehrwerts (vgl. MARX 1890, S. 200ff.), sondern Gelegenheit zur Ausübung einer Tätigkeit anzubieten.

Um die Funktion als Beschäftigungsanbieter erfüllen zu können, ist vor allem eines nötig: Arbeit. Somit standen den Instanzen der Werkstatt im Wesentlichen zwei Möglichkeiten offen: eigenständige Arbeitsbeschaffung (z.B. das Fertigen handwerklicher Produkte wie Kerzen, Holzfiguren etc., die für den Verkauf auf Basaren o.ä. bestimmt sind) oder die Akquise externer Arbeitsaufträge. Diese beiden Möglichkeiten schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern Werkstätten können durchaus beide Strategien verfolgen. Eigenständige Arbeitsbeschaffung kann den Nachteil haben, dass die Arbeit von den Beschäftigten als sinnlos empfunden werden kann, v.a. wenn das Arbeitsergebnis oder Produkt nicht verwertet wird. Der Nachteil an der Akquise externer Arbeitsaufträge ist es, dass Fertigstellungsfristen und ähnliche Rahmenbedingungen der Produktion beachtet werden müssen, wenn man dauerhaft solche externen Aufträge erhalten möchte. Werkstätten, die nicht nur auf eigene Arbeitsbeschaffung setzten, mussten sich folglich um eine gewisse Produktionseffizienz bemühen und sich nicht nur als Einrichtungen der Bildung und der Eingliederung, sondern auch als Produktions- und/oder Dienstleistungsunternehmen aufstellen. Sie müssen mit anderen Wirtschaftsunternehmen um Kunden und Aufträge konkurrieren, um überhaupt Arbeitsangebote an ihre Beschäftigten machen zu können.



Abbildung 8: Rollen der WfbM nach der Gründungsphase

So bildeten die Instanzen der WfbM im Wesentlichen zwei Funktionen oder Rollen aus: Die des Beschäftigungsanbieters und die eines Wirtschaftsunternehmens (vgl. Abbildung 8). Die Rolle als Wirtschaftsunternehmen entstand gewissermaßen als Nebenwirkung der Rolle als Beschäftigungsanbieter. Jedoch bringen nicht nur Ziele Funktionen mit sich, sondern auch Funktionen bringen Ziele mit sich, so dass die Instanzen der WfbM in der Gründungsphase sowohl Ziele als Beschäftigungsanbieter als auch Ziele als Wirtschaftsunternehmen verfolgten. Diese Ziele waren weitgehend deckungsgleich, so dass nicht von einer scharfen Ausprägung eines Ziel- oder Rollenkonflikts auszugehen ist. Als konkrete Handlungsziele der Rolle als Beschäftigungsanbieter bildeten sich vor allem sekundäre Arbeitstugenden wie Sorgfalt, Fleiß,

Pünktlichkeit u.ä. heraus (vgl. LINDMEIER 2006, S. 16f), was wenig Konfliktpotential mit den Zielen eines Wirtschaftsunternehmens bot, das sich um Produktionsaufträge bewirbt.

Ausbauphase

Mit der Neubestimmung des grundlegenden Ziels der beruflichen Bildung in der Ausbauphase mussten die Instanzen der WfbM eine neue Funktion ausbilden, nämlich ihren Beschäftigten in der Rolle eines Bildungsdienstleisters gegenüber zu treten (vgl. Abbildung 9).

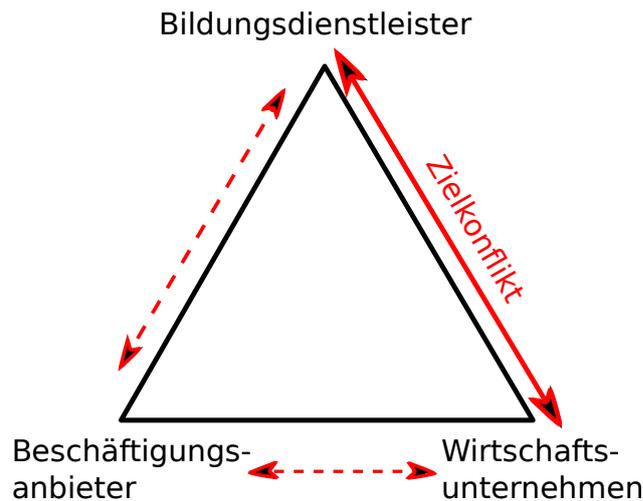


Abbildung 9: Rollen der WfbM nach der Ausbauphase

Zeitgleich wurde der Grundsatz, dass Werkstätten „so weit wie möglich wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anstreben und einen Teil der Kosten durch Erträge selbst aufbringen [sollen]“ (BUNDESREGIERUNG 1975a, S. 7) etabliert, was die Rolle als Wirtschaftsunternehmen verstärkte. Dadurch erhielt die Notwendigkeit, sich als Wirtschaftsunternehmen zu organisieren, das am Markt konkurrenzfähig agiert, eine neue Qualität. Es war nun für jede Instanz der WfbM nicht nur notwendig, die Qualität und den Preis der Produktionsleistung so zu gestalten, dass potentielle Auftraggeber ihr *überhaupt* einen Arbeitsauftrag erteilten, sondern diese Arbeitsaufträge mussten nun auch finanziell lukrativ sein, um aus dem Umsatz einen Teil der Kosten decken zu können. In dieser neuen Ziel- und Rollenaufstellung treten nun Konflikte zutage. Dies sind vor allem Konflikte zwischen der Rolle als Bildungsdienstleister und der Rolle als Wirtschaftsunternehmen. Hier stehen sowohl bei der Auftragsauswahl, als auch bei der Bearbeitung von Aufträgen mitunter Bildungsüberlegungen den wirtschaftlichen Erfordernissen entgegen.

In solchen Situationen müssen Werkstätten dann Entscheidungen treffen, welchem Ziel Vorrang gewährt wird. Inhaltlich sind hier klar die Bildungsziele zu bevorzugen, allerdings kann man argumentieren, dass ohne Aufträge keine Arbeit vorhanden ist, und ohne Arbeit keine Bildungsangebote anhand von Arbeitsvollzügen gemacht werden können. In einer solchen Argumentation kann man begründen, dass kurzfristig zu Ungunsten des Bildungsauftrages

entschieden wird, was sich aber langfristig positiv auf die Bildungsarbeit auswirken soll. Diese Frage wird also im Rahmen von Unternehmensstrategien und Unternehmensprioritäten entschieden, die wiederum abhängen von der allgemeinen Wirtschaftslage und den Rahmenbedingungen, die von den Leistungsträgern (z.B. den Sozialhilfeträgern) in Verhandlungen vorgegeben werden.

Des Weiteren treten in geringerem Maße Zielkonflikte zwischen der Rolle als Bildungsdienstleister und als Beschäftigungsanbieter auf. Die oben erwähnten Handlungsziele aus der Gründungsphase, die sich in der Rolle des Beschäftigungsanbieters erhalten haben – also die sekundären Arbeitstugenden –, können mit Bildungszielen kollidieren. Aber auch Erfordernisse der alltäglichen Arbeitsorganisation, die unabhängig von wirtschaftlichen Überlegungen sind, können Konfliktpotential bieten, z.B. wenn einzelne Beschäftigte, die eine Schlüsselaufgabe in einem arbeitsteiligen Produktionsprozess übernehmen, im Rahmen von Bildungsmaßnahmen zwischenzeitlich nicht mehr an diesem Arbeitsprozess mitwirken, und daher dieses Arbeitsangebot für die anderen beteiligten Beschäftigten nicht mehr aufrecht erhalten werden kann.

Auch in solchen Fällen sind von der Werkstatt Entscheidungen über Prioritäten zu treffen, die einen Zielkonflikt darstellen. Weiter ist zu beachten, dass solche Zielkonflikte zwar unabhängig von wirtschaftlichen Überlegungen auftreten können, jedoch mit wirtschaftlichen Zielkonflikten in Wechselwirkungen treten können, z.B. wenn arbeitsorganisatorische Nachteile auch die fristgerechte Fertigstellung von Aufträgen gefährden.

Reformphase

Mit der neuen Aufstellung als Rehabilitationseinrichtung, deren wesentliches Mittel die berufliche Bildung im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung ist, treten Instanzen der WfbM ihren Beschäftigten nun auch in der Rolle als Arbeitsvermittler entgegen und erfüllen ähnliche Funktionen wie Jobcenter, die Arbeitsagentur oder Vermittlungsagenturen. Sie haben nun also insgesamt vier Rollen auszufüllen. Dies sind die drei inhaltlichen Rollen, die ihnen – wie auf S. 43f. beschrieben – durch die Form WfbM zugewiesen werden, sowie die Rolle als Wirtschaftsunternehmen.

Man könnte erwarten, dass die Rolle als Beschäftigungsanbieter mit dem Auftrag der Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt entfällt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die grundlegende Logik, nach der die WfbM ihre vier Rollen klassischerweise ausfüllt, lässt sich unter dem Motto „Erst qualifizieren, dann platzieren!“ (LINDMEIER 2006, S. 26) zusammenfassen. Idealtypisch soll den Beschäftigten eine angemessene berufliche Bildung geboten werden, die ihre Leistungs- und Erwerbsfähigkeit derart erhöht, dass sie auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden können. Bis das soweit ist, bleibt die WfbM Arbeitsplatz der Beschäftigten.

Eine Problemstelle wird hier bereits sichtbar, nämlich dass dieser idealtypische Verlauf äußerst selten so stattfindet. Die Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB) kommt bzgl. der Übergangsquote von der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt für die Jahre 1998-2000 zu folgendem Ergebnis:

„Summarisch betrachtet hat diese Übergangsquote von 1998 bis 2000 zugenommen: von 0,15 % im Jahr 1998 über 0,19 % im Jahr 1999 auf 0,24 % im Jahr 2000. Bei der

deutlichen Mehrheit der WfbM lag die Übergangsquote in den Jahren 1998-2000 allerdings bei 0 % [...]“ (ISB - GESELLSCHAFT FÜR INTEGRATION, SOZIALFORSCHUNG UND BETRIEBSPÄDAGOGIK GMBH 2002, S. 26)

Weiter konstatiert das ISB, dass es „unsinnig wäre, mit ‚durchschnittlichen Übergangsquoten‘ zu operieren: zu asymmetrisch sind diese Quoten verteilt.“ (ebd., S. 26).

Im Folgebericht von 2008 beziffert die ISB die ausgelagerten Plätze im BBB für das Jahr 2006 auf durchschnittlich 1,5% (vgl. ISB - GESELLSCHAFT FÜR INTEGRATION, SOZIALFORSCHUNG UND BETRIEBSPÄDAGOGIK GMBH 2008, S. 48), die ausgelagerten Einzelarbeitsplätze im AB auf durchschnittlich 1,0% (vgl. ebd., S. 52). Tatsächliche Übergangsquoten auf Arbeitsplätze des allgemeinen Arbeitsmarktes blieben unter einem Prozent.

„Die WfbM berichteten für die Jahre 2002 bis 2006 insgesamt 961 Übergänge auf Arbeitsplätze des allgemeinen Arbeitsmarktes. Die jährliche Übergangsquote betrug recht stabil ca. 0,11 %. Diese Übergänge verteilen sich aber auf nur etwa ein Fünftel bis ein Viertel der WfbM, d. h. rund drei Viertel der WfbM gaben für das jeweilige Jahr keinen Übergang an.“ (ebd., S. 115)

Somit ist also in der überwältigenden Mehrheit der Fälle nicht von einem kurzen Verbleib in der Maßnahmeform Werkstatt auszugehen, sondern zu erwarten dass Instanzen der WfbM den Leistungsempfängern gegenüber dauerhaft die Rolle des Beschäftigungsanbieters einnehmen (vgl. hierzu auch SPIESS 2003, S. 64).

Ein Wegfall der Rolle als Beschäftigungsanbieter ist auch weder möglich noch wünschenswert, so lange ein inklusiver Arbeitsmarkt nicht Realität geworden ist. Zum einen ist Beschäftigung weiterhin Teil des gesetzlichen Auftrages, zum anderen ist die Situation, berufliche Bildung anhand echter Arbeitsvollzüge anbieten zu können, inhaltlich durchaus von Vorteil. Auch sozialpolitisch weist diese Rolle den Beschäftigten einen Status zu, der in anderen Rehabilitationseinrichtungen nicht zu finden ist: das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis (s. S. 31).

„Personen, die einem (auch wohlmeinenden) Rehabilitationsprozess unterzogen werden, haben zwangsweise einen anderen Status als die anderen Beschäftigten in der WfbM. Dies belegen Begrifflichkeiten wie Rehabilitanden, Probanden [sic!], Klienten oder bestenfalls behinderte Beschäftigte.

Damit lassen sich alle im Arbeitsleben gültige Bedingungen in Frage stellen, über die sonst gesellschaftlicher Konsens herrscht, z.B. angemessener Lohn für geleistete Arbeit, kollegialer Umgang und Akzeptanz von Mitwirkung und Mitgestaltung [...].

Die WfbM ist nicht die Vorbereitung auf den Ernstfall. Die WfbM ist der Ernstfall im Bezug auf Teilhabe am Arbeitsleben.“ (KNAPP 2002, S. 2)

Die Rolle als Wirtschaftsunternehmen gewinnt mit den weiteren Regelungen zur Wirtschaftlichkeit, die in der Einsparphase und der Reformphase vorgenommen wurden, weiter an Bedeutung. Wirtschaftliche Ergebnisse sind nun nicht mehr nur nötig um einen nicht näher bestimmten Teil der Kosten durch Erträge selbst aufzubringen, sondern ihre Arbeitsaufträge müssen finanziell lukrativ genug sein, um ausreichend Umsatz zur Finanzierung

jener Betriebskosten zu decken, die von den Leistungsträgern nicht als „notwendige Kosten“ (s. S. 30) anerkannt werden.

Somit bleiben alle bisher beschriebenen Zielkonflikte erhalten, es ist sogar davon auszugehen, dass sie sich durch die weiter gestiegene Bedeutung der Rolle als Wirtschaftsunternehmen verschärfen.

Auch zwischen der neuen Rolle als Reha-Dienstleister und der Rolle als Wirtschaftsunternehmen ergeben sich Konfliktpotentiale, da Vermittlungsaktivitäten für den allgemeinen Arbeitsmarkt naturgemäß die leistungsstärksten Beschäftigten in den Blick nehmen. In geringerem Maße lässt sich auch ein Zielkonflikt zwischen der Rolle als Beschäftigungsanbieter und der Rolle als Reha-Dienstleister beschreiben. Allerdings wird die Differenzierung zwischen den Rollen als Wirtschaftsunternehmen und Beschäftigungsanbieter mit zunehmendem wirtschaftlichen Druck in der Praxis immer weniger trennscharf. Je wichtiger die Rolle als Wirtschaftsunternehmen wird, desto stärker wird aus dem Beschäftigungsanbieter doch ein Arbeitgeber, auf den MARXs Aussage zutrifft: „Er will nicht nur einen Gebrauchswert produzieren, sondern eine Ware, nicht nur Gebrauchswert, sondern Wert, und nicht nur Wert, sondern auch Mehrwert.“ (MARX 1890, S. 201). Es lässt sich also festhalten, dass Instanzen der WfbM vier Rollen wahrnehmen sollen, deren Ziele in verschiedenen Kombinationen miteinander in Konflikt geraten und fünf Zielkonflikte ergeben (vgl. Tabelle 3 und Abbildung 10).

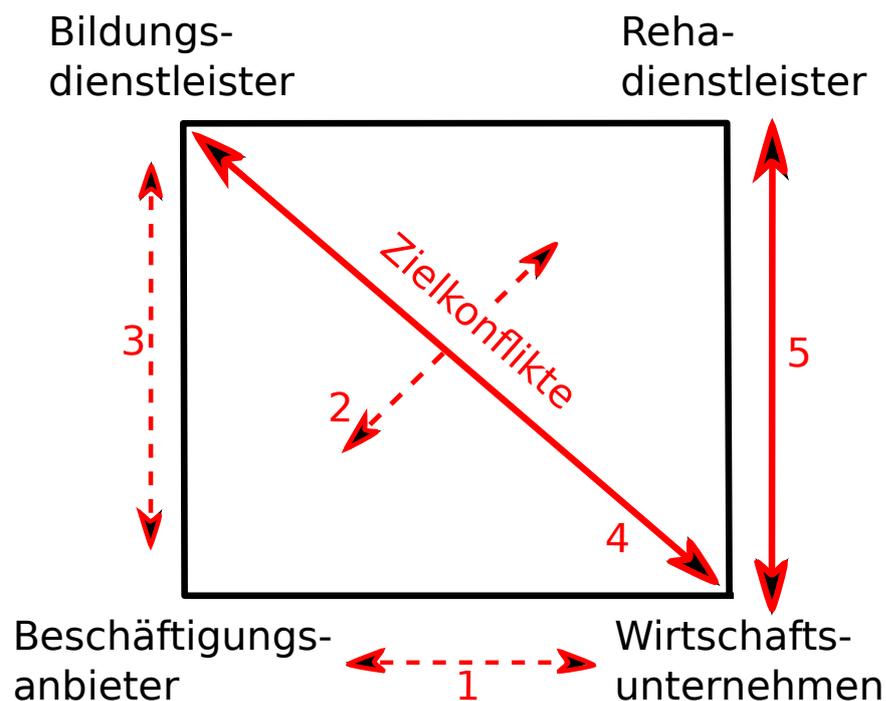


Abbildung 10: Rollen der WfbM nach der Reformphase

No.	Rollen	Beschreibung	Konfliktpot.
1	Wirtschaftsunternehmen vs. Beschäftigungsanbieter	Manche Aufträge beinhalten wenig Bildungspotential, sind aber langfristig zur Kundenpflege nötig.	gering
2	Beschäftigungsanbieter vs. Rehadienstleister	Fortgang leistungsfähiger Beschäftigter verhindert arbeitsteilige Bearbeitung interessanter, aber komplexer Aufträge.	gering
3	Beschäftigungsanbieter vs. Bildungsdienstleister	Notwendigkeit von Arbeit, um Bildungsangebote machen zu können.	mittel
4	Wirtschaftsunternehmen vs. Bildungsdienstleister	Auftragsauswahl nach Lukrativität oder nach Bildungspotential? Für entsprechende Erlöse müssen Aufträge fristgerecht bearbeitet werden, auch wenn dies das Bildungspotential schmälern sollte.	hoch
5	Wirtschaftsunternehmen vs. Rehadienstleister	Fortgang leistungsfähiger Beschäftigter senkt die Produktivität und damit den relativen Mehrwert.	hoch

Tabelle 3: Fünf Zielkonflikte ausdifferenziert

Die Konfliktpotentiale gruppieren sich um die beiden Rollen als Wirtschaftsunternehmen und als Beschäftigungsanbieter. Die Konfliktpotentiale zwischen der Rolle als Beschäftigungsanbieter und anderen (No. 2 und 3) sind vergleichsweise gering und gewinnen erst in der Verbindung mit der Rolle als Wirtschaftsunternehmen an Schärfe.

Somit stellt sich die Rolle als Wirtschaftsunternehmen als Kernelement der Konfliktpotentiale dar.

Die Zielkonflikte, in denen die Rolle als Wirtschaftsunternehmen beteiligt ist, zeigen sich nicht nur in der Gestaltung des Alltags in den Arbeitsgruppen der WfbM, sondern auch in formalen Aufgaben der Planung und Verwaltung.

Als Beispiel stellt die Problematik des Eingangsverfahrens dar. Formal wird im Eingangsverfahren untersucht, ob die WfbM die richtige Maßnahmenform für die/den Beschäftigte_n ist (vgl. §3 WVO). Die abschließende Entscheidung zu dieser Frage fällt zwar der Fachausschuss, die Durchführung und Berichtserstellung obliegt jedoch der WfbM. Im Interesse der Rolle als Wirtschaftsunternehmen liegt es hierbei, Beschäftigte aufzunehmen, die nicht nur den Kostensatz für die Maßnahme mitbringen, sondern sich durch hohe Produktivität und niedrigen pädagogischen und pflegerischen Hilfebedarf auszeichnen. Somit kann das Eingangsverfahren von einer Instanz der WfbM, die v.a. ihre Ziele als Wirtschaftsunternehmen verfolgt, dafür verwendet werden, sich lukrative Beschäftigte auszusuchen und für andere eher eine Empfehlung für die Tagesförderstätte auszusprechen. Tatsächlich wird das Eingangsverfahren von vielen WfbM, Fachkräften und Beschäftigten als äquivalent zur Probezeit in regulären

Arbeitsverhältnissen beschrieben¹². Wie auf S. 40 beschrieben, war die Ausschreibungspraxis bei DIA-AM darauf ausgerichtet, die Werkstätten aus dem Kreis der Einrichtungen, die DIA-AM durchführen, auszuschließen, um DIA-AM als Alternative zum Eingangsverfahren zu etablieren, die diesen Zielkonflikt nicht beinhaltet (vgl. CRAMER 2009, S. 44).

Da berufliche Bildung das zentrale Mittel der WfbM darstellt, kristallisiert sich in den alltäglichen Arbeitsvollzügen der Werkstatt der Zielkonflikt zwischen der Rolle als Wirtschaftsunternehmen und der Rolle als Bildungsdienstleister (No. 4) als der problematischste heraus.

„Der umfassende Auftrag, dem mit der Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen Rechnung zu tragen ist, führt zu permanenten Spannungsverhältnissen zwischen der Produktion und den Maßnahmen zur beruflichen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Werkstatt für behinderte Menschen ist einerseits Fertigungsbetrieb für Kunden mit allen Anforderungen, die diese an einen Wirtschaftsbetrieb stellen, und gleichzeitig ist sie Dienstleistungsbetrieb für die behinderten Beschäftigten mit dem gesellschaftspolitischen Auftrag, Eingliederungshilfe zu leisten.“ (SPIESS 2003, S. 64)

Daher wird in der einschlägigen Literatur in der Regel dieser Zielkonflikt beschrieben, und zwar als einziger bipolarer Zielkonflikt, so z.B. bei SPIESS als „Zielkonflikt in den Einrichtungen zwischen dem Auftrag zur individuellen Förderung der einzelnen Person und der Anforderung, wirtschaftliche Arbeitsergebnisse zu erzielen [...]“ (ebd., S. 70). Dieser bipolare Zielkonflikt wird häufig auch als „dualer Auftrag“ der Werkstätten bezeichnet (vgl. z.B. KNAPP 2002). Hierbei wird die Rolle als Rehadienstleister nicht von der Rolle des Bildungsdienstleisters unterschieden. Im selben Abschnitt wie im vorangegangenen Zitat beschreibt SPIESS den Zielkonflikt wie folgt:

„Damit verhindert die Werkstatt für behinderte Menschen als System ihre Effizienz: Das Ziel der Vorbereitung und Integration in den Arbeitsmarkt wird angesichts des Produktionsdruckes und unzureichender personeller Kapazitäten konsequent in den Hintergrund gedrängt.“ (SPIESS 2003, S. 70)

Tatsächlich wird im Werkstättenjargon der gesamte Auftragsbereich der beruflichen Bildung und des pädagogischen Handelns in der WfbM häufig kurz als „Reha“ bezeichnet. Somit hat sich für diesen Zielkonflikt die Bezeichnung „Zielkonflikt Reha-Produktion“ oder auch „Reha-Spagat“ in den Sprachgebrauch eingebürgert. Diese weitgehend fehlende Differenzierung zwischen der Rolle als Bildungsdienstleister und Rehabilitationsdienstleister ist verständlich. Zum einen ist diese Unterscheidung erst mit der Reformphase vom Gesetzgeber vorgenommen worden. Das Ziel des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt war jedoch implizit in der beruflichen Bildung enthalten. Zum anderen fallen diese beiden Rollen in der Praxis oft weitgehend zusammen, da sie in der konzeptionellen Form des „Erst qualifizieren, dann platzieren!“ nacheinander stattfinden und aufeinander aufbauen.

¹²Eine Suchmaschinensuche zur den Suchbegriffen „Eingangsverfahren“ und „Probezeit“ lieferte 575 Ergebnisse, in denen sich z.B. Formulierungen finden wie „In diesen drei Monaten, gleichgesetzt einer Probezeit, wird insbesondere die Werkstattfähigkeit geprüft.“ (<http://www.integra-erbach.de/308-0-jetzt-geht-es-richtig-los.html>; Abruf 03.03.2015)

Je mehr Werkstättenträger auf ausgelagerte Einzelarbeitsplätze setzen und Angebote in anderen Maßnahmenformen (z.B. Unterstützte Beschäftigung, Hamburger Budget für Arbeit etc.) machen, desto stärker differenzieren sich diese Rollen wieder aus¹³, da hier häufig *training on the job* gemäß der Leitlinie „Erst platzieren, dann qualifizieren!“ angeboten wird. Zahlenmäßig stellen jedoch die Beschäftigten, die ihre Leistungen im Rahmen dieser Aktivitäten von Werkstättenträgern erhalten, nur einen kleinen Anteil dar (vgl. S. 50). Somit ist nicht weiter verwunderlich, dass hier wenig Differenzierungsbedarf gesehen wird.

Auch die Rolle des Beschäftigungsanbieters wird meist nicht differenziert, sondern in der Regel in der Rolle des Wirtschaftsunternehmens subsumiert (z.B. bei ebd., S. 64ff), selten auch in der Rolle der Bildungseinrichtung (z.B. bei GRAMPP 2006, S. 145). SPRINGMANN nennt einzelne Beispiele, die Zielkonflikte der Rolle als Beschäftigungsanbieters unabhängig von wirtschaftlichen Überlegungen beschreiben, nimmt jedoch keine explizite Differenzierung von Zielkonflikten vor (vgl. SPRINGMANN 2013, S. 3).

Somit wird also in weiten Teilen der Literatur¹⁴ ein einziger bipolarer Zielkonflikt zwischen den wirtschaftlichen Interessen der WfbM und einem kombinierten Reha-Bildungsauftrag beschrieben, der je nach Formulierung die Zielkonflikte No. 2,3,4 oder 5 oder mehrere davon umfasst.

Die Positionen zu diesem Zielkonflikt zerfallen auf den ersten Blick zunächst in zwei Kategorien: diejenigen, die ihn für auflösbar halten, und diejenigen, die ihn für prinzipiell unauflösbar, sondern höchstens für praktisch bearbeitbar halten; im Sinne von abschwächen und weitgehend unwirksam machen.

„Die Werkstatt für Behinderte befindet sich in einem unaufhebbaren Spannungsverhältnis von Arbeit und beruflicher Bildung sowie von Integration und individuellem Schutz.“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2000, S. 318)

Noch schärfer formulieren dies SPECK:

„Eine wirkliche Synthese, also eine Werkstatt, die sowohl den Anforderungen des Arbeitsmarktes als auch der Behindertengerechtigkeit voll entspricht, dürfte der Quadratur des Kreises nahekommen.“ (SPECK 2003, S. 499)

und SPIESS:

„Der grundsätzliche Zielkonflikt bei der Organisation der Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen ist systemimmanent, er kann nicht aufgelöst werden.“ (SPIESS 2003, S. 71)

Lösungsansätze unterscheiden sich im Detail, bestehen jedoch häufig darin, die klare Vorrangstellung des Bildungs- bzw. Rehaauftrages zu betonen und zu konstatieren, dass

¹³Zum Beispiel in Form der Integrationsfachdienste (vgl. SPIESS 2003, S. 72ff.).

¹⁴Zum Beispiel: AFFERDEN 1995, BAUR 1999, BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN E. V. et al. 2005, BERUFSVERBAND DER FACHKRÄFTE ZUR ARBEITS- UND BERUFSFÖRDERUNG 2013, BIEKER 2005a, ELLGER-RÜTTGARDT 2000, GRAMPP 1998, GRAMPP 2006, HIRSCH 2009 JÄHNERT 1995, KNAPP 2002, KUBEK 2012, SCHEIBNER 2000, SPECK 2003, SPIESS 2003

somit eigentlich kein Konfliktpotential bestehen dürfe. HIRSCH beschreibt die Ziele von Erwerbsbetrieben als Herstellung von Waren und Dienstleistungen sowie Bestandssicherung durch Marktsicherung/Marktbeherrschung und Expansion. Als Ziele von Werkstätten nennt er das Anbieten geeigneter Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten, berufliche Bildung, sowie Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit und der Persönlichkeit durch Erfolgserlebnisse (vgl. HIRSCH 2009, S. 38). Nach dieser Bestandsaufnahme kommt er zu folgendem Schluss:

„Zwischen den Positionen ‚Pädagogik‘ und ‚Produktion‘ kann folglich kein Konflikt bestehen, weil die Werkstatt nicht eine Einrichtung des Arbeitslebens (Erwerbsbetrieb) ist, sondern zur Teilhabe am Arbeitsleben [...]. Es ist zwingende und originäre Aufgabe der Werkstatt, die Bedingungen des Arbeitslebens (Erwerbsbetrieb) aufzunehmen, ohne aber anzustreben, dessen Zielsetzungen zu übernehmen.“ (ebd., S. 38)

HIRSCH weist hier letztlich auf die Verantwortung von Führungskräften in den Werkstätten hin, die gesetzlichen Zielvorgaben der WfbM bei der Ausgestaltung der konkreten Zielsetzungen ihrer Unternehmen zu beachten und sich nicht wirtschaftliche Zielsetzungen zu eigen zu machen. Eine ähnliche Ablehnung des Zielkonfliktes aufgrund klarer Vorrangstellung des Bildungs- bzw. Rehaauftrages formuliert KNAPP:

„Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) hat *keinen* dualen Auftrag. Der Gesetzgeber hat der WfbM (zuletzt in §136 SGB IX) einen einheitlichen Auftrag zugewiesen [...]. Damit ist der Auftrag an die WfbM eindeutig und einheitlich klargestellt: Teilhabe am Arbeitsleben und Eingliederung in das Arbeitsleben. Dieser Auftrag kann nicht beliebig wahrgenommen werden. Die WfbM hat bei der Erfüllung ihres Auftrags den vom Gesetzgeber formulierten Anforderungen Rechnung zu tragen.

Es wäre für die Aufgabenerfüllung und damit für die Legitimation der WfbM verhängnisvoll, den ganzheitlichen Auftrag ‚Teilhabe am Arbeitsleben‘ in einen dualen oder gar mehrdimensionalen Auftrag umzudefinieren im Sinne eines entweder - oder. [...]

Daher muss die WfbM betriebswirtschaftlich vernünftig handeln, um ihre Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können.“ (KNAPP 2002, S. 1, Hervorhebung im Original)

KNAPPS Position kann man dahingehend interpretieren, dass Werkstätten keine Zielkonflikte haben müssten, wenn sie mit den vorhandenen Ressourcen so vernünftig wirtschafteten, dass niemals eine wirtschaftliche Entscheidung zu Ungunsten des Bildungs- bzw. Rehaauftrages fallen müsste.

Weitere Lösungsansätze kann man als Versuch zusammenfassen, in einer dialektischen Denkbewegung den Widerspruch zwischen Arbeit/Produktion und Bildung/Rehabilitation aufzulösen: Auf die Frage „Bildung *oder* Arbeit?“ wird dann als Synthese die Antwort „Bildung *durch* Arbeit“ angeboten. Dieser Gedankengang ist im Werkstättenjargon als Formel „Arbeit als Medium der Rehabilitation“ bzw. „Arbeit als Medium der Bildung“ verbreitet.

„Die Arbeit ist vielmehr das Medium einer Maßnahme zur sozialen Rehabilitation und Teilhabe.“ (BUNDEARBEITSGEMEINSCHAFT WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN E.V. 2009)

Weiter schlägt sich dieser Gedankengang auch in der Prüfungsordnung zur gFAB nieder, in der „Gestaltung der Arbeit unter rehabilitativen Aspekten“ (§3 (1) VO Gepr. Fachkraft) als dritter von fünf Handlungsbereichen Prüfungsinhalt ist.

Hier kann nun die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Differenzierung von vier Rollen und fünf Ausprägungen von Zielkonflikten hilfreich sein. Sowohl die erwähnten Lösungsansätze, als auch die Position, dass der Zielkonflikt prinzipiell unlösbar sei, begründen sich in der fehlenden Differenzierung der Rollen des Beschäftigungsanbieters und des Wirtschaftsunternehmens. Die oben genannten Zitate von ELLGER-RÜTTGARDT, SPIESS und SPECK zur prinzipiellen Unauflösbarkeit des Zielkonfliktes beziehen sich auf Zielkonflikt No. 3. Tatsächlich lässt sich der Widerspruch zwischen den Zielen des Beschäftigungsanbieters und den Zielen als Bildungs- und Rehabdienstleister nicht vollständig auflösen.

„Die Polarisierung der Elemente ‚Pädagogik‘ und ‚Produktion‘ bedeutet, dass die Dominanz des einen die Einflusslosigkeit des anderen mit sich bringt und umgekehrt.“
(SPIESS 2003, S. 71)

Allerdings ist das Konfliktpotential von Zielkonflikt No. 3 für sich genommen nicht sehr hoch, sondern gewinnt erst in Verbindung mit No. 4 an Schärfe.

Anders sieht es jedoch mit dem Zielkonflikt No. 4 zwischen Wirtschaftsunternehmen und Bildungsdienstleister aus. Zur Erbringung sozialer Dienstleistungen ist das Erwirtschaften von Mehrwert nicht zwingend notwendig. Das Konfliktpotential hingegen ist hoch.

Es handelt sich hier also nicht um *einen* unauflösbaren und scharfen Zielkonflikt zwischen Bildung/Rehabilitation und Produktion, sondern um zwei Zielkonflikte: Einer ist unauflösbar aber nicht scharf (No. 3), der andere ist scharf, aber prinzipiell auflösbar (No. 4).

Analog lässt sich dies auch über die Zielkonflikte sagen, an denen die Rolle als Rehabilitationsdienstleister beteiligt ist. Zielkonflikt No. 2 ist prinzipiell unauflösbar, jedoch nur in Verbindung mit No. 5 scharf. No. 5 hingegen ist scharf, aber nicht systemimmanent.

Die oben genannten Lösungsansätze, die versuchen, den Zielkonflikt durch die Konzeption von Arbeit als Medium der Bildung bzw. Rehabilitation aufzulösen, beziehen sich ebenfalls auf die Zielkonflikte No. 2 und 3. Letztlich weisen sie darauf hin, dass der Bildungs- bzw. Rehabilitationsauftrag Vorrang hat, und dass aufgrund des geringen Konfliktpotentials von No. 2 und 3 mit der vorgeschlagenen Formel von Arbeit als Medium der Bildung bzw. Rehabilitation eine Bearbeitung dieses Zielkonfliktes möglich ist, wenn auch keine vollständige Auflösung.

Für die Zielkonflikte No. 4 und 5 sind diese Lösungsansätze jedoch ungeeignet. Die Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft, um Mehrwert zu erwirtschaften, eignet sich nicht als Medium der Bildung bzw. der Rehabilitation.

HIRSCHS oben genannter Ansatz, die Produktionsweise von Erwerbsbetrieben, nicht jedoch ihre Zielsetzungen zu übernehmen, lässt sich mit den hier ausdifferenzierten Begriffen als Mahnung an Instanzen der WfbM (und v.a. ihre Führungskräfte) verstehen, Beschäftigungsanbieter zu bleiben und nicht Wirtschaftsunternehmen zu werden. Gelänge dies, würden damit die Zielkonflikte No. 4 und 5 abgewendet (ebenso No. 1) und nur No. 2 und 3 blieben in abgeschwächter Form übrig.

Ähnliches gilt für KNAPPS Ansatz, dass bei vernünftigem wirtschaftlichen Handeln kein Zielkonflikt bestehen sollte. Das scheinbare Paradox, sich durch vernünftiges wirtschaftliches Handeln der

Rolle als Wirtschaftsunternehmen zu entledigen, ergibt durchaus Sinn. Gelänge es, mit der staatlichen Finanzierung so zu wirtschaften, dass kein Mehrwert in der Produktion erwirtschaftet werden müsste, entfielen die Notwendigkeit, die Rolle als Wirtschaftsunternehmen auszufüllen, und mit ihr alle Zielkonflikte, an denen diese Rolle beteiligt ist

Bei beiden Ansätzen bleibt jedoch fraglich, ob dies im Handlungsspielraum der Werkstätten bzw. ihrer Führungskräfte liegt. Die Rolle als Wirtschaftsunternehmen entsteht ja nicht allein aufgrund von Unternehmensentscheidungen, sondern ist – wie in Kapitel 2.1 gezeigt – rechtlich vorgegeben und damit strukturell verankert. Wie stark die Zielkonflikte dieser Rolle bei einer gegebenen Instanz der WfbM ausgeprägt sind, hängt somit nicht nur von den Zielsetzungen und betriebswirtschaftlichen Fähigkeiten des Werkstattträgers und des Führungspersonals ab, sondern auch von der gesamtwirtschaftlichen Lage und dem Handeln der Leistungsträger in den Verhandlungen zu den Vergütungsvereinbarungen. Da dies im Arbeitsbereich der WfbM in der Regel die örtlichen und überörtlichen Sozialhilfeträger sind, bestimmt also auch die Finanzlage der Länder und Kommunen das Verhandlungsgeschehen.

Die Lösung der Zielkonflikte No. 4 und 5 hängt also stark davon ab, wie stark die Rolle als Wirtschaftsunternehmen strukturell bedingt ist, und wie ihre Abschwächung auf der Handlungs- und Strukturebene der Instanzen der WfbM gelingt.

2.3. Die Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Strukturen des Zielkonflikts

Der FAB kommt eine Schlüsselrolle in der Bearbeitung der Ziel- und Rollenkonflikte der WfbM zu. Zum einen ist sie diejenige Funktionsträgerin in der WfbM, der in der Praxis die Notwendigkeit einer Prioritätenentscheidung im Zielkonflikt auffallen kann, die sie dann entweder selbst treffen muss oder in die weitere Organisationsstruktur der Instanz der WfbM zurückmelden muss. Zum anderen ist im Feld sozialer Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung die Ebene der direkten pädagogischen Interaktion von wesentlicher Bedeutung.

„Denn die Nahtstelle für die Umsetzung der konzeptionellen Leitziele ist die direkte Handlungsebene zwischen Mitarbeitern und den Menschen mit Behinderung. Genau hier, auf dieser direkten Handlungsebene, entsteht die Qualität personenbezogener Dienstleistungen in der Art und Weise, wie über bildendes, beratendes oder begleitendes Handeln immaterielle Bedürfnisse nach Persönlichkeitsentwicklung, Teilhabe oder Anerkennung erfüllt und damit Hilfen zur Alltags- und Behinderungsbewältigung gegeben werden.“ (BECK 2002, S. 32)

Spätestens an dieser Nahtstelle muss ein Zielkonflikt also so weit bearbeitet werden, dass sich die Qualität der sozialen Dienstleistungen der WfbM entfalten kann. Betrachtet man die Rollen, die die WfbM ihren Beschäftigten gegenüber einnimmt, wird deutlich, dass sie sich in der direkten Interaktion niederschlagen müssen, um Wirkung zu zeigen. So lässt sich zu jeder Rolle der WfbM eine entsprechende Rolle finden, die die FAB gegenüber ihren Beschäftigten einnimmt (vgl. Abbildung 11).

Potentiell kann sich die FAB also mit Ziel- und Rollenkonflikten konfrontiert sehen, die analog zu den Zielkonflikten der WfbM verlaufen. Auch hier kristallisieren sich die Zielkonflikte No. 4 und 5 als die bedeutsamsten heraus.

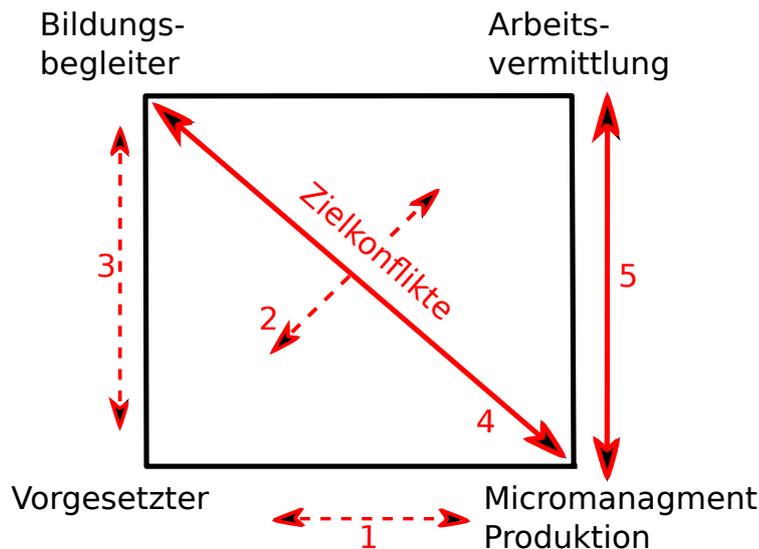


Abbildung 11: Rollen der FAB analog zu Rollen der WfbM

Eine Instanz der WfbM muss, um ihre Zielkonflikte zu bearbeiten, entweder die FAB in die Lage versetzen, sie zu bearbeiten, oder die Arbeitsvollzüge der FAB in eine organisatorische Rahmung einbetten, in der die Entscheidungen über Prioritäten bereits an anderer Stelle in der Hierarchie getroffen wurden.

Tatsächlich wird weithin davon ausgegangen, dass die Bearbeitung der Zielkonflikte eine zentrale Aufgabe der FAB ist.

„Die Werkstätten für behinderte Menschen stehen bekanntermaßen im Spannungsfeld der Aufgabenstellungen der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe und der Anforderungen durch Organisation und Durchführung von Arbeitsaufträgen. Diesem Spannungsfeld sind alle in den Werkstätten tätigen Personen ausgesetzt, insbesondere jedoch die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung.“ (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN E. V. et al. 2005, S. 3)

Anhand des im vorigen Abschnitt beschriebenen Fachdiskurses zu Zielkonflikten der WfbM lässt sich ablesen, dass die Zielkonflikte der WfbM ein in der Praxis weitgehend ungelöstes Problem darstellen. Somit ist also nicht davon auszugehen, dass der FAB die Zielkonflikte in bereits organisatorisch gelöster Form begegnen, oder dass sie ohne weitere Probleme in der Lage ist, diese so weit zu bearbeiten, dass sie praktisch gelöst sind.

Tatsächlich konstatiert SPIESS das genaue Gegenteil:

„Das Personal in den Werkstätten für behinderte Menschen ist bis heute mit dem Integrationsauftrag überfordert.“ (SPIESS 2003, S. 70)

Ob und wie die FAB dieser Aufgabe, die Zielkonflikte der WfbM zu bearbeiten gerecht werden kann, ist eine personal- und organisationsentwicklerische Fragestellung, die mit den in der Einleitung auf S. 1 bereits gestellten Teilfragen korrespondiert:

1. Welche Bedingungen ergeben sich aus rechtlichen Strukturen der WfbM als Organisationsform für das Handeln der FAB?
2. Welche Bedingungen ergeben sich aus organisatorischen Strukturen der WfbM als konkrete Instanzen dieser Organisationsform für das Handeln der FAB?
3. Welche Bedingungen ergeben sich aus konzeptionellen Inhalten und Zielbestimmungen des pädagogischen Programms in Werkstätten für das Handeln der FAB?

Die organisatorischen Rahmenbedingungen, in denen die FAB agiert, sind von wesentlicher Bedeutung. Denn die direkte pädagogische Interaktion (Mikroebene) ist von den rechtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen (Makroebene) abhängig, die sich in organisatorischen Strukturen (Mesoebene) ausdifferenzieren.

„Meso- und Mikro - Implementation sind die zentralen Bereiche für die Qualitätsentwicklung und -beurteilung der sozialen Dienste. Sie sind von makrostrukturellen Bedingungen beeinflusst; die tatsächliche Angebotsqualität entwickelt sich aber im Schnittpunkt von meso- und mikrostruktureller Ebene.“ (BECK 1994, S. 283ff.)

Um sich den Rahmenbedingungen, in die die FAB eingebunden ist, zu nähern, wurden verschiedene Organigramme von Werkstätten gesichtet, und versucht, daraus prototypische Beispiele zu entwickeln. Diese prototypischen Beispiele stellen grobe Vereinfachungen tatsächlicher hierarchischer Strukturen in den Werkstätten dar. Sie wurden von allen Funktionen und Funktionsträgern befreit, die im Hinblick auf die Entscheidungen im Rahmen von Zielkonflikten nicht beteiligt sind, z.B. Verwaltungskräfte, Fachkräfte für Arbeitssicherheit u.ä.

Da den Organisationsstrukturen von Instanzen der WfbM häufig die im vorigen Abschnitt beschriebene bipolare Sichtweise auf die Zielkonflikte zu Grunde liegt, werden in den prototypischen Organigrammen die Rollen der WfbM zunächst nicht weiter differenziert als das Begriffspaar Bildung/Reha und Produktion.

Ein minimales Organigramm, das alle in der WVO vorgeschriebenen Funktionsträger enthält, könnte wie in Abbildung 12¹⁵ aussehen.

Der Werkstattleitung¹⁶ (gemäß §9 (2) WVO) kommt hier – neben der Personalführung – die organisatorische Verantwortung für die gesamten Arbeitsvollzüge der WfbM zu. Sie hat also eine organisatorische Funktion sowohl für die Produktion, als auch den Bildungs- und Rehaauftrag.

¹⁵Die Entscheidung für die Farbgebung der folgenden Grafiken, sowie der Diagramme in den Kapiteln 4 und 4.2 wurde nicht aufgrund ästhetischer Überlegungen getroffen, sondern um möglichst große Barrierefreiheit herzustellen (vgl. OKABE und ITO 2002).

¹⁶In Organigrammen waren u.a. folgende Bezeichnungen zu finden: Abteilungsleitung, Außenstellenleitung, Bereichsleitung, Betriebsleitung, Betriebsstättenleitung, Einrichtungsleitung, Leitung „Inklusion Arbeitsmarkt“, Produktionsleitung, Standortleitung

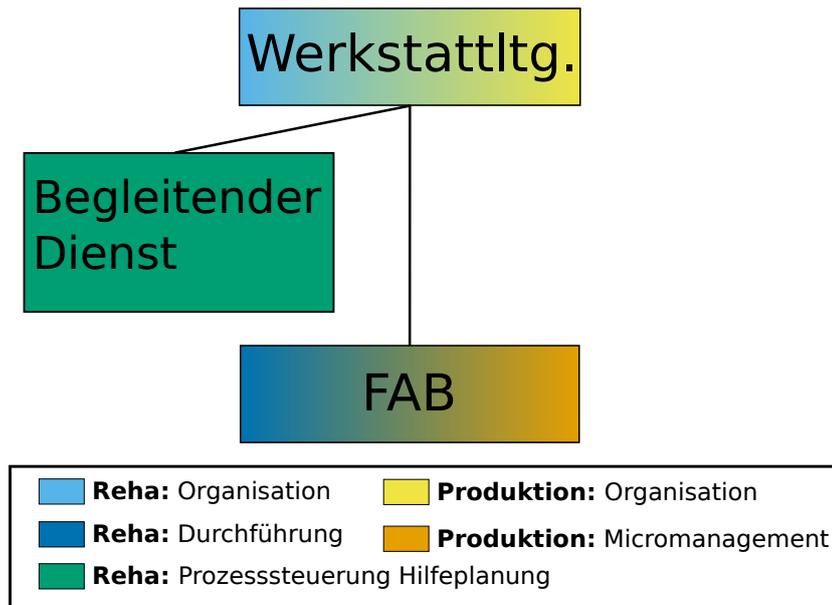


Abbildung 12: Organigramm 1: Ein minimales Organigramm

Die FAB (gemäß §9 (3) WVO) übernimmt die Durchführung, ist also operativ sowohl für die Bildungs- und Reha- als auch für die Produktionsprozesse zuständig. Auf Produktionsseite steht natürlich nicht die Durchführung der Produktion selbst im Vordergrund, denn diese übernehmen ja die Beschäftigten. Vielmehr geht es um die Aufteilung der Arbeitsaufträge in einzelne Arbeitsschritte und die Zuweisung dieser Arbeitsschritte auf die einzelnen Beschäftigten, sowie die Bereitstellung von Arbeitshilfen (z.B. Vorrichtungen, gebildete Ablaufpläne etc.). Es handelt sich hierbei um eine Art Micromanagement des Produktionsprozesses.

Die Aufgaben des begleitenden Dienstes sind gemäß §10 WVO vielfältig und hängen von den „Bedürfnissen der behinderten Menschen“ (§10 (1) WVO) ab. Dies können pädagogische, soziale, medizinische und psychologische Leistungen sein, die in der Regel von Sozialpädagog_innen und Sozialarbeiter_innen erbracht werden. Aber auch pflegerische und therapeutische Fachkräfte werden unter Umständen eingesetzt (vgl. ebd.). Je nach konkreter Organisation in der jeweiligen Instanz der WfbM werden vom begleitenden Dienst mitunter alle pädagogischen Aufgaben wahrgenommen, die nicht im Rahmen der Arbeitsgruppen stattfinden, also Beratungsgespräche, Konfliktlösungen, Aufnahmeverfahren, Berichtswesen etc. Häufig übernimmt der begleitende Dienst auch die Beratung der FABs in pädagogischen Fragen bis hin zur Fallsupervision. Als Konstante lässt sich festhalten, dass der begleitende Dienst in der Regel die Prozessverantwortung für die individuelle Hilfeplanung innehat und die Verzahnung mit dem Berichtswesen für die kommunale Hilfeplanung übernimmt. Somit lässt sich als Kernaufgabe des begleitenden Dienstes die Prozesssteuerung der Hilfeplanung sowie eine in Art und Umfang schwankende Mitwirkung an der Durchführung des Bildungs- bzw. Rehaauftrages festhalten.

Überträgt man die gleichen Strukturen auf eine größere Werkstatt mit mehreren Standorten, so dupliziert sich die Struktur an jedem Standort und hierarchisch darüber entsteht eine Gesamtleitungsfunktion, die häufig als Geschäftsführung des Unternehmens (z.B. einer gGmbH)

fungiert (s. Abbildung 13). Solange eine gewisse Größe der Werkstatt nicht überschritten ist, kann es durchaus sein, dass die Funktion der Werkstattleitung eines Standortes - oft der Hauptstandort - und die Funktion der Geschäftsführung in Personalunion wahrgenommen wird. Je größer eine Werkstatt und je mehr Standorte sie hat, desto wahrscheinlicher ist auch eine personelle Ausdifferenzierung.

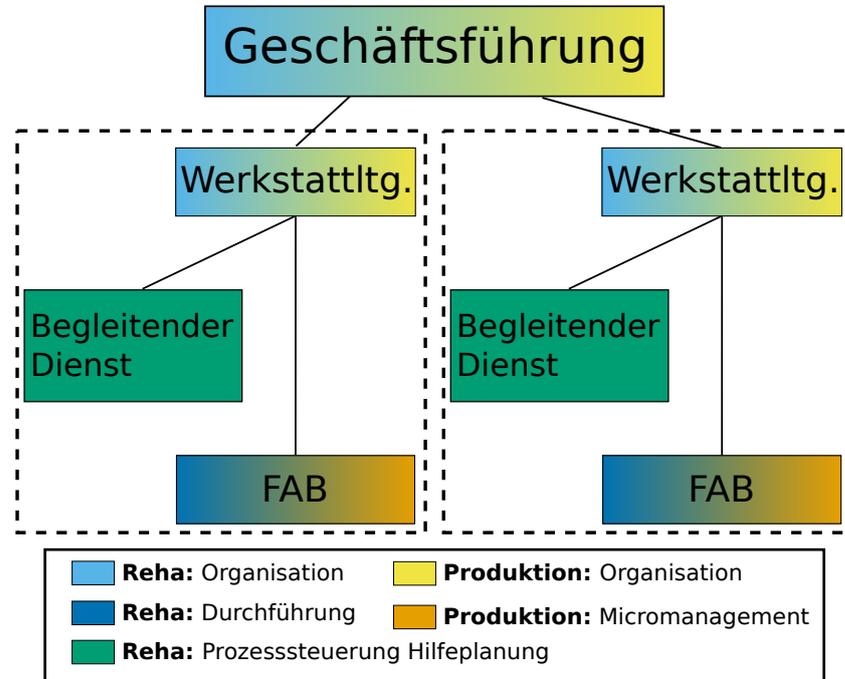


Abbildung 13: Organigramm 2: Minimales Organigramm mit mehreren Standorten

Eine häufige Differenzlinie zwischen den Organigrammen ist die Frage, ob der Berufsbildungsbereich (BBB) als eigenständige Organisationseinheit aufgestellt ist, oder ob er in die Arbeitsgruppen des Arbeitsbereiches (AB) integriert ist. Im ersten Fall werden im BBB oft Angebote aus allen Gewerken des Arbeitsbereiches vorgehalten, anhand derer sich die Beschäftigten orientieren. Gegen Ende der zweijährigen Laufzeit des BBB wird dann nach Eignung und Neigung entschieden, in welchen Gewerken die BBB-Teilnehmer_innen interne Praktika in den Arbeitsgruppen des AB absolvieren, um schließlich in den AB überzuwechseln. Im zweiten Fall finden sich sowohl Beschäftigte aus dem BBB als auch dem AB in den Arbeitsgruppen und es findet eine Binnendifferenzierung der Angebote statt. Die unterschiedlichen Personalschlüssel, die in der WVO vorgesehen sind (1:6 im BBB, 1:12 im AB; vgl. §9 (3) WVO), werden dann meist in Absprache mit den Leistungsträgern in einen resultierenden Personalschlüssel umgerechnet. Beide BBB-Modelle sind verbreitet.

In kleineren Werkstätten, in denen der BBB als eigenständige Organisationseinheit besteht, übernimmt die Leitung des BBB dann häufig auch die Funktion einer Reha-Leitung, der der begleitende Dienst unterstellt wird. Selbstverständlich ist dieser in allen Standorten aktiv, oft mit Mitarbeiter_innen, die ausschließlich an diesem Standort arbeiten, jedoch nicht formal der jeweiligen Werkstattleitung weisungsgebunden sind, sondern der Rehaleitung. Vereinzelt

finden sich in solchen Aufbauten auch Hierarchien, in denen die Rehaleitungen auch den FABs im Arbeitsbereich gegenüber weisungsbefugt sind, jedoch nicht allumfassend, sondern lediglich bezogen auf Belange des Bildungs- und Rehaauftrages. Da hiermit die organisatorische Verantwortung für die den Bildungs- und Rehaauftrag der Rehaleitung übertragen wird, heißt das im Umkehrschluss, dass die Werkstattleitungen der einzelnen Standorte im AB nurmehr den Produktionsauftrag organisatorisch verantworten (vgl. Abbildung 14). Es handelt sich hierbei um eine Ausdifferenzierung von Funktionen, die den wahrgenommenen bipolaren Zielkonflikt Reha-Produktion widerspiegeln.

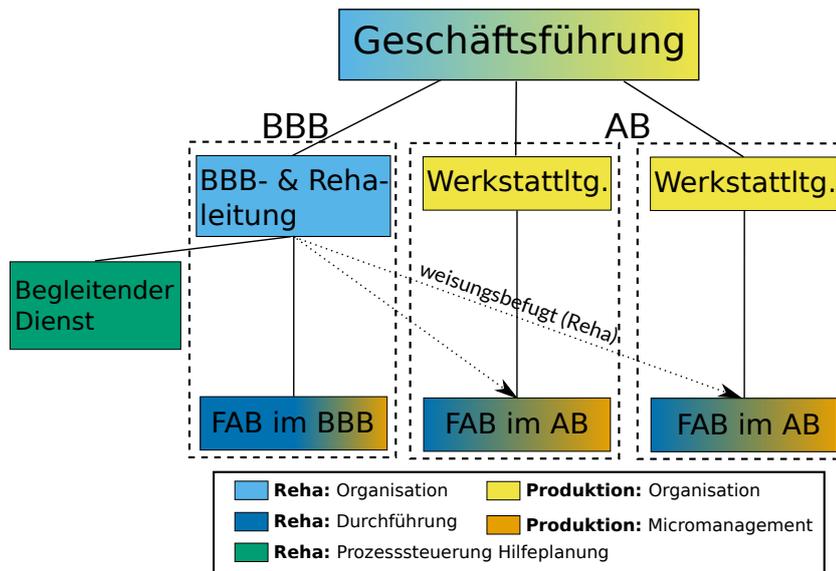


Abbildung 14: Organigramm 3: Organigramm mit ausdifferenzierter Reha- und BBB-Leitung

Die Vollzüge, Entscheidungen und Kommunikation von Instanzen der WfbM sind von den oben beschriebenen Zielkonflikten geprägt. Daher finden sich solche Ausdifferenzierungen von Strukturen auch explizit, insbesondere in größeren Werkstätten. Dies können z.B. Leitungsduos sein, die dann „Produktionsleitung“¹⁷ und „Rehaleitung“¹⁸ genannt werden (s. Abbildung 15).

Je größer die Werkstatt, desto wahrscheinlicher findet eine solche Ausdifferenzierung statt, da zum einen der Organisationsbedarf steigt und zum anderen, weil nur in größeren Werkstätten die finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um solche ausdifferenzierten Funktionen personell zu besetzen.

Ein weiteres typisches Modell ist es, jeden Standort mit einer Doppelspitze „Reha-Produktion“ auszustatten. Die jeweiligen Leitungskräfte sind dann entweder direkt der Geschäftsleitung unterstellt, oder je einer Gesamtleitung Reha bzw. Produktion weisungsgebunden (s. Abbildung 16).

¹⁷Für solche Positionen finden sich in Organigrammen die gleichen Bezeichnungen, die auf S. 60 für Werkstattleitungen aufgeführt wurden, sowie z.B.: Arbeitsbereichsleitung, Bereichsleitung Technik, Betriebsleitung Produktion, Geschäftsführung Wirtschaft und Technik, Technischer Werkstattleiter

¹⁸Als weitere Bezeichnungen finden sich in Organigrammen u.a. Bereichsleitung Pädagogik, Betriebsleitung Reha, Geschäftsführung Pädagogik und Personal, Leitung „Förderung und Integration“, Leitung Sozialer Dienst

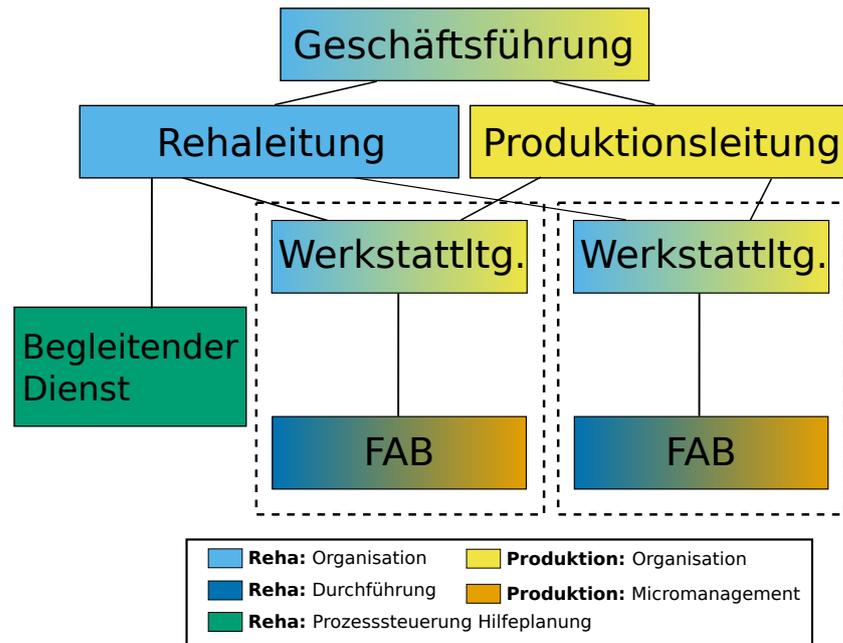


Abbildung 15: Organigramm 4: Ein typisches Organigramm mit Reha- und Produktionsleitung

In solchen Organisationsstrukturen, in denen ein Zielkonflikt der WfbM abgebildet wird, sind also beiden beteiligten Rollen der WfbM ein Funktionsträger – also eine oder mehrere Personen – zugewiesen. Dies spiegelt den Versuch wieder, den Zielkonflikt Reha-Produktion dadurch zu bearbeiten, dass beide Seiten eine Stimme bekommen. Die FAB ist hier zwei Vorgesetzten gegenüber weisungsgebunden: der Rehaleitung gegenüber in allen pädagogischen Fragen, der Produktionsleitung gegenüber in allen Fragen der Produktion.

Wenn die Zielkonflikte der WfbM ein in der Praxis weitgehend ungelöstes Problem darstellen, ist davon auszugehen, dass sich mit Entscheidungsstrukturen wie in Abbildung 15 und 16 keine zufriedenstellende Bearbeitung der Zielkonflikte erreichen lässt, die die FAB von ihren Ziel- und Rollenkonflikten befreit. Die Entscheidungen über Prioritäten, die im Rahmen der Zielkonflikte getroffen werden, hängen von vielen Faktoren ab. Einer davon liegt bei den verinnerlichten Zielsetzungen der Entscheidungsträger. Eine Produktionsleitung, die die Bearbeitung der Zielkonflikte der WfbM als Teil ihrer Aufgabe begreift, fällt andere Entscheidungen als eine Produktionsleitung, die sich lediglich den wirtschaftlichen Zielen ihres Unternehmens verpflichtet sieht. Eine tiefgehende Analyse solcher Entscheidungswege wäre nur auf der Ebene jeder einzelnen Instanz der WfbM möglich, die nicht abstrahierte Organisationsstrukturen wie die hier vorgestellten prototypischen Organigramme in den Blick nimmt, sondern auf die konkrete Organisationsstruktur der jeweiligen Instanz blickt und die Zielsetzungen und Handlungsspielräume der einzelnen Entscheidungsträger betrachtet.

2.3.1. Struktureller Vorteil der Produktion

Allgemein lässt sich jedoch ein struktureller Vorteil der Produktionsseite ausmachen. Ob nun wie in Abbildung 15 ein einzelner Vorgesetzter der FAB entgegentritt und sowohl Zielvorgaben im

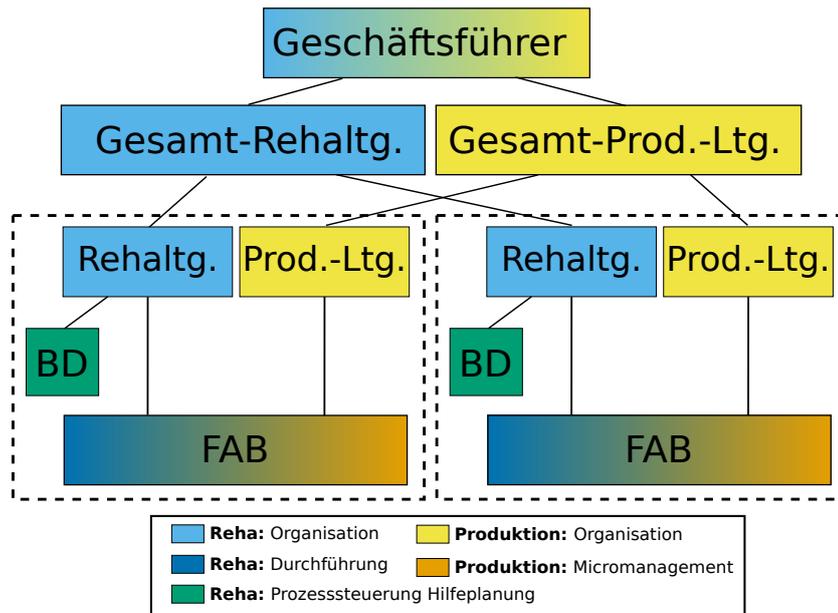


Abbildung 16: Organigramm 5: Ein typisches Organigramm mit Doppelspitzen pro Standort

Bezug auf wirtschaftliche als auch pädagogische Arbeitsvollzüge macht, oder ob wie in Abbildung 16 zwei Vorgesetzte Zielvorgaben aussprechen: die wirtschaftlichen Zielvorgaben lassen sich deutlich besser operationalisieren und stellen somit mehr Handlungssicherheit für die FAB her als Zielvorgaben pädagogischer Natur.

Pädagogische Ziele lassen sich nicht im selben Maße in messbare Zielgrößen umwandeln lassen wie z.B. Stückzahlen und Fertigstellungstermine in Produktionszusammenhängen. Hierbei handelt es sich um das Technologiedefizit der Pädagogik (vgl. LUHMANN und SCHORR 1982a und LUHMANN und SCHORR 1988).

„Das Technologiedefizit kennzeichnet generell alle Bereiche personenbezogener, sozialer bzw. pädagogischer Dienste, deren generelle Zielsetzungen, das tatsächliche Handeln und die Wirkungen nicht linear zu verknüpfen und kaum direkt zu steuern sind.“ (BECK 1994, S. 87)

Das Technologiedefizit betrifft pädagogisches Handeln grundsätzlich. Auch das Agieren in Spannungsfeldern widersprüchlicher Anforderungen ist im Handlungsfeld Eingliederungshilfe/Behindertenhilfe nicht ungewöhnlich (siehe hierzu auch FERCHHOFF 2011, S. 201f und HELSPER 2008).

„Der Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen und Paradoxien kann somit als konstitutiv für die sozial- bzw. behindertenpädagogische Berufsrolle gelten und letztlich nur reflexiv gestaltet werden“ (LOEKEN 2005, S. 127)

Der FAB steht jedoch – neben den von Handlungsunsicherheit geprägten Bedingungen des pädagogischen Handelns – ein weiterer Handlungsbereich gegenüber, der nicht vom

Technologiedefizit betroffen ist und für den sich klar messbare und operationalisierbare Kriterien der Ergebnisqualität formulieren lassen: die Produktion.

Für die FAB stellen sich die Zielkonflikte also als eine Landschaft dar, in der Bereiche mit vergleichsweise hoher Handlungssicherheit und vergleichsweise niedriger Handlungssicherheit zu erleben sind. In einer solchen Situation ist davon auszugehen, dass bei Prioritätenentscheidungen durch die FAB jenen Aufgaben der Vorzug gegeben wird, deren Ziele und Erfolgsbedingungen klarer formuliert sind.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Hoffnung, die Zielkonflikte würden bereits in den Leitungsetagen gelöst (indem z.B. Rehalitung und Produktionsleitung ihn miteinander austragen), sich nicht erfüllt, sondern dass die Anforderungen der jeweiligen Rolle durch die Hierarchieebenen nach unten weiter gereicht werden bis zu der Stelle, an der der Zielkonflikt wieder bei einer Funktionsträgerin zusammenfällt: der FAB.

Dadurch kommt der FAB die Schlüsselrolle in der Bearbeitung der Zielkonflikte der WfbM zu. Dies stellt womöglich eine inhaltlich-fachliche Überforderung dar, sicherlich aber eine strukturelle Überforderung. Durch die höhere Handlungssicherheit im Produktionsbereich kann davon ausgegangen werden, dass der Umgang mit dieser strukturellen Überforderung eine Tendenz zur Produktionsorientierung zeigt. Hinweise darauf finden sich auch empirisch (s. Kapitel 4.2.1).

2.4. Fazit

Der Bildungs- und Rehabilitationsauftrag der WfbM korrespondiert mit dem Institutionscharakter der WfbM. Die Zustimmungsabhängigkeit des Institutionscharakters und das Technologiedefizit des Bildungs- und Rehabilitationsauftrages bedeuten, dass die Entscheidungen der Handelnden innerhalb der Institutionen wesentlich beeinflussen, ob die WfbM als Institution ihre Ziele verfolgen und erreichen kann. Im Gegensatz zum Organisationscharakter der WfbM, zu dem auch der Produktionsauftrag gehört, kann hier nicht im Rahmen von formalisierten Prozessen kontrolliert und gesteuert werden.

Die Handlungsbedingungen und die Handlungsbereitschaft des pädagogischen Personals in der WfbM bedingen also wesentlich, ob und wie die WfbM ihre Ziele als gesellschaftliche Institution erfüllen kann.

Der Institutionscharakter der WfbM hat nicht nur diesen Nachteil gegenüber dem Organisationscharakter, sondern er wird obendrein von der zweckrationalen Logik des Organisationscharakters überformt und die formalisierbaren, nicht zustimmungsabhängigen Prozesse der WfbM als Organisation werden selbst zu Handlungsbedingungen des Personals in der WfbM, insbesondere der FABs.

Für den Zusammenhang dieser Arbeit kann Handlungssicherheit im weiteren Sinne begriffen werden als Handlungsbedingungen für pädagogisches Personal in WfbMs, die den Nachteil ausgleichen, den der Bildungs- und Rehabilitationsauftrag im Zielkonflikt hat.

Im engeren Sinne bezieht sich Handlungssicherheit auf die Entscheidungen über Prioritäten im Zielkonflikt, die FABs im Alltag der Arbeitsvollzüge der WfbM zu treffen haben. Im Kontext dieser Arbeit werden im weiteren als Handlungsunsicherheit Bedingungen bezeichnet, die dazu führen, dass FABs bei solchen Entscheidungen der strukturell bevorzugten Produktionsaufgabe den Vorzug geben, statt den Kernauftrag der WfbM zu verfolgen.

3. Methodologische Anmerkungen

Wesentliche Funktion des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist es, Hinweise auf die subjektive Einschätzung aus der Perspektive von FABs zur Frage, welche Bedingungen hilfreich oder hinderlich sind, zu erlangen.

Im Hinblick auf die auf S. 11 formulierten Teilfragen

1. Welche Bedingungen ergeben sich aus rechtlichen Strukturen der WfbM als Organisationsform für das Handeln der FAB?
2. Welche Bedingungen ergeben sich aus organisatorischen Strukturen der WfbM als konkrete Instanzen dieser Organisationsform für das Handeln der FAB?
3. Welche Bedingungen ergeben sich aus konzeptionellen Inhalten und Zielbestimmungen des pädagogischen Programms in Werkstätten für das Handeln der FAB?

stehen hierbei die konzeptionellen Inhalte und Zielbestimmungen der dritten Teilfrage im Vordergrund, da sie sich nur aus der Perspektive der FABs als hilfreich oder hinderlich für das Handeln der FABs einschätzen lassen. Zu den ersten beiden Teilfragen lassen sich (wie in Kapitel 2 geschehen) auch durch Betrachtung der rechtlichen und organisatorischen Strukturen Erkenntnisse und Einschätzungen gewinnen. Jedoch ist auch hier eine Befragung von FABs hilfreich, um eine konkrete Wertung aus der Perspektive der FABs zu erhalten.

Ziel der Befragung war es demnach primär, subjektive Einschätzungen zu konzeptionellen Inhalten und Zielbestimmungen zu gewinnen, was auch die Qualifikationen der FABs einschließt. Sekundäres Ziel war es, Wertungen zu rechtlichen und organisatorischen Bedingungen zu erfragen. Als tertiäres Ziel ist – im Sinne eines offenen Forschungsprozesses – zu nennen, Hinweise auf Faktoren zu gewinnen, die vom Verfasser dieser Arbeit nicht im Vorfeld bedacht wurden.

Um eine solche Befragung empirisch sinnvoll zu bearbeiten, galt es zunächst, die Eigenschaften des Gegenstandes genauer zu bestimmen, um eine gegenstandsangemessene Methode auswählen zu können.

DIEKMANN empfiehlt hierzu, zunächst die Ziele einer empirischen Untersuchung zu bestimmen und bietet folgende Typologie von Untersuchungszielen an:

„Die nachstehende Typologie von Untersuchungen umfasst:

1. explorative Untersuchungen,
2. deskriptive Untersuchungen,
3. Prüfung von Hypothesen und Theorien,
4. Evaluationsstudien.“

(DIEKMANN 2001, S. 30)

Es ist einleuchtend, dass die genannten Teilfragen nicht Gegenstand einer Evaluationsstudie sind, und dass sich in Ermangelung operationalisierter Hypothesen auch hypothesenprüfende Verfahren nicht empfehlen.

Über deskriptive Untersuchungen schreibt DIEKMANN weiter:

„*Deskriptive Untersuchungen* zielen weniger auf die Erforschung sozialer Zusammenhänge und Verhaltensursachen, als vielmehr auf die Schätzung von Häufigkeiten, Anteilen, Durchschnittswerten und anderen Merkmalen der Verteilung sozialer Aktivitäten, Einstellungen und sonstiger Variablen in einer Bevölkerungsgruppe.“ (DIEKMANN 2001, S. 31; Hervorhebung im Original)

Es geht also bei deskriptiven Untersuchungen nicht so sehr um Fragen wie „Was?“, „Wie?“ und „Warum?“, sondern eher um Fragen, die mit „Wie viel?“ beginnen. Ähnlich wie bei hypothesenprüfenden Untersuchungen gilt es hier also bereits zu wissen, welche zählbaren Elemente von Bedeutung sind (DIEKMANN nennt hier u.a. Einkommensverteilung oder den Anteil von Wählern einer bestimmten Partei als Beispiele; vgl. ebd., 31 f.). Ein deskriptives Untersuchungsdesign kam daher nicht in Frage. Denn die oben genannten Teilfragen zielen genau auf die Identifikation solcher Elemente ab.

„*Explorative Studien* wird man durchführen, wenn der soziale Bereich, den es zu erforschen gilt, relativ unbekannt ist und nur recht vage oder gar keine spezifischen Vermutungen über die soziale Struktur und die Regelmäßigkeiten sozialer Handlungen vorliegen.[...] Freilich wird auch eine Exploration nicht an einer Tabula-rasa-Situation anknüpfen. Irgendeine Art von Vorwissen, Vermutungen und vage Hypothesen werden den Beobachtungen immer vorangehen und die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung lenken.“ (ebd., S. 30; Hervorhebung im Original)

Für die vorliegende Situation, theoretisches Material sowie Erkenntnisse über rechtliche, historische und organisatorische Rahmenbedingungen zu haben, jedoch keine spezifischen Hypothesen zu den oben genannten Teilfragen, stellen explorative Studien den geeigneten Ansatz dar.

Auch wenn in explorativen Studien „vorzugsweise qualitative Methoden zum Einsatz kommen“ (ebd., S. 30), stellt die Entscheidung für eine explorative Studie noch keine Vorentscheidung bzgl. der angewendeten Methoden dar. Vielmehr handelt es sich um eine Entscheidung für ein interpretatives Forschungsparadigma (vgl. HOFFMANN-RIEM 1980) und eine entsprechende Gegenstandskonstruktion.

Die zu wählenden Forschungsmethoden sollten also nicht darauf abzielen, operationalisierte Hypothesen zu prüfen, sondern subjektive Einschätzungen zu erheben, um einen Überblick über den Ausschnitt sozialer Wirklichkeit zu erhalten, der in den Blick genommen wird. Im Falle dieser Untersuchung handelt es sich also um die Erhebung subjektiver Einschätzungen zu den Bedingungen von Fachkräften in der WfbM.

Auch wenn diese Gegenstandskonstruktion den Einsatz qualitativer Methoden nahe legt, entschied sich der Forscher¹⁹ für einen quantitativen Fragebogen. Hierdurch lässt sich zum einen

¹⁹Im Einklang mit üblichem Stil wissenschaftlicher Arbeiten wird im Rahmen dieser Arbeit auf die Verwendung der „ich“-Form möglichst verzichtet, sondern mit Passiv-Formulierungen gearbeitet. Für die Darstellungen von Entscheidungen in empirischen Forschungsprozessen stellt dies ein Problem dar, da es die Person des Forschers oder der Forscherin sprachlich ausblendet und somit subjektive Elemente des Forschungsprozesses der Reflexion unzugänglich macht. Einer mündlichen Empfehlung von Barbara Friebertshäuser folgend wird in diesem Kapitel anstatt „ich“ die Formulierung in der dritten Person „der Forscher“ verwendet, um explizit auf Entscheidungen, Vorannahmen u.ä. hinweisen zu können und dennoch sprachlich eine reflexive Distanz zu wahren.

die Anzahl der befragten Personen erhöhen. Dies ermöglicht mehrere Personen aus verschiedenen Werkstätten zu befragen, was den Einfluss spezifischer Standortbedingungen auf die Ergebnisse verkleinert und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass eventuelle Trends in den Ergebnissen mit den organisatorischen und konzeptionellen Bedingungen in WfbMs zusammenhängen. Zum anderen liegen – z.B. mit dem in Kapitel 2.2.2 dargestellten Fachdiskurs zum Zielkonflikt der WfbM – durchaus Erkenntnisse vor, mit denen sich eine Befragungsmethode hinreichend weit vorstrukturieren lässt, um einem Fragebogen vor einem Interviewleitfaden den Vorzug zu geben.

3.1. Entwicklung des Fragebogens

Bei der Entwicklung des Fragebogens orientierte sich der Forscher an der von SEDLMEIER und RENKEWITZ dargestellten Liste wichtigster Schritte beim Erstellen von standardisierten Fragebögen (vgl. SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 93f):

1. Theoretische Vorarbeit
2. Entscheidung über die Form des Fragebogens
3. Auswahl der Items (mit anschließender Revision)
4. Itemanalyse (Schwierigkeits- und Trennschärfenanalyse, mit anschließender Revision der Itemauswahl)
5. Reliabilitätsbestimmung
6. Validitätsbestimmung
7. Normierung

Im Folgenden wird zunächst anhand der Punkte 1-4 dieser Liste das Vorgehen kurz kurz skizziert. Die weiteren Punkte sind von Durchführungsbedingungen der Befragung abhängig (insbesondere von der Stichprobe) und werden daher im Kontext der Durchführung der Befragung diskutiert.

3.1.1. Theoretische Vorarbeit

„Vor der Konstruktion eines standardisierten Befragungsverfahrens muss eine brauchbare Theorie vorhanden sein. Aus dieser Theorie sollte sich ableiten lassen, nach was man fragen muss.“ (ebd., S. 93)

Als theoretische Grundlagen, aus denen sich Fragen ableiten lassen, dienten Überlegungen, die in den Kapiteln 2 und 6.1 dargestellt sind. Allerdings waren diese zum Zeitpunkt der Entwicklung des Fragebogens noch nicht voll entfaltet.

Der Erkenntnisstand des Forschers zu diesem Zeitpunkt war, dass der Zielkonflikt der WfbM kein einzelner bipolarer Zielkonflikt Rehabilitation/Bildung vs. Produktion ist, wie er in der Literatur größtenteils dargestellt wird (vgl. Kapitel 2.2.2). Ein detailliertes Modell, wie sich Zielkonflikte der WfbM darstellen, hatte der Forscher zu diesem Zeitpunkt noch nicht herausgearbeitet.

Weiter ging der Forscher davon aus, dass sich Zielkonflikte der WfbM in Organisationsstrukturen und Handlungsbedingungen der FAB niederschlagen und somit die FAB als Nahtstelle der Qualität vor Probleme stellen, deren Lösung sich im Rahmen dieser Handlungsbedingungen als schwierig

darstellt. Der Forscher ging von einer nicht näher bestimmten strukturellen Überforderung der FABs aus.

Weiter hatte der Forscher den Diskussionstand um den Begriff der beruflichen Bildung so weit erarbeitet, dass sich das Aufrechterhalten eines Bildungsanspruchs als problematisch herausstellt, wenn berufliche Bildung auf die Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse reduziert wird.

Aus diesen Überlegungen und Vorannahmen ließen sich für den Fragebogen wesentliche Fragebereiche ableiten:

- Der Zielkonflikt der WfbM und sein Niederschlag im Arbeitsalltag der FAB
- Die strukturelle Überforderung der FAB
- Die inhaltlichen Positionen der FABs zu den Zielbegriffen und Teilaufträgen der WfbM, die sich aus dem gesetzlichen Auftrag ergeben, insbesondere des Begriffs der „angemessenen beruflichen Bildung“.

Um den Charakter einer explorativen Befragung zu erhalten, entschloss sich der Forscher, möglichst offen verschiedene weitere Bezugsgrößen zu erheben (z.B. Geschlecht, Altersgruppe, Ausbildungsverläufe sowie die Zugangswege zur Werkstatt), um mögliche deutliche Effekte dieser Eigenschaften auf das Antwortverhalten sichtbar zu machen. Aufgrund der Rahmenbedingungen der Befragung (s. S. 76f.) war zwar bereits klar, dass keine belastbaren Korrelationen zwischen solchen Eigenschaften und dem Antwortverhalten berechenbar sein würden, aber sehr deutliche Effekte (angenommen z.B. zwischen Geschlecht und Einschätzungen zu beruflicher Bildung) hätten Hinweise auf weiteren Klärungsbedarf oder Untersuchungsbedarf geben können.

Weiter ergab die oben genannte Teilfrage nach Qualifikationen noch eine Reihe von Fragen zu subjektiven Einschätzungen des eigenen Kenntnisstandes sowie des eigenen Fortbildungsbedarfes im behindertenpädagogischen und berufspädagogischen Kontext.

Zuletzt entschloss sich der Forscher, am Ende des Fragebogens einige offene Fragen zu stellen, die nicht thematisch fokussiert sind, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, auf Themen oder Sachverhalte hinzuweisen, die der Forscher Vorfeld nicht bedacht hatte.

Daraus ergaben sich folgende Fragebereiche für den Fragebogen:

1. Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten
Der Fragebereich „Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten“ dient dazu, einige statistische Rahmendaten zu erheben, sowie abzufragen, auf welchem Wege die befragte Person den Weg in die Tätigkeit in der WfbM gefunden hat.
2. Aufgabenkonzeption
Der Fragebereich „Aufgabenkonzeption“ dient dazu, abzufragen, was die befragte Person als ihre eigenen Aufgaben im System der beruflichen Bildung ansieht, wie ihre Einschätzungen und Begriffsverständnisse zum gesetzlichen Auftrag sind und welchen Stellenwert sie diesen Aufgaben zumisst.

3. Zielkonflikt

Der Fragebereich Zielkonflikt dient dazu, abzufragen, inwieweit sich die befragte Person des Zielkonflikts der WfbM bewusst ist und inwieweit Auswirkungen des Zielkonfliktes im Arbeitsalltag spürbar werden.

4. Alltagsbeschreibung

Der Fragebereich Alltagsbeschreibung dient dazu, über Fragen zu üblichen Arbeitsabläufen und Kommunikationsstrukturen Einschätzungen im Bezug auf Aufgabenpriorisierung, Zielkonflikt und strukturelle Überforderung zu erlangen.

5. Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil

Der Fragebereich Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil bezieht sich auf die strukturelle Überforderung der FAB und fragt nach dem subjektiv wahrgenommenen Deckungsgrad von Anforderungen des Arbeitsplatzes und eigener Fähigkeiten und Kenntnisse.

6. Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik

Der Fragebereich „Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik“ dient dazu, zu erfragen, bei welchen Bereichen behindertenpädagogischen Fachwissens sich die befragte Person kompetent fühlt, und welche Fortbildungsbedarfe sie für sich formuliert.

7. Kenntnisstand beruflicher Qualifizierung

Der Fragebereich „Kenntnisstand beruflicher Qualifizierung“ dient dazu, zu erfragen, in welchen Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung der Beschäftigten, Berufspädagogik und Arbeitspädagogik sich die befragte Person kompetent fühlt, und welche Fortbildungsbedarfe sie für sich formuliert.

8. Zufriedenheitsgefühl

Im Fragebereich „Zufriedenheitsgefühl“ sollen wenige globale Zufriedenheitsfragen gestellt werden, sowie der befragten Person die Möglichkeit eröffnet werden, Anmerkungen, die sie noch äußern möchte, zu machen oder Rückmeldungen zum Fragebogen zu geben.

3.1.2. Entscheidung über die Form des Fragebogens

Im nächsten Schritt wurden einige rahmende Entscheidungen zum Fragebogen getroffen, die dann in der weiteren Ausgestaltung des Fragebogens eine Rolle spielen.

„Sollte man eher Fragen [...] oder Aussagen [...] verwenden? Welche Antwortmöglichkeiten gibt man vor? Wie lang sollte der Fragebogen sein?“
(SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 93)

Ein Teil dieser Entscheidungen hängen letztlich von der Struktur des Feldes ab, und waren daher im Falle der vorliegenden Untersuchung vor allem durch die Arbeitsbedingungen der befragten Personen bedingt. Der Forscher entwickelte die erste Version des Fragebogens im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes, bei dem feststand, dass die befragten Personen den Fragebogen im Rahmen ihrer Arbeitszeit ausfüllen würden. Auch für den späteren Feldzugang zeichnete sich ab, dass die Befragung in Kooperation mit verschiedenen Werkstättenträgern durchgeführt werden konnte, die ihren FABs die notwendige Zeit zum Ausfüllen zur Verfügung stellen würden.

Hieraus ergab sich, dass der Fragebogen sich in einem überschaubaren Zeitrahmen ausfüllen lassen sollte (ca. 30-45 Minuten) und dass die Fragen so gestellt sein mussten, dass die Anonymität der befragten Personen gewahrt blieb.

Für den Pretest im Rahmen des erwähnten Forschungsprojektes ergab es sich, dass eine Befragung mittels eines Papierfragebogens notwendig wurde, da zu diesem Zeitpunkt nicht alle zu befragenden Personen Zugang zum Internet an ihrem Arbeitsplatz hatten. Für die späteren Befragungen konnte ein Online-Fragebogen verwendet werden.

Weiter wurden die Fragebereiche und Themen in drei Kategorien unterteilt, die sich aus der Dichte an Vorannahmen, die der Forscher zu diesem Fragebereich oder Thema hatte, ergaben. Entsprechend bevorzugte der Forscher bestimmte Frageformen, die PORST beschreibt (vgl. PORST 2009, S. 51). Je weniger Vorannahmen zu einem Thema vorlagen, desto offener gestaltete der Forscher die Frage (s. Tabelle 4).

Annahmendichte	Bevorzugte Frageformen
Hoch	Geschlossene Fragen (z.B. Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen)
Mittel	Halboffene Fragen mit Ankreuzfeldern und freien Text- und Kommentarfeldern
Gering	Offene Fragen mit freien Textfeldern

Tabelle 4: Annahmendichte und bevorzugte Frageform

Wohlgemerkt handelt es sich hier bei um eine *bevorzugte* Frageform. Wenn sich inhaltlich eine andere Frageform empfahl, wählte der Forscher diese, anstatt sich strikt an das in Tabelle 4 dargestellte Schema zu halten. So versuchte der Forscher, eine möglichst gegenstandsangemessene Frageform zu wählen.

Damit ergab sich - wie bei einer explorativen Befragung nicht weiter überraschend - ein Fragebogen mit recht vielen offenen und halboffenen Fragen.

Im Pretest stellte sich heraus, dass bei manchen offenen Fragen bestimmte Antworten in einer solchen Häufigkeit auftraten, dass der Forscher hierzu eine neue halboffene Frage einführte. Zum Beispiel wurden bei der Frage nach behindertenpädagogischen Fachwissen (vgl. Anhang D.2, Frage 6.1.) etwa zehnmal mehr Syndrome und Beeinträchtigungen genannt als alle anderen Antworten. Daher findet sich im abschließenden Fragebogen eine halboffene Frage nach Syndromen, Beeinträchtigungen und Erkrankungen zusätzlich zu der ursprünglichen offenen Frage (vgl. Anhang D.4).

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt bei der grundlegenden Ausgestaltung des Fragebogens war der Grad an Freiwilligkeit. PORST warnt zwar vor einer all zu häufigen Verwendung einer „legitimen Restkategorie“ (PORST 2009, S. 81) bei geschlossenen Fragen, da sie dazu führen kann, dass diese Fragen häufig nicht beantwortet werden. Der Forscher entschied sich dennoch dafür, jede einzelne Frage (offen, halboffen, geschlossen) freiwillig zu gestalten. Grund hierfür war wieder die organisatorische Rahmung der Befragung (s. Kapitel 3.2.1). Zu Beginn des Forschungsprojektes, in dem der Pretest stattfand, waren die Bedenken der befragten Personen bzgl. des Datenschutzes und gegenüber dem gesamten Projekt recht groß. Ein hoher Grad an Freiwilligkeit gab den befragten Personen die Möglichkeit selbst pro Frage zu entscheiden, ob sie bzgl. ihrer Anonymität

problematisch ist, oder nicht. So konnte vermittelt werden, dass es beim Projekt darum geht, die Stimmen der befragten Personen zu hören und nicht, sie einer systematischen Erfassung ihrer personenbezogenen Daten zu unterziehen.

Der Forscher hatte sich vorbehalten, bei der späteren Befragung außerhalb des Forschungsprojektes den Freiwilligkeitsgrad wieder zu senken. Die Anzahl an unausgefüllten Fragen im Pretest war aber überraschend gering, was die Interpretation zuließ, dass selbst unter diesen schwierigen Startbedingungen des Projektes das Bedürfnis, seine Meinung kund zu tun, hoch war. Daher blieb es bei 100% Freiwilligkeit.

Zuletzt sei noch erwähnt, dass der verwendete Fragebogen im Pretest minimal umfänglicher war als der Online-Fragebogen, da im zugehörigen Forschungsprojekt noch Themen eine Rolle spielten, die nicht mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit korrespondierten.

3.1.3. Auswahl der Items

Bei den halboffenen und geschlossenen Fragen stellte sich im nächsten Schritt die Aufgabe, eine Auswahl der Items vorzunehmen. Bei einigen Fragen ergab sie sich direkt aus dem Gegenstand. Dies gilt z.B. für die Fragen, die auf den gesetzlichen Auftrag der WfbM beziehen. Im §136, SGB IX werden fünf Teilaufträge genannt, denen der Forscher noch einen allgemein aus dem SGB IX abgeleiteten Teilauftrag der größtmöglichen Mitbestimmung und Teilhabe hinzufügte, womit sich sechs Items ergaben, die in diesen Fragen zu finden sind.

Bei den geschlossenen Fragen, die eine Zustimmung zu einer vorgegebenen Aussage beinhalten, z.B.:

„Das wesentliche Ziel unseres Unternehmens ist es, unser angestrebtes Produktionsergebnis zu erzielen.“ (s. Anhang D.4, Frage 3.1)

wählte der Forscher eine „endpunktbenannte 6er-Skala“ (ebd., S. 92), die die Antwortmöglichkeiten

- gar nicht,
- überwiegend nicht,
- eher nicht,
- stimme eher zu,
- stimme überwiegend zu, und
- stimme voll und ganz zu

enthielt (s. Abbildung 17).

Diese Skala zwingt die befragten Personen, sich grundsätzlich für Zustimmung oder Ablehnung zu entscheiden, es gibt also keinen neutralen Mittelpunkt der Skala.

„Bringt man nämlich eine *ungerade Skala* zum Einsatz, gibt man also eine Mittelkategorie vor, läuft man Gefahr, dass sie vermehrt als ‚Fluchtkategorie‘ genutzt wird [...]“ (ebd., S. 81, Hervorhebungen im Original)

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?							
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	keine Antwort
Das wesentliche Ziel unseres Unternehmens ist es, unser angestrebtes Produktionsergebnis zu erzielen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Abbildung 17: Beispiel Zustimmungsfrage

Dennoch ergibt eine 6er-Skala die Möglichkeit, durch Bündelung jeweils zweier Items, eine Dreierlogik „Ablehnung“ - „Neutral“ - „Zustimmung“ zu bilden. Diese 6er-Skala ermöglicht also einen gewissen Freiheitsgrad an Interpretationen bei der Auswertung, der für eine explorative Studie wünschenswert ist und eine vergleichende Reflexion verschiedener Interpretationen ermöglicht.

3.1.4. Itemanalyse

„Der Begriff ‚Itemanalyse‘ ist in der Literatur nicht eindeutig festgelegt. Meistens werden - bei ‚klassischen‘ Testkonstruktionen - die Analyse der Rohwerteverteilung, die Berechnung von Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Homogenität sowie die Dimensionalitätsprüfung zur Itemanalyse gezählt [...]“ (BORTZ und DÖRING 2006, S. 217)

Das Verfahren zur Itemanalyse, das SEDLMEIER und RENKEWITZ vorschlagen, ist die Schwierigkeits- und Trennschärfeanalyse (vgl. SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S.94). Bei „Schwierigkeit“ handelt es sich um die Betrachtung von Wahrscheinlichkeiten, mit denen bestimmte Antworten gegeben werden, bei „Trennschärfe“ geht es um die Frage, ob die Items geeignet sind, verschiedene Antwortgruppen bzgl. der Fragestellung voneinander zu unterscheiden. Mathematisch wird sie meist so definiert, dass das Ergebnis des Items eine ähnliche Verteilung ergeben soll wie für die gesamte Befragung (vgl. BORTZ und DÖRING 2006, S. 219f, sowie SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 94). Bei Testungen und bei der Prüfung operationalisierter Hypothesen hängen diese beiden Fragen stark zusammen.

„Ziel der Itemanalyse ist es unter anderem, einen brauchbaren Kompromiss zwischen Schwierigkeit und Trennschärfe der verwendeten Items zu finden.“ (SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 94)

Das mathematische Konzept der Schwierigkeit lässt sich jedoch nur begrenzt auf die Erhebung subjektiver Einschätzungen in einer explorativen Studie anwenden, da man weder ausmachen kann, was die *richtige* Antwort ist, noch Vorkenntnisse über die Wahrscheinlichkeiten von Antworten hat.

Auch die Trennschärfe könnte lediglich für jede Frage einzeln berechnet werden, da explorative Studien naturgemäß multidimensional sind (vgl. BORTZ und DÖRING 2006, S. 221), also nicht *ein* Merkmal erfassen, zu dem jedes Item additiv etwas beiträgt, sondern auf die explorative Erfassung einer Vielzahl von Merkmalen abzielen.

Die mathematischen Modelle von Schwierigkeit und Trennschärfe lassen sich nur in ihren Extremwerten auf die vorliegende Befragung anwenden.

„Items, die praktisch von allen Befragten verneint oder bejaht werden, sind ungeeignet, denn diese Items tragen wegen ihrer extremen Schwierigkeit [...] kaum zur Differenzierung der Befragten bei. (Beispiel: ‚Der Staat sollte dafür sorgen, dass alle Menschen regelmäßig in die Kirche gehen.‘)“ (ebd., S. 255)

Jenseits solcher Extremwerte lässt sich für die vorliegende Befragung Schwierigkeit und Trennschärfe nicht mathematisch darstellen.

Für die vorliegende Studie ist also eine unmathematische, pragmatische Einschätzung der Trennschärfe angezeigt. Hierfür folgte der Forscher der Empfehlung von sowohl BORTZ und DÖRING (vgl. ebd., S. 255f) als auch PORST 2009, S. 95ff und überprüfte die Itemformulierungen auf Zweideutigkeit, hypothetischen Charakter, doppelte Verneinungen, Überschneidungen u.ä., und veränderte sie gegebenenfalls. Bei der Auswertung des Pretests achtete der Forscher auf auffällige Werte, die auf Trennschärfeproblematiken hätten hinweisen können und reflektierte die entsprechenden Items. Solche Werte traten jedoch nur bei den globalen Zufriedenheitsfragen auf (vgl. Anhang D.2, Fragen 8.1). Da globale Zufriedenheitsfragen ohnehin häufig recht extreme Werte annehmen, und dies auch in Fragestellung und Auswertung berücksichtigt wird, veränderte der Forscher die Itemformulierung nicht weiter.

3.2. Durchführungsbedingungen der Befragung

3.2.1. Feldzugang und Stichproben

Der Pretest wurde im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes mittels eines Papierfragebogens (s. Anhang D.2) durchgeführt. Die weitere Befragung fand in Kooperation mit drei weiteren WfbM-Trägern unter Zuhilfenahme eines Online-Fragebogens (s. Anhang D.4) statt. Insgesamt wurden somit 199 FABs und funktionsgleiche Mitarbeiter_innen in vier Werkstätten aus vier deutschen Bundesländern befragt, wobei in dreien der Online-Fragebogen und in einer der Papierbogen zum Einsatz kam.

Der Feldzugang ergab sich durch Kontakte zu Leitungskräften in den jeweiligen Werkstätten, die entweder im Rahmen des vorangegangenen Forschungsprojektes oder im Rahmen der früheren beruflichen Tätigkeit des Forschers als Kursleitung in der SpZ hergestellt wurden. Es wurden noch zwei weitere Werkstätten kontaktiert, bei denen jedoch keine Befragung im entsprechenden Zeitraum zustande kam.

Bei der Kontaktaufnahme mit den WfbM-Trägern stellte der Forscher die Rahmenbedingungen der Untersuchung mittels eines Infoblattes dar (s. Anhang D.3). Im Anschluss fand bei drei Werkstätten ein Gespräch mit Leitungskräften und Betriebsräten bzw. Mitarbeitervertretungen statt, um Anforderungen und Möglichkeiten der Befragung zu besprechen.

Eine wesentliche Anforderung des Betriebsrates und der Projektteilnehmer_innen im Pretest war eine sorgfältige Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität der Befragten. Wichtig war hierbei vor allem, dass die Datensätze keine Möglichkeit boten, Rückschlüsse auf einzelne Personen zuzulassen, indem sie z.B. mit Personaldatenbanken der Arbeitgeber in Beziehung gestellt würden.

Es war davon auszugehen, dass Betriebsräte und Mitarbeitervertretungen der anderen Werkstätten ähnliche Anforderungen äußern würden. Dies zeigte sich auch in den späteren Gesprächen zu den Rahmenbedingungen der Befragung in den jeweiligen Werkstätten.

Die Schritte, die beim Forschungsdesign zur Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität unternommen wurden, wurden bereits bei der ersten Kontaktaufnahme im Infoblatt angekündigt und in den späteren Gesprächen erläutert.

Dies bedeutete zum einen, dass den Werkstätten kein Zugriff auf die Rohdaten gewährt werden konnte, und zum anderen, dass bei der Gestaltung des Fragebogens selbst nur sparsam Daten erhoben wurden, die mit personenbezogenen Daten in Beziehung gesetzt werden könnten. So wurde z.B. nicht das Lebensalter der befragten Personen erhoben, sondern die befragten Personen wurden aufgefordert, sich Altersgruppen zuzuordnen, die jeweils eine Breite von 10 Jahren hatten (s. Frage 1.9).

Wie bereits oben in Kapitel 3.1.2 beschrieben machte es die hohe Sensibilität für Datenschutz und Anonymität auch nötig, jede einzelne Frage freiwillig zu gestalten – d.h. mit einer Antwortkategorie „Keine Angabe“ zu versehen – sowie auch die Teilnahme an der Befragung als Ganzes freiwillig zu gestalten.

Weiter wurde im Infoblatt verdeutlicht, dass mit den erhobenen Daten kein zuverlässiger Vergleich zwischen verschiedenen Werkstätten oder verschiedenen Standorten möglich ist, da zum einen keine Standortbedingungen erhoben wurden und zum anderen die Befragung auf die Erhebung subjektiver Einschätzungen abzielte.

Betrachtet man die unter diesen Rahmenbedingungen zustande gekommenen Stichproben in Relation zur Gesamtpopulation der FABs und funktionsgleicher Mitarbeiter_innen, sind zwei wesentliche Auswahlprozesse zu beachten. Die Auswahl der Werkstätten ergab sich aus den Möglichkeiten des Feldzugangs. Sie sind somit weder zufällig noch systematisch aus der Gesamtheit der Werkstätten hervorgegangen. Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war ist auch die jeweilige Stichprobe der Befragten aus der gesamten Belegschaft der jeweiligen Werkstätten weder zufällig noch systematisch gebildet worden, sondern entstand aus den Entscheidungen der befragten Personen, an der Befragung teilzunehmen.

Dies bedeutet, dass die vier einzelnen Stichproben im Verhältnis zur jeweiligen Belegschaft sowie die gesamte Stichprobe im Verhältnis zur Gesamtpopulation der FABs und funktionsgleicher Mitarbeiter_innen als *willkürliche Stichproben* angesehen werden müssen (vgl. KOHN 2005, S. 31; vgl. hierzu auch KAUEMANN und KÜCHENHOFF 2011, S. 7f.).

3.2.2. Reliabilitätsbestimmung, Validitätsbestimmung, Normierung

Betrachtet man die übrigen Gütekriterien nach SEDLMEIER und RENKEWITZ, die auf S. 69 aufgelistet wurden, bleiben nun noch die Bestimmung von Reliabilität (Misst das Instrument zuverlässig das, was es messen soll?) und Validität (Wie aussagekräftig sind die Ergebnisse?) sowie die Normierung. Eine Normierung der Ergebnisse der Befragung ist bei einer explorativen Befragung nicht angezeigt, da entsprechende repräsentative Vergleichsstandards nicht vorliegen (vgl. SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 94).

Reliabilität und Validität lassen sich als Gütekriterien empirischer Forschung nur im Bezug auf die Aussagen, die mit Hilfe der gesammelten Daten getroffen werden sollen, bestimmen.

Im Rahmen quantitativer Forschung wird Validität in den meisten Fällen darauf bezogen, wie aussagekräftig die erhobenen Daten und daraus gewonnenen Schlussfolgerungen im Bezug auf die jeweilige Gesamtpopulation sind. Hierbei wird die Validität *quantifiziert*, indem eine Irrtumswahrscheinlichkeit für Inferenzen auf die Gesamtpopulation berechnet wird, der sogenannte Stichprobenfehler. Dies ist für die vorliegende Untersuchung nicht der Fall. Aussagen über die Gesamtpopulation der FABs sind mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Dies soll im Folgenden zunächst verdeutlicht werden, um Missverständnisse zu vermeiden. Im Anschluss daran erfolgt eine Betrachtung von Validität für die vorliegende Untersuchung.

Die Validität von Daten für Aussagen über eine Gesamtpopulation hängt zunächst von der Repräsentativität der Stichprobe ab (vgl. KAUERMANN und KÜCHENHOFF 2011, S. 10). Da die vorliegende Stichprobe weder als zufällige Stichprobe aus der Gesamtpopulation der FABs entstanden ist, noch als Quotenstichprobe o.ä. (vgl. ebd., S. 8ff.) anzusehen ist, sondern eine willkürliche Stichprobe darstellt, lässt sich die Irrtumswahrscheinlichkeit nicht berechnen und somit lassen sich keine Inferenzen auf die Gesamtpopulation der FABs vornehmen (vgl. u.a. KAUERMANN und KÜCHENHOFF 2011, S. 7f. KOHN 2005, S. 31; MITTAG 2014, S. 32).

Für relativ kleine und klar umrissene Gesamtpopulationen (wie z.B. die Gesamtpopulation der FABs) halten BORTZ und DÖRING sinnvolle Aussagen mit einer solchen Stichprobe grundsätzlich für möglich, wenn eine hohe „Ausschöpfungsqualität“ erreicht wird (vgl. BORTZ und DÖRING 2006, S. 128f.). Ausschöpfungsqualität drückt aus, wie hoch der Anteil der gültigen Befragten an der Gesamtpopulation ist. Somit ist Ausschöpfungsqualität kein Maß für die tatsächliche Irrtumswahrscheinlichkeit, sondern ihr Kehrwert drückt den maximalen Irrtum aus. Bei einer Ausschöpfungsqualität von z.B. 90% ist der tatsächliche Stichprobenfehler nicht bekannt, jedoch kann er maximal 10% betragen.

Da in der vorliegenden Untersuchung nicht von unbefugten Teilnehmern an der Befragung auszugehen ist, lässt sich Ausschöpfungsqualität wie folgt berechnen (vgl. ebd., S. 128) und ergibt ein prozentuales Maß:

$$\text{Ausschöpfungsqualität} = 100 \cdot \left(\frac{\text{Anzahl der erreichten Zielobjekte}}{\text{Anzahl aller Zielobjekte}} \right)$$

Somit ergeben sich unterschiedliche Ausschöpfungsqualitäten für die einzelnen Werkstätten sowie im Bezug auf die Gesamtpopulation der FABs²⁰ (s. Tabelle 5).

Anhand dieser Betrachtung wird ersichtlich, dass sich für die vorliegende Untersuchung der Stichprobenfehler nicht genau quantifizieren lässt, und dass auch die Ausschöpfungsqualitäten keine maximalen Stichprobenfehler ergeben, die Rückschlüsse aus den vorliegenden Daten auf die Gesamtpopulation der FABs zulassen.

Die vorliegende Untersuchung zielt aber auch nicht darauf ab, Inferenzen auf Gesamtpopulation der FABs herzustellen. Als explorative Untersuchung ist sie – wie bereits erwähnt – am

²⁰Genauere Angaben über die Anzahl an FABs und funktionsgleichen Mitarbeiter_innen liegen nicht vor. Der Berufsverband der FABs (BeFAB) schätzt die Anzahl der FABs auf seiner Website auf ca. 30000 (http://www.befab.eu/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1; besucht am:30.04.2015). In der Antwort auf eine Anfrage des Forschers aus dem Jahr 2011 ging die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten (BAG:WfbM) von rund 75.000 hauptamtlichen FABs aus, hochgerechnet von der Anzahl der Werkstattbeschäftigten von 285.000 (Stand 11/2010).

Bezugsgröße	Gesamtzahl FABs	Befragte	Ausschöpfungsqualität
WfbM 1	58	30	51,72 %
WfbM 2	124	85	68,55 %
WfbM 3	91	41	45,05 %
WfbM 4	80	44	55,0 %
Durchschnittliche Ausschöpfungsqualität			55,08 %
Summe WfbM 1-4	352	199	56,53 %
Gesamtpopulation FABs (Schätzung BeFAB)	30000	199	0,66 %
Gesamtpopulation FABs (Schätzung BAG:WfbM)	75000	199	0,27 %

Tabelle 5: Betrachtung Ausschöpfungsqualitäten

interpretativen Paradigma empirischer Sozialforschung ausgerichtet. Wie bei qualitativen Methoden ist das Ziel der Untersuchung nicht, die Wirkmächtigkeit vorhandener Problembeschreibungen mittels operationalisierter Hypothesen zu messen, sondern solche Problembeschreibungen überhaupt erst zu generieren, d.h. Problembereiche zu identifizieren und/oder ein genaueres Bild von praktischen Problemen des untersuchten Gegenstandsbereiches zu erhalten, indem subjektive Einschätzungen zu diesen Problemen abgefragt werden.

Somit gilt es für die vorliegende Untersuchung nicht, die Validität zu *quantifizieren*, sondern zu *qualifizieren*, indem die Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Interpretationen der Daten kritisch reflektiert wird.

Bei hypothesenprüfenden Verfahren werden die vorgenommenen Interpretationen im Vorfeld der Untersuchung bzgl. der Validität beurteilt, indem die Operationalisierungen der Hypothesen kritisch geprüft werden. Bei einer explorativen Studie findet dieser Interpretationsschritt *nach* der Datenerhebung statt, im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse.

Um die Validität dieser Interpretationen zu betrachten eignen sich Ansätze aus der qualitativen Forschung, die ebenfalls dem interpretativen Paradigma zuzuordnen sind.

FLICK diskutiert verschiedene Reformulierungen von Validität im Kontext qualitativer Forschung. Er kommt zum zusammenfassenden Schluss:

„Die entscheidende Frage ist jedoch, wessen Konstruktionen sich im Prozess der Erkenntnis und der Formulierung der Ergebnisse wiederfinden bzw. durchgesetzt haben – die des Forschers oder diejenigen, die im untersuchten Feld anzutreffen sind. Die Geltungsbegründung macht sich daran fest, inwieweit die Erkenntnisse des Forschers in den Konstruktionen im Feld begründet sind und wie sich die Übersetzung und Dokumentation dieser Konstruktionen im Feld in die Texte, die das empirische Material darstellen, gestaltet.“ (FLICK 2005, S. 342)

Da die vorliegenden Daten jedoch keine Texte sind, sondern quantitativ gewonnene Daten wird in Kapitel 4.2 ein pragmatischer Weg eingeschlagen, um das Verhältnis der Konstruktionen des Forschers und der Befragten zu reflektieren. Für jede Interpretation werden vier Schritte durchlaufen:

1. Darstellung der Vorannahmen des Forschers zum jeweiligen Thema
2. Formulierung der Interpretation
3. Gezieltes Aufsuchen von Ergebnissen der Befragung, die diese Interpretation *stützen*.
4. Gezieltes Aufsuchen von Ergebnissen der Befragung, die dieser Interpretation *widersprechen*.

Im Rahmen eines solchen Ansatzes, Validität herzustellen, lässt sich auch Reliabilität nicht als Messgüte operationalisierter Konstrukte²¹ begreifen, sondern ist Teil der Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Interpretationen.

3.3. Auswertung

Ähnlich wie bei qualitativen Daten ist in der vorliegenden Arbeit nicht der gesamte Datenbestand Gegenstand detaillierter Interpretation. Es wurde eine Auswahl beachtenswerter und interpretationswürdiger Sachverhalte vorgenommen, die sich vor allem auf die in Kapitel 2.1.6 zusammengefassten und den Entwicklungsphasen der WfbM zugeordneten Teilaufträge, sowie auf die in den Kapiteln 2.2 und 2.3 dargestellten Zielkonflikte beziehen.

Diese Auswahl ist jedoch bereits Teil des Interpretationsprozesses. Um dies möglichst transparent zu gestalten, finden sich Schaubilder und Tabellen zu jeder einzelnen Frage des Fragebogens in Kapitel 4.

Der tatsächliche Erkenntnisprozess, der zur Auswahl der Interpretationsgegenstände führte, hat prinzipiell zirkulären Charakter und lässt sich somit nur bedingt in linearer Form darstellen, wie es geschriebener Text verlangt.

Grob vereinfacht lässt sich eine Abfolge von Vorannahmen, Interpretationen und Schlussfolgerungen skizzieren, die dem tatsächlichen Prozess möglichst nahekommt:

1. Vorannahmen:
 - Berufliche Bildung wird auf die Vermittlung von berufsbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen reduziert.
 - Berufliche Bildung in der WfbM wird als schwer umzusetzen angesehen, zumindest für jene Beschäftigten, die nicht bereits in arbeitsmarktnahen Arbeitsgruppen beschäftigt sind.
 - Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wird ebenfalls als schwierig, wenn nicht gar unmöglich angesehen, zumindest für jene Beschäftigten, die nicht bereits in arbeitsmarktnahen Arbeitsgruppen beschäftigt sind.
 - Zielkonflikte der WfbM sind komplexer als ein einfacher Zielkonflikt Rehabilitation bzw. Bildung vs. Produktion.

²¹Rein formal ließen sich beim Skalenniveau der vorliegenden Daten mathematische Reliabilitätsmodelle wie z.B. Inter-Rater-Reliabilität (vgl. WOLLSCHLÄGER 2010, S. 192ff.) anwenden. Diese beziehen sich jedoch auch auf die Messgüte operationalisierter Konstrukte, und versuchen, diese Messgüte nicht im Bezug auf Vergleichsdaten, sondern innerhalb des Datenmaterials zu bestimmen. Ohne operationalisierte Hypothesen ergeben diese Reliabilitätsmodelle keine sinnvollen inhaltlichen Aussagen.

- Der Handlungsspielraum der FABs, diese Zielkonflikte zu lösen ist durch Bedingungen der Organisation eingeschränkt.
- 2. Einige Ergebnisse der Befragung waren überraschend, entweder aufgrund ihrer Tendenz oder aufgrund ihrer Deutlichkeit.
Einige davon sind dennoch nicht Gegenstand der folgenden Interpretationen (z.B. Frage 1.5, S. 85).
Andere überraschende Ergebnisse erforderten theoretische Klärung. Zum Beispiel kann Frage 2.2 (S. 155) als wesentlicher Auslöser für die Kapitel 2 und 5 angesehen werden.
- 3. Theoretische Betrachtungen wiederum hoben bestimmte Sachverhalte hervor und stellten Bezüge zu den Ergebnissen weiterer Fragen her. Zum Beispiel ergaben die Überlegungen zum Technologiedefizit im Rahmen der Zielkonflikte (vgl. Kapitel 2.3) neue Interpretationsansätze für die Fragen 3.1.10 - 3.1.16 (S. 111ff.).
- 4. Solche Interpretationen ergaben wiederum die Notwendigkeit weiterer theoretischer Betrachtungen. Zum Beispiel waren die Interpretationen der Fragen 3.1.10-3.1.16 Anlass für die Analyse von Organigrammen von Instanzen der WfbM (vgl. S. 60ff.)

Diese grob vereinfachte Abfolge von Erkenntnisschritten ergaben die Interpretationen, die in Kapitel 4.2 dargestellt werden.

Im Folgenden wird zunächst in Kapitel 4.1 die Gesamtheit der Ergebnisse kurz dargestellt, um Transparenz bzgl. des Auswahlprozesses der interpretierten Fragen herzustellen. Eine eingehende Interpretation geschieht in Kapitel 4.1 nicht. Zu jeder Frage findet sich hier lediglich ein kurzes Kommentar. In Kapitel 4.2 wird dann eine Interpretation ausgewählter Ergebnisse vorgestellt, bei dem die ausgewählten Ergebnisse wiederum dargestellt werden.

4. Ergebnisse der Befragung

4.1. Zahlen und Tabellen

4.1.1. Fragebereich 1: Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten

Im ersten Fragenabschnitt wurde nach einigen statistischen Kennwerten wie z.B. Alter, Geschlecht, Schulbildung etc. gefragt, sowie nach Zugangswegen zur Werkstatt.

Frage 1.1 Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

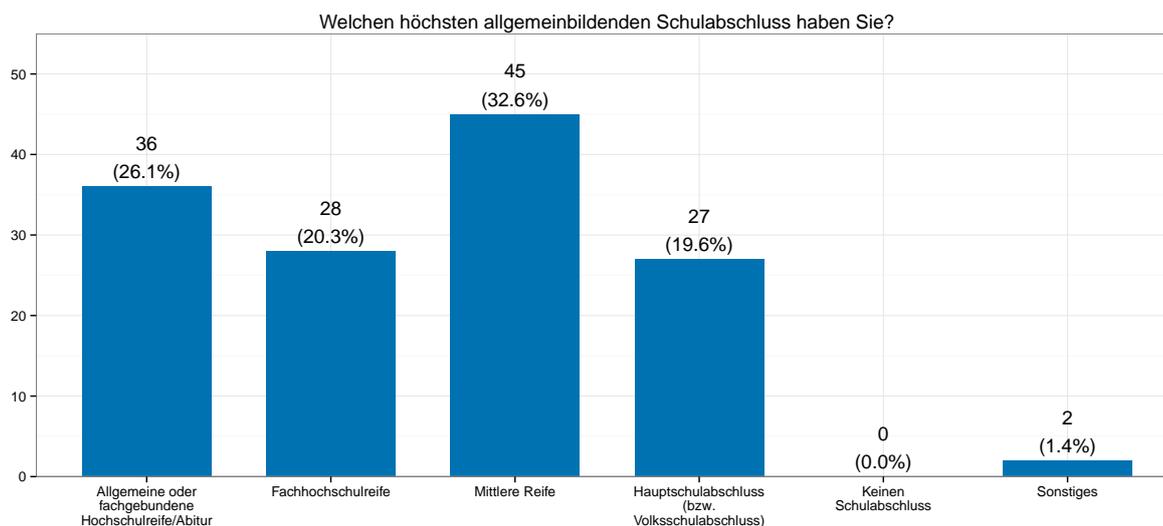


Abbildung 18: Frage 1.1

Werte	N	roh %	valide %
1 Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur	36	18.09	26.09
2 Fachhochschulreife	28	14.07	20.29
3 Mittlere Reife	45	22.61	32.61
4 Hauptschulabschluss (bzw. Volksschulabschluss)	27	13.57	19.57
5 Keinen Schulabschluss	0	0.00	0.00
6 Sonstiges	2	1.01	1.45
missings	61	30.65	-

Notiz: Zwei 'Sonstiges'-Angaben konnten nicht eindeutig einem Schulabschluss zugeordnet werden. Sie gaben 'Meister' an.

N: 199, valide: 138

Tabelle 6: Frage 1.1

Die schulische Qualifikation der Befragten ist breit gestreut und insgesamt kann von einem hohen Schulbildungsgrad gesprochen werden. Die Anzahl an Missings in dieser Frage ist nicht höher als bei den restlichen Fragen, so dass nicht davon auszugehen ist, dass hier z.B. Personen ohne Schulabschluss häufiger nicht geantwortet hätten. Einige „Sonstiges“-Nennungen

konnten eindeutig einem Schulabschluss zugeordnet werden (z.B. „1. Staatsexamen Lehramt“ zu „Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur“). Zwei Befragte gaben „Meister“ an und konnten nicht eindeutig zugeordnet werden.

Frage 1.2 Welche(n) Ausbildungsberuf(e) haben Sie erlernt? (Egal ob mit oder ohne Abschluss?)

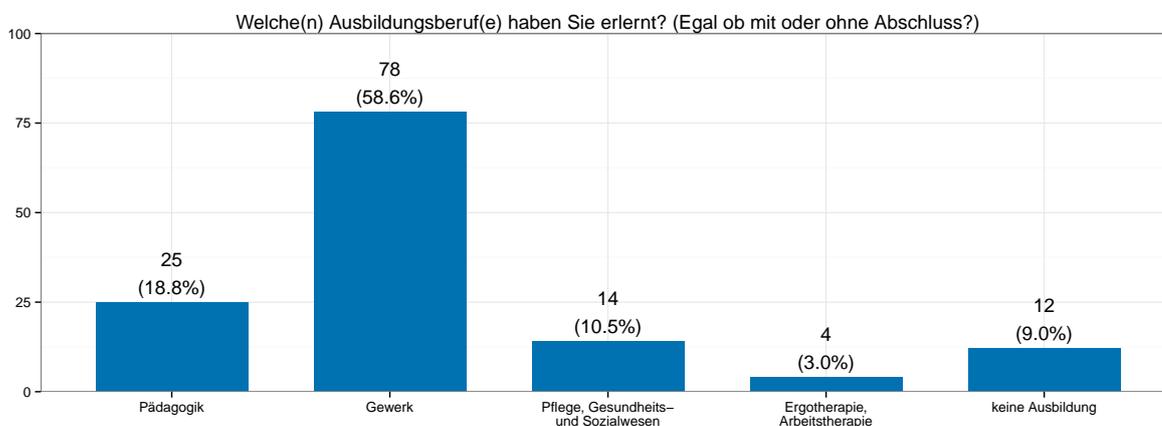


Abbildung 19: Frage 1.2

Werte	N	roh %	valide %
1 Pädagogik	25	12.56	18.80
2 Gewerk	78	39.20	58.65
3 Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen	14	7.04	10.53
4 Ergotherapie, Arbeitstherapie	4	2.01	3.01
5 keine Ausbildung	12	6.03	9.02
missings	66	33.17	-

Notiz: Ergebnisse sind aus Datenschutzgründen kategorisiert. SpZ nicht berücksichtigt.

N: 199, valide: 133

Tabelle 7: Frage 1.2

Die Daten zu Fragen 1.2 mussten aus Gründen des Datenschutzes bereinigt werden, da sie andernfalls anhand einzigartiger Qualifikationsprofile teilweise Rückschlüsse auf Personen zulassen würden. In den bereinigten Daten wurden die Nennungen durch Kategoriebezeichnungen ersetzt, die aus Clusterung der Nennungen hervorgegangen sind.

Die Kategorien lauten: „Pädagogik“, „Ergotherapie/Arbeitstherapie“, „Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen“ sowie „Gewerk“.

Im Anhang befindet sich eine Liste gezählter Nennungen aus der auch ersichtlich wird, welche Nennung welcher Kategorie zugeordnet wurde (s. Anhang D.1). Einige Befragten haben mehrere Ausbildungsgänge absolviert bzw. begonnen. In Fällen, bei denen solche Mehrfachnennungen verschiedenen Kategorien entsprachen, wurde nur eine Kategorie vergeben und zwar der Reihe nach wie die Kategorien in obiger Auflistung genannt sind. Hintergrund dieses Vorgehens ist, dass

Ausbildungen aus den ersten drei Kategorien unter Umständen als einschlägige Ausbildungen zur Anerkennung als Fachkraft in einer WfbM ausreichen. Weiter wurde die verpflichtende Sonderpädagogische Zusatzausbildung nach §9, Absatz 3 WVO (SpZ) hier nicht berücksichtigt, da diese in Frage 1.5 separat abgefragt wurde.

Frage 1.3 Welche(n) Studiengang/Studiengänge haben Sie studiert? (Egal ob mit oder ohne Abschluss)

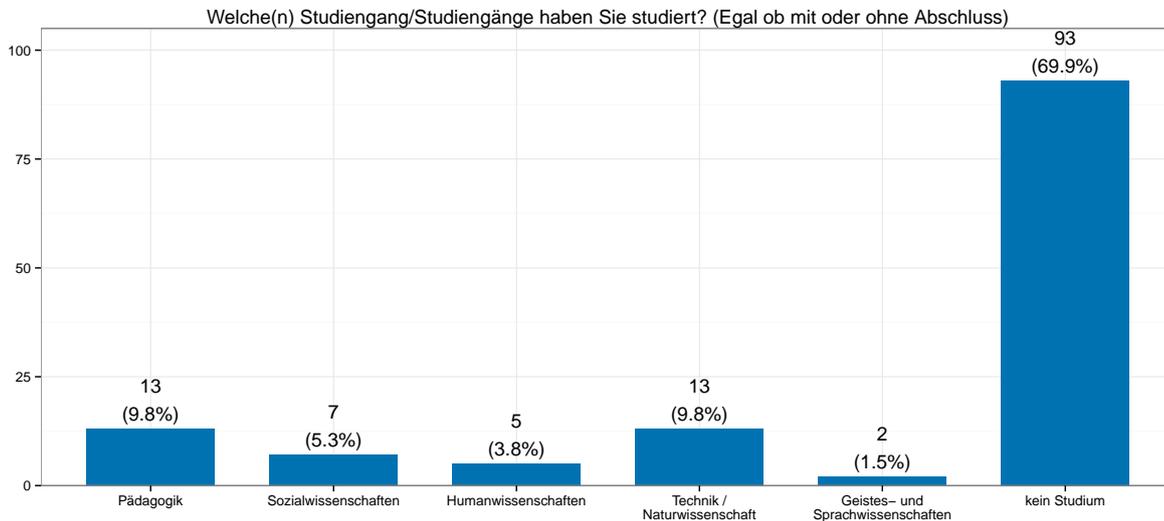


Abbildung 20: Frage 1.3

Werte	N	roh %	valide %
1 Pädagogik	13	6.53	9.77
2 Sozialwissenschaften	7	3.52	5.26
3 Humanwissenschaften	5	2.51	3.76
4 Technik / Naturwissenschaft	13	6.53	9.77
5 Geistes- und Sprachwissenschaften	2	1.01	1.50
6 kein Studium	93	46.73	69.92
missings	66	33.17	-

Notiz: Ergebnisse sind aus Datenschutzgründen kategorisiert.

N: 199, valide: 133

Tabelle 8: Frage 1.3

Wie bei Frage 1.2 mussten auch die Daten aus Frage 1.3 aus Datenschutzgründen bereinigt werden. Das Vorgehen hierbei war identisch wie bei Frage 1.2. Die durch Clusterung gewonnenen Kategorien lauten: „Pädagogik“, „Sozialwissenschaften“, „Humanwissenschaften“, „Technik/Naturwissenschaft“ sowie „Geistes- und Sprachwissenschaften“.

Im Anhang befindet sich eine Liste gezählter Nennungen, aus der auch ersichtlich wird, welcher Studiengang welcher Kategorie zugeordnet wurde (s. Anhang D.1).

Zusammenschau Frage 1.2 und Frage 1.3

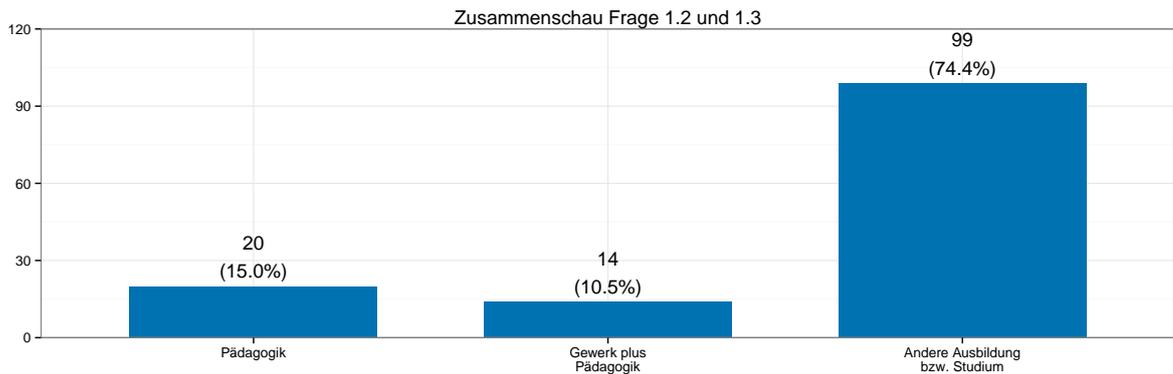


Abbildung 21: Zusammenschau Frage 1.2 und 1.3

Werte	N	roh %	valide %
1 Pädagogik	20	10.05	15.04
2 Gewerk plus Pädagogik	14	7.04	10.53
3 Andere Ausbildung bzw. Studium	99	49.75	74.44
missings	66	33.17	-

N: 199, valide: 133

Tabelle 9: Zusammenschau Frage 1.2 und 1.3

Die Zusammenschau von Frage 1.2 und Frage 1.3 stellt dar, wie viele befragte Personen eine pädagogische Ausbildung oder einen Studiengang absolviert bzw. begonnen haben. Weiter wurde noch die Zählung jener Personen hinzugefügt, die sowohl eine Gewerkeausbildung, als auch eine pädagogische Ausbildung oder einen pädagogischen Studiengang vorweisen. Hieraus wird ersichtlich, dass gut ein Viertel der Befragten eine pädagogische Vorbildung mitbringen.

Frage 1.4 In welchen Berufen haben Sie gearbeitet, bevor Sie Ihre jetzige Tätigkeit in der WfbM aufgenommen haben?

In welchen Berufen haben Sie gearbeitet, bevor Sie Ihre jetzige Tätigkeit in der WfbM aufgenommen haben?				
Werte	N	roh %	valide %	
1 Pädagogik	28	14.07	20.59	
2 Gewerk	74	37.19	54.41	
3 Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen	16	8.04	11.76	
4 Ergotherapie, Arbeitstherapie	1	0.50	0.74	
5 kein Vorberuf	17	8.54	12.50	
missings	63	31.66	-	

Notiz: Ergebnisse sind aus Datenschutzgründen kategorisiert.

N: 199, valide: 136

Tabelle 10: Frage 1.4

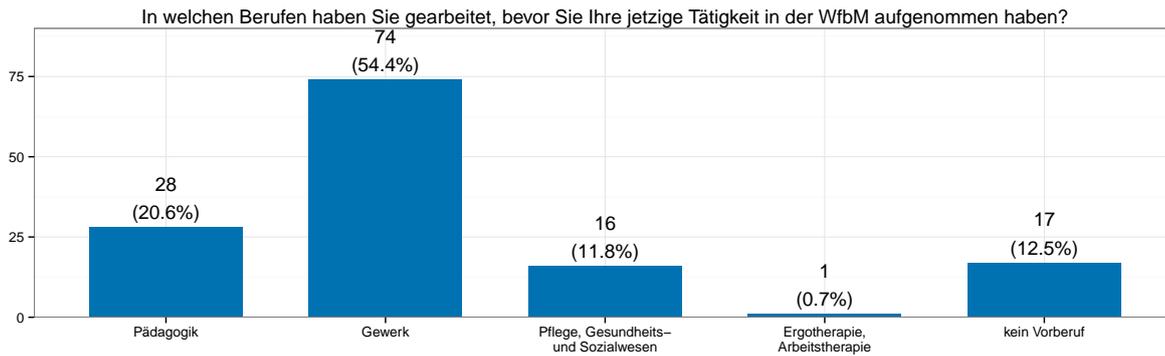


Abbildung 22: Frage 1.4

Auch die Daten aus Frage 1.4 mussten aus Datenschutzgründen bereinigt werden. Das Vorgehen war wiederum analog zu Frage 1.2. Weiter wurden die in Frage 1.2 gebildeten Kategorien zur Clusterung verwendet. Im Anhang befindet sich eine Liste gezählter Nennungen, aus der auch ersichtlich wird, welcher Vorberuf welcher Kategorie zugeordnet wurde (s. Anhang D.1). Mit über 50% stellt die Gruppe der Gewerke die Mehrheit der Vorberufe dar.

Frage 1.5 Haben Sie die Sonderpädagogische Zusatzausbildung nach §9, Absatz 3 WVO (auch kurz SpZ oder FAB genannt) abgeschlossen?

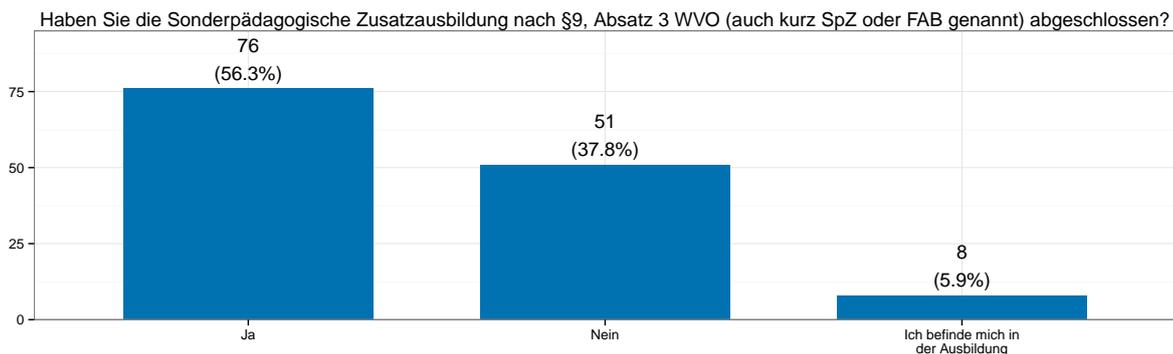


Abbildung 23: Frage 1.5

Haben Sie die Sonderpädagogische Zusatzausbildung nach §9, Absatz 3 WVO (auch kurz SpZ oder FAB genannt) abgeschlossen?

Werte	N	roh %	valide %
1 Ja	76	38.19	56.30
2 Nein	51	25.63	37.78
3 Ich befinde mich in der Ausbildung	8	4.02	5.93
missings	64	32.16	-

N: 199, valide: 135

Tabelle 11: Frage 1.5

4. Ergebnisse der Befragung

Die SpZ Quote scheint auf den ersten Blick mit knapp über 50% recht gering. Allerdings ist die SpZ-Quote unter jenen Befragten, die eine pädagogische Ausbildung oder ein pädagogisches Studium begonnen haben deutlich niedriger (25,8%) als bei bei der Gesamtheit der Befragten (vgl. Abbildung 24)²². Es wäre plausibel, dass tatsächlich ein großer Teil dieses Personenkreises als Fachkraft anerkannt wurde und so keine SpZ durchlaufen musste.

15. Sie die Sonderpädagogische Zusatzausbildung nach §9, Absatz 3 WVO (auch kurz SpZ oder FAB genannt) abgeschlossen?

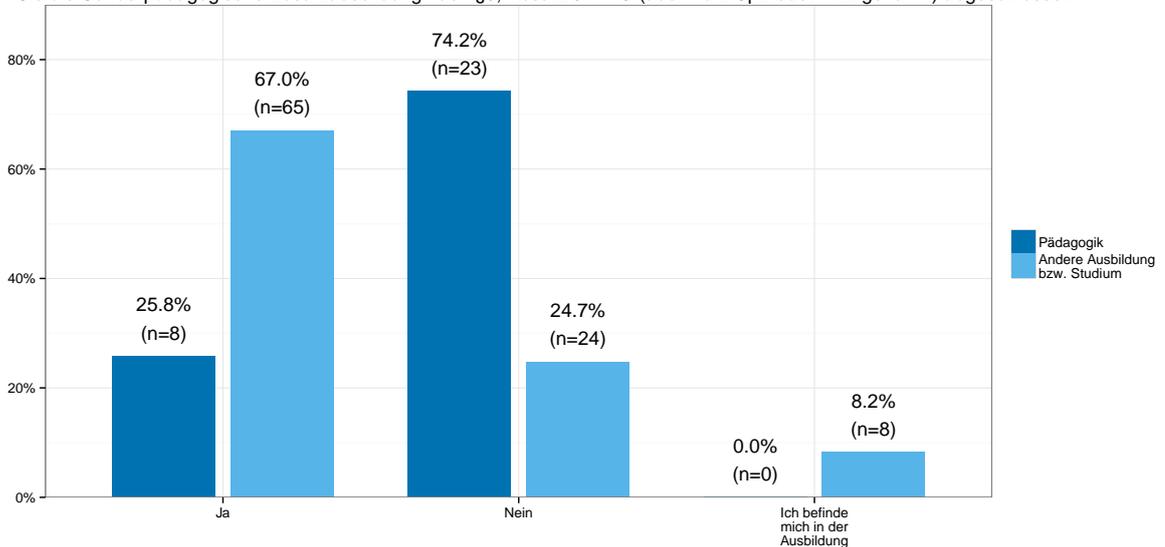


Abbildung 24: Frage 1.5. nach Vorausbildungsgruppen

Frage 1.6 Was gab den Ausschlag, eine Tätigkeit in der WfbM aufzunehmen?

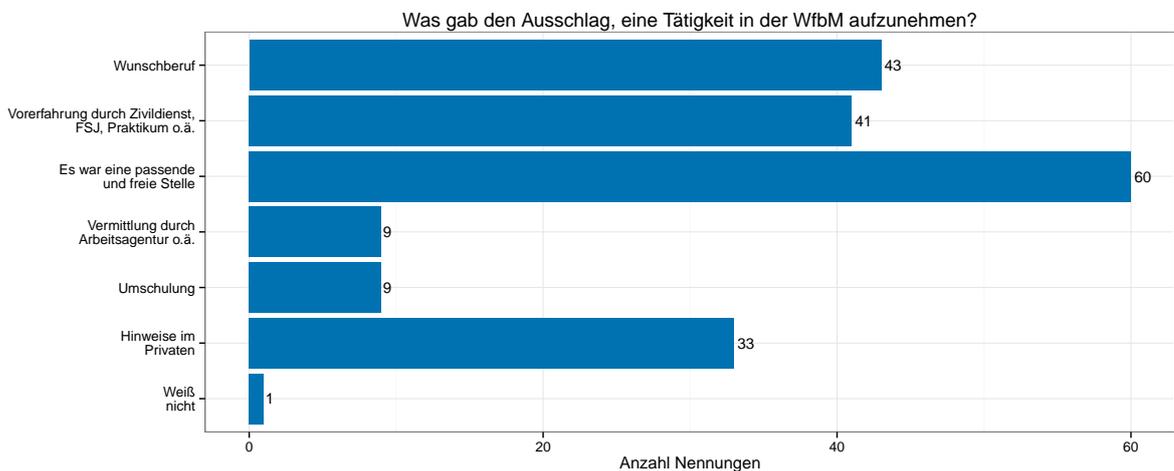


Abbildung 25: Frage 1.6

²²Hier ist zu beachten, dass die missings bei den Angaben zur Ausbildung um 2 höher liegen als bei Frage 1.5 (vgl. Tabellen 9 und 11).

Was gab den Ausschlag, eine Tätigkeit in der WfbM aufzunehmen?				
	Werte	N	roh %	valide %
1	Wunschberuf	43	21.61	26.38
2	Vorerfahrung durch Zivildienst, FSJ, Praktikum o.ä.	41	20.60	25.15
3	Es war eine passende und freie Stelle	60	30.15	36.81
4	Vermittlung durch Arbeitsagentur o.ä.	9	4.52	5.52
5	Umschulung	9	4.52	5.52
6	Hinweise im Privaten	33	16.58	20.25
7	Weiß nicht	1	0.50	0.61
	missings	36	18.09	-
Notiz: Mehrfachauswahl war möglich.				
<i>N: 199, valide: 163</i>				

Tabelle 12: Frage 1.6

In Frage 1.6 wurden die Befragten gebeten, anzugeben, was den Ausschlag gab, eine Tätigkeit in der WfbM aufzunehmen. Zusätzlich zu den in Abbildung 25 und Tabelle 12 dargestellten Daten gaben 6 Personen unter „Sonstiges“ Antworten (s. Anhang D.1). Die Rolle von Umschulungsmaßnahmen und Vermittlungen durch die Arbeitsagentur ist vergleichsweise klein. Für Annahmen, nach denen Handwerker_innen nach Arbeitslosigkeit erst durch Vermittlung durch die Agentur auf die Werkstätten als Arbeitsort hingewiesen werden, finden sich keine Hinweise.

Frage 1.7 Wie sehr stimmen sie der folgenden Aussage zu? - Vor meiner Tätigkeit in der WfbM hatte ich keine Vorstellung davon, was eine WfbM ist und/oder was dort geschieht.

Wie sehr stimmen sie der folgenden Aussage zu? - Vor meiner Tätigkeit in der WfbM hatte ich keine Vorstellung davon, was eine WfbM ist und/oder was dort geschieht.

	Werte	N	roh %	valide %
1	gar nicht	45	22.61	31.91
2	überw. nicht	15	7.54	10.64
3	eher nicht	29	14.57	20.57
4	stimme eher zu	15	7.54	10.64
5	stimme überw. zu	23	11.56	16.31
6	stimme voll und ganz zu	14	7.04	9.93
	missings	58	29.15	-
<i>N: 199, valide: 141</i>				

Tabelle 13: Frage 1.7

Die Ergebnisse zu Frage 1.7 zeigen eine gewisse Streuung, der Großteil der Befragten gibt jedoch an, vor der Tätigkeit in der WfbM durchaus eine Vorstellung von den Abläufen einer WfbM gehabt zu haben.

4. Ergebnisse der Befragung

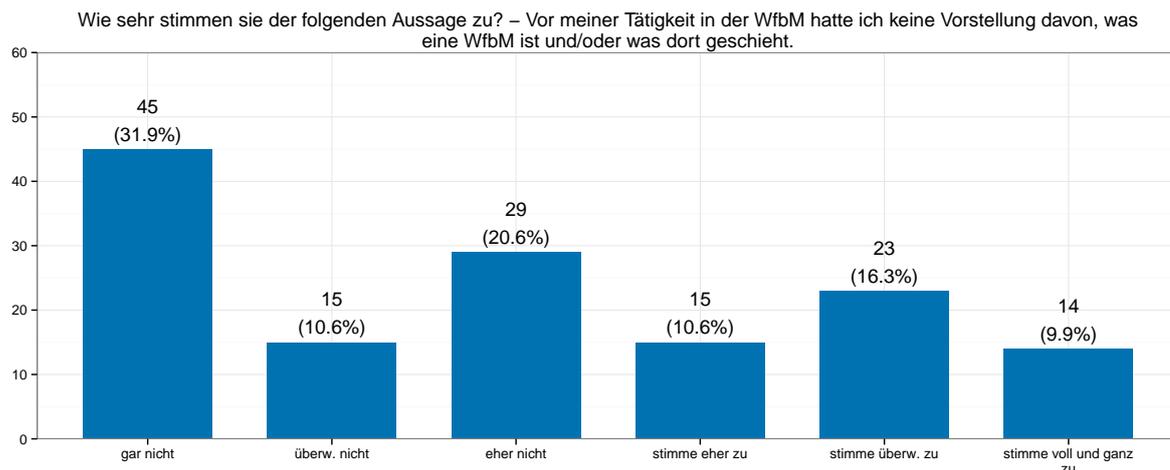


Abbildung 26: Frage 1.7

Frage 1.8 Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit in der WfbM auch schon mit Menschen mit Behinderung zu tun?

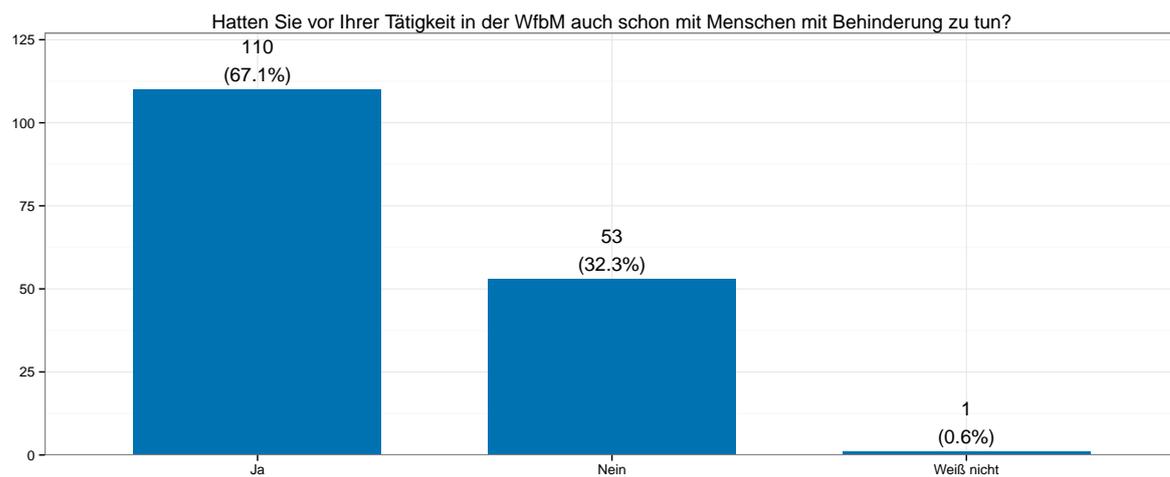


Abbildung 27: Frage 1.8

Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit in der WfbM auch schon mit Menschen mit Behinderung zu tun?				
Werte		N	roh %	valide %
1	Ja	110	55.28	67.07
2	Nein	53	26.63	32.32
3	Weiß nicht	1	0.50	0.61
missings		35	17.59	-

N: 199, valide: 164

Tabelle 14: Frage 1.8

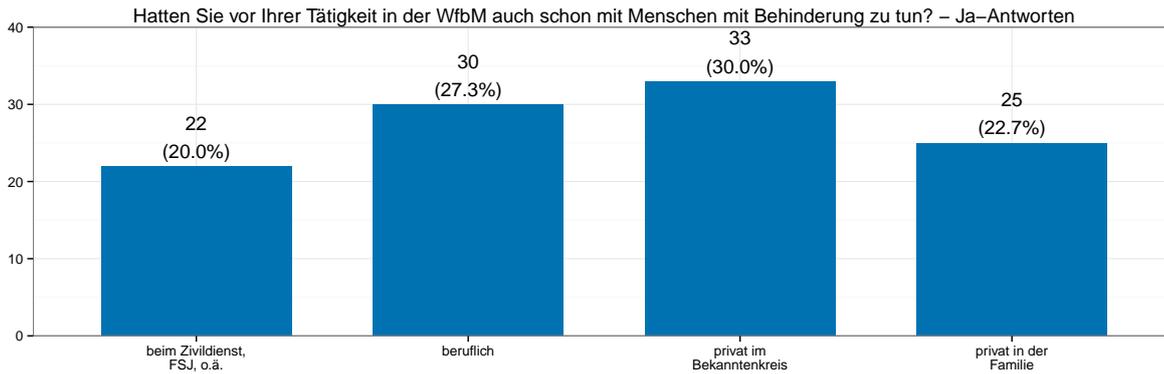


Abbildung 28: Frage 1.8 – Ja- Antworten aufgeschlüsselt

Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit in der WfbM auch schon mit Menschen mit Behinderung zu tun? -
Ja-Antworten

Werte	N	roh %	valide %
1 beim Zivildienst, FSJ, o.ä.	22	11.06	20.00
2 beruflich	30	15.08	27.27
3 privat im Bekanntenkreis	33	16.58	30.00
4 privat in der Familie	25	12.56	22.73
missings	89	44.72	-

N: 199, valide: 110

Tabelle 15: Frage 1.8 – Ja- Antworten aufgeschlüsselt

Gut zwei Drittel der Befragten geben an, bereits vor der Tätigkeit in der WfbM Kontakt mit Menschen mit Behinderung gehabt zu haben. Die Situationen, in denen sich diese Kontakte ergaben sind in etwa gleich auf Privat- und Berufsleben verteilt. Weiter gab es unter „Sonstiges“ 14 Nennungen, die in Anhang D.1 zu finden sind.

Frage 1.9 Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?

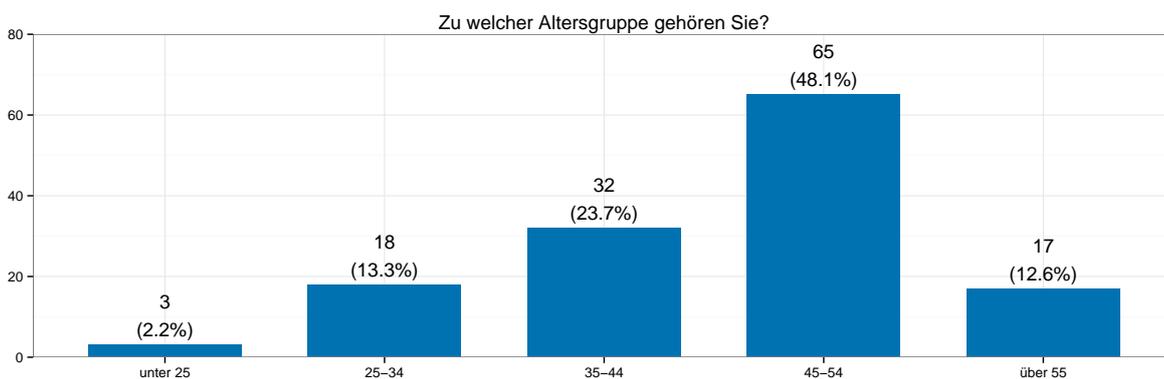


Abbildung 29: Frage 1.9

4. Ergebnisse der Befragung

Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?			
Werte	N	roh %	valide %
1 unter 25	3	1.51	2.22
2 25-34	18	9.05	13.33
3 35-44	32	16.08	23.70
4 45-54	65	32.66	48.15
5 über 55	17	8.54	12.59
missings	64	32.16	-

N: 199, valide: 135

Tabelle 16: Frage 1.9

Die Ergebnisse von Frage 1.9 fließen in die Interpretation ausgewählter Ergebnisse in Kapitel 4.2 ein.

Frage 1.10 Welchem Geschlecht gehören Sie an?

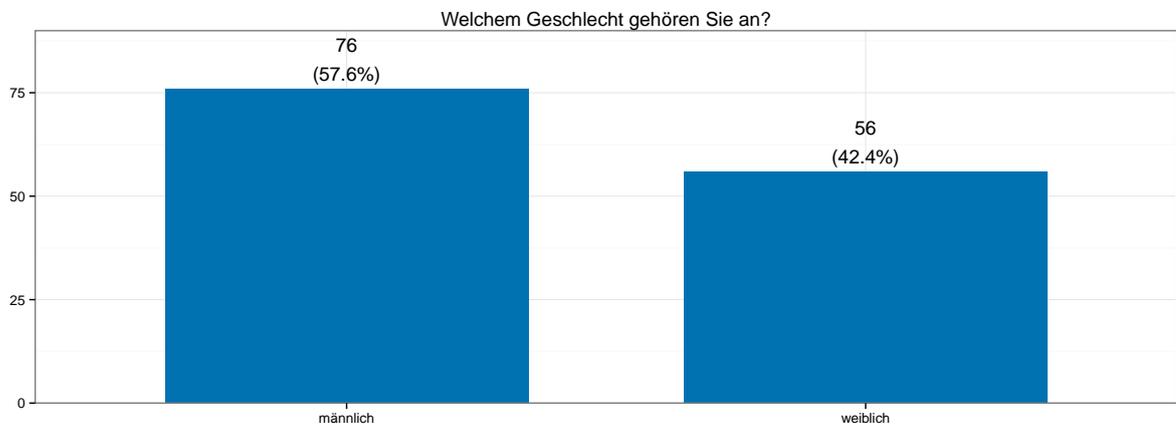


Abbildung 30: Frage 1.10

Welchem Geschlecht gehören Sie an?			
Werte	N	roh %	valide %
1 männlich	76	38.19	57.58
2 weiblich	56	28.14	42.42
missings	67	33.67	-

N: 199, valide: 132

Tabelle 17: Frage 1.10

Aufgrund des Zusammenhangs mit industriellen und handwerklichen Berufen könnte eine deutliche Mehrheit an Männern erwartet werden. In sozialen Berufen werden oft weibliche Fachkräfte in der Mehrzahl erwartet. In den Ergebnissen zu Frage 1.10 lässt sich keine dieser beiden Erwartungen wiederfinden. Die Männer sind zwar in der Überzahl, insgesamt kann man jedoch von einer recht ausgeglichenen Verteilung der Geschlechter sprechen.

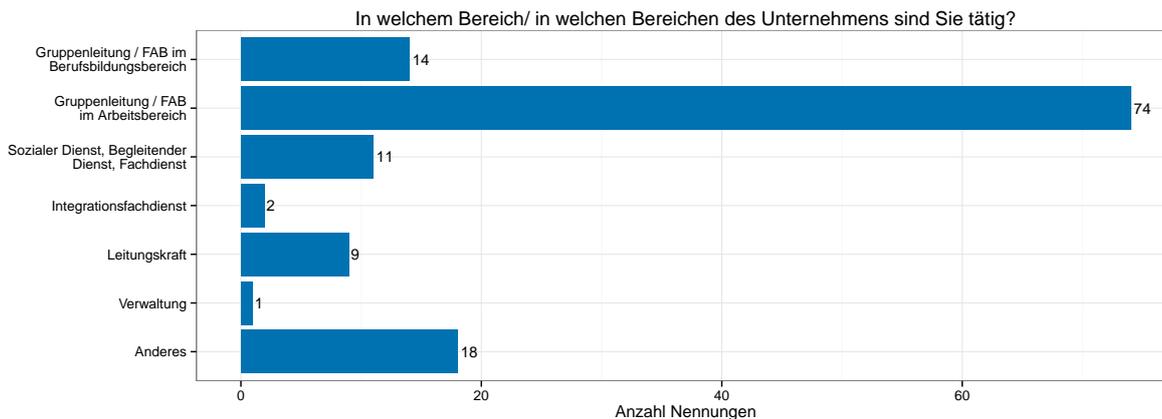
Frage 1.11 In welchem Bereich/ in welchen Bereichen des Unternehmens sind Sie tätig?

Abbildung 31: Frage 1.11

In welchem Bereich/ in welchen Bereichen des Unternehmens sind Sie tätig?

Werte	N	roh %	valide %
1 Gruppenleitung / FAB im Berufsbildungsbereich	14	7.04	12.84
2 Gruppenleitung / FAB im Arbeitsbereich	74	37.19	67.89
3 Sozialer Dienst, Begleitender Dienst, Fachdienst	11	5.53	10.09
4 Integrationsfachdienst	2	1.01	1.83
5 Leitungskraft	9	4.52	8.26
6 Verwaltung	1	0.50	0.92
7 Anderes	18	9.05	16.51
missings	90	45.23	-

Notiz: Mehrfachauswahl war möglich. Wegen technischer Schwierigkeiten sind die Ergebnisse fraglich.

N: 199, valide: 109

Tabelle 18: Frage 1.11

In den Kommentarfeldern zur Frage 1.11 berichteten einige Befragte von der Schwierigkeit, dass keine Mehrfachauswahl möglich sei. In anderen Datensätzen der selben WfbM lässt sich aber durchaus Mehrfachauswahl finden. Das lässt auf ein technisches Problem schließen (evtl. im Zusammenspiel mit dem jeweils eingesetzten Webbrowser). Daher ist die Zählung der Nennungen in Tabelle 18 mit Vorsicht zu genießen.

Die Nennungen zu „Anderes“ sind in Anhang D.1 zu finden.

4.1.2. Fragebereich 2: Aufgabenkonzeption

Der Fragebereich „Aufgabenkonzeption“ dient dazu, abzufragen, was die befragte Person als ihre eigenen Aufgaben im System der beruflichen Bildung ansieht, und welchen Stellenwert sie diesen Aufgaben zumisst.

Frage 2.1 Wie gut sind Sie mit dem gesetzlichen Auftrag der Werkstatt vertraut?

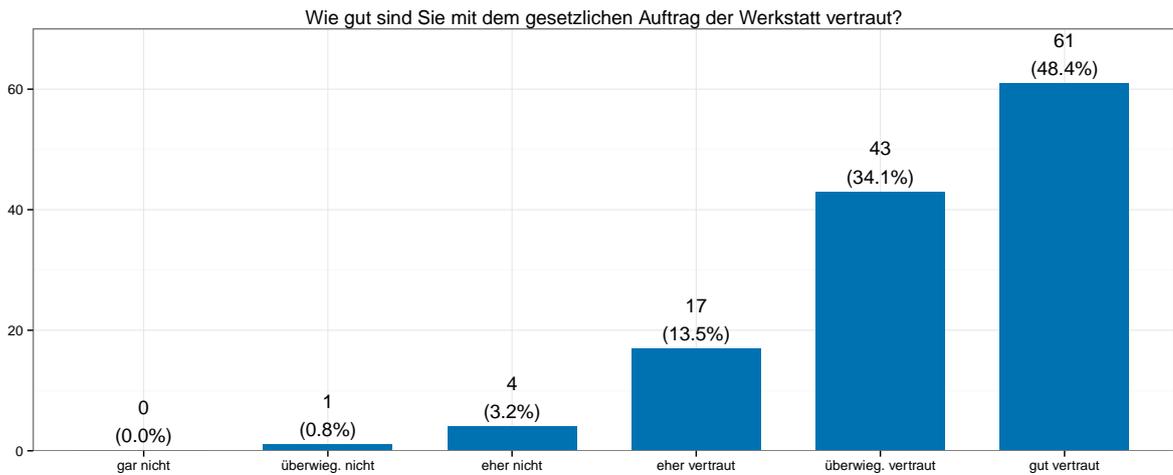


Abbildung 32: Frage 2.1

Wie gut sind Sie mit dem gesetzlichen Auftrag der Werkstatt vertraut?				
Werte		N	roh %	valide %
1	gar nicht	0	0.00	0.00
2	überwieg. nicht	1	0.50	0.79
3	eher nicht	4	2.01	3.17
4	eher vertraut	17	8.54	13.49
5	überwieg. vertraut	43	21.61	34.13
6	gut vertraut	61	30.65	48.41
missings		73	36.68	-

N: 199, valide: 126

Tabelle 19: Frage 2.1

In Frage 2.1 wurden die Befragten gebeten einzuschätzen, wie gut sie mit dem gesetzlichen Auftrag der WfbM vertraut sind. Die Ergebnisse weisen auf eine durchweg positive Einschätzung der Kenntnis des gesetzlichen Auftrags hin.

Frage 2.2 Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?

In Frage 2.2 wurden die Befragten gebeten, die Teilaufträge der WfbM (und zusätzlich den – häufig als sechsten Teilauftrag bezeichneten – übergeordneten Anspruch des SGB IX, größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe für die Beschäftigten zu gewährleisten) in eine Rangfolge zu bringen. Die Ergebnisse sind vor allem in der Zusammenschau dieser Rangfolge von Interesse und werden in Kapitel 4.2.2 ausführlich interpretiert.

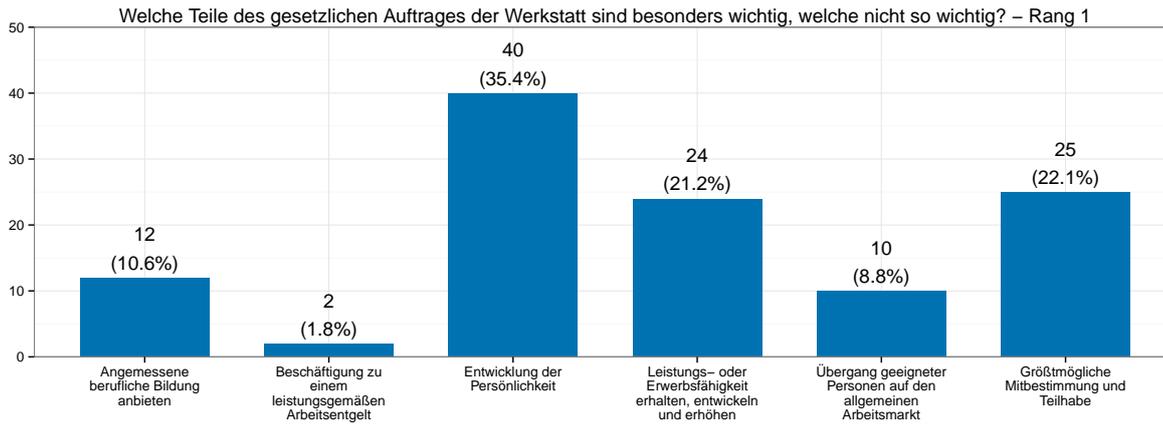


Abbildung 33: Frage 2.2 - Rang 1

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 1

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	12	6.03	10.62
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	2	1.01	1.77
3 Entwicklung der Persönlichkeit	40	20.10	35.40
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	24	12.06	21.24
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	10	5.03	8.85
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	25	12.56	22.12
missings	86	43.22	-

N: 199, valide: 113

Tabelle 20: Frage 2.2 - Rang 1

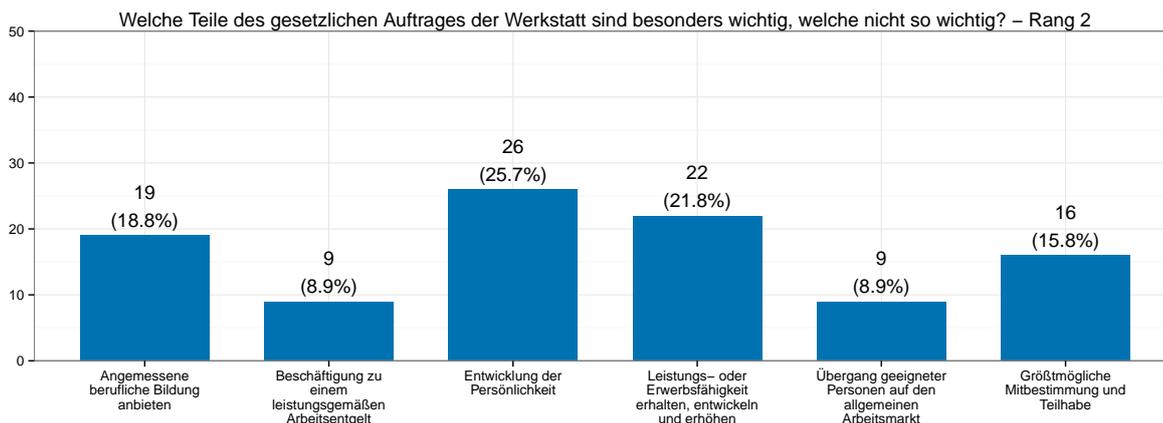


Abbildung 34: Frage 2.2 - Rang 2

4. Ergebnisse der Befragung

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 2

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	19	9.55	18.81
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	9	4.52	8.91
3 Entwicklung der Persönlichkeit	26	13.07	25.74
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	22	11.06	21.78
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	9	4.52	8.91
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	16	8.04	15.84
missings	98	49.25	-

N: 199, valide: 101

Tabelle 21: Frage 2.2 - Rang 2

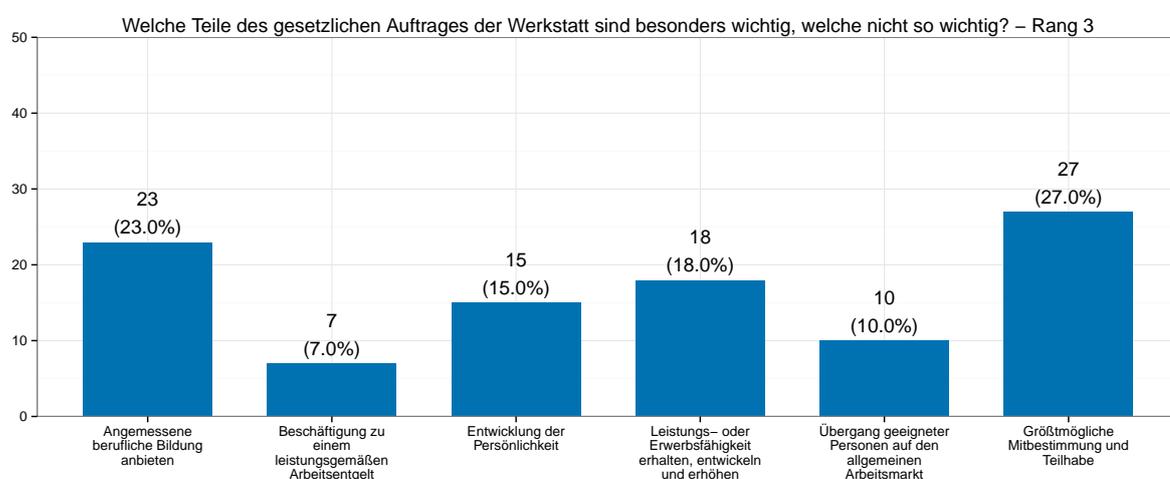


Abbildung 35: Frage 2.2 - Rang 3

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 3

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	23	11.56	23.00
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	7	3.52	7.00
3 Entwicklung der Persönlichkeit	15	7.54	15.00
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	18	9.05	18.00
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	10	5.03	10.00
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	27	13.57	27.00
missings	99	49.75	-

N: 199, valide: 100

Tabelle 22: Frage 2.2 - Rang 3

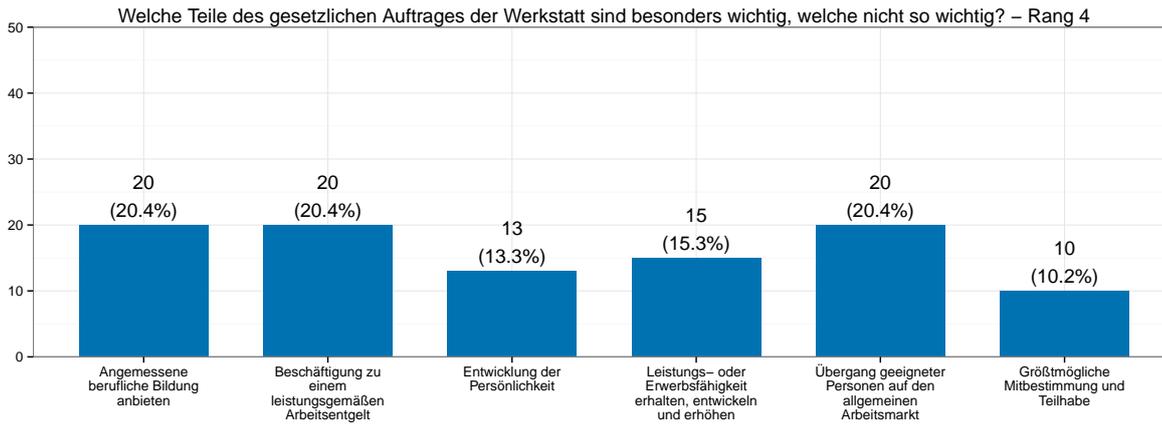


Abbildung 36: Frage 2.2 - Rang 4

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 4

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	20	10.05	20.41
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	20	10.05	20.41
3 Entwicklung der Persönlichkeit	13	6.53	13.27
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	15	7.54	15.31
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	20	10.05	20.41
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	10	5.03	10.20
missings	101	50.75	-

N: 199, valide: 98

Tabelle 23: Frage 2.2 - Rang 4

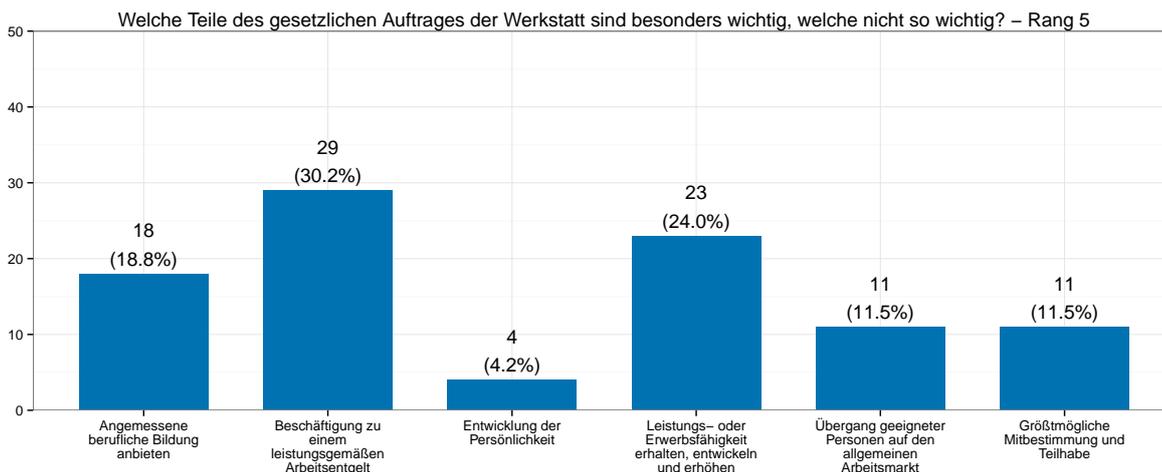


Abbildung 37: Frage 2.2 - Rang 5

4. Ergebnisse der Befragung

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 5

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	18	9.05	18.75
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	29	14.57	30.21
3 Entwicklung der Persönlichkeit	4	2.01	4.17
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	23	11.56	23.96
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	11	5.53	11.46
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	11	5.53	11.46
missings	103	51.76	-

N: 199, valide: 96

Tabelle 24: Frage 2.2 - Rang 5

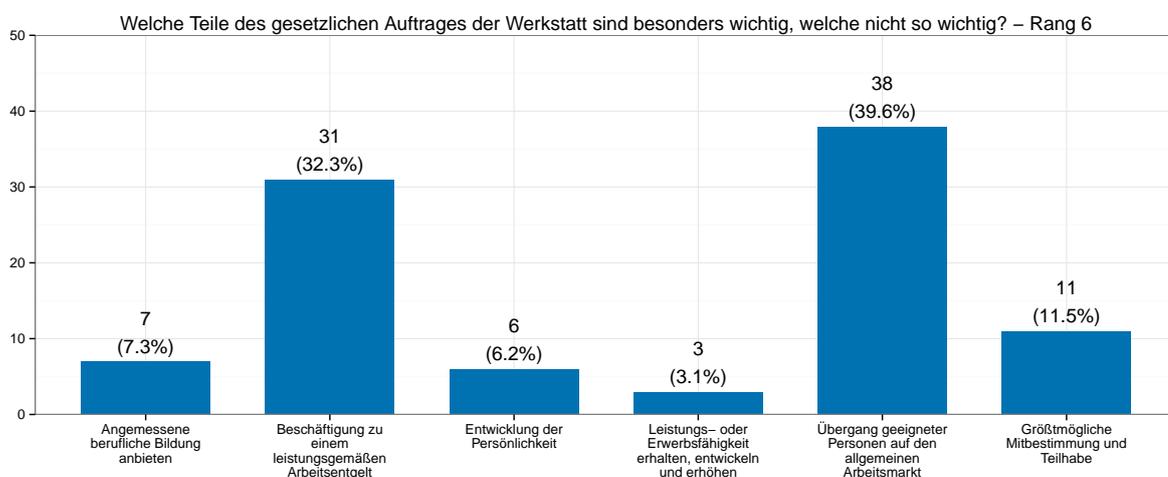


Abbildung 38: Frage 2.2 - Rang 6

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?
- Rang 6

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	7	3.52	7.29
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	31	15.58	32.29
3 Entwicklung der Persönlichkeit	6	3.02	6.25
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	3	1.51	3.12
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	38	19.10	39.58
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	11	5.53	11.46
missings	103	51.76	-

N: 199, valide: 96

Tabelle 25: Frage 2.2 - Rang 6

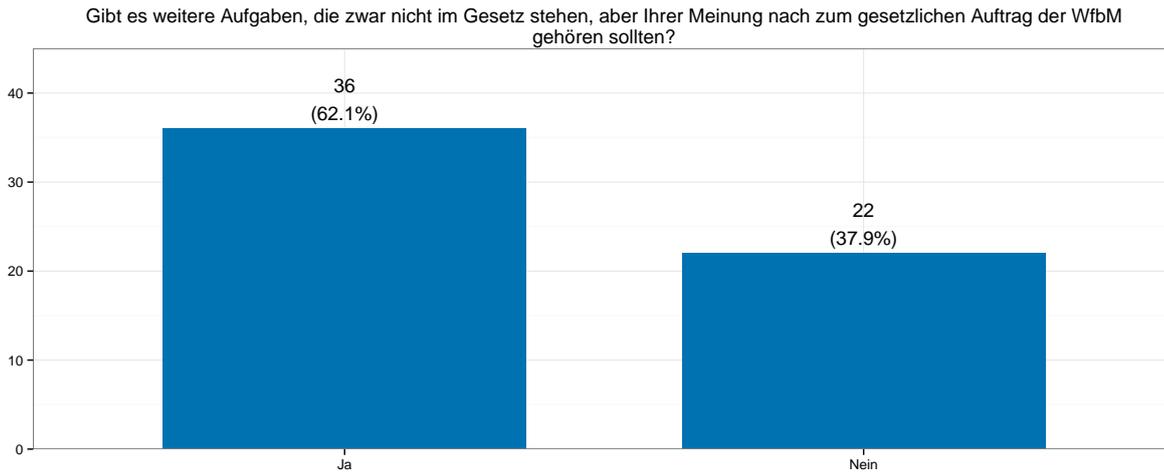


Abbildung 39: Frage 2.3

Frage 2.3 Gibt es weitere Aufgaben, die zwar nicht im Gesetz stehen, aber Ihrer Meinung nach zum gesetzlichen Auftrag der WfbM gehören sollten?

Gibt es weitere Aufgaben, die zwar nicht im Gesetz stehen, aber Ihrer Meinung nach zum gesetzlichen Auftrag der WfbM gehören sollten?

Werte	N	roh %	valide %
1 Ja	36	18.09	62.07
2 Nein	22	11.06	37.93
missings	141	70.85	-

N: 199, valide: 58

Tabelle 26: Frage 2.3

Knapp zwei Drittel der Befragten, die Frage 2.3 beantwortet haben, sehen weitere Aufgaben der WfbM, die nicht gesetzlich fixiert sind. Allerdings ist diese Frage durch eine vergleichsweise hohe Anzahl an missings gekennzeichnet. Die Befragten wurden gebeten, bei Ja-Antworten, dies zu konkretisieren. Die meisten Nennungen beziehen sich auf individuelle und soziale Sachverhalte abseits der Arbeitsvollzüge. Geclusterte Textnennungen der Antwortmöglichkeit „Ja, und zwar“ finden sich in Anhang D.1.

Fragen 2.4 und 2.5 Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllen WfbMs/ihre eigene WfbM ihrer Meinung nach im Allgemeinen gut?

In den Fragen 2.4 und 2.5 wurden die Befragten gebeten einzuschätzen, wie gut WfbMs im Allgemeinen ihren gesetzlichen Auftrag erfüllen und wie gut die jeweils eigene WfbM dies tut. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.2.2 interpretiert.

4. Ergebnisse der Befragung

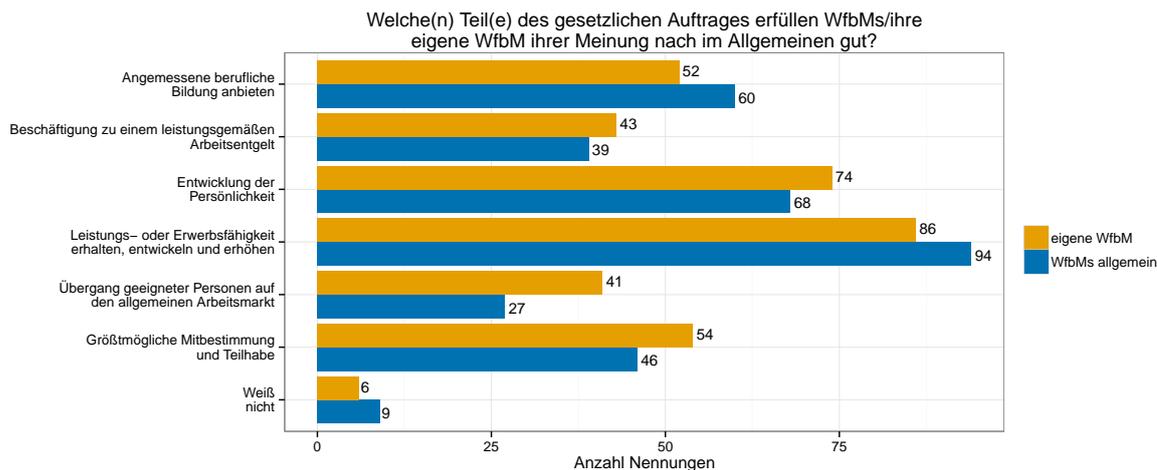


Abbildung 40: Fragen 2.4 und 2.5

Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllen WfbMs ihrer Meinung nach im Allgemeinen gut?

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	60	30.15	42.55
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	39	19.60	27.66
3 Entwicklung der Persönlichkeit	68	34.17	48.23
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	94	47.24	66.67
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	27	13.57	19.15
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	46	23.12	32.62
7 Weiß nicht	9	4.52	6.38
missings	58	29.15	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 141

Tabelle 27: Frage 2.4

Nun zu Ihrer WfbM. Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllt ihre Werkstatt für gewöhnlich gut?

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	52	26.13	36.88
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	43	21.61	30.50
3 Entwicklung der Persönlichkeit	74	37.19	52.48
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	86	43.22	60.99
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	41	20.60	29.08
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	54	27.14	38.30
7 Weiß nicht	6	3.02	4.26
missings	58	29.15	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 141

Tabelle 28: Frage 2.5

Fragen 2.6 und 2.7 Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages gehören (zumindest zum Teil) zu Ihren Aufgaben, mit welchen Teilaufträgen sind Sie vorrangig beschäftigt?

Bei den Fragen 2.6 und 2.7 wurden die Befragten gebeten einzuschätzen, welche Teile des gesetzlichen Auftrages (zumindest zum Teil) zu ihren Aufgaben gehörten, und mit welchen Teilaufträgen sie vorrangig beschäftigt sind. Es liegt in der Natur der Frage, dass Teilaufträgen häufiger die Rolle als grundsätzliche Aufgabe zugewiesen wird, als sie als vorrangige Beschäftigung zu bezeichnen. Interessant sind daher vor allem die Abstände zwischen beiden Fragen pro Teilauftrag. Diese Abstände bleiben annähernd konstant (durchschnittlich 24 Nennungen Unterschied). Der Auftrag, den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, stellt mit einem Abstand von 34 Nennungen einen Ausreißerwert dar. Dies lässt sich im Einklang mit den Interpretationen anderer Ergebnisse in Kapitel 4.2.2 deuten.

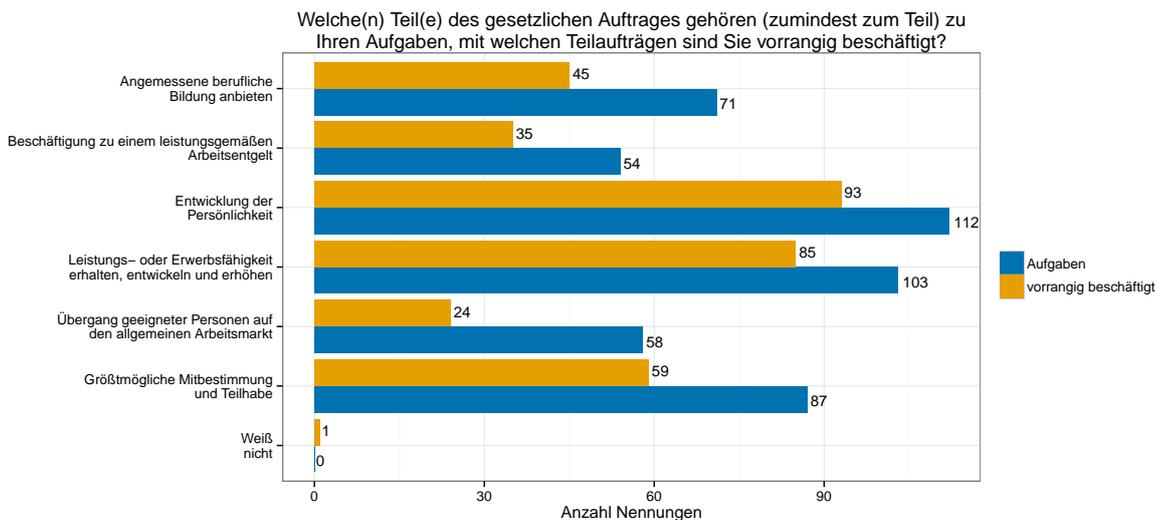


Abbildung 41: Fragen 2.6 und 2.7

Welche(r) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages gehören (zumindest zum Teil) zu Ihren Aufgaben?

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	71	35.68	50.35
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	54	27.14	38.30
3 Entwicklung der Persönlichkeit	112	56.28	79.43
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	103	51.76	73.05
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	58	29.15	41.13
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	87	43.72	61.70
7 Weiß nicht	0	0.00	0.00
missings	58	29.15	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 141

Tabelle 29: Frage 2.6

4. Ergebnisse der Befragung

Wenn Sie nun an Ihren Arbeitsalltag denken: Mit welchen Teilaufträgen sind Sie vorrangig beschäftigt?				
	Werte	N	roh %	valide %
1	Angemessene berufliche Bildung anbieten	45	22.61	31.91
2	Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	35	17.59	24.82
3	Entwicklung der Persönlichkeit	93	46.73	65.96
4	Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	85	42.71	60.28
5	Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	24	12.06	17.02
6	Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	59	29.65	41.84
7	Weiß nicht	1	0.50	0.71
	missings	58	29.15	-
Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.				

N: 199, valide: 141

Tabelle 30: Frage 2.7

Frage 2.8 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

In Frage 2.8 wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung zu Aussagen über berufliche Bildung und ihren Stellenwert im Alltag einzuschätzen. Einige dieser Zustimmungsfragen sind Gegenstand der Interpretation ausgewählter Ergebnisse in Kapitel 4.2.2.

1. Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen eine Tagesstruktur zu bieten.

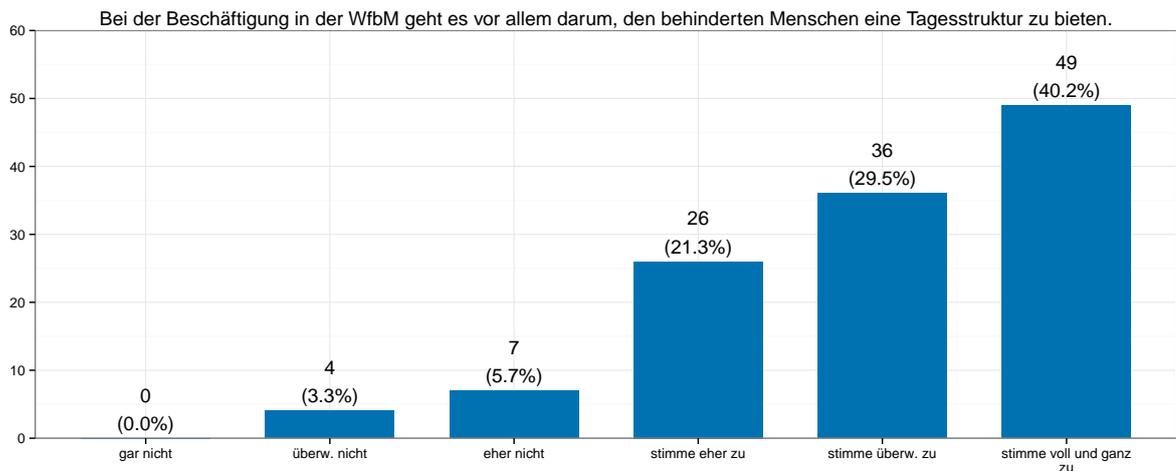


Abbildung 42: Frage 2.8.1

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen eine Tagesstruktur zu bieten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	4	2.01	3.28
3 eher nicht	7	3.52	5.74
4 stimme eher zu	26	13.07	21.31
5 stimme überw. zu	36	18.09	29.51
6 stimme voll und ganz zu	49	24.62	40.16
missings	77	38.69	-

N: 199, valide: 122

Tabelle 31: Frage 2.8.1

2. Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen berufliche Bildung anzubieten.

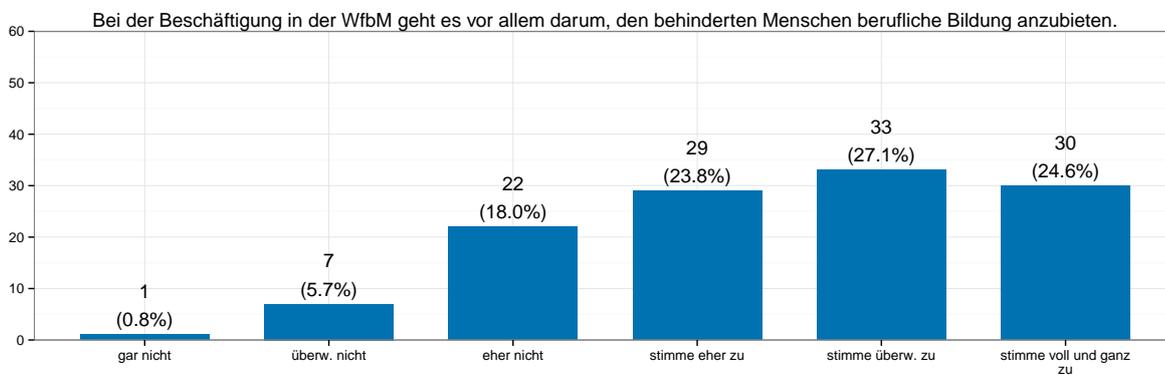


Abbildung 43: Frage 2.8.2

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen berufliche Bildung anzubieten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.82
2 überw. nicht	7	3.52	5.74
3 eher nicht	22	11.06	18.03
4 stimme eher zu	29	14.57	23.77
5 stimme überw. zu	33	16.58	27.05
6 stimme voll und ganz zu	30	15.08	24.59
missings	77	38.69	-

N: 199, valide: 122

Tabelle 32: Frage 2.8.2

3. Berufliche Bildung bieten wir im Rahmen besonderer Maßnahmen an.

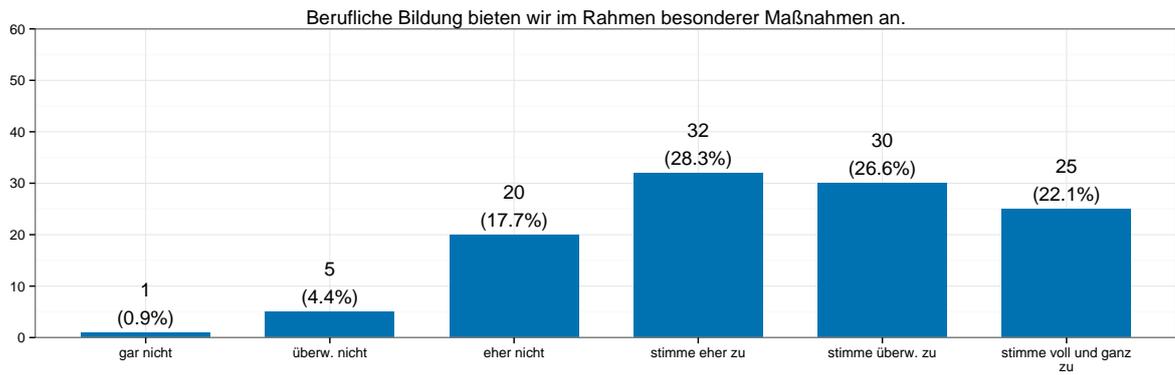


Abbildung 44: Frage 2.8.3

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Berufliche Bildung bieten wir im Rahmen besonderer Maßnahmen an.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.88
2 überw. nicht	5	2.51	4.42
3 eher nicht	20	10.05	17.70
4 stimme eher zu	32	16.08	28.32
5 stimme überw. zu	30	15.08	26.55
6 stimme voll und ganz zu	25	12.56	22.12
missings	86	43.22	-

N: 199, valide: 113

Tabelle 33: Frage 2.8.3

4. Wir bieten im regulären Arbeitsalltag berufliche Bildung an.

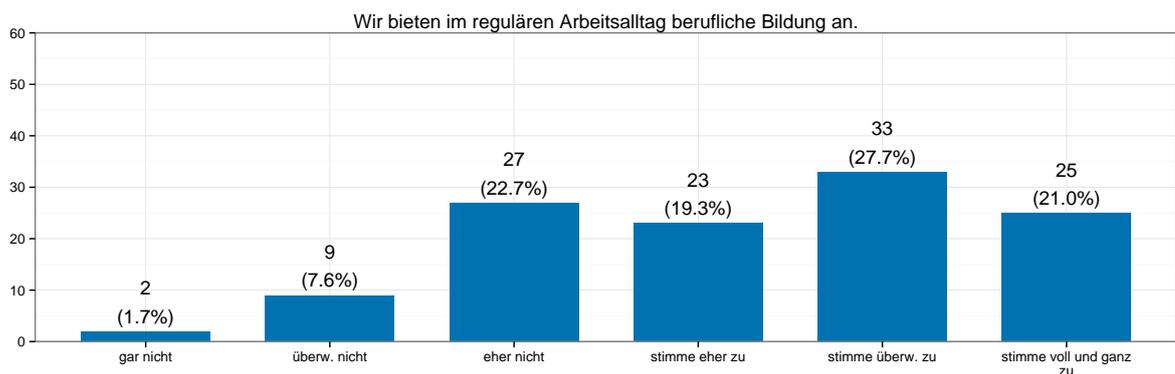


Abbildung 45: Frage 2.8.4

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wir bieten im regulären Arbeitsalltag berufliche Bildung an.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	1.68
2 überw. nicht	9	4.52	7.56
3 eher nicht	27	13.57	22.69
4 stimme eher zu	23	11.56	19.33
5 stimme überw. zu	33	16.58	27.73
6 stimme voll und ganz zu	25	12.56	21.01
missings	80	40.2	-

N: 199, valide: 119

Tabelle 34: Frage 2.8.4

5. Bei beruflicher Bildung geht es vor allem darum, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.

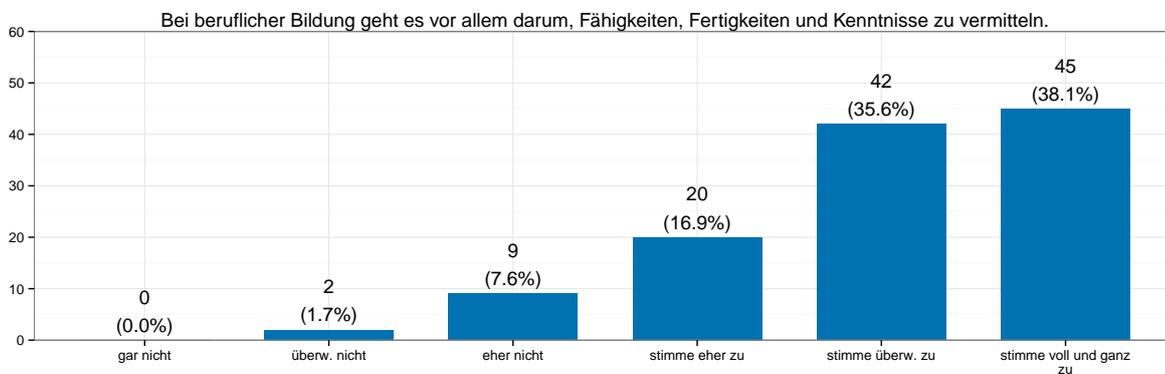


Abbildung 46: Frage 2.8.5

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei beruflicher Bildung geht es vor allem darum, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	2	1.01	1.69
3 eher nicht	9	4.52	7.63
4 stimme eher zu	20	10.05	16.95
5 stimme überw. zu	42	21.11	35.59
6 stimme voll und ganz zu	45	22.61	38.14
missings	81	40.7	-

N: 199, valide: 118

Tabelle 35: Frage 2.8.5

6. In meinem Arbeitsalltag finde ich den gesetzlichen Auftrag wieder.

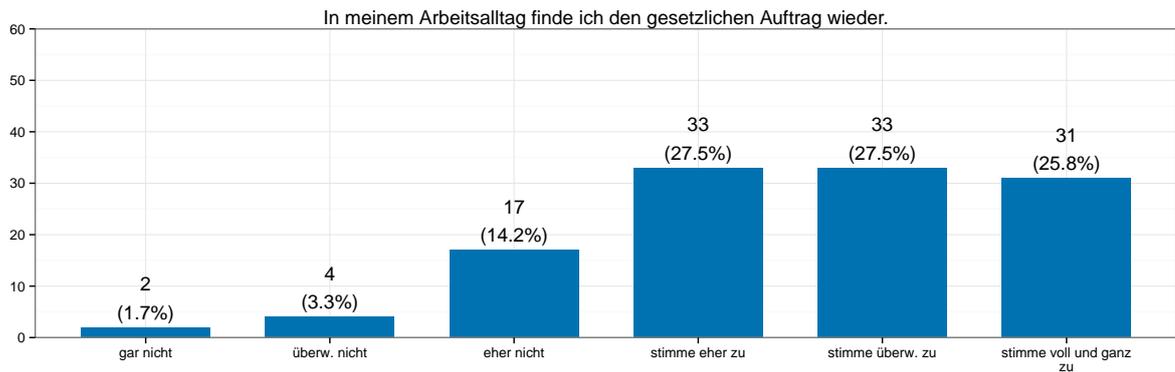


Abbildung 47: Frage 2.8.6

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - In meinem Arbeitsalltag finde ich den gesetzlichen Auftrag wieder.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	1.67
2 überw. nicht	4	2.01	3.33
3 eher nicht	17	8.54	14.17
4 stimme eher zu	33	16.58	27.50
5 stimme überw. zu	33	16.58	27.50
6 stimme voll und ganz zu	31	15.58	25.83
missings	79	39.7	-

N: 199, valide: 120

Tabelle 36: Frage 2.8.6

4.1.3. Fragebereich 3: Zielkonflikt

Der Fragebereich Zielkonflikt dient dazu, zum einen abzufragen, inwieweit sich die befragte Person des Zielkonflikts der WfbM bewusst ist und zum anderen inwieweit Auswirkungen des Zielkonfliktes im Arbeitsalltag spürbar werden.

Frage 3.1 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

In Frage 3.1 wurden die Befragten gebeten, sich zu Aussagen aus dem Kontext der Zielkonflikte der WfbM zu positionieren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass im Alltag der Werkstätten wirtschaftlichen Interessen in Zielkonflikten Vorrang gewährt wird. In Kapitel 4.2.1 werden die Ergebnisse zu einigen dieser Aussagen ausführlich interpretiert.

1. Das wesentliche Ziel unseres Unternehmens ist es, unser angestrebtes Produktionsergebnis zu erzielen.

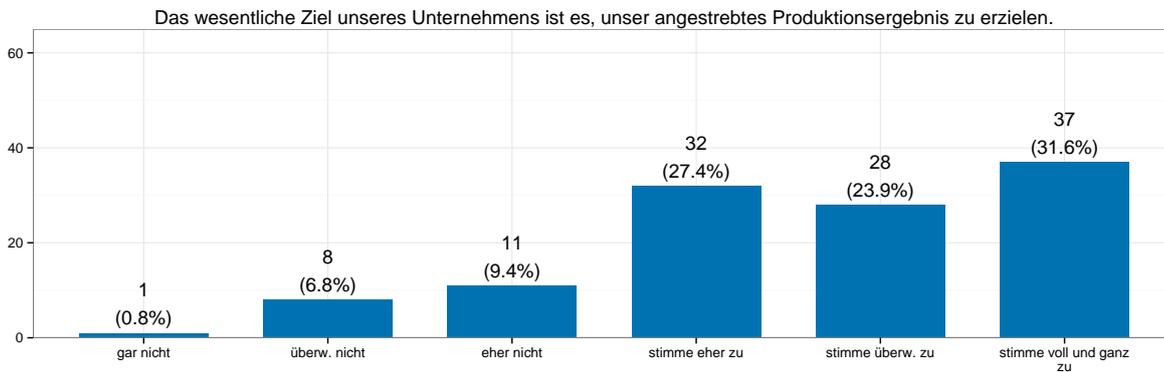


Abbildung 48: Frage 3.1.1

Das wesentliche Ziel unseres Unternehmens ist es, unser angestrebtes Produktionsergebnis zu erzielen.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.85
2 überw. nicht	8	4.02	6.84
3 eher nicht	11	5.53	9.40
4 stimme eher zu	32	16.08	27.35
5 stimme überw. zu	28	14.07	23.93
6 stimme voll und ganz zu	37	18.59	31.62
missings	82	41.21	-

N: 199, valide: 117

Tabelle 37: Frage 3.1.1

2. Wenn wir unser angestrebtes Produktionsergebnis nicht erreichen würden, aber dafür gute Reha gemacht hätten, fänden das alle Beteiligten in Ordnung.

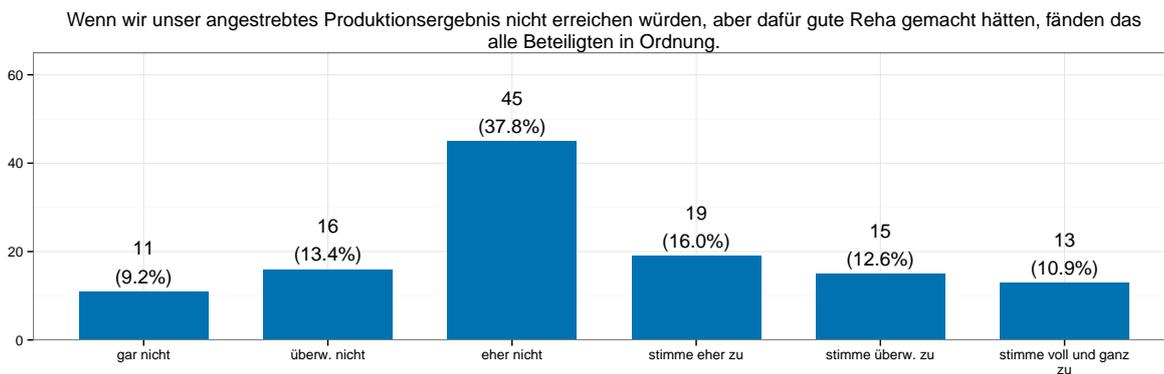


Abbildung 49: Frage 3.1.2

4. Ergebnisse der Befragung

Wenn wir unser angestrebtes Produktionsergebnis nicht erreichen würden, aber dafür gute Reha gemacht hätten, fänden das alle Beteiligten in Ordnung.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	11	5.53	9.24
2 überw. nicht	16	8.04	13.45
3 eher nicht	45	22.61	37.82
4 stimme eher zu	19	9.55	15.97
5 stimme überw. zu	15	7.54	12.61
6 stimme voll und ganz zu	13	6.53	10.92
missings	80	40.2	-

N: 199, valide: 119

Tabelle 38: Frage 3.1.2

3. Als WfbM müssen wir keinen Gewinn erzielen.

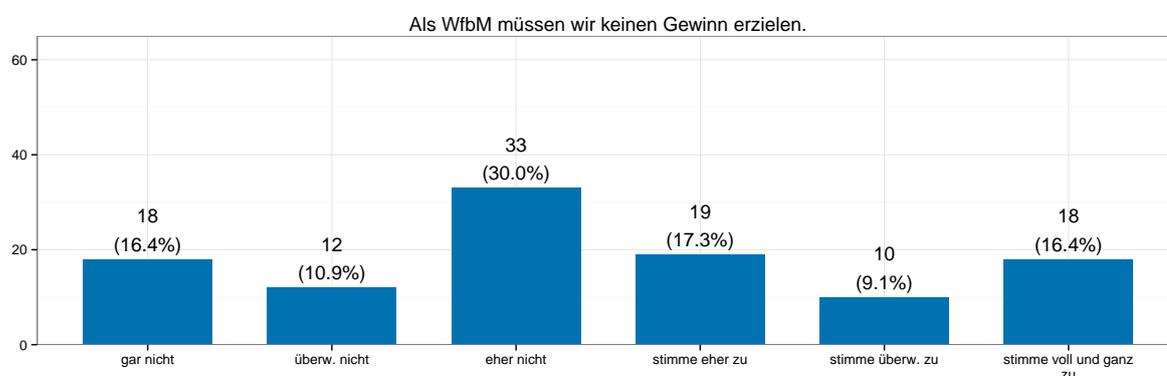


Abbildung 50: Frage 3.1.3

Als WfbM müssen wir keinen Gewinn erzielen.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	18	9.05	16.36
2 überw. nicht	12	6.03	10.91
3 eher nicht	33	16.58	30.00
4 stimme eher zu	19	9.55	17.27
5 stimme überw. zu	10	5.03	9.09
6 stimme voll und ganz zu	18	9.05	16.36
missings	89	44.72	-

N: 199, valide: 110

Tabelle 39: Frage 3.1.3

4. Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Produktion läuft.

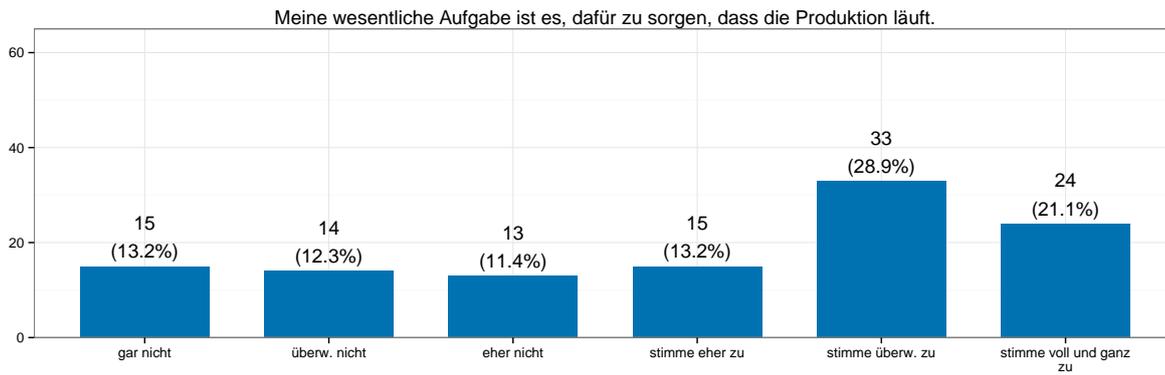


Abbildung 51: Frage 3.1.4

Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Produktion läuft.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	15	7.54	13.16
2 überw. nicht	14	7.04	12.28
3 eher nicht	13	6.53	11.40
4 stimme eher zu	15	7.54	13.16
5 stimme überw. zu	33	16.58	28.95
6 stimme voll und ganz zu	24	12.06	21.05
missings	85	42.71	-

N: 199, valide: 114

Tabelle 40: Frage 3.1.4

5. Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten eine gute Reha / berufliche Bildung erhalten.

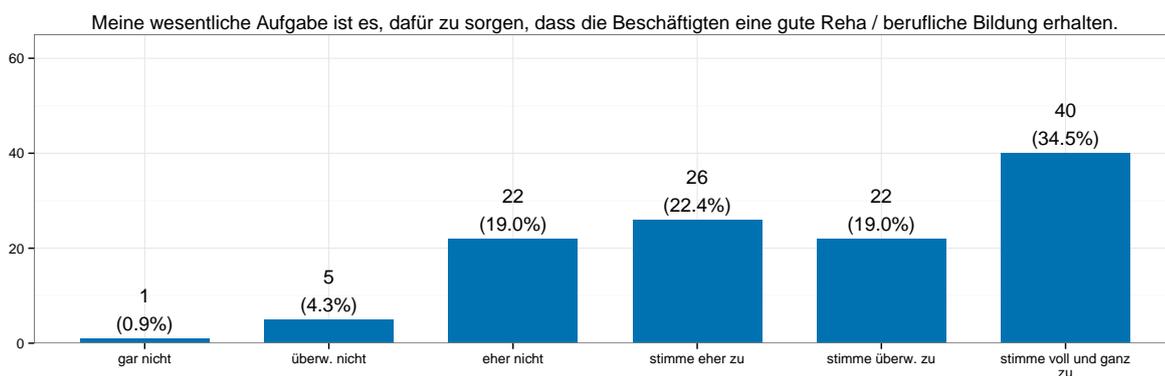


Abbildung 52: Frage 3.1.5

4. Ergebnisse der Befragung

Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten eine gute Reha / berufliche Bildung erhalten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.86
2 überw. nicht	5	2.51	4.31
3 eher nicht	22	11.06	18.97
4 stimme eher zu	26	13.07	22.41
5 stimme überw. zu	22	11.06	18.97
6 stimme voll und ganz zu	40	20.10	34.48
missings	83	41.71	-

N: 199, valide: 116

Tabelle 41: Frage 3.1.5

6. Wenn viel zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.

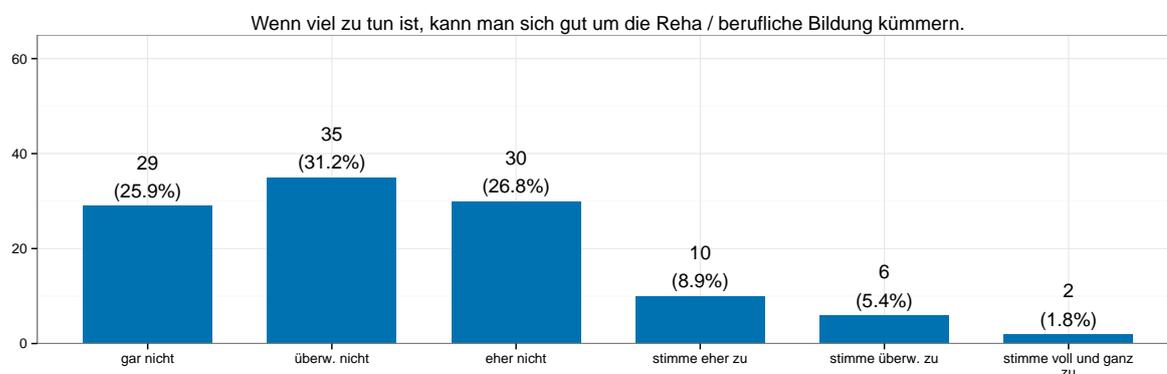


Abbildung 53: Frage 3.1.6

Wenn viel zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	29	14.57	25.89
2 überw. nicht	35	17.59	31.25
3 eher nicht	30	15.08	26.79
4 stimme eher zu	10	5.03	8.93
5 stimme überw. zu	6	3.02	5.36
6 stimme voll und ganz zu	2	1.01	1.79
missings	87	43.72	-

N: 199, valide: 112

Tabelle 42: Frage 3.1.6

7. Wenn wenig zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.

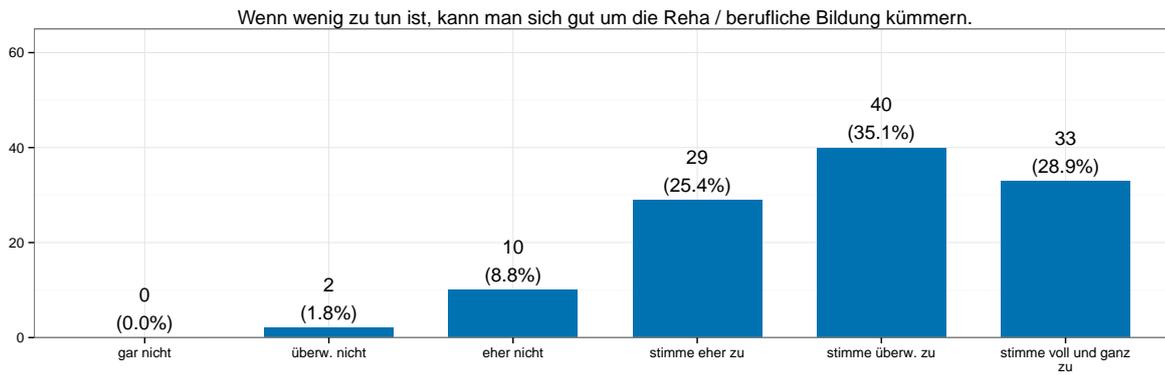


Abbildung 54: Frage 3.1.7

Wenn wenig zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	2	1.01	1.75
3 eher nicht	10	5.03	8.77
4 stimme eher zu	29	14.57	25.44
5 stimme überw. zu	40	20.10	35.09
6 stimme voll und ganz zu	33	16.58	28.95
missings	85	42.71	-

N: 199, valide: 114

Tabelle 43: Frage 3.1.7

8. Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung lassen sich nur schwer unter einen Hut bringen.

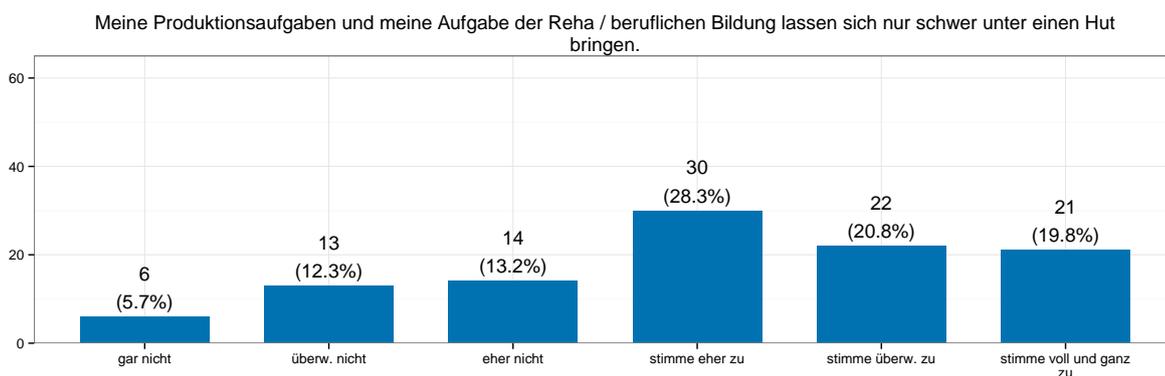


Abbildung 55: Frage 3.1.8

4. Ergebnisse der Befragung

Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung lassen sich nur schwer unter einen Hut bringen.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	6	3.02	5.66
2 überw. nicht	13	6.53	12.26
3 eher nicht	14	7.04	13.21
4 stimme eher zu	30	15.08	28.30
5 stimme überw. zu	22	11.06	20.75
6 stimme voll und ganz zu	21	10.55	19.81
missings	93	46.73	-

N: 199, valide: 106

Tabelle 44: Frage 3.1.8

9. Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung befruchten sich gegenseitig.

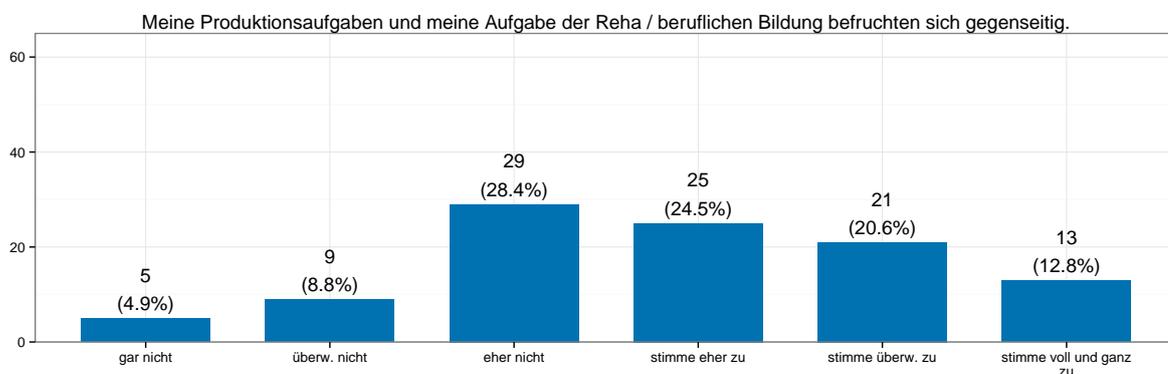


Abbildung 56: Frage 3.1.9

Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung befruchten sich gegenseitig.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	5	2.51	4.90
2 überw. nicht	9	4.52	8.82
3 eher nicht	29	14.57	28.43
4 stimme eher zu	25	12.56	24.51
5 stimme überw. zu	21	10.55	20.59
6 stimme voll und ganz zu	13	6.53	12.75
missings	97	48.74	-

N: 199, valide: 102

Tabelle 45: Frage 3.1.9

10. Im Bereich der Reha / berufliche Bildung habe ich klar abgesteckte Ziele.

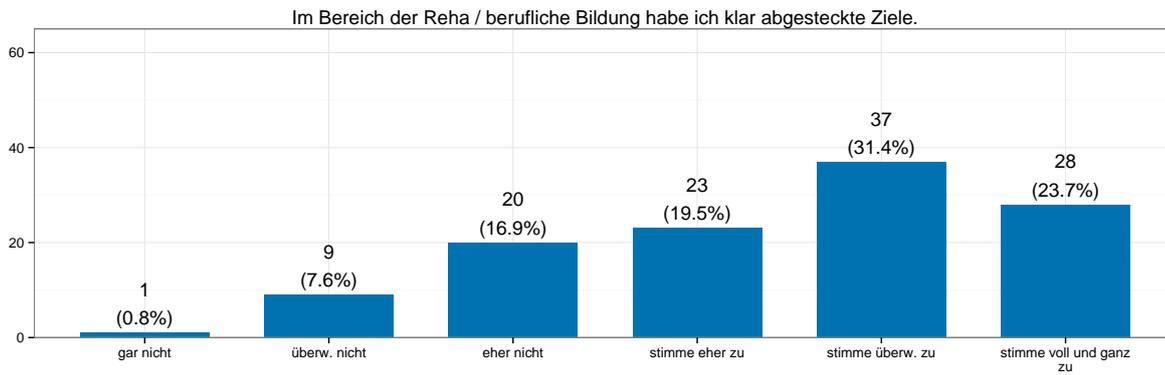


Abbildung 57: Frage 3.1.10

Im Bereich der Reha / berufliche Bildung habe ich klar abgesteckte Ziele.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.85
2 überw. nicht	9	4.52	7.63
3 eher nicht	20	10.05	16.95
4 stimme eher zu	23	11.56	19.49
5 stimme überw. zu	37	18.59	31.36
6 stimme voll und ganz zu	28	14.07	23.73
missings	81	40.7	-

N: 199, valide: 118

Tabelle 46: Frage 3.1.10

11. Im Bereich der Reha / berufliche Bildung weiß ich, was meine Vorgesetzten von mir erwarten (z.B. vereinbarte Ziele im Rahmen von Personalgesprächen mit meinen Vorgesetzten).

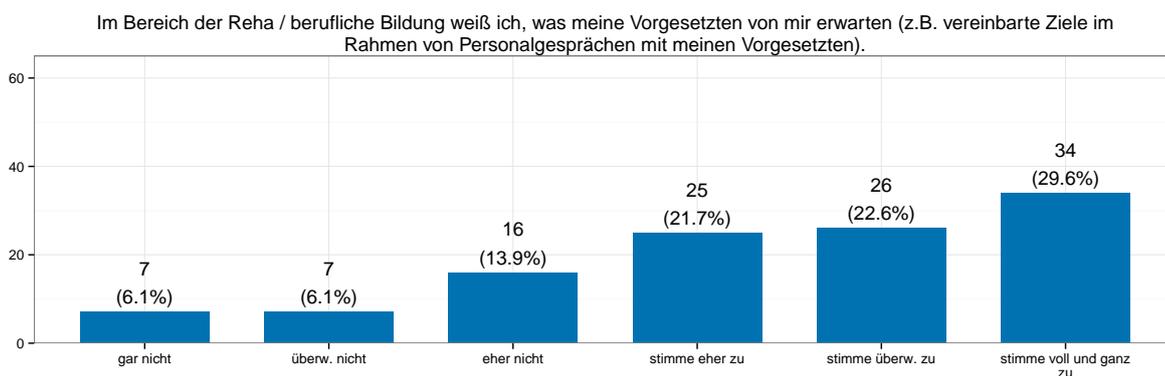


Abbildung 58: Frage 3.1.11

4. Ergebnisse der Befragung

Im Bereich der Reha / berufliche Bildung weiß ich, was meine Vorgesetzten von mir erwarten (z.B. vereinbarte Ziele im Rahmen von Personalgesprächen mit meinen Vorgesetzten).

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	7	3.52	6.09
2 überw. nicht	7	3.52	6.09
3 eher nicht	16	8.04	13.91
4 stimme eher zu	25	12.56	21.74
5 stimme überw. zu	26	13.07	22.61
6 stimme voll und ganz zu	34	17.09	29.57
missings	84	42.21	-

N: 199, valide: 115

Tabelle 47: Frage 3.1.11

12. Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

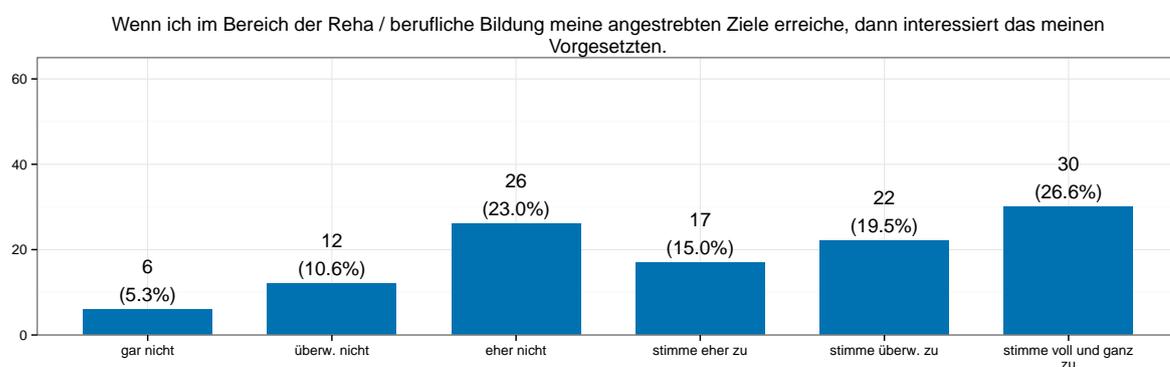


Abbildung 59: Frage 3.1.12

Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	6	3.02	5.31
2 überw. nicht	12	6.03	10.62
3 eher nicht	26	13.07	23.01
4 stimme eher zu	17	8.54	15.04
5 stimme überw. zu	22	11.06	19.47
6 stimme voll und ganz zu	30	15.08	26.55
missings	86	43.22	-

N: 199, valide: 113

Tabelle 48: Frage 3.1.12

13. Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

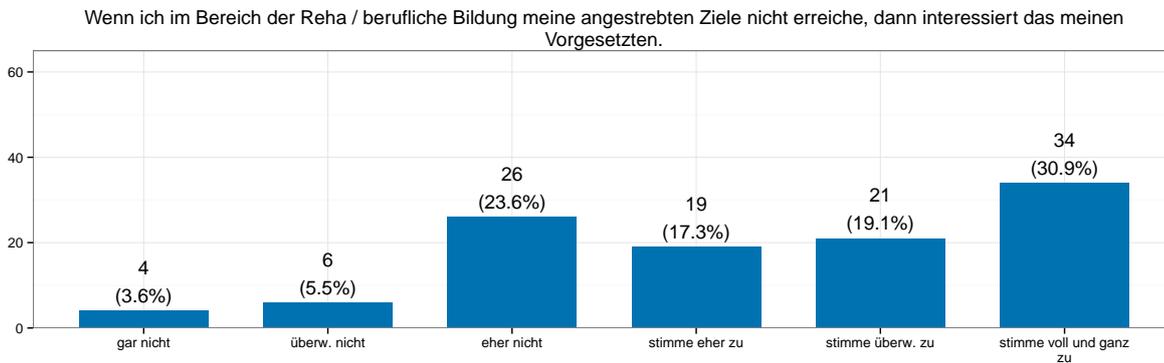


Abbildung 60: Frage 3.1.13

Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	4	2.01	3.64
2 überw. nicht	6	3.02	5.45
3 eher nicht	26	13.07	23.64
4 stimme eher zu	19	9.55	17.27
5 stimme überw. zu	21	10.55	19.09
6 stimme voll und ganz zu	34	17.09	30.91
missings	89	44.72	-

N: 199, valide: 110

Tabelle 49: Frage 3.1.13

14. Im Bereich der Produktion habe ich klar abgesteckte Ziele.

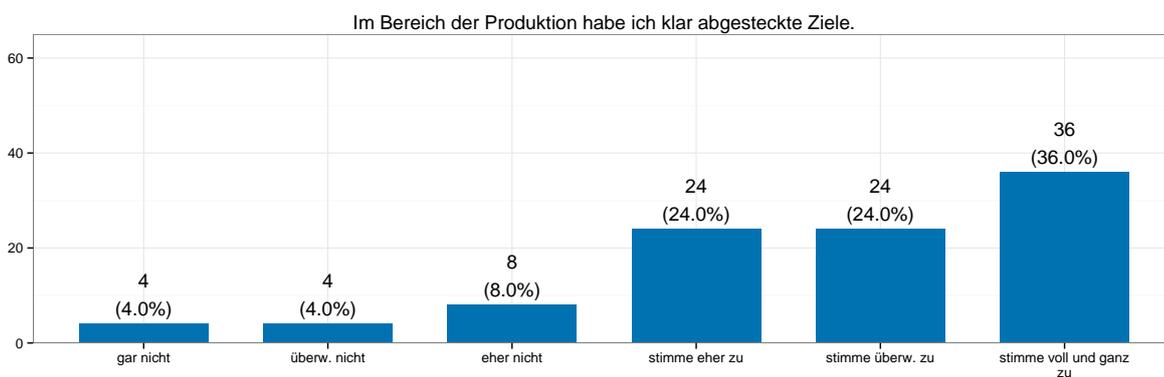


Abbildung 61: Frage 3.1.14

4. Ergebnisse der Befragung

Im Bereich der Produktion habe ich klar abgesteckte Ziele.				
Werte	N	roh %	valide %	
1 gar nicht	4	2.01	4.00	
2 überw. nicht	4	2.01	4.00	
3 eher nicht	8	4.02	8.00	
4 stimme eher zu	24	12.06	24.00	
5 stimme überw. zu	24	12.06	24.00	
6 stimme voll und ganz zu	36	18.09	36.00	
missings	99	49.75	-	

N: 199, valide: 100

Tabelle 50: Frage 3.1.14

15. Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

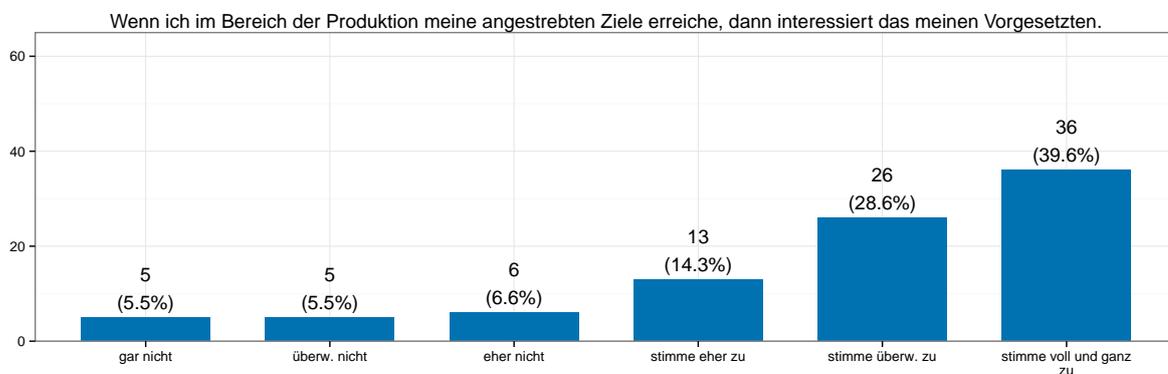


Abbildung 62: Frage 3.1.15

Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.				
Werte	N	roh %	valide %	
1 gar nicht	5	2.51	5.49	
2 überw. nicht	5	2.51	5.49	
3 eher nicht	6	3.02	6.59	
4 stimme eher zu	13	6.53	14.29	
5 stimme überw. zu	26	13.07	28.57	
6 stimme voll und ganz zu	36	18.09	39.56	
missings	108	54.27	-	

N: 199, valide: 91

Tabelle 51: Frage 3.1.15

16. Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

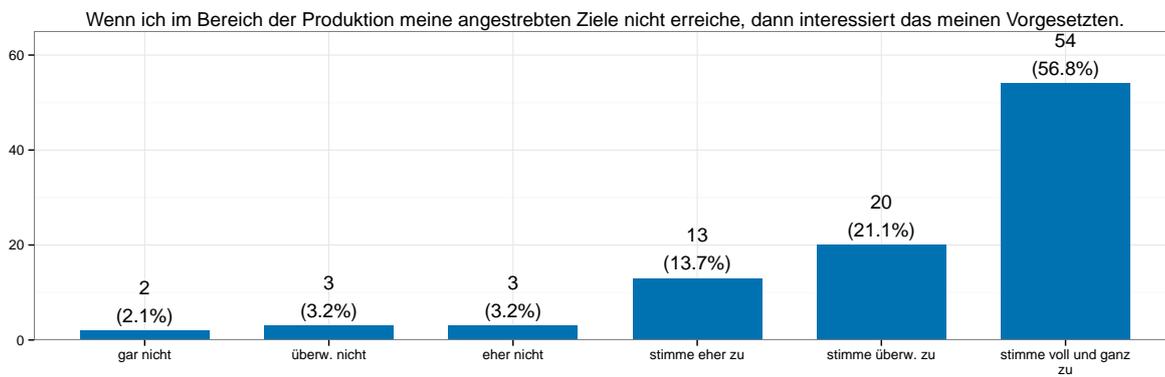


Abbildung 63: Frage 3.1.16

Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	2.11
2 überw. nicht	3	1.51	3.16
3 eher nicht	3	1.51	3.16
4 stimme eher zu	13	6.53	13.68
5 stimme überw. zu	20	10.05	21.05
6 stimme voll und ganz zu	54	27.14	56.84
missings	104	52.26	-

N: 199, valide: 95

Tabelle 52: Frage 3.1.16

4.1.4. Fragebereich 4: Alltagsbeschreibung

Der Fragebereich Alltagsbeschreibung dient dazu, ein Bild üblicher Arbeitsabläufe und Kommunikationsstrukturen zu bekommen.

Frage 4.1 Welche der folgenden Tätigkeiten gehört zu Ihren täglichen Aufgaben?

In Frage 4.1 wurden die Befragten gebeten, zuzuordnen, ob die vorgegebenen Items zu ihren täglichen Aufgaben gehören, und weitere unter „Sonstiges“ zu nennen. Diese Nennungen finden sich in Anhang D.1, S. x.

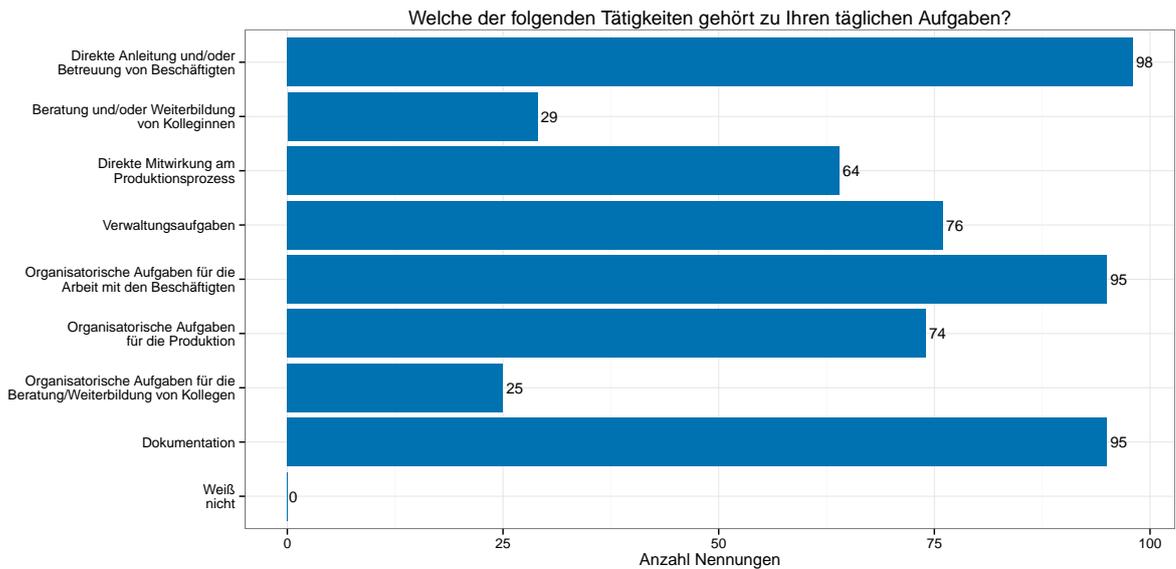


Abbildung 64: Frage 4.1

Welche der folgenden Tätigkeiten gehört zu Ihren täglichen Aufgaben?				
Werte	N	roh %	valide %	
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	98	49.25	78.40	
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	29	14.57	23.20	
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	64	32.16	51.20	
4 Verwaltungsaufgaben	76	38.19	60.80	
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	95	47.74	76.00	
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	74	37.19	59.20	
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	25	12.56	20.00	
8 Dokumentation	95	47.74	76.00	
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00	
missings	74	37.19	-	

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 125

Tabelle 53: Frage 4.1

Frage 4.2 Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger?

In Frage 4.2 wurden die Befragten gebeten, den Zeitaufwand, der für die in Frage 4.1 genannten Items für gewöhnlich aufzubringen ist, in eine Rangfolge zu bringen. In der grafischen Darstellung sind die Ränge auf der x-Achse abgetragen, die Anzahl der Nennungen auf der y-Achse. Je steiler eine Kurve von links oben nach rechts unten abfällt, desto zeitaufwändiger wird die jeweilige Tätigkeit eingeschätzt. Die „Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten“ sticht hier klar als die Tätigkeit heraus, mit der die Befragten die meiste Zeit verbringen. Die nach einzelnen Rängen aufgeschlüsselten Zahlen finden sich in den Tabellen 111 - 119 in Anhang D.1.

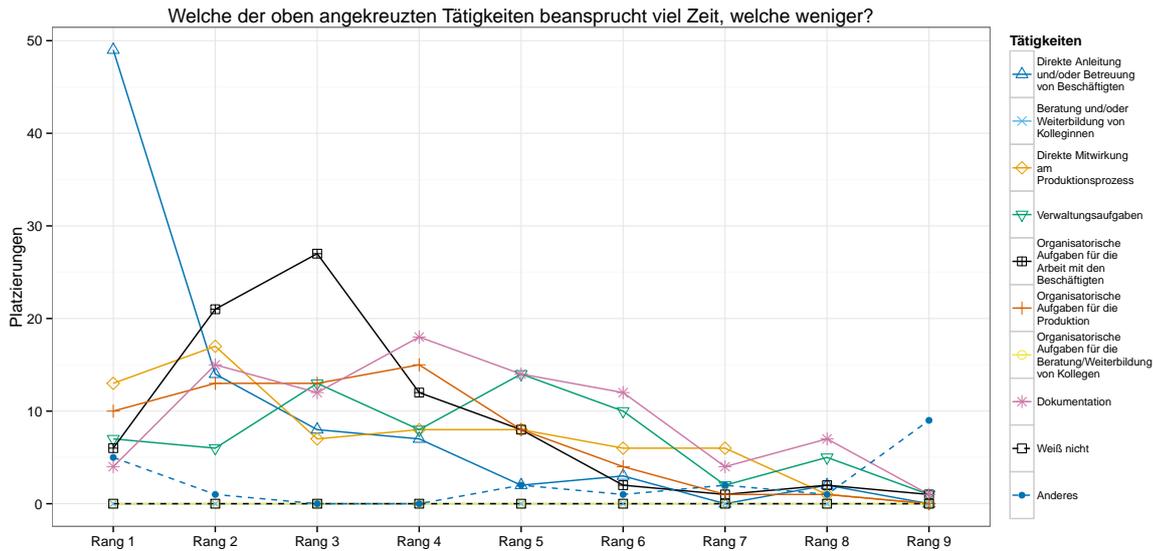


Abbildung 65: Frage 4.2

Frage 4.3 Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag schwierig umzusetzen?

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag schwierig umzusetzen?			
Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	46	23.12	36.80
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	37	18.59	29.60
3 Entwicklung der Persönlichkeit	21	10.55	16.80
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	14	7.04	11.20
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	91	45.73	72.80
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	34	17.09	27.20
missings	74	37.19	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 125

Tabelle 54: Frage 4.3

In Frage 4.3 wurden die Befragten gebeten, einzuschätzen, welche Teilaufträge des gesetzlichen

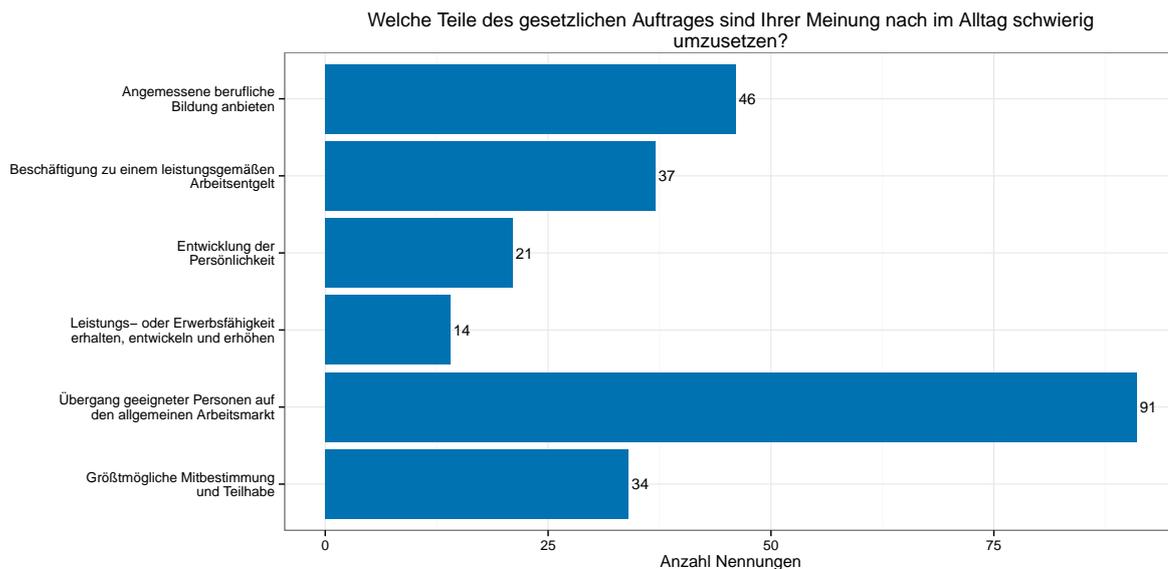


Abbildung 66: Frage 4.3

Auftrages im Alltag schwierig umzusetzen sind. Die Ergebnisse dieser Frage sind Gegenstand der Interpretation in Kapitel 4.2.2.

Frage 4.4 Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag nicht schwierig umzusetzen?

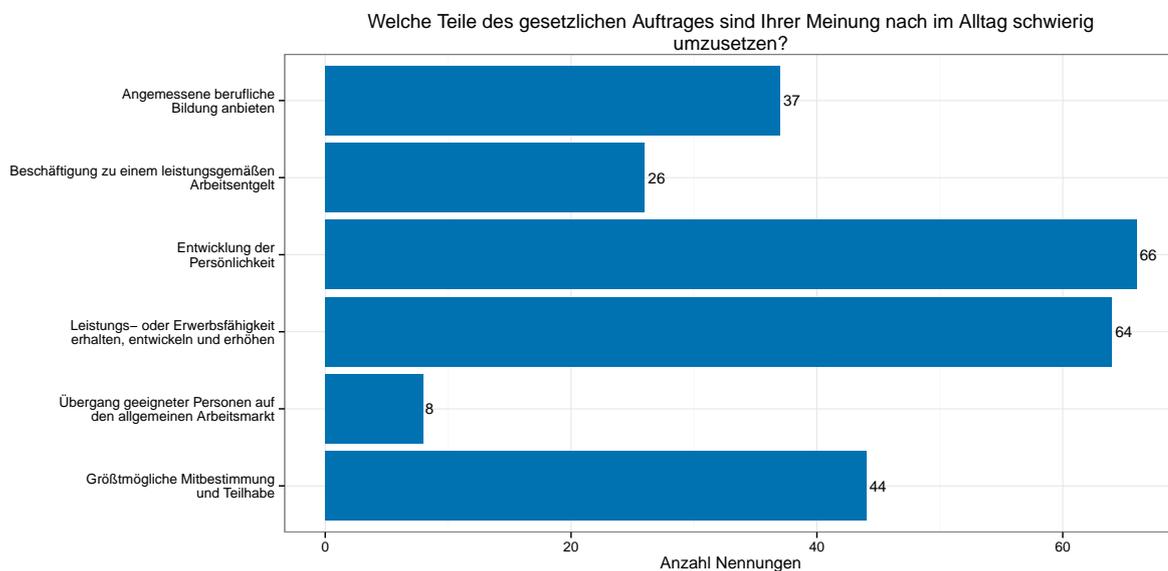


Abbildung 67: Frage 4.4

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag nicht schwierig umzusetzen?				
Werte		N	roh %	valide %
1	Angemessene berufliche Bildung anbieten	37	18.59	29.60
2	Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	26	13.07	20.80
3	Entwicklung der Persönlichkeit	66	33.17	52.80
4	Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	64	32.16	51.20
5	Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	8	4.02	6.40
6	Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	44	22.11	35.20
	missings	74	37.19	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 125

Tabelle 55: Frage 4.4

Frage 4.4 stellt die Umkehrfrage zu Frage 4.3 dar. Hier wurden die Befragten gebeten, einzuschätzen, welche Teile des gesetzlichen Auftrages im Alltag *nicht* schwierig umzusetzen sind. Die Ergebnisse stellen im Wesentlichen eine Umkehrung der Ergebnisse zu Frage 4.3 dar.

Frage 4.5 Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Rang 1 ist der einfachste Teilauftrag, Rang 6 der schwierigste.

In Frage 4.5 wurden die Befragten gebeten, die Schwierigkeit der Umsetzung der gesetzlichen Teilaufträge in eine Rangfolge zu bringen. In der grafischen Darstellung sind die Ränge in aufsteigender Schwierigkeit auf der x-Achse abgetragen, die Anzahl der Nennungen auf der y-Achse. Je steiler eine Kurve von links unten nach rechts oben ansteigt, desto schwieriger wird die jeweilige Tätigkeit eingeschätzt. Der „Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ zeigt sich hier klar als die schwierigste Aufgabe. Die nach einzelnen Rängen aufgeschlüsselten Zahlen finden sich in den Tabellen 120 - 125 in Anhang D.1. Die Ergebnisse von Frage 4.5 sind auch Gegenstand der Interpretation in Kapitel 4.2.2.

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Rang 1 ist der einfachste Teilauftrag, Rang 6 der schwierigste.

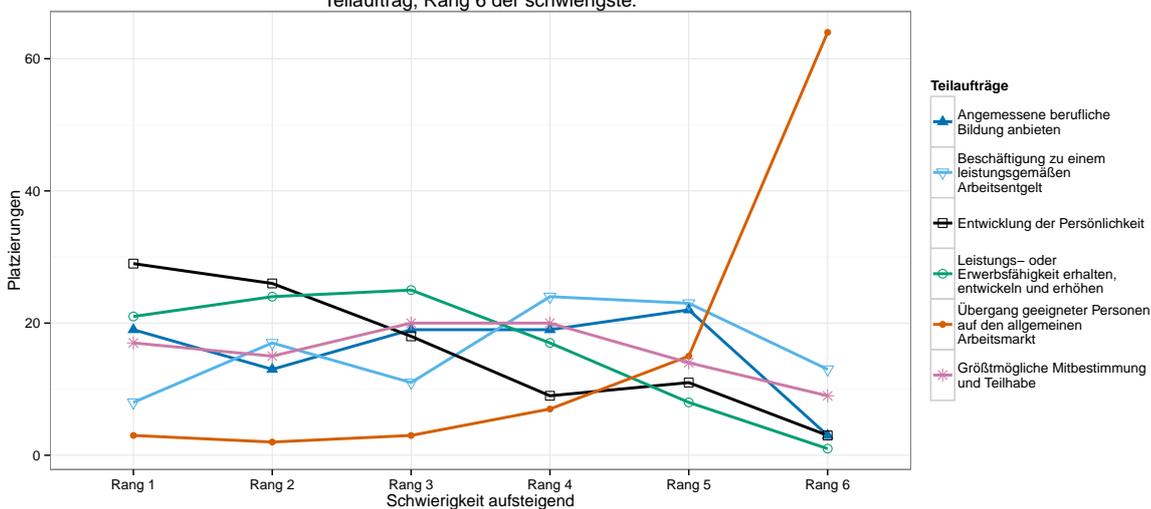


Abbildung 68: Frage 4.5

Frage 4.6 Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf?

Bei Frage 4.6 wurden die Befragten gebeten, für jeden Teilauftrag einzuschätzen, wie häufig im Alltag Schwierigkeiten bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrags auftreten. Die Ergebnisse sind vor allem im Vergleich der einzelnen Teilaufträge untereinander interessant und sind Gegenstand der Interpretation in Kapitel 4.2.2.

1. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Angemessene berufliche Bildung anbieten

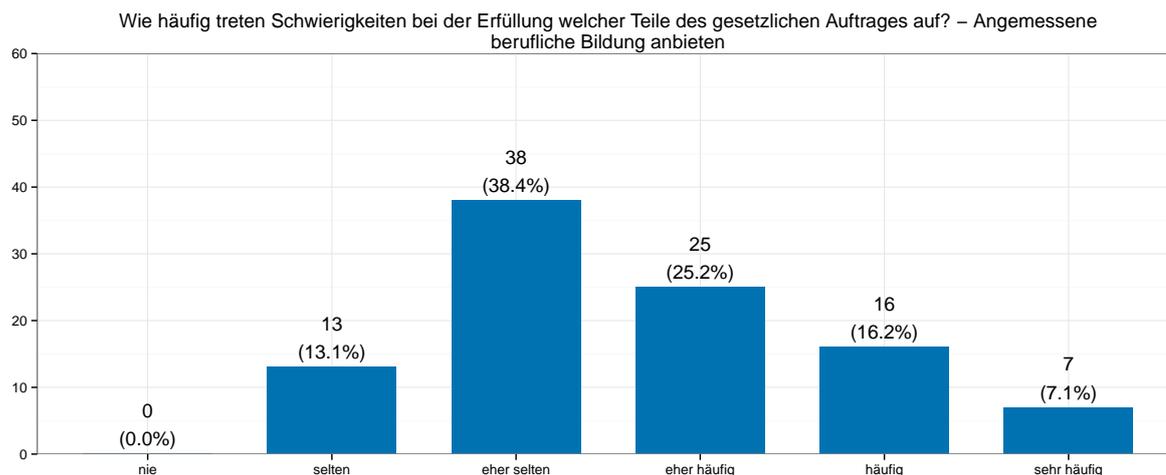


Abbildung 69: Frage 4.6.1

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Angemessene berufliche Bildung anbieten

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	0	0.00	0.00
2 selten	13	6.53	13.13
3 eher selten	38	19.10	38.38
4 eher häufig	25	12.56	25.25
5 häufig	16	8.04	16.16
6 sehr häufig	7	3.52	7.07
missings	100	50.25	-

N: 199, valide: 99

Tabelle 56: Frage 4.6.1

2. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt

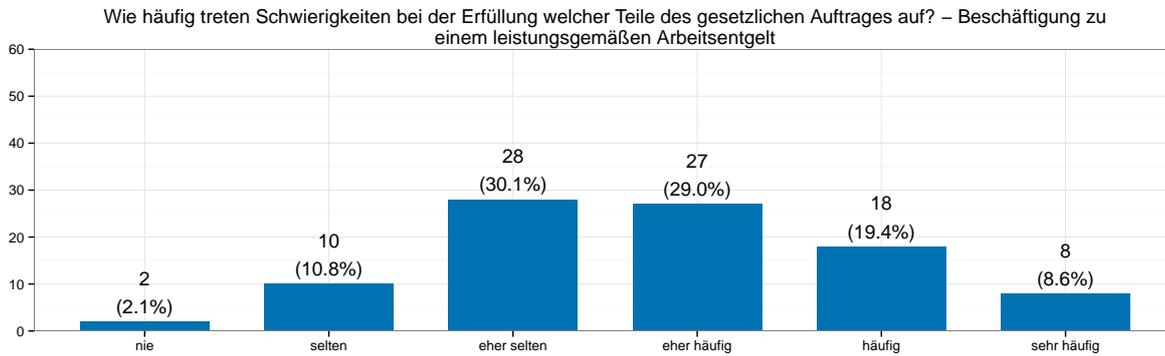


Abbildung 70: Frage 4.6.2

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	2	1.01	2.15
2 selten	10	5.03	10.75
3 eher selten	28	14.07	30.11
4 eher häufig	27	13.57	29.03
5 häufig	18	9.05	19.35
6 sehr häufig	8	4.02	8.60
missings	106	53.27	-

N: 199, valide: 93

Tabelle 57: Frage 4.6.2

3. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Entwicklung der Persönlichkeit

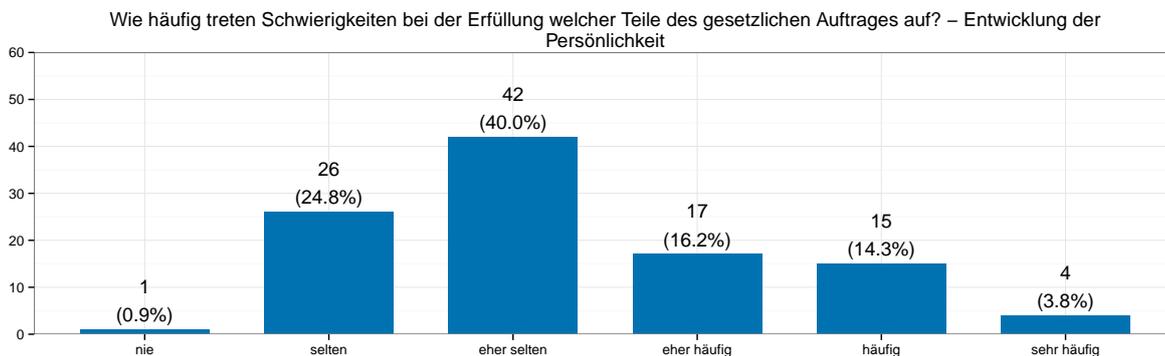


Abbildung 71: Frage 4.6.3

4. Ergebnisse der Befragung

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? -
Entwicklung der Persönlichkeit

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	1	0.50	0.95
2 selten	26	13.07	24.76
3 eher selten	42	21.11	40.00
4 eher häufig	17	8.54	16.19
5 häufig	15	7.54	14.29
6 sehr häufig	4	2.01	3.81
missings	94	47.24	-

N: 199, valide: 105

Tabelle 58: Frage 4.6.3

4. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen

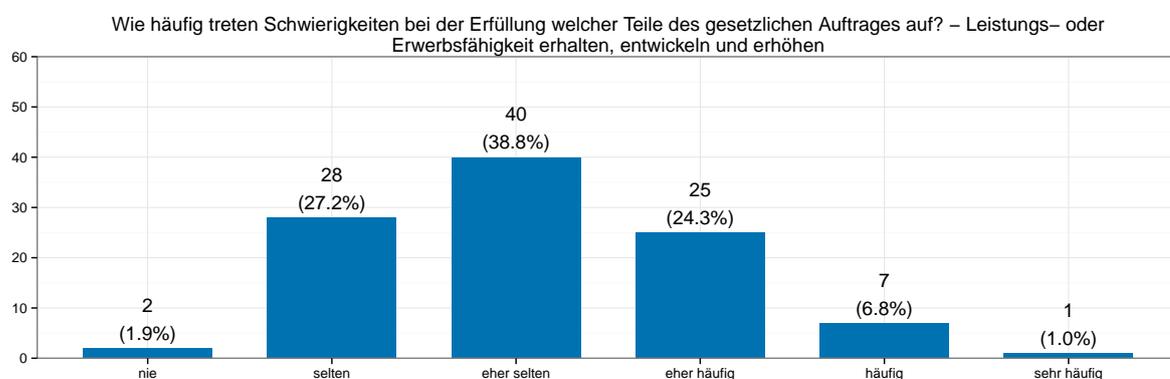


Abbildung 72: Frage 4.6.4

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? -
Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	2	1.01	1.94
2 selten	28	14.07	27.18
3 eher selten	40	20.10	38.83
4 eher häufig	25	12.56	24.27
5 häufig	7	3.52	6.80
6 sehr häufig	1	0.50	0.97
missings	96	48.24	-

N: 199, valide: 103

Tabelle 59: Frage 4.6.4

5. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

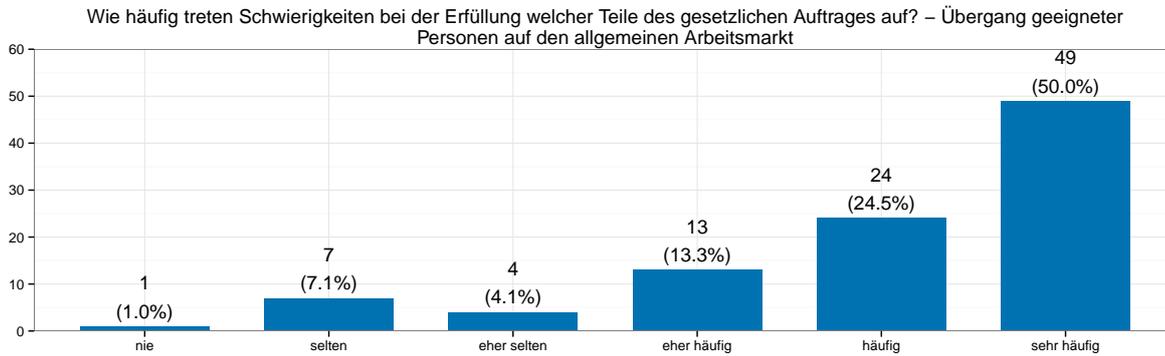


Abbildung 73: Frage 4.6.5

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	1	0.50	1.02
2 selten	7	3.52	7.14
3 eher selten	4	2.01	4.08
4 eher häufig	13	6.53	13.27
5 häufig	24	12.06	24.49
6 sehr häufig	49	24.62	50.00
missings	101	50.75	-

N: 199, valide: 98

Tabelle 60: Frage 4.6.5

6. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe

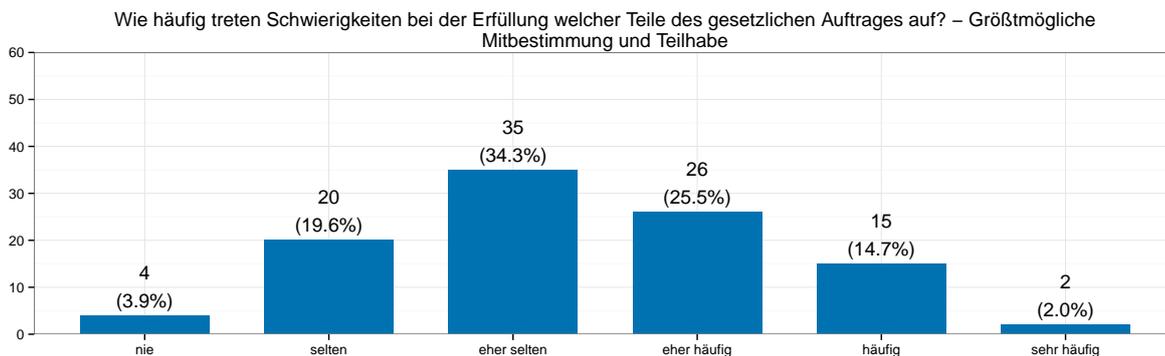


Abbildung 74: Frage 4.6.6

4. Ergebnisse der Befragung

Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf? - Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe

Werte	N	roh %	valide %
1 nie	4	2.01	3.92
2 selten	20	10.05	19.61
3 eher selten	35	17.59	34.31
4 eher häufig	26	13.07	25.49
5 häufig	15	7.54	14.71
6 sehr häufig	2	1.01	1.96
missings	97	48.74	-

N: 199, valide: 102

Tabelle 61: Frage 4.6.6

Frage 4.7 Wenn Sie Unterstützung bei Ihren Aufgaben brauchen, an wen wenden Sie sich für gewöhnlich?

In Frage 4.7 wurden die Teilnehmer gebeten, anzugeben, an wen sie sich wenden, wenn sie Unterstützung bei Ihren Aufgaben brauchen. Der begleitende Dienst stellt sich hierbei als der wichtigste Ansprechpartner heraus. Dies überrascht nicht, da Beratung und Unterstützung der FABs eine der Kernaufgaben des begleitenden Dienstes ist. Daneben werden andere FABs als häufige Ansprechpartner genannt. Überraschenderweise findet sich „Produktionsleitung“ an dritter Stelle. Unter „Sonstiges“ wurde vor allem andere Bezeichnungen der beiden letzteren Funktionen genannt (z.B. „direkten Kollegen“ oder „Betriebsstättenleitung“). Eine geclusterte Auflistung dieser Nennungen findet sich in Anhang D.1.

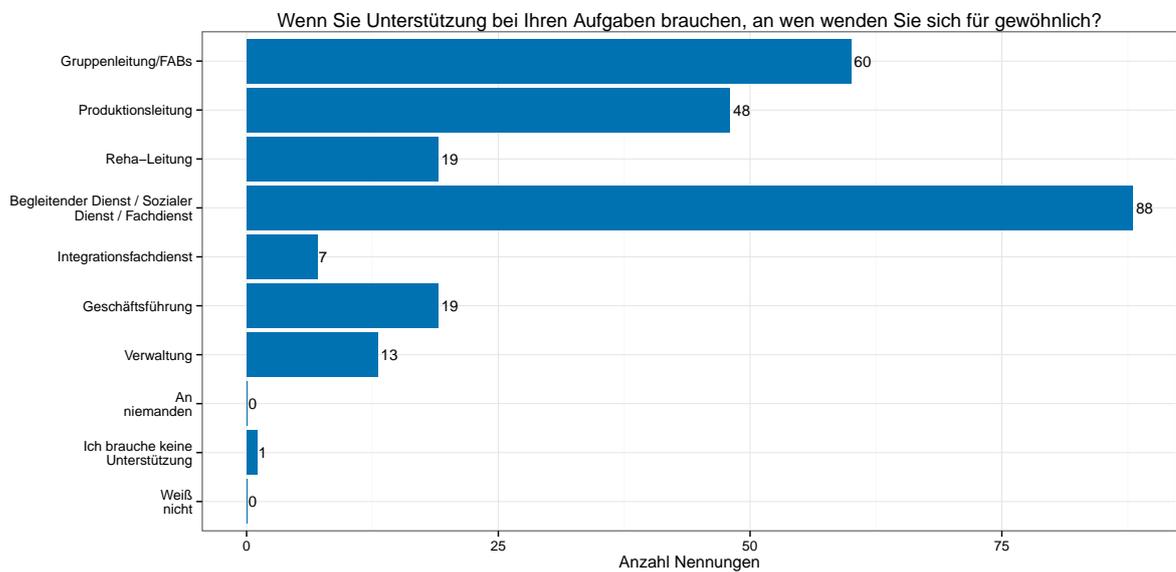


Abbildung 75: Frage 4.7

Wenn Sie Unterstützung bei Ihren Aufgaben brauchen, an wen wenden Sie sich für gewöhnlich?				
Werte		N	roh %	valide %
1	Gruppenleitung/FABs	60	30.15	48.00
2	Produktionsleitung	48	24.12	38.40
3	Reha-Leitung	19	9.55	15.20
4	Begleitender Dienst / Sozialer Dienst / Fachdienst	88	44.22	70.40
5	Integrationsfachdienst	7	3.52	5.60
6	Geschäftsführung	19	9.55	15.20
7	Verwaltung	13	6.53	10.40
8	An niemanden	0	0.00	0.00
9	Ich brauche keine Unterstützung	1	0.50	0.80
10	Weiß nicht	0	0.00	0.00
	missings	74	37.19	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 125

Tabelle 62: Frage 4.7

Frage 4.8 Wenn Sie eine der folgenden Stellen um Unterstützung ersuchen würden, von welcher würden Sie diese erhalten?

Frage 4.8 fragt zu den selben Funktionsträgern wie in Frage 4.7 ab, von welchen angefragte Unterstützung auch tatsächlich geleistet würde. Die Ergebnisse zeigen keine bemerkenswerten Diskrepanzen zu den Ergebnissen von Frage 4.7. Eine geclusterte Liste der Nennungen unter „Sonstiges“ findet sich in Anhang D.1.

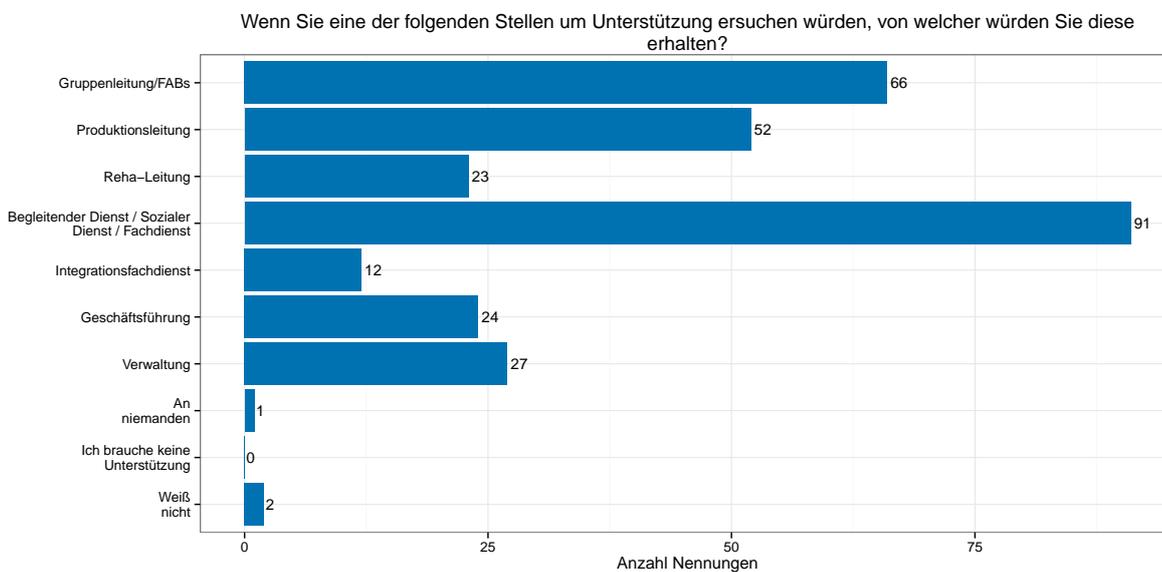


Abbildung 76: Frage 4.8

4. Ergebnisse der Befragung

Wenn Sie eine der folgenden Stellen um Unterstützung ersuchen würden, von welcher würden Sie diese erhalten?				
	Werte	N	roh %	valide %
1	Gruppenleitung/FABs	66	33.17	52.80
2	Produktionsleitung	52	26.13	41.60
3	Reha-Leitung	23	11.56	18.40
4	Begleitender Dienst / Sozialer Dienst / Fachdienst	91	45.73	72.80
5	Integrationsfachdienst	12	6.03	9.60
6	Geschäftsführung	24	12.06	19.20
7	Verwaltung	27	13.57	21.60
8	An niemanden	1	0.50	0.80
9	Ich brauche keine Unterstützung	0	0.00	0.00
10	Weiß nicht	2	1.01	1.60
	missings	74	37.19	-
Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.				

N: 199, valide: 125

Tabelle 63: Frage 4.8

Frage 4.9 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

In Frage 4.9. wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu verschiedenen Aussagen einzuschätzen. Auffällig ist, dass hier die Items „stimme überwiegend zu“ und „überwiegend nicht“, von den Befragten nicht mehr verwendet wurden. Die Anzahl an Befragten, die diesen Teil des Fragebogens beantwortet haben liegt bei ca. 70. Gleichzeitig ist ein starker Trend zu den beiden mittleren Items zu beobachten. Beides kann als Zeichen der Ermüdung bei den Befragten interpretiert werden. Allerdings steigt die Beteiligung im Laufe des Fragebogens wieder, was gegen einen Ermüdungseffekt spricht. Da keine verlässlichen Gründe für den zwischenzeitlichen Abfall der Beteiligung ausgemacht werden können, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich verbringe viel Zeit mit Aufgaben, die eigentlich gar nicht meine Aufgabe sein sollten.

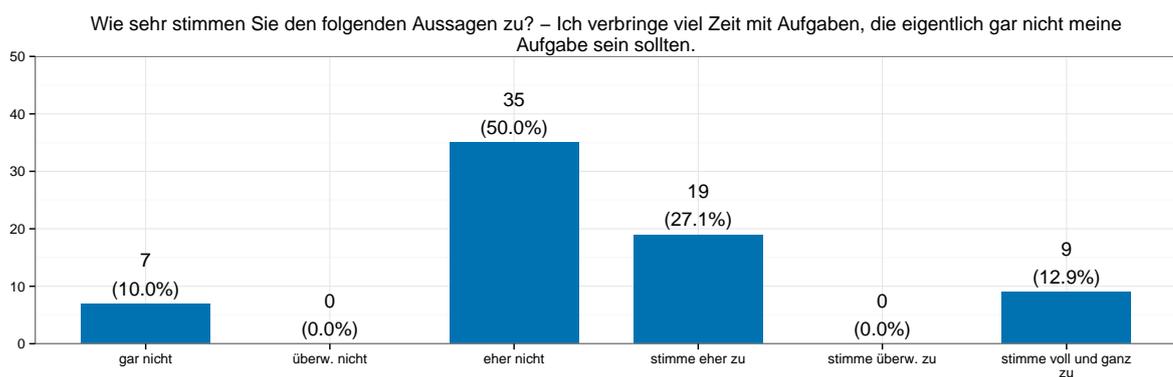


Abbildung 77: Frage 4.9.1

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich verbringe viel Zeit mit Aufgaben, die eigentlich gar nicht meine Aufgabe sein sollten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	7	3.52	10.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	35	17.59	50.00
4 stimme eher zu	19	9.55	27.14
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	9	4.52	12.86
missings	129	64.82	-

N: 199, valide: 70

Tabelle 64: Frage 4.9.1

2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe für meine Aufgaben genügend Zeit.

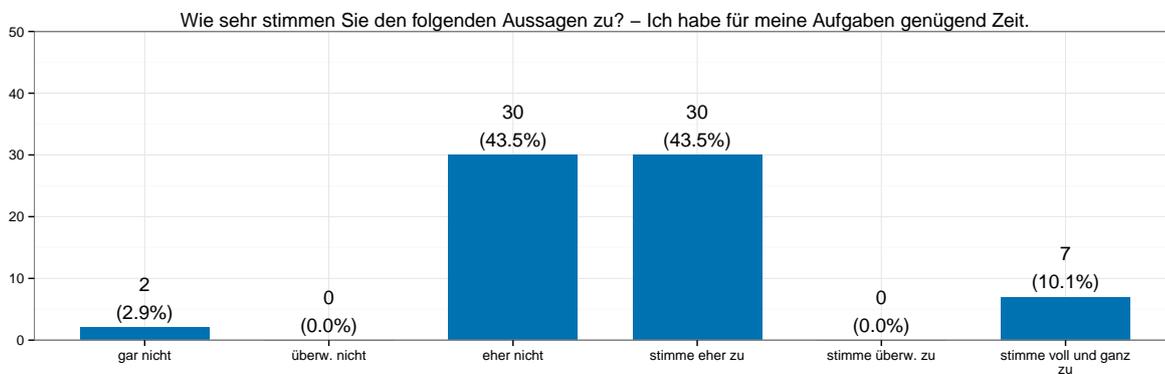


Abbildung 78: Frage 4.9.2

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe für meine Aufgaben genügend Zeit.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	2.90
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	30	15.08	43.48
4 stimme eher zu	30	15.08	43.48
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	7	3.52	10.14
missings	130	65.33	-

N: 199, valide: 69

Tabelle 65: Frage 4.9.2

3. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe für die Anliegen der Beschäftigten genügend Zeit.

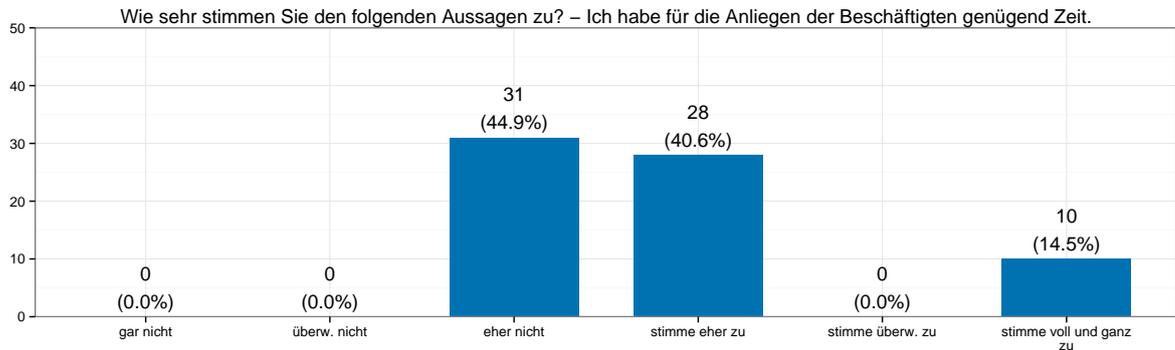


Abbildung 79: Frage 4.9.3

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe für die Anliegen der Beschäftigten genügend Zeit.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	31	15.58	44.93
4 stimme eher zu	28	14.07	40.58
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	10	5.03	14.49
missings	130	65.33	-

N: 199, valide: 69

Tabelle 66: Frage 4.9.3

4. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich verbringe die meiste Zeit damit, das alltägliche Geschäft überhaupt in Gang zu halten.

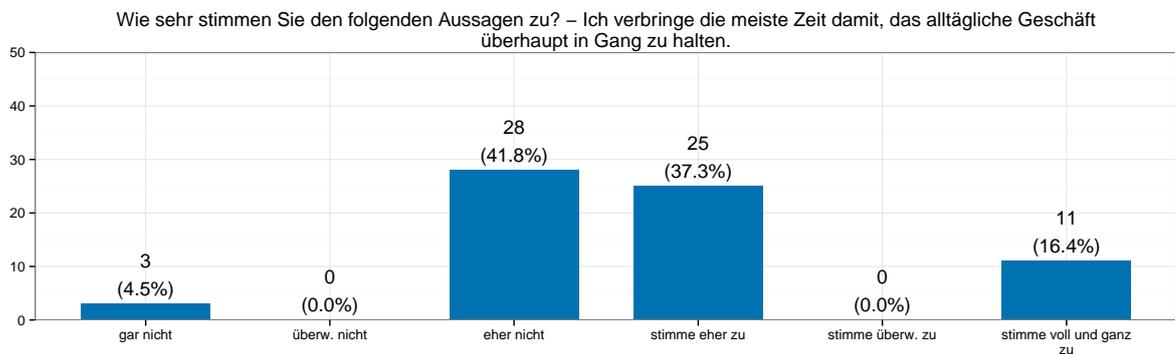


Abbildung 80: Frage 4.9.4

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich verbringe die meiste Zeit damit, das alltägliche Geschäft überhaupt in Gang zu halten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	3	1.51	4.48
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	28	14.07	41.79
4 stimme eher zu	25	12.56	37.31
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	11	5.53	16.42
missings	132	66.33	-

N: 199, valide: 67

Tabelle 67: Frage 4.9.4

5. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe Zeit und Gelegenheit, Dinge so weit voran zu bringen, dass sie auch eine Weile halten.

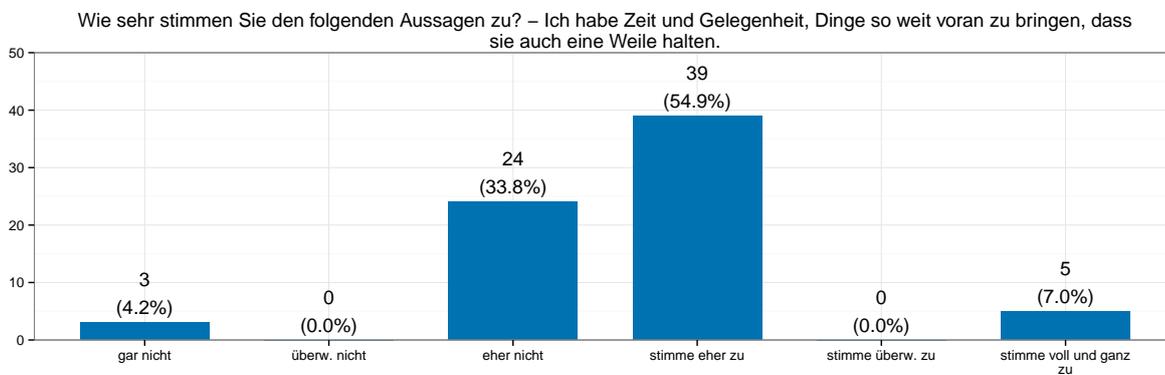


Abbildung 81: Frage 4.9.5

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe Zeit und Gelegenheit, Dinge so weit voran zu bringen, dass sie auch eine Weile halten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	3	1.51	4.23
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	24	12.06	33.80
4 stimme eher zu	39	19.60	54.93
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	5	2.51	7.04
missings	128	64.32	-

N: 199, valide: 71

Tabelle 68: Frage 4.9.5

6. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe Zeit und Gelegenheit, meine Aufgaben mit der nötigen Sorgfalt erledigen.

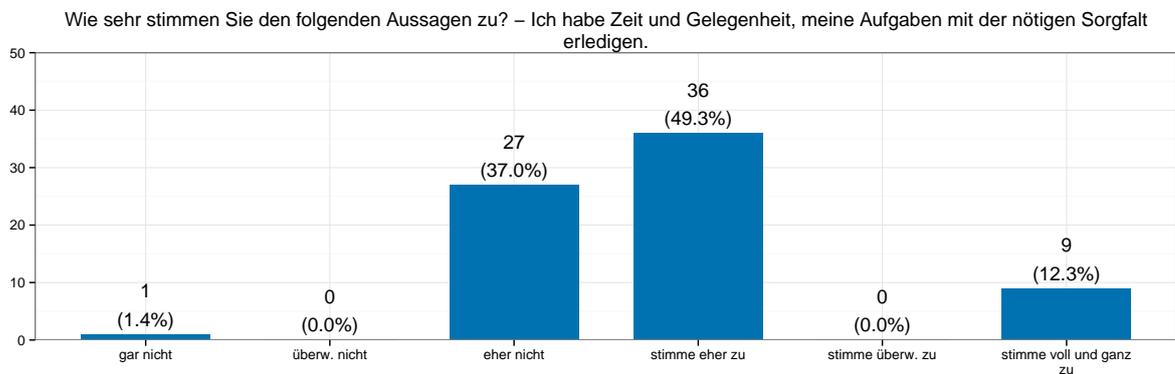


Abbildung 82: Frage 4.9.6

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich habe Zeit und Gelegenheit, meine Aufgaben mit der nötigen Sorgfalt erledigen.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	1.37
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	27	13.57	36.99
4 stimme eher zu	36	18.09	49.32
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	9	4.52	12.33
missings	126	63.32	-

N: 199, valide: 73

Tabelle 69: Frage 4.9.6

4.1.5. Fragebereich 5: Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil

Der Fragebereich Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil dient dazu, abzufragen, wie die befragte Person ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten einschätzt und in Relation zu den Anforderungen des Arbeitsplatzes bewertet (Wobei habe ich Schwierigkeiten, was geht gut von der Hand. etc.).

Frage 5.1 Im Vergleich zu meinen Kollegen, die die selben Aufgaben haben, fühle ich mich...

In Frage 5.1 wurden die Befragten gebeten, ihre eigene Qualifikation im Vergleich zu Kollegen mit den selben Aufgaben einzuschätzen. Insgesamt können die Ergebnisse als positive Einschätzung der eigenen Qualifikation gewertet werden. Die Frage wurde allerdings nur von 57 Befragten beantwortet.

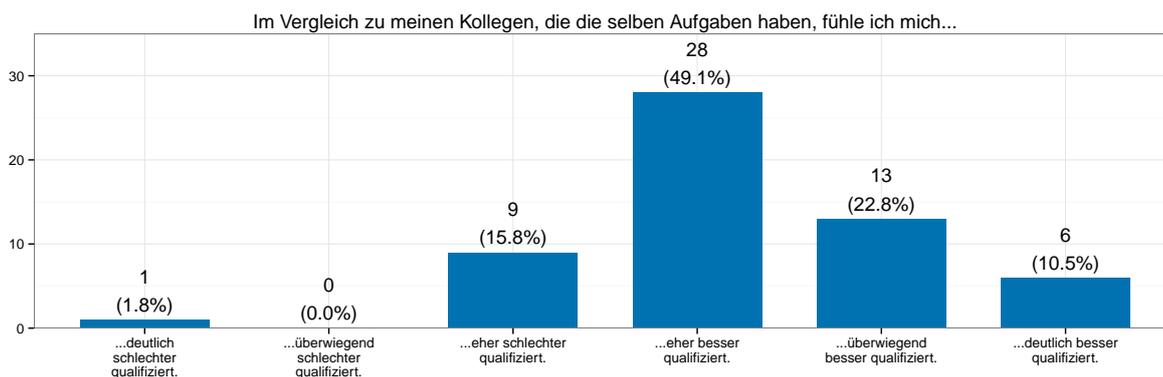


Abbildung 83: Frage 5.1

Im Vergleich zu meinen Kollegen, die die selben Aufgaben haben, fühle ich mich...

Werte	N	roh %	valide %
1 ...deutlich schlechter qualifiziert.	1	0.50	1.75
2 ...überwiegend schlechter qualifiziert.	0	0.00	0.00
3 ...eher schlechter qualifiziert.	9	4.52	15.79
4 ...eher besser qualifiziert.	28	14.07	49.12
5 ...überwiegend besser qualifiziert.	13	6.53	22.81
6 ...deutlich besser qualifiziert.	6	3.02	10.53
missings	142	71.36	-

N: 199, valide: 57

Tabelle 70: Frage 5.1

Frage 5.2 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

In Frage 5.2 wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu Aussagen über die sich wandelnden Anforderungen der eigenen Tätigkeiten und wie sie diesen Anforderungen gewachsen sind, einzuschätzen. Die Ergebnisse können insgesamt als Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen gewertet werden. Die Beantwortungsquote dieser Frage schwankte zwischen 50 und 70 Personen.

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich fühle mich meinen Aufgaben inhaltlich gewachsen. Ich kann das.

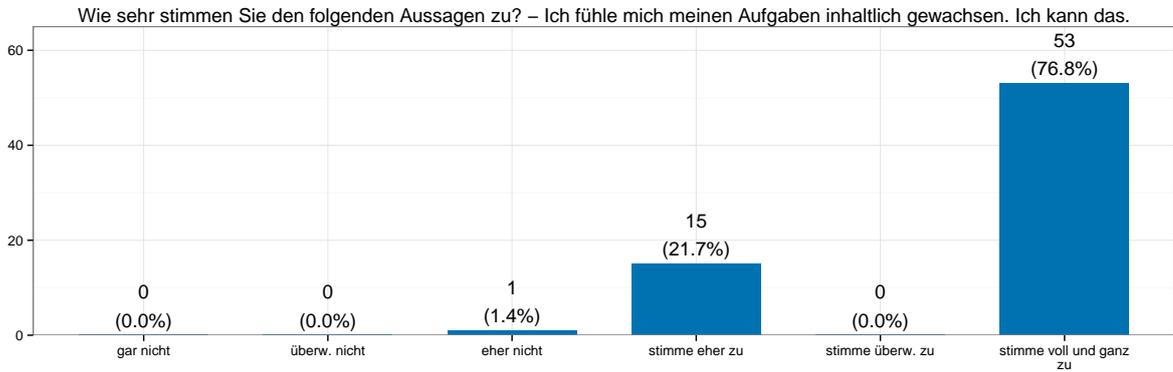


Abbildung 84: Frage 5.2.1

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich fühle mich meinen Aufgaben inhaltlich gewachsen. Ich kann das.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	1	0.50	1.45
4 stimme eher zu	15	7.54	21.74
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	53	26.63	76.81
missings	130	65.33	-

N: 199, valide: 69

Tabelle 71: Frage 5.2.1

2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Seit ich meine Ausbildung beendet habe, haben sich meine Aufgaben deutlich gewandelt.

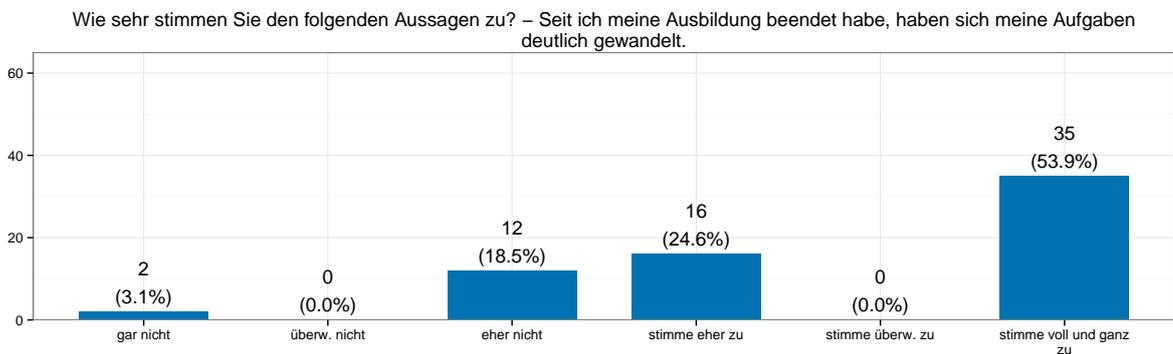


Abbildung 85: Frage 5.2.2

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Seit ich meine Ausbildung beendet habe, haben sich meine Aufgaben deutlich gewandelt.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	3.08
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	12	6.03	18.46
4 stimme eher zu	16	8.04	24.62
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	35	17.59	53.85
missings	134	67.34	-

N: 199, valide: 65

Tabelle 72: Frage 5.2.2

3. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Meine Ausbildung hatte Inhalte, die ich in meinem Arbeitsalltag gut gebrauchen kann.

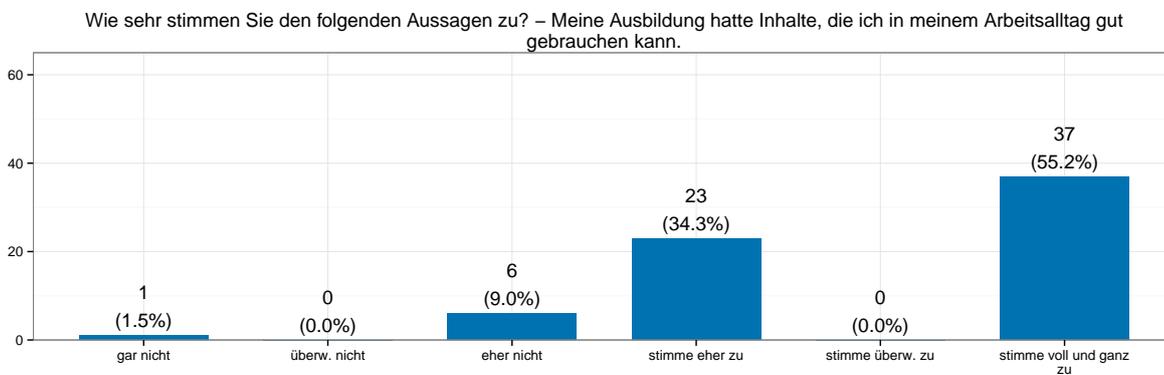


Abbildung 86: Frage 5.2.3

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Meine Ausbildung hatte Inhalte, die ich in meinem Arbeitsalltag gut gebrauchen kann.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	1.49
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	6	3.02	8.96
4 stimme eher zu	23	11.56	34.33
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	37	18.59	55.22
missings	132	66.33	-

N: 199, valide: 67

Tabelle 73: Frage 5.2.3

4. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei einem großen Teil meiner täglichen Aufgaben improvisiere ich oder handle nach meinem Bauchgefühl.

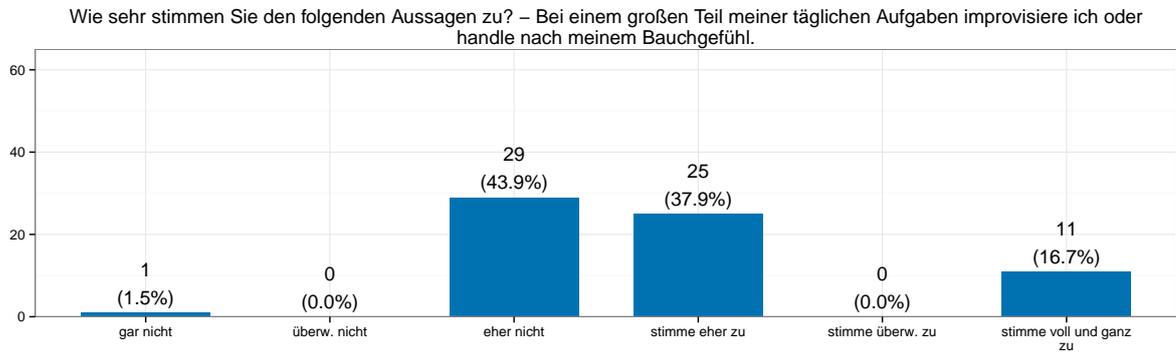


Abbildung 87: Frage 5.2.4

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei einem großen Teil meiner täglichen Aufgaben improvisiere ich oder handle nach meinem Bauchgefühl.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	1.52
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	29	14.57	43.94
4 stimme eher zu	25	12.56	37.88
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	11	5.53	16.67
missings	133	66.83	-

N: 199, valide: 66

Tabelle 74: Frage 5.2.4

5. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Für die meisten Probleme in meinen täglichen Aufgaben finde ich eine Lösung.

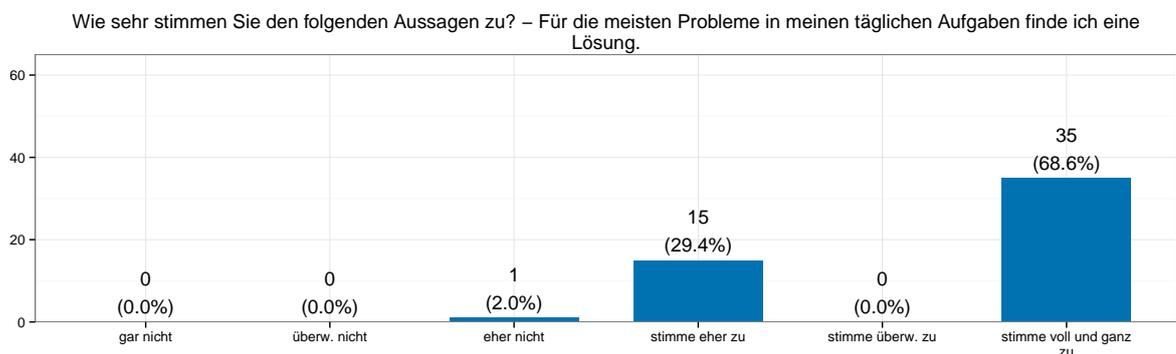


Abbildung 88: Frage 5.2.5

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Für die meisten Probleme in meinen täglichen Aufgaben finde ich eine Lösung.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	1	0.50	1.96
4 stimme eher zu	15	7.54	29.41
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	35	17.59	68.63
missings	148	74.37	-

N: 199, valide: 51

Tabelle 75: Frage 5.2.5

6. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich an die Zukunft denke, glaube ich, dass ich den sich verändernden Aufgaben der WfbM gewachsen sein werde.

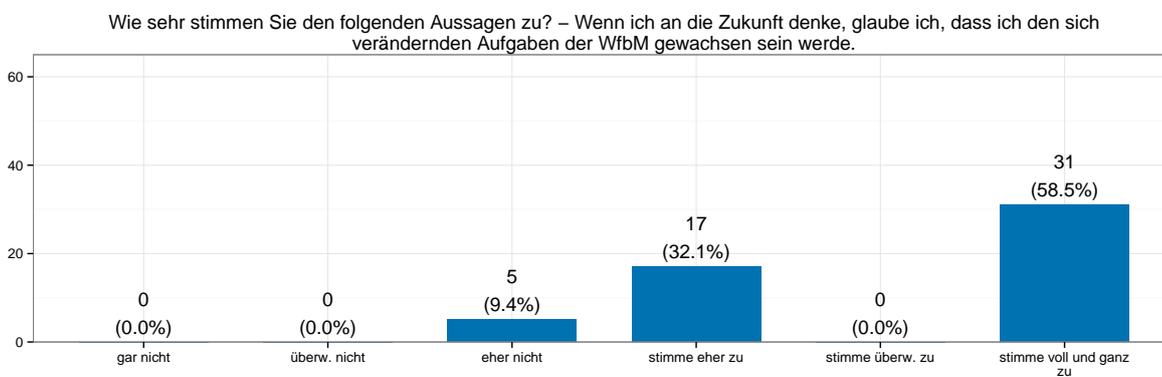


Abbildung 89: Frage 5.2.6

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich an die Zukunft denke, glaube ich, dass ich den sich verändernden Aufgaben der WfbM gewachsen sein werde.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	5	2.51	9.43
4 stimme eher zu	17	8.54	32.08
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	31	15.58	58.49
missings	146	73.37	-

N: 199, valide: 53

Tabelle 76: Frage 5.2.6

Frage 5.3 Kommt es vor, dass Sie sich in Arbeitszusammenhängen überfordert fühlen?

In Frage 5.3 wurden die Befragten gebeten, anzugeben, ob es vorkommt, dass sie sich in Arbeitszusammenhängen überfordert fühlen. Diese Frage wurde von 100 Personen beantwortet, von denen jeweils 49 „Ja“, und 49 „Nein“ antworteten.

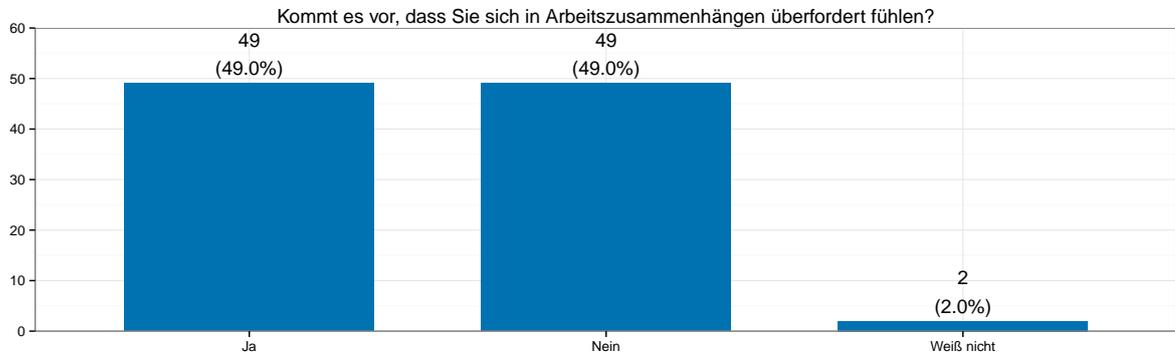


Abbildung 90: Frage 5.3

Werte	N	roh %	valide %
1 Ja	49	24.62	49.00
2 Nein	49	24.62	49.00
3 Weiß nicht	2	1.01	2.00
missings	99	49.75	-

N: 199, valide: 100

Tabelle 77: Frage 5.3

Jene Befragten, die mit „Ja“ geantwortet hatten, wurden in einer Folgefrage gebeten, Gründe für diese Überforderung anzugeben. Die Ergebnisse dieser Folgefrage weisen auf organisatorische und strukturelle Gründe hin, nicht hingegen auf inhaltliche Überforderung. Unter „Sonstiges“ wurden weitere Gründe angegeben, die vor allem auf organisatorische und strukturelle Gründe (z.B. Vertretungsaufgaben, Personalmangel u.ä.) hinweisen. Eine Liste der Nennungen findet sich in Anhang D.1.

Werte	N	roh %	valide %
1 Weil zu wenig Zeit für einzelne Aufgaben ist.	32	65.31	66.67
2 Weil ich insgesamt zu viele Aufgaben habe.	27	55.10	56.25
3 Weil einzelne Aufgaben zu schwierig sind.	6	12.24	12.50
missings	1	2.04	-

Notiz: Diese Frage wurde nur jenen Befragten gestellt, die bei Frage 5.3 'Ja' geantwortet haben. Mehrfachantworten waren möglich.

N: 49, valide: 48

Tabelle 78: Frage 5.3 - Gründe

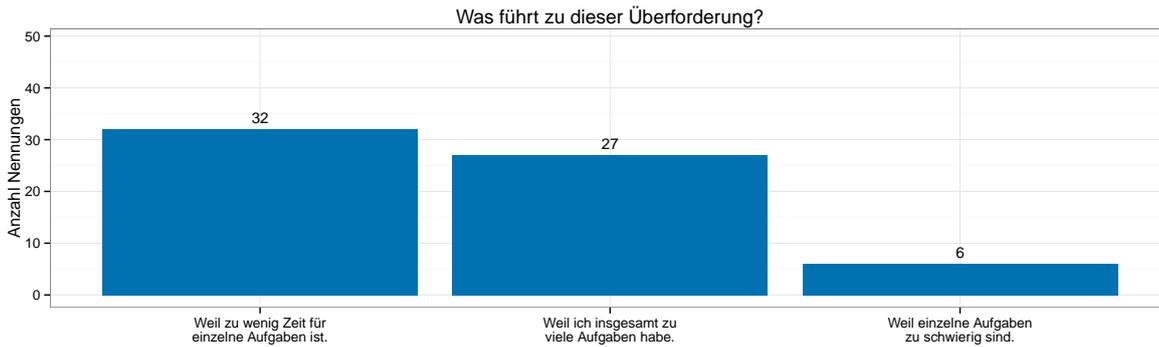


Abbildung 91: Frage 5.3 - Gründe

4.1.6. Fragebereich 6: Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik

Der Fragebereich „Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik“ dient dazu, zu erfragen, bei welchen Bereichen behindertenpädagogischen Fachwissens sich die befragte Person kompetent fühlt.

Frage 6.1 Mit folgenden Syndromen, Beeinträchtigungen oder Erkrankungen kenne ich mich aus

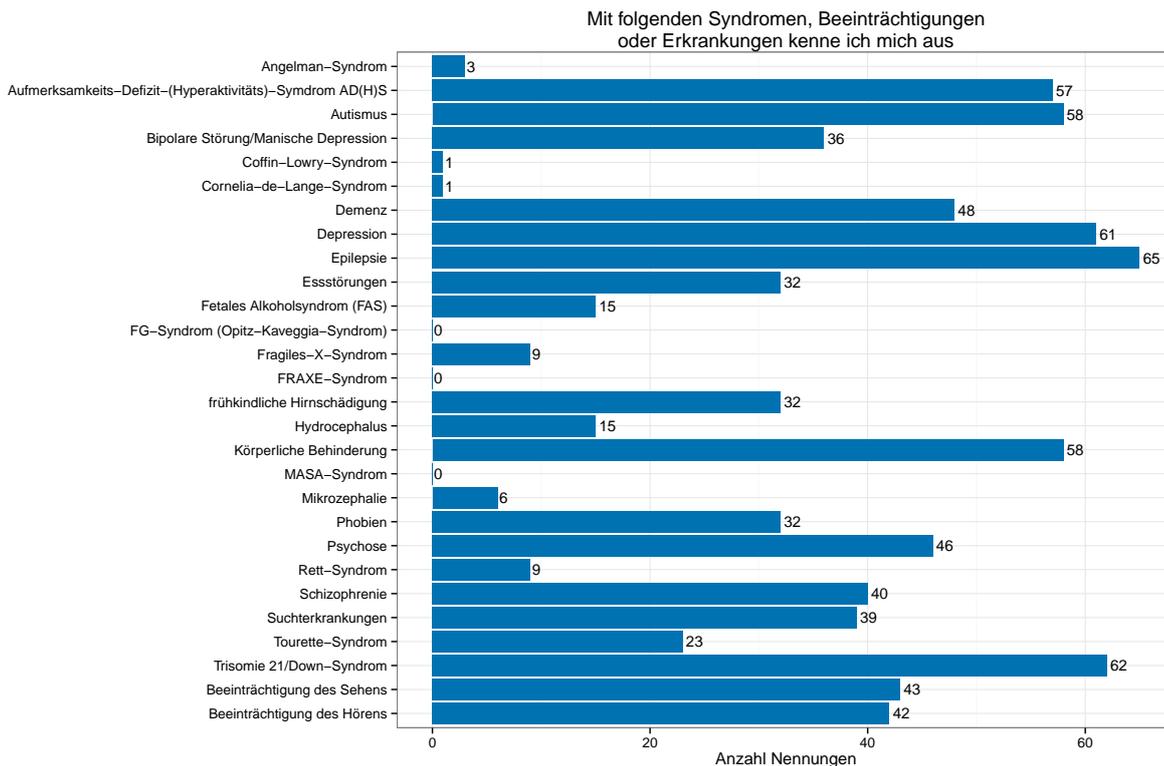


Abbildung 92: Frage 6.1

4. Ergebnisse der Befragung

In Frage 6.1 wurden die Befragten gebeten, anzugeben, in welchen Bereichen behindertenpädagogischen Fachwissens sie sich kompetent fühlen. Wie in Kapitel 3.1.2 bereits erwähnt war Frage 6.1 zunächst eine offene Frage. Im Pretest wurden bei dieser Frage in erster Linie Syndrome genannt. Daher wurde im Online-Fragebogen eine Auswahlfrage mit den häufigsten Syndromen, Beeinträchtigungen und (psychischen) Erkrankungen eingefügt und die ursprüngliche offene Frage als Frage 6.2 eingefügt. Weiter hatte die neue Frage 6.1 eine „Sonstiges“-Kategorie, in der weitere Syndrome, Beeinträchtigungen und Erkrankungen genannt werden konnten (s. Anhang D.1). Die Nennungen von Syndromen, Beeinträchtigungen und Erkrankungen aus der ursprünglichen Frage im Pretest wurden in die Zählung der neuen Frage 6.1 eingefügt, andere Nennungen finden sich in den Ergebnissen der neuen Frage 6.2 gemeinsam mit den Antworten aus dem Online-Fragebogen.

Mit folgenden Syndromen, Beeinträchtigungen oder Erkrankungen kenne ich mich aus				
	Werte	N	roh %	valide %
1	Angelman-Syndrom	3	1.51	2.61
2	Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom AD(H)S	57	28.64	49.57
3	Autismus	58	29.15	50.43
4	Bipolare Störung/Manische Depression	36	18.09	31.30
5	Coffin-Lowry-Syndrom	1	0.50	0.87
6	Cornelia-de-Lange-Syndrom	1	0.50	0.87
7	Demenz	48	24.12	41.74
8	Depression	61	30.65	53.04
9	Epilepsie	65	32.66	56.52
10	Essstörungen	32	16.08	27.83
11	Fetales Alkoholsyndrom (FAS)	15	7.54	13.04
12	FG-Syndrom (Opitz-Kaveggia-Syndrom)	0	0.00	0.00
13	Fragiles-X-Syndrom	9	4.52	7.83
14	FRAXE-Syndrom	0	0.00	0.00
15	frühkindliche Hirnschädigung	32	16.08	27.83
16	Hydrocephalus	15	7.54	13.04
17	Körperliche Behinderung	58	29.15	50.43
18	MASA-Syndrom	0	0.00	0.00
19	Mikrozephalie	6	3.02	5.22
20	Phobien	32	16.08	27.83
21	Psychose	46	23.12	40.00
22	Rett-Syndrom	9	4.52	7.83
23	Schizophrenie	40	20.10	34.78
24	Suchterkrankungen	39	19.60	33.91
25	Tourette-Syndrom	23	11.56	20.00
26	Trisomie 21/Down-Syndrom	62	31.16	53.91
27	Beeinträchtigung des Sehens	43	21.61	37.39
28	Beeinträchtigung des Hörens	42	21.11	36.52
	missings	84	42.21	-
Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.				

N: 199, valide: 115

Tabelle 79: Frage 6.1

Frage 6.2 Bei folgenden behindertenpädagogischen Inhalten kenne ich mich aus

Frage 6.2 war eine reine Nennungsfrage ohne vorgegebene Antwortkategorien. Nennungen, die eindeutig als inhaltsgleich identifiziert werden konnten (z.B. „WVO“ und „Werkstättenverordnung“), wurden zusammengefasst. Weiter wurden inhaltliche Cluster gebildet; z.B. wurden „PEP“, „ZFG“ und „QED“ zu „Hilfeplanungsinstrumente“ zusammengefasst. Dennoch waren viele Einzelnennungen vorhanden. Zur besseren Übersicht werden hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste findet sich in Anhang D.1.

Bei folgenden behindertenpädagogischen Inhalten kenne ich mich aus		
	Nennungen	Anzahl
1	rechtliche Grundlagen WfbM (SGB IX und WVO)	30
2	Individuelle Hilfeplanung, Förderplanung	17
3	Inklusion	12
4	Pflege	12
5	UN-Behindertenrechtskonvention	9
6	Hilfeplanungsinstrumente (z.B. PEP, QED, ZFG)	7
7	ICF	6
8	'Behinderungsbilder'	5
9	Anleitungsmethoden (z.B. 8-Stufen Methode nach Brater, 4-Stufen-Methode*, Leittextmethode)	5
10	Arbeits- oder Leistungsdiagnostik (z.B. Melba, Motto, COPM, Hamet e)	4
11	TEACCH	4
12	Allgemeine Ausdrücke (z.B. 'behindertenpädagogisches Fachwissen' oder 'bei allem')	3
13	Arbeitspädagogische Instrumente (z.B. Lernfeldplan, Lerneinheit, Lernkurs)	3
14	Gestaltung der Arbeit unter rehabilitativen Aspekten	3
15	HEGA Fachkonzept Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich	3
16	Herausforderndes und selbstverletzendes Verhalten	3
17	Humanistisches Menschenbild und Haltung	3
18	Teilhabe	3
19	Vormundschafts- und Betreuungsrecht	3

Notiz: Zur besseren Übersicht sind hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste aller Nennungen findet sich im Anhang.

Tabelle 80: Frage 6.2

Frage 6.3 Zu folgenden behindertenpädagogischen Inhalten wünsche ich mir mehr Informationen

In Frage 6.3 wurden die Befragten gebeten, aufzulisten, zu welchen behindertenpädagogischen Fachinhalten sie sich mehr Informationen wünschen. Wie bei Frage 6.2 wurden Nennungen, die eindeutig als inhaltsgleich identifiziert werden konnten (z.B. „Psych“ und „psychische Erkrankungen“), zusammengefasst. Dennoch waren viele Einzelnennungen vorhanden. Zur besseren Übersicht werden hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste findet sich in Anhang D.1.

4. Ergebnisse der Befragung

Zu folgenden behindertenpädagogischen Inhalten wünsche ich mir mehr Informationen		
	Nennungen	Anzahl
1	Psychische Erkrankungen	13
2	Autismus	7
3	Allgemeine Aussagen (z.B. „alles“, „die ich benötige“ oder „grundsätzlich mehr“)	4
4	Behinderungsbilder	4
5	Inklusion	3
6	Mehrfachdiskriminierung (Behinderung und Alter, Gender, Migration)	3
7	Trisomie 21	3
8	Deeskalation	2
9	Hilfeplanung	2
10	Kinästhetik	2
11	Konfliktbewältigung	2
12	Sucht und Prävention bei Menschen mit Behinderung	2
13	UN-Behindertenrechtskonvention	2
14	ZERA	2
Notiz:	Zur besseren Übersicht sind hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste aller Nennungen findet sich im Anhang.	

Tabelle 81: Frage 6.3

4.1.7. Fragebereich 7: Kenntnisstand berufliche Qualifizierung

Der Fragebereich „Kenntnisstand berufliche Qualifizierung“ dient dazu, abzufragen, in welchen Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung der Beschäftigten, Berufspädagogik und Arbeitspädagogik sich die befragte Person kompetent fühlt.

Frage 7.1 Bei folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung kenne ich mich aus

Bei Frage 7.1 wurden die Befragten gebeten, berufspädagogische Fachinhalte aufzulisten, bei denen sie sich kompetent fühlen. Dies geschah als freies Textfeld. Wie bei Frage 6.2 wurden Nennungen, die eindeutig als inhaltsgleich identifiziert werden konnten (z.B. „8-Stufen-Methode“ und „8-Stufen-Methode nach Brater“), zusammengefasst. Weiter wurden inhaltliche Cluster gebildet; z.B. wurden „PEP“, „ZFG“ und „QED“ zu „Hilfeplanungsinstrumente“ zusammengefasst. Dennoch waren viele Einzelnennungen vorhanden. Zur besseren Übersicht werden hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste findet sich in Anhang D.1.

Bei folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung kenne ich mich aus		
	Nennungen	Anzahl
1	Anleitungsmethoden (ohne konkrete Benennung)	17
2	Lernfeldplan	16
3	Hilfeplanungsinstrument (z.B. PEP, QED, ZFG)	15
4	HEGA Fachkonzept BBB	13
5	Leistungsdiagnose (z.B. MELBA, Hamet e)	13
6	Anleitungsmethode: 4-Stufen-Methode	7
7	Anleitungsmethode: 8-Stufen-Methode	6
8	KuKuK	4
9	Lernkurse	4
10	4 Kompetenzfelder nach Gramp	3
11	Rahmenpläne und Empfehlungen	3
12	Anleitungsmethode: 3-6-Methode	2
13	Anleitungsmethode: Leittext-Methode	2
14	arbeitspädagogisches Wissen	2

Notiz: Zur besseren Übersicht sind hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste aller Nennungen findet sich im Anhang.

Tabelle 82: Frage 7.1

Frage 7.2 Zu folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung wünsche ich mir mehr Informationen

In Frage 7.2 wurden die Befragten gebeten, aufzulisten, zu welchen berufspädagogischen Fachinhalten sie sich mehr Informationen wünschen. Es war eine reine Nennungsfrage ohne vorgegebene Antwortkategorien. Wie in Frage 6.2 wurden Nennungen, die eindeutig als inhaltsgleich identifiziert werden konnten, zusammengefasst. Weiter wurden inhaltliche Cluster gebildet. Dennoch waren viele Einzelnennungen vorhanden. Zur besseren Übersicht werden hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste findet sich in Anhang D.1.

4. Ergebnisse der Befragung

Zu folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung wünsche ich mir mehr Informationen		
	Nennungen	Anzahl
1	Allgemeine Aussagen (z.B. „zu allen“, „grundsätzlich mehr“, „Auffrischung“)	5
2	MELBA	5
3	HEGA Fachkonzept BBB	4
4	Mehrfachdiskriminierung	3
5	Übergang zum allg. Arbeitsmarkt	3
6	ZERA	3
7	Anleitungsmethoden	2
8	Behinderungsbilder	2
9	Erhebungsverfahren	2
10	Krisenintervention	2
11	Lernfeldplan	2
12	Vermittlungsmethoden, Methodik, Didaktik	2
13	Hilfeplanungsinstrumente	2
14	SPZ	2
15	Stressbewältigung, Zeitmanagement	2

Notiz: Zur besseren Übersicht sind hier nur die häufigsten Nennungen aufgeführt. Eine vollständige Liste aller Nennungen findet sich im Anhang.

Tabelle 83: Frage 7.2

4.1.8. Fragebereich 8: Zufriedenheitsgefühl

Der Fragebereich „Zufriedenheitsgefühl“ dient dazu, abzufragen, inwiefern die befragte Person mit ihrer Arbeitssituation zufrieden ist.

Frage 8.1 Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

In Frage 8.1 wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu drei Aussagen zu ihrer generellen Arbeitszufriedenheit einzuschätzen.

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Insgesamt bin ich mit meiner Arbeitssituation zufrieden.

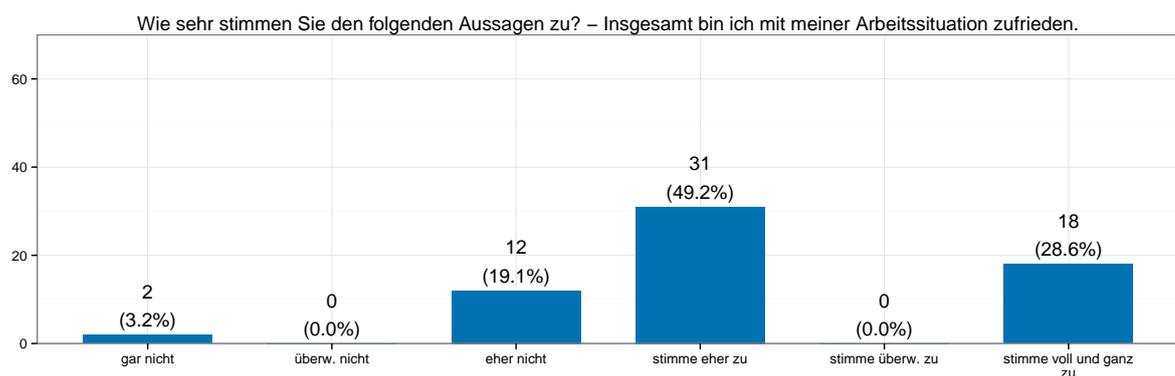


Abbildung 93: Frage 8.1.1

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Insgesamt bin ich mit meiner Arbeitssituation zufrieden.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	3.17
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	12	6.03	19.05
4 stimme eher zu	31	15.58	49.21
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	18	9.05	28.57
missings	136	68.34	-

N: 199, valide: 63

Tabelle 84: Frage 8.1.1

2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Die Rahmenbedingungen in meinem Betrieb sind hilfreich für meine Arbeit.

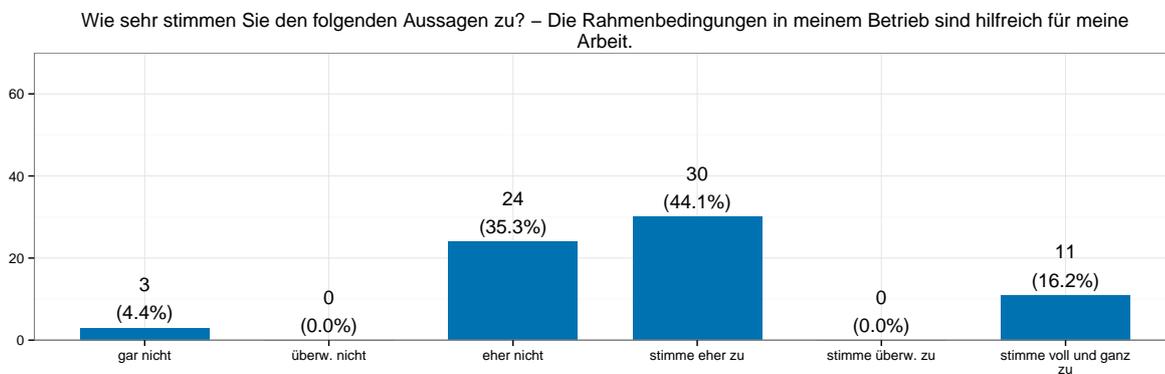


Abbildung 94: Frage 8.1.2

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Die Rahmenbedingungen in meinem Betrieb sind hilfreich für meine Arbeit.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	3	1.51	4.41
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	24	12.06	35.29
4 stimme eher zu	30	15.08	44.12
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	11	5.53	16.18
missings	131	65.83	-

N: 199, valide: 68

Tabelle 85: Frage 8.1.2

3. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Meine Arbeit macht mir Spaß.

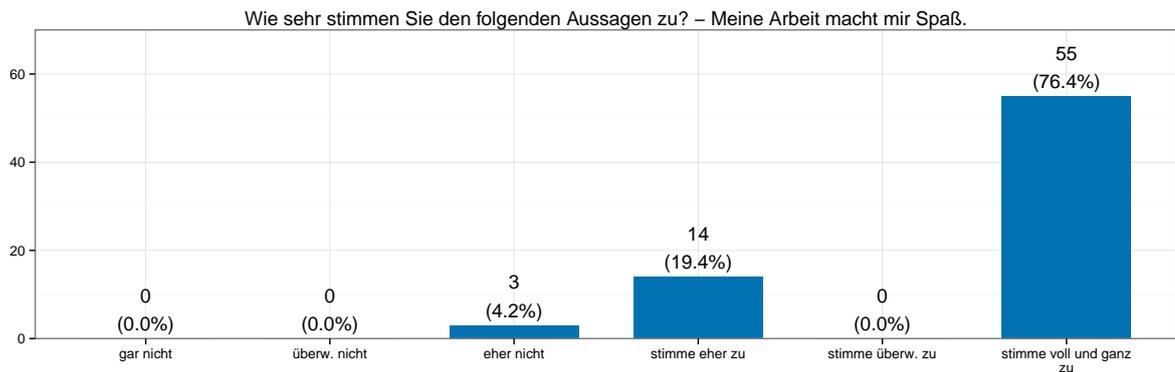


Abbildung 95: Frage 8.1.3

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	0	0.00	0.00
3 eher nicht	3	1.51	4.17
4 stimme eher zu	14	7.04	19.44
5 stimme überw. zu	0	0.00	0.00
6 stimme voll und ganz zu	55	27.64	76.39
missings	127	63.82	-

N: 199, valide: 72

Tabelle 86: Frage 8.1.3

Frage 8.2 Möchten Sie noch etwas allgemein oder zum Fragebogen insgesamt ergänzen? Haben wir etwas wichtiges zu fragen vergessen?

Die letzte Frage (8.2) war eine reine Nennungsfrage ohne vorgegebene Antwortkategorien, die vor allem dazu diente, Rückmeldungen zum Fragebogen einzuholen. Sechs Personen machten hier Angaben.

- Eine Person wünschte sich gezieltere Fragen zum Thema Tagesförderstätten.
- Eine Person fand die Beantwortung vieler Fragen schwierig, da Begriffsdefinitionen wie z.B. „berufliche Bildung“ unklar seien.
- Zwei Personen äußerten Fortbildungswünsche
- Eine Person äußerte den Wunsch nach angemessenerer Entlohnung
- Eine Person schlug vor, noch eine Frage mit dem Wortlaut: „Stehen sie hilfestellend zur Seite und leiten an, oder nehmen Sie eher voll an den gestellten Aufgaben des Produktionsprozesses teil?“ in den Fragebogen aufzunehmen.

4.2. Interpretation ausgewählter Ergebnisse

4.2.1. Zielkonflikt, Struktur und Führungshandeln

Als auffällige Werte lassen sich die Ergebnisse einiger Fragen nennen, die sich mit den Überlegungen aus Kapitel 2.3 in Beziehung setzen lassen, dass unter Bedingungen von Zielkonflikten Produktionsaufgaben eine strukturelle Vorrangstellung genießen, da sie weniger vom Technologiedefizit betroffen sind als pädagogische Aufgaben.

Einschätzung des Zielkonfliktes

Zunächst lassen sich hier die Ergebnisse der Fragen 3.1.4 und 3.1.5 nennen. Hierbei wurden die Befragten gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu folgenden Aussagen zum Ausdruck zu bringen:

Frage 3.1.4 Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Produktion läuft.

Frage 3.1.5 Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten eine gute Reha / berufliche Bildung erhalten.

Beide Aussagen erhalten mehrheitlich Zustimmung, bei Frage 3.1.5 ist die Zustimmung jedoch ausgeprägter (vgl. Abbildung 96²³ sowie Tabellen²⁴ 87 und 88).

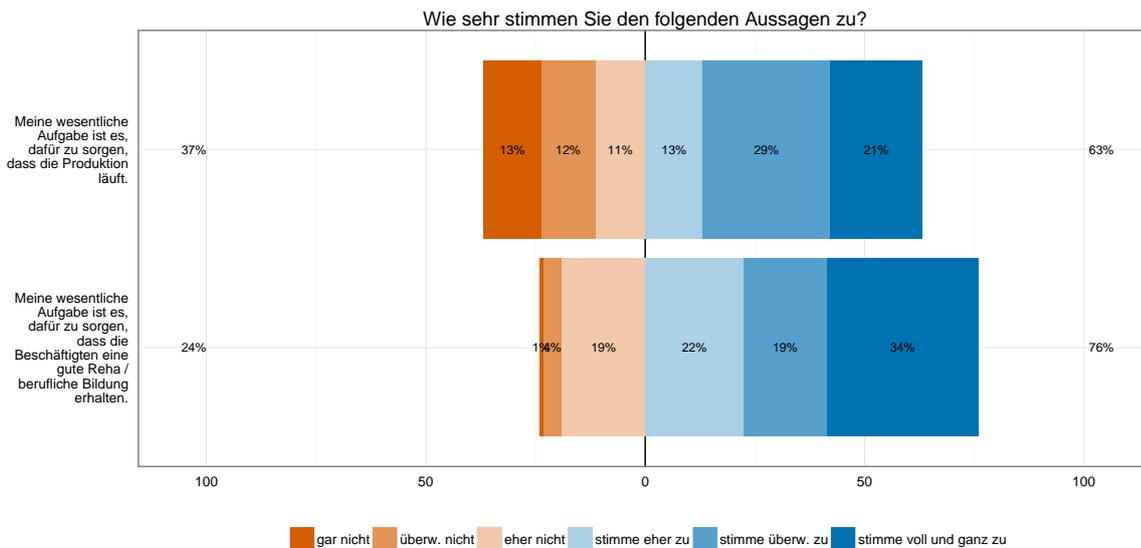


Abbildung 96: Zusammenschau Fragen 3.1.4 und 3.1.5

²³Aus technischen Gründen sind die Prozentwerte in den Abbildungen 96, 98, 100 und 102 ganze Prozente gerundet. Exaktere Werte finden sich in den jeweiligen Tabellen.

²⁴Die Tabellen in den folgenden Abschnitt haben alle die selbe Struktur. In der Fußzeile sind jeweils mit „N“ und „valide“ die Anzahl der Befragten sowie die Anzahl der Antworten abzüglich der „missings“ angegeben. Im Tabellenkorpus finden sich unter „Werte“ finden sich die jeweils möglichen Antwortoptionen, unter „N“ die absoluten Nennungen pro Antwort, unter „roh %“ die Prozentwerte in Relation zu allen Befragten, unter „valide %“ die Prozentwerte in Relation zu den validen Antworten dieser Frage.

4. Ergebnisse der Befragung

Bei der vergleichenden Interpretation dieser beiden Fragen ist ein möglicher Effekt sozialer Erwünschtheit auf Seiten von der Reha / beruflichen Bildung zu berücksichtigen. Dennoch ist zu bemerken, dass die Befragten in der Einschätzung ihrer eigenen Aufgaben dem pädagogischen Auftrag die Vorrangstellung im Zielkonflikt zusprechen.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Produktion läuft.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	15	7.54	13.16
2 überw. nicht	14	7.04	12.28
3 eher nicht	13	6.53	11.40
4 stimme eher zu	15	7.54	13.16
5 stimme überw. zu	33	16.58	28.95
6 stimme voll und ganz zu	24	12.06	21.05
missings	85	42.71	-

N: 199, valide: 114

Tabelle 87: Frage 3.1.4

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten eine gute Reha / berufliche Bildung erhalten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.86
2 überw. nicht	5	2.51	4.31
3 eher nicht	22	11.06	18.97
4 stimme eher zu	26	13.07	22.41
5 stimme überw. zu	22	11.06	18.97
6 stimme voll und ganz zu	40	20.10	34.48
missings	83	41.71	-

N: 199, valide: 116

Tabelle 88: Frage 3.1.5

Dies wird nicht nur an der Summe der zustimmenden bzw. ablehnenden Antworten deutlich, sondern auch an der Verteilung der Abstufungen.

	0%	25%	Median	75%	100%
Frage 3.1.4 (Produktion)	1	2.25	4.5	5	6
Frage 3.1.5 (Reha / Berufliche Bildung)	1	4	5	6	6

Tabelle 89: Quantile für Fragen 3.1.4 und Fragen 3.1.5

Weist man den Antwortkategorien die Rangzahlen 1 = „gar nicht“ bis 6 = „Stimme voll und ganz zu“ und berechnet Quantile²⁵ der Antwortverteilung, wird dies deutlich sichtbar (vgl. Abbildung 97²⁶ und Tabelle 89).

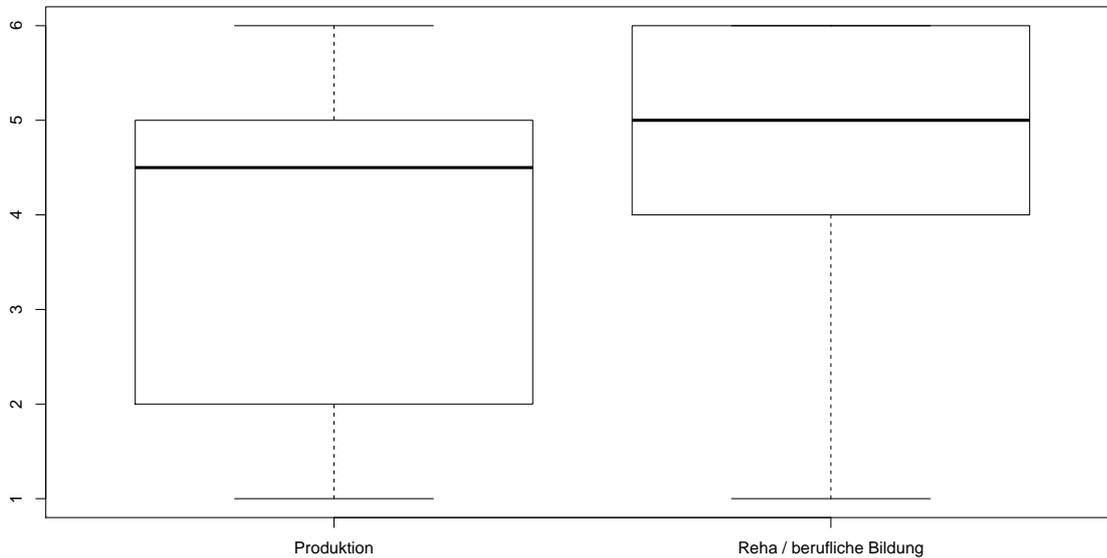


Abbildung 97: Boxplots für Fragen 3.1.4 und 3.1.5

Es lässt sich also festhalten, dass die Befragten FABs ihrem pädagogischen Auftrag im Zielkonflikt die Vorrangstellung vor dem Produktionsauftrag zuweisen.

²⁵Quantile stellen in ordinal oder höher skalierten Daten ein Lagemaß dar (vgl. KOHN 2005, S. 47). Das 0%-Quantil stellt den niedrigsten vorhandenen Wert dar, das 100%-Quantil den höchsten vorhandenen Wert. Das 50%-Quantil stellt den Median dar, also jenen Wert, der in der Mitte der Wertereihe liegt. Die 25%- und 75%-Quantile vierteln die Wertereihe, weshalb die 25%, 50% und 75%-Quantile auch das 1., 2. und 3. *Quartil* genannt werden (vgl. ebd., S. 47). Befragte man z.B. 12 Personen mit einer Frage, deren Antworten in einer Rangfolge von 1-6 organisiert sind, und erhalte folgende sortierte Antworten: „2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 5, 5, 5, 5, 6“, dann lägen die entsprechenden Quantile bei: 0%: 2, 25%: 3, Median: 3.5, 75%: 5, 100%: 6. Als Lagemaß lassen sich Quantile zum einen dahingehend betrachten, wie eng sie beieinander liegen, und zum anderen wo in der Rangfolge sie liegen; in der obigen Zahlenreihe z.B. liegen 50% aller Werte bei 4 oder höher.)

²⁶Bei Abbildung 97 handelt es sich um Boxplots, eine grafische Veranschaulichung von Quantilen, um genau zu sein von *Quartilen*.

„Der **Boxplot** besteht aus einer Box, deren Anfang das erste Quartil und das Ende das dritte Quartil ist. Der Median wird durch einen Strich in die Box gekennzeichnet. Hinzukommen zwei Linien (whiskers), die vom Boxrand jeweils bis zu den Werten x_{\min} und x_{\max} gezogen werden. Werte die außerhalb dieser Schranken liegen, werden mit einem Punkt als Ausreißer eingezeichnet. Die Höhe der Box hat keine Bedeutung.“ (ebd., S. 50; Hervorhebungen im Original)

Je länger gezogen ein Boxplot ist, desto größer ist die Wertestreuung, je näher Quantilspositionen zusammenrücken, desto enger sind sich die Befragten. Je kompakter der Boxplot, desto eindeutiger das Ergebnis.

Zielklarheit

Bei den Fragen, die die strukturellen Bedingungen des Zielkonfliktes betreffen, weisen die Ergebnisse jedoch eine deutlich andere Tendenz auf. In den Fragen 3.1.10 und 3.1.14 wurden die Befragten gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu folgenden Aussagen anzugeben:

Frage 3.1.10 Im Bereich der Reha / berufliche Bildung habe ich klar abgesteckte Ziele.

Frage 3.1.14 Im Bereich der Produktion habe ich klar abgesteckte Ziele.

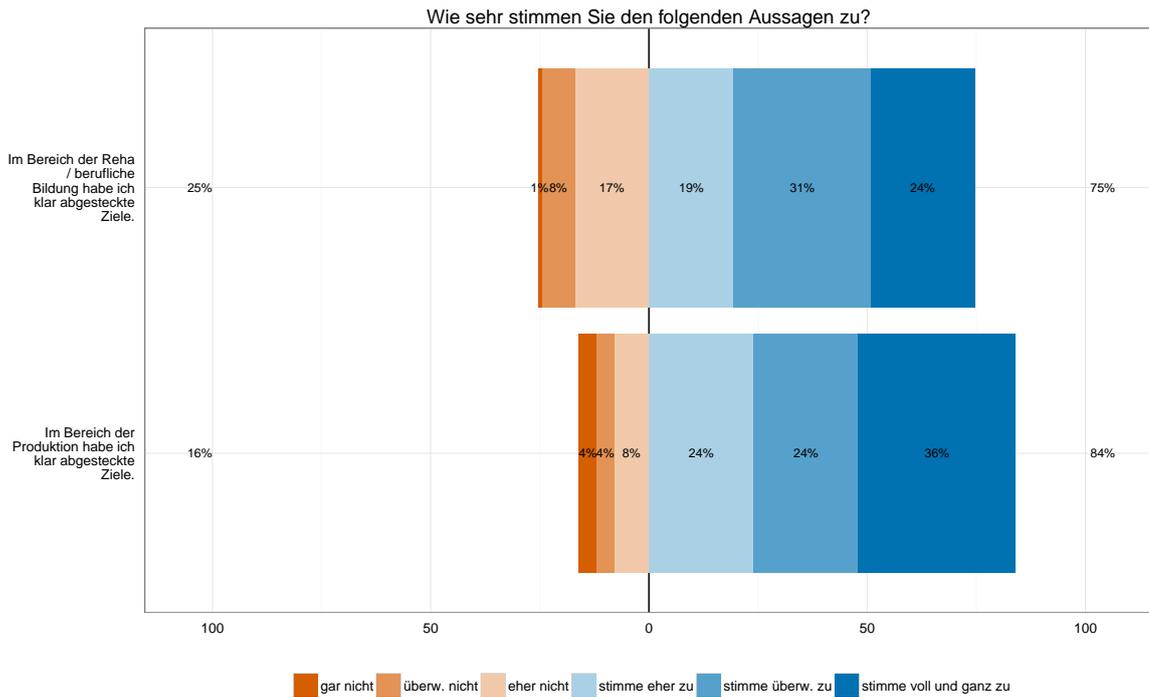


Abbildung 98: Zusammenschau Fragen 3.1.10 und 3.1.14

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Im Bereich der Reha / berufliche Bildung habe ich klar abgesteckte Ziele.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.85
2 überw. nicht	9	4.52	7.63
3 eher nicht	20	10.05	16.95
4 stimme eher zu	23	11.56	19.49
5 stimme überw. zu	37	18.59	31.36
6 stimme voll und ganz zu	28	14.07	23.73
missings	81	40.7	-

N: 199, valide: 118

Tabelle 90: Frage 3.1.10

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Im Bereich der Produktion habe ich klar abgesteckte Ziele.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	4	2.01	4.00
2 überw. nicht	4	2.01	4.00
3 eher nicht	8	4.02	8.00
4 stimme eher zu	24	12.06	24.00
5 stimme überw. zu	24	12.06	24.00
6 stimme voll und ganz zu	36	18.09	36.00
missings	99	49.75	-

N: 199, valide: 100

Tabelle 91: Frage 3.1.14

Auch hier wird beiden Aussagen weitgehend zugestimmt, dem Produktionsauftrag wird jedoch um zehn Prozentpunkte häufiger Zielklarheit bescheinigt (vgl. Abbildung 98 sowie Tabellen 90 und 91). Auch bei diesen Fragen zeigt sich die Deutlichkeit des Unterschieds in der Betrachtung der Antwortverteilung und der Quantile (vgl. Abbildung 99 und Tabelle 92). Ein Effekt sozialer Erwünschtheit ist hier nicht zu vermuten; wenn doch vorhanden wäre hier eher Zustimmung zu Frage 3.1.10 zu erwarten.



Abbildung 99: Boxplots für Fragen 3.1.10 und 3.1.14

	0%	25%	Median	75%	100%
Frage 3.1.10 (Produktion)	1	3.25	5	5	6
Frage 3.1.14 (Reha / Berufliche Bildung)	1	4	5	6	6

Tabelle 92: Quantile für Fragen 3.1.10 und Fragen 3.1.14

Proaktives Führungshandeln

In den Fragen 3.1.12 und 3.1.15 wurden die Befragten gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu folgenden Aussagen anzugeben:

Frage 3.1.12 Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Frage 3.1.15 Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

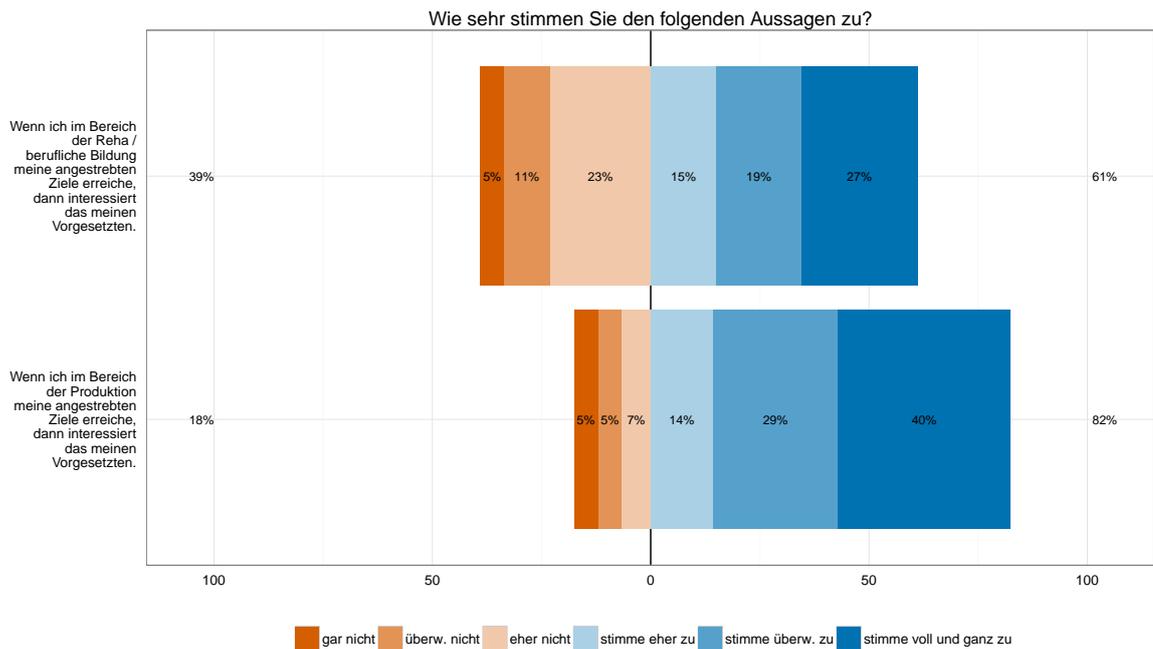


Abbildung 100: Zusammenschau Fragen 3.1.12 und 3.1.15

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	6	3.02	5.31
2 überw. nicht	12	6.03	10.62
3 eher nicht	26	13.07	23.01
4 stimme eher zu	17	8.54	15.04
5 stimme überw. zu	22	11.06	19.47
6 stimme voll und ganz zu	30	15.08	26.55
missings	86	43.22	-

N: 199, valide: 113

Tabelle 93: Frage 3.1.12

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	5	2.51	5.49
2 überw. nicht	5	2.51	5.49
3 eher nicht	6	3.02	6.59
4 stimme eher zu	13	6.53	14.29
5 stimme überw. zu	26	13.07	28.57
6 stimme voll und ganz zu	36	18.09	39.56
missings	108	54.27	-

N: 199, valide: 91

Tabelle 94: Frage 3.1.15

Auch hier wird beiden Aussagen weitgehend zugestimmt, dem Produktionsauftrag wird jedoch nach Ansicht der Befragten mehr Interesse durch Führungskräfte entgegengebracht (vgl. Abbildung 100 sowie Tabellen 93 und 94). Auch bei diesen Fragen zeigt sich die Deutlichkeit des Unterschieds in der Betrachtung der Antwortverteilung und der Quantile (vgl. Abbildung 101 und Tabelle 95). Ein Effekt sozialer Erwünschtheit würde (wenn vorhanden) Zustimmung bei Frage 3.1.12 erwarten lassen.

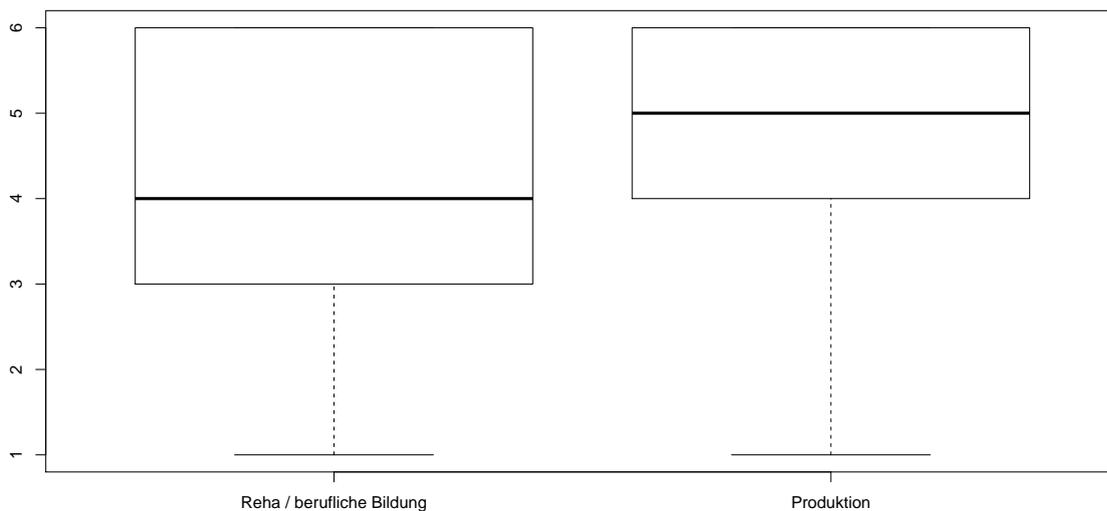


Abbildung 101: Boxplots für Fragen 3.1.12 und 3.1.15

	0%	25%	Median	75%	100%
Frage 3.1.12 (Produktion)	1	3	4	6	6
Frage 3.1.15 (Reha / Berufliche Bildung)	1	4	5	6	6

Tabelle 95: Quantile für Fragen 3.1.12 und Fragen 3.1.15

Reaktives Führungshandeln

In den Fragen 3.1.13 und 3.1.16 wurden die Befragten gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu den selben Aussagen wie in 3.1.12 und 3.1.15 anzugeben, diesmal jedoch wurde nach dem Interesse der Vorgesetzten gefragt, wenn die Ziele *nicht* erreicht wurden.

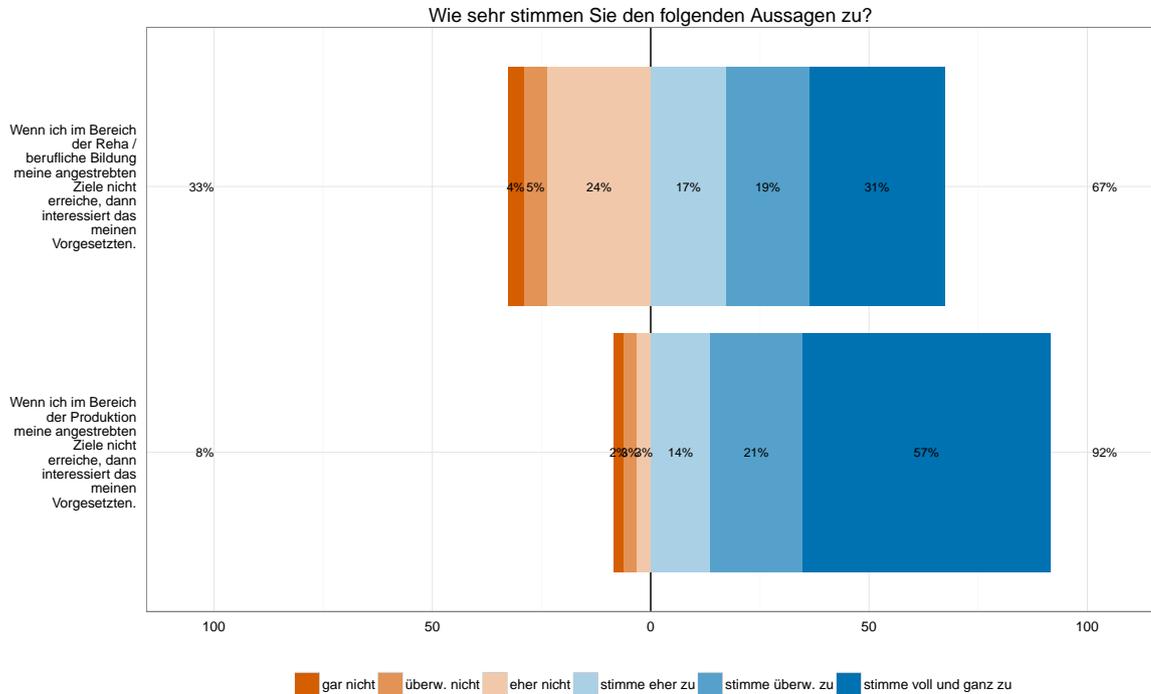


Abbildung 102: Zusammenschau Fragen 3.1.13 und 3.1.16

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	4	2.01	3.64
2 überw. nicht	6	3.02	5.45
3 eher nicht	26	13.07	23.64
4 stimme eher zu	19	9.55	17.27
5 stimme überw. zu	21	10.55	19.09
6 stimme voll und ganz zu	34	17.09	30.91
missings	89	44.72	-

N: 199, valide: 110

Tabelle 96: Frage 3.1.13

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele nicht erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	2	1.01	2.11
2 überw. nicht	3	1.51	3.16
3 eher nicht	3	1.51	3.16
4 stimme eher zu	13	6.53	13.68
5 stimme überw. zu	20	10.05	21.05
6 stimme voll und ganz zu	54	27.14	56.84
missings	104	52.26	-

N: 199, valide: 95

Tabelle 97: Frage 3.1.16

Wiederum wird beiden Aussagen weitgehend zugestimmt, jedoch dem Produktionsauftrag nach Ansicht der Befragten mehr Interesse durch Führungskräfte entgegengebracht (vgl. Abbildung 102 sowie Tabellen 96 und 97). Ein Effekt sozialer Erwünschtheit würde gegebenenfalls eher Zustimmung bei Frage 3.1.13 erwarten lassen.

Die Betrachtung Antwortverteilung und der Quantile (vgl. Abbildung 103 und Tabelle 98) zeigt wiederum die Deutlichkeit des Effektes.

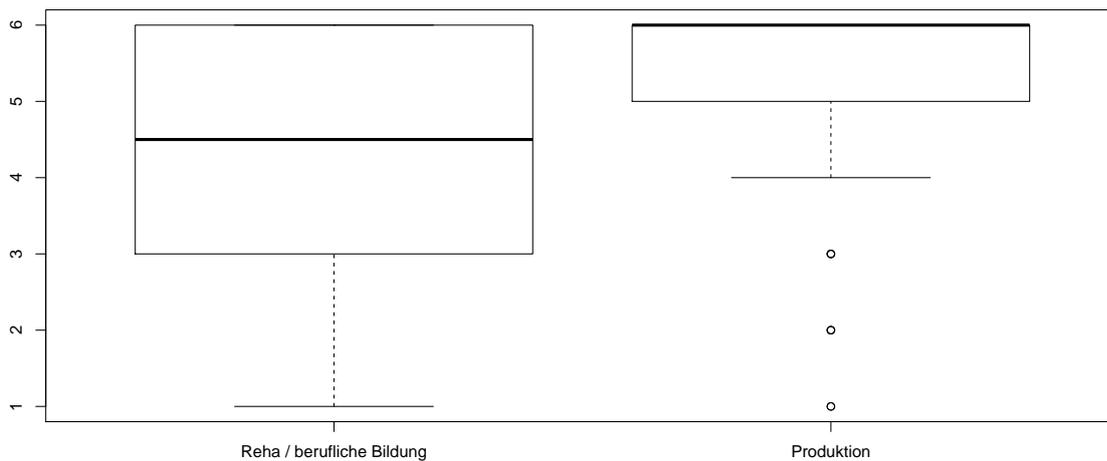


Abbildung 103: Boxplots für Fragen 3.1.13 und 3.1.16

	0%	25%	Median	75%	100%
Frage 3.1.13 (Produktion)	1	3	4.5	6	6
Frage 3.1.16 (Reha / Berufliche Bildung)	1	5	6	6	6

Tabelle 98: Quantile für Fragen 3.1.13 und Fragen 3.1.16

Bei der Betrachtung der Fragen 3.1.13 und 3.1.16 wird der beobachtete Effekt, dass sich die Produktionsseite im Zielkonflikt durchzusetzen scheint, noch stärker deutlich als bei den vorangegangenen Fragen.

Dies ist als weiterer Hinweis zu werten, dass die in diesem Abschnitt beschriebenen Ergebnisse in die selbe Richtung weisen wie die Überlegungen aus Kapitel 2.3:

Im Zielkonflikt setzt sich die Produktionsseite durch, und zwar aus *strukturellen* Gründen, die sich am Beispiel der Reaktion von Führungskräften auf nicht erreichte Ziele deutlich illustrieren lässt. Unterstellt man, dass Führungskräfte durchaus ein Interesse an der Erfüllung des Bildungs- und Rehabilitationsauftrages der Werkstatt haben, stehen ihnen dennoch aufgrund des Technologiedefizites dieses Auftrages schwächere Kontroll- und Steuerungsinstrumente zur Verfügung als für den Produktionsauftrag.

4.2.2. Unklare Zielbegriffe – Unbestimmte Rechtsbegriffe des gesetzlichen Auftrages

In Frage 2.2 wurden die Befragten gebeten, die Teilaufträge der WfbM (und zusätzlich den – häufig als sechsten Teilauftrag bezeichneten – übergeordneten Anspruch des SGB IX, größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe für die Beschäftigten zu gewährleisten) in eine Rangfolge zu bringen. Somit ergaben sich sechs Ränge, auf die die einzelnen Teilaufträge eingestuft werden konnten. Nicht alle Befragten haben alle sechs Ränge befüllt, sondern die niedrigeren Ränge ausgelassen. Weiter ist anzumerken, dass von einigen Befragten technische Schwierigkeiten mit dieser Frage gemeldet wurde, da einige ältere Webbrowser das nötige Javascript nicht korrekt ausführten. Für die so zurückgemeldeten Fälle konnte jeweils eine Lösung gefunden werden, es ist aber denkbar, dass viele Befragten die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme nicht nutzten und die vergleichsweise hohe Anzahl an Missings (86 von 199 für Rang 1) auf diese Schwierigkeiten zurückzuführen sind.

Nimmt man die auf Seite 43 zusammengefasste Entwicklung der übergeordneten Ziele der WfbM als Ausgangspunkt, lässt sich formulieren, dass den Teilaufträgen des gesetzlichen Auftrages der WfbM eine gewisse Priorisierung zukommt. Seit der Reformphase ist die WfbM eine Rehabilitationseinrichtung, deren wesentliches Mittel die berufliche Bildung im Rahmen von Arbeit und Beschäftigung ist. Daraus lässt sich eine Priorität des Teilauftrages „Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ ableiten, dicht gefolgt von dem wesentlichen Mittel der WfbM: der beruflichen Bildung.

Für die Frage 2.2 des Fragebogens „Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?“ ließe sich somit erwarten, dass dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sowie der beruflichen Bildung jeweils eine hohe Priorität zugemessen wird.

Die Verteilung der Zuordnung der einzelnen Teilaufträge auf die einzelnen Ränge finden sich in den Abbildungen 33 - 38 und Tabellen 20 - 25 im vorangegangenen Kapitel auf S. 92ff.

Eine gemeinsame grafische Veranschaulichung dieser Verteilungen findet sich in Abbildung 104. Auf der X-Achse sind die Ränge 1-6 abgetragen, die Y-Achse zeigt die Häufigkeit von Platzierungen auf dem jeweiligen Rang. Somit veranschaulicht jede Kurve einen Teilauftrag. Je steiler die Kurve von links oben nach rechts unten abfällt, desto wichtiger wird der Teilauftrag eingeschätzt.

Häufiger als unwichtig bewertete Teilaufträge zeigen Kurven, die von links unten nach rechts oben ansteigen. Teilaufträge, denen größtenteils mittlere Wichtigkeit zugewiesen wird, zeigen Kurven, die rechts und links abflachen und ihr Maximum auf den mittleren Rängen aufweisen.

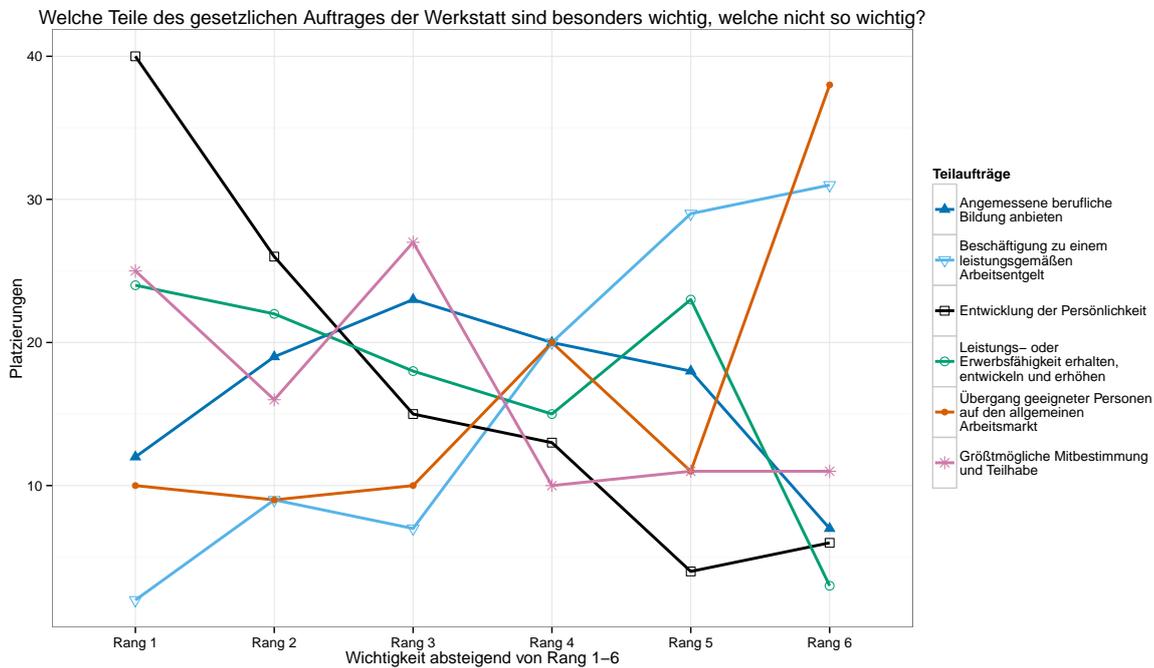


Abbildung 104: Frage 2.2

Deutlich am wichtigsten wird die „Entwicklung der Persönlichkeit“ eingeschätzt, gefolgt von „Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe“ und der „Leistungs- und Erwerbsfähigkeit“, denen jeweils eine hohe bis mittlere Wichtigkeit zugesprochen wird. „Berufliche Bildung“ stellt das Mittelfeld dar, „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ und „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ werden als die unwichtigsten Teilaufträge eingestuft.

Im Vergleich zu der oben geschilderten Einschätzung, dass dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und der beruflichen Bildung eine hohe Priorität zugestanden würde, waren diese Ergebnisse entsprechend überraschend.

Zwischen den einzelnen Werkstätten²⁷ unterscheiden sich die Ergebnisse durchaus. Insbesondere in den höheren Rängen finden sich Unterschiede (vgl. Abbildungen 105 - 107).

²⁷Für WfbM 4 lag die Anzahl an Antworten für diese Frage bei 12 von 44, was keine sinnvolle Einzelinterpretation der Ergebnisse bei dieser Frage zulässt.

4. Ergebnisse der Befragung

WfbM 1 – Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?

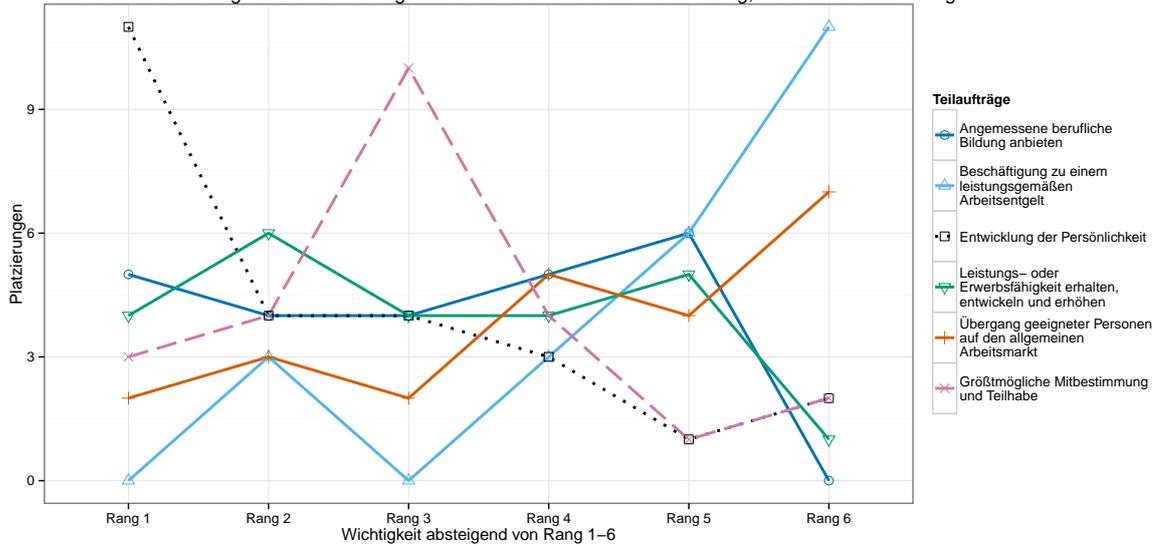


Abbildung 105: Frage 2.2 - WfbM 1

Die Befragten aus WfbM 1 schätzten „Entwicklung der Persönlichkeit“ deutlich als den wichtigsten Teilauftrag ein, der „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ sowie „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ werden als eher unwichtig eingeschätzt. Die anderen Teilaufträge bewegen sich im Mittelfeld.

WfbM 2 – Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?

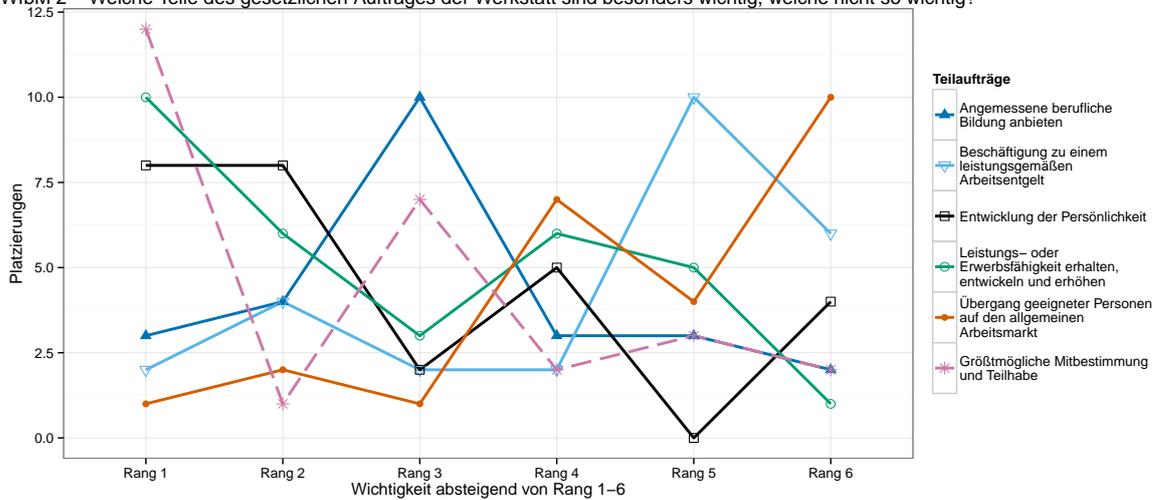


Abbildung 106: Frage 2.2 - WfbM 2

Bei den Antworten aus WfbM 2 zeigen „Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe“, „Leistungs- und Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen“ sowie „Entwicklung der Persönlichkeit“ Kurvenverläufe, die eine hoch eingeschätzte Wichtigkeit darstellen. „Berufliche Bildung“ rangiert

im Mittelfeld, „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ und „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ werden als weniger wichtig eingeschätzt.

WfbM 3 – Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?

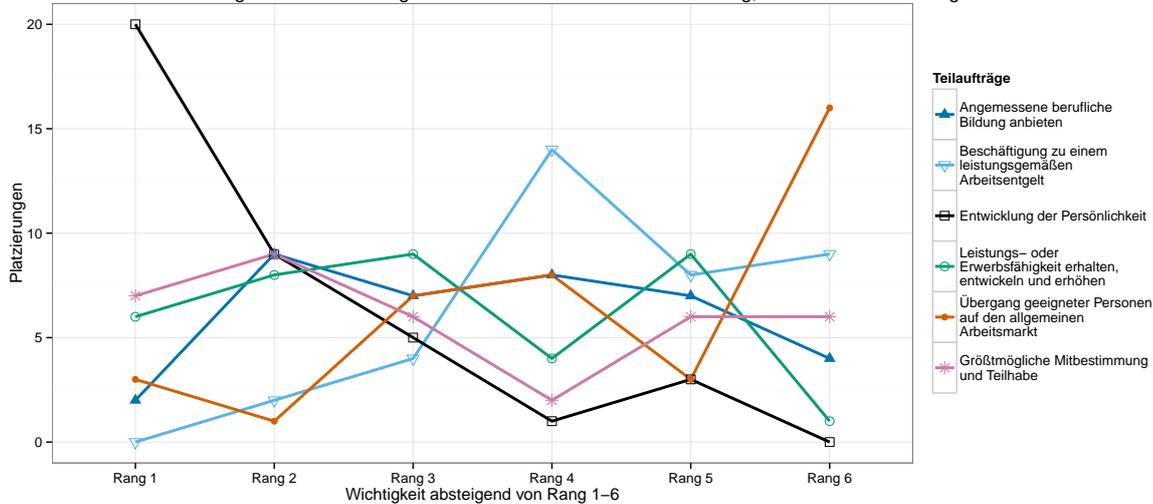


Abbildung 107: Frage 2.2 - WfbM 3

Für WfbM 3 zeigt sich „Entwicklung der Persönlichkeit“ als der klar wichtigste Auftrag, „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ als der deutlich unwichtigste Auftrag. Die anderen Teilaufträge rangieren im unteren Mittelfeld.

Sowohl diese Einzelbetrachtungen als auch die Summe der Ergebnisse lässt erkennen, dass „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ als vergleichsweise unwichtig eingeschätzt wird und „Berufliche Bildung“ im Mittelfeld liegt. In den oberen Rängen setzt sich vor allem „Entwicklung der Persönlichkeit“ durch.

Für die Interpretation dieser Ergebnisse lassen sich verschiedene Perspektiven einnehmen.

Perspektive historischer Entwicklung

Dass „Berufliche Bildung“ besser abschneidet als der „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ ließe sich mit der vergleichsweise neuen Vorrangstellung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erklären. Wie in Kapitel 2 herausgearbeitet, übernahm berufliche Bildung seit der Ausbauphase (also den späten 1970er Jahren) die Rolle des wesentlichen Zieles der WfbM und wurde erst mit dem Einsetzen der Reformphase (also den späten 1990er und frühen 2000er Jahren) vom Auftrag des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt abgelöst. Damit wäre eine höhere Einschätzung der Wichtigkeit der beruflichen Bildung durch die Befragten nicht verwunderlich. Dies gilt insbesondere, da die Altersverteilung der Befragten zum größten Teil eine deutliche Mehrheit beim mittleren Lebensalter zeigt (vgl. Abbildung 108 und Tabelle 99), und somit davon ausgegangen werden kann, dass ein großer Teil der Berufspraxis sowie die erste Sonderpädagogische Zusatzqualifikation vor der Reformphase zu verorten ist.

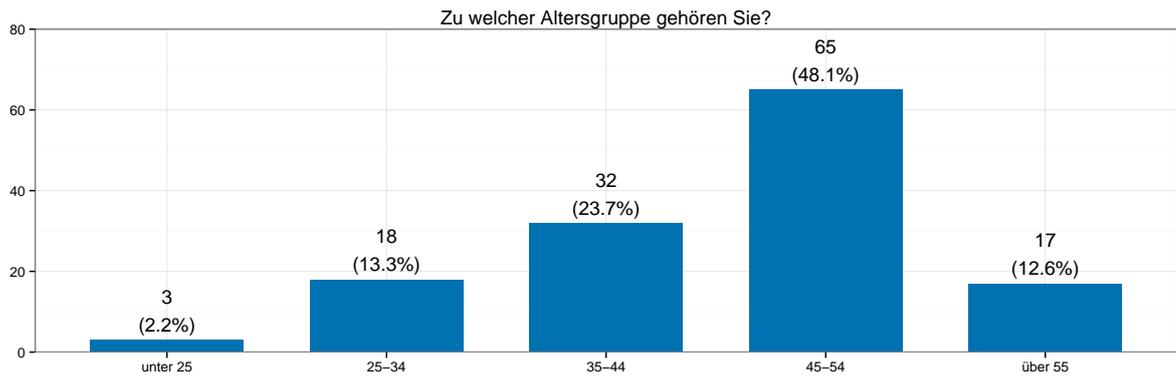


Abbildung 108: Frage 1.9

Werte	N	roh %	valide %
1 unter 25	3	1.51	2.22
2 25-34	18	9.05	13.33
3 35-44	32	16.08	23.70
4 45-54	65	32.66	48.15
5 über 55	17	8.54	12.59
missings	64	32.16	-

N: 199, valide: 135

Tabelle 99: Frage 1.9

Nun läge die Vermutung nahe, dass Neubestimmungen des wesentlichen Ziels der WfbM, wie sie in der Ausbauphase und der Reformphase vorgenommen wurden, viel Zeit brauchen, um sich in den Einschätzungen der Fachkräfte niederzuschlagen. Allerdings wäre dann das ursprüngliche wesentliche Ziel (Beschäftigung) in den oberen Rängen zu erwarten. „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ rangiert jedoch gemeinsam mit dem „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ auf den untersten Rängen.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Entscheidung, die Items anhand der Formulierungen der Teilaufträge im §136 SGB IX zu benennen, hier einen Nachteil mit sich bringt. Bei der niedrigen Priorisierung der „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ ist nicht trennscharf, ob die Befragten die „Beschäftigung“ als solches nicht für wichtig erachten, oder nur dem angemessenen Arbeitsentgelt keine hohe Wichtigkeit zugemessen wird.

Für letzteres sprechen die Ergebnisse der Fragen 2.8.1 und 2.8.2. (vgl. Abbildungen 109 und 110, sowie Tabellen 100 und 101). Hierbei wurden die Befragten gebeten, ihre Zustimmung oder Ablehnung zu folgenden Aussagen anzukreuzen:

- Frage 2.8.1 Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den Beschäftigten eine Tagesstruktur zu bieten
- Frage 2.8.2 Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den Beschäftigten berufliche Bildung anzubieten

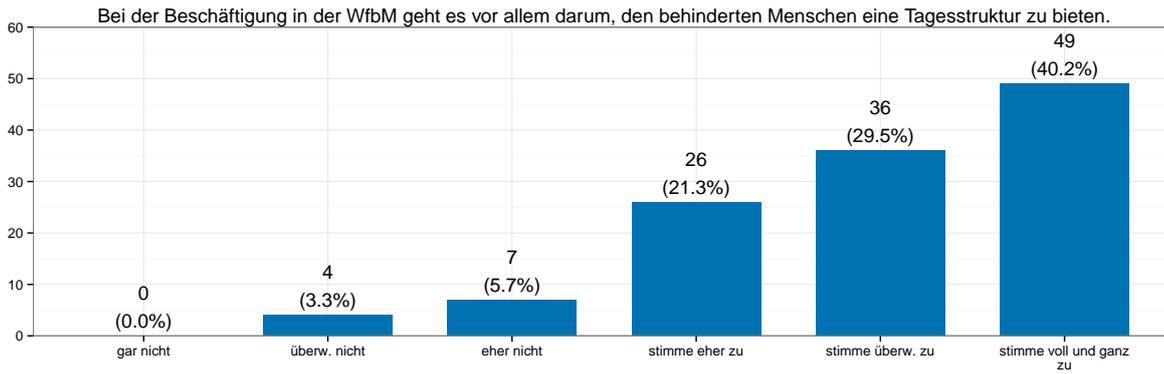


Abbildung 109: Frage 2.8.1

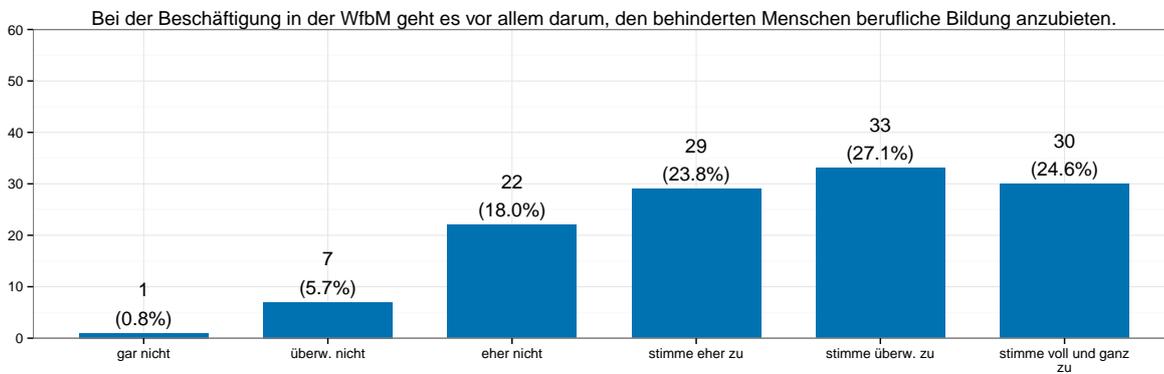


Abbildung 110: Frage 2.8.2

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen eine Tagesstruktur zu bieten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	4	2.01	3.28
3 eher nicht	7	3.52	5.74
4 stimme eher zu	26	13.07	21.31
5 stimme überw. zu	36	18.09	29.51
6 stimme voll und ganz zu	49	24.62	40.16
missings	77	38.69	-

N: 199, valide: 122

Tabelle 100: Frage 2.8.1

4. Ergebnisse der Befragung

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen berufliche Bildung anzubieten.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	1	0.50	0.82
2 überw. nicht	7	3.52	5.74
3 eher nicht	22	11.06	18.03
4 stimme eher zu	29	14.57	23.77
5 stimme überw. zu	33	16.58	27.05
6 stimme voll und ganz zu	30	15.08	24.59
missings	77	38.69	-

N: 199, valide: 122

Tabelle 101: Frage 2.8.2

Beide Aussagen zeigen hohe Zustimmungswerte. Der höheren Wichtigkeit von Tagesstruktur wird mit insgesamt 91% jedoch deutlich häufiger zugestimmt als der beruflichen Bildung mit insgesamt 75.5%.

Somit könnte sich also die geringe Wichtigkeit, die dem Teilauftrag „Beschäftigung zu einem angemessenen Arbeitsentgelt“ zugewiesen wird, durch den Zusatz des Arbeitsentgeltes erklären lassen. Andererseits schneidet auch die berufliche Bildung in Frage 2.8.2. deutlich besser ab als in Frage 2.2.

Auf Grundlage der hier herangezogenen Ergebnisse lässt sich die niedrig eingeschätzte Wichtigkeit des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und der beruflichen Bildung nicht alleine als Übergangsphänomen der Neubestimmungen des wesentlichen Zieles der WfbM erklären.

Handlungssicherheit

Eine weitere Interpretationsperspektive zur Erklärung, wieso weder „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“, noch „Berufliche Bildung“ unter den obersten Rängen zu finden sind, ergibt sich, wenn man die Ergebnisse von Frage 4.3 betrachtet (vgl. Abbildung 111 und Tabelle 102).

Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag schwierig umzusetzen?

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	46	23.12	36.80
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	37	18.59	29.60
3 Entwicklung der Persönlichkeit	21	10.55	16.80
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	14	7.04	11.20
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	91	45.73	72.80
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	34	17.09	27.20
missings	74	37.19	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 125

Tabelle 102: Frage 4.3

Bei der Frage, welche Teilaufträge im Alltag schwierig umzusetzen sind, sticht „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ mit über 70% deutlich heraus. Es lässt sich zwar keine 1:1-Entsprechung

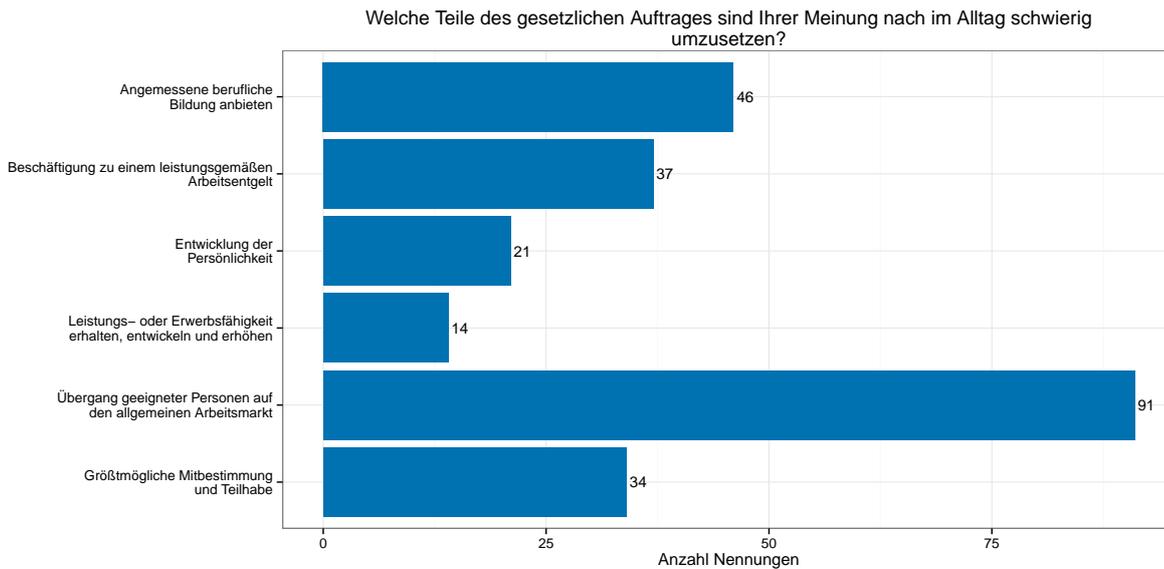


Abbildung 111: Frage 4.3

von Schwierigkeit zu Unwichtigkeit auszumachen, jedoch ist die Tatsache auffällig, dass der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt so deutlich sowohl als unwichtigster als auch als schwierigster Teilauftrag eingeschätzt wird.

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Rang 1 ist der einfachste Teilauftrag, Rang 6 der schwierigste.

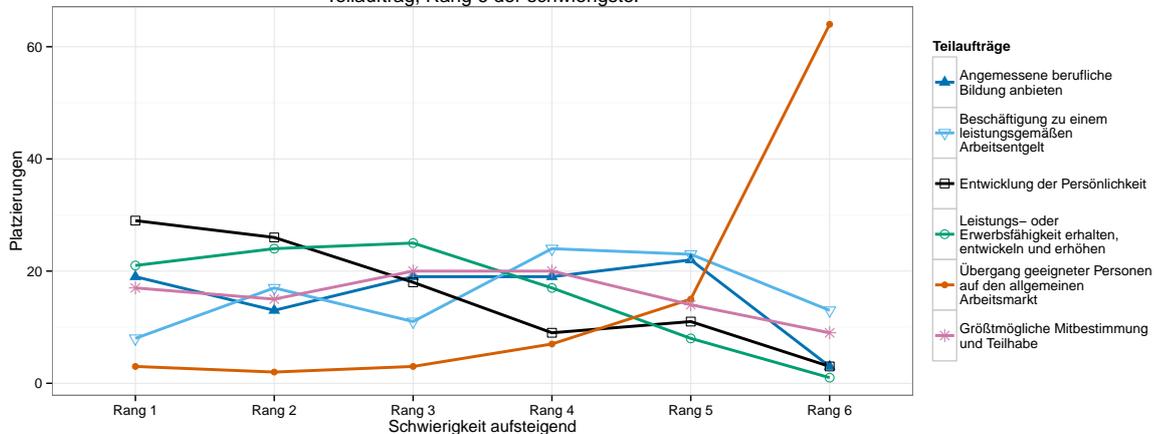


Abbildung 112: Frage 4.5

Dies wird ebenso deutlich an den Ergebnissen von Frage 4.5 (vgl. Abbildung 112). Hier wurden die Befragten gebeten, die Schwierigkeit der Umsetzung der gesetzlichen Teilaufträge in eine Rangfolge zu bringen. In der grafischen Darstellung sind die Ränge in aufsteigender Schwierigkeit auf der x-Achse abgetragen, die Anzahl der Nennungen auf der y-Achse. Je steiler eine Kurve von links unten nach rechts oben ansteigt, desto schwieriger wird die jeweilige Tätigkeit eingeschätzt.

Der „Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ zeigt sich hier klar als die schwierigste Aufgabe. Die nach einzelnen Rängen aufgeschlüsselten Zahlen finden sich in den Tabellen 120 - 125 in Anhang D.1.

Ein weiterer deutlicher Hinweis auf den vermuteten Zusammenhang zwischen Schwierigkeit und zugewiesener Unwichtigkeit findet sich in den Ergebnissen von Frage 4.6. Hier wurden die Befragten gebeten, für jeden Teilauftrag einzuschätzen, wie häufig im Alltag Schwierigkeiten bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrags auftreten. Vergleicht man die einzelnen Einschätzungen pro Teilauftrag untereinander, stellt sich wiederum der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als schwierigster heraus. In Abbildung 113 ist auf der x-Achse die Häufigkeit des Auftretens von Schwierigkeiten abgetragen, die y-Achse zeigt die Anzahl der Nennungen. Jede Kurve stellt einen Teilauftrag dar. Je stärker eine Kurve von links unten nach rechts oben ansteigt, desto häufiger treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung des entsprechenden Auftrags auf. Diagramme der einzelnen Teilaufträge und die zugehörigen Tabellen finden sich in den Abbildungen 69 - 74 in Kapitel 4.1, S. 120ff).

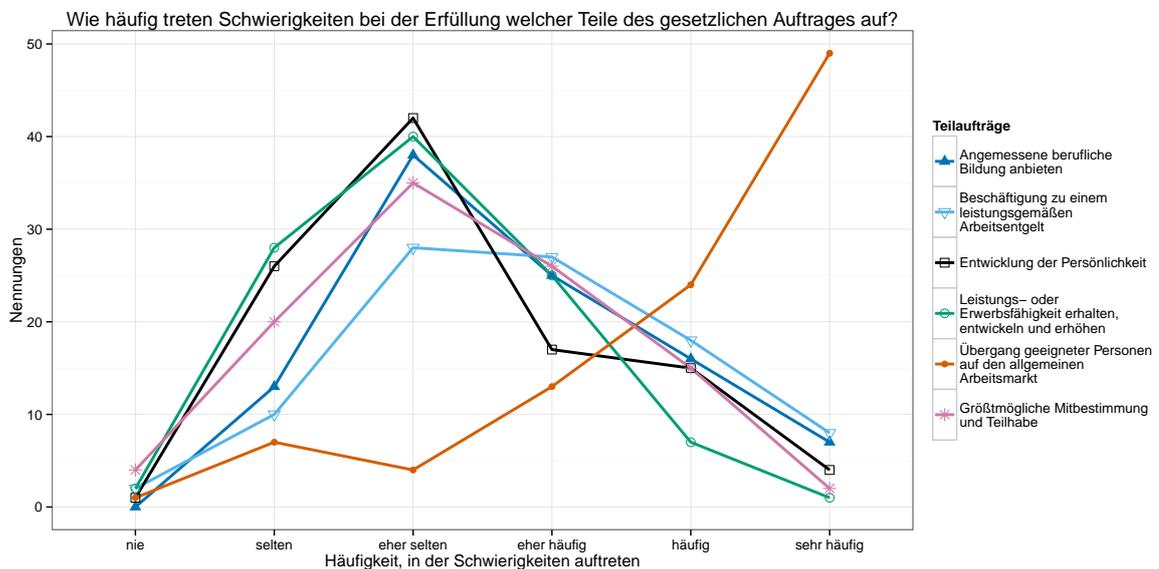


Abbildung 113: Frage 4.6

Hier zeigen tatsächlich alle Teilaufträge einen Gipfel bei „eher selten“, außer „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“, der deutlich heraussticht und seinen Gipfel bei „sehr häufig“ zeigt.

Auch in Frage 2.4, bei der die Befragten gebeten wurden, einzuschätzen, welche Teilaufträge für gewöhnlich von WfbMs gut erfüllt werden, findet sich „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ an letzter Stelle wieder. 19.15% der Befragten, die diese Frage beantwortet haben, schätzen die Erfüllung dieses Teilauftrages durch die Werkstätten als gut ein (vgl. Tabelle 103 und Abbildung 114).

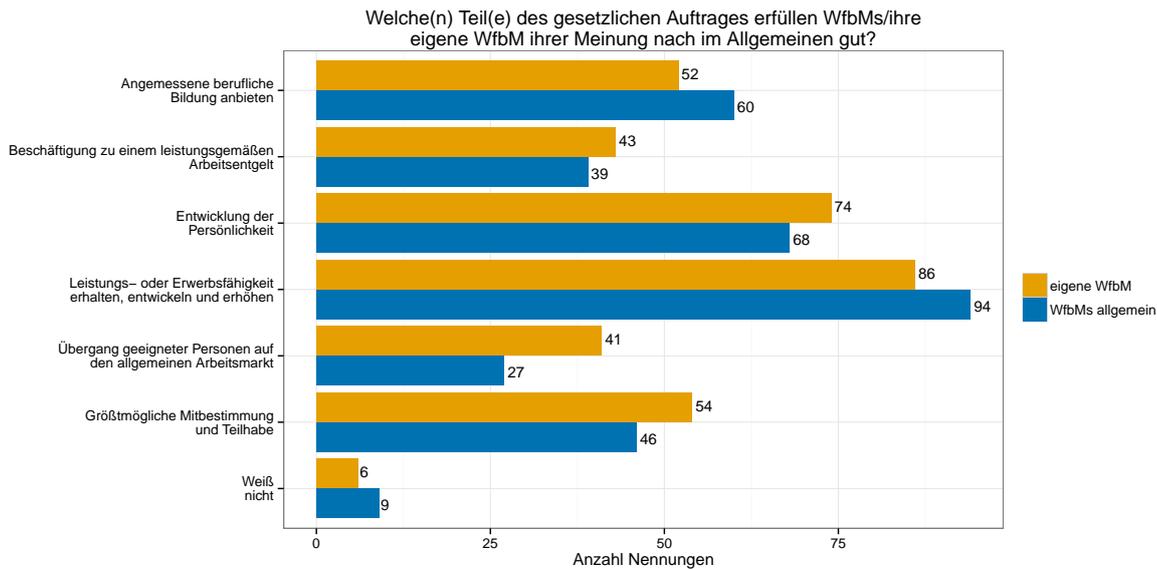


Abbildung 114: Fragen 2.4 und 2.5

Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllen WfbMs ihrer Meinung nach im Allgemeinen gut?

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	60	30.15	42.55
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	39	19.60	27.66
3 Entwicklung der Persönlichkeit	68	34.17	48.23
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	94	47.24	66.67
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	27	13.57	19.15
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	46	23.12	32.62
7 Weiß nicht	9	4.52	6.38
missings	58	29.15	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 141

Tabelle 103: Frage 2.4

Am besten wird die Erfüllung der Teilaufträge „Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen“ (66.67%) sowie „Entwicklung der Persönlichkeit“ (48.23%) eingeschätzt. Insgesamt ist bei dieser Frage auffällig, dass mit Ausnahme von „Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen“ alle Teilaufträge unterhalb der 50%-Marke bleiben. Jeweils sind also über die Hälfte der Befragten der Meinung, dass Werkstätten im allgemeinen diese Teilaufträge nicht gut erfüllen.

Bei der Vergleichsfrage zur jeweils eigenen Werkstatt sind die Ergebnisse ähnlich (vgl. Tabelle 104 und Abbildung 114)

4. Ergebnisse der Befragung

Nun zu Ihrer WfbM. Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllt ihre Werkstatt für gewöhnlich gut?		N	roh %	valide %
1	Angemessene berufliche Bildung anbieten	52	26.13	36.88
2	Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	43	21.61	30.50
3	Entwicklung der Persönlichkeit	74	37.19	52.48
4	Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	86	43.22	60.99
5	Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	41	20.60	29.08
6	Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	54	27.14	38.30
7	Weiß nicht	6	3.02	4.26
missings		58	29.15	-

Notiz: Mehrfachantworten waren möglich.

N: 199, valide: 141

Tabelle 104: Frage 2.5

Hierbei ist hervorzuheben, dass die Befragten die Erfüllung des Teilauftrages „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ durch ihre eigene WfbM (29.08%) besser einschätzen als die Erfüllung durch WfbMs im allgemeinen (19.15%). Zwar stellen hier weiterhin über 70% der Befragten ihrer eigenen WfbM ein schlechtes Zeugnis bei der Erfüllung dieses Teilauftrages aus, mit beinahe 10 Prozentpunkten ist hierbei der Abstand zwischen WfbMs im allgemeinen und der eigenen WfbM jedoch am größten.

„Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ ist jener Teilauftrag, dem sowohl im Bezug auf die eigene WfbM als auch Werkstätten im allgemeinen die schlechteste Erfüllung zugesprochen wird. Aus diesen Betrachtungen lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der (Un-)Wichtigkeit und der Schwierigkeit bzw. dem Erfüllungsgrad vermuten. Um dieser Vermutung nachzugehen, werden im Folgenden die einzelnen Teilaufträge unter Gesichtspunkten von Handlungssicherheit betrachtet (vgl. Kapitel 2.3, v.a. „Technologiedefizit“ S. 65f.).

Die in Kapitel 2 geschilderten Teilaufträge des gesetzlichen Auftrages der WfbM sind sogenannte „unbestimmte Rechtsbegriffe“ (vgl. z.B. für „allgemeiner Arbeitsmarkt“: HILDEBRANDT et al. 2011, S. 60).

HUFEN definiert diese wie folgt:

„Es handelt sich dabei um einen Begriff in einer Norm, der auslegungsbedürftig, weil vage ist, dessen objektiver Sinn sich also nicht sofort erschließt.“ (HUFEN 2010, S. 606)

Unbestimmte Rechtsbegriffe dienen dazu, Ermessensspielräume für den entsprechenden Rechtsgegenstand einzuräumen. Juristisch gesehen obliegt es im Streitfalle letztlich der Gerichtsbarkeit, zu beurteilen, ob eine bestimmte Auslegung eines unbestimmten Rechtsbegriffes rechtmäßig ist oder nicht (vgl. ebd., S. 606). In der Praxis geben Gesetzeskommentare die Auslegungsmeinung von Fachleuten wieder, Rechtsverordnungen und Richtlinien klären die Auslegungspraxis von Behörden.

Der Gesetzgeber hat hier also keine klaren Definitionen für Begriffe wie „Berufliche Bildung“, „Entwicklung der Persönlichkeit“ etc. vorgelegt.

Um in der Praxis Handlungssicherheit im Bezug auf die Teilaufträge der WfbM herzustellen, sind FABs entweder auf klare Definitionen in den Konzepten ihrer jeweiligen Werkstatt angewiesen, oder müssen auf Alltagsverständnisse dieser Begriffe zurückgreifen.

Für die Kernbegriffe einiger Teilaufträge lässt sich im Alltagssprachgebrauch keine klar definierte Bedeutung festhalten, aus der sich eindeutige Handlungssicherheit herstellen ließe, wenn man aus der Perspektive der FAB die Frage formuliert: „Unter welchen Bedingungen habe ich diesen Teilauftrag erfolgreich bearbeitet?“. Dies gilt insbesondere für die Begriffe:

- Persönlichkeitsentwicklung
- Mitbestimmung und Teilhabe
- Beschäftigung

Für die Kernbegriffe anderer Teilaufträge ergeben sich im Alltagssprachgebrauch naheliegende Definitionen, aus denen sich Erfolgskriterien ableiten lassen, mit denen sich aus der Perspektive der FAB Handlungssicherheit herstellen ließe. So ließe sich für

- „Angemessenes Arbeitsentgelt“ z.B. der Mindestlohn oder das gesetzliche Existenzminimum nennen, für
- „Berufliche Bildung“ sowie „Leistungs- und Erwerbsfähigkeit“ ein beobachtbarer Zugewinn an berufsbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, und für
- „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ der Statuswechsel vom Leistungsempfänger in der Maßnahme WfbM zur versicherungspflichtigen Beschäftigung.

Für den Teilauftrag der beruflichen Bildung finden sich hierzu Hinweise in den Ergebnissen von Frage 2.8.5 (vgl. Abbildung 115 und Tabelle 105).

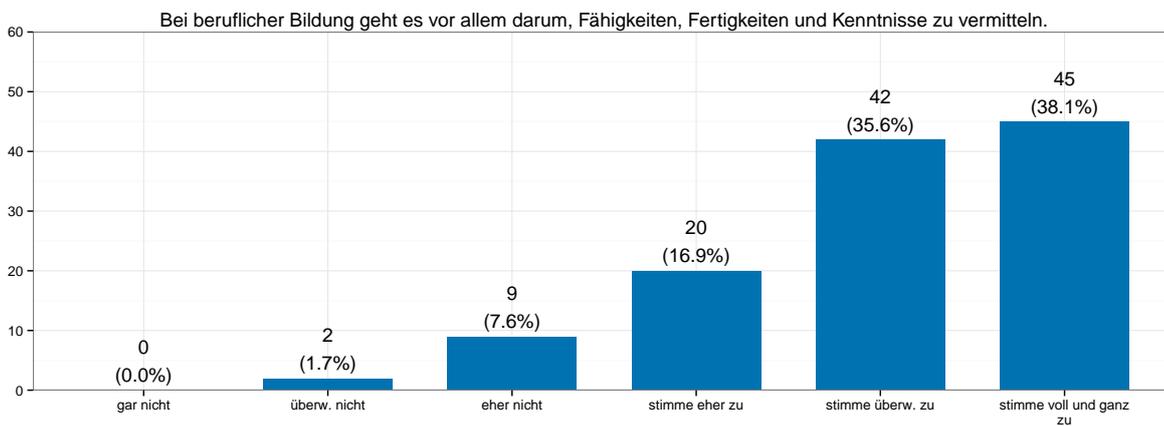


Abbildung 115: Frage 2.8.5

4. Ergebnisse der Befragung

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Bei beruflicher Bildung geht es vor allem darum, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.

Werte	N	roh %	valide %
1 gar nicht	0	0.00	0.00
2 überw. nicht	2	1.01	1.69
3 eher nicht	9	4.52	7.63
4 stimme eher zu	20	10.05	16.95
5 stimme überw. zu	42	21.11	35.59
6 stimme voll und ganz zu	45	22.61	38.14
missings	81	40.7	-

N: 199, valide: 118

Tabelle 105: Frage 2.8.5

Geht man davon aus, dass Teilaufträge, deren Kernbegriffe mehr Handlungssicherheit herstellen, im Arbeitsalltag eine größere Rolle spielen, da sie subjektiv weniger stark vom Technologiedefizit betroffen sind und somit mehr subjektiv wahrgenommene Erfolgserlebnisse bieten, ließe sich erwarten, dass diese Teilaufträge auch subjektiv wichtiger eingeschätzt werden.

Betrachtet man unter dieser Perspektive die Ergebnisse von Frage 2.2 (s. S. 155ff.) erneut, finden sich erstaunlicherweise in den obersten Rängen mit „Entwicklung der Persönlichkeit“ und „Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe“ Teilaufträge, die keine Begriffe mit alltagssprachlichen Erfolgskriterien enthalten.

Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass diese alltagssprachlichen Erfolgskriterien ungeeignet sind, um im Kontext der Arbeit in der WfbM Handlungssicherheit für die FABs herzustellen.

Betrachtet man die geringen Vermittlungsquoten der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, so lässt sich aus der Perspektive der FAB die Frage, ob sie ihrem Auftrag, den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gestalten, erfolgreich nachgekommen ist, nicht häufig positiv beantworten, wenn man alleine den erfolgreichen Statuswechsel als Erfolgskriterium heranzieht. Würde der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als langwieriger Prozess begriffen, an dessen Ende das *Ziel* des Statuswechsels steht, fiel die Einschätzung des eigenen Erfolges womöglich positiver aus.

Ähnliches lässt sich für berufliche Bildung beschreiben. Geht man davon aus, dass für viele Beschäftigte in der WfbM der Zugewinn an berufsbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen nur langsam vorangeht, und sich somit beobachtbarer Zugewinn nur selten und schwierig beobachten lässt, fällt eine Beurteilung des eigenen Erfolges für die FAB selten positiv aus, wenn dieser Erfolg nur an beobachtbarem Zugewinn festgemacht wird.

Teilaufträge, deren Kernbegriffe mehr Interpretationsspielraum lassen, wie z.B. „Persönlichkeitsentwicklung“ oder „Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe“, stellen zwar per se weniger Handlungssicherheit her, ihr größerer Interpretationsspielraum lässt es jedoch zu, einfacher den Erfolg des eigenen Handelns zu beschreiben.

Dies lässt sich am Beispiel einer FAB illustrieren, der es nach einigen Mühen gelang, einen Beschäftigten dazu zu bringen, seinen Arbeitsplatz nicht mehr in Zeitabständen von wenigen Minuten zu verlassen, umherzugehen, und mit anderen Beschäftigten zu spaßen, sondern sich über einen größeren Zeitraum hinweg auf seinen Arbeitsauftrag zu konzentrieren. Dies ist

zweifelloso ein Erfolg, lässt sich aber sehr viel leichter als Persönlichkeitsentwicklung begreifen denn als Erwerb berufsbezogener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse.

Paradoxerweise stellen Begriffe, die weniger Handlungssicherheit auf der Ebene von Technologie mit sich bringen, eine höhere Sicherheit bei der Beurteilung des eigenen Erfolgs dar.

Dies erinnert an die Ausführungen von LUHMANN und SCHORR zum Technologiedefizit der Pädagogik:

„Offenbar fand die Pädagogik sich dann sehr rasch mit der theoretischen Unlösbarkeit dieses Grundproblems ab. Es gelang ihr nicht, am scharfen Strahle der Theorie zu blühen. Statt dessen kam sie über Substitution schöner klingender Worte wie Selbsttätigkeit, Freiheit, Praxis, Menschenbildung, zur Entscheidung gegen Technologie, und so wird die Sache weiter behandelt. Ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem wird als Technologieverdikt traditionsfähig gemacht und habitualisiert.“ (LUHMANN und SCHORR 1982a, S. 12; Hervorhebungen im Original)

Was LUHMANN und SCHORR hier beschreiben, ist, dass unscharfe, schwammige Zielbegriffe es zwar schwieriger machen, den eigenen Erfolg eindeutig zu messen (Technologieproblem), es jedoch einfacher machen, Erfolg für sich zu reklamieren (Technologieverdikt).

Aus dieser Perspektive ließe sich erklären, warum Teilaufträgen, deren Kernbegriffe keine scharfen Erfolgskriterien im Alltagssprachgebrauch mit sich bringen wie „Entwicklung der Persönlichkeit“ oder „Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe“, als einfacher, erfolgreicher und wichtiger eingeschätzt werden als andere. Sie ermöglichen aus der Perspektive der FAB ein einfacheres Technologieverdikt und eignen sich somit besser, das eigene professionelle Handeln als sinnvoll und erfolgreich zu erleben und zu beschreiben.

In den weiteren Ergebnissen der Befragung finden sich keine Hinweise, die dieser Interpretation widersprechen.

Folgt man dieser Interpretation, ergibt sich daraus die Notwendigkeit für Werkstätten, konzeptionelle Fassungen der Teilaufträge und ihrer Kernbegriffe vorzulegen, die es den FABs möglich machen, Handlungssicherheit zu gewinnen. Solche Konzeptionen müssen Erfolgskriterien für die Arbeit der FABs beinhalten, die – im Gegensatz zu den Alltagskriterien – den besonderen Anforderungen und Bedingungen der pädagogischen Arbeit in Werkstätten gerecht werden.

Zu dieser Aufgabe leisten die Kapitel 5, 6 und 7 einen theoretischen Beitrag.

5. Zielbegriffe der WfbM

Wie in Kapitel 4.2 dargelegt, bedürfen einige der Teilaufträge der WfbM der Klärung bzw. einer Schärfung von Erfolgskriterien, um ihre Funktion – das Herstellen von Handlungssicherheit – erfüllen zu können. Dies gilt insbesondere für den *Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*, die *Entwicklung der Persönlichkeit* und den Auftrag, *angemessene berufliche Bildung* anzubieten.

Um mehr Handlungssicherheit für ihre FABs herstellen zu können, ist es konzeptionelle Aufgabe jeder Instanz der WfbM, diese Aufträge und Zielbegriffe inhaltlich zu bestimmen und ihre Erfolgsmaßstäbe zu definieren.

Zu dieser Aufgabe soll diese Arbeit im Folgenden aus theoretischer Sicht einen Beitrag leisten. Hierzu werden die oben genannten drei Begriffe jeweils einzeln diskutiert.

Die anderen Teilaufträge haben in der Empirie keine klaren Hinweise auf näheren Klärungsbedarf gezeigt, dennoch sollen sie nicht unbesprochen bleiben.

Der Begriff der *Beschäftigung* ist in seiner formalen Ausprägung im Werkstättenkontext hinreichend klar durch das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis geregelt. Die inhaltliche Ausprägung von Beschäftigung als Teilauftrag der WfbM lässt sich unter der Rolle von Arbeit als Medium der Bildung bzw. Medium der Rehabilitation fassen und ist daher nicht einzeln zu fassen, sondern im Kontext der drei oben genannten Begriffe zu betrachten.

Ähnliches gilt für den Teilauftrag, der sich auf die *Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit* bezieht. Wie in Kapitel 2.1.6 gezeigt, kam der Begriff der *Leistungsfähigkeit* im Kontext der beruflichen Bildung zum gesetzlichen Auftrag der Werkstätten hinzu und drückt einen Teil dessen aus, was berufliche Bildung erreichen soll, nämlich die Vermittlung von berufsbezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Als solche wird der Begriff der Leistungsfähigkeit in Kapitel 6 thematisiert.

Der Begriff der *Erwerbsfähigkeit* kam im Kontext des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zum gesetzlichen Auftrag hinzu und wird daher in Kapitel 5.1 Eingang finden.

Das *angemessene Arbeitsentgelt*, das dem Teilauftrag der Beschäftigung beigeordnet ist, bezieht sich letztlich auf die sozialpolitischen Entscheidungen, die sich in den entsprechenden rechtlichen Regelungen niederschlagen.

Im folgenden werden zunächst der Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als übergeordneter Eingliederungs- oder Rehabilitationsauftrag betrachtet (Kapitel 5.1), danach die Entwicklung der Persönlichkeit, die als Zielbegriff der beruflichen Bildung zugeordnet ist (Kapitel 5.2).

Erkenntnisinteresse dieses Kapitels ist es, hilfreiche Bestimmungen der jeweiligen Begriffe für die pädagogische Arbeit in der WfbM herauszuarbeiten. Daher wird im folgenden jeweils ein kurzer Überblick des theoretischen Diskussionsstandes gegeben, um dann eine geeignete Fassung des jeweiligen Begriffes herauszugreifen und die Bedeutung dieses Begriffsverständnisses für die pädagogische Arbeit in der WfbM zu skizzieren.

Im Anschluss daran steht in Kapitel 6 die berufliche Bildung als zentrales Mittel der WfbM im Mittelpunkt der Betrachtung.

5.1. Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt scheint auf den ersten Blick der Teilauftrag der WfbM nach §136 SGB IX zu sein, der sich am ehesten eindeutig bestimmen lässt, da

sein Erfolgskriterium klar zu sein scheint: die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Tatsächlich stellt sich die konzeptionelle Fassung dieses Teilauftrages etwas komplizierter dar.

„Sie [die WfbM; Anm. ST] fördert den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen.“ (§136 (1) SGB IX, Satz 3)

Sowohl der Begriff des allgemeinen Arbeitsmarktes selbst, als auch die Förderung durch geeignete Maßnahmen, sowie der Begriff der geeigneten Personen bedarf einer näheren Bestimmung. Eine solche soll im folgenden vorgenommen werden.

5.1.1. Geeignete Personen

KUBEK deutet die Einschränkung auf geeignete Personen, die in der Formulierung von §136 SGB IX vorgenommen wird, als Eingeständnis der Schwierigkeit dieses Teilauftrages der WfbM.

„Explizit Auftrag der WfbM ist es, den Übergang *geeigneter* Personen auf den Arbeitsmarkt zu fördern. Dieser Auftrag ist deshalb in besonderer Weise hervorzuheben, da das Gesetz in seiner Formulierung der Realität Rechnung trägt, indem es einräumt, dass nur ein bestimmter Personenkreis überhaupt für weitergehende Integrationsbemühungen in Frage kommt.“ (KUBEK 2012, S. 62; Hervorhebung im Original)

Betrachtet man diesen Paragraphen jedoch als ganzes, fällt auf, dass er sich auf diejenigen Menschen mit Behinderung bezieht, „die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (§136 (1) SGB IX, Satz 2). Hier werden drei Personengruppen definiert, von denen nur den letzten beiden das Potential zugesprochen wird, eines Tages (wieder) auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu werden. Die in §136 (1) SGB IX, Satz 3 angesprochene Eignung ist innerhalb des Paragraphen klar auf diese Personengruppen zu beziehen.

In der Umsetzungsperspektive bedeutet dies, dass eine (vermutlich diagnostische) Einschätzung vorgenommen werden müsste, welche Beschäftigten *nicht* auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden können. Dass eine solche Einschätzung nicht objektiv sein kann, liegt auf der Hand. Weiter wäre eine solche Einschätzung nur im Bezug auf jeweils aktuelle Arbeitsmarktbedingungen möglich, die sich auch wandeln können. Bereits im Hinblick auf die Wandlungsmöglichkeit von Arbeitsmarktbedingungen stellt sich die Frage, ob man sinnvoll zwischen Menschen unterscheiden kann, die nicht oder *noch* nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden können.

Stünden die Regelungen von §136 SGB IX für sich allein, könnte man dennoch pragmatisch aus dieser Formulierung den Auftrag herauslesen, mit Hinblick auf – freilich kaum operationalisierbare – aktuelle Arbeitsmarktbedingungen eine solche Einschätzung der – ebenso wenig operationalisierbaren – Potentiale der Beschäftigten vorzunehmen, und diese im Falle relevanter Wandlungen der Arbeitsmarktbedingungen entsprechend anzupassen.

Jedoch ist mit der Ratifizierung der UN-BRK auch der bereits auf S. 42 erwähnte Artikel 26 (1) UN-BRK zu berücksichtigen.

„Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.“ (Art. 26 (1), Satz 1, UN-BRK)

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat Deutschland dieses Recht anerkannt und sich somit verpflichtet, auf einen solchen integrativen (oder eher inklusiven²⁸) Arbeitsmarkt hinzuarbeiten. Somit ist ein entsprechender Wandel von Arbeitsmarktbedingungen kein Ereignis, das abgewartet werden kann, sondern das aktiv herbeigeführt werden muss.

Eine Unterscheidung zwischen Menschen, die nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden können und Menschen, denen dies *noch* nicht möglich ist, ist im Lichte dieser Überlegungen nicht rechtskonform möglich.

Somit sind *alle* Beschäftigten der WfbM prinzipiell als geeignete Personen im Sinne von §136 (1) SGB IX, Satz 3 zu betrachten.

5.1.2. Allgemeiner Arbeitsmarkt

Was genau der allgemeine Arbeitsmarkt darstellt, ist im SGB IX nicht definiert. Er findet auch im Rentenrecht Gebrauch (z.B. §43 SGB VI), wo eine genaue Definition ebenfalls ausbleibt. Die wesentliche Funktion dieses Rechtsbegriffes ist es, Beschäftigung in Einrichtungen wie der WfbM von anderen zu unterscheiden (vgl. hierzu auch GÖTZ, S. ROTH und CHOJETZKI 2011, S. 17).

„Juristisch betrachtet handelt es sich beim ‚**allgemeinen Arbeitsmarkt**‘ um einen unbestimmten Rechtsbegriff [...]. Mit dem Inkrafttreten der Reform der Renten wegen verminderter Erwerbsfähigkeit am 01.01.2001 kommt dem Begriff ‚allgemein‘ nur noch in Abgrenzung zu Sonderbereichen wie den Werkstätten für behinderte Menschen Bedeutung zu.“ (HILDEBRANDT et al. 2011, S. 60; Hervorhebung im Original)

Es scheint sich also beim allgemeinen Arbeitsmarkt um eine Negativbestimmung zu handeln, mit der Beschäftigungsverhältnisse außerhalb der WfbM bezeichnet werden sollen. Unklar bleibt jedoch, ob sich diese Negativbestimmung auf den *Arbeitsort* Werkstatt oder die *Maßnahme* WfbM bezieht.

Geht man von einer Bezugnahme auf die Maßnahme WfbM aus, besteht eine Nähe des Begriffs *allgemeiner Arbeitsmarkt* zur Unterteilung in den *ersten Arbeitsmarkt*, der die Gesamtheit aller geringfügigen und sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse darstellt, die ohne jegliche staatliche Subventionen oder Programme zustande gekommen sind, und dem *zweiten Arbeitsmarkt*, der geförderte und subventionierte Beschäftigungsverhältnisse bezeichnet (vgl. LUDWIG-MAYERHOFER 2008, S. 228).

Die Begrifflichkeiten „erster und zweiter Arbeitsmarkt“ waren nie hinreichend trennscharf. Beschränkt man den Begriff des zweiten Arbeitsmarktes auf die Förderung von Beschäftigungsverhältnissen durch die Bundesanstalt und später Bundesagentur für Arbeit, blendet er Arbeitsplätze in hochgradig subventionierten Branchen wie z.B. dem Kohlebergbau

²⁸In der rechtsgültigen deutschen Übersetzung wurde das englische Wort „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt.

aus. Da solche Subventionierungen von ganzen Branchen und Industriezweigen auch aus arbeitsmarktpolitischen Kalkül erfolgen, können diese Arbeitsplätze durchaus als geförderte Arbeitsplätze betrachtet werden.

Je weiter sich arbeitsmarktpolitische Instrumente und arbeitsmarktpolitisch motivierte Programme ausdifferenzieren, desto stärker wird auch die Notwendigkeit weiterer begrifflicher Differenzierung, z.B. um zeitlich begrenzte Maßnahmen von langfristigen oder dauerhaften Maßnahmen zu unterscheiden (*dritter Arbeitsmarkt*; vgl. ASTHEIMER 2007; BUESTRICH 2008). Wo Maßnahmen der Eingliederungshilfe zur Teilhabe am Arbeitsleben in einer solchen Zählung zu verorten sind (z.B. als vierter oder noch weiter abgestufter Arbeitsmarkt), ist unklar.

Ebenso unklar bleibt, wie sich der „allgemeine Arbeitsmarkt“ zu dieser nicht trennscharfen Unterteilung in verschiedene Grade arbeitsmarktpolitischer Intervention verhält.

Doch auch wenn man diese mangelnde Trennschärfe außer Acht lässt, stellt sich der Arbeitsmarkt nicht als homogenes Feld dar. Im arbeitsmarktsoziologischen Diskurs hat sich das Konzept der Arbeitsmarktsegmentation weitgehend durchgesetzt (vgl. GEORG und SATTEL 2006, S. 132; GOTTSCHALL 2010, S. 674ff.).

ABRAHAM und HINZ definieren Arbeitsmarktsegmentation wie folgt:

„Segmentationstheorien gehen davon aus, dass der Arbeitsmarkt in Teilarbeitsmärkte unterteilt ist, die Mobilität ist zwischen denen [sic!] eingeschränkt. Die Ursachen der eingeschränkten Mobilität können unterschiedlicher Art sein, unter anderem werden geschlechtsspezifische und qualifikatorische Gründe für die Herausbildung von Teilarbeitsmärkten diskutiert. In der Folge kommt es zu sozialer Ungleichheit aufgrund bestimmter Charakteristiken der verschiedenen Arbeitsmärkte (Lohnunterschiede, Aufstiegsmöglichkeiten, etc.).“ (ABRAHAM und HINZ 2008, S. 356)

Die Betrachtung der wesentlichen Wirkungszusammenhänge, die die Segmentation des Arbeitsmarktes auslösen, stellen die Qualifikation der Arbeitskräfte sowie betriebliche Rekrutierungsstrategien in den Mittelpunkt.

GEORG und SATTEL sehen die Frage der Qualifikation im Vordergrund. Sie nennen die Segmentationstheorie „im Kern eine Qualifikationstheorie“ (GEORG und SATTEL 2006, S. 125).

„Das Segmentationskonzept verweist auf die betrieblichen Strategien zur Rekrutierung und Nutzung von Arbeitskraft, die eine Aufspaltung des Arbeitsmarkts in voneinander abgeschottete Teilarbeitsmärkte hervorrufen. Als ein zentrales Kriterium für die Herausbildung von Arbeitsmarktsegmentation gilt die *Qualifikation*, die sowohl die Struktur der Arbeitsplätze wie auch die der Arbeitskräfte bestimmt.“ (ebd., S. 125; Hervorhebung im Original)

GOTTSCHALL erachtet dagegen die Frage der betrieblichen Rekrutierungsstrategien als wichtiger und sieht hierbei Diskriminierungsgefahren:

„Wesentliche Erkenntnisfortschritte dieses Ansatzes [...] liegen darin, dass hier weniger die Besonderheiten des Arbeitsangebots sondern die Betriebe als Nachfrager, genauer die betrieblichen personalpolitischen Strategien für die

Nutzung von Arbeitskraft, berücksichtigt werden. Dies impliziert, dass von Machtasymmetrien auf dem Arbeitsmarkt ausgegangen wird, und Betriebe durch Personalrekrutierungsstrategien Erwerbsverläufe und Karrierechancen strukturieren.“ (GOTTSCHALL 2010, S. 674f.)

Ein bruchloser, nicht näherer Bestimmung bedürftiger allgemeiner Arbeitsmarkt, wie er im Gesetz erwähnt ist, lässt sich also nicht ohne weiteres ausmachen. Dafür lässt sich feststellen, dass der Arbeitsmarkt in Teilarbeitsmärkte segmentiert ist, zwischen denen wenig Mobilität möglich ist, und die daher Ungleichheit hervorbringen. Diese Segmentation entsteht in einem Wechselspiel aus den (Anforderungen an die) Qualifikationen der Arbeitskräfte und den betrieblichen Rekrutierungsstrategien der Arbeitgeber, die sich diskriminierend auswirken können.

Für Werkstätten für behinderte Menschen ergibt sich somit keine feste verlässliche Bestimmung des Begriffs des allgemeinen Arbeitsmarktes. Eine für jede einzelne Werkstatt relevante Fassung des Begriffs lässt sich somit nur in der Entscheidungspraxis jener Behörden ausmachen, die ihnen im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Kostenträger der Maßnahme WfbM entgegentreten. Dies sind vor allem die Bundesagentur für Arbeit sowie die Sozialhilfeträger. Da diese alle dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) untergeordnet sind, bieten Veröffentlichungen des BMAS einen Ansatzpunkt zu einer näheren Bestimmung.

In der Broschüre *Ich habe meinen Arbeitsplatz gefunden* (Stand: März 2011) des BMAS werden 67 Erfolgsgeschichten des Übergangs behinderter Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt beschrieben (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2011). Sichtet man diese 67 Praxisbeispiele, stellt man zunächst fest, dass in allen Fällen professionelle Unterstützungsleistungen erbracht wurden.

„Alle vorgestellten Menschen wurden nach dem Konzept ‚Unterstützte Beschäftigung‘ von professionellen Fachkräften begleitet und so in Betriebe integriert.“ (ebd., S. 14)

Diese Begleitung nach dem Konzept unterstützter Beschäftigung ist jedoch nicht vollständig mit der gleichnamigen Maßnahme nach §38a SGB IX identisch. Zwar ist in den entsprechenden Praxisbeispielen nicht explizit die Zuordnung zu einer Maßnahme aufgelistet, jedoch lässt sich aus den Angaben zu „Förderung des Arbeitsplatzes“ ersehen, dass es sich bei zwei Fällen um ausgelagerte Einzelarbeitsplätze von Werkstätten handelt (vgl. ebd., S. 116 und 144). Hier ist also zwar eine Begleitung nach dem Konzept „Unterstützte Beschäftigung“ erfolgt, die Finanzierung dieser Leistungen geschah jedoch im Rahmen der Maßnahme WfbM. Nicht alle Beschäftigungsverhältnisse dieser Praxisbeispiele sind versicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse; neben den beiden ausgelagerten Werkstattarbeitsplätzen finden sich auch (Langzeit-)Qualifizierungspraktika. Nur zwei der Fälle weisen keine Förderung des Arbeitsplatzes durch z.B. Eingliederungszuschuss der Arbeitsagentur (oder anderer Kostenträger), Minderleistungsausgleich über das Integrationsamt oder ähnliches auf.

Nimmt man diese Erfolgsgeschichten beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt aus der Sicht des BMAS als Hinweis, um den Begriff des allgemeinen Arbeitsmarktes zu umreißen, stellt sich dieser als ein Sammelbegriff für Arbeitsarrangements dar, die sich weder durch die Art des Beschäftigungsverhältnisses (z.B. sozialversicherungspflichtig oder nicht), noch durch die An- oder Abwesenheit bestimmter staatlicher Maßnahmen näher bestimmen lässt. Auch eine

Negativbestimmung, die den allgemeinen Arbeitsmarkt als alle Arbeitsarrangements auffasst, die außerhalb der Maßnahme WfbM stattfinden, greift nicht. Der Begriff des allgemeinen Arbeitsmarktes scheint somit unabhängig von der Art des Beschäftigungsverhältnisses und staatlichen Maßnahmen zu sein. Mit dem „ersten Arbeitsmarkt“ hat dieser Begriff also wenig gemein.

Als alternative Formulierung zum allgemeinen Arbeitsmarkt finden sich Variationen des Wortlauts „in Betrieben“ (ebd., S. 7, 8, und 13), z.B. „in der betrieblichen Arbeitswelt“ (ebd., S. 7), „betriebliche Beschäftigung“ (ebd., S. 13). Diese zeigen einen Ansatzpunkt zur Bestimmung der Position des BMAS auf. Am prägnantesten findet sich eine solche Formulierung bei der Antwort auf die Frage, welche Möglichkeiten der Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt es gibt:

„Grundsätzlich ist eine Beschäftigung in jedem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes denkbar.“ (ebd., S. 17).

Es muss hier also zwischen der Maßnahmenform und der erlebten Arbeitsrealität unterschieden werden. Eine Beschäftigung im Rahmen der Maßnahme Werkstatt verbucht das BMAS durchaus als Erfolg, sofern sie in einem „Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes“ erfolgt. Wesentlich ist also nicht die Frage, ob bestimmte Leistungen erbracht werden, oder nicht, sondern die Frage nach dem *Ort*, an dem sich der Arbeitsplatz befindet und an dem die Leistungen erbracht werden.

Es lässt sich festhalten, dass der Begriff des allgemeinen Arbeitsmarkt ein nur unscharf bestimmter Begriff ist, der sich auf Arbeitsarrangements bezieht, die sich im Erleben der Beschäftigten als Arbeit in regulären Betrieben außerhalb der WfbM darstellen.

5.1.3. Förderung des Übergangs durch geeignete Maßnahmen

Mit der zentralen Rolle, die Betriebe in der Bestimmung des allgemeinen Arbeitsmarktes spielen, rücken auch die betrieblichen Rekrutierungsstrategien die oben bereits im Kontext von Arbeitsmarktsegmentation zur Sprache kamen, wieder in den Fokus der Betrachtung.

Begreift man die Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als die Verlagerung des Arbeitsortes in reguläre Betriebe, so müssen entsprechende „geeignete Maßnahmen“ darauf abzielen, die Beschäftigung in solchen Betrieben zu ermöglichen, d.h. die mangelnde Mobilität zwischen Arbeitsmarktsegmenten zu überwinden. Wie oben beschrieben entsteht Arbeitsmarktsegmentation im Spannungsfeld von Qualifikation und betrieblichen Rekrutierungsstrategien, die diskriminierende Wirkungen haben können.

Konkretisiert auf den WfbM-Kontext bedeutet dies, dass die Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zwei Dimensionen zeigt: zum einen die Qualifizierung von Beschäftigten im Rahmen beruflicher Bildungsmaßnahmen, zum anderen die Analyse und Beseitigung diskriminierender Wirkungen in betrieblichen Rekrutierungsstrategien.

Für letzteres sind „Schließungsstrategien“ interessant, die „spezifische Entwertungen von Qualifikationen beinhalten.“ (GOTTSCHELL 2010, S. 675). GOTTSCHELL bezieht sich hier auf Diskriminierungsmechanismen anhand der Differenzlinie Gender. Es lässt sich jedoch vermuten, dass solche Entwertungen von Qualifikationen auch anhand der Differenzlinie Behinderung beobachten lassen.

Darüber hinaus können sich für die Differenzlinie Behinderung auch vorausgesetzte Qualifikationen als Barrieren auswirken, da diese Qualifikationen die Arbeitsplätze strukturieren

(vgl. GEORG und SATTEL 2006, S. 125). Um Barrieren, die durch solche Anforderungsstrukturen von Arbeitsplätzen entstehen, abzubauen, kann sowohl auf die Einstellungsveränderungen bei den Entscheidungsträgern abgezielt werden, als auch die Bereitstellung von Hilfsmitteln und Unterstützungsleistungen in Angriff genommen werden.

Kurz gesagt geht es bei der Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zum einen um die Anpassung der Beschäftigten an die Anforderungen von Arbeitsplätzen, zum anderen um die Anpassung der Anforderungen von Arbeitsplätzen an die Beschäftigten. Hierbei sind mit Anforderungen nicht nur vorausgesetzte Qualifikationen sowie vorhandene und mögliche Hilfestellungen gemeint, sondern auch qualifizierungsunabhängige Diskriminierungsmechanismen und Barrieren.

In der Umsetzungsperspektive auf eine so verstandene Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, ist abermals rechtlich Artikel 26 (1) UN-BRK von Bedeutung, der einen inklusiven Arbeitsmarkt fordert. Daran schließt sich die inhaltliche Frage an, wie ein solcher inklusiver Arbeitsmarkt aussehen könnte und realisiert werden könnte.

Bezogen auf den Diskurs um die UN-BRK umreißt DRIESCHNER die Verwendung des Inklusionsbegriffes als einen normativen Begriff einerseits und einen systemtheoretischen Begriff andererseits:

„Inklusion ist in diesem Diskurs vor allem ein *normativer und moralisch orientierter Begriff*, mit dem gesellschaftliche Partizipationsrechte speziell von behinderten, benachteiligten und ausgegrenzten Menschengruppen hervorgehoben und gestärkt werden sollen. Parallel ist Inklusion ein zentraler Begriff innerhalb der soziologischen Systemtheorie. Hier bezeichnet er die *strukturellen Kopplungen* zwischen Personen und sozialen Systemen, genauer den Einbezug von Personen in die Gesellschaft.“ (DRIESCHNER 2014, S. 217)

Die normative Verwendung des Begriffes beschreibt GAUS im Rahmen der begrifflichen „Trias Segregation-Integration-Inklusion“ (GAUS 2014, S. 274) (vgl. ebd., S. 269f.). Eine entsprechende Fassung des Begriffes „inklusive Arbeitsmarkt“ bezeichnet die Haltung, dass *alle* Arbeitsmarktteilnehmer_innen bestimmte Qualifikationen und Ressourcen mitbringen, aber auch Unterstützungsbedarfe in der einen oder anderen Form. Eine Arbeitswelt, die darauf vorbereitet ist, verschiedenste Unterstützungsbedarfe in Form von Hilfsmitteln, Hilfestellungen und angepasster Anforderungen zu befriedigen, müsste Menschen mit Behinderung weder vom Arbeitsmarkt ausschließen (Segregation), noch sie im Rahmen spezieller Maßnahmen in den Arbeitsmarkt integrieren (Integration), weil sie sie als Arbeitsmarktteilnehmer_innen wie alle anderen auch begreifen würde (Inklusion). Inklusion zielt damit letztlich auf die Aufhebung der Kategorie Behinderung (vgl. TERFLOTH 2006, S. 8 und GAUS 2014, S. 270).

Eine solche rein normative Fassung der Begriffe Inklusion und inklusiver Arbeitsmarkt wiederholt und bekräftigt die bereits oben vorgenommene normative Bestimmung, dass Arbeitsmarktsegmentation und/oder die mangelnde Mobilität zwischen Arbeitsmarktsegmenten überwunden werden müssen. Im Spannungsfeld von Qualifikationen und Rekrutierungsstrategien zielt diese Fassung des Inklusionsbegriffes stärker auf die Veränderung der Rekrutierungsstrategien im Sinne gesellschaftlicher Verhältnisse.

„Der deutlichste Unterschied zwischen dem Begriff der ‚Integration‘ und dem der ‚Inklusion‘ [...] besteht darin, dass Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen.“ (KRONAUER 2010, S. 56)

Jenseits des normativen Begriffsgehalts liefert eine solche Fassung des Inklusionsbegriffes wenig konkrete Ansatzpunkte, da er Arbeitsmarktteilnehmer_innen im Spannungsfeld Fähigkeiten/Ressourcen und Unterstützungsbedarfe begreift. Dieses Spannungsfeld bezieht sich im Kontext von Arbeitsmarktsegmentation stärker auf die Frage der Qualifizierung als auf die Frage der Rekrutierungsstrategien. Letztlich lassen sich aus dieser Fassung des Inklusionsbegriffes nur Anforderungen an die Haltung der Entscheidungsträger betrieblicher Rekrutierung ableiten. Somit bleibt der Bedeutungsgehalt dieser Fassung des Inklusionsbegriffes rein normativ.

Die systemtheoretische Verwendung des Inklusionsbegriffes geht auf Talcott PARSONS zurück (vgl. STICHWEH 2007, S. 113), und wurde von LUHMANN aufgegriffen und bearbeitet (vgl. LUHMANN 2005). LUHMANN'S Fassung des Inklusionsbegriffes prägt die systemtheoretische Debatte um Inklusion (vgl. BECK und DEGENHARDT 2010, S. 71).

LUHMANN beschreibt die funktionale Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in funktionale Teilsysteme.

„Komplexe Gesellschaften erfahren Entlastung durch funktionale Differenzierung, aber Kontingenz und Komplexität bringen gleichzeitig auch dysfunktionale Wirkungen hervor, die sich ähnlich, wie sie Habermas beschreibt, in zu hoher Spezialisierung, Entkoppelung, Bürokratisierung äußern können.“ (BECK und GREVING 2011d, S. 40)

An PARSONS²⁹ anschließend bezieht sich bei LUHMANN der Begriff der Integration nun auf den Aspekt der *Systemintegration*, also auf die Frage, wie trotz der Entkoppelungsgefahr der Teilsysteme eine Gesellschaft als Ganzes Zusammenhalt finden kann.

„Der Integrationsbegriff wird von Luhmann auf dieser Ebene inhaltlich und funktional entlastet und beschreibt jetzt die wechselseitige Einschränkung von Freiheitsgraden der einzelnen, strukturell gekoppelten Systeme. [...] Die tatsächliche Teilhabe des Individuums jedoch wird mit dieser Ebene der Systemintegration nicht erfasst.“ (BECK und DEGENHARDT 2010, S. 71f.)

Auf diese Frage nach der tatsächlichen Teilhabe des Individuums bezieht sich nun der luhmann'sche Inklusionsbegriff.

„Niklas Luhmann hat den Begriff der Inklusion gewählt, um auszudrücken, dass man Zutritt zu Teilsystemen erhalten oder präziser: kommunikativ von diesen adressiert werden muss – wenn die Lebensführung die Inanspruchnahme ihrer Funktionen nötig macht.“ (ebd., S. 72)

²⁹PARSONS 1969a

Inklusion bezieht sich also auf die Frage, ob und inwiefern das Individuum von einem Teilsystem der Gesellschaft (oder von Teilsystemen eines Teilsystems) als Adressat seiner Funktion begriffen wird.

Übertragen auf den Arbeitsmarkt als Teilsystem des Wirtschaftssystems stellt sich das Phänomen der Arbeitsmarktsegmentation wie folgt dar: Das Teilsystem Arbeitsmarkt differenziert sich wiederum in Teilsysteme (Arbeitsmarktsegmente) die unterschiedliche Personenkreise kommunikativ adressieren, also zu Adressaten ihrer Funktionen machen. Daraus resultiert geringe Mobilität zwischen den Arbeitsmarktsegmenten.

Die kommunikative Adressierung ist jedoch nicht allein eine formal-rechtliche Frage (vgl. BECK und DEGENHARDT 2010, S. 72). STICHWEH illustriert dies am Beispiel des Schulsystems, das in Deutschland – formal – alle in Deutschland lebenden Menschen im schulpflichtigen Alter adressiert. Der tatsächliche operative Vollzug dieser Adressierung hängt jedoch von *Inklusionsereignissen* ab, in denen das Individuum nicht als Teil einer abstrakten Gruppe, sondern als konkretes Individuum adressiert wird.

„Für die Adressierung der Schüler als das elementare Inklusionsereignis genügt ihre Individualisierung mittels eines Eigennamens.“ (STICHWEH 2007, S. 114)

STICHWEH beschreibt auch explizite Exklusionsereignisse, betont aber, dass sie seltener und schwieriger zu fassen sind als Inklusionsereignisse.

„Aber die Interrelation von Inklusion und Exklusion ist asymmetrisch, weil Exklusion in vielen Fällen auch die Form eines Nichtereignisses aufweist [...]. Exklusionen sind insofern weit schwerer zu identifizieren und zu beweisen, als dies bei Inklusionen der Fall ist, weil sie eine Sequenz von Kommunikationsereignissen voraussetzen, in denen eine inklusive Kommunikation hätte erfolgen können, aber eine solche inklusive Kommunikation nicht verwendet worden ist.“ (ebd., S. 115)

Es kommt jedoch nicht nur darauf an, *ob* das Individuum kommunikativ adressiert wird, sondern auch *wie*, d.h. welche Rollen dem Individuum im Rahmen von Inklusionsereignissen zugeschrieben werden.

„Inklusionen werden über die Ereignisebene hinaus zu Rollen verdichtet, in denen Erwartungen zusammengefasst werden, die Prozesse der kommunikativen Adressierung steuern und die dies wiederholt auf ähnliche Weise tun.“ (ebd., S. 115)

Anhand dieser Verdichtung durch Rollen wird deutlich, wie es trotz formaler Adressierung zu einer effektiven Exklusion kommen kann.

„Werden überhaupt keine Erwartungen mehr an die Person gerichtet, herrscht Exklusion – eine Leer-Rolle [...].“ (BECK und DEGENHARDT 2010, S. 72)

Wiederum übertragen auf das Phänomen von Arbeitsmarktsegmentation stellt sich die geringe Mobilität, die zwischen den Arbeitsmarktsegmenten herrscht, als Exklusion bestimmter Gruppen

von Individuen (z.B. hoch- und geringqualifizierte, Männer und Frauen, Menschen mit und ohne Behinderung) durch bestimmte Teilsysteme des Arbeitsmarktes dar. Dies geschieht, obwohl der Arbeitsmarkt als solches vollinklusiv ist, d.h. in seiner Selbstbeschreibung postuliert, dass er alle Menschen, die ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt anbieten, adressiert. Jedoch stellen die Teilarbeitsmärkte an diese Gruppen unterschiedliche (Rollen-)Erwartungen, die sich effektiv als Exklusion auswirken können.

Im Bezug auf globale Funktionssysteme führt STICHWEH einen weiteren Aspekt an, der Exklusion als Normalfall wahrscheinlich macht.

„Es kommt hinzu, dass die Funktionssysteme über keine Adressenverzeichnisse der von ihnen zu berücksichtigenden Personen verfügen und allein aus diesem Grund massenhafte Exklusion nahe liegt.“ (STICHWEH 2007, S. 117)

NASSEHI zeigt, dass dies nicht nur für globale Funktionssysteme gilt, sondern auch für Organisationen wie z.B. Betriebe, denn „jemand muss explizit *eingestellt*, als *Mitglied* behandelt werden, *Empfänger* von Leistungen sein, *Kunde* oder *Insasse*. Diese Formen der Inklusion lassen sich auf unmittelbare *Entscheidungen* der Organisation zurückführen.“ (NASSEHI 2002, S. 467; Hervorhebungen im Original).

Hiermit ist der theoretische Anschluss zu den betrieblichen Rekrutierungsstrategien vollständig hergestellt. Ob Exklusion in Form von Nicht-Ereignissen eintritt, oder ob explizite Inklusionsereignisse eintreten, ist Gegenstand von Entscheidungen auf der Ebene der Betriebe als Organisationen (Mesoebene) und auf der Ebene der Personalverantwortlichen, die die betrieblichen Rekrutierungsstrategien in die Tat umsetzen (Mikroebene).

„Die tatsächliche Inklusionswahrscheinlichkeit vollzieht sich demnach auf der konkreten meso- und mikrostrukturellen Ebene zwischen Personen und Organisationen und Institutionen und nur vor diesem Hintergrund lässt sich eine Verbindung zwischen ‚Interaktionssystemen‘ und Gesellschaft herstellen und viel konkreter fragen, welche Formen und Stufen die Inklusion als Bedingung annimmt.“ (BECK und GREVING 2011d, S. 41)

Somit lassen sich geeignete Maßnahmen als zum einen durch wechselseitige Anpassung von Arbeitsmarktbedingungen und Qualifizierungen der Beschäftigten beschreiben, und zum anderen als Maßnahmen, die darauf abzielen, dass Individuen in tatsächlichen Inklusionsereignissen von Teilsystemen des Arbeitsmarktes kommunikativ adressiert werden. Letzteres kann auf der Makroebene im Rahmen rechtlicher Regularien versucht werden, muss aber auch auf der Mesoebene die konkreten Entscheidungsstrukturen von Betrieben sowie auf der Mikroebene das konkrete Entscheidungshandeln von Personalverantwortlichen in den Blick nehmen.

5.1.4. Fazit

Erfolgreich den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, bedeutet nicht zwingend, einen Statuswechsel eines WfbM-Beschäftigten hin zu einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung oder einer anderen Maßnahmenform herbeizuführen, sondern den *Ort der Leistungserbringung* in einen regulären Betrieb zu verlagern.

Hierzu sind verschiedene geeignete Maßnahmen denkbar, z.B.:

1. Qualifizierung der Beschäftigten im Rahmen von beruflichen Bildungsmaßnahmen, um Anforderungen betrieblicher Arbeitsplätze erfüllen zu können. Diese Maßnahme entspricht dem in §136 SGB IX erwähnten Erhalten, Entwickeln, Erhöhen oder Wiedergewinnen der Erwerbsfähigkeit, und korrespondiert mit den Teilen des Diskurses um berufliche Bildung, die sich auf *Employability* und Anpassungsqualifizierung beziehen (s. S. 199).
2. Anpassung betrieblicher Anforderungen, z.B. durch Bereitstellung von Hilfsmitteln und Unterstützungsstrukturen in den Betrieben, durch Schaffung von Nischenarbeitsplätzen etc.
3. Arbeitsmarktpolitisches staatliches Handeln in Form von Vorschriften und Anreizen, die dazu dienen sollen, verschiedene Arbeitsmarktsegmente dazu zu bewegen, Menschen mit Behinderung verstärkt kommunikativ zu adressieren, z.B. durch Anpassungen der Regelungen der Ausgleichsabgabe.
4. Formale Regelungsangebote des Arbeitsverhältnisses: Ausgelagerte Werkstattplätze, Unterstützte Beschäftigung, Budget für Arbeit u.ä.
5. Identifizierung und Bearbeitung von Exklusionsmechanismen in Entscheidungsstrukturen von Betrieben und Entscheidungshandeln von Personalverantwortlichen im Rahmen von Rekrutierungsaktivitäten.

Es fällt auf, dass von diesen fünf Maßnahmenansätzen nur der erste uneingeschränkt im Handlungsspielraum von Werkstätten für behinderte Menschen liegt, ohne dass die Kooperation anderer Parteien – v.a. der Betriebe – notwendig würde. Somit ist zunächst festzuhalten, dass die Verantwortung für den Teilauftrag der WfbM, den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, nicht den Werkstätten alleine zugeschrieben werden kann. Vielmehr ist dieser Auftrag – v.a. im Hinblick auf Art. 26 (1) UN-BRK – als komplexer gesamtgesellschaftlicher Auftrag zu begreifen, in den notwendigerweise verschiedene Stellen – insbesondere Betriebe – eingebunden werden müssen.

Zuletzt sind noch drei wesentliche Aspekte anzumerken:

Es ist zu vermuten, dass sich die oben genannten geeigneten Maßnahmen überlappen und wechselseitig beeinflussen. So kann z.B. die erfolgreiche Schaffung eines ausgelagerten Werkstattarbeitsplatzes – besonders wenn sie mit der Installation von Unterstützungsstrukturen im Betrieb einhergegangen ist – Personalverantwortliche in diesem Betrieb dafür sensibilisieren, dass sich weitere Beschäftigungsmöglichkeiten in diesem Betrieb anbieten. Dies kann zur Folge haben, dass diese Personalverantwortlichen im Rahmen von Rekrutierungsaktivitäten nun verstärkt Menschen mit Behinderung adressieren.

Die oben genannten Maßnahmen unterliegen allesamt dem Technologiedefizit. Somit ist erfolgreiche Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nicht sinnvoll in Kategorien der Ergebnisqualität (Statuswechsel, Arbeitsortwechsel, Maßnahmenwechsel etc.) zu sehen, sondern in Kategorien der Prozessqualität (vgl. BECK 1994, S. 234). Nachvollziehbare Indikatoren von Prozessqualität sind eine zwingende Voraussetzung, um Handlungssicherheit für die FABs bzgl. dieses Teilauftrages herzustellen.

Qualifizierungsmaßnahmen können sich nicht nur auf diejenigen Beschäftigten konzentrieren, für die bereits ein konkreter Betrieb als zukünftiger Arbeitsort in Aussicht steht. Dies gilt insbesondere dann, wenn man – wie in Kapitel 5.1.1 vorgeschlagen – *alle* Beschäftigten in WfbMs als geeignete Personen im Sinne von §136 (1), Satz 3, SGB IX begreift.

Für Beschäftigte, für die bisher kein konkreter Betrieb in Aussicht steht, lassen sich keine konkreten Arbeitsbedingungen eines Betriebes als Ziel „passgenauer Qualifizierung“ bestimmen, sondern es muss auf allgemeine Qualifizierungsziele (sogenannte Schlüsselqualifikationen) zurückgegriffen werden. In Kapitel 6.2 wird herausgearbeitet, dass Schlüsselqualifikationen nicht allein auf *Employability* und Anpassungsqualifizierung abzielen dürfen, wenn nicht gleichzeitig der Auftrag der WfbM, berufliche Bildung anzubieten, fallen gelassen werden soll.

Um im Rahmen beruflicher Bildungsmaßnahmen den Qualifizierungsaspekt der Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt realisieren zu können, müssen Schlüsselqualifikationen in ein Gesamtkonzept beruflicher Bildung eingebunden sein.

Dies wird auch daran deutlich, dass der Gesetzgeber die Entwicklung der Erwerbsfähigkeit, die diesen Zielkategorien entspricht, noch näher bestimmt. Der Auftrag lautet, den Beschäftigten „zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und *dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.*“ (§136 (1), Satz 2, SGB IX; Hervorhebung ST).

5.2. Persönlichkeitsentwicklung

Versucht man, den gesetzlichen Auftrag der Persönlichkeitsentwicklung näher zu bestimmen, zeigt sich als wesentliche Problemstelle, dass der Begriff der Persönlichkeit nicht genau bestimmt ist. Weiter impliziert *Persönlichkeitsentwicklung* in diesem Kontext als Zielbegriff eine normative Qualität: Wie soll sich die Persönlichkeit entwickeln?

Zu klären ist also, was unter Persönlichkeit zu verstehen ist, sowie welche Eigenschaften ihr normativ zugeschrieben werden.

ZIMBARDO und GERRIC beschreiben, dass kein Konsens darüber herrscht, wie Persönlichkeit genau zu fassen ist, stellen aber als Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze fest, dass Persönlichkeit in Beziehung zu konsistenten Verhaltensmustern diskutiert wird (vgl. ZIMBARDO und GERRIC 1999, S. 520).

„Die gegenwärtig existierenden Theorien können in 5 Kategorien geordnet werden:

- Typen- und Eigenschaftstheorien,
- psychodynamische Theorien,
- humanistische Theorien,
- kognitive und sozialkognitive Theorien,
- Theorien des Selbst.

Diese Vielfalt ergibt sich daraus, daß verschiedene Theoretiker die Komplexität der Psyche unter ganz unterschiedlichen Voraussetzungen analysieren.“ (ebd., S. 520)

Typen- und Eigenschaftstheorien beschreiben sie als weitgehend statische Modelle von Persönlichkeitstypen oder -eigenschaften (vgl. ebd., S. 530), für psychodynamische Theorien

nennen sie vor allem psychoanalytische Ansätze als Beispiele (vgl. ZIMBARDO und GERRIG 1999, S. 530ff.). Unter humanistischen Theorien fassen sie Ansätze, die eine Selbstverwirklichung aus subjektiver Perspektive in den Fokus nehmen (vgl. ebd., S. 537ff.). Als (Sozial-)Kognitive Theorien beschreiben sie Persönlichkeitstheorien, die auf sozialen Lerntheorien beruhen (vgl. ebd., S. 539ff.), und als Theorien über das Selbst benennen sie Ansätze, die sich mit der subjektiven Erfahrung des eigenen Selbst und dem Umgang damit befassen (vgl. ebd., S. 545ff.).

Diese Systematik beschreibt lediglich psychologische Herangehensweisen an den Begriff der Persönlichkeit. Die wissenschaftliche Befassung mit dem Begriff der Persönlichkeit geht jedoch über die Psychologie hinaus.

Im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext findet sich die Persönlichkeit in (neu)humanistischer Tradition als Zielkategorie der Bildung.

„Vielmehr wird in Anknüpfung an den klassischen Bildungsbegriff humboldtscher Prägung Bildung als Transformationsprozess der Persönlichkeit verstanden, der sich in der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt vollzieht.“
(GRUNERT 2012, S. 19)

CARLE beschreibt „Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung“ als das „zentrale Erziehungsziel“ verschiedener pädagogischer Traditionen, v.a. der Reformpädagogik (vgl. CARLE 2010, S.67). GUDJONS diskutiert den Begriff der Persönlichkeit im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff und beschreibt „Kontroversen um das Verhältnis von ‚Sozialisation‘ und ‚Personalisation‘“ in der Erziehungswissenschaft (vgl. GUDJONS 1999, S. 153f.). Bei der Frage, wie das Individuum in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden ist/wird, sowie der Frage nach dem Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft nimmt Persönlichkeit eine zentrale Stelle ein.

„Die beiden großen Analyseeinheiten ‚Gesellschaft‘ auf der einen Seite und ‚Organismus/Psyche‘ auf der anderen finden ihren Schnittpunkt in der ‚Persönlichkeit/Persönlichkeitsentwicklung.‘“ (ebd., S. 154)

Auch in der Soziologie finden sich starke Überlappungen mit den Diskursen um die Begriffe „Sozialisation“ (z.B. bei PARSONS 1968a) und „Identität“ (z.B. bei GOFFMAN 1974).

GRUNDMANN sieht die Persönlichkeit bzw. ihre Entwicklung als einen zentralen Begriff der Sozialisationsforschung.

„Die meisten Studien zur Sozialisation konzentrieren sich auf die Frage, wie die *Persönlichkeitsentwicklung* durch die sozialen Kontexte bestimmt wird, in die Personen eingebunden sind.“ (GRUNDMANN 2006, S. 201; Hervorhebung im Original)

HURRELMANN beschreibt, dass im Diskurs um Sozialisation stets die Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von innerer Realität (u.a. psychischer Grundstrukturen) und äußerer Realität (u.a. sozialer Umweltbedingungen) bedacht werden muss (vgl. HURRELMANN 2002, S. 26f.). So finden sich in soziologischen Ansätzen aus diesem Feld häufig Verknüpfungen von Betrachtungen auf sozialer und psychischer Ebene.

GOFFMAN z.B. unterscheidet zwischen sozialer und persönlicher Identität (vgl. GOFFMAN 1974, S. 255f.). MEADS Persönlichkeitsbegriff mit den Elementen *I*, *Me*, *Self* und *Mind* beschreibt die Voraussetzungen, um ein individuelles und sogleich soziales Subjekt zu werden (vgl. MEAD 1968, S. 244ff.).

„Persönlichkeit entsteht in dieser Konzeption als Produkt zweier Größen, der eher sozialen Komponente des ‚Me‘ (Mich) und der eher psychischen Komponente des ‚I‘ (Ich).“ (HURRELMANN 2002, S. 92)

PARSONS' Ansatz basiert sowohl auf MEADs Überlegungen als auch auf der Psychoanalyse (vgl. PARSONS 1968a, Teil I. Theoretische Perspektiven) und arbeitet heraus, dass nicht nur beim *Über-Ich*, sondern auch bereits beim *Ich* und gar beim *Es* soziale Strukturen wesentlich an der Herausbildung beteiligt sind (vgl. PARSONS 1968b, S. 101ff.).

„Das bedeutet, daß die soziokulturelle Umgebung nicht nur die Grundlage einer speziellen Komponente der menschlichen Persönlichkeit darstellt, sondern auch die Grundlage ihres im menschlichen Sinne innersten Kernes.“ (ebd., S. 101f.)

Hier sind vor allem seine Schlussfolgerungen zum Ich von Bedeutung, da dieses am stärksten mit den Persönlichkeitskonzepten außerhalb der Psychoanalyse korrespondiert.

„Da das Ich der primäre Ort des Kontakts zwischen der Persönlichkeit und der äußeren Realität ist und da der wichtigste Aspekt dieser Realität sozialer Natur ist, muß daraus unbedingt gefolgert werden, daß das Ich ‚sozial strukturiert‘ ist.“ (ebd., S. 135f.)

Als Ergebnis dieses kurzen Überblicks über die wissenschaftliche Betrachtung des Persönlichkeitsbegriffes in Psychologie, Soziologie und Erziehungs- und Bildungswissenschaft lässt sich festhalten, dass Persönlichkeit eine *psychische* Dimension hat, die sich v.a. auf spezifische Verhaltens- und Handlungsmuster bezieht, sowie eine *soziale* Dimension, die sich auf das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft bezieht. Die Entwicklung bzw. Herausbildung der Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit wird damit ein wesentlicher Begriff der Sozialisation und der Bildungstheorie. Eine normative Verwendung des Begriffs Persönlichkeit kann als Zielbegriff der Bildung betrachtet werden.

Um die Begriffe der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung näher zu fassen, ist also ein Ansatz nötig, der sowohl die psychische als auch die soziale Dimension der Persönlichkeit beschreibt, sowie ihre Entwicklung in der Ontogenese. Als weiteres Desiderat bleibt noch, dass sich anhand eines solchen Ansatzes normative Setzungen, die im Bezug auf Persönlichkeit als Zielbegriff vorgenommen werden, diskutieren lassen.

Grundsätzlich eignen sich verschiedene Ansätze hierfür. Auf den ersten Blick wäre z.B. MEAD 1968 geeignet, da er bereits die Entstehung psychischer Strukturen gesellschaftlich fasst. Allerdings werden aus der Kritik von HABERMAS (vgl. HABERMAS 1987b, S. 25ff. u. S. 163ff.), HURRELMANN (vgl. HURRELMANN 2002, S. 95f.) und KELLER (vgl. KELLER 2009, S. 51f.) die Begründungsschwierigkeiten von MEAD ersichtlich. Ein konsistent begründeter Ansatz, der Ähnliches leistet, lässt sich aus dem Persönlichkeitskonzept der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule entwickeln³⁰.

³⁰Verschiedene Autoren stellen Ähnlichkeiten zwischen MEAD 1968 und WYGOTSKI 1964 fest (z.B. BAKHURST 1986, GLOCK 1986, HABERMAS 1987b, S. 21). VAN DER VEER führt diese Ähnlichkeiten darauf zurück, dass sowohl MEAD als auch WYGOTSKIJ stark von HEGELS *Phänomenologie des Geistes* beeinflusst sind: „Thus, there can be no individual self prior to interaction with other people in Hegel's opinion. I would argue that both Mead and Vygotsky transposed this (epistemological) thesis to the domain of ontogenesis.“ (VAN DER VEER 1987, S. 92)

5.2.1. Persönlichkeit als psychische und soziale Kategorie

Grundlage der Tätigkeitstheorie ist VYGOTSKIJ³¹ These, dass in der Ontogenese intrapsychische Funktionen stets analog zu *interpsychischer* (also sozialer) Verständigung entstehen (vgl. VYGOTSKIJ 1992, S. 236f; siehe dazu auch RAEITHEL 1998, S. 131f.).

„Wenn wir die Entwicklungsgeschichte der höheren psychischen Funktionen, des Hauptkerns der Persönlichkeitsstruktur, betrachten, stellen wir fest, daß die Beziehungen zwischen den höheren psychischen Funktionen einmal reale Beziehungen zwischen Menschen waren. Die kollektiven, sozialen Verhaltensweisen werden im Entwicklungsprozeß zu Verfahren für die individuelle Anpassung, zu Verhaltens- und Denkformen der Persönlichkeit.“ (WYGOTSKI 1987, S. 626; Hervorhebungen im Original)

LEONT'EV³² entwickelte darauf bezugnehmend (vgl. LEONT'EV 1977, S. 31) einen Handlungsbegriff als zielgerichtete Tätigkeit.

„Die hauptsächlichen ‚Komponenten‘ der einzelnen menschlichen Tätigkeiten sind die sie realisierenden *Handlungen*. Unter Handlung verstehen wir einen einem bewußten *Ziel* untergeordneten Prozeß. Die Begriffe Ziel und Handlung gehören zusammen wie die Begriffe Motiv und Tätigkeit.“ (ebd., S. 34; Hervorhebungen im Original)

Tätigkeit ist hier der allgemeinere Begriff, der im MARX'schen Sinne zwischen Subjekt und Objekt vermittelt (vgl. RAEITHEL 1998, S. 131). Handlungen realisieren die Tätigkeit. Damit ein Motiv für die Tätigkeit (oder ein Ziel für die Handlung) entstehen kann, muss der tätige Mensch bis zu einem gewissen Grad antizipieren, was die Folgen seines Tuns sein werden. JANTZEN differenziert dieses antizipative Moment in die Begriffe „Modell des Künftigen“, „Ziel“ und „Nützlicher Endeffekt“, und führt an, dass in der „fließenden Gegenwart“ der Tätigkeit, Momente von „Erkennen“, „Beurteilen“ und „Entscheiden“ zum Tragen kommen (vgl. JANTZEN 1990, S. 56ff.).

Zusammenfassend lassen sich diese Momente als Vorstellung von den Bedingungen der Tätigkeit bezeichnen.

„Die Tätigkeit des Subjekts – die äußere wie die innere – wird durch die psychische Widerspiegelung der Realität vermittelt und reguliert. Das, was in der gegenständlichen Welt für das Subjekt als Motiv, Ziel und Tätigkeitsbedingung auftritt, muß von ihm in irgendeiner Weise wahrgenommen, vorgestellt, begrifflich erfaßt, im Gedächtnis aufbewahrt und reproduziert werden.“ (LEONT'EV 1977, S. 42)

Wesentlich hierbei ist, dass diese Tätigkeitsbedingungen (z.B. Bedeutungen der Objekte, Sinn von Handlungen etc.) nicht im Psychischen vordefiniert sind, sondern im Rahmen der Tätigkeit

³¹ Лев Семёнович Выготский wird auf verschiedene Weisen in das lateinische Alphabet transliteriert, z.B. *Lew Semjonowitsch Wygotski* und *Lev Semënovič Vygotskij*. In dieser Arbeit wird bei Zitaten die jeweilige Transliteration der Quelle verwendet, in Bezugnahmen findet gemäß DIN 1460 und ISO 9 die Schreibweise *Vygotskij* Verwendung.

³² Алексей Николаевич Леонтьев wird auf verschiedene Weisen in das lateinische Alphabet transliteriert, z.B. *Alexei Nikolajewitsch Leontjew* und *Aleksej Nikolaevič Leont'ev*. In dieser Arbeit wird bei Zitaten die jeweilige Transliteration der Quelle verwendet, in Bezugnahmen findet gemäß DIN 1460 und ISO 9 die Schreibweise *Leont'ev* Verwendung.

angeeignet werden. Diesen Vorgang der Aneignung (vgl. hierzu auch LEONT'EV 1971, S. 230ff.) beschreibt LEONT'EV analog zu VYGOTSKIJS oben angeführter These: Die Vorstellungen von Tätigkeitsbedingungen entstehen in der sozialen Interaktion (vgl. LEONT'EV 1977, S. 52f.).

Davon ausgehend entfaltet LEONT'EV einen Begriff der Persönlichkeit der sich zunächst – kurz gesagt – als Summe dieser angeeigneten Bedeutungen, also als Summe der Vorstellungen von Tätigkeitsbedingungen zusammenfassen lässt. Dieses System aus Vorstellungen determiniert die Handlungsweise und wirkt sich als Persönlichkeit – genauer: als die psychische Dimension, als Verhaltens- bzw. Handlungsmuster – aus.

ANAN'EV³³ unterscheidet dementsprechend die Begriffe Individuum und Persönlichkeit (vgl. ANAN'EV 1974, S. 295). Unter Individuum fasst er grob gesagt alle Merkmale des einzelnen Menschen, die nicht in der Tätigkeit entstehen (also z.B. angeboren oder determiniert sind), alle anderen Eigenschaften fasst er im Begriff der Persönlichkeit.

„Die ‚Persönlichkeit‘ ist in ein und demselben Menschen immer *jünger* als das ‚Individuum‘; *die Geschichte der Persönlichkeit, ihr Lebensweg* (die Biographie), *beginnt* jedoch *viel später*, als es das Geburtsdatum angibt.“ (ebd., S. 99; Hervorhebungen im Original)

Neben der Entstehung dieser psychischen Struktur sieht LEONT'EV in der Ontogenese jedoch noch einen zweiten Schritt für wesentlich an, nämlich den Prozess, wie sich das Subjekt seiner eigenen Persönlichkeit bewusst wird (vgl. LEONT'EV 1977, S. 103f.). JANTZEN spricht hierbei von der „Genese der Persönlichkeit in *doppelter Geburt*“ (JANTZEN 1987, S. 114; Hervorhebung im Original). Ähnlich formuliert dies ANAN'EV :

„Es bedarf vieler Erfahrungen, vieler Erkenntnisse über sich selbst als Subjekt des Verhaltens und der Realisierung dieser Erfahrungen und Erkenntnisse im Verhalten, damit sich die Beziehungen zu sich selbst in Charaktermerkmale umwandeln, die wir als *reflexive* Merkmale bezeichnen. Jedoch gerade diese Merkmale, wenn sie auch am spätesten entstehen und von allen übrigen abhängig sind, *vervollkommen* [sic!] die Struktur des Charakters und gewährleisten dessen *Ganzheit*.“ (ANAN'EV 1974, S. 277; Hervorhebungen im Original)

Persönlichkeit ist in dieser Sichtweise keine einfache Eigenschaft des Menschen, sondern das, was der Mensch im Rahmen seiner Tätigkeit in Wechselwirkung mit seiner sozialen Umwelt aus sich macht (vgl. LEONT'EV 1977, S. 102).

Es lässt sich festhalten, dass LEONT'EV Persönlichkeit als eine Art Muster von Handlungsweisen beschreibt, das in der Ontogenese Ergebnis sozialen Verkehrs (Tätigkeit) ist und sich im Rahmen der Tätigkeit immer wieder neu hervorbringt und aktualisiert. Damit wird Persönlichkeit – zumindest in ihrer Entstehung und Reproduktion – eine soziale Kategorie.

Als erstes Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die oben beschriebene psychische Dimension der Persönlichkeit als Verhaltens- bzw. Handlungsmuster sich hiermit näher bestimmen lässt,

³³ Борис Герасимович Ана́ньев wird auf verschiedene Weisen in das lateinische Alphabet transliteriert, z.B. *Boris Gerasimowitsch Ananjew* und *Boris Gerasimovič Anan'ev*. In dieser Arbeit wird bei Zitaten die jeweilige Transliteration der Quelle verwendet, in Bezugnahmen findet gemäß DIN 1460 und ISO 9 die Schreibweise *Anan'ev* Verwendung.

ebenso wie ihre Herausbildung und fortlaufende Weiterentwicklung. Auf die soziale Dimension des Persönlichkeitsbegriffes gibt es durch ihre Entstehung im Rahmen der Tätigkeit bereits Hinweise, die jedoch weiterer Konkretisierung bedürfen.

SCHRÖDER entwickelt auf LEONT'EV aufbauend einen Persönlichkeitsbegriff, der Persönlichkeit nicht nur in ihrer Genese als soziale Kategorie begreift, sondern auch in ihrer Wirksamkeit.

Sein Ausgangspunkt ist die Skizze des Gegenstands einer Persönlichkeitspsychologie, die Persönlichkeit nicht nur bezogen auf „sowohl dyadische Interaktionen als auch Wechselbeziehungen in Gruppen und auch zwischen diesen untersucht“ (SCHRÖDER 1980, S. 100), sondern „Kenntnisse über den Teil der Wechselwirkung Individuum-Umwelt, den die Persönlichkeit in relativ konsistenter Form in diese Beziehung einbringt“ (ebd., S. 100) zu erlangen versucht.

„Dabei stellt die Relation von Anforderungsstruktur gesellschaftlicher Tätigkeitsbereiche und individueller Aktivitätsform der Persönlichkeit ein Kernproblem dar.“ (ebd., S. 100)

SCHRÖDER versucht, den Persönlichkeitsbegriff im Rahmen einer „Strukturanalyse interpersoneller Fähigkeiten“ näher zu bestimmen. Dabei folgt er ANAN'EVs Unterscheidung von Individuum und Persönlichkeit und charakterisiert Eigenschaften des Individuums als „allgemeine Handlungsmöglichkeiten“ und Persönlichkeitseigenschaften als „umweltgerichtete Beziehungen“.

Diese umweltgerichteten Beziehungen sind nicht nur im Rahmen der Tätigkeit (also im sozialen Verkehr) entstanden, sondern sie richten sich auf die Anforderungsstrukturen der sozialen Umwelt.

„In der bisher geschilderten Sicht erscheint Persönlichkeit als Potential, mit dem sie in die Bewältigung aktueller Leistungsanforderungen tritt und in aktiver, individueller Wechselwirkung Bedingungen interpretiert, verändert und aus einem Ausgangszustand in einen relativen Endzustand überführt.“ (ebd., S. 107)

Mit diesem Aspekt von Bewältigung von Anforderungen enthält diese Fassung des Begriffs der Persönlichkeit nun nicht nur die Dimension von Merkmalen, sondern auch von Fähigkeiten. SCHRÖDER diskutiert verschiedene Ansätze, diese Dimension theoretisch zu fassen. Dabei verwirft er zunächst den naheliegenden Begriff der Intelligenz als ungeeignet (vgl. ebd., S. 108), hält einen entsprechend gefassten Begriff der Fähigkeiten grundsätzlich für geeignet (vgl. ebd., S. 106) und schlägt schließlich vor, den Begriff der sozialen Kompetenz zu verwenden (vgl. ebd., S. 108ff).

Diese als soziale Kompetenz gefasste Dimension der Persönlichkeit spiegelt die Anforderungsstruktur der jeweiligen Gesellschaft wieder, in denen sich der Mensch bewegt. Nicht nur ist sie in der Ontogenese in Abhängigkeit zu diesen Anforderungen entstanden, sondern sie ist laut SCHRÖDER „zwangsläufig mit Bewertungsvorgängen verbunden, die inhaltlich ideologischen Positionen der jeweiligen Gesellschaftsformation verpflichtet sind“ (ebd., S. 110; Hervorhebung im Original).

Als zweites Zwischenfazit ist nun festzuhalten, dass auch die soziale Dimension von Persönlichkeit sich anhand dieses Ansatzes beschreiben lässt. Wohlgermerkt nur diese. Der Prozess der Sozialisation als Ganzes ist komplexer und erfordert neben der „Frage, wie die

Persönlichkeitsentwicklung durch die sozialen Kontexte bestimmt wird“ (GRUNDMANN 2006, S.201), auch die Analyse sozialstruktureller und lebensweltlicher Prozesse des Zusammenlebens sowie der sozialisatorischen Interaktion (vgl. ebd., S. 201).

5.2.2. Persönlichkeit als normative Kategorie

Als dritte Dimension kommt in diesem Ansatz nun die Dimension der Fähigkeit hinzu, die SCHRÖDER als soziale Kompetenz bezeichnet. Diese ermöglicht es, die normative Qualität des Persönlichkeitsbegriffes zu diskutieren, ohne selbst auf normative Wertbegriffe zurückgreifen zu müssen, da sie gesellschaftliche Anforderungsstrukturen und Bewertungsvorgänge in den Blick nimmt. Diese Bewertungsvorgänge sind laut SCHRÖDER „explicit [sic!] normativ angelegt“ (SCHRÖDER 1980, S. 118).

Normative Setzungen, die im Bezug auf Persönlichkeit als Zielbegriff vorgenommen werden, lassen sich so entweder – um Neutralität bemüht – im Kontext der Bewältigung von Anforderungen als *Fähigkeit zur Lebensbewältigung* fassen, oder – stärker wertend – als *Anpassung an gesellschaftliche Anforderungsstrukturen*.

SCHRÖDER selbst nennt in kritischer Auseinandersetzung mit Konzepten „der bürgerlichen Psychologie“ (ebd., S. 110) drei Kategorien von Ansätzen, diese normative Setzung vorzunehmen (vgl. ebd., S. 110f.):

1. Fähigkeit zu angepasstem Verhalten
2. Fähigkeit, individuelle Interessen durchzusetzen
3. Kompromiss zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung

Er lehnt all diese Ansätze ab, jedoch bezieht sich diese Ablehnung explizit auf die „bürgerliche Klassengesellschaft, die durch den unaufhebbaren Widerspruch zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 111f.). Eine Anpassung an Anforderungen einer sozialistischen Gesellschaft hingegen sieht er als unproblematisch an, da im Umkehrschluss ein solcher Widerspruch in dieser nicht existiere. Den Gegenentwurf für eine sozialistische Gesellschaft benennt er als den „Anteil eigener bewußter individueller Wirksamkeit für die Erfüllung gesellschaftlicher Zielvorstellungen“ (ebd., S. 112). Hieraus wird ersichtlich, dass in seiner Auseinandersetzung mit den kritisierten Ansätzen bereits selbst normative Setzungen enthalten sind, die sich auf die Zielvorstellungen der Gesellschaft beziehen. Tritt man hinter eine solche normative Setzung zurück, lässt sich ein Kompromissansatz wie oben unter 3. gefasst auch in seinen weiteren Ausführungen beobachten (vgl. ebd., S. 117ff. und v.a. S. 124ff.).

Bei SCHRÖDER ist eine Bewertung der gesellschaftlichen Zielvorstellungen gesetzt und somit nicht mehr selbst Gegenstand der Fähigkeitsdimension von Persönlichkeit. Würde diese Setzung aus dem Ansatz entfernt, ließe sich die Fähigkeit, Zielvorstellungen der eigenen Gesellschaft zu reflektieren und kritisch zu bewerten, als Teil der Fähigkeitsdimension von Persönlichkeit fassen.

Zuletzt gilt es noch, zwischen der Makro- und der Mikroebene zu differenzieren. In den bisherigen Überlegungen zu gesellschaftlichen Anforderungen wurde nur die Makroebene berücksichtigt. SCHRÖDER weist darauf hin, „daß nicht eine komplexe Fähigkeit anzunehmen ist, die über

Situationsklassen hinweg verhaltensrelevant ist. Welche Konstellationen von Teilfähigkeiten die optimalen Funktionsvoraussetzungen darstellen, ist vom Anforderungstyp des Tätigkeitsbereiches abhängig.“ (SCHRÖDER 1980, S. 120f.). Das heißt, dass auf der Mikroebene unterschiedliche soziale Situationen unterschiedliche Anforderungsstrukturen (vgl. ebd., S. 125) mit sich bringen und folglich unterschiedliche Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung erfordern. Für seinen Begriff sozialer Kompetenz, der die Fähigkeitsdimension der Persönlichkeit bezeichnet, führt er einen Unterbegriff ein, den der „interpersonellen Kompetenz“ (ebd., S. 117). Man kann sagen, dass er sich mit *sozialer Kompetenz* auf die *Makroebene* bezieht und mit *interpersoneller Kompetenz* auf die *Mikroebene*.

Zusammenfassend ergäbe sich somit eine normative Bestimmung von Persönlichkeit als Zielbegriff folgende Aspekte, die sich jeweils auf die Mikro- und die Makroebene beziehen:

- Fähigkeit zur Bewältigung von (v.a. sozialen) Anforderungen
- Finden einer Balance zwischen Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Anforderungen
- Reflexion und kritische Bewertung dieser Anforderungen sowie der gesellschaftlicher Strukturen und Zielvorstellungen, von denen sie abhängen

5.2.3. Fazit

Mit der hier vorgeschlagenen theoretischen Fassung der Begriffe Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung werden die psychische und die soziale Dimension der Persönlichkeit näher bestimmt, die Herausbildung und fortlaufende Weiterentwicklung der Persönlichkeit in der Ontogenese theoretisch zugänglich gemacht³⁴ und eine Fähigkeitsdimension herausgearbeitet, die eine normative Bestimmung der Persönlichkeit als Zielbegriff sowohl aus Makro- als auch Mikroperspektive ermöglicht.

Dieses Konzept von Persönlichkeit und ihrer Entwicklung ist in sich konsistent, jedoch nicht in einem geschlossenen Denksystem isoliert. Tatsächlich finden sich Entsprechungen und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Ansätzen. Die oben genannten drei Aspekte einer normativen Bestimmung des Persönlichkeitsbegriffes z.B. entsprechen weitgehend den „Einsichten“, die H. ROTH aus anthropologischer Perspektive zur normativen Fassung seines Bildungskonzeptes formuliert (s. Kapitel 6.2.3).

Um darzustellen, was ein so gefasstes Konzept von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung für die Erfüllung des entsprechenden gesetzlichen Teilauftrages der der WfbM bedeutet, ist zunächst die Betrachtung der beruflichen Bildung in Kapitel 6 von Nöten. Die Notwendigkeit einer so komplexen Fassung der Begriffe Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung wird deutlich werden, wenn sie gemeinsam mit dem im folgenden Kapitel vorgelegten Konzept beruflicher Bildung in den Kontext lebenslage- und partizipationsorientierter Bildungsarbeit in der WfbM gestellt wird (s. Kapitel 7.2).

³⁴Für eine detailliertere Beschreibung s. JANTZEN 1990.

6. Berufliche Bildung als zentrales Mittel der WfbM

Wie in Kapitel 2.1.6 herausgearbeitet, ist berufliche Bildung nicht nur einer der Teilaufträge der WfbM, sondern ihr zentrales Mittel, um ihr übergeordnetes Ziel der Rehabilitation zu erreichen, d.h. Eingliederung ins Arbeitsleben.

Um sich einer hilfreichen Fassung des Begriffs der beruflichen Bildung im Kontext von Werkstätten zu nähern, wird im Folgenden zunächst, die Hauptlinien des Diskurses um berufliche Bildung in der Berufspädagogik nachvollzogen, um anschließend die Frage zu bearbeiten, ob und wie die dort vorgelegten Konzepte beruflicher Bildung sich auch als Leitlinie für die Erfüllung des Bildungsauftrags der WfbM eignen.

6.1. Allgemeine Bildung und berufliche Bildung

Bei der Bestimmung, was unter beruflicher Bildung zu verstehen ist, stellt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zur Bildung im Allgemeinen. Wie im allgemeinen Fachdiskurs um Bildung, wird auch berufliche Bildung häufig auf das reduziert, was in Schulen stattfindet.

„In Deutschland hat es sich eingebürgert, im Begriff der Berufsbildung jene Ausbildungsprozesse zusammenzufassen, die nach einem Abschluss im allgemeinbildenden Schulwesen auf spezifische, zumeist als Berufe gefasste Tätigkeiten im Beschäftigungssystem unterhalb einer Hochschulqualifikation vorbereiten.“ (BAETHGE und WIECK 2007, S. 164)

In einer solch reduzierten Sichtweise ist die Frage nach dem Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung schnell geklärt. Allgemeine Bildung geschieht in allgemeinbildenden Schulen, berufliche Bildung in Berufsschulen. Hier dient der Begriff der beruflichen Bildung vor allem dazu, ein pädagogisches Handlungsfeld auszuweisen. So wird mit „beruflicher Bildung“ das Handeln in Berufsschulen, Berufsbildungswerken, Teilen der Erwachsenenbildung und in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation bezeichnet. In diesem Sinn taucht sie auch im Titel vieler Veröffentlichungen auf, die sich inhaltlich nicht mit dem *Begriff* beruflicher Bildung auseinandersetzen. So dient z.B. der Verweis auf berufliche Bildung im Untertitel von PÄTZOLDS Text *„Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung“* lediglich dazu, zu signalisieren, dass sich das Konzept der Lernfeldorientierung und Lernortkooperation, das er beschreibt, auf den Handlungszusammenhang von Berufsschulen bezieht. Berufliche Bildung bezeichnet hier also das *System* beruflicher Bildung und das Handeln innerhalb dieses Systems. Ähnliches gilt für weite Teile der beruflichen Bildungsforschung. Auch hier werden das System beruflicher Bildung und die *Bildungsabschlüsse*, die innerhalb des Systemes erworben werden können, in den Fokus gerückt. Es geht hier eigentlich nicht um die Bildung als solche, sondern um in rechtlichen Regelungen formalisierte *Bildungstitel*. Diese Bildungstitel sind Zugangskriterien zu bestimmten gesellschaftlichen Ressourcen und damit als Determinanten sozialer Ungleichheit Gegenstand der beruflichen Bildungsforschung (z.B. bei TRAPPE 2006; SCHIENER 2006; BECKER und LAUTERBACH 2010b; BECKER 2010; KONIETZKA 2010; BAETHGE und WIECK 2007; ARNOLD und LIPSMEIER 2006; GEORG und SATTEL 2006).

Nimmt man jedoch nicht formalisierte Bildungstitel, sondern die Bildung selbst in den Blick, fällt die Unterscheidung schwerer.

PÖGgeler beobachtet, dass dem allgemeinen Bildungsbegriff³⁵ immer wieder Zusatzbegriffe beigesiedelt werden, die ihn spezialisieren und erweitern, und dass insbesondere der Begriff der beruflichen Bildung recht stabil immer wieder ins Feld geführt wird (vgl. PÖGgeler 2004, S. 209). Daraus leitet er ab, dass eine inhaltliche Notwendigkeit zu bestehen scheint, dem allgemeinen Bildungsbegriff einen speziellen Begriff beruflicher Bildung beizuordnen. Er führt dies v.a. darauf zurück, dass der ursprüngliche Kernbegriff nach Humboldt'scher Prägung den Beruf des Menschen nicht hinreichend berücksichtigt (vgl. ebd., S. 209).

Vollzieht man die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses dieser beiden Begriffe im berufspädagogischen Diskurs nach, so kann man eine Bewegung von vollständiger Trennung über einen Zustand, in dem beide Begriffe zusammenfallen, bis hin zu einer gewissen Streuung von Konzeptionen beschreiben.

In der Ausgangslage des Bildungsbegriffes wie PÖGgeler sie skizziert (also die Ära Humboldt), sieht er berufliche Bildung als völlig außerhalb des allgemeinen Bildungsbegriffes. Das „traditionelle Verständnis von Allgemeinbildung“, von dem er spricht (ebd., S. 210), hält einen verbindlichen Wissenskanon vor, der zwar den Anspruch hat, den Menschen allgemein zu befähigen, der aber eben gerade nicht solch weltliche Dinge wie berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse enthält. Gerade die Abgrenzung davon war es ja, die das klassische Bildungsverständnis ausmachte³⁶. GOLAS beschreibt dies ähnlich:

„Mit Allgemeinbildung sollen Inhalte gekennzeichnet werden, die mit dem Beruf und seinen wirtschaftlichen, technischen und politischen Problemen wenig, am besten gar nichts zu tun haben: Kenntnis der alten Sprachen (wie Griechisch und Latein), der schönen Künste, der klassischen Literatur, der Geschichte usw. In diesem Sinne zielt Allgemeinbildung auf gehobene schön-geistige Fächer, auf reine, zweckfreie Menschenbildung, letztlich auf akademische Studien.

Demgegenüber vermittelt Berufsbildung – so wurde und wird oft gesagt – ‚lediglich‘ Fertigkeiten, Kenntnisse und Arbeitstugenden zur Übernahme betrieblicher Arbeitsplätze.“ (GOLAS 1979, S. 4f.)

ARNOLD und MÜNK konstatieren, dass diese Abwertung des Begriffs der beruflichen Bildung bis heute nachwirkt, und dass das duale System der Berufsbildung heute noch als zweitrangig gewertet wird (vgl. ARNOLD und MÜNK 2006, S. 17).

Die „Klassiker“ der Berufspädagogik (KERSCHENSTEINER, SPRANGER, LITT und A. FISCHER) haben versucht, das Wertungsgefälle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auszugleichen (vgl. hierzu auch GONON 1997).

„Berufsbildungshistorisch liegt die Bedeutung der sogenannten ‚klassischen Berufsbildungstheorien‘ darin, dass sie darum bemüht waren, diese unterschiedliche Wertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung bildungstheoretisch in Frage zu stellen und die Bildungswirkungen der Berufsbildung aufzuweisen.“ (ARNOLD und MÜNK 2006, S. 17)

³⁵PÖGgeler nennt ihn „Kernbegriff“ (vgl. PÖGgeler 2004, S. 209).

³⁶Dies scheint kein spezifisch deutschsprachiger Sachverhalt zu sein, denn auch im angelsächsischen Diskurs, der den Bildungsbegriff als solchen nicht kennt, beobachtet PÖGgeler, dass „general education“ definiert wird als alle Formen von „education“, die „not vocational“ sind (vgl. PÖGgeler 2004, S. 211).

Die größte Bedeutung wird hierbei v.a. KERSCHENSTEINER und seiner „Pfortenthese“ zugewiesen. Dieser zufolge entwickelt Berufliche Bildung allgemeine Tugenden des Menschen (v.a. Arbeitstugenden) und ist folglich als „Pforte zur Menschenbildung“ (vgl. KERSCHENSTEINER 1904, S. 94f.) anzusehen.

Je mehr im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachdiskurs der humanistische Bildungsbegriff kritisiert wurde und an Bedeutung verlor, desto mehr verloren auch die berufspädagogischen Klassiker an Bedeutung. ARNOLD und MÜNK bezeichnen den Versuch, die berufliche Bildung mit dem humanistischen Bildungsbegriff in Einklang zu bringen, gar als „ideologischen Sündenfall“ (ARNOLD und MÜNK 2006, S. 17).

„Es sollte nachgewiesen werden, dass auch die Berufsbildung den Erwartungen, die an eine Allgemeinbildung gerichtet werden, entsprechen kann; die ausschließliche Gültigkeit dieses Maßstabes sowie die gesellschaftlich vorherrschenden materialen Allgemeinbildungskonzeptionen wurden selbst nicht infrage gestellt.“ (ebd., S. 17; Kursivsetzung im Original)

PÖGgeler sieht dann die Annäherung der beiden Begriffe entstehen, als sich ein Bildungsverständnis im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchzusetzen scheint, das er „neue Allgemeinbildung“ (PÖGgeler 2004, S. 211) nennt. Er ordnet diese neue Allgemeinbildung nicht tradierten erziehungswissenschaftlichen Denkschulen zu. Aus der zeitlichen Einordnung und den Autoren, die er benennt (v.a. BLANKERTZ) lässt sich jedoch schließen, dass es sich im Kern um das Bildungsverständnis der kritischen Erziehungswissenschaft handelt. Mit diesem neuen allgemeinen Bildungsbegriff fällt der Begriff der beruflichen Bildung nun zusammen, Berufsbildung ist somit als Teil der Allgemeinbildung zu verstehen (vgl. PÖGgeler 2004, S. 211). Tatsächlich schreibt GOLAS in dieser Zeit (1979) recht unbekümmert:

„In diesem Buch soll zwischen Berufsausbildung, Berufsbildung und Berufserziehung sowie Allgemeinbildung kein Unterschied gemacht werden. Es kann wohl heute davon ausgegangen werden, daß der alte Streit um den unterschiedlichen Wert von Bildung und Ausbildung sowie von Allgemeinbildung und Berufsbildung gegenstandslos geworden ist. Die kritische Unterscheidung zwischen beruflicher, also zweckgerichteter Bildung und dem, was man unter Allgemeinwissen oder Allgemeinbildung versteht gehört der Vergangenheit an.“ (GOLAS 1979, S. 5)

Kern des Wandels im Diskurs um die allgemeine Bildung war das emanzipatorische und gesellschaftsverändernde Element, das mit der kritischen Erziehungswissenschaft eingeführt wurde. Da dieses stark von kapitalismuskritischen Überlegungen geprägt war und der Emanzipation der Arbeiterschaft eine wichtige Rolle zuwies, rückte die berufliche Bildung und die Frage nach ihrem emanzipatorischem Potential in den Fokus des allgemeinen Bildungsdiskurses. Dadurch nivellierte sich die traditionelle Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. PÖGgeler 2004, S. 214ff). Dies lässt sich auch bei den von ihm zitierten Autoren nachvollziehen, am prägnantesten bei BLANKERTZ:

„BB. [Berufliche Bildung; Anm. ST] ist Spezialbildung, zugleich Interpretationsschlüssel für den Begriff Allgemeinbildung; [...] weil alle Formen allgemeiner Bildung indirekt stets auch Vorbereitung auf den Beruf sind. Der

Gegensatz von (universaler) *Bildung* und spezieller *Ausbildung* ist ein begrifflicher [...]. Diese Unterscheidung hat an sich nichts mit Berufs- und Allgemeinbildung zu tun. Denn Kenntnisse der beruflichen Ausbildung *können* von ihren Gründen her gelehrt werden; umgekehrt erliegt auch nicht berufsbezogener Unterricht oft dem Memorierdrill. [...]

Das überlieferte Bildungsprinzip verweist in der entfalteten Industriegesellschaft auf eine polit. Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft [...]. Das ist die Rückkehr der Bildung zu sich selbst [...]: Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche [...].“ (BLANKERTZ 1977, S. 90f.)

PÖGgeler sieht aber auch durchaus in einer solchen Bildungskonzeption noch eine begriffliche Notwendigkeit für berufliche Bildung. Er selbst teilt diese Bildungskonzeption, in der es um die Befreiung, Emanzipation und Demokratisierung geht; eine Bildung, „in der der Bürger angeleitet wird, sich selbständig die Sprache der Herrschaft zu erschließen.“ (PÖGgeler 2004, S. 219). Berufliche Bildung ist für ihn die Konkretisierung dieses Bildungsverständnisses auf die Arbeitswelt.

Die inhaltliche Wende, die dieses Konzept der beruflichen Bildung notwendig machte orientierte sich vor allem an der Ablehnung kanonisierten Vorratswissens und an Kritikfähigkeit. Sie vollzog sich vorrangig anhand des 1974 von MERTENS vorgelegten Konzepts der Schlüsselqualifikationen. MERTENS verfolgte zwar keinen emanzipatorischen Ansatz, sondern hatte eher die Beschäftigungsfähigkeit im Sinn und wollte das Flexibilitätsproblem lösen (s. Kapitel 6.2), aber in seinem Konzept wurde Allgemeinbildung als Teil der beruflichen Bildung konzipiert, was mit den emanzipatorischen Ansätzen kompatibel war. Strittig war jedoch, was die Schlüsselqualifikationen sein sollten: eher solche, die kritische, demokratisierende Ziele verfolgten oder eher solche, die flexible Eignung für verschiedenste berufliche Tätigkeiten herstellen sollten.

Betrachtet man das Konfliktpotential dieses Streits mit dem Begriffspaar „Ziel und Mittel“, stellt es sich als ungewöhnlich heraus. In wissenschaftlichen und Fach- Diskursen sind Konflikte über Zielbestimmungen nicht ungewöhnlich, in der Regel bringen unterschiedliche Ziele auch unterschiedliche Mittel mit sich. Ebenso ist bei gemeinsamen Zielsetzungen ein Dissens über geeignete Mittel nichts ungewöhnliches. Hier hingegen liegt ein Konflikt über Ziele vor, man ist sich jedoch in weiten Teilen über das Mittel einig: Schlüsselqualifikationen. Dies birgt die Möglichkeit, sich pragmatisch auf Kompromisslösungen in der konkreten Ausgestaltung der Schlüsselqualifikationen zu einigen und den Konflikt über die Ziele weitgehend ruhen zu lassen. Passend zu einer solchen Vermutung beobachtet GREB eine Konzentration auf didaktisch-methodische Aspekte in der berufspädagogischen Literatur. Sie untersucht die Bildungskonzeptionen in mehreren weit verbreiteten einführenden Lehrbüchern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ist überrascht, dass kaum explizit auf den Begriff der Bildung Bezug genommen wird, außer in Lippenbekenntnissen.

„Inhaltlich überrascht die weitgehende Ausblendung der kritischen Bildungstheorie, trotz häufigen Verweises auf KLAFFKIs Theorie der ‚kategorialen Bildung‘, und die Verkürzung bildungstheoretischer Bezüge auf das geisteswissenschaftliche Bildungsideal (speziell der Reformpädagogik) als *Persönlichkeitsbildung*, curriculares

Persönlichkeitsprinzip oder ethisch-moralischer Handlungsaspekt.“ (GREB 2009, S. 20, Hervorhebungen im Original)

Häufig verweisen berufspädagogische Texte also zwar auf KLAFFKI 1985, sparen die explizite Verortung der beruflichen Bildung in diesem Bezugsrahmen jedoch aus. Mit den verkürzten Bezügen auf das geisteswissenschaftliche Bildungsideal, von denen GREB hier spricht, sind vor allem Verweise auf die oben bereits erwähnten, als berufspädagogische Klassiker geltenden, KERSCHENSTEINER, SPRANGER, LITT und A. FISCHER gemeint. Doch auch hier bleibt es laut GREB bei reinen Verweisen, eine Verarbeitung dieser Bezüge in die jeweils eigene Position bleibt aus. GREB erklärt sich dieses 'Verweisen aber nicht Verarbeiten' mit einem zu hohem Anspruch der Klassiker für die Nachkriegszeit:

„In der Didaktik der beruflichen Bildung fand LITTS Konzept keine Konkretisierung. Zwar entfaltete es, wie schon KERSCHENSTEINERS reformpädagogische Entwürfe, eine breite bildungstheoretische und didaktische Diskussion, hatte aber mit seiner anspruchsvollen Konzeption in der Restaurationsphase der 1950er Jahre keine Chance realisiert zu werden.“ (GREB 2009, S. 6; Hervorhebungen im Original)

GONON stellt ähnliches fest, kommt aber zu einer anderen Erklärung, weil er weiter zurückblickt. Er sichtet berufspädagogische Literatur der Nachkriegszeit bis in die späten 1990er Jahre und untersucht, ob und inwiefern die Arbeiten der „kanonisierten“ Klassiker, wie er sie nennt, verarbeitet wurden.

Auslöser dieser Untersuchung ist, dass er eine ähnliche Beobachtung wie GREB gemacht hat, nämlich dass KERSCHENSTEINER, SPRANGER, LITT und A. FISCHER in den berufspädagogischen Texten (ca. ab 1980) keine inhaltliche Rolle spielen. Eher werden Autoren ohne berufspädagogischen Bezug wie z.B. HABERMAS, KOHLBERG, PIAGET etc. direkt referenziert.

„Die klassische Berufspädagogik spielt keinerlei Rolle, sie wird ersatzlos durch Industriesoziologie und Arbeitspsychologie oder durch pädagogische Theorien ersetzt, welche weit weg von berufspädagogischer Theoriebildung mindestens im traditionellen Sinne zu suchen sind.“ (GONON 1997, S. 5)

Sie werden zwar noch benannt, aber nicht verarbeitet. GONON spricht davon, dass sie nur noch „dekorativen“ Wert zu haben scheinen (vgl. ebd., S. 5).

Bei seiner Untersuchung der Texte über einen größeren Zeitraum stellt er fest, dass noch bis in die 1960er Jahre hinein die großen Vier inhaltlich rezipiert und verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 6ff.). Gegen Ende der 1960er Jahre häuft sich zunächst Kritik. Vor allem werden KERSCHENSTEINERS Definitionen der berufspädagogischen Grundbegriffe „Beruf“ und „Bildung“ scharf angegriffen (vgl. ebd., S. 12-15). Recht früh wird diese Kritik aber bereits von Respektsbezeugungen den Autoren gegenüber begleitet, bis mit dem Ende der 1970er Jahre die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Autoren zusehends verschwindet und nur noch der auch von GREB beschriebene Zustand der reinen Lippenbekenntnisse übrig bleibt.

Zur Erklärung dieser Entwicklung legt GONON den zeitlichen Verlauf des Diskurses um den allgemeinen Bildungsbegriff daneben und vergleicht die Zeitstrahlen und damit auch das Verhältnis der beiden Begriffe.

Er stellt wie oben bereits PÖGgeler sowie Arnold und Münk fest, dass es die wesentliche Leistung der berufspädagogischen Klassiker war, das Humboldt'sche Bildungsideal auf den Sachverhalt der beruflichen Bildung zu übertragen, und dass die Würdigung dieser Leistung mit der beginnenden Kritik am humanistischen Bildungskonzept in den 1960er Jahren sinkt, da sich seiner Ansicht nach die Autoren durchaus bewusst waren, dass „die Frage der Berufserziehung in theoretischer Hinsicht nicht befriedigend gelöst sei.“ (GONON 1997, S. 11).

Mit diesem Bedeutungsverlust erklärt er das Phänomen, das Greb und er beobachtet haben. Der neue allgemeine Bildungsbegriff, der mit dem Begriff der beruflichen Bildung zusammenfällt, macht nicht nur Kerschenssteiners Überlegungen obsolet, sondern stellt auch die Notwendigkeit der Existenz der Berufspädagogik als eigenständige Subdisziplin in Frage, die sich im Wesentlichen auf seinen Ausführungen gegründet hat. In der Reaktion darauf beschreibt Gonon einen Dissens in der „berufspädagogischen Variante des Positivismustreites“ (ebd., S. 18), in der sich zwei Lager herauskristallisieren. Auf der einen Seite eine Gruppe um Blankertz, die sich der Klassiker ganz entledigen wollen, sich auf kritische Theorie beziehen und für die (wie auch oben von Pöggeler beschrieben) die Begriffe der beruflichen und der allgemeinen Bildung zusammenfallen. Auf der anderen Seite eine Gruppe um Lipsmeier, die sich als undogmatisch bezeichnen, eine direkte Zuordnung einer wissenschaftlichen Schule vermeiden und sich für eine pragmatische Konzentration auf die Didaktik der Wirtschaft, Politik, Technik und Sprache aussprechen (vgl. ebd., S. 18f.).

Da die Angehörigen der Gruppe um Blankertz den Wegfall der eigenständigen Subdisziplin Berufspädagogik wohlwollend betrachten, verstehen sie sich nicht mehr als Berufspädagogen und ziehen sich gewissermaßen aus der Subdisziplin zurück. Als Berufspädagogik bestehen bleibt somit die andere Gruppe, die die Subdisziplin erhalten will, und deshalb Respekt gegenüber den klassischen Autoren ausdrückt im Bezug auf die wichtigen Fragestellungen, die sie formuliert haben, jedoch ihre Antworten kritisiert (vgl. ebd., S. 16).

Ganz vollständig ist eine solche Trennung jedoch nicht vollzogen worden. Beispielsweise finden sich in OTTs Versuch, Ordnung in die verschiedenen Ansätze der Berufspädagogik zu bringen, noch emanzipatorische Ansätze als eine der Hauptkategorien. Er unterscheidet

- einen „emanzipatorischen“ Ansatz beruflicher Bildung, der sich auf die Kritische Theorie beruft (vgl. OTT 1997, S. 23f),
- einen „antizipatorischen“ Ansatz, der als Ziel lediglich formuliert, die Lernenden zu befähigen, die heutigen und zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen (vgl. ebd., S. 24ff).
- Weiter beschreibt er einen anthroposophisch geprägten „subjektorientierten“ Ansatz, der die Entwicklung der Persönlichkeit zum Ziel hat (vgl. ebd., S. 26f).

Schmayl kommt zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Schmayl 2003). Er ordnet die verschiedenen Positionen Kategorien zu, sortiert diese nach ihrem Erkenntnisinteresse und weist ihre erziehungswissenschaftlichen Grundlagen aus. Das Ergebnis dieser Sortierung ist in Tabelle 106 zusammenfassend dargestellt.

Es ist also weder von einer Abwanderung emanzipatorischer Kräfte aus der Berufspädagogik auszugehen, noch von einem vollständigen Verstummen des Diskurses um die Zielbestimmung beruflicher Bildung zu sprechen.

Kategorie	Erkenntnisinteresse	bildungstheoretische Anschlüsse
allgemeintechnologischer Ansatz	technisch	H. ROTH, WAGENSCHNEIDER
mehrperspektivischer Ansatz	praktisch	KLAFKI
arbeitsorientierter Ansatz	emanzipatorisch	BLANKERTZ, HEYDORN

Tabelle 106: Ergebnis von SCHMAYLS Sortierung

Dennoch wird aus der Geschichte der Berufspädagogik und den Beobachtungen von GREB und CONON ersichtlich, dass sich der Kern des berufspädagogischen Fachdiskurses nicht auf der Meta-Ebene der Bildung und ihrer Ziele bewegt, sondern auf der Ebene der konkreten Ausgestaltung beruflicher Bildung, z.B. der Didaktik. Tatsächlich nehmen ARNOLD und LIPSMEIER im einleitenden Beitrag des Sammelbandes „*Handbuch der Berufsbildung*“ die Didaktik als Ausgangspunkt, um den Fachdiskurs um berufliche Bildung zu erschließen.

„Ausgangspunkt ist eine Strukturierung der beruflichen Bildung, die ihren Ausgangspunkt von dem didaktischen Handeln nimmt. Wie in dem einleitenden Beitrag ausführlich dargelegt und begründet wird, lassen sich aus der Perspektive einer handlungsorientierten Didaktik die berufspädagogischen Kategorien ableiten, die für die Gestaltung, Konzipierung und Realisierung beruflicher Bildung von grundlegender Bedeutung sind.“ (ARNOLD und LIPSMEIER 2006, S. 9)

Neben dem emanzipatorischen Ansatz, der die Begriffe der allgemeinen und der beruflichen Bildung zusammenfallen lässt, besteht also noch ein weiterer Ansatz, der von didaktischen Überlegungen ausgeht. Dieser hat den Anspruch, an den allgemeinen Bildungsdiskurs anschlussfähig zu sein, nicht etwa vollständig aufgegeben, sondern nimmt seinen Ausgangspunkt vom didaktischen Handeln und dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. Dieses ist also nicht nur ein gemeinsames Mittel, sondern auch ein zentraler bildungstheoretischer Begriff des berufspädagogischen Diskurses.

6.2. Schlüsselqualifikationen, Handlungsorientierung, Kompetenzen

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, entstand das Konzept der Schlüsselqualifikationen zwar zeitgleich mit den emanzipatorischen Ansätzen in der Berufspädagogik, jedoch nicht aus ihnen heraus, sondern es wurde von MERTENS vorgelegt, um ein spezifisches Problem zu lösen: das Problem des „Veraltens von Bildungsinhalten“ (MERTENS 1974, S.36) oder Flexibilitätsproblem³⁷.

Vorher war die Berufspädagogik – analog zu dem Vorratswissen eines festen Bildungskanons des Humanismus – vor allem an einem Vorrat an Fachwissen für die jeweilige Berufspraxis orientiert. Im Zentrum standen die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, die sogenannten Fachinhalte (z.B. bei MITTER 1978). Diese Ausrichtung auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse (FFK³⁸) wurde und

³⁷So genannt z.B. bei LAUR-ERNST 2000 und BRATER 2010. Auch „Anpassungsproblem“ (RAUNER 2006), „Inhaltsproblematik“ (DUBS 2006), Problem des „Obsoleszenztempos“ (ebd.), Problem „Spezialisierung vs. Generalisierung“ (ACHTENHAGEN und BAETHGE 2005), „Transferproblem(atik)“ WITTEW 2006 und ZABECK 2006

³⁸Im angelsächsischen Diskurs oft „KSA“ (Knowledge, Skills, Abilities); vgl. SONNTAG und SCHMIDT-RATHJENS 2005, S. 55

wird nicht nur aus emanzipatorischer Sicht als „Anpassungsqualifizierung“ (z.B. RAUNER 2006, S. 56) kritisiert, sondern brachte auch das Flexibilitätsproblem mit sich. Dieses Problem drückt aus, dass mit technischem Fortschritt und dem Wandel von Produktionsweisen und -bedingungen starre Fachinhalte – FFK – schnell veralten. Ein „Wissensverfall“ (LAUR-ERNST 2000, S. 15) findet statt.

„Wenn berufliche Qualifikationen ‚veralten‘, dann hat das nichts mit dem Berufstätigen zu tun, der irgendetwas falsch macht, sondern mit einem Wandel der Arbeitstechniken und -abläufe, die wie eine Art Schicksal über ihn kommen und für ihn persönlich Berufsverlust und die Notwendigkeit einer Neuorientierung bedeuten.“ (BRATER 2010, S. 826)

Dies stellt die berufliche Bildung vor ein Problem, insbesondere dann, wenn ihr wesentliches Ziel darin gesehen wird, „employability“ oder Beschäftigungsfähigkeit bei den (zukünftigen) Berufstätigen herzustellen (z.B. bei MERTENS 1974; GANGL 2003; KRAUS 2005; ROYL 2005; GRUNDMANN et al. 2010).

MERTENS stellt fest, dass dieses Problem um so größer ist, je konkreter und spezialisierter die Fachinhalte sind.

„Das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten ist vermutlich um so größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleitungen durch Fehlprognosen.“ (MERTENS 1974, S. 36)

DUBS paraphrasiert dies wie folgt:

„Das Obsoleszenztempo (Veralten von Bildungsinhalten) korreliert positiv mit der Praxisnähe.“ (DUBS 2006, S. 195)

6.2.1. Schlüsselqualifikationen

Daher schlägt MERTENS vor, auf die Vermittlung abstrakterer Inhalte zu fokussieren und nennt diese „Schlüsselqualifikationen“. Zur Frage, wie man nun die Kataloge von Fachinhalten, die bisher in den Lehrplänen des Berufsbildungssystem zu finden waren, durch Kataloge von Schlüsselqualifikationen ersetzen könnte, macht er keine konkreten Vorschläge, sondern weist vier Typen von Schlüsselqualifikationen aus:

„Schlüsselbedeutung können vier verschiedene Typen von Bildungselementen haben. Wir nennen sie behelfsweise:

- a) Basisqualifikationen (These 31—33),
- b) Horizontqualifikationen (These 34),
- c) Breiterelemente (These 35-36) und
- d) Vintage-Faktoren (These 37-38).“

(MERTENS 1974, S. 41)

Typ	Beschreibung
Basisqualifikation	Abstrakte, höhere Qualifikationen, die in verschiedenen Zusammenhängen nützlich sein können, d.h. Abstraktionen von Einzelfähigkeiten (z.B. logisches Denken, kritisches Denken, kreatives Vorgehen, kooperatives Vorgehen etc.).
Horizontalqualifikation	„[M]öglichst effiziente <i>Nutzung der Informationshorizonte</i> der Gesellschaft“, d.h. Zugriffswissen, <i>Wissen wo es steht</i> .
Breitenelemente	Spezielle Kenntnisse der von konkreten beruflichen Tätigkeiten an Arbeitsplätzen, die immer wieder in Verbindung mit anderen Qualifikationselementen gebraucht werden, z.B. Messtechnik oder Arbeitsschutz.
Vintage-Faktoren	dienen der Aufhebung von „Differenzen, die im Bildungsstand zwischen Jüngeren und Älteren aus der Weiterentwicklung der Schullehrpläne in der Zeit zwischen verschiedenen Absolventengenerationen entstehen.“, z.B. Mengenlehre, Englisch, Programmierung etc.

Tabelle 107: Übersicht über MERTENS' Typen von Schlüsselqualifikationen; Zitate nach MERTENS 1974, S. 41, Hervorhebungen im Original

Trägt man die Thesen seines Textes, die MERTENS jeweils referenziert, zusammen, lassen sich die Typen von Schlüsselqualifikationen wie in Tabelle 107 darstellen.

Auch wenn MERTENS nur arbeitsmarktpolitisch argumentiert, wird hier doch sichtbar, dass allgemeine, nicht berufsbezogene Inhalte zum Gegenstand der beruflichen Bildung werden, und dass berufsbezogene Inhalte in den Kontext einer breiteren Anwendbarkeit gestellt werden, die auch außerhalb des beruflichen Kontextes wirksam werden kann.

Legte man einen auf FFK verkürzten Bildungsbegriff zugrunde, könnte man hier bereits einen Anschluss der beruflichen Bildung an die allgemeine Bildung konstatieren. Der Gefahr, dass sich mit MERTENS' Ansatz ein solcher Bildungsbegriff in die Berufspädagogik einschleichen könnte, wollte REETZ begegnen und das Moment von Persönlichkeitsbildung des humanistischen Bildungsbegriffes (und damit auch das emanzipatorische Moment der kritischen Erziehungswissenschaft) erhalten wissen (vgl. REETZ 1990).

„Reetz hat früh die Gefahren des Ansatzes von Mertens (Rückfall in die funktionale Bildungstheorie) erkannt und seinen Ansatz als Persönlichkeitstheorie entwickelt.“
(DUBS 2006, S. 195)

Er verknüpfte MERTENS' Schlüsselqualifikation mit dem Bildungskonzept von H. ROTH, in dessen Zentrum drei Dimensionen menschlicher Handlungsfähigkeit stehen:

1. sacheinsichtiges Verhalten und Handeln (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit); vgl. H. ROTH 1971, S. 465ff.
2. sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln (Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit); vgl. ebd., S. 477ff.

3. werteinsichtiges Verhalten und Handeln (Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit); vgl. H. ROTH 1971, S. 539ff.

Mit dieser Verknüpfung kann nun von einem Anschluss des Konzepts der Schlüsselqualifikationen an den allgemeinen Bildungsdiskurs gesprochen werden. Explizit tun dies z.B. ARNOLD und MÜNK:

„Die Vermittlung einer so verstandenen Schlüsselqualifizierung stellt sich demnach als eine neue Bezeichnung für das dar, was früher als ‚Bildung‘ bzw. genauer: als Persönlichkeitsbildung konzipiert worden war.“ (ARNOLD und MÜNK 2006, S. 16)

Sie erläutern dies wie folgt:

„Und auch bildungstheoretisch ist dieser Ansatz in gewisser Weise eine neue Variante von ‚Allgemeinbildung‘, insofern zwar auf die berufliche Bildung (konkret gesprochen: die Ausbildung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer unmittelbar am Arbeitsplatz anwendbaren Spezialbildung) keineswegs verzichtet wird, aber darüber hinaus weitere Fähigkeiten, Orientierungs- und Sozialkompetenzen vermittelt werden sollen, die über die spezifischen Arbeitsplatzbedingungen hinaus und sogar in der sozialen Lebenswelt ganz allgemein von Bedeutung sind.“ (ebd., S. 23)

Doch auch wenn nun ein klarer *Anspruch*, mit beruflicher Bildung tatsächlich Bildung realisieren zu können, hergestellt ist, bleibt die Frage offen, ob und wie dieser eingelöst werden kann. So wird an MERTENS kritisiert, dass er kein konkretes pädagogisches Programm vorgelegt hat, wie sich die von ihm beschriebenen Schlüsselqualifikationen für die jeweiligen Berufsfelder ausprägen, und wie sie sich im Rahmen berufsbezogener Bildungsarbeit vermitteln lassen (vgl. DUBS 2006, S. 194). Auch in den Weiterentwicklungen des Schlüsselqualifikationskonzeptes (v.a. REETZ 1990 und LAUR-ERNST 1990) ist die Frage, wie Fachwissen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eingesetzt werden kann, meist ungelöst (vgl. DUBS 2006, S. 197f.).

„Die Rückbesinnung auf den Bildungsauftrag der Berufsschule entschärft das Anpassungsproblem zunächst, da Bildung nicht an bestimmte Inhalte gebunden ist. Dass noch am ehesten über den Bildungsbegriff ein Ausweg aus der durch die Qualifikationsforschung eingegengten Qualifikationsdiskussion gefunden werden kann, liegt auf der Hand. Die Frage nach den Zielen und Inhalten beruflicher Bildung ist damit jedoch noch nicht beantwortet.“ (RAUNER 2006, S. 59)

6.2.2. Handlungsorientierte Didaktik

Nebenläufig zum Diskurs um Schlüsselqualifikationen entwickelte sich eine weitgehende Ausrichtung auf „handlungsorientierte Didaktik³⁹“, mit der ebenfalls ein allgemeiner Bildungsanspruch erreicht werden sollte (vgl. hierzu auch RAUNER 2006, S.55 und CZYCHOLL und EBNER 2006, S. 46).

³⁹Zum Beispiel bei ARNOLD und LIPSMEIER 2006; ARNOLD und MÜNK 2006; BONZ 2006; HEINEMANN 2012; WINTHER und PRENZEL 2014; ZABECK 2006

In Abgrenzung zum Didaktikbegriff der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie, der die Auswahl von Bildungsinhalten in den Vordergrund stellt, soll bei handlungsorientierter Didaktik der Bildungsprozess in den Fokus rücken, vor allem in Form „didaktischen Handelns“ (vgl. ARNOLD und MÜNK 2006, S. 13ff.). Der Grundgedanke ist, dass die Fachinhalte nur Anlass und Vehikel zur Gestaltung von Bildungsprozessen sind. Diese Gestaltung soll dann auf die Erfüllung eines allgemeinen Bildungsanspruches ausgerichtet werden.

„Bezogen auf die berufliche Bildung bedeutet dies, dass Berufsbildung mehr und auch anderes umfassen muss als eine bloß fachliche Qualifizierung. Für eine kritisch-konstruktive Didaktik beruflichen Lernens ist vielmehr die Frage grundlegend, wie berufliche Lehr-Lernprozesse so arrangiert, strukturiert und gestaltet werden können, dass sich neben der jeweils geforderten ‚beruflichen Tüchtigkeit‘ auch eine ‚berufliche Mündigkeit‘ bei den Lernenden entwickeln kann, durch die der beruflich tätige Mensch später nicht nur in der Lage ist, vorgegebenen Leistungsansprüchen gerecht zu werden, sondern gleichzeitig auch über Kompetenzen verfügt, um diese Ansprüche begründet hinterfragen, sich an der Definition bzw. Vereinbarung solcher Leistungsansprüche und an der Gestaltung der Anwendung von Technik beteiligen zu können [...]“ (ebd., S. 15)

Die Antwort auf die Frage, worin dieser allgemeine Bildungsanspruch besteht, ist ebenso vielfältig wie die verschiedenen Ansätze im allgemeinen Bildungsdiskurs. ARNOLD und MÜNK beziehen sich im Kontext des obigen Zitates auf KLAFFKIS Bildungskonzeption und stellen eine „Kritikkompetenz“ (ARNOLD und MÜNK 2006, S. 15) in den Vordergrund. Die Grundidee, die Vermittlung berufsbezogener Fachinhalte zum Anlass, jedoch nicht zum Gegenstand von Bildung zu machen, ist aber nicht auf ein bestimmtes Bildungskonzept beschränkt.

Ähnlich wie beim Konzept der Schlüsselqualifikationen liegt hier eine Idee vor, wie ein allgemeiner Bildungsanspruch in berufspädagogischem Kontext etabliert werden kann, der tatsächliche Bildungsgehalt liegt jedoch auf der Ebene der konkreten Ausgestaltung der Bildungsarbeit - hier: des didaktischen Handelns.

Betrachtet man beide Ansätze, wird deutlich, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen eine Antwort darauf gibt, was anhand von berufsbezogenen Fachinhalten vermittelt werden soll, nämlich Schlüsselqualifikationen. Die Frage, wie dies möglich sein soll, lässt es aber offen. Beim Konzept der handlungsorientierten Didaktik, wie sie von ARNOLD und MÜNK hergeleitet wird, ist es umgekehrt. Es stellt eine Idee dar, wie man anhand von berufsbezogenen Fachinhalten Bildungsprozesse gestalten kann, lässt jedoch die Frage offen, was Gegenstand und Ziele dieser Bildungsprozesse sein sollten.

Die Konzepte der Schlüsselqualifikationen und der handlungsorientierten Didaktik füllen also formal gegenseitig ihre Lücken. Daher finden sich in der berufspädagogischen Literatur häufig Bezugnahmen auf beide Konzepte (vgl. hierzu auch RAUNER 2006, S. 56 und CZYCHOLL und EBNER 2006, S. 44ff.).

Bei der Synthese beider Konzepte gibt es jedoch einen Sachverhalt, der auf den ersten Blick nach einer Gemeinsamkeit aussieht, tatsächlich aber einen Unterschied darstellt: der von REETZ als Ausgangspunkt verwendete Begriff der „Handlungsfähigkeit“ (s.o.).

Auf den ersten Blick scheint diese Handlungsfähigkeit aus dem Schlüsselqualifikationskonzept und die Handlungsorientierung der gleichnamigen Didaktik einen Verknüpfungspunkt zwischen beiden Konzepten darzustellen und wird auch als solcher verwendet; z.B. bei HEINEMANN:

„Ziel der Ausbildung ist in jedem Fall die ‚berufliche Handlungsfähigkeit‘. Es geht in beruflicher Bildung letztlich nicht um das Vermehren des Wissens der Lernenden, sondern ihr Können. Um diese berufliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln, ist in Deutschland traditionell seit der Reformpädagogik ‚Handlungsorientierung‘ ein Grundbegriff beruflichen Lernens [...].“ (HEINEMANN 2012, S. 617)

Tatsächlich bezieht sich die Handlungsfähigkeit des Schlüsselqualifikationskonzepts auf die *Lernenden*, die Handlungsorientierung der handlungsorientierten Didaktik bezieht sich jedoch auf das Gestalten von Bildungsprozessen, d.h. eher auf das Handeln der *Lehrenden*.

CZYCHOLL und EBNER stellen fest, dass sich im Diskurs um handlungsorientierte Didaktik in der Berufspädagogik zwei wesentliche Dimensionen von Handlungsorientierung ausmachen lassen.

„Im Zusammenhang mit Handlungsorientierung sind im Bereich der Didaktik beruflicher Bildungsprozesse zwei – nicht trennscharfe – Argumentationsstränge zu sehen: Zum einen wird der Begriff dort verwendet, wo es um die Begründungen von Lernzielen bzw. Strukturierungsgesichtspunkten für Lernziel-Ensembles geht (curriculare Dimension). Zum andern gehört die Bezeichnung zum festen Inventar von Aussagen zur Kennzeichnung unterrichtsmethodischer Arrangements (methodische Dimension).“ (CZYCHOLL und EBNER 2006, S. 44)

In ihrer Beschreibung wird deutlich, dass die Ansätze, die sie der curricularen Dimension zuordnen, sich auf des Flexibilitätsproblem beziehen und somit mit dem oben skizzierten Verständnis von handlungsorientierter Didaktik zusammenfallen, während die Ansätze, die sie der methodischen Dimension zuordnen, den Begriff des Handlungslernens ins Zentrum nehmen und auf ein praxisnahes Unterrichtskonzept (z.B. Projektunterricht) abzielen, in der den Lernenden viel Gelegenheit zum Handeln gegeben wird, und das weite Verbreitung gefunden hat.

„Dieser augenscheinliche Disseminationserfolg wird allerdings weiterhin begleitet von einem im Wesentlichen alltagssprachlichen Verständnis von Handlungsorientierung, wodurch vermutlich simplifizierende Verkürzungen – wie die auf bestimmte Methoden – begünstigt werden.“ (ebd., S. 46)

Diese auf alltagssprachlicher Ähnlichkeit der Begriffe „Handlungsfähigkeit“ und „Handlungsorientierung“ beruhende Versuch, das Schlüsselqualifikationskonzept und eine so verstandene handlungsorientierte Didaktik zusammenzufügen ist problematisch, da sie in ihren grundlegenden Annahmen inkompatibel sind. Das eine beruht auf der Annahme, dass Praxisnähe positiv mit dem Obsoleszenztempo der Qualifikation korreliert, das andere ist auf Praxisnähe ausgelegt.

Am Ende ihrer Analyse, in der sie diverse Umsetzungsansätze handlungsorientierter Didaktik und Evaluationsstudien dazu untersuchen (vgl. ebd., S. 47ff.), kommen CZYCHOLL und EBNER zum Schluss, dass Handlungsorientierung als Bezeichnung in der Berufspädagogik etabliert, aber nicht konsensfähig definiert ist. Weiter werde meist nur die methodische Dimension umgesetzt und das gute Zusammenwirken mit anderen Konzepten postuliert. Wirkungen und Wirksamkeit solcher Ansätze handlungsorientierter Didaktik seien nicht hinreichend erforscht.

RAUNER kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Er warnt, dass mit einer reinen Handlungsorientierung noch nichts gewonnen sei. Blicke es beispielsweise bei der arbeitsmarktorientierten Zielsetzung von „employability“ oder Beschäftigungsfähigkeit, ließe sich kein Einlösen des Bildungsanspruches realisieren. Er differenziert zwar nicht zwischen curricularer und methodischer Dimension, anhand seiner Kritik lässt sich jedoch ablesen, dass er genau jene Ausprägungen handlungsorientierter Didaktik meint, die CZYCHOLL und EBNER der methodischen Dimension zuordnen.

„Berufliche Bildung ist danach Anpassungsqualifizierung. Das Konzept des handlungsorientierten Lernens und der Handlungskompetenz ändern daran solange nichts, solange das Handlungslernen als didaktisch-methodisches Instrumentarium aufgefasst wird, mit dessen Hilfe berufliche Bildung in der Tradition der Anpassungsqualifizierung lediglich effektiver gestaltet werden kann.“
(RAUNER 2006, S. 56)

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass das Schlüsselqualifikationskonzept seit REETZ einen allgemeinen Bildungsanspruch erheben kann, jedoch die Frage der Umsetzung anhand berufsbezogener Fachinhalte offen ist. Eine handlungsorientierte Didaktik – sofern sie der curricularen Dimension von CZYCHOLL und EBNER entspricht – kann hier weiterhelfen. Jedoch ist hierbei vor allem auf die Zielsetzung der zu gestaltenden Bildungsprozesse zu achten, um den Bildungsanspruch nicht wieder zu verlieren. Autor_innen, die versuchen, eine geeignete Zielsetzung zu formulieren, knüpfen häufig bei REETZ' Grundlage an und versuchen, H. ROTHS Ausführungen zu menschlicher Handlungsfähigkeit (s. S. 195) zu einem Modell von Handlungskompetenz zu erweitern.

6.2.3. Handlungskompetenz

Ebenso wie Schlüsselqualifikationen und handlungsorientierte Didaktik ist auch Handlungskompetenz ein im berufspädagogischen Kontext weit verbreiteter Begriff⁴⁰, der unterschiedlich definiert und konzeptioniert wird.

„Traditionelle Kompetenzdefinitionen orientieren sich an der im anglo-amerikanischen Sprachraum sehr verbreiteten Aufteilung individueller Leistungsdispositionen in so genannte ‚KSA‘ (Knowledge, Skills, Abilities).“ (SONNTAG und SCHMIDT-RATHJENS 2005, S. 55)

⁴⁰Z.B. bei ACHTENHAGEN und BAETHGE 2005; BRATER 2010; GRUNDMANN et al. 2010; OTT 1997; SONNTAG und SCHMIDT-RATHJENS 2005; S. WEBER 2005

Genau auf solche Konzepte bezieht sich RAUNER mit seiner oben bereits zitierten Kritik. Er begründet diese Kritik – die sich sowohl auf methodisch ausgeprägte Konzepte handlungsorientierter Didaktik, als auch auf solche Konzepte der Handlungskompetenz bezieht – mit dem jeweils zugrunde liegenden Handlungsbegriff.

„Der psychologische Handlungsbegriff betont die psychische Struktur des Handelns und abstrahiert sowohl von den Inhalten als auch vom gesellschaftlichen Charakter der menschlichen Handlung. Hierin liegt sicher eine Ursache für die breite Anwendung der Handlungsregulationstheorie in der arbeitswissenschaftlichen Forschung. Aus bildungstheoretischer Sicht macht dies jedoch seine entscheidende Schwäche aus. Die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz lässt sich problemlos als Anpassungsqualifizierung organisieren. Mit ‚Handlungsstruktur‘ und ‚Handlungsregulation‘ werden die psychischen Strukturen von Handlungsprozessen hervorgehoben – mehr nicht.“ (RAUNER 2006, S. 57)

Stattdessen formuliert er die Notwendigkeit eines Handlungsbegriffes, „der sich auf das Wechselverhältnis von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit bezieht“ (ebd., S. 56). Um dieses Wechselverhältnis zu betonen, schlägt er vor, eher von Gestaltung (und in Folge dann auch von Gestaltungskompetenz) zu sprechen, da dieser Begriff den bisher unterschlagenen Aspekt des Handelns in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hervorhebt.

„Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist ‚Gestaltungskompetenz‘ auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume.

Die berufspädagogische Leitidee der Befähigung zur (Mit-)Gestaltung von Arbeit und Technik steht im Widerspruch zu einem durch Technik, Genauigkeitsplanung und hocharbeitsteilige hierarchische Formen der Arbeitsorganisation determinierten Arbeitsprozess.

Wenn sich zeigen lässt, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit sehr viel weniger durch Technologie und Kapitalverwertung determiniert ist, als es der technische und ökonomische Determinismus unterstellen, dann bietet das Konzept der Gestaltung von Arbeit und Technik für das didaktische Handeln in der Berufsbildung einen Weg aus der Befangenheit in der deterministischen Tradition beruflicher Anpassungsqualifizierung.“ (ebd., S. 57)

Dieser begrifflichen Präferenz kann man sich anschließen, insbesondere, um eine inhaltliche Abgrenzung von reinen auf FFK und Handlungslernen abzielenden Konzepten von Handlungskompetenz und handlungsorientierter Didaktik herauszustellen.

Doch auch unter dem Begriff Handlungskompetenz gibt es Ansätze, die den von RAUNER eingeforderten Handlungsbegriff verwenden. Sie basieren meist direkt auf dem Konzept menschlicher Handlungsfähigkeit von H. ROTH oder indirekt über die Verarbeitung in REETZS Konzept der Schlüsselqualifikationen (s.o.).

H. ROTHS Konzept von menschlicher Handlungsfähigkeit leitet sich zunächst grundlegend von der Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln (vgl. H. ROTH 1971, S. 381ff) her, die vor

allem im Grad der Bewusstheit und der Möglichkeit zu Reflexion und Adaption liegt. Für H. ROTH differenziert sich dies in Sach-, Sozial- und Werteinsichten (vgl. ebd., S. 384). Für diese Einsichten hält er die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft für ausschlaggebend und formuliert eine „kritische Solidarität“ (ebd., S. 413) um die Zielvorstellung der Mündigkeit näher zu bestimmen.

In seinen Überlegungen, wie sich diese Wechselwirkungen – auch normativ – fassen lassen, stellt er die Frage, wie das Individuum im Rahmen seiner „bleibenden naturalen, lebensgeschichtlich gewachsenen und gesellschaftlichen Determinationen“ (ebd., S. 391) zu freiem Willen und Selbstbestimmung fähig sein soll. Er kritisiert u.a. DAHRENDORF, da ihm im *Homo Sociologicus*⁴¹ keine Aussöhnung dieses Widerspruchs gelänge (vgl. ebd., S. 392). Sein eigener Lösungsvorschlag in diesem Kontext erinnert stark an das später von DAHRENDORF vorgelegte Konzept von Optionen und Ligaturen (vgl. DAHRENDORF 1979; DAHRENDORF 1992) und skizziert menschliche Handlungsfähigkeit als Zielgröße wie folgt:

„Wenn die Linie sichtbar werden soll, auf die es uns ankommt, könnte man fragen, wie der Mensch zu einer immer *freieren Handlungsfähigkeit* ermächtigt wird, selbst bei moralischen Entscheidungen, ohne in seinem Person-Umwelt-Bezug, zumal in seinen sozialen Beziehungen die Balance zu gefährden, die zwischen Freiheit und Bindung so vermittelt, daß sich in gleicher Weise freie Individuen und eine freie Gesellschaft entwickeln können.“ (H. ROTH 1971, S. 434; Hervorhebung im Original)

Die zwischen dem Individuum und seiner Gesellschaft vermittelnden Einsichten kategorisiert H. ROTH wie in Kapitel 6.2.1 erwähnt in drei Dimensionen und ordnet ihnen Kompetenzen zu.

- Sachkompetenz - sacheinsichtiges Verhalten und Handeln
- Sozialkompetenz - sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln
- Selbstkompetenz - werteinsichtiges Verhalten und Handeln

Die hier genannte Sozialkompetenz ist nicht mit dem in Kapitel 5.2.1 genannten Begriff der „sozialen Kompetenz“ von SCHRÖDER zu verwechseln oder gleichzusetzen. Tatsächlich bezieht sich dieser ja auf den gesamten normativen Aspekt der Persönlichkeit (vgl. Kapitel 5.2.2). Die dort herausgearbeiteten drei Aspekte einer normativen Bestimmung der Persönlichkeit (s. S. 186) entsprechen jedoch weitgehend den drei Einsichten, die H. ROTH hier als Ausgangspunkt nimmt.

Den Kompetenzbegriff, den H. ROTH hier zu Grunde legt, definiert er nicht explizit, sondern beschreibt ihn mittels seiner drei Dimensionen (vgl. hierzu auch GRUNERT 2012, S. 52). Aus der starken Betonung der Begriffe *Einsicht* und *Selbstreflexion* lässt sich aber herleiten, dass Kompetenz auf einer Meta-Ebene über Fähigkeiten liegt, also eine gewisse Abstraktion darstellt.

„Gebunden sind die von Roth definierten Einsichten und Kompetenzen damit immer, sollen sie in ihrer Integration mündiges moralisches Handeln erzeugen, an die kritische Kreativität des Individuums, die als Zukunftsoffenheit, Kritik- und Diskussionsbereitschaft sowie rationales Reflexionsvermögen den Garant für Innovation und schöpferische Veränderung darstellt.“ (ebd., S. 53)

⁴¹DAHRENDORF 2006; Erstdruck 1965

Er nimmt hier jedoch nicht CHOMSKYS Unterscheidung von Kompetenz und Performanz vorweg und lässt sich auch nicht darauf verkürzen. Es handelt sich nicht nur um ein reines abstraktes Reflektieren der eigenen Fähigkeiten, was einen höheren Verfügungsgrad über diese Fähigkeiten mit sich bringt. Vielmehr geht es um die intellektuelle, soziale und moralische Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt und der Rolle, die die eigenen Fähigkeiten in dieser Umwelt spielen können. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt VEITH, der H. ROTHs Ansatz wie folgt zusammenfasst:

„Aus anthropologischer Sicht setzt mündiges Handeln voraus, dass die Einzelnen – selbstredend mit pädagogischer Unterstützung – in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Objektwelt, im Umgang mit anderen Menschen beziehungsweise gesellschaftlichen Institutionen und nicht zuletzt durch Selbstreflexion gelernt haben, sachlich fundierte und gesellschaftlich verantwortliche Entscheidungen zu treffen, wobei aus ihrer dabei entstehenden Sach- und Sozialkompetenz besondere Zuständigkeiten erwachsen.“ (VEITH 2014, S. 56)

In der berufspädagogischen Rezeption seines Ansatzes findet sich häufig noch eine vierte Dimension: Methodenkompetenz⁴². Diese kommt nicht von ungefähr. H. ROTH nennt sie zwar selbst nicht, er beschreibt in der Herleitung seiner drei Dimensionen jedoch vier (A-D) „entscheidende Lernprozesse“ (vgl. H. ROTH 1971, S. 448). Drei davon entsprechen wörtlich seinen drei Dimensionen, den ersten jedoch scheint er als eine Art Vorstufe oder Voraussetzung zu begreifen und erhebt ihn daher nicht in den Rang einer Dimension mit zugehöriger Kompetenz.

„A. Das Erlernen der frei geführten Bewegung als erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit: die Anfänge der Lernprozesse, sich Ziele setzen zu können und die Mittel dafür zu entdecken.“ (ebd., S. 448)

In dem zugehörigen Abschnitt rezipiert er PIAGETS Ausführungen zu frühkindlichen Lernprozessen auf der sensu-motorischen Stufe (z.B. Zusammenhang zwischen eigenem Handeln und Wirkungen in der Umwelt) und verallgemeinert sie zu einer generellen Fähigkeit, Ziele und geeignete Mittel einzuschätzen, bzw. diese experimentell zu entdecken. Dieser Gedankengang findet sich dann in der Rezeption als eigenständige Methodenkompetenz und wird z.B. wie folgt definiert:

„Methodenkompetenz meint situations- und fächerübergreifende, flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten auch zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten.“ (PÄTZOLD 2006, S. 176)

Die Begrifflichkeiten, mit denen die Kompetenzen bezeichnet werden, unterliegen einer gewissen Streuung, z.B. „Individualkompetenz“ statt Selbstkompetenz (vgl. z.B. OTT 1997).

Abschließend lässt sich feststellen, dass so verstandene Konzepte von Handlungs- oder Gestaltungskompetenz eine Antwort bieten auf die offene Frage der handlungsorientierten

⁴²Zum Beispiel bei ACHTENHAGEN und BAETHGE 2005, BONZ 2006, FRIELING 2006, DUBS 2006, OTT 1997, PÄTZOLD 2006, SONNTAG und SCHMIDT-RATHJENS 2005, S. WEBER 2005

Didaktik, was Ziel und Gegenstand der Bildungsprozesse sein sollen, die anhand berufsbezogener Inhalte gestaltet werden sollen. Die Zielbestimmung liegt anhand der vorangegangenen Ausführungen auf der Hand. Auch für die Frage nach konkreten Gegenständen der Bildungsprozesse sind die drei (oder vier) Dimensionen hilfreich. Einerseits können sie in der Praxis als Checkliste dienen, um zu prüfen, ob man das gesamte Bildungspotential einer Lehr-Lernsituation bedacht bzw. ausgeschöpft hat (z.B. Wie lässt sich Sozialkompetenz im gemeinsamen Erlernen des Umgangs mit einer CNC-Fräsemaschine entwickeln? Wie lässt sich Selbstkompetenz in der Auseinandersetzung mit einer solchen Maschine entwickeln? usw.). Zum anderen ermöglicht die Unterscheidung der Dimensionen auch die Fokussierung auf einzelne Dimensionen.

Ähnlich schätzt dies auch BRATER ein, der betont, dass es mehr als einen Wechsel der Wortwahl bedeutet, wenn man Berufe nicht mehr als ein Bündel von Qualifikationen betrachtet, sondern als Bündel von Kompetenzen.

„Die Berufsausbildung soll nicht nur bestimmte Inhalte vermitteln, sondern anwendungsoffene Werkzeuge, über deren Verwendung und Einsatz die Arbeitenden in der jeweiligen Situation selbstständig entscheiden können (und müssen).“ (BRATER 2010, S. 825)

Ob RAUNERS oben formulierter Anspruch, dass die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft in den Handlungsbegriff mit aufgenommen werden müssen, damit vollständig eingelöst wird, ist fraglich. Zwar nimmt H. ROTH dies explizit in den Blick und hebt es vor allem normativ in der Zielbestimmung hervor, jedoch bleibt die nähere Bestimmung der Dimensionen stark auf das *Erlernen* ausgerichtet (s.o). Somit bleibt sein Kompetenzbegriff – ebenso wie Fähigkeiten – beim Individuum verortet. Hier ist eine deutlichere Betrachtung der gesellschaftlichen Einbindung des Individuums vorzunehmen. Zudem wäre es hilfreich, die Bedingungen dieser Einbindung im Kompetenzbegriff und/oder Bildungsbegriff zu berücksichtigen.

6.2.4. Kompetenz als soziale Kategorie

Im Kompetenzbegriff selbst lässt sich bereits ein Bezug zu gesellschaftlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen herstellen. Zunächst einmal ist Kompetenz ein Begriff, der sich von seinem einfacheren Pendant – dem der Fähigkeit – insofern unterscheidet, als dass er mehr als nur Fähigkeiten umfasst. Insofern ähnelt er anderen Begriffen wie Autorität oder Charisma, die ebenfalls eine Bedeutungsdimension von individuellen Fähigkeiten beinhalten, sowie zusätzlich eine zu definierende weitere Dimension.

Um diese weitere Dimension näher zu bestimmen, kann man z.B. Kompetenz als Abstraktion von Fähigkeiten begreifen (wie auf S. 201 anhand von H. ROTH dargestellt). Alternativ lassen sich durch eine Betrachtung des Bedeutungsfeldes, das der Begriff abdeckt, Hinweise auf die weitere Dimension gewinnen. Bei Kompetenz finden sich neben den Aspekten individueller Fähigkeiten

auch Aspekte der Anerkennung und Zuerkennung⁴³ wie z.B. „Gesetzgebungskompetenz des Bundes“, oder „Richtlinienkompetenz des Bundeskanzlers“. ZIEMEN stellt in der Betrachtung der historischen Ursprünge des Kompetenzbegriffes gar eine „Fokussierung auf die Bedeutungen von ‚Befugnis‘ und ‚Berechtigung‘“ (ZIEMEN 2002, S. 36) fest.

Ausgehend von dieser Feststellung nähert sie sich dem Kompetenzbegriff theoretisch im Rahmen einer Untersuchung zu Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder (vgl. ZIEMEN 2002). Ihre konzeptionelle Fassung des Kompetenzbegriffes berücksichtigt die gesellschaftliche Einbindung des Individuums in zweierlei Hinsicht.

Zunächst nimmt sie den Aspekt individueller Fähigkeiten, der im Kompetenzbegriff enthalten ist, aus Sicht der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule in den Blick⁴⁴. Sie rezipiert hierzu den von LEONT'EV beschriebenen und von SCHRÖDER⁴⁵ erweiterten Begriff der Persönlichkeit, wie er in Kapitel 5.2 skizziert ist. Die Dimension von Fähigkeiten, die in diesem Konzept von Persönlichkeit enthalten ist – von SCHRÖDER bereits „soziale Kompetenz“⁴⁶ (SCHRÖDER 1980, S. 108ff.) (Makroperspektive) und „interpersonale Kompetenz“ (ebd., S. 117) (Mikroperspektive) genannt – stellt ihre Grundlage für den Fähigkeitsaspekt des Kompetenzbegriffes dar.

„Nicht eine bestimmte Fähigkeit, sei sie auch noch so komplex und vielfältig, bestimmt die soziale Kompetenz eines Menschen [...], sondern vielmehr die Konstellation verschiedener Fähigkeiten, Potenzen und Möglichkeiten in Abstimmung mit den entsprechenden Erwartungen eines Tätigkeitsbereiches (Anforderungen). Letztere wiederum sind gesellschaftlich (auch historisch) determiniert. Damit kann konstatiert werden, dass ‚Kompetenz‘ in einem Spannungsfeld von Anforderung und Fähigkeit oder Möglichkeit positioniert werden kann. Dieses zeigt eine Relation an. Demnach wird ‚Kompetenz‘ zu einem theoretischen Konstrukt, welches ein Verhältnis zum Ausdruck bringt.“ (ZIEMEN 2002, S. 66)

Anhand dieser theoretischen Fassung des Fähigkeitsaspektes des Kompetenzbegriffes arbeitet ZIEMEN heraus, warum Kompetenz – trotz ihrer sozialen Natur – so oft als Eigenschaft des Individuums konzipiert wird: Sie beschreibt, dass die Tätigkeitstheorie die Komplexität und die Wechselwirkungen der biotischen, psychischen und sozialen Ebenen erfassen kann, dass dies aber schwierig bleibt, weil diese Relationen nicht der Beobachtung zugänglich sind. Einfacher sei es, nur auf einer Ebene zu denken (z.B. nur biotisch oder nur psychisch).

⁴³Auch „Autorität“ beinhaltet solche Aspekte (z.B. „anerkannte Autorität auf dem Gebiet...“). Ebenso arbeitet M. WEBER zur religionssoziologischen Bedeutung von Charisma heraus, dass es zwar als Eigenschaft von Personen verstanden wird, sich jedoch letztlich in der Anerkennung durch die Verehrer manifestiert (vgl. M. WEBER 2001, S. 161f.). LE BON unterscheidet beim ähnlich gelagerten Begriff des „Nimbus“ explizit zwei Grundformen: erworbener und persönlicher Nimbus (vgl. LE BON 1950, S. 110f.).

⁴⁴Sie folgt hierbei JANTZEN 1990, v.a. S. 194ff.

⁴⁵Bei ihr zitiert als VORWERG und SCHRÖDER 1980. Die einzelnen Autoren dieser Beitragssammlung nennt sie nicht und gibt auch nicht an, auf welchen der beiden Bände dieses Werkes sie sich bezieht. Sucht man die zitierten Stellen jedoch auf, zeigt sich, dass es sich um SCHRÖDER 1980 in VORWERG und SCHRÖDER 1980a handelt.

⁴⁶Dies ist nicht mit der oben bei H. ROTH beschriebenen Sozialkompetenz zu verwechseln. Das Soziale an SCHRÖDERS sozialer Kompetenz ist ihre Entstehung im sozialen Verkehr und ihre Natur als umweltgerichtete Beziehungen (s. Kapitel 5.2)

„Insofern ist die Beobachtung am ‚subjektiven Pol‘ orientiert, wobei die Beziehung zum ‚objektiven Pol‘ und auch die Genese dieser Beziehungen der direkten Beobachtung entzogen bleiben. Somit scheint das Verhältnis zwischen den Ebenen nicht präsent zu sein, da es nicht beobachtet werden kann. Damit erscheint all das Beobachtete am ‚subjektiven Pol‘ stets als ‚Eigenschaft‘, als etwas, was dem Betreffenden ‚naturegeben‘ ist und nicht als etwas, was infolge des Verhältnisses zwischen den Ebenen entstanden ist. Die Kategorie der ‚Tätigkeit‘ macht jedoch gerade auf die Beachtung dieser Verhältnisse aufmerksam.“ (ebd., S. 54f.)

Nach dieser theoretischen Fassung des Fähigkeitsaspektes des Kompetenzbegriffes als soziale Kategorie fasst sie nun auch den Aspekt der Anerkennung und Zuerkennung genauer, indem sie mit BOURDIEUS Begriffen „Habitus“, (ökonomisches, soziales, kulturelles, symbolisches) „Kapital“ und „Feld“ (vgl. BOURDIEU 1983) arbeitet.

„Zunächst zum Habitus: Dieser bringt konsequent und mit aller Entschiedenheit zum Ausdruck, dass alles Individuelle/Persönliche gleichzeitig etwas Kollektives/Gesellschaftliches oder Soziales ist. Alles das, was als Habitus erscheint ist die Inkorporierung von Kultur, Geschichte, Sozialem. Das drückt sich letztlich in der ‚Haltung‘ oder im ‚Gehabe‘ des sozialen Akteurs aus.“ (ZIEMEN 2002, S. 112)

Die Ähnlichkeit des Habitus-Ansatzes zu dem in Kapitel 5.2.1 beschriebenen Konzept von Persönlichkeit wird hier deutlich. In LEONT'EVs Tätigkeitstheorie ist jedoch die soziale Umwelt eine Summe von zwar aktiven, aber dem Individuum recht wertneutral oder gar wohlgesonnen gegenüberstehenden Interaktionspartnern, die ihm gegenüber Bedeutungen und Anforderungsstrukturen in der Interaktion reproduzieren und sie damit der Aneignung zugänglich machen.

BOURDIEUS soziales Feld hingegen besteht aus Akteuren, die den sozialen Sinn des Feldes nicht nur reproduzieren, sondern auch den persönlichen Sinn des Individuums anhand seiner Handlungen interpretieren und das Individuum dementsprechend behandeln.

„Um in einem ‚sozialen Feld‘ bestehen zu können ist es erforderlich, zumindest einen Teil des sozialen Sinn's [sic!] zu reproduzieren, um nicht vollends aus dem ‚Feld‘ zu fallen.“ (ebd., S. 113)

Diese unterschiedliche Behandlung ergibt (neben anderen Faktoren) einen sozialen Status, den BOURDIEU „symbolisches Kapital“ nennt.

Das soziale Feld ist also ein deutlich dynamischeres Konstrukt als die „Umwelt“ der Tätigkeitstheorie⁴⁷. Bedeutungen und Anforderungen werden abhängig vom symbolischen Kapital unterschiedlich in der Interaktion reproduziert. Die konkrete Einbindung des Individuums in seinen sozialen Kontext (z.B. die Qualität seiner sozialen Beziehungen) werden damit für den Aneignungsprozess bedeutsam.

ZIEMEN zufolge ermöglicht diese Erweiterung, die sozialen Prozesse, im Rahmen derer die Anerkennung und Zuerkennung von Kompetenzen geschieht, herauszuarbeiten.

⁴⁷Wohlgemerkt ist bei LEONT'EV die Umwelt sehr wohl mit relevanten Eigenschaften ausgestattet, deren Auswirkungen für die Aneignung es zu berücksichtigen gilt (vgl. LEONTJEW 1971, S. 224ff.).

„Die Art und Weise, wie sich ein Mensch in bestimmten Situationen verhält, wie er handelt und tätig wird (das jeweils im sozialen Kontext gedacht) kann ihm einerseits ‚symbolisches Kapital‘ und die damit in Einklang stehenden Kompetenzen sichern, bzw. besteht gleichzeitig jeweils die Möglichkeit, diese zu verlieren. Fragt man danach, wie es dazu kommt, dass bestimmte Akteure oder Gruppen keine oder nur sehr wenig Anerkennung genießen, kommt man einerseits zu dem Schluss, dass innerhalb von Abhängigkeits- und Herrschaftsbeziehungen oftmals nur suggerierte Anerkennung realisiert wird, die durch räumlich-zeitliche Begrenzungen und nur in diesem Raum Anerkennung sichert.“ (ZIEMEN 2002, S. 97f.)

Eine weitere Stärke des Habitus-Ansatzes ist es, dass auch die Rückwirkung gesellschaftlicher Vorgänge auf psychische Strukturen des Individuums bedacht sind (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 43). Somit lassen sich auch die Auswirkungen der Anerkennung und Zuerkennung von Kompetenzen auf die Eigenwahrnehmung des Individuums beschreiben.

„Kompetenz ist nicht ausschließlich individuelle Kategorie, als soziales Phänomen bedarf sie der Anerkennung durch andere, so der Fähigkeiten, Fertigkeiten und des Könnens, über die sich der Mensch selbst erkennt, selbst wertschätzen lernt und schließlich eigene Kompetenzen wahrnehmen kann.“ (ZIEMEN 2011, S. 205)

ZIEMEN schlägt vor, diese theoretischen Bestimmungen der beiden Aspekte des Kompetenzbegriffes zusammenzuführen (vgl. ZIEMEN 2002, S. 110), und definiert Kompetenz letztendlich wie folgt:

„Somit kann konstatiert werden, dass die ‚Kompetenz‘ ein spezifisches ‚Vermögen‘ bzw. einen Komplex von Fähigkeiten (Handlungsregulation, Emotionsregulation, Selbstreflexion) darstellt, der nicht ausschließlich als ‚individuell‘ oder ‚naturegeben‘, sondern bezüglich der Anforderungsstruktur an das Subjekt/den sozialen Akteur betrachtet und beurteilt werden muss. Insofern stellt ‚Kompetenz‘ eine Relation dar und findet in tätigkeitstheoretischem Kontext über die Kategorie der ‚Tätigkeit‘ ihren Ausdruck. Über die Beobachtung von Handlungen, Emotionen etc. sind ‚Kompetenzen‘ rekonstruierbar.

Erforderlich ist desweiteren das Verhältnis von ‚sozialem Akteur – Kapital – Feld‘ (Bourdieu) zu betrachten, um die ‚Kompetenzen‘ in diesem verorten zu können.“ (ebd., S. 116)

Dieses Verhältnis entfaltet sich im Rahmen von Zuerkennung und Anerkennung abhängig vom symbolischen Kapital.

„Die Anerkennung von ‚Kompetenzen‘ und damit das Wirksamwerden von ‚symbolischem Kapital‘ ist stets an andere ‚soziale Akteure‘ gebunden und als eine Prozedere zu betrachten, das das gesamte Leben des ‚Akteur’s‘ [sic!] bestimmt, d.h. auch, dass dieser stets bestimmten Bewertungen, wie z.B. ‚kompetent‘, ‚inkompetent‘, ausgesetzt ist. Das kennzeichnet jeweils, in welcher Position sich der Akteur befindet.“ (ebd., S. 118)

6.3. Fazit

In Kapitel 6.2.3 wird H. ROTHS Bildungskonzeption und sein Kompetenzmodell als Möglichkeit herausgearbeitet, einen allgemeinen Bildungsanspruch für berufliche Bildung aufrecht zu erhalten. Dieser gründet sich vor allem auf H. ROTHS normative Bestimmung, das Individuum und seine möglichst freie Gestaltung in einer ebenso möglichst freien Gesellschaft sehen zu wollen. Sein Kompetenzmodell ist also grundlegend auf die Beachtung der Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft ausgerichtet, löst den eigenen normativen Anspruch jedoch nicht vollständig ein, da die Kompetenzen im Detail als reine Fähigkeiten beschrieben sind und somit nur beim Individuum verortet sind. RAUNER konstatiert zu Recht, dass der Bildungsanspruch nur aufrecht erhalten werden kann, wenn die Wechselwirkungen von Individuum und Gesellschaft im zu Grunde liegenden Handlungsbegriff und/oder im Rahmen des Kompetenzbegriffes mitgedacht sind.

In der theoretischen Fassung des Kompetenzbegriffs von ZIEMEN, der in Kapitel 6.2.4 vorgestellt wurde, ist RAUNERS Anspruch sowohl durch den Handlungsbegriff der Tätigkeitstheorie, als auch durch die explizite Verarbeitung des Aspekts der Anerkennung und Zuerkennung von Kompetenz eingelöst.

Bildung lässt sich damit normativ am Ziel von Handlungskompetenz (wie von H. ROTH beschrieben und durch ZIEMENS Kompetenzbegriff ergänzt) und Persönlichkeitsentwicklung (wie in Kapitel 5.2 herausgearbeitet) ausrichten. Beide Zielbegriffe entsprechen sich in weiten Teilen und enthalten eine eher mikrotheoretische Dimension von Fähigkeiten und eine eher makrotheoretische soziale Dimension.

Berufliche Bildung bedeutet somit, berufsbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zum Anlass zu nehmen, um Bildungssituationen zu gestalten, die auf die Entwicklung von Handlungskompetenz und der Persönlichkeit abzielen.

Bezogen auf individuelle Fähigkeiten lässt sich dies durch die Dimensionen von umfassender Handlungsfähigkeit (z.B. gefasst als Sach- oder Fachkompetenz, Selbst- oder Individuallkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz) konkretisieren.

Bezogen auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – die sowohl auf der Makro- als auch der Mikroebene zu betrachten sind – gilt es, soziale Anforderungsstrukturen und die Mechanismen der Anerkennung und Zuerkennung von Kompetenz zu bedenken.

Somit werden individuelle Fähigkeiten und gesellschaftliche Rahmenbedingungen miteinander in Wechselwirkung treten.

„Kompetenzen zu erkennen und anzuerkennen erfordert Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata wirksam werden zu lassen, die der Situation, der [sic!] Möglichkeiten und damit der ‚Freiheit‘ des anderen entsprechen. In transaktionaler Sichtweise gilt es gemeinsame ‚Bedeutungsräume‘ zu schaffen, die dem anderen Anerkennung verschaffen und über die letztlich dessen Kompetenzen und Möglichkeiten deutlich werden. Die Kompetenzen des anderen bewusst (oder transparent) zu machen kann letztlich dessen Selbstbewusstsein stärken und darüber hinaus im Akteur/Habitus selbst zu Veränderungen führen.“ (ebd., S. 119)

In letzter Konsequenz gehört es auch zum Ziel der Handlungskompetenz und der Persönlichkeitsentwicklung, das Individuum in die Lage zu versetzen, beide Pole miteinander in Bezug zu setzen und zu reflektieren.

6.3.1. **Vorraussetzungsloses Bildungskonzept**

Zuletzt gilt es noch festzuhalten, dass das in diesem Kapitel erarbeitete Konzept (beruflicher) Bildung explizit als *voraussetzungslos* zu verstehen ist. Dies gilt sowohl für den verwendeten Kompetenzbegriff als auch für die Fähigkeitsdimension des Persönlichkeitsbegriffs.

Kompetenz beschreibt ein *Ziel* der Bildung, nicht eine Voraussetzung an die Bildungssubjekte. STINKES beschreibt, dass in verschiedenen Bildungskonzeptionen ein (teilweise abgewandeltes) Konzept des rationalen Subjekts der Aufklärung als Voraussetzung enthalten ist. Sie arbeitet – vor allem beziehend auf Autoren des französischen Poststrukturalismus – heraus, dass diese Voraussetzung eine Überforderung aller Menschen als Bildungssubjekte darstellt, insbesondere aber von Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. STINKES 1999).

Anforderungen an Bildungsbegriffe, die wirklich alle Menschen umfassen, skizziert sie anhand des Gedankens, „daß nicht mehr das überforderte Subjekt der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist, sondern am Beginn der Bildung Intersubjektivität als ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang steht. Damit verlöre das Bildungssubjekt seinen transzendentalen Status, da es nicht mehr unhintergebar Garant von Erkenntnis ist.“ (ebd., S. 8).

In diesem Sinne soll das hier vorgeschlagene Bildungskonzept verstanden werden. Die Einsichten, Abstraktionen und Reflexionsleistungen, die H. ROTH im Rahmen seines Kompetenzmodells beschreibt, sind normative Ziele, nicht Voraussetzungen.

Das selbe gilt für die Fähigkeitsdimension des Persönlichkeitsbegriffs. Bereits bei LEONT'EV ist zur Persönlichkeitsentwicklung die einzige Voraussetzung an das Individuum, sich in den Prozess der *Aneignung* im Sinne der Tätigkeitstheorie zu begeben (s. Kapitel 5.2.1). Dies umfasst auch die elementarsten Prozesse, wie z.B. das Erleben grundlegender sensorischer Eindrücke.

Spätestens mit ZIEMENS Erklärung, dass die Fähigkeitsdimension der Persönlichkeit keine reine Eigenschaft des Individuums ist, sondern eine soziale Kategorie ist (s. Kapitel 6.2.4), wird deutlich, dass nicht bestimmte Fähigkeiten vorausgesetzt werden können, um in einen Bildungsprozess einzutreten, sondern dass vorausgesetzte Fähigkeiten als soziales Phänomen (Anforderungsstrukturen der Gesellschaft) Gegenstand des Bildungsprozesses sind.

Was ein so gefasster Begriff beruflicher Bildung für die Bildungsarbeit in Werkstätten für behinderte Menschen bedeutet, wird in Kapitel 7 und 8 diskutiert.

7. Bildungsarbeit im Kontext der WfbM

Um das im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitete Bildungskonzept in der WfbM nutzbar zu machen, gilt es noch die Spezifika der *Bildungsarbeit* in Werkstätten für behinderte Menschen zu betrachten.

Hierzu wird im folgenden zunächst ein kurzer Überblick über Konzepte beruflicher Bildung im behindertenpädagogischen Kontext skizziert und mit dem Bildungskonzept dieser Arbeit in Bezug gesetzt.

Weiter gilt es noch, dieses Bildungskonzept im Kontext eines soziologischen Behinderungsbegriffes (Behinderung als besondere Lebenslage) zu stellen, um es in den größeren Kontext sozialer Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung einzuordnen und schließlich Eckpunkte einer Bildungsarbeit im Kontext von Lebenslagen- und Partizipationsorientierung herauszuarbeiten.

7.1. Behindertenpädagogische Konzepte beruflicher Bildung

LINDMEIER skizziert die Entwicklung von Konzeptionen beruflicher Bildung im Kontext der WfbM parallel zur historischen und rechtlichen Entwicklung der Werkstätten. Er unterscheidet drei konzeptionelle Phasen der Ausgestaltung der beruflichen Bildung für Menschen mit Behinderung (vgl. LINDMEIER 2006, S. 15).

Betrachtet man die Zeiträume, die er für diese Phasen benennt und ordnet sie den in Kapitel 2 beschriebenen Phasen der WfbM zu, lässt sich folgende Entwicklung nachzeichnen:

In der Gründungsphase der WfbM (s. S. 14) wird konzeptionell noch nicht von beruflicher Bildung als Ziel gesprochen. Die wesentlichen Begriffe dieser Phase sind „gezielte Anleitung“ und „Arbeitserziehung“. Laut LINDMEIER handelt es sich hier um ein Konzept „einer begrenzt funktionalen ‚Berufsbildung‘, die in ein Allgemeinbildungskonzept bei ‚eingeschränkter Bildungsfähigkeit‘ eingebettet ist und von einer lebenslangen Unmündigkeit geistig behinderter Menschen ausgeht [...]“ (ebd., S. 18). Dieser Ansatz zielt – wie in Kapitel 2.1.1 bereits erwähnt – vor allem auf das Erlernen sekundärer Arbeitstugenden ab. Grundsätzlich scheint ein Verständnis von beruflicher Bildung zugrunde zu liegen, das auf die Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen begrenzt ist. Doch auch das dauerhafte Erlernen dieser wurde den Menschen mit geistiger Behinderung nicht zugetraut, sondern die Notwendigkeit einer permanenten Berufsbildung hervorgehoben (vgl. ebd., S. 18).

In der Verstetigungsphase (s. S. 20) und Ausbauphase (s. S. 22) steht der Begriff des „Arbeitstrainings“ im Vordergrund. Die zugehörigen Konzepte sind laut LINDMEIER am Normalisierungsprinzip orientiert und zeigen die Bezugnahmen auf eingeschränkte Bildungsfähigkeit nur noch in abgeschwächter Form (vgl. LINDMEIER 2006, S. 18). Ausgerichtet waren diese Konzepte auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse „für geeignete Tätigkeiten im Arbeitsbereich der Wfb oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 21). Sie stellen sich als breite, wenig spezialisierte Qualifizierungen auf. Die zugehörigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sollen unabhängig von bestimmten Berufsfeldern vermittelt werden, sondern verstehen sich „im Sinne einer breit angelegten, praktischen Grundbildung[, die] möglichst vielseitig auf eine spätere spezifische berufliche Bildung vorbereitet“ (ebd., S. 24).

Mit der ausgehenden Einsparphase (s. S. 29) und Reformphase (s. S. 33) findet sich im behindertenpädagogischen Diskurs um berufliche Bildung von Menschen mit Behinderung eine

weitgehende Überlagerung durch Konzepte wie „training on the job“ (vgl. LINDMEIER 2006, S. 25ff.). Im Lichte der auf S. 43f. beschriebenen Neubestimmung des grundlegenden Ziels der WfbM hin zu Eingliederung/Rehabilitation ist dies nicht überraschend. Mit dem Wandel der beruflichen Bildung zum wesentlichen Mittel stellte sie nun in sich kein eigenständiges Ziel mehr dar. Daher wurden grundlegende Fragen des berufspädagogischen Diskurses wie das Flexibilitätsproblem und das Einlösen des Bildungsanspruches in den Hintergrund gerückt. Das Gestalten von Unterstützungsstrukturen vor Ort (z.B. Arbeitsassistenten) und die – im berufspädagogischen Kontext kritisierte – Anpassungsqualifizierung an die Anforderungen konkreter Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bzw. ausgelagerten Arbeitsplätzen stand nun im Vordergrund (Erwerbsfähigkeit; s. Kapitel 5.1). Es lässt sich konstatieren, dass mit der neuen Zielbestimmung der WfbM auf Eingliederung/Rehabilitation jene Elemente des berufspädagogischen Diskurses um berufliche Bildung, die über eine reine Anpassungsqualifizierung hinausweisen, für den behindertenpädagogischen Diskurs an Bedeutung verloren.

„Eine gezielte und ‚passgenaue‘ *Teilqualifizierung* reicht aus, um eine Person erfolgreich zu vermitteln.“ (LINDMEIER 2006, S. 27; Hervorhebung im Original)

Zwar finden sich in LINDMEIERS Skizze der konzeptionellen Landschaft durchaus Kernbegriffe des berufspädagogischen Diskurses wie Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung (vgl. ebd., S. 27f.), allerdings ist der Kontext der Schlüsselqualifikationen arbeitsmarktorientiert wie bei MERTENS, bleibt also hinter REETZ' Weiterentwicklung zurück. Die Handlungsorientierung bezieht sich auf die methodische Dimension, die CZYCHOLL und EBNER beschrieben haben. Insbesondere das arbeitsmarktorientierte Konzept von Schlüsselqualifikation ist für Ansätze reizvoll, deren Ziel als „Erst platzieren, dann qualifizieren!“ ausgedrückt werden kann.

So finden sich im behindertenpädagogischen Diskurs um die Bildungsarbeit in Werkstätten, auf ausgelagerten Arbeitsplätzen und im Rahmen der Maßnahme Unterstützte Beschäftigung zahlreiche Beiträge, in denen stark auf die Platzierung auf arbeitsmarktnahen Arbeitsplätzen abgezielt wird, und in denen sich keine Differenzierung zwischen beruflicher Bildung und Qualifizierung findet, dafür aber Bezüge auf arbeitsmarktorientierte Konzepte von Schlüsselqualifikationen⁴⁸.

Solche Texte haben selbstverständlich ihre Berechtigung, ihr Interesse ist schließlich nicht, den Begriff der beruflichen Bildung für den entsprechenden Handlungszusammenhang zu klären, sondern Barrieren auf dem Arbeitsmarkt zu identifizieren und Möglichkeiten zur Überwindung dieser Barrieren aufzuzeigen. Es wird jedoch deutlich, dass mit der rechtlichen Zielsetzung der Rehabilitation und der Rolle der beruflichen Bildung als *Mittel* die Gefahr besteht, berufliche Bildung als Anpassungsqualifizierung zu begreifen und damit nicht nur hinter dem Diskussionsstand der Berufspädagogik zurückzubleiben, sondern letztlich den Bildungsanspruch damit aufzugeben.

Als Beispiel für Autoren, die den berufspädagogischen Diskurs weitgehend nachvollzogen haben, lässt sich GRAMPP nennen. Ausgehend von anthropologischen Überlegungen zur „Selbstverwirklichung im sinnhaften Tätigsein“ (vgl. GRAMPP 1998; GRAMPP 2000) verwendet er

⁴⁸Zum Beispiel BAIER, EBERT und KRANERT 2011; BEHNCKE 2011; KUBEK 2012; MELZER, LAUDWEIN und EIDEN 2006; MONZ 2011; PFEIFFER 2006; STEIN 1994

ein an H. ROTH angelegtes Kompetenzmodell, dessen Leitziel „umfassende Handlungsfähigkeit“ (GRAMPP 2003, S. 7) darstellt. Wie bei den in Kapitel 6.2.3 beschriebenen Weiterentwicklungen von H. ROTHS Modell, finden sich auch bei GRAMPP vier Dimensionen von Kompetenz, die er „Kompetenzbereiche“ nennt. Ihre Benennung im Einzelnen gleicht der von OTT (vgl. OTT 1995; OTT 1997).

„Das *Kompetenzmodell* geht davon aus, dass für die Teilhabe eine umfassende Handlungsfähigkeit benötigt wird. Diese kann in vier Kompetenzbereiche – Fach-, Sozial-, Individual-, Methodenkompetenz – im Sinne von Basiskompetenzen aufgeteilt werden, die sich folgendermaßen beschreiben lassen:

- *Fachkompetenz*
Selbstständige und fachgerechte Ausführung von Aufgaben und Tätigkeiten; Anwendung spezifischer Fertigkeiten und erworbenen Wissens in neuen Situationen.
- *Sozialkompetenz*
Kommunikation und Kooperation mit anderen in Situationen des gesellschaftlichen Lebens und des Arbeitslebens; Bearbeitung von Problemen und Konflikten in Gruppen.
- *Individualkompetenz*
Gewinnung von Lebenssinn und Identität durch sinnhaftes Tätigsein und lebensbegleitendes Lernen; Reflexion und angemessene Veränderung eigenen Verhaltens in Situationen des Alltags.
- *Methodenkompetenz*
Kennen und Anwenden von Verfahren zur selbstständigen Erfüllung sozialer Anforderungen und persönlicher Bedürfnisse im gemeinschaftlichen Leben und im Arbeitsleben.

Beim Kompetenzmodell ist zu beachten, dass ein charakteristisches Bündel von Wissen und Können verbunden mit einer Haltung (Einstellung) eine Kompetenz darstellen, die eingesetzt wird, um eine spezifische Lebenssituation zu bewältigen.“ (GRAMPP 2003, S. 2)

GRAMPP argumentiert jedoch nicht aus der Perspektive des Bildungsdiskurses, sondern bezieht sein Modell sowohl auf die ICF („Umfassende Handlungsfähigkeit als personbezogener Kontextfaktor“; ebd., S.6f.), als auch auf die Zielsetzung der WfbM.

„Aus den rechtlichen Grundlagen sind Zweck, Ziel und Mittel der Werkstatt für behinderte Menschen als Einrichtung der beruflichen Eingliederung abzuleiten. Dabei werden als Ergebnis der Interpretation folgende Schlüsse gezogen: Zweck der Werkstatt ist die berufliche Eingliederung, als Leitziel wird eine umfassende Handlungsfähigkeit gesehen, die Mittel, die zur Erfüllung des Zwecks und zur Erreichung des Ziels eingesetzt werden, sind angemessene berufliche Bildung, angemessene Arbeit und angemessene Mitwirkung. Die Leitidee der Werkstatt ist die Ermöglichung der Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit als

individuelle Grundlage einer umfassenden Handlungsfähigkeit. Diese wiederum ist die Basis für die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

Das Leitziel ‚Umfassende Handlungsfähigkeit‘ muss für die Umsetzung in der Praxis weiter entfaltet werden. So entsteht der nachfolgende Aufbau aus Leitziel, Richtzielen und Grobzielen.“ (GRAMPP und TRIEBEL 2003, S. 16)

Die Richtziele, die hier erwähnt sind, sind die oben genannten Kompetenzbereiche, die Grobziele lassen sich als Fähigkeiten, die den Richtzielen zugeordnet sind, zusammenfassen (vgl. GRAMPP 2003, S.7 und GRAMPP und TRIEBEL 2003, S.16f.).

Anhand der Beschreibung der Kompetenzbereiche und den Grobzielen wird deutlich, dass auch in diesem Modell die Kompetenz wie schon bei H. ROTH im Wesentlichen auf Fähigkeiten bezogen und somit beim Individuum verortet bleibt. Den Anspruch von RAUNER, die Wechselwirkungen von Individuum und Gesellschaft über den zu Grunde liegenden Handlungsbegriff oder im Rahmen des Kompetenzbegriffes zu thematisieren, löst GRAMPP auf dieser Ebene nicht ein.

Allerdings ordnet GRAMPP das Leitziel der umfassenden Handlungsfähigkeit als personbezogenen Faktor (vgl. GRAMPP 2006, S. 6f.) in den Kontext der ICF ein, deren Modell explizit das Wechselverhältnis individueller Fähigkeiten und gesellschaftlicher Anforderungen thematisiert. Da er sein Kompetenzmodell als Baustein einer beteiligungsorientierten Pädagogik (vgl. ebd., S. 147f.) diskutiert, lässt sich schlussfolgern, dass er den Auftrag der beruflichen Bildung nicht ausschließlich über sein Kompetenzmodell zu fassen versucht, sondern im Rahmen des Partizipationsbegriffs der ICF sowohl gesellschaftliche, als auch individuelle Faktoren berücksichtigt. Das Kompetenzmodell stellt in dieser Rahmung eine Konkretisierung der individuellen Faktoren dar.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der englische Begriff „participation“ in der deutschen Fassung der ICF mit dem Begriffspaar „Partizipation [Teilhabe]“ übersetzt wird (z.B. WELTGESUNDHEITSORGANISATION 2005, S. 145). GRAMPP schlägt vor, statt dessen den Begriff der „Beteiligung“ zu verwenden

„Der Begriff Beteiligung vereinigt alle Aspekte der Partizipation, die sich aus der Wortbedeutung von Beteiligung und beteiligen [...] ergeben. [...]

Partizipation als Beteiligung erfordert sowohl von der *Person* als auch vom *Umfeld* die *Bereitschaft* und die *Fähigkeit* zur Beteiligung. Sie stellt darüber hinaus aber die Integration dieser beiden Aspekte bei der Alltagsbewältigung im Rahmen der Aktivitäten der beteiligten Personen dar. Beteiligung bedeutet formelle, normativ begründete Mitwirkung an der Gestaltung der Organisationsstrukturen sowie informelle, ethisch und normativ begründete Mitbestimmung als Basis einer selbstständigen und selbst bestimmten Lebensführung.“ (GRAMPP 2006, S. 148; Hervorhebungen im Original)

In den folgenden Überlegungen zu GRAMPPs Einordnung seines Konzepts einer beteiligungsorientierten Pädagogik in den Kontext der ICF werden im Folgenden in Zitaten selbstverständlich die jeweiligen Begriffe von GRAMPP und der ICF im Wortlaut belassen, ansonsten wird aber der englischen Begriff *participation* verwendet, um Missverständnisse zu

vermeiden. Mit *participation* ist im folgenden Abschnitt also Partizipation im engeren Sinne der ICF gemeint (zu Partizipation und ICF s. auch Kapitel 7.2.1).

Betrachtet man GRAMPPS Einordnung der beteiligungsorientierten Pädagogik in den Kontext der ICF, stellt sich die Fassung des Leitziels der umfassenden Handlungsfähigkeit als personbezogener Faktor als problematisch dar. Personbezogene Faktoren sind im Modell der ICF gemeinsam mit Umweltfaktoren zu den Kontextfaktoren zählen (vgl. WELTGESUNDHEITSORGANISATION 2005, S. 21).

„*Personbezogene Faktoren* sind der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und umfassen Gegebenheiten des Menschen, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems oder -zustands sind. Diese Faktoren können Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, andere Gesundheitsprobleme, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erziehung, Bewältigungsstile, sozialer Hintergrund, Bildung und Ausbildung, Beruf sowie vergangene oder gegenwärtige Erfahrungen (vergangene oder gegenwärtige Ereignisse), allgemeine Verhaltensmuster und Charakter, individuelles psychisches Leistungsvermögen und andere Merkmale umfassen, die in ihrer Gesamtheit oder einzeln bei Behinderung auf jeder Ebene eine Rolle spielen können.“ (ebd., S. 22; Hervorhebung im Original)

In diese recht weite Definition der personbezogenen Faktoren lässt sich umfassende Handlungskompetenz durchaus einbringen. Insbesondere die Begriffe Bildung, Ausbildung und Beruf liefern hierzu Ansatzpunkte. Allerdings sind personbezogene Faktoren der bisher am wenigsten trennscharf definierte Teil der ICF. In die obige Definition lässt sich eine Vielzahl von Sachverhalten einpassen, ohne dass dies zwingend Sinn ergibt.

„**Personbezogene Faktoren** sind ebenfalls eine Komponente der Kontextfaktoren. Sie sind jedoch wegen der mit ihnen einhergehenden großen soziokulturellen Unterschiedlichkeit nicht in der ICF klassifiziert.“ (ebd., S. 14; Hervorhebung im Original)

Beachtet man die wenigen Beispiele, im Rahmen derer personbezogene Faktoren unter Anwendungsgesichtspunkten konkretisiert werden, stellen sie sich eher als Merkmale von Personen dar, die in den übrigen Bereichen der ICF nicht klassifiziert werden, aber dennoch für *participation* bedeutsam sein können.

„Personbezogene Faktoren hingegen sind in der gegenwärtigen Fassung der ICF nicht klassifiziert. Zu ihnen gehören Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Bewältigungsstile und andere derartige Faktoren. Falls notwendig, ist ihre Beurteilung dem Anwender überlassen.“ (ebd., S. 24)

„**Personbezogene Faktoren** sind Kontextfaktoren, die sich auf die betrachtete Person beziehen, wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, Lebenserfahrung usw. Sie sind gegenwärtig in der ICF nicht klassifiziert, Benutzer können sie jedoch bei der Anwendung der ICF berücksichtigen.“ (ebd., S. 146; Hervorhebung im Original)

Aus diesen Beispielen und ihrem Status als Kontextfaktoren wird deutlich, dass es sich bei personbezogenen Faktoren nicht um Fähigkeitsausprägungen handelt, sondern um Merkmale von Personen, die sich je nach soziokulturellem Kontext als weitere Diskriminierungsfaktoren (z.B. Alter, Geschlecht) oder als persönliche Bewältigungsvorteile (z.B. Lebenserfahrung) erweisen können.

Fähigkeitsbezogene Betrachtungen des Individuums wie sie sich in GRAMPPs Kompetenzmodell finden, sind in der ICF eher dem Bereich der Aktivitäten und Partizipation zugeordnet (vgl. WELTGESUNDHEITSORGANISATION 2005, S. 19). So lassen sich auch für die Grobziele, die GRAMPP beschreibt, Entsprechungen im Bereich der Aktivitäten formulieren, z.B. als Bündel von Items aus dem Bereich *d*. So können dem Grobziel „Fähigkeit, Aufgaben und Probleme selbstständig zu erkennen, Lösungen dafür zu suchen, diese zu praktizieren und die Ergebnisse zu überprüfen.“ (GRAMPP 2003, S. 7) beispielsweise die Items *d175 Probleme lösen*, und *d177 Entscheidungen treffen* zugeordnet werden.

Zieht man als Anknüpfungspunkt zur ICF statt der personbezogenen Faktoren den Bereich der Aktivitäten und Partizipation heran, stellte sich GRAMPPs Kompetenzmodell als Teil einer beteiligungszentrierten Pädagogik dar, deren Leitziel nicht umfassende Handlungsfähigkeit, sondern *participation* ist⁴⁹, und die die Wechselwirkungen zwischen individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen thematisiert.

GRAMPPs Kompetenzmodell wäre dann am individuellen Pol einer solchen Pädagogik zu verorten und das Leitziel der umfassenden Handlungsfähigkeit als Teil-Leitziel dieses individuellen Pols zu fassen.

Für sich genommen verbleibt GRAMPPs Konzept somit auf den Fähigkeitsaspekt von Kompetenz reduziert, und somit blendet es auch den sozialen Aspekt eines Bildungsbegriffes, wie er in Kapitel 6 herausgearbeitet wurde, aus. Durch den expliziten Bezug auf *participation* steht es jedoch einer Anschlussfähigkeit an den sozialen Aspekt von Bildung offen.

In Kapitel 7.2 wird eine Einordnung des in dieser Arbeit vorgeschlagenen Verständnisses von (beruflicher) Bildung in ein lebenslagen- und partizipationsorientiertes Konzept der Bildungsarbeit im Kontext der WfbM vorgenommen. Im Rahmen dessen werden auch die Anschlussstellen zu GRAMPPs Ansatz deutlich werden.

7.2. Bildungsarbeit im Kontext von Lebenslagen- und Partizipationsorientierung

7.2.1. Partizipation und Lebenslage

Betrachtet man die (v.a. normativ gewendeten) Zielbegriffe, die im behindertenpädagogischen Kontext diskutiert werden (Integration, Inklusion, Teilhabe, Partizipation), fällt auf, dass sie – ebenso wie die vorangegangenen Bestimmungen des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, Persönlichkeitsentwicklung und Beruflicher Bildung – auf das Wechselverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft hinweisen (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 36f.).

⁴⁹GRAMPP selbst hält explizit am Leitziel der umfassenden Handlungsfähigkeit fest, ordnet diese jedoch *participation* unter: „Umfassende Handlungsfähigkeit ist eine Voraussetzung der Beteiligung (Partizipation).“ (GRAMPP 2006, S. 149)

Im vorangegangenen Abschnitt kam in der Auseinandersetzung mit GRAMPP bereits die ICF zur Sprache, die ein Behinderungsmodell enthält, das sich aus dem Partizipationsbegriff herleitet und ebenso explizit dieses Wechselverhältnis betrachtet. Das Konzept der funktionalen Gesundheit, das den Kern dieses Behinderungsmodelles darstellt, nimmt physische und psychische (v.a. kognitive) *Funktionen* des Menschen in den Blick, betrachtet in Abhängigkeit dieser Funktionen die dem Menschen zur Verfügung stehenden *Aktivitäten*, und berücksichtigt dann im Lichte dieser möglichen Aktivitäten und der Anforderungsstrukturen der Umwelt den Zugang des Menschen zu Lebensbereichen und die Entfaltungsmöglichkeiten in diesen Lebensbereichen (*Partizipation/Teilhabe*) (vgl. SCHUNTERMANN 2009, S. 19).

„Teilhabe‘ ist zum aktuellen Leitbegriff der Verständigung über soziale Gerechtigkeit insgesamt geworden, auch weltweit. Der Teilhabebegriff bzw. der Begriff der Partizipation verkörpert den positiven Gegenbegriff zur Ausgrenzung. Das Wortpaar Inklusion/Exklusion wird dafür von manchen Wissenschaftlern der Ungleichheits- und Lebenslagenforschung bevorzugt, stellenweise auch inhaltsgleich zum Teilhabe- bzw. Partizipationsbegriff verwandt. Beide heben auf das konkrete Einbezogenensein des Individuums in gesellschaftliche Lebensbereiche ab, entstammen aber *unterschiedlichen Traditionen*.“ (BECK und GREVING 2011d, S. 36f.; Hervorhebung im Original)

BARTELHEIMER grenzt den Teilhabebegriff von den Begriffen der Inklusion und Exklusion vor allem in der Unterscheidung ihrer soziologischen Perspektive ab. Während die systemtheoretisch geprägten Begriffe Inklusion und Exklusion laut BARTELHEIMER „eine sehr distanzierte Sicht ‚aus der Vogelperspektive‘ auf die Funktionsweise von Gesellschaft“ einnehmen (BARTELHEIMER 2007, S. 6), signalisiert Teilhabe die Betrachtung auf der „Individualebene“ (vgl. ebd., S. 7). Somit entstammen Inklusion/Exklusion dem makrosoziologischen Kontext der Systemtheorie nach LUHMANN (vgl. LUHMANN 2005), während Teilhabe/Partizipation mikrosoziologische Wurzeln hat.

BECK und GREVING beschreiben die Tradition des Partizipationsbegriffes vor allem im Feld der Politik (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 37), wo er – heute meist als politische Partizipation differenziert – z.B. in Form von Stufenmodellen zur Bezeichnung verschiedener Grade von Beteiligung an politischen Prozessen verwendet wird (z.B. ARNSTEIN 1969), aber auch weiter gefasst als „Teilhabe am Leben der Gemeinschaft und Gesellschaft“ verstanden wird. Im sozialpolitischen Kontext beschreibt BARTELHEIMER noch weitere Verwendungen, z.B. als normative Größe, an der sozialpolitisch die Festlegung des Existenzminimums festgemacht wird.

„Teilhabe als sozialstaatliches Leitkonzept bezeichnet dabei die Schwelle, deren Unterschreiten öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen auslösen soll.“ (BARTELHEIMER 2007, S. 5)

Insgesamt fasst BARTELHEIMER den Bedeutungsumfang wie folgt zusammen:

„Mit dem Begriff der Teilhabe werden zwei Fragen verhandelt: Wie wird gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren, und wie viel Ungleichheit akzeptiert die Gesellschaft?“ (ebd., S. 8)

Mit dieser Tradition im Feld der Sozialpolitik und der Ungleichheitsforschung rückt der Partizipationsbegriff in die Nähe des Begriffes der Lebenslage, der ebenfalls aus diesem Kontext stammt.

Unter dem Begriff der Lebenslage werden eine ganze Reihe von Konzepten gefasst, die ihren Ausgangspunkt an der Erkenntnis nehmen, dass sich die soziale Lage oder Lebensqualität nicht an einzelnen Merkmalen oder Faktoren wie z.B. Einkommen oder Bildungstitel festmachen lässt (z.B. bei SEN 1985 und WENDT 1988).

Lebenslagenkonzepten ist gemeinsam, dass sie sich auf Lebenschancen beziehen, die sich innerhalb eines gesellschaftlich bedingten Handlungsspielraums bieten, abhängig davon wie dieser Handlungsspielraum genutzt wird (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 17f. und 24ff.). NAHNSEN beispielsweise definiert den Begriff der Lebenslage wie folgt:

„Für sozialpolitische Zwecke definiert, wird Lebenslage begriffen als Spielraum, den die gesellschaftlichen Umstände dem einzelnen zur Entfaltung und Befriedigung seiner wichtigen Interessen bieten. Sie stellt damit den Gesamtbegriff der sozialen Chancen des einzelnen dar.“ (NAHNSEN 1975, S. 148)

Sozialpolitische Untersuchungen von Lebenslagen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit, sondern die konzeptionellen Konsequenzen für die Lebenschancen des Einzelnen, die sich aus der gemeinsamen Betrachtung der Begriffe Partizipation und Lebenslage im Kontext von Bildungsarbeit ergeben.

Die Nähe der Begriffe Partizipation und Lebenslage zeigt sich nicht nur in ihrer gemeinsamen Tradition im sozialpolitischen Kontext, sondern auch inhaltlich. Auch der Partizipationsbegriff⁵⁰ enthält sowohl eine Dimension des Zugangs zu Lebensbereichen (beteiligt werden)⁵¹, als auch eine Dimension des aktiven Wahrnehmens dieses Zugangs (sich beteiligen).

Der Partizipationsbegriff enthält also eine sowohl mikrosoziologisch/handlungstheoretisch orientierte Dimension (*Handlungsdimension*), als auch eine makrosoziologische/strukturtheoretische Dimension (*Strukturdimension*). Innerhalb dieser Doppelperspektive ist beim Partizipationsbegriff (zumindest im Vergleich zu Inklusion/Exklusion) ein Schwerpunkt bei der Handlungsdimension festzustellen, während es sich beim Lebenslagenbegriff umgekehrt verhält. Dieser fokussiert innerhalb der Doppelperspektive stärker auf die Strukturdimension. Er stellt gewissermaßen das Gegenstück – „das strukturelle Pendant“ (BECK und GREVING 2011d, S. 18) – zum Partizipationsbegriff dar.

Dies wird auch daran deutlich, dass BARTELHEIMER ein Lebenslagenkonzept – SENS Capability-Ansatz (SEN 1985) – verwendet, um seine Bestimmung des Teilhabebegriffes vorzunehmen (vgl. BARTELHEIMER 2007, S. 9).

Lebenslagenkonzepte beschränken sich jedoch nicht auf die Feststellung, dass beide Dimensionen berücksichtigt werden müssen, um die Lebenslage eines Menschen einschätzen zu können.

⁵⁰In ihrem Bedeutungsgehalt gleichen sich die Begriffe „Teilhabe“ und „Partizipation“ weitgehend. Auf der Wortebene nimmt „Partizipation“ die aktive Dimension (sich beteiligen) explizit auf, während sie bei „Teilhabe“ mitgedacht werden muss (Teilnahme). Aus dieser Sicht ist „Partizipation“ als Wort zu bevorzugen und wird im Verlauf dieser Arbeit verwendet. Bei Bezugnahmen auf Quellen wird jedoch die in der Quelle verwendete Wortwahl beibehalten.

⁵¹Auf diese Dimension beziehen sich auch die systemtheoretischen Begriffe Inklusion/Exklusion (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 41f.); s. auch Kapitel 5.1.3.

Sie beschreiben auch Wechselwirkungen zwischen Handlungs- und Strukturdimension. So wird „Partizipation sowie *Einschluss- und Ausschlusskriterien*, die diese eröffnen oder begrenzen, zu einer *zentralen* Bedingung des Handlungsspielraums [...]. Auf der anderen Seite wird der Handlungsspielraum selbst wieder zur Bedingung der Umweltpartizipation [...]“ (BECK und GREVING 2011d, S. 18; Hervorhebungen im Original).

7.2.2. Erweitertes Lebenslagenkonzept

Das Konzept der Lebenslage erweist sich als gewinnbringend für soziologische, sozialpolitische, sozialarbeiterische und sozial- und behindertenpädagogische Diskurse. BECK und GREVING würdigen es im Bezug auf seine analytische Kraft, seine Eignung als operationabler Betrachtungsrahmen für Partizipationsprozesse und Verteilung von Lebenschancen, sowie seinen expliziten Reformwert aufgrund seines normativen Blicks auf die Verbesserung von Lebensbedingungen (vgl. ebd., S. 33).

Laut BECK und GREVING kann der Begriff der Lebenslage „sowohl für die Forschung als auch für die Ableitung von partizipations-orientierten Handlungsansätzen fruchtbar gemacht werden, und zwar insbesondere deswegen, weil er auf das Wechselspiel zwischen sozialen, strukturellen und individuellen Aspekten abzielt und dabei handlungstheoretisch basiert ist bzw. ergänzt werden kann, ohne aber handlungstheoretisch eingeengt zu sein und sein zu dürfen.“ (ebd., S. 18).

Weiter bescheinigen sie dem Lebenslagenkonzept, „anhand eines mehrdimensionalen, allgemeinen Betrachtungsrahmens der Lebensführung auch die unmittelbare Thematisierung der Lage behinderter und benachteiligter Menschen“ (ebd., S. 33) zu ermöglichen.

Nimmt man die oben erwähnte Kritik von BARTELHEIMER an der systemtheoretischen Sicht auf Gesellschaft als Ausgangspunkt, lässt sich jedoch feststellen, dass das Lebenslagenkonzept durch seine stärkere Fokussierung auf die Strukturdimension den von BARTELHEIMER beschriebenen Vorteil des Teilhabebegriffs, „eine Perspektive des Individuums auf die Gesellschaft“ (BARTELHEIMER 2007, S. 7) einzunehmen, teilweise wieder verliert.

Seiner eigenen Darstellung des Capability-Ansatzes lässt sich ebenfalls die „Vogelperspektive“ (ebd., S. 6) bescheinigen, die er der Systemtheorie zuschreibt.

Dies zeigt sich besonders in seiner grafischen Übersicht über SENS Ansatz (Abbildung 116), in der so gut wie keine (Wert-)Begriffe aus subjektiver Perspektive vorkommen. Zwar gibt es das Element „persönliche, gesellschaftliche Ziele“, diese stellen aber eben keine Hereinnahme einer Perspektive des Individuums dar – sind eben nicht „persönliche Ziele“, sondern finden nur gemeinsam mit gesellschaftlichen Zielen Eingang in das Modell. Ein Differenzierungsbedarf scheint für den Zweck des Modelles nicht zu bestehen.

Ebenfalls deutlich wird es an den Dimensionen der Teilhabeergebnisse, die BARTELHEIMER für die von ihm beschriebenen Teilhabeformen formuliert (vgl. ebd., S. 10). Für die Teilhabeform der Erwerbsarbeit z.B. nennt er „Erwerbsbeteiligung (wie sicher?)“ und „Erwerbseinkommen (existenzsichernd?)“ (ebd., S. 10). Begriffe subjektiven Erlebens, die durchaus im Kontext von Partizipation und Erwerbsarbeit genannt werden können, wie „Selbstverwirklichung“, „Stress“, „freundschaftliches Verhältnis zu Kolleg_innen“, „Mobbing“ etc., fehlen. Ebenso bei der Teilhabeform der sozialen Nahbeziehungen. Hier nennt er „Netzwerke, Isolation, empfangene / geleistete informelle Arbeit, Unterhalt“ (ebd., S. 10). Dies sind keine Kategorien aus subjektiver Perspektive, sondern aus sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive.

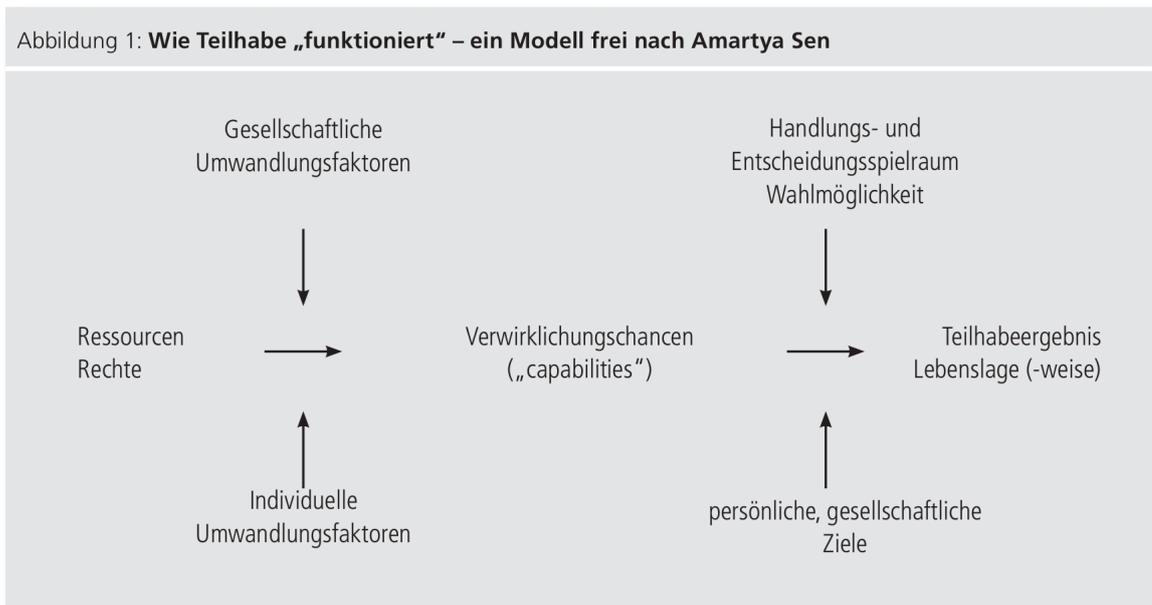


Abbildung 116: BARTELHEIMERS grafische Darstellung des Capability-Ansatzes von SEN; Quelle: BARTELHEIMER 2007, S. 9

Es handelt sich hierbei nicht um eine Auslassung durch BARTELHEIMER, schließlich sind seine Ausführungen auf ein sozialpolitisches Handlungsfeld ausgerichtet. Sein Text soll dazu dienen, „Teilhabe als Minimalziel sozialstaatlicher Politik im Umbruch des deutschen Sozialmodells zu erörtern [...]“ (BARTELHEIMER 2007, S. 27).

Die Schwerpunktbildung am strukturellen Teil einer mikro- und makrotheoretischen Doppelperspektive, die bei Lebenslagenkonzepten beobachtet werden kann, ist zum einem ihrem oben erwähnten traditionell sozialpolitischen Verwendungszusammenhang geschuldet. Zum anderen ergibt sie sich ideengeschichtlich aus ihrem Ausgangspunkt von der Erkenntnis, dass die Einzelmerkmale oder Einzelfaktoren klassischer Sozialberichterstattung nicht ausreichen, um ein umfassendes Bild der Lebenssituation von Menschen zu erhalten. Nach dieser Erkenntnis wäre es naheliegend gewesen, die Lebenssituation von Menschen aus der subjektiven Perspektive dieser Menschen zu begreifen. Dies ist jedoch nicht ohne weiteres möglich, wenn man Erkenntnisse gewinnen will, die über den Einzelfall hinausgehen. ZIEGLER konstatiert, dass subjektives Wohlergehen paradoxerweise nicht aus subjektiver Perspektive der Analyse zugänglich ist.

„Analytisch besteht ein zentrales Problem subjektiver Konzeptionen von subjektivem Wohlergehen darin, dass subjektive Bewertungsstandards, Präferenzen und Erwartungen ungleich verteilt sind und im Sinne habitueller Verinnerlichungen erlebter gesellschaftlicher Wirklichkeit systematisch durch soziale Privilegierungen und Benachteiligungen strukturiert werden. Dies ist eine solide Erklärung dafür, dass sich ‚objektiv‘ widrige Lebensumstände oder ungünstige Lebenslagen nur wenig in Bewertungen des subjektiven Wohlbefindens der Betroffenen widerspiegeln.“ (ZIEGLER 2011, S. 126)

Die Doppelperspektive des Lebenslagenkonzepts ist entstanden, um diesem Problem zu entgehen. Die Hereinnahme der Handlungsdimension dient genau dazu, sich nicht auf die makrotheoretische Perspektive der Strukturdimension zu beschränken, aber gleichzeitig nicht auf subjektive Bewertungen der Lebenssituation angewiesen zu sein. Somit sind Kategorien subjektiver Bewertungen, Interpretationen und Sinnkonstruktionen nicht systematisch Teil des Lebenslagenkonzepts, weshalb es diesen Teil der menschlichen Lebenswirklichkeit nicht erfassen kann. Kurz gesagt bedeutet dies, dass die von BARTELHEIMER beschriebene potentielle Stärke des Partizipationsbegriffes, „eine Perspektive des Individuums auf die Gesellschaft“ (BARTELHEIMER 2007, S. 7) einzunehmen, verloren geht, wenn die Ebene des Einzelfalls verlassen wird.

Um diesem Manko zu begegnen, stellen BECK und GREVING dem „alten“ Lebenslagenkonzept“ (BECK und GREVING 2011d, S. 33) den Begriff der Lebenswelt gegenüber.

„Der Lebensweltbegriff meint zum einen [...] ein anthropologisches Fundament der Bestimmung des Menschen zur Welt und zwar in dem Sinn, dass die Welt dem Menschen immer schon sprachlich und durch Handlungen anderer Menschen vorerfahren, also sozial und kulturell vermittelt entgegentritt, mit Bedeutung versehen ist und sich als subjektiv erlebte Welt von der natürlichen Welt unterscheidet. [...]

Auf der anderen Seite bedeutet Lebenswelt im Gegensatz zur ‚Natur‘ das Reservoir an eingelebtem Wissen und Traditionen, das über Sozialisation und Erfahrung die Wahrnehmung des Individuums und dessen Handeln alltäglich prägt.“ (ebd., S. 15)

Dies bedeutet jedoch mehr als die simple Bezugnahme auf subjektive Bewertungen, Interpretationen und Sinnkonstruktionen, da entfaltete Lebensweltkonzepte ebenfalls eine mikro- und makrotheoretische Doppelperspektive einnehmen.

„Der Lebensweltbegriff ist mikrotheoretisch begründet, aber ohne darauf reduziert zu sein. Zugleich unterliegen auch ihm normative Implikationen: Die Aufdeckung und Interpretationen von Normen erschließt einerseits ihre Bedeutung für das Handeln, andererseits wirkt sie der Ontologisierung entgegen, indem die soziale und historische Gewordenheit von Normen aufgedeckt wird.“ (ebd., S. 34)

Dem Lebensweltbegriff kann man also – analog zu den vorangegangenen Betrachtungen – eine Schwerpunktbildung auf der mikrotheoretischen Seite der Doppelperspektive bescheinigen. Somit steht er dem Lebenslagenbegriff auf ähnliche Weise gegenüber wie sie in Kapitel 7.2.1 für den Partizipationsbegriff beschrieben wurde.

„Lebenslage- und Lebensweltbegriff stehen beispielhaft für die methodologischen Auseinandersetzungen zwischen Struktur- bzw. System- und Handlungstheorie.“ (ebd., S. 34)

Im weiteren Vergleich der beiden Begriffe arbeiten BECK und GREVING unter anderem heraus, dass mit beiden Begriffen wissenschaftliche Ansätze konzeptualisiert werden, Diskurse um die Begründung von Leitzielen und Interventionsperspektiven geführt werden, politische Ziele

begründet werden, und dass beide einen expliziten Reformwert oder normativen Gehalt haben (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 34ff.).

Aus den von BECK und GREVING beschriebenen Ansätzen lassen sich HABERMAS' *Theorie des kommunikativen Handelns* und BOURDIEUS strukturalistische Theorie um den Habitusbegriff als wesentliche Beispiele für theoretische Ansätze herausstellen, die eine lebensweltliche Perspektive als mikro- und makrotheoretische Doppelperspektive darstellen.

HABERMAS verwendet den Lebensweltbegriff explizit und stellt die Doppelperspektive durch die Verbindung mit LUHMANNs Systemtheorie her. Er „zielt methodologisch auf den Entwurf einer sozial-evolutionären Theorie der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung, in dem der Widerspruch von Mikro- und Makrosicht überwunden wird.“ (ebd., S. 37) ab. Er diskutiert in Anlehnung an u.a. Max WEBERS Idealtypen sozialen Handelns und ADORNO und HORKHEIMERS *Dialektik der Aufklärung* verschiedene Formen von Rationalität und ordnet ihnen entsprechende Handlungstypen zu. Hierbei sind v.a. verständigungsorientierte Rationalität und das zugehörige verständigungsorientierte kommunikative Handeln zu nennen, das auf den Austausch von Bedeutungen und die Herstellung von Konsens abzielt, sowie Zweckrationalität und zweckrationales Handeln. Aus der mikrotheoretischen Perspektive blickt er auf Gesellschaft als Lebenswelt und ordnet ihr verständigungsorientiertes Handeln als vorherrschenden Handlungstyp zu, aus makrotheoretischer Perspektive fasst er Gesellschaft als System und ordnet ihm zweckrationales Handeln zu.

Als wesentlichen Aspekt von HABERMAS' Ausführungen ist noch die These von der Kolonialisierung der Lebenswelt zu erwähnen, in der die wechselseitige Beeinflussung beider Handlungstypen auch problematische Auswirkungen haben kann.

„System und Lebenswelt können sich ergänzen und gleichsam unproblematisch die gegenseitig je nötige Anschlussleistung herstellen, das zweckrationale Handeln kann das lebensweltliche entlasten; problematisch wird es dann, wenn Systeme auf die Lebenswelt so zugreifen, dass deren Reproduktionsfunktionen gestört, umgeschrieben, untergeordnet, ‚kolonialisiert‘ werden, z.B. durch die Verrechtlichung oder Monetarisierung von Sozialbeziehungen. Das kommunikative Handeln ermöglicht und stützt das zweckrationale, aber die erfolgsorientierten, strategischen Handlungstypen verselbständigen sich und wirken so auf das lebensweltliche Handeln zurück, dass sie ihren Funktionen nicht mehr nachkommen kann oder diese zerstört werden [...]“ (BECK und GREVING 2011b, S. 38)

BOURDIEUS Theorie wurde bereits in Kapitel 6.2.4 in Ansätzen besprochen (s. S. 205f.) und insbesondere die Doppelperspektive hervorgehoben. Lebenswelt ist zwar keiner der zentralen Begriffe seiner Gesellschaftstheorie, BECK und GREVING stellen jedoch fest:

„Lebensstile stellen bei ihm eine Funktion aus Habitus, Kapitalsorten und sozialem Raum dar und damit eine begrifflich begründete Analyse des Niederschlags sozialer Interaktionen und Kommunikation im individuellen Handeln und der äußeren, durch Ressourcen und Statuspositionen gekennzeichneten Lage.“ (BECK und GREVING 2011d, S. 42)

Insbesondere die Reproduktion sozialen Sinns im sozialen Raum stellt eine deutliche Ähnlichkeit zum Lebensweltbegriff dar. Weiter findet sich der Aspekt der eingelebten Traditionen und Wissensbestände auch in den *doxa* des sozialen Raums (vgl. BOURDIEU 1987, S. 125f.). CALHOUN interpretiert das Habitus-Konzept dahingehend, dass es die Grenzen von Rationalismus sowie die Wichtigkeit einer Lebenswelt-Perspektive aufzeige (vgl. CALHOUN 2003, S. 23). BUFFEL et al. setzen gar den BOURDIEU'schen Begriff des sozialen Raumes mit der Lebenswelt gleich:

„Onze leefwereld, die hij de sociale ruimte noemt, bestaat volgens Bourdieu uit verschillende, elkaar overlappende velden.“⁵² (BUFFEL et al. 2009, S. 4)

BECK und GREVING schlagen vor, das „alte“ Lebenslagenkonzept mit solchen Theorien und Ansätzen, die den Begriff der Lebenswelt in ein mikro- und makrotheoretisches Gesamtkonzept einbetten, zu erweitern.

„Lebenswelt und Lebenslage bleiben damit nach wie vor unterschiedlich akzentuiert, doch sind sie aufeinander bezogen zu sehen und stellen in der Komplexität einen der Lebensführung angemessenen Betrachtungsrahmen dar, der viel mehr als ‚subjektive Perspektive‘ einerseits und ‚Ressourcen‘ andererseits meint.“ (BECK und GREVING 2011d, S. 43)

Ein so ergänztes Konzept der Lebenslage benennen BECK und GREVING nicht explizit (z.B. als „neues“ Lebenslagenkonzept o.ä.). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird vom „erweiterten Lebenslagenkonzept“ gesprochen.

Den wechselseitigen Bezug herzustellen, den ein solches erweitertes Lebenslagenkonzept erfordert, ist jedoch schwierig.

„Es bedeutet nichts weniger als eine Doppelung der Perspektiven, die zugleich als eine Doppelung in der Perspektive begriffen werden muss [...]“ (ebd., S. 43)

Eine Zusammenführung der Lebenslagen-Perspektive und der Lebenswelt-Perspektive ist also nicht additiv. Es genügt nicht, einen Sachverhalt einmal mit der Brille des Lebenslagenkonzeptes zu betrachten und ein weiteres mal mit einer Lebenswelt-Brille, sich jeweils die Erkenntnisse zu notieren und sie additiv zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Eine Dopplung *in* der Perspektive bedeutet entweder, beide Perspektiven gleichzeitig einzunehmen (was sich aufgrund der Komplexität beider Ansätze als nahezu unmöglich darstellen sollte), oder die Erkenntnisse, die sich bei der Betrachtung mit der Lebenslagen-Brille ergeben haben, nochmals mit der Lebenswelt-Brille zu betrachten und/oder umgekehrt.

„Die mikrotheoretische Perspektive umfasst soziale und (sozial-)psychologische bis hin zu physiologischen Bedingungen und muss zugleich in der Thematisierung der Interaktion meso- und makrotheoretische Aspekte berücksichtigen, während umgekehrt jede makrotheoretische Perspektive den Anschluss zur Mesoebene und potentiell zu den Interaktionen enthalten sollte.“ (ebd., S. 43f.)

⁵²Übersetzung ST: „Unsere Lebenswelt, die er den sozialen Raum nennt, besteht laut Bourdieu aus verschiedenen, einander überlappenden Feldern.“

BECK und GREVING betonen, dass eine solche Komplexität des Betrachtungsrahmens nicht immer aufrecht erhalten werden kann, da schon die einzelnen Ansätze selbst als umfassende Gesellschaftstheorien begriffen werden (vgl. BECK und GREVING 2011d, S. 44).

„Jede Konzeptualisierung für die Forschung muss sich deshalb zwangsläufig beschränken, wenn konkrete Phänomene beschrieben und erklärt werden sollen. Insofern bleibt eine stärkere Fokussierung in die eine oder andere Richtung nicht aus, und dies gilt ebenso und in weitaus stärkerem Maße für die Handlungsebene, auf der sich ja auch die Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten je nach Position im Feld und Aufgabe darstellen. Und schließlich ist jede Situation, jeder Mensch anders, keine Theorie lässt sich deshalb nahtlos ‚herunterbrechen‘; ein solches Vorgehen trägt zur Ontologisierung der Praxis – und der Theorie – als ‚Handwerkszeug‘ bei, das die soziale und biographische Gewordenheit individueller Situationen und institutionell-organisatorischer Prozesse unterschlägt. Insofern bilden die o.a. theoretischen Begründungsansätze zusammen einen reflexiven Rahmen, der Forschung und Konzeptualisierung anleiten und begründen kann.“ (ebd., S. 44)

Im folgenden soll versucht werden, die Konsequenzen eines solchen erweiterten Lebenslagenkonzeptes für die Bildungsarbeit in Werkstätten für behinderte Menschen zu skizzieren und das im vorigen Kapitel bestimmte Verständnis von beruflicher Bildung darin zu verorten.

7.2.3. Konsequenzen für die Bildungsarbeit

Begreift man das Individuum in der Gesellschaft – wie von DAHRENDORF beschrieben – als notwendigerweise eingebettet in ein Geflecht aus Optionen und Ligaturen (vgl. DAHRENDORF 1979), und somit Bildung – wie von H. ROTH gefasst – als Prozess, mit dem das Individuum den Punkt optimal entfalteter Freiheit und sinnvollen Bindungen und einer ebenso freien Gesellschaft finden kann, lässt sich das „alte“ Lebenslagenkonzept aus der Perspektive von Bildungsbegleitung wie folgt formulieren (vgl. auch Abbildung 117⁵³):

Was in der sozialpolitischen Vogelperspektive als Lebenschancen bezeichnet wird, lässt sich für das jeweilige Individuum nur ausgehend von seinen persönlichen Zielen und Bedürfnissen als Lebensqualität bestimmen (BARTELHEIMER nennt dies das „Teilhabergebnis“; vgl. BARTELHEIMER 2007, S. 8ff.). Wie weit sich diese Lebenschancen realisieren lassen, d.h. wie es um die subjektive Lebensqualität bestellt sein wird, hängt vom Handlungsspielraum ab, der sich diesem Individuum bietet.

Zum einen hängt dieser Handlungsspielraum von (sozialen) Rahmenbedingungen ab, die sowohl im großem gesamtgesellschaftlichen Kontext, als auch im kleineren Kontext des konkreten Umfeldes wirksam werden. Anforderungsstrukturen, Hilfestrukturen, Ausgrenzungsmechanismen und ähnliches bestimmen ihn. Dieser Aspekt des Handlungsspielraums lässt sich als „gewährter Handlungsspielraum“ bezeichnen.

Zum anderen hängt die Realisierung von Lebenschancen davon ab, wie das Individuum den gewährten Handlungsspielraum nutzt, wie weit es ihn ausschöpft oder ausschöpfen kann.

⁵³Ein Prototyp dieses Schaubilds entstand beim Versuch, die Schaubilder von WENDT 1988, S. 80 und von BARTELHEIMER 2007, S. 9 in ein gemeinsames, leichter verständliches Schaubild für die Lehre zu überführen: <http://hirnbloggade.de/2011/10/20/partizipationsmodell>. Ich danke Daniel Franz für seinen Input hierbei.

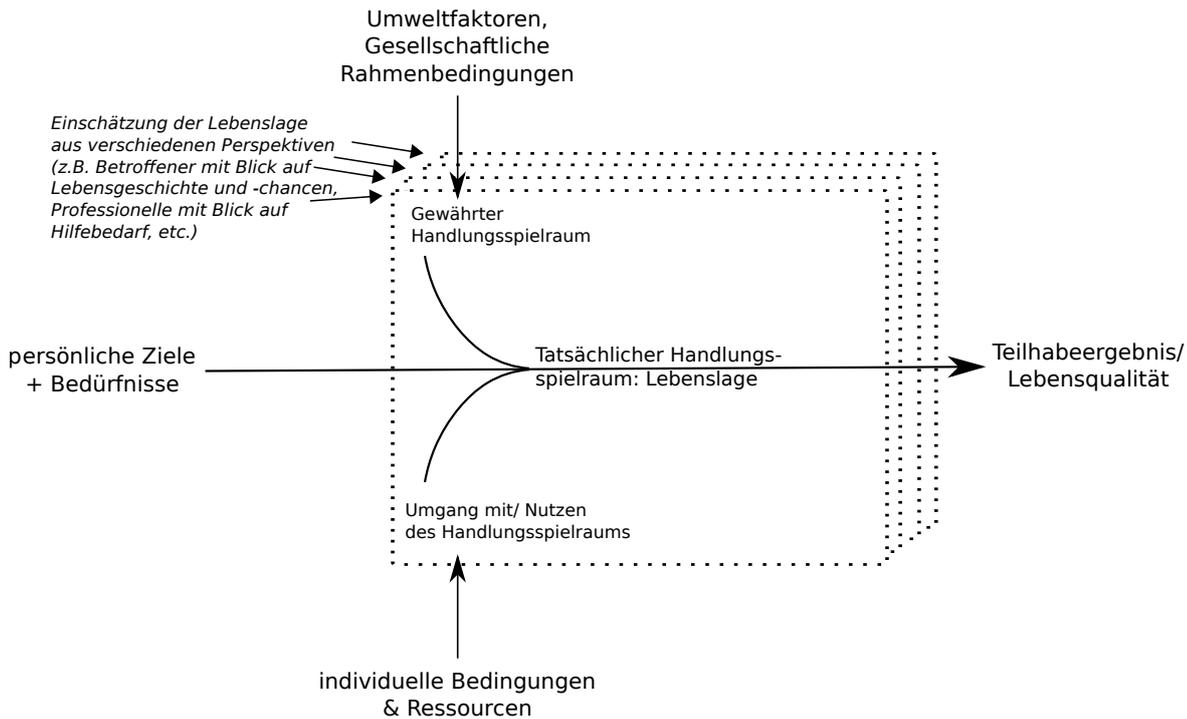


Abbildung 117: Lebenslage aus der Perspektive von Bildungsbegleitung

Dies hängt von individuellen Bedingungen und Ressourcen ab und schlägt sich in Fähigkeiten, Einstellungen etc. nieder.

Zwischen diesen beiden Faktoren spannt sich ein Feld auf, das den tatsächlichen Handlungsspielraum darstellt: die Lebenslage. Diese kann aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich eingeschätzt werden (vgl. WENDT 1988, S. 79ff.). Die Wechselwirkung beider Aspekte der Lebenslage bedingen dann letztendlich die Lebensqualität.

Für sozialpolitische Betrachtungen dieses Zusammenspiels aus Bedingungen und Nutzungspotentialen ist die Bezeichnung mit dem Wort „Lebenslage“ passend. Für die in diesem Kapitel vorgenommene Betrachtung aus der Perspektive von Bildungsarbeit ist diese sozialpolitische Begrifflichkeit jedoch sperrig. „Handlungsspielraum“ wäre vorzuziehen. Um in der notwendigen Differenzierung zwischen der Lebenslage (tatsächlichem Handlungsspielraum) und ihrem Aspekt des gewährten Handlungsspielraums nicht zwischen zwei mit verschiedenen Adjektiven versehenen Varianten des Wortes „Handlungsspielraum“ wechseln zu müssen, findet im folgenden auch das Wort „Verwirklichungschancen“⁵⁴ Verwendung und wird synonym zu „Lebenslage“ gebraucht. Diese Wortwahl soll keinen unterschiedlichen theoretischen Gehalt anzeigen, sondern dient lediglich der besseren Verständlichkeit.

Bildung ist somit ein Prozess, in dem sich Verwirklichungschancen positiv entfalten. Bildungsarbeit bedeutet, Verwirklichungschancen zu *gestalten*.

⁵⁴ Dieser Begriff wird bei BARTELHEIMER verwendet, um SENS „capabilities“ ins Deutsche zu übersetzen.

Somit kann Bildungsarbeit nicht nur auf das Individuum und seine Fähigkeiten abzielen, um es zu befähigen, seinen Handlungsspielraum möglichst auszuschöpfen, sondern auch auf die (soziale) Umwelt des Individuums, um seinen Handlungsspielraum zu erweitern. Dies löst auch ein wesentliches Problem der Bildungsarbeit mit schwer geistig behinderten Menschen. Wenn es in der Bildungsbegleitung nicht gelingt, einen gemeinsamen Bedeutungsraum bzgl. des Bildungsinhalts zu teilen, und folglich kein beobachtbarer Fortschritt im Bereich der Nutzung des Handlungsspielraums erreicht wird, oder eine andere beobachtbare Auswirkung einer innerpsychischen Veränderung auszumachen ist, steht der Erfolg einer rein auf das Individuum abzielenden Bildungsarbeit stets in Frage.

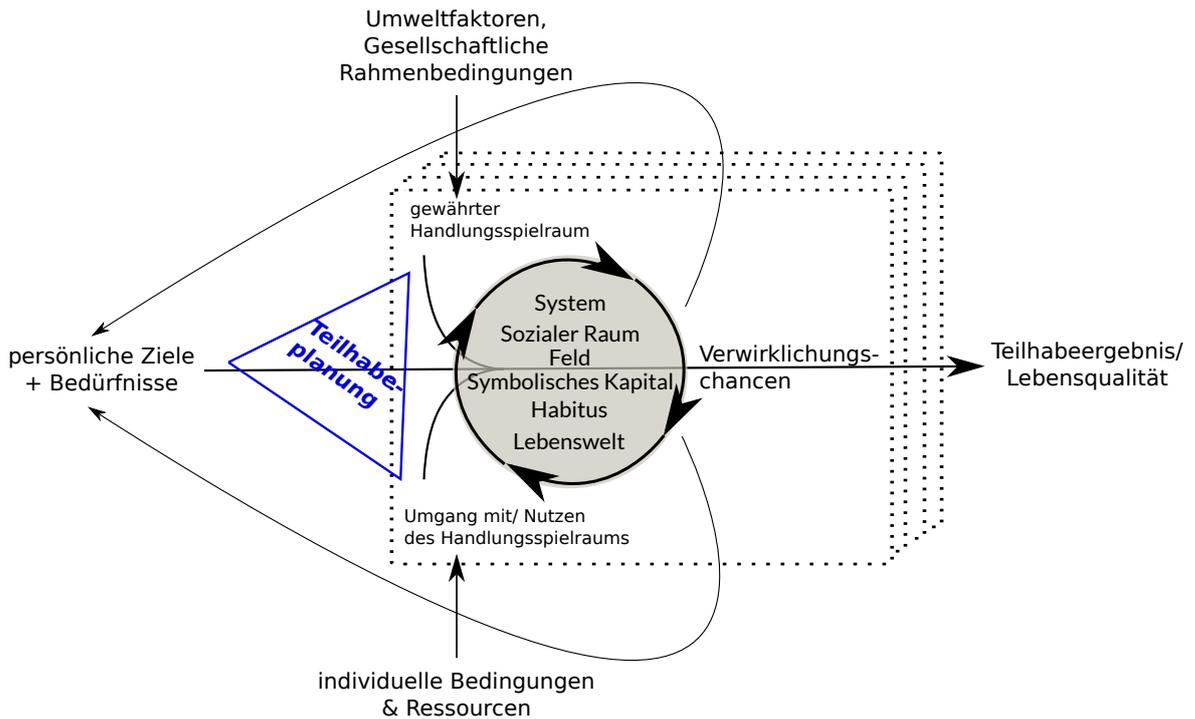


Abbildung 118: Erweitertes Lebenslagenkonzept aus der Perspektive von Bildungsbegleitung

Ein erweitertes Lebenslage-Konzept (vgl. Abbildung 118) ergänzt dies nun um verschiedene Erkenntnisse, die die Makro-, Meso- und Mikroebene betreffen (z.B. System und Lebenswelt, Kommunikationen von Teilsystemen und damit einhergehende Inklusions- und Exklusionsprozesse, symbolisches Kapital, Habitus etc.). Im engeren Sinne dieses Modells aus der Perspektive von Bildungsarbeit, beziehen sich diese Erkenntnisse vor allem auf die Frage, wie sich der gewährte Handlungsspielraum und die Nutzung des Spielraums gegenseitig bedingen, jedoch auch auf die Veränderlichkeit der persönlichen Ziele und Bedürfnisse.

Anhand einer solchen Auffassung von Bildungsbegleitung wird auch die besondere Rolle der individuellen Hilfeplanung (oft auch Rehabilitationsplanung oder Teilhabeplanung) deutlich, sowie die Anforderungen an Hilfeplanung. Sie ist der Teil des Prozesses der Bildungsbegleitung, in denen die komplexen Wechselwirkungen zwischen gewährtem Handlungsspielraum und dem Nutzungspotential des Handlungsspielraums im Bezug auf die persönlichen Ziele

bedacht und systematisch berücksichtigt werden können. Das bedeutet gleichzeitig, dass Hilfeplanungsinstrumente, die sich einseitig auf persönliche Fähigkeiten und Ressourcen konzentrieren, zu kurz greifen und um eine systematische Betrachtung von Umweltfaktoren und Rahmenbedingungen erweitert werden müssen.

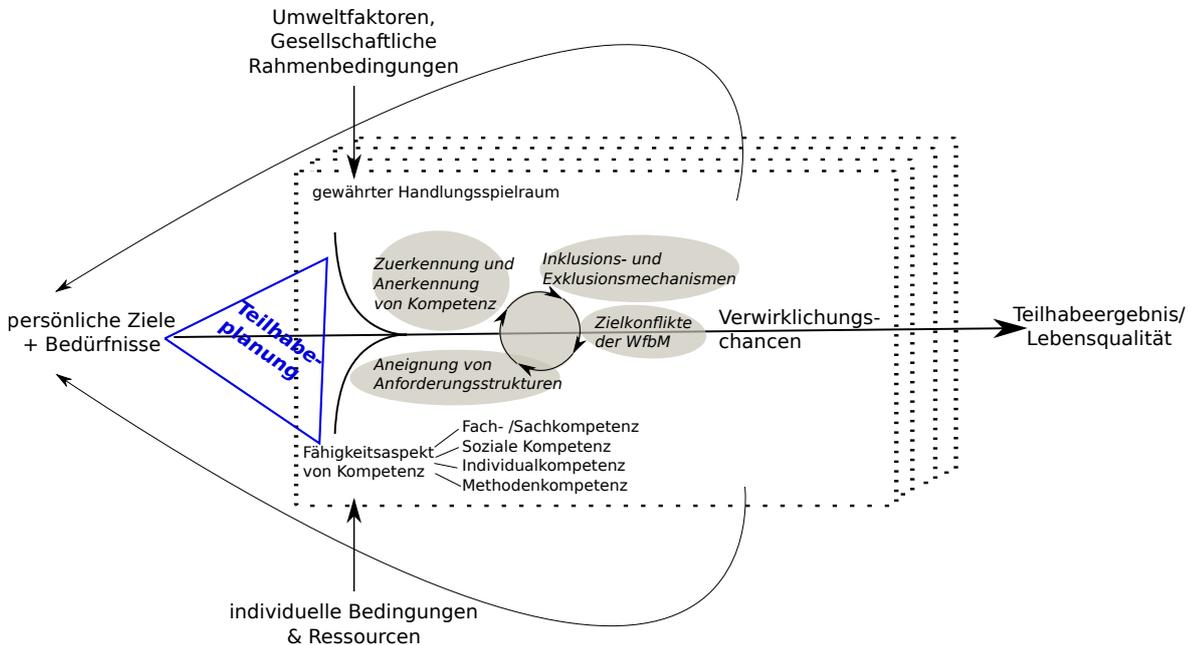


Abbildung 119: Lebenslagenorientierte Bildungsbegleitung der WfbM

Übertragen auf die Bildungsbegleitung in Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Abbildung 119) stellen sich die im Laufe der vorliegenden Arbeit dargestellten Überlegungen als hilfreich dar. Ein Kompetenzbegriff, wie er in Kapitel 6.2.4 dargestellt ist, hilft nicht nur, den Bildungsanspruch von H. ROTH einzulösen, sondern erweitert eine lebenslagenorientierte Bildungsbegleitung um die lebensweltliche Betrachtung sozialer Prozesse, die die Anerkennung und Zuerkennung von Kompetenz betreffen. Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Arbeitsmarktes sind ebenso zu berücksichtigen, wie die entsprechenden Mechanismen der Organisationen, die als Arbeitgeber oder als Leistungserbringer in Maßnahmen der Arbeitsförderung und Eingliederungshilfe auftreten. Insbesondere die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Zielkonflikte der WfbM sind hierbei ein wichtiger zu beachtender Aspekt der Lebenslage von Beschäftigten der WfbM, da sie ihren tatsächlichen Handlungsspielraum direkt beeinflussen. Auch die in Kapitel 5.2 dargestellten Überlegungen zur Persönlichkeitsentwicklung sind hilfreich, da sie die Anforderungsstrukturen der (sozialen) Umwelt, die einen Teil des gewährten Handlungsspielraums bestimmen, auch aus der Perspektive der Aneignung durch das Individuum begreifbar machen. Der Fähigkeitsaspekt von Kompetenz fließt somit an der Stelle der Fähigkeit, den gewährten Handlungsspielraum zu nutzen in das Modell mit ein. Seine Dimensionen von Fachkompetenz, sozialer Kompetenz, Individualkompetenz und Methodenkompetenz stellen somit hilfreiche Differenzierungen dieses Nutzungspotentials dar. Weiter ist damit die auf S. 214 beschriebene offene Anschlussstelle an *participation*, die GRAMPP postuliert, hier klar in einem erweiterten Lebenslagenkonzept verortet.

8. Schlussfolgerungen, Innovationspotential und Handlungsempfehlungen

In den vorangegangenen Ausführungen dieser Arbeit wurde in Kapitel 2.1 zunächst deutlich, dass die WfbM sich heute als Rehabilitationseinrichtung darstellt, deren wesentliches Mittel berufliche Bildung ist. Ihr gesetzlicher Auftrag wurde seit ihrer Entstehung Schritt für Schritt erweitert und ihr grundlegendes Ziel zweifach neu bestimmt. Gleichzeitig wurde kontinuierlich Druck zu mehr Wirtschaftlichkeit und Rentabilität aufgebaut.

Weiter zeigte sich in Kapitel 2.2, dass die WfbM sowohl Institutions- als auch Organisationscharakter aufweist, und dass sich ihre Zielkonflikte im Spannungsfeld beider Eigenschaftsklassen bewegen. Es handelt sich nicht um einen einzelnen unauflösbaren Zielkonflikt zwischen Produktion und Rehabilitation, sondern um fünf Zielkonflikte zwischen ausdifferenzierten Rollen der WfbM. Die bedeutsamsten dieser Zielkonflikte gruppieren sich um die Rolle als Wirtschaftsunternehmen und sind durchaus auflösbar, sofern WfbMs von der Rolle als Wirtschaftsunternehmen entlastet werden können.

In Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass in typischen hierarchischen Organisationsstrukturen von WfbMs die Zielkonflikte nicht gelöst werden, sondern dass sich die FAB mit der Lösungsaufgabe konfrontiert sieht. Da Rehabilitation und Bildung vom Technologiedefizit betroffen sind, Produktion jedoch nicht, fällt die Entscheidung häufiger zu Gunsten der Produktion: der Institutionscharakter der WfbM wird vom Organisationscharakter zweckrational überformt. Insbesondere in komplexen, hierarchischen Organisations- und Entscheidungsstrukturen führt dies zu Entscheidungspraxen, die sich letztlich als klare Produktionsorientierung darstellen. Der FAB die Lösung dieser Problematik als Aufgabe zuzuweisen stellt eine strukturelle Überforderung dar.

In Kapitel 4.2.1 fanden sich auch empirische Fingerzeige dafür, dass sich Produktionsseite im Zielkonflikt durchzusetzen scheint, und zwar aus *strukturellen* Gründen, die sich am Beispiel der Reaktion von Führungskräften auf nicht erreichte Ziele deutlich illustrieren lässt (vgl. S. 152). Unterstellt man, dass Führungskräfte durchaus ein Interesse an der Erfüllung des Bildungs- und Rehabilitationsauftrages der Werkstatt haben, stehen ihnen dennoch aufgrund des Technologiedefizites dieses Auftrages schwächere Kontroll- und Steuerungsinstrumente zur Verfügung als für den Produktionsauftrag.

Weiter zeigte sich in der Empirie (Kapitel 4.2.2), dass FABs unklaren, schwammigen Zielbegriffen der WfbM eine höhere Wichtigkeit zuschreiben als Zielbegriffen, die alltagssprachliche Erfolgskriterien mitbringen. Dies liegt daran, dass diese alltagssprachlichen Erfolgskriterien ungeeignet für die spezifischen Bedingungen der Praxis der WfbM sind. Paradoxerweise stellen Begriffe, die weniger Handlungssicherheit auf der Ebene von Technologie mit sich bringen (Technologieproblem), eine höhere Sicherheit beim Reklamieren des eigenen Erfolges dar (Technologieverdikt).

Folgt man dieser Interpretation, ergibt sich daraus die Notwendigkeit für Werkstätten, konzeptionelle Fassungen der Teilaufträge und ihrer Kernbegriffe vorzulegen, die es den FABs möglich machen, Handlungssicherheit zu gewinnen. Solche Konzeptionen müssen Erfolgskriterien für die Arbeit der FABs beinhalten, die – im Gegensatz zu den Alltagskriterien – den besonderen Anforderungen und Bedingungen der pädagogischen Arbeit in Werkstätten gerecht werden.

Um einen theoretischen Beitrag zu dieser Konzeptionsaufgabe zu leisten, wurden in den Kapiteln 5 und 6 einige dieser Zielbegriffe der WfbM („Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „berufliche Bildung“) betrachtet und schließlich in Kapitel 7 in ein Gesamtkonzept der Bildungsarbeit im Kontext der WfbM eingebettet.

Hierbei stellte sich in Kapitel 5.1 zunächst für den Begriff des „Übergangs geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ heraus, dass eine Unterscheidung zwischen Menschen, die nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig werden können und Menschen, denen dies *noch* nicht möglich ist, nicht rechtskonform zu halten ist. Weiter zeigte sich, dass die erfolgreiche Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, nicht zwingend bedeutet, den Statuswechsel eines WfbM-Beschäftigten hin zu einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung oder einer anderen Maßnahmenform herbeizuführen, sondern den *Ort der Leistungserbringung* in einen regulären Betrieb zu verlagern. Hierbei geht es zum einen um die Anpassung der Beschäftigten an die Anforderungen von Arbeitsplätzen, zum anderen um die Anpassung der Anforderungen von Arbeitsplätzen an die Beschäftigten.

Daraus ergibt sich, dass für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt eine Vielzahl von Arbeitsmarktmechanismen (z.B. Arbeitsmarktsegmentation, Rekrutierungsstrategien von Betrieben etc.) von Bedeutung sind, die nicht in der Maßnahme WfbM alleine bearbeitet werden können. Notwendig ist ein breit angelegtes System von Maßnahmen und Regelungen, in das die Maßnahme WfbM eingebettet ist (vgl. Kapitel 5.1.4).

Zum Zielbegriff der Persönlichkeitsentwicklung wurde in Kapitel 5.2 herausgearbeitet, dass Persönlichkeit eine psychische und eine soziale Dimension hat, die einander wechselseitig beeinflussen und an ideologische Bewertungsvorgänge durch die Gesellschaft gebunden sind. Persönlichkeit als normatives Ziel der Bildung umfasst somit die Fähigkeit zur Bewältigung von (v.a. sozialen) Anforderungen, das Finden einer Balance zwischen Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Anforderungen, sowie die Fähigkeit zur Reflexion und zu kritischer Bewertung dieser Anforderungen sowie der gesellschaftlichen Strukturen und Zielvorstellungen, von denen sie abhängen.

In Kapitel 6 wurde zunächst der berufspädagogische Diskurs um berufliche Bildung weitgehend nachvollzogen und als wesentliches Erfordernis an einen Begriff beruflicher Bildung herausgearbeitet, dass das Wechselverhältnis von Subjekt zu Gesellschaft in den Blick genommen werden muss, wenn berufliche Bildung mehr sein soll als Anpassungsqualifizierung. Ein solches Konzept beruflicher Bildung wurde auf Grundlage eines Modells von Handlungskompetenz (nach H. ROTH 1971 und REETZ 1990) vorgelegt. Der Kompetenzbegriff dieses Modells wurde (unter Bezugnahme auf die vorangegangenen Ausführungen zu Persönlichkeit) dahingehend erweitert, dass er nun nicht nur einen Fähigkeitsaspekt umfasst, sondern explizit auch einen sozialen Aspekt von An- und Zuerkennung.

So verstanden bedeutet berufliche Bildung, berufsbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zum Anlass zu nehmen, um Bildungssituationen zu gestalten, die auf die Entwicklung von Handlungskompetenz und der Persönlichkeit abzielen. Für den Fähigkeitsaspekt stehen hierfür die Dimensionen umfassender Handlungsfähigkeit (Fachkompetenz, Individualkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz) im Vordergrund, für den Aspekt von An- und Zuerkennung sind die Betrachtung sozialer Anforderungsstrukturen sowie die

sozialen Mechanismen der An- und Zuerkennung erforderlich. Berufliche Bildung ist somit nicht mehr nur bezogen auf Fähigkeiten, sondern zielt auf ein komplexes soziales Wechselverhältnis ab.

Um die Bedeutung eines solchen Konzeptes beruflicher Bildung für die Bildungsarbeit in Werkstätten zu verdeutlichen, wurde in Kapitel 7 zunächst der Diskussionsstand um berufliche Bildung im behindertenpädagogischen Diskurs weitgehend nachvollzogen und in Beziehung zu den vorangegangenen Überlegungen gesetzt. Weiter wurde in Kapitel 7.2 das vorgelegte Konzept der Zielbegriffe „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „berufliche Bildung“ in ein Gesamtkonzept der Bildungsarbeit in der WfbM im Kontext von Lebenslagen- und Partizipationsorientierung eingebettet.

Partizipation und Lebenslage stellen sich hierbei als zwei Perspektiven auf die Verwirklichungschancen persönlicher Ziele dar, die von einem gesellschaftlich gewährten Handlungsspielraum und dem Nutzungspotential dieses Handlungsspielraums bedingt werden. In diesem Kontext bedeutet Bildungsarbeit, den resultierenden tatsächlichen Handlungsspielraum (Verwirklichungschancen) zu gestalten. Somit zielt Bildungsarbeit nicht nur auf das Individuum und seine Fähigkeiten ab, um es zu befähigen, seinen Handlungsspielraum möglichst auszuschöpfen, sondern auch auf die (soziale) Umwelt des Individuums, um seinen gewährten Handlungsspielraum zu erweitern.

Im Rahmen eines erweiterten Lebenslagenkonzeptes gilt es auch die komplexen Wechselwirkungen, in die der gewährte Handlungsspielraum, das Nutzungspotential und die persönlichen Ziele miteinander treten, in den Blick zu nehmen. Hierbei sind die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Zielkonflikte der WfbM ebenso von Bedeutung wie Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Arbeitsmarktes oder die Reflexion sozialer Anforderungsstrukturen im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung.

Aus der Gesamtheit der in dieser Arbeit vorgestellten Überlegungen ergeben sich Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für Politik und Werkstättenträger.

8.1. Folgen für die (Sozial-)Politik

Aus den in Kapitel 2 dargelegten Überlegungen sticht für das Handlungsfeld der (Sozial-)Politik vor allem die Rolle als Wirtschaftsunternehmen als Schlüsselrolle in den Zielkonflikten der WfbM heraus. Um die WfbM weitgehend von ihren Zielkonflikten zu befreien bzw. sie in die Lage zu versetzen, ihre Zielkonflikte erfolgreich bearbeiten zu können, ist es notwendig, sie von wirtschaftlichem Druck zu befreien. So lange die Produktionsaufgaben nicht nur Vehikel sind, um Arbeitsangebote an die Beschäftigten machen zu können, sondern auch dazu dienen, einen Teil der Betriebskosten der WfbM zu decken, wird die WfbM in die Situation gezwungen, den Mehrwert, der durch die Arbeit der Beschäftigten geschaffen wird, abschöpfen zu müssen. Dies löst nicht nur Zielkonflikte der WfbM aus, die nicht von der WfbM selbst gelöst werden können, sondern senkt auch effektiv das Volumen der Nettoerlöse, aus denen die Entgelte der Beschäftigten bestritten werden. Somit bringt es Beschäftigte der WfbM in die einzigartige Situation, dass sie Betriebsabläufe ihres eigenen Rehabilitations- und Bildungsdienstleisters letztendlich selbst in Form von Entgelteinbußen mitfinanzieren.

Um diese Problematik aufzulösen, wäre die Umstellung der Finanzierung der Werkstätten auf ein kostendeckendes System notwendig. Konkret wären hierzu die in Kapitel 2 aufgeführten Stellen in

den jeweiligen Gesetzestexten und Anerkennungsrichtlinien sowie insbesondere die Regelungen zu den „Notwendigen Kosten“ zu überarbeiten.

Als weiterer wesentlicher Punkt stellt sich die Einbettung der WfbM in ein System aus „Programme[n] für die berufliche Rehabilitation“ (vgl. Art. 27 (1), Satz 2, UN-BRK) dar, das Teil des in der UN-BRK geforderten inklusiven Arbeitsmarktes sein soll (s. Kapitel 2.1.5 und 5.1.3). Ein solches System kann nicht nur aus Qualifizierungsmaßnahmen bestehen, wie sie im Rahmen der WfbM, Unterstützter Beschäftigung o.ä. angeboten werden, sondern die Aufgabe, den Übergang von Menschen mit Behinderung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern muss als komplexer gesamtgesellschaftlicher Auftrag begriffen werden. Somit muss staatliches und sozialpolitisches Handeln sowohl die mangelnde Mobilität zwischen Arbeitsmarktsegmenten, Anforderungsstrukturen von Arbeitsplätzen, als auch Hilfesysteme in den Betrieben, sowie Rekrutierungsstrategien von Arbeitgebern in den Blick nehmen (s. Kapitel 5.1.4).

Als weiterer Ansatzpunkt zur Einbettung der WfbM in ein System aus Programmen für die berufliche Rehabilitation sind Regelungen wünschenswert, die zum einen Werkstättenträgern einen Anreiz bieten, weitere Maßnahmen außer der Maßnahme WfbM anzubieten (s. auch S. 230), und die es zum anderen Trägern anderer Maßnahmen ermöglichen, die Maßnahme WfbM anzubieten. So kann eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Maßnahmen begünstigt werden. Für letzteres sind insbesondere Änderungen an den Regelungen in §§ 7-8 WVO notwendig.

8.2. Folgen für Werkstättenträger

Für Werkstättenträger ergeben sich Folgen sowohl für ihre organisatorische und konzeptionelle Ausgestaltung der Maßnahme WfbM als auch für ihre Aktivitäten in anderen Maßnahmeformen.

Organisatorische Ausgestaltung der Maßnahme WfbM

Für die organisatorische Ausgestaltung der Maßnahme WfbM ergibt sich aus den Überlegungen in Kapitel 2.3 und 4.2.1 die Notwendigkeit, in der Bearbeitung ihrer Zielkonflikte auf das Technologiedefizit des Rehabilitations- und Bildungsauftrages zu reagieren.

Hierbei stellen sich die Entscheidungen über Prioritäten in den Arbeitsvollzügen als wichtigstes Schlüsselement heraus. Da diese Entscheidungen im Alltag von FABs getroffen werden müssen gilt es, organisatorische Entscheidungsstrukturen so auszugestalten, dass größtmögliche Handlungssicherheit für die FABs hergestellt wird. Hierbei kommt dem Handeln von Führungskräften eine wesentliche Bedeutung zu, da sie Zielvorgaben machen und den FABs Rückmeldung zu den getroffenen Entscheidungen geben. Um den Vorteil, den Produktionsaufgaben in Zielkonflikten aufgrund des Technologiedefizits der Pädagogik haben, nicht in eine deutliche Vorrangstellung der Produktion münden zu lassen, ist es zwingend notwendig, dass Führungskräfte die Bearbeitung der Zielkonflikte als eine ihrer wesentlichen Aufgaben begreifen. Organisationsstrukturen, die Führungskräften eine einzige Seite in Zielkonflikten zuweisen (z.B. durch eine Doppelstruktur von Reha-Leitung und Produktionsleitung), sind hierzu vermutlich eher hinderlich, um eine solche Haltung bei den entsprechenden Führungskräften zu erzielen. Im Lichte der Überlegungen dieser Arbeit erscheinen Führungskräfte, die sowohl für Rehabilitations- und Bildungsaufgaben als auch für Produktionsaufgaben zuständig sind, eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Bedingung für eine möglichst erfolgreiche Bearbeitung der Zielkonflikte der WfbM zu sein.

Weiter stellen die Auswirkungen des Technologiedefizits auf Zielvorgaben, die von Führungskräften gemacht werden, als wesentliche Problemstelle heraus. Um vergleichbar klare Vorgaben und Erfolgskriterien aufweisen zu können, wie sie Produktionsaufgaben mit sich bringen, sind für den pädagogischen Auftrag der WfbM Instrumente zur Gestaltung und Messung von Prozessqualität erforderlich (z.B. im Rahmen von individueller Hilfeplanung und/oder Bildungsplänen). Somit stünde Führungskräften ein Werkzeug zur Verfügung, um im Bereich des Rehabilitations- und Bildungsauftrages ähnlich verbindliche Zielvereinbarungen zu treffen wie im Bereich des Produktionsauftrages (z.B. durch Vereinbarung einer angemessenen Quote vollständig umgesetzter Hilfeplanungsprozesse, die dokumentiert sind und einem vereinbarten und nachvollziehbaren Qualitätsstandard entsprechenden). Wenn solche Steuerungsinstrumente mit mindestens gleicher Wichtigkeit zu Stückzahlen und Qualitätsstandards der Produktion im gesamten Unternehmen implementiert werden, lassen sich die Auswirkungen des Technologiedefizits womöglich abschwächen. Eine Einbindung vorhandener Hilfeplanungs- und/oder Bildungsplanungsinstrumente in so gestaltete Zielvorgaben ist daher von wesentlicher Bedeutung.

Aktivitäten von Werkstättenträgern in anderen Maßnahmenformen

Wie in Kapitel 8.1 dargelegt, muss die Maßnahme WfbM in ein Gesamtsystem von Programmen für die berufliche Rehabilitation eingebettet sein, um ihrem Rehabilitationsauftrag im Einklang mit der UN-BRK erfüllen zu können. Hierzu gehören z.B. die Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“, Berufsbildungswerke und Integrationsbetriebe. Eine solche Einbettung kann vor allem dann gelingen, wenn Werkstättenträger selbst auch Angebote in diesen Maßnahmen machen. Werkstättenträger sollten sich also nicht als Unternehmen verstehen, die einzig und allein die Maßnahme WfbM anbieten, sondern als Unternehmen, die Angebote in mehreren Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation machen. Somit würden Barrieren beim Übergang von einer Maßnahme in eine andere abgebaut und das Potential für den Zielkonflikt No. 5 (s. S. 50ff.) verringert.

Konzeptionelle Ausgestaltung der Maßnahme WfbM

Aus den in Kapitel 5 und 6 vorgestellten Fassungen von Zielbegriffen der WfbM, sowie der in Kapitel 7 vorgenommenen Einbettung dieser Zielbegriffe in ein lebenslagen- und partizipationsorientiertes Konzept der Bildungsarbeit im Kontext der WfbM ergeben sich Konsequenzen für die konzeptionelle Ausgestaltung der Maßnahme WfbM.

Ob den in dieser Arbeit vorgelegten Vorschlägen zur Fassung der Zielbegriffe der WfbM gefolgt wird oder nicht, die empirischen Ergebnisse Kapitel 4.2.2 weisen darauf hin, dass Werkstättenträger diese Zielbegriffe im Konzept ihrer sozialen Dienstleistungen mit Inhalt füllen müssen, und zwar so, dass größtmögliche Handlungssicherheit für FABs entsteht. Getreu dem Prinzip „*If you can't measure it, you can't manage it*“ ist hierzu insbesondere die Formulierung nachvollziehbarer Erfolgskriterien für die Zielbegriffe von Bedeutung, die für die spezifischen Bedingungen der Bildungsarbeit in Werkstätten angemessen und geeignet sind⁵⁵.

Sowohl die in dieser Arbeit vorgelegten Überlegungen zum Übergang auf den allgemeinen

⁵⁵Zu diesem Schluss kommt auch KNAPP im Rahmen seiner auf S. 56 skizzierten Überlegungen, dass betriebswirtschaftlich sinnvolles Handeln dem pädagogischen Auftrag der WfbM nicht konflikthaft entgegenstehen muss (vgl. KNAPP 2002, S. 4).

Arbeitsmarkt, als auch zu Persönlichkeitsentwicklung sowie zu beruflicher Bildung legen nahe, dass der Rehabilitations- und Bildungsauftrag der WfbM nicht einseitig auf Qualifizierung oder die Entwicklung von Fähigkeiten abzielen kann, sondern immer auch die sozialen Rahmenbedingungen zum Gegenstand haben muss.

Beide letztgenannten Punkte lassen sich am Beispiel des Auftrags, den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, illustrieren. Der Statuswechsel von der Maßnahme WfbM in eine versicherungspflichtige Beschäftigung ist als Erfolgskriterium ungeeignet. Vielmehr ist der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt als ein mehr- und kleinschrittiger Prozess zu verstehen, an dessen Ende das Ziel steht, den Wechsel des Beschäftigungsorts in einen Betrieb außerhalb der Werkstatt (nicht zwingend außerhalb der Maßnahme WfbM) zu vollziehen. Den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt in diesem Sinne zu fördern bedeutet zum einen, eine auf Anforderungen von Arbeitsplätzen in solchen Betrieben ausgerichtete Qualifizierung anzubieten. Wie in Kapitel 5.1.4 bereits geschildert, können dies konkrete Anforderungen konkreter Arbeitsplätze sein, oder allgemeine Schlüsselqualifikationen. Solche allgemeinen Schlüsselqualifikationen sind nicht nur arbeitsmarktnah zu definieren, sondern können beispielsweise auch basale Aneignungsvorgänge sein wie z.B. das Erkunden der Funktionsweise eines Hammers. Zum anderen bedeutet die Förderung des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, Hilfe- und Unterstützungsstrukturen neuer potentieller Beschäftigungsorte in den Blick zu nehmen und somit die Anforderungen dortiger Arbeitsplätze anzupassen. Dies kann z.B. das Coaching von Ansprechpartner_innen in den Betrieben hinsichtlich der Unterstützungsbedarfe von Beschäftigten bedeuten, aber auch das Bereitstellen von Unterstützungsleistungen vor Ort in den Betrieben.

Dieses Beispiel illustriert, dass somit zum einen für die FABs Vorgänge ihres Alltags als Schritte im Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt begriffen werden können und dass zum anderen Aktivitäten, die klassischerweise als außerhalb der Maßnahme WfbM liegend begriffen werden, mit den Dienstleistungen der Maßnahme WfbM verknüpft und verschränkt werden müssen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die in dieser Arbeit vorgelegten Fassungen von Persönlichkeitsentwicklung, beruflicher Bildung und dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt untrennbar miteinander verbunden sind. Schlüsselqualifikationen, wie sie für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt von Bedeutung sind, benötigen die Einbettung in ein entsprechendes Konzept beruflicher Bildung, um nicht zur Anpassungsqualifizierung zu verkommen. Berufliche Bildung braucht ein entsprechendes Konzept von Persönlichkeitsentwicklung, um ihr Ziel der Handlungskompetenz und den zugehörigen Kompetenzbegriff widerspruchsfrei bestimmen zu können.

Die in Kapitel 7.2.3 vorgeschlagene Einbettung in ein partizipations- und lebenslagenorientiertes Konzept von Bildungsarbeit in der WfbM zeigt auf, wie vielschichtig und komplex die Wechselwirkungen persönlicher und sozialer Bedingungen sind, und somit auch, wie vielfältig die Ansatzpunkte zur Innovation sind, die sich in der Bildungsarbeit der WfbM bieten.

Literatur

- ABRAHAM, Martin und Thomas HINZ, Hrsg. (2008). *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. 2.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ACHTENHAGEN, Frank und Martin BAETHGE (2005). „Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive — makro- und mikrostrukturelle Aspekte“. In: *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Hrsg. von Philipp GONON et al. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–54.
- ADORNO, Theodor W. und Max HORKHEIMER (1993). *Dialektik der Aufklärung*. Ungekürzte Ausg., 28. - 31. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer.
- AFFERDEN, Peter van (1995). „Zielkonflikt Pädagogik und Produktion“. In: *BAG:WfB - Berichte Informationen Meinungen* 11.7, S. 53–59.
- ANANJEW, B. G. (1974). *Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis*. Hrsg. von Manfred VORWERG und Maria UHLMANN. (Veröffentlichung des russischen Originals 1969). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- ARNOLD, Rolf und Antonius LIPSMEIER, Hrsg. (2006). *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ARNOLD, Rolf und Dieter MÜNK (2006). „Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–32.
- ARNSTEIN, Sherry (1969). „A ladder of citizen participation“. In: *Journal of American Planning* 35.4, S. 216–224.
- ASTHEIMER, Sven (2007). *Dritter Arbeitsmarkt - Auf dem Abstellgleis*. Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 24.01.2007. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/dritter-arbeitsmarkt-auf-dem-abstellgleis-1406884.html> (besucht am 07. 04. 2015).
- BACH, Heinz (1990). „Analyse der Bildungs- und Sozialpolitik hinsichtlich behinderter Menschen in der Bundesrepublik Deutschland“. In: *Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte*. Hrsg. von Sieglind ELLGER-RÜTTGARDT. München: Reinhardt, S. 16–24.
- BAETHGE, Martin und Markus WIECK (2007). „Berufliche Bildung in der Bildungsberichterstattung“. In: *Bildungs- und Sozialberichterstattung*. Hrsg. von Heinz-Hermann KRÜGER, Thomas RAUSCHENBACH und Uwe SANDER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–185.
- BAIER, Jürgen, Harald EBERT und Hans-Walter KRANERT (2011). „Sicherung der Teilhabe von jungen Menschen mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten am Arbeitsleben in einer inklusiven Schullandschaft“. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Perspektiven beruflicher Teilhabe*. Hrsg. von Erhard FISCHER, Manuela HEGER und Désirée LAUBENSTEIN. Oberhausen: Athena, S. 79–102.
- BAKHURST, D.J. (1986). „Thought, speech and the genesis of meaning: On the 50th anniversary of Vygotsky's *Myšlenie i reč*“. In: *Studies in Soviet Thought* 31.2, S. 103–129. ISSN: 0039-3797.
- BARTELHEIMER, Peter (2007). „Politik der Teilhabe“. Ein soziologischer Beipackzettel. In: *Arbeitspapiere zum Fachforum Gesellschaftliche Integration* 1, S. 1–31.

- BAUER, Ullrich, Uwe H. BITTLINGMAYER und Albert SCHERR, Hrsg. (2012). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAUR, Fritz (1999). „Die Werkstatt für Behinderte im Spannungsfeld von Förderung und Arbeitsleistung“. In: *Zeitschrift für Sozialhilfe/Sozialgesetzbuch 5*, S. 262–268.
- BECK, Iris (1994). *Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen: Zielperspektiven und Bewertungsfragen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- BECK, Iris (2002). „Bedürfnisse, Bedarf, Hilfebedarf und -planung: Aspekte der Differenzierung und fachlichen Begründung“. In: *Hilfeplanung und Controlling in der Heilpädagogik*. Hrsg. von Heinrich GREVING. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 32–61.
- BECK, Iris und Sven DEGENHARDT (2010). „Inklusion“. Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Hrsg. von Joachim SCHWOHL und Tanja STURM. Bielefeld: transscript-Verlag.
- BECK, Iris und Heinrich GREVING, Hrsg. (2011a). *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen*. Bd. 6. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- BECK, Iris und Heinrich GREVING (2011b). „Institution und Organisation“. In: *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen*. Hrsg. von Iris BECK und Heinrich GREVING. Bd. 6. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–69.
- BECK, Iris und Heinrich GREVING, Hrsg. (2011c). *Lebenslagen und Lebensbewältigung*. Bd. 5. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- BECK, Iris und Heinrich GREVING (2011d). „Lebenswelt, Lebenslage“. In: *Lebenslagen und Lebensbewältigung*. Hrsg. von Iris BECK und Heinrich GREVING. Bd. 5. Behinderung, Bildung, Partizipation - Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–59.
- BECKER, Rolf (2010). „Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen“. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. In: *Bildung als Privileg*. Hrsg. von Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–189.
- BECKER, Rolf und Wolfgang LAUTERBACH, Hrsg. (2010a). *Bildung als Privileg*. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BECKER, Rolf und Wolfgang LAUTERBACH (2010b). „Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen“. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. In: *Bildung als Privileg*. Hrsg. von Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–49.
- BEHNCKE, Rolf (2011). „Integrationsangebote der Hamburger Arbeitsassistenz im Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Lernschwierigkeiten: "Betriebliche

- Berufsbildung und „Unterstützte Beschäftigung“. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Perspektiven beruflicher Teilhabe*. Hrsg. von Erhard FISCHER, Manuela HEGER und Désirée LAUBENSTEIN. Oberhausen: Athena, S. 103–125.
- BEHNCKE, Rolf, Achim CIOLEK und Ingrid KÖRNER (1993). „Arbeiten außerhalb der Werkstatt - Die Hamburger Arbeitsassistenten - ein Modellprojekt zur beruflichen Integration für Menschen mit geistiger Behinderung“. In: *Geistige Behinderung* 32.4, pages.
- BERNHART, Peter (1977). *Pädagogische Förderung in der Werkstatt für Behinderte*. Ein Beitrag zur Praxis der Arbeit mit geistigbehinderten Erwachsenen. Bd. 4. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- BERUFSVERBAND DER FACHKRÄFTE ZUR ARBEITS- UND BERUFSFÖRDERUNG, Hrsg. (2013). *Stellungnahme zu erforderlichen Veränderungen in den WfbM: Prekäre Personalsituationen in den Werkstätten*. URL: <http://www.befab.eu/images/Personalsituationen.pdf>.
- BIEKER, Rudolf, Hrsg. (2005a). *Teilhabe am Arbeitsleben: Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*. Kohlhammer.
- BIEKER, Rudolf (2005b). „Werkstätten für behinderte Menschen - Berufliche Teilhabe zwischen Marktanpassung und individueller Förderung“. In: *Teilhabe am Arbeitsleben: Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*. Hrsg. von Rudolf BIEKER. Stuttgart: Kohlhammer, S. 313–334.
- BLANKERTZ, Herwig (1977). „Berufliche Bildung“. In: *Wörterbuch der Pädagogik. Band 1*. Hrsg. von Heinrich ROMBACH. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 90–91.
- BÖHLE, Fritz, G.Günter VOß und Günther WACHTLER, Hrsg. (2010). *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BONZ, Bernhard (2006). „Methoden in der schulischen Berufsbildung“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 328–341.
- BORTZ, Jürgen und Nicola DÖRING (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarb. Auflage 2006. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- BOURDIEU, Pierre (1983). „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg. von Reinhard KRECKEL. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Hrsg. von Günter SEIB. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRATER, Michael (2010). „Berufliche Bildung“. In: *Handbuch Arbeitssoziologie*. Hrsg. von Fritz BÖHLE, G.Günter VOß und Günther WACHTLER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Kap. XI Beruf und Bildung, S. 805–837.
- BUESTRICH, Michael (2008). *Ein dritter Arbeitsmarkt - wozu? Arbeitsmarkt-, armuts- und ordnungspolitische Intentionen des Förderprogrammes "Perspektiven für Langzeitarbeitslose mit besonderen Vermittlungshemmnissen - JobPerspektive"*. Berlin: LIT.
- BUFFEL, Tine et al. (2009). „Netwerken, vertrouwen en wederkerigheid: Over de complexiteit van het concept sociaal kapitaal“. In: *Welzijnsgids* 75, S. 1–36.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, Hrsg. (2010a). *Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. Anlage zur HEGA 06/10. URL: http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edisp/16019022dstbai390139.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI390142 (besucht am 14. 02. 2015).

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, Hrsg. (2010b). *HEGA 06/10 - 02 - Teilhabe am Arbeitsleben - Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)*. Anlage zur HEGA 06/10. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Veroeffentlichungen/Weisungen/Arbeitnehmer/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI431538> (besucht am 14. 02. 2015).
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN E. V. et al. Hrsg. (2005). *Standards für die Qualifizierung „(Geprüfte) Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“*. Gemeinsame Verbandsübergreifende Empfehlung Standards für die Qualifizierung "(Geprüfte) Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen". URL: <http://www.bagwfbm.de/file/125/> (besucht am 02. 03. 2015).
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN E.V., Hrsg. (2009). *Arbeitshilfe des Deutschen Vereins zur Zuverdienstprojekten*. URL: <http://www.bagwfbm.de/article/1069> (besucht am 21. 02. 2015).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, Hrsg. (2011). *Ich habe meinen Arbeitsplatz gefunden*. 67 Beispiele von Menschen mit Behinderungen in Betrieben. Broschüre des Referats Information, Publikation, Redaktion.
- BUNDESREGIERUNG, Hrsg. (1975a). *Grundsätze zur Konzeption der Werkstatt für Behinderte - Stand 5. Dezember 1974*. Anlage 1 zu BT-Drs. 7/3999.
- BUNDESREGIERUNG, Hrsg. (1975b). *Mindestvoraussetzungen für die vorläufige Anerkennung einer Werkstatt für Behinderte - Stand 5. Dezember 1974*. Anlage 2 zu BT-Drs. 7/3999.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V. (1968). „Abschlußstufe der Sonderschule - Anlernwerkstatt - Beschützende Werkstatt“. In: *Lebenshilfe: Vierteljahresschrift für die Probleme geistig Behinderter in Familie und Gesellschaft* 7, S. 86–92.
- CALHOUN, Craig (2003). *Pierre Bourdieu in Context*. Zusammenfassende Verschriftlichung verschiedener Vorträge aus dem Jahr 2002. URL: <http://nyu.edu/classes/bkg/objects/calhoun.doc> (besucht am 03. 04. 2015).
- CARLE, Ursula (2010). „Erziehung des Menschen als Identitäts und Persönlichkeitsentwicklung“. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik "Behinderung, Bildung und Partizipation". In: *Bildung und Erziehung*. Hrsg. von Astrid KAISER et al. Bd. 3. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61–77.
- CIOLEK, Achim (2006). „Das Ambulante Arbeitstraining der Hamburger Arbeitsassistenten“. In: *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung*. Hrsg. von Stephan HIRSCH und Christian LINDMEIER. Weinheim: Beltz, S. 162–172.
- CRAMER, Horst H. (2009). *Werkstätten für behinderte Menschen*. SGB-Werkstättenrecht, Werkstättenverordnung, Werkstätten-Mitwirkungsverordnung mit Leistungsrecht, Sozialversicherungsrecht, sonstigen werkstattrelevanten Vorschriften und Gesetz zur Einführung unterstützter Beschäftigung; Kommentar. 5., neu bearb. Aufl. München: C.H. Beck.
- CZYCHOLL, Reinhard und Hermann G. EBNER (2006). „Handlungsorientierung in der Berufsbildung“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 44–54.

- DAHRENDORF, Ralf (1979). *Lebenschancen: Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DAHRENDORF, Ralf (1992). *Der moderne soziale Konflikt: Essay zur Politik der Freiheit*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- DAHRENDORF, Ralf (2006). *Homo Sociologicus*. 16. Auflage. Erstveröffentlichung 1958, Erstdruck 1965. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEUTSCHE RENTENVERSICHERUNG BUND, Hrsg. (2011). *Sozialmedizinische Begutachtung für die gesetzliche Rentenversicherung*. 7. aktualisierte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- DEUTSCHER BUNDESTAG, Hrsg. (2002). *Drucksache 14/8758*. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ilja Seifert, Maritta Böttcher, Dr. Heinrich Fink und der Fraktion der PDS – Drucksache 14/8680 – Berufliche Qualifikation durch anerkannten Abschluss „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“. URL: dipbt.bundestag.de/doc/btd/14/087/1408758.pdf (besucht am 12. 02. 2015).
- DEUTSCHER BUNDESTAG, Hrsg. (2008). *Plenarprotokoll 16/147 vom 05. März 2008*. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/16/16147.pdf> (besucht am 11. 02. 2015).
- DIEKMANN, Andreas (2001). *Empirische Sozialforschung*. 7. durchgesehene Auflage April 2001. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DRIESCHNER, Elmar (2014). „Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive“. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. In: *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen*. Hrsg. von Elmar DRIESCHNER und Detlef GAUS. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 217–239.
- DRIESCHNER, Elmar und Detlef GAUS, Hrsg. (2014). *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen*. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- DUBS, Rolf (2006). „Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–203.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind, Hrsg. (1990). *Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte*. München: Reinhardt.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind (2000). „Werkstätten für Behinderte - Integrationsstätten. Anspruch, Wandel und Wirklichkeit“. In: *Geistige Behinderung* 39, S. 313–323.
- FERCHHOFF, Wilfried (2011). „Professionen und Professionalisierung“. In: *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen*. Hrsg. von Iris BECK und Heinrich GREVING. Bd. 6. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 197–205.
- FISCHER, Aloys (1950). *Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung*. Hrsg. von Josef DOLCH und Karl KREITMAIR. Veröffentlichungen des Aloys Fischer-Arbeitskreises 2. München: Bayer. Schulbuch-Verl.
- FISCHER, Erhard, Manuela HEGER und Désirée LAUBENSTEIN, Hrsg. (2011). *Perspektiven beruflicher Teilhabe*. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena.

- FLICK, Uwe (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLYNN, Robert und Kathleen NITSCH (1980). „Normalization. Accomplishments to date and future priorities“. In: *Normalization, social integration, and community services*. Hrsg. von Robert FLYNN und Kathleen NITSCH. Baltimore: University Park Press, S. 363–394.
- FRANZ, Daniel (2014). *Anforderungen an Mitarbeiter in wohnbezogenen Diensten der Behindertenhilfe*. Veränderungen des professionellen Handelns im Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- FRIELING, Ekkehart (2006). „Lernen und Arbeiten“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–327.
- GANGL, Markus (2003). „Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6.1, S. 72–89. ISSN: 1434-663X.
- GATTERMANN, Kathrin und Stefan KVAS (2009). „Raus aus der Werkstatt, rein ins (Arbeits-)Leben? : Arbeitsmarktintegration am Beispiel des Projekts New Work“. In: *Berufsbildung : Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 63.115, S. 11–12.
- GAUS, Detlef (2014). „Inklusion. Deutungen und Funktionslogiken eines pädagogischen Slogans“. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. In: *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen*. Hrsg. von Elmar DRIESCHNER und Detlef GAUS. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 264–299.
- GEORG, Walter und Ulrike SATTEL (2006). „Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–152.
- GLOCK, Hans-Johann (1986). „Vygotsky and mead on the self, meaning and internalisation“. In: *Studies in Soviet Thought* 31.2, S. 131–148. ISSN: 0039-3797.
- GOFFMAN, Erving (1972). *Asyle : über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. (Veröffentlichung des englischen Originals 1971). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GOLAS, Heinz G. (1979). *Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder*. Grundfragen der Berufsbildung; Planung und Durchführung der Ausbildung. Bd. 1. Essen: Girardet.
- GONON, Philipp (1997). „Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen 'Klassik'“. In: *Ausgewählte Theorien der beruflichen Bildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 3–24.
- GONON, Philipp et al. Hrsg. (2005). *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOTTSCHALL, Karin (2010). „Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive“. In: *Handbuch Arbeitssoziologie*. Hrsg. von Fritz BÖHLE, G.Günter VOß und Günther WACHTLER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 671–698.
- GÖTZ, Marion, Sabine ROTH und Uwe CHOJETZKI (2011). „Rechtliche Grundlagen für Leistungen der gesetzlichen Rentenversicherung“. In: *Sozialmedizinische Begutachtung für die gesetzliche Rentenversicherung*. Hrsg. von DEUTSCHE RENTENVERSICHERUNG BUND. 7. aktualisierte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer, S. 3–25.

- GRAMPP, Gerd (1998). „Selbstverwirklichung im sinnhaften Tätigsein mit anderen. Der Anspruch mehrfach behinderter Menschen auf berufliche Rehabilitation und Intergration“. In: *Behindertenpädagogik* 37, S. 361–374.
- GRAMPP, Gerd (2000). „Selbstverwirklichung im sinnhaften Tätigsein. Die Bedeutung von Arbeit in der Werkstatt für Behinderte aus pädagogisch-anthropologischer Sicht“. In: *Geistige Behinderung* 4, S. 324–333.
- GRAMPP, Gerd (2003). „Die Teilhabezentrierte Pädagogik und ihr Menschenbild als Basis der beruflichen Rehabilitation“. In: *WfB-Handbuch Band 1*. Hrsg. von BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE E.V. 2., völlig überarbeitete Auflage 2000. 21. Ergänzungslieferung 2013. Bd. 1. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Kap. D7, S. 1–11.
- GRAMPP, Gerd (2006). „Das Arbeitspädagogische Bildungssystem (ABS) als Basis einer normalisierten beruflichen Bildung für geistig behinderte Menschen“. In: *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung*. Hrsg. von Stephan HIRSCH und Christian LINDMEIER. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 145–161.
- GRAMPP, Gerd und Anke TRIEBEL (2003). *Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen: Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung*. 9. Auflage 2010. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- GREB, Ulrike (2009). „Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 16, S. 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe16/greb_bwpat16.pdf (besucht am 06. 07. 2011).
- GRUNDMANN, Matthias (2006). *Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- GRUNDMANN, Matthias et al. (2010). „Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen“. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. In: *Bildung als Privileg*. Hrsg. von Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–78.
- GRUNERT, Cathleen (2012). *Bildung und Kompetenz*. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Bd. 44. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GUDJONS, Herbert (1999). *Pädagogisches Grundwissen*. 6. Aufl. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- HABERMAS, Jürgen (1987a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 4. durchgesehene Auflage. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen (1987b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 4. durchgesehene Auflage. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (2006). *Phänomenologie des Geistes*. Hrsg. von Hans-Friedrich WESSELS und Wolfgang BONSIEPEN. Sonderausg. aus der Reihe "Philosophische Bibliothek"(Bd. 414). Hamburg: Meiner.
- HEINEMANN, Lars (2012). „Soziologie der Berufsbildung“. In: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Hrsg. von Ullrich BAUER, UweH. BITTLINGMAYER und Albert SCHERR. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611–627.
- HELSPER, Werner (2008). „Ungewissheit und pädagogische Professionalität“. In: *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Hrsg. von BIELEFELDER ARBEITSGRUPPE 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168.

- HILDEBRANDT, Martina et al. (2011). „Arbeitsmedizinische und berufskundliche Aspekte“. In: *Sozialmedizinische Begutachtung für die gesetzliche Rentenversicherung*. Hrsg. von DEUTSCHE RENTENVERSICHERUNG BUND. 7. aktualisierte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer, S. 45–64.
- HIRSCH, Stephan (2009). „Werkstätten für behinderte Menschen“. In: *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Hrsg. von Roland STEIN und Dagmar ORTHMANN BLESS. Bd. 4. Basiswissen Sonderpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 31–57.
- HIRSCH, Stephan und Christian LINDMEIER (2006). *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung: Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- HOFFMANN-RIEM, Christa (1980). „Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32.2, S. 339–372.
- HORSTER, Detlef, Ursula HOYNINGEN-SÜESS und Christian LIESEN, Hrsg. (2005). *Sonderpädagogische Professionalität*. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUFEN, Christian (2010). „Ermessen und unbestimmter Rechtsbegriff“. In: *Zeitschrift für das Juristische Studium* 5, S. 603–607. URL: http://www.zjs-online.com/dat/artikel/2010_5_373.pdf (besucht am 30. 06. 2015).
- HURRELMANN, Klaus (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- ISB - GESELLSCHAFT FÜR INTEGRATION, SOZIALFORSCHUNG UND BETRIEBSPÄDAGOGIK GMBH, Hrsg. (2002). *Bestandsaufnahme und Perspektiven des Übergangs aus Werkstätten für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*. Ergebnisbericht.
- ISB - GESELLSCHAFT FÜR INTEGRATION, SOZIALFORSCHUNG UND BETRIEBSPÄDAGOGIK GMBH (2008). *Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- JÄHNERT, Detlev (1995). *Es muß nicht nur die WfB sein!* Diplomarbeit 1995, Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften I, Studiengang Erwachsenenbildung u. ausserschulische Jugendbildung. Bidok Fassung von 1998. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/jaehnert-werkstatt.html> (besucht am 20. 02. 2014).
- JANTZEN, Wolfgang (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche Grundlagen*. 2. Auflage 1992. Weinheim und Basel: Beltz.
- JANTZEN, Wolfgang (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neuro-wissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KAUERMANN, Göran und Helmut KÜCHENHOFF (2011). *Stichproben*. Methoden und praktische Umsetzung mit R. Berlin Heidelberg: Springer.
- KELLER, Reiner (2009). „Das interpretative Paradigma“. In: *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons*. Hrsg. von Ditmar BROCK et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–126.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1904). „Berufs- oder Allgemeinbildung“. In: *Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule*. Hrsg. von Gerhard WEHLE. Bd. 1. Ausgewählte Pädagogische Schriften - Georg Kerschensteiner. Paderborn: Schöningh, S. 89–104.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig [u.a.]: Teubner.
- KLAFKI, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. Auflage 1991. Weinheim und Basel: Beltz.

- KNAPP, Rainer (2002). „Der "duale Auftrag" der WfbM - Missverständnis oder Ausrede?“ In: *WfbM-Handbuch Band 1*. Hrsg. von BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE E.V. 2., völlig überarbeitete Auflage 2000. 21. Ergänzungslieferung 2013. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Kap. B3, S. 1–6.
- KOHN, Wolfgang (2005). *Statistik. Datenanalyse und Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Berlin Heidelberg: Springer.
- KONIETZKA, Dirk (2010). „Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt“. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. In: *Bildung als Privileg*. Hrsg. von Rolf BECKER und Wolfgang LAUTERBACH. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–304.
- KRAUS, Katrin (2005). „Employability, Wettbewerbsfähigkeit und Individualisierung“. In: *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Hrsg. von Philipp GONON et al. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–99.
- KRONAUER, Martin (2010). „Inklusion - Exklusion“. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: *Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Hrsg. von Martin KRONAUER. <http://www.scientificcommons.org/55280651>: Bertelsmann. URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26265> (besucht am 21.07.2010).
- KUBEK, Vanessa (2012). *Humanität beruflicher Teilhabe im Zeichen der Inklusion*. Bd. 1. Gesundheitsförderung – Rehabilitation – Teilhabe. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAUR-ERNST, Ute (1990). „Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung der gewerblichen und kaufmännischen Berufe – Konsequenzen für das Lernen“. In: *Schlüsselqualifikationen*. Hrsg. von Lothar REETZ und Thomas REITMANN. Hamburg: Feldhaus, S. 36–52.
- LAUR-ERNST, Ute (2000). „Mehr Flexibilität in der Berufsbildung: Alternative Ansätze“. In: *Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung*. Hrsg. von Karin STEINER et al. Tagungsband zur Konferenz am 18. und 19. Februar 1999 an der Johannes-Kepler-Universität, Linz. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, S. 15–28.
- LE BON, Gustave (1950). *Psychologie der Massen*. 39. – 44. Tsd. Stuttgart: Kröner.
- LEBENSHILFE FÜR DAS GEISTIG BEHINDERTE KIND E.V., Hrsg. (1963). *Die Beschützende Werkstatt für geistig Behinderte*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- LEONT'EV, Aleksej Nikolaevič (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. (Veröffentlichung des russischen Originals 1975). Stuttgart: Klett.
- LEONTJEW, Alexej N. (1971). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. (Veröffentlichung des russischen Originals 1959). Berlin: Volk und Wissen.
- LINDMEIER, Christian (2006). „Entwicklungslinien der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen“. In: *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung*. Hrsg. von Stephan HIRSCH und Christian LINDMEIER. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 15–43.
- LIPSMEIER, Antonius, Hrsg. (1995). *Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- LITT, Theodor (1947). *Berufsbildung und Allgemeinbildung*. Wiesbaden: Brockhaus.
- LOEKEN, Hiltrud (2005). „Assistenz statt Pädagogik“. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. In: *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Hrsg. von

- Detlef HORSTER, Ursula HOYNINGEN-SÜESS und Christian LIESEN. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–132.
- LUDWIG-MAYERHOFER, Wolfgang (2008). „Arbeitslosigkeit“. Probleme, Theorien, empirische Befunde. In: *Arbeitsmarktsoziologie*. Hrsg. von Martin ABRAHAM und Thomas HINZ. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Kap. 7, S. 199–239.
- LUHMANN, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas (2005). „Inklusion und Exklusion“. Die Soziologie und der Mensch. In: *Soziologische Aufklärung* 6. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 226–251.
- LUHMANN, Niklas und Karl Eberhard SCHORR (1982a). „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“. In: *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Hrsg. von Niklas LUHMANN und Karl Eberhard SCHORR. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- LUHMANN, Niklas und Karl Eberhard SCHORR, Hrsg. (1982b). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas und Karl Eberhard SCHORR (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MARX, Karl (1890). *Das Kapital - Kritik der politischen Ökonomie*. Band 1: Der Produktionsprozess des Kapitals. 12. Auflage 1977, Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 1962, Nach der vierten von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage von 1890. Bd. 23. MEW. Berlin: Dietz Verlag.
- MEAD, George Herbert (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Hrsg. von Charles W. MORRIS. 16. Nachdruck der 1. Auflage von 1968 (2010). (Veröffentlichung des englischen Originals 1934). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MELZER, Rüdiger, Erich LAUDWEIN und Marlene EIDEN (2006). „Lernarrangement Schülerfirma“. In: *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung*. Hrsg. von Stephan HIRSCH und Christian LINDMEIER. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 64–85.
- MERTENS, Dieter (1974). „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7.1, S. 36–43.
- MITTAG, Hans-Joachim (2014). *Statistik. Eine Einführung mit interaktiven Elementen*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- MITTER, Wolfgang (1978). „Grundlegende Fragen Des Verhältnisses Zwischen Allgemeiner Und Beruflicher Bildung“. In: *International Review of Education* 24.2, S. 117–129.
- MONZ, Winfried (2011). „Perspektiven beruflicher Teilhabe: Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung“. Konzepte zur Integration und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Perspektiven beruflicher Teilhabe*. Hrsg. von Erhard FISCHER, Manuela HEGER und Désirée LAUBENSTEIN. Oberhausen: Athena, S. 57–68.
- MUTTERS, Tom (1963). „Die soziale Notwendigkeit der Beschützende Werkstatt“. In: *Die Beschützende Werkstatt für geistig Behinderte*. Hrsg. von LEBENSHILFE FÜR DAS GEISTIG BEHINDERTE KIND E.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 25–29.
- NAHNSEN, Ingeborg (1975). „Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes“. Festschrift für Max E. Graf zu Soms-Roedelheim. In: *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential*. Hrsg. von Martin OSTERLAND und Hans Paul BAHRDT. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst., S. 145–166.
- NASSEHI, Armin (2002). „Die Organisationen der Gesellschaft. Skizze einer Organisationssoziologie in gesellschaftstheoretischer Absicht“. In: *Organisationssoziologie*.

- Hrsg. von Jutta ALLMENDINGER. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - Sonderhefte 42. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- OKABE, Masataka und Kei ITO (2002). *Color Universal Design (CUD) - How to make figures and presentations that are friendly to Colorblind people*. URL: <http://jfly.iam.u-tokyo.ac.jp/color/> (besucht am 28.02.2015).
- OTT, Bernd (1995). *Ganzheitliche Berufsbildung*. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Hrsg. von Antonius LIPSMEIER. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- OTT, Bernd (1997). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Girardet.
- PARSONS, Talcott (1968a). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.: Europ. Verl.-Anst.
- PARSONS, Talcott (1968b). „Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Psychologie und Soziologie“. In: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Hrsg. von Talcott PARSONS. Frankfurt a.M.: Europ. Verl.-Anst., S. 99–139.
- PARSONS, Talcott (1969a). „Full Citizenship for the Negro American?“ In: *Politics and social structure*. New York [u.a.]: Free Press, S. 252–291.
- PARSONS, Talcott (1969b). *Politics and social structure*. New York [u.a.]: Free Press.
- PÄTZOLD, Günter (2003). *Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung*. 2. Aufl. Bochum: Projekt Verlag.
- PÄTZOLD, Günter (2006). „Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 174–190.
- PFEIFFER, Gerhard (2006). „Förderlehrgänge (F2/3) für Menschen mit schwerer Lernbehinderung/geistiger Behinderung“. In: *Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung*. Hrsg. von Stephan HIRSCH und Christian LINDMEIER. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 88–110.
- PIAGET, Jean (1948). *Psychologie der Intelligenz*. Hrsg. von Lucien GOLDMANN und Yvonne MOSER. Zürich: Rascher.
- PÖGGELER, Franz (2004). „Zum Wandel des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland“. In: *Allgemeinbildung und Berufsbildung*. Hrsg. von Elmar LECHNER und Franz PÖGGELER. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 209–223.
- PORST, Rolf (2009). *Fragebogen*. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAEITHEL, Arne (1998). *Selbstorganisation, Kooperation, Zeichenprozess*. Arbeiten zu einer kulturwissenschaftlichen, Anwendungsbezogenen Psychologie. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- RAUNER, Felix (2006). „Gestaltung von Arbeit und Technik“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–70.
- REETZ, Lothar (1990). „Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung“. In: *Schlüsselqualifikationen*. Hrsg. von Lothar REETZ und Thomas REITMANN. Hamburg: Feldhaus, S. 16–29.
- ROTH, Heinrich (1971). *Entwicklung und Erziehung*. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Bd. 2. Pädagogische Anthropologie. Hannover: Schroedel.

- ROYL, Wolfgang (2005). „Berufliche Mehrfachqualifikation: Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Beschäftigungschance“. In: *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Hrsg. von Philipp GONON et al. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–110.
- SCHEIBNER, Ulrich (2000). „Die Entwicklung der Werkstätten zur Arbeits- und Berufsförderung“. Meilensteine auf dem Weg zur gesellschaftliche Teilhabe. In: *WfB-Handbuch Band 1*. Hrsg. von BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE e.V. 2., völlig überarbeitete Auflage 2000; 21. Ergänzungslieferung 2013. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Kap. B5, S. 1–21.
- SCHIENER, Jürgen (2006). *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft*. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHMAYL, Winfried (2003). „Ansätze allgemeinbildenden Technikunterrichts“. Theorieansätze und Praxisbezüge. In: *Allgemeine Technikdidaktik*. Hrsg. von Bernhard BONZ und Bernd OTT. 1. Aufl. Hohengehren: Schneider, S. 131–147.
- SCHRÖDER, Harry (1980). „Strukturanalyse interpersoneller Fähigkeiten“. In: *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens*. Hrsg. von Manfred VORWERG und Harry SCHRÖDER. Bd. 1. Leipzig: Karl-Marx-Universität Leipzig Sektion Psychologie, S. 98–275.
- SCHUNTERMANN, Michael F. (2009). *Einführung in die ICF*. Grundkurs - Übungen - offene Fragen. 3. Heidelberg: ecomed Medizin.
- SEDLMEIER, Peter und Frank RENKEWITZ (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.
- SEDMAK, Clemens et al. Hrsg. (2011). *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten*. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SEN, Amartya Kumar (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- SONNTAG, Karlheinz und Claudia SCHMIDT-RATHJENS (2005). „Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle“. In: *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Hrsg. von Philipp GONON et al. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–66.
- SPECK, Otto (2003). *System Heilpädagogik*. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5., neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- SPIESS, Ilka (2003). *Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen*. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Paderborn: Eusl.
- SPRANGER, Eduard (1965). *Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung*. Hrsg. von Joachim H. KNOLL. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SPRINGMANN, Detlef (2013). „Die Zukunft der Werkstatt: Werkstätten als Übergangseinrichtungen. Werkstätten als Übergangseinrichtungen ein althergebrachtes Konzept“. In: *WfbM-Handbuch 1, ergänzbares Handbuch Werkstatt für behinderte Menschen*. Hrsg. von BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Kap. A5, S. 1–8.
- STEIN, Roland (1994). „Lernbeeinträchtigte nach der Schule: Arbeit oder Sozialhilfe? Erfahrungen aus der Berufsausbildung ehemaliger Sonderschüler“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45.8, S. 505–518.

- STEIN, Roland und Dagmar ORTHMANN BLESS, Hrsg. (2009). *Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Bd. 4. Basiswissen Sonderpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STICHWEH, Rudolf (2007). „Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems“. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. In: *Intention und Funktion*. Hrsg. von Jens ADERHOLD und Olaf KRANZ. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–120.
- STINKES, Ursula (1999). „Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff“. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* Jg. 22.3. (Zitierte Seitenzahlen sind Zahlen der auf Bidok online verfügbaren Fassung), S. 73–81. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html> (besucht am 09. 07. 2010).
- TERFLOTH, Karin (2006). „Inklusion und Exklusion - Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung“. Diss. <http://www.scientificcommons.org/26067436>: KUPS, USB Köln, University of Cologne, Germany [<http://kups.uni-koeln.de/phpoi/oi2.php>] (Germany). URL: <http://kups.uni-koeln.de/volltexte/2008/2225/> (besucht am 21. 07. 2010).
- THIMM, Walter, Hrsg. (2005). *Das Normalisierungsprinzip: ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Ein Sachbuch der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 2. Auflage 2008. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- THIMM, Walter et al. (1985). „Das Normalisierungsprinzip - Pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen für die Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse“. In: *Das Normalisierungsprinzip: ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts*. Hrsg. von Walter THIMM. 2. Auflage 2008. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 109–135.
- TRAPPE, Heike (2006). „Berufliche Segregation im Kontext“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58.1, S. 50–78. ISSN: 0023-2653.
- VAN DER VEER, René (1987). „The relation between Vygotsky and Mead reconsidered. A comment on Glock“. In: *Studies in Soviet Thought* 34.1-2, S. 91–93.
- VEITH, Hermann (2014). „Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel“. In: *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe*. Hrsg. von Stefan FAAS, Petra BAUER und Rainer TREPTOW. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51–65. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_4.
- VORWERG, Manfred und Harry SCHRÖDER, Hrsg. (1980a). *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonaler Verhaltens*. Bd. 1. Leipzig: Karl-Marx-Universität Leipzig Sektion Psychologie.
- VORWERG, Manfred und Harry SCHRÖDER, Hrsg. (1980b). *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonaler Verhaltens*. Bd. 2. Leipzig: Karl-Marx-Universität Leipzig Sektion Psychologie.
- VYGOTSKIJ, Lev Semënovic (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. (Veröffentlichung des russischen Originals 1960). Münster/Hamburg: Lit.
- WEBER, Max (1951). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von Johannes WINCKELMANN. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen: Mohr.
- WEBER, Max (2001). *Religiöse Gemeinschaften*. Hrsg. von Hans G. KIPPENBERG. Bd. I/22-2. Max Weber-Gesamtausgabe. Erstveröffentlichung 1921/1922. Tübingen: Mohr.
- WEBER, Susanne (2005). „Kompetenz und Identität als Konzepte beruflichen Lernens über die Lebensspanne“. In: *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Hrsg. von

- Philipp GONON et al. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–23.
- WEHLE, Gerhard, Hrsg. (1966). *Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule*. Bd. 1. Ausgewählte pädagogische Schriften - Georg Kerschensteiner. Paderborn: Schöningh.
- WELTGESUNDHEITSORGANISATION (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Hrsg. von DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION, DIMDI WHO-KOOPERATIONSZENTRUM FÜR DAS SYSTEM INTERNATIONALER KLASSIFIKATIONEN.
- WENDT, Wolf Rainer (1988). „Das Konzept der Lebenslage“. Seine Bedeutung für die Praxis der Sozialarbeit. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* 4, S. 79–83.
- WINTHER, Esther und Manfred PRENZEL (2014). „Berufliche Kompetenz und Professionalisierung – Testverfahren und Ergebnisse im Spiegelbild ihrer Accountability“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17.1, S. 1–7. ISSN: 1434-663X.
- WITTMER, Wolfgang (2006). „Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 401–412.
- WOLLSCHLÄGER, Daniel (2010). *Grundlagen der Datenanalyse mit R*. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin Heidelberg: Springer.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, Hrsg. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Genf: World Health Organization.
- WYGOTSKI, Lew S. (1964). *Denken und Sprechen*. 2. Auflage 1971. (Veröffentlichung des russischen Originals 1934). Frankfurt am Main: Fischer.
- WYGOTSKI, Lew S. (1987). „Dynamik und Struktur der Persönlichkeit des Jugendlichen“. In: *Ausgewählte Schriften Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Kapitel 16 des Textes "Pädologie des frühen Jugendalters". Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 624–658.
- ZABECK, Jürgen (2006). „Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung“. In: *Handbuch der Berufsbildung*. Hrsg. von Rolf ARNOLD und Antonius LIPSMEIER. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269–280.
- ZIEGLER, Holger (2011). „Soziale Arbeit und das gute Leben - Capabilities als sozialpädagogische Kategorie“. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. In: *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten*. Hrsg. von Clemens SEDMAK et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–137.
- ZIEMEN, Kerstin (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz: Kompetenz von Eltern behinderter Kinder*. Butzbach-Griedel: Afra.
- ZIEMEN, Kerstin (2011). „Kompetenz“. In: *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen*. Hrsg. von Iris BECK und Heinrich GREVING. Stuttgart: Kohlhammer, S. 205–210.
- ZIMBARDO, Philip G. und Richard J. GERRIG (1999). *Psychologie*. 7. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

A. Abstracts

A.1. Kurzzusammenfassung - deutsch

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben sind eine der großen Säulen der Leistungen zur Teilhabe für Menschen mit Behinderung (vgl. §§33ff, SGB IX) und gelten neben dem Wohnen als das zweite große außerschulische Handlungsfeld in der Eingliederungshilfe. Eine der wichtigsten Maßnahmenformen dieser Leistungen ist seit den 1960er Jahren die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM).

Als rechtlich verfasste Organisationsform ist die WfbM durch einen komplexen Handlungsauftrag zur Bildung und Rehabilitation, sowie durch vielfältige Vorschriften zur Erfüllung dieses Auftrages gekennzeichnet. Als zentrales Element des Auftrages stellt sich die berufliche Bildung dar.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist es, inhaltliche und organisatorische Bedingungen und Problemstellen bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der WfbM herauszuarbeiten, um daran anschließend Wege aufzuzeigen, wie sowohl auf Gesetzes- und Verordnungsebene, als auch im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung durch Träger von Werkstätten für behinderte Menschen Schritte zur Verbesserung der Qualität unternommen werden können. Hierbei steht der Auftrag der beruflichen Bildung im Vordergrund der Betrachtung.

Hierzu werden zunächst die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der WfbM betrachtet und daraufhin untersucht, wie sie sich als Handlungsbedingungen für Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (FAB) auswirken.

Weiter wurden im Rahmen einer explorativen quantitativen Befragung ca. 200 FABs zu ihren Einstellungen und Handlungsbedingungen befragt.

Als Kriterium, um hilfreiche von hinderlichen Bedingungen zu unterscheiden stellt sich hierbei die Handlungssicherheit der FABs im Rahmen der Zielkonflikte der WfbM heraus.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse ergibt sich ein Handlungsbedarf auf politischer und rechtlicher Ebene, sowie auf inhaltlich konzeptioneller Ebene.

Die Arbeit leistet einen theoretischen Beitrag auf inhaltlich konzeptioneller Ebene und legt theoretische Fassungen der Zielbegriffe „Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „berufliche Bildung“ vor. Diese Fassungen zentraler Zielbegriffe der WfbM werden in ein partizipations- und lebenslagenorientiertes Konzept der Bildungsarbeit in der WfbM eingebettet.

Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für (Sozial-)Politik auf Gesetzes- Verordnungsebene und Richtlinienenebene sowie für Werkstättenträger auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene und für die Personal- und Organisationsentwicklung.

A.2. Abstract - english

Social services for the participation in the working life are one of the major pillars of the social services for people with disabilities in Germany (see. §§33 et seqq., SGB IX), along with services of assisted living. Sheltered workshops have been a central form of work-related services since the 1960s.

As an organizational form defined by law, sheltered workshops have a complex mandate for *Bildung* and rehabilitation, and are set with various regulations towards that mandate. Vocational training (*berufliche Bildung*) is a central means for sheltered workshops to fulfil their mandate.

The research interest of this dissertation is to identify organizational and mandate-inherent conditions of sheltered workshops. With these, the author intends to show ways of innovation for policy-makers (on both legislative and administrative level) and service providers in sheltered workshops (both concept-wise and for personnel and organizational development), focussing on the mandate of vocational *Bildung*.

For this purpose, legal and organizational conditions of sheltered workshops in Germany are examined and analysed for their impact on the agency of the professionals in sheltered workshops (*Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung, FAB*).

Additionally in an exploratory quantitative survey around 200 FABs were asked about their beliefs, attitudes and conditions of agency.

Based on these results, potential for innovation and improvement were identified on a political and legal level, as well as on the level of service concepts.

The dissertation makes a theoretical contribution to conceptual terms of the mandate and embeds these terms in a participation-oriented concept of *Bildung* in sheltered workshops.

Conclusions and recommendations are given for (social) policy makers and for corporations providing social services in sheltered workshops.

B. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Dissertation selbst verfasst zu haben. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen. Die Arbeit wurde in keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht.

Hamburg,

Stefan Thesing

C. Vorveröffentlichungen

Es gab keine auf dieser Dissertation basierenden Vorveröffentlichungen.

D. Weitere Anhänge

D.1. Einzeltabellen und Nennungsfragen

Nennungen und Kategorien Ausbildungen (Frage 1.2)

Nennung	Anzahl	Kategorie
Altenpfleger_in	4	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Arbeitspädagoge_in	3	Pädagogik
Arbeitstherapeut_in	1	Ergotherapie/Arbeitstherapie
Auto- und Bauglaser_in	1	Gewerk
Bäcker_in/Konditor_in	8	Gewerk
Bäckereifachverkäufer_in	1	Gewerk
Baumschulgehilfe	1	Gewerk
Bergmann / Bergfrau	1	Gewerk
Berufskraftfahrer_in	2	Gewerk
Berufstaucher	1	Gewerk
Betriebsschlosser	1	Gewerk
Bürokaufmann/Bürokauffrau	3	Gewerk
Dach-, Wand- und Abdichtungstechniker_in	1	Gewerk
Dialysepfleger / Dialyseschwester	1	Gewerk
Dreher / Zerspaner	3	Gewerk
Einzelhandelskaufmann / Einzelhandelskauffrau	4	Gewerk
Elektriker_in	1	Gewerk
Elektroinstallateur_in	2	Gewerk
Elektrotechniker_in	3	Gewerk
Energiegeräteelektroniker_in	1	Gewerk
Energiegerätemechaniker_in	1	Gewerk
Ergotherapeut_in	3	Ergotherapie/Arbeitstherapie
Erzieher_in	10	Pädagogik
Erziehungshelfer_in / Kinderpfleger_in	2	Pädagogik
Europäische/r Schweißfachmann/-fachfrau	1	Gewerk
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	1	Gewerk
Fachwirt_in im Gesundheits- und Sozialwesen	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Feinmechaniker_in	1	Gewerk
Fernmeldetechniker_in	1	Gewerk
Fleischer_in	1	Gewerk
Florist_in	1	Gewerk
Friseur_in	1	Gewerk
Galvaniseur_in	1	Gewerk

Gärtner_in	7	Gewerk
Gas und Wasser Installateur_in	3	Gewerk
Gaststättenleiter_in	2	Gewerk
Grafikdesigner_in	2	Gewerk
Hauswirtschaftliche/r Betriebsleiter_in	1	Gewerk
Heilerzieher_in / Heilerziehungspfleger_in	11	Pädagogik
Heilerziehungshelfer_in	1	Pädagogik
Industrieelektroniker_in	1	Gewerk
Industriekaufmann/-frau	1	Gewerk
Industriemechaniker_in	2	Gewerk
IT-Kaufmann/frau	1	Gewerk
KFZ-Mechaniker_in/-Mechatroniker_in	6	Gewerk
Koch/Köchin	1	Gewerk
Konstruktionstechniker_in	1	Gewerk
Krankenpflegehelfer_in	3	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Krankenpfleger / Krankenschwester	4	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Kunststoffformgeber_in	1	Gewerk
Lehrfacharbeiter	1	Gewerk
Lehrkraft für Pflegeberufe	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Luftsicherheitsassistent_in	1	Gewerk
Maler_in	2	Gewerk
Maschinenbauer_in	1	Gewerk
Maschinenbautechniker_in	2	Gewerk
(Maschinen)Schlosser_in	8	Gewerk
Maskenbildner_in	1	Gewerk
Maurer_in	2	Gewerk
Mediengestalter_in	2	Gewerk
Medizinische/r Fachangestellte/r	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Metallschleifer_in	1	Gewerk
Pferdewirt_in	1	Gewerk
Pflegehelfer_in	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Radio- und Fernsehtechniker_in	4	Gewerk
REFA-Techniker_in	1	Gewerk
Restaurantfachmann/-frau	2	Gewerk
Rohrleitungsbauer_in	1	Gewerk
Schneider_in	2	Gewerk
Sozialpädagogische/r Assistent_in	1	Pädagogik
Tauchlehrer_in	1	Gewerk
Textilreiniger_in	1	Gewerk
Theaterpädagoge_in	1	Pädagogik

Tischler_in	11	Gewerk
Veranstaltungskaufmann/-frau	1	Gewerk
Verfahrensmechaniker_in – Schweißtechnik	1	Gewerk
Versicherungskaufmann/-frau	1	Gewerk
Werkzeugmacher_in	1	Gewerk
Zentralheizungs- und Lüftungsbauer_in	1	Gewerk
Zweiradmechaniker_in	1	Gewerk

Tabelle 108: Nennungen und Kategorien Ausbildungen (Frage 1.2)

Nennungen und Kategorien Studiengänge (Frage 1.3)

Nennung	Anzahl	Kategorie
Arbeitsmittel-/Arbeitsumweltgestaltung (Produktdesign)	2	Technik / Naturwissenschaft
Allgemeine Musikerziehung	1	Pädagogik
Bauingenieurwesen	3	Technik / Naturwissenschaft
Elektrotechnik	2	Technik / Naturwissenschaft
Ergotherapie	1	Humanwissenschaften
Erziehungswissenschaft (Diplom)	3	Pädagogik
Gartenbau	2	Technik / Naturwissenschaft
Gebärdensprachdolmetschen	2	Geistes- und Sprachwissenschaften
Gebärdensprache und Gehörlosenkultur	1	Geistes- und Sprachwissenschaften
Geografie	1	Technik / Naturwissenschaft
Gesundheits- und Sozialmanagement	6	Sozialwissenschaften
Holzwirtschaft	1	Technik / Naturwissenschaft
Lehramt Berufsschule	1	Pädagogik
Lehramt Primarstufe	1	Pädagogik
Lehramt Sonderpädagogik	2	Pädagogik
Maschinenbautechnik	2	Technik / Naturwissenschaft
Medientechnik (Dipl.Ing.)	1	Technik / Naturwissenschaft
Medizin	1	Humanwissenschaften
Ökotrophologie	1	Humanwissenschaften
Psychologie	2	Humanwissenschaften
Sozialarbeit	3	Sozialwissenschaften
Sozialpädagogik	5	Pädagogik
Soziologie	1	Sozialwissenschaften
Sportwissenschaften	1	Humanwissenschaften
Theologie	1	Geistes- und Sprachwissenschaften
Werkstofftechnik	1	Technik / Naturwissenschaft

Tabelle 109: Nennungen und Kategorien Studiengänge (Frage 1.3)

Nennungen und Kategorien Vorberufe (Frage 1.4)

Nennung	Anzahl	Kategorie
Altenpfleger_in	5	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Ambulanter Pflegedienst	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Ausbildungstätigkeit im Gewerk	5	Gewerk
Auto- und Bauglaser_in	1	Gewerk
Bäcker_in, Konditor_in	6	Gewerk
Baugehilf_in	2	Gewerk
Bergbau	2	Gewerk
Berufskraftfahrer	2	Gewerk
Berufssoldat_in / Zeitsoldat_in	6	nicht zugeordnet, kam stets in Kombination Gewerkeberufen vor
Reha-Begleitung	2	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Büroangestellte/r	1	Gewerk
Designer_in, Technische Zeichner_in	2	Gewerk
Dialysepfleger / Dialyseschwester	2	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Dreher_in	2	Gewerk
Einsatzleitung Pflege	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Einzelhandel	10	Gewerk
Elektriker_in	2	Gewerk
Elektroinstallateur_in	1	Gewerk
Energieanlagenelektroniker_in	1	Gewerk
Ergotherapie	1	Ergotherapie, Arbeitstherapie
Erzieher_in	6	Pädagogik
Feinmechaniker_in	1	Gewerk
Fleischer_in	1	Gewerk
Florist_in	1	Gewerk
Flughafen-Sicherheit	1	Gewerk
Friseur_in	1	Gewerk
Galvaniseur_in	1	Gewerk
Gärtner_in	8	Gewerk
"Gas und Wasser Installateur"	1	Gewerk
Gastronomie	3	Gewerk
Gerüstbau	1	Gewerk
Geschäftsführung	1	Gewerk
Getränkeliieferant_in	1	Gewerk
Grafiker_in	1	Gewerk
Gutachtertätigkeit Freiflächenplanung	1	Gewerk
Handwerk	3	Gewerk
Heilerziehungspfleger_in	5	Pädagogik
Heizungsbau	1	Gewerk

Industrie	2	Gewerk
Industriekaufmann/-frau	1	Gewerk
Integrationshelfer_in im Kindergarten u. Schule	1	Pädagogik
Internat	1	Pädagogik
IT-Dienstleistungen	3	Gewerk
IT-Kaufmann/-frau	1	Gewerk
Kassierer_in	1	Gewerk
Kellner_in	1	Gewerk
KFZ Mechaniker_in, KFZ-Mechatroniker_in	2	Gewerk
Kinder- und Jugendarbeit	6	Pädagogik
Kindertagespflege	1	Pädagogik
Krankenpflegehelfer_in	3	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Krankenpfleger, Krankenschwester	5	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
"Kunststoffformgeber_in"	1	Gewerk
Lagerist	1	Gewerk
Lagerkraft	1	Gewerk
Landwirtschaft	1	Gewerk
Lehrer_in	2	Pädagogik
Lehrkraft Pflege	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Maler_in	1	Gewerk
Maschinenbau	2	Gewerk
Maskenbildner_in	1	Gewerk
Maurer_in	2	Gewerk
Mediengestalter_in	2	Gewerk
Messebau	1	Gewerk
Pädagogische/r Helfer_in	1	Pädagogik
Paketsdienst	2	Gewerk
Pastoralreferent_in	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Pflegekraft	3	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Pharmalogistik	1	Gewerk
Praktika im Rahmen des Studiums	1	nicht zugeordnet
Produktion von Diamantwerkzeugen	1	Gewerk
Produktion von Kartonagen	1	Gewerk
Psycholog_in in einer Beratungsstelle	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Radio- und Fernsehtechniker	4	Gewerk
Radiosender	1	Gewerk
Regalbau	1	Gewerk
Restaurantfachmann, Restaurantfachfrau	1	Gewerk

Rettungsdienst	2	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Schlosser_in	10	Gewerk
Schneider_in	2	Gewerk
Servicetechniker_in	1	Gewerk
Sozialpädagoge_in	1	Pädagogik
Sozialtherapie	1	Pflege, Gesundheits- und Sozialwesen
Spedition	2	Gewerk
städt. Baubetriebshof	2	Gewerk
Stahlbau	1	Gewerk
Steinsetzer_in	1	Gewerk
Tagesförderstätte	2	Pädagogik
Tauchlehrer	1	Gewerk
Technische/r Angestellte/r	1	Gewerk
Theaterpädagogik	1	Gewerk
Tiefbau	2	Gewerk
Tischler_in	6	Gewerk
Veranstaltungsmanagement	1	Gewerk
Veranstaltungstechnik	1	Gewerk
Verfahrensmechaniker_in	1	Gewerk
Versicherung	1	Gewerk
Vertrieb	2	Gewerk
Verwaltung	2	Gewerk
Wachdienst, Sicherheitsdienst	2	Gewerk
Werkzeugbau	1	Gewerk
Wohneinrichtung für Menschen mit Behinderung	8	Pädagogik
Zerspanungsmechaniker_in	1	Gewerk

Tabelle 110: Nennungen und Kategorien Vorberufe (Frage 1.4)

Nennungen „Sonstiges“ Frage 1.6

Die Antworten, die bei Frage 1.6 unter „Sonstiges“ gegeben wurden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- "familiärer Bezug" (3x)
- "trägerinterner Wechsel" (2x)
- "Berufung" (1x)
- "Kontakt durch Zeitarbeit" (1x)

Nennungen „Sonstiges“ Frage 1.8

Die Antworten, die bei Frage 1.8 unter „Sonstiges“ gegeben wurden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Beruf von Familienmitgliedern (3x)
- eigene Schule (3x)
- Praktikum (2x)
- Ausbildung/ Studium (2x)
- Ehrenamt (2x)
- Beratungsstelle/ Kinderheim (1x)
- Schwimmausbildung (1x)

Nennungen „Anderes“ Frage 1.11

Die Nennungen bei Frage 1.11 unter "Anderes" lieferten zum Teil redundante Informationen, zum Teil datenschutzrelevante Informationen (z.B. Einsatzort) und zum Teil Ergänzungen der Antwortmöglichkeiten. Letztere lassen sich wie folgt kategorisieren:

- Gruppenleitung in der Tagesförderstätte/Förderbereich/Fördergruppe (6x)
- Fortbildung/Personalentwicklung/Anleitung (4x)
- Betriebsrat (1x)
- Technische Leitung (1x)
- Kursanleiter im Fortbildungsbereich für die Beschäftigten (1x)
- Wohnbereich (1x)
- SMB und HW-Bereich (1x)

Nennungen Frage 2.3

Die Textnennungen zu „Ja, und zwar“ in Frage 2.3 lassen sich folgendermaßen kategorisieren:

- Assistenz die auch den privaten Bereich betrifft bzw. Einbeziehung privater Rahmenbedingungen zum Verständnis der Situation (6x)
- Sozialkompetenzen (3x)
- Angebote für Klienten mit geringerem Leistungsvermögen (BBB und AB) (2x)
- Zusammenarbeit mit allen beteiligten Personen/Institutionen (2x)
- Hinwirken auf gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen (2x)
- langfristige Begleitung bei Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (2x)
- Gesundheitsförderung (1x)

- Lebensraum schaffen / erhalten (1x)
- individuellere Lösungen für den Einzelnen (1x)
- Rentnerbetreuung (1x)
- Vorbildfunktion (1x)
- sozialer und kultureller Bildungsauftrag (1x)
- Betreuung in externen Betrieben, Ausbildung (1x)
- Möglichkeit ohne Sozialhilfe zu leben (1x)
- individuelle Akzeptanz (1x)
- ehrliches Aufzeigen der Begrenztheit von Chancen auf dem Arbeitsmarkt (1x)
- Vermittlung von Selbstwertgefühl jenseits wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit (1x)
- Pflegen von sozialen Kontakten und Freundschaften (1x)
- Teamarbeit, Erfolgserlebnisse, Arbeitskollegen haben (1x)
- Selbstwertgefühl (1x)
- Wechselseitiger Dialog; konstruktive Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Behinderung (1x)
- Zertifikate (theoretische und praktische Kenntnisse) (1x)
- Fortbildungen/Schulungen aller Mitarbeiter (beh/n. beh.) zu gemeinsam entwickelten Themen (1x)
- Übergänge in Rente bzw. Tagesstätte begleiten (1x)
- Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt z.B. durch Integrationsbetriebe (1x)
- Tagesstruktur (1x)

Nennungen „Sonstiges“ bei Frage 4.1

Unter „Sonstiges“ wurden bei Frage 4.1 folgende Punkte genannt:

- Technik
- Aufsichtspflicht
- Förderung und Teilhabe
- Leitung der Tagesförderstätte

- Kontrolle
- Pflege
- Praktika und Auftraggeber zu organisieren, Begleiten, Beraten
- Akquise von Arbeitsplätzen, Beratung von Beschäftigten und Firmen
- Erstellung von Skizzen für Projekte und Akquise
- Arbeitsvorbereitung
- psychologische Beurteilung
- täglich viele Sorgen und Konflikte lösen, sowie häufige Gespräche führen
- Produktentwicklung und Vermarktung
- Sportförderung in Kursen
- Personalplanung
- Beratung von Eltern, Angehörige,, amtlich bestellten Betreuern
- Unterstützung und Beratung in verschiedenen Zusammenhängen
- IT Service, Hausmeistertätigkeiten, Auslieferung, Wartung

Tabellen der einzelnen Ränge - Frage 4.2

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 1				
Werte		N	roh %	valide %
1	Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	49	24.62	52.13
2	Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3	Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	13	6.53	13.83
4	Verwaltungsaufgaben	7	3.52	7.45
5	Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	6	3.02	6.38
6	Organisatorische Aufgaben für die Produktion	10	5.03	10.64
7	Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8	Dokumentation	4	2.01	4.26
9	Weiß nicht	0	0.00	0.00
10	Andere (siehe oben)	5	2.51	5.32
	missings	105	52.76	-

N: 199, valide: 94

Tabelle 111: Frage 4.2 - Rang 1

D. Weitere Anhänge

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 2

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	14	7.04	16.09
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	17	8.54	19.54
4 Verwaltungsaufgaben	6	3.02	6.90
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	21	10.55	24.14
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	13	6.53	14.94
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	15	7.54	17.24
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	1	0.50	1.15
missings	112	56.28	-

N: 199, valide: 87

Tabelle 112: Frage 4.2 - Rang 2

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 3

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	8	4.02	10.00
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	7	3.52	8.75
4 Verwaltungsaufgaben	13	6.53	16.25
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	27	13.57	33.75
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	13	6.53	16.25
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	12	6.03	15.00
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	0	0.00	0.00
missings	119	59.8	-

N: 199, valide: 80

Tabelle 113: Frage 4.2 - Rang 3

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 4

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	7	3.52	10.29
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	8	4.02	11.76
4 Verwaltungsaufgaben	8	4.02	11.76
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	12	6.03	17.65
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	15	7.54	22.06
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	18	9.05	26.47
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	0	0.00	0.00
missings	131	65.83	-

N: 199, valide: 68

Tabelle 114: Frage 4.2 - Rang 4

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 5

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	2	1.01	3.57
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	8	4.02	14.29
4 Verwaltungsaufgaben	14	7.04	25.00
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	8	4.02	14.29
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	8	4.02	14.29
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	14	7.04	25.00
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	2	1.01	3.57
missings	143	71.86	-

N: 199, valide: 56

Tabelle 115: Frage 4.2 - Rang 5

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 6

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	3	1.51	7.89
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	6	3.02	15.79
4 Verwaltungsaufgaben	10	5.03	26.32
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	2	1.01	5.26
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	4	2.01	10.53
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	12	6.03	31.58
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	1	0.50	2.63
missings	161	80.9	-

N: 199, valide: 38

Tabelle 116: Frage 4.2 - Rang 6

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 7

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	0	0.00	0.00
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	6	3.02	37.50
4 Verwaltungsaufgaben	2	1.01	12.50
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	1	0.50	6.25
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	1	0.50	6.25
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	4	2.01	25.00
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	2	1.01	12.50
missings	183	91.96	-

N: 199, valide: 16

Tabelle 117: Frage 4.2 - Rang 7

D. Weitere Anhänge

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 8

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	2	1.01	10.53
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	1	0.50	5.26
4 Verwaltungsaufgaben	5	2.51	26.32
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	2	1.01	10.53
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	1	0.50	5.26
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	7	3.52	36.84
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	1	0.50	5.26
missings	180	90.45	-

N: 199, valide: 19

Tabelle 118: Frage 4.2 - Rang 8

Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger? - Rang 9

Werte	N	roh %	valide %
1 Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	0	0.00	0.00
2 Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen	0	0.00	0.00
3 Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	0	0.00	0.00
4 Verwaltungsaufgaben	1	0.50	8.33
5 Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	1	0.50	8.33
6 Organisatorische Aufgaben für die Produktion	0	0.00	0.00
7 Organisatorische Aufgaben für die Beratung/Weiterbildung von Kollegen	0	0.00	0.00
8 Dokumentation	1	0.50	8.33
9 Weiß nicht	0	0.00	0.00
10 Andere (siehe oben)	9	4.52	75.00
missings	187	93.97	-

N: 199, valide: 12

Tabelle 119: Frage 4.2 - Rang 9

Tabellen der einzelnen Ränge - Frage 4.5

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 1

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	19	9.55	19.59
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	8	4.02	8.25
3 Entwicklung der Persönlichkeit	29	14.57	29.90
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	21	10.55	21.65
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	3	1.51	3.09
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	17	8.54	17.53
missings	102	51.26	-

N: 199, valide: 97

Tabelle 120: Frage 4.5 - Rang 1

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 2

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	13	6.53	13.40
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	17	8.54	17.53
3 Entwicklung der Persönlichkeit	26	13.07	26.80
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	24	12.06	24.74
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	2	1.01	2.06
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	15	7.54	15.46
missings	102	51.26	-

N: 199, valide: 97

Tabelle 121: Frage 4.5 - Rang 2

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 3

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	19	9.55	19.79
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	11	5.53	11.46
3 Entwicklung der Persönlichkeit	18	9.05	18.75
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	25	12.56	26.04
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	3	1.51	3.12
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	20	10.05	20.83
missings	103	51.76	-

N: 199, valide: 96

Tabelle 122: Frage 4.5 - Rang 3

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 4

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	19	9.55	19.79
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	24	12.06	25.00
3 Entwicklung der Persönlichkeit	9	4.52	9.38
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	17	8.54	17.71
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	7	3.52	7.29
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	20	10.05	20.83
missings	103	51.76	-

N: 199, valide: 96

Tabelle 123: Frage 4.5 - Rang 4

D. Weitere Anhänge

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 5

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	22	11.06	23.66
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	23	11.56	24.73
3 Entwicklung der Persönlichkeit	11	5.53	11.83
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	8	4.02	8.60
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	15	7.54	16.13
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	14	7.04	15.05
missings	106	53.27	-

N: 199, valide: 93

Tabelle 124: Frage 4.5 - Rang 5

Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihenfolge. Ganz oben steht der einfachste Teilauftrag, ganz unten der schwierigste. - Rang 6

Werte	N	roh %	valide %
1 Angemessene berufliche Bildung anbieten	3	1.51	3.23
2 Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	13	6.53	13.98
3 Entwicklung der Persönlichkeit	3	1.51	3.23
4 Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	1	0.50	1.08
5 Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	64	32.16	68.82
6 Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	9	4.52	9.68
missings	106	53.27	-

N: 199, valide: 93

Tabelle 125: Frage 4.5 - Rang 6

Nennungen „Sonstiges“ - Frage 4.7

Bei Frage 4.7 wurde unter „Sonstiges“ folgendes genannt:

- Kollegen (5x)
- Teamleitung (2x)
- Betriebsstättenleitung (2x)
- direkten Kollegen
- Kollegen aus anderen Sparten gleicher Ebene
- Fachpersonal
- Arbeitsvorbereitung
- Vorgesetzter
- Abteilungsleiter

- alle genannten Dienste, auch externe Institutionen
- Werkstattleitung

Nennungen „Sonstiges“ - Frage 4.8

Bei Frage 4.8 wurde unter „Sonstiges“ folgendes genannt:

- Kollegen (3x)
- Teamleitung (2x)
- Betriebsstättenleitung
- Kollegen aus anderen Sparten gleicher Ebene
- Arbeitsvorbereitung
- Vorgesetzter
- alle genannten Dienste, auch externe Institutionen
- Betreuer, Wohngruppen
- Werkstattleitung

Nennungen „Sonstiges“ Frage 5.3

Bei Frage 5.3 wurden unter „Sonstiges“ wurde folgende Gründe für Überforderung genannt:

- persönliche Gründe
- Zeitmangel für die einzelnen Bedürfnisse der Beschäftigten
- Personalmangel
- Stellenschlüssel
- z.T. sehr anstrengende u. unterschiedliche Beschäftigte (seelisch Kranke)
- Betreuung mehrerer Gruppen
- wenn Kollegen abwesend sind und über Monate eine Vertretungsaufgabe auf mich mit übertragen wird.
- zu wenig 'ruhige' Zeit, um konzeptionelle Arbeit zu leisten und Fortbildungsinhalte umsetzen

Nennungen „Sonstiges“ Frage 6.1

In Frage 6.1 wurde unter „Sonstiges“ folgendes genannt:

- psychische Erkrankung (4x)
- geistige Behinderung (3x)
- geistige Behinderungen
- Lernbehinderung (3x)
- Borderline-Syndrom (2x)
- Behinderungsbilder und Syndrome (2x)
- Sprachstörungen
- Asperger
- Williams-Beuren-Syndrom
- Lernbehinderung/Minderbegabung
- 'Psychosen d. Fab'
- psychische Behinderungen
- Alzheimer
- Spastiken
- Spina Bifida
- Wissen über Behinderungsbilder/arten;
- Cri-du-Chat-Syndrom

Nennungen Frage 6.2

Nennung	Anzahl
rechtliche Grundlagen WfbM (SGB IX und WVO)	30
Individuelle Hilfeplanung, Förderplanung	17
Inklusion	12
Pflege	12
UN-Behindertenrechtskonvention	9
Hilfeplanungsinstrumente (z.B. PEP, QED, ZFG)	7
ICF	6
'Behinderungsbilder'	5

Anleitungsmethoden (z. B. 8-Stufen Methode nach Brater, 4-Stufen-Methode*, Leittextmethode)	5
Arbeits- oder Leistungsdiagnostik (z. B. Melba, Motto, COPM, Hamet e)	4
TEACCH	4
Allgemeine Ausdrücke (z. B. 'behindertenpädagogisches Fachwissen' oder 'bei allem')	3
Arbeitspädagogische Instrumente (z. B. Lernfeldplan, Lerneinheit, Lernkurs)	3
Gestaltung der Arbeit unter rehabilitativen Aspekten	3
HEGA Fachkonzept Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich	3
Herausforderndes und selbstverletzendes Verhalten	3
Humanistisches Menschenbild und Haltung	3
Teilhabe	3
Vormundschafts- und Betreuungsrecht	3
Beratungsgespräche von Menschen mit Behinderungen, ihren Angehörigen u. Betreuern	2
Berichtswesen (Förder-, Entwicklungs-, Sozialberichte)	2
Empowerment	2
Forensische Psychiatrie	2
Integration	2
Kommunikation	2
Leichte Sprache	2
Selbstbestimmung	2
unterstützte Kommunikation (inkl. Talker)	2
Werkstattrat und Werkstättenmitwirkungsverordnung	2
Zielformulierung und SMART-Methode	2
Arbeitssicherheit	1
Arbeitstherapie	1
basale Stimulation	1
Beratungs-, Behandlungs-, Therapiekonzepte und -angebote	1
berufliche (Weiter-)Bildung	1
Betreuung	1
BitPS	1
Das europäische Sozialforum	1
Definition Behinderung	1
Diagnoseverfahren	1
Dialoge	1
Die Erklärung von Aachen durch den Straßburger Kreis	1
Dokumentation	1
Entwicklungsstörungen	1
Epilepsie	1
Ergonomie	1
Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen (Anthropologie)	1

D. Weitere Anhänge

Erziehungsprozess z.B. Hospitalismus, Berufliche Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung	1
Erziehungsziele	1
Fachgespräche mit Physiotherapie	1
Förderdiagnostik	1
Förderkonzept	1
Förderung psychisch behinderter Menschen	1
Frühförderung	1
Gebärdensprache	1
Geistigbehindertenpädagogik	1
Gemeinschaftsfähigkeit	1
Gruppendynamik	1
Hilfestellung bei Tätigkeiten	1
individuelle Förderung unter Berücksichtigung soziokultureller Voraussetzungen	1
inklusive Angebote (Freizeit, Arbeitsmarkt)	1
Integration von Menschen Behinderung in Europa auf der Basis der Empfehlung Rec:2006 des Minister Komitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarates zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderten Menschen in Europa von 2006-2015	1
Kommunikationsdiagnostik u. -förderung	1
Körperbehindertenpädagogik	1
lebenspraktischer Bereich	1
Leistungsvereinbarung	1
Lernbehindertenpädagogik	1
Logopädie	1
Medikation (Wirkung/Nebenwirkung)	1
Menschen mit Behinderungen und Pädagogische Aufgaben	1
Modulare Qualifizierung - im BB- Bereich	1
motorisch-funktionelle Behandlungsverfahren	1
Neurologie	1
nonverbale Kommunikation	1
Pädiatrie	1
Persönlichkeitsförderung	1
Planung und Entwicklung beruflicher Bildung in der WfbM	1
Planungs-Schemata inkl. Methodenwendungen (ähnlich der Hilfeplanung, die man davon ableiten kann)	1
psychosoziale Behandlungsverfahren	1
psychosoziale Entwicklung nach Erikson	1
Ressourcen coaching	1
Sanitätshaus	1
Schwer zu benennen, da jeder Beschäftigte seine spezielle Krankheit hat.	1

Sportunterricht mit Behinderten	1
Sprachförderung	1
standardisierte Konzepte	1
Straßburger Kreis	1
Stufenmodell kognitive Entwicklung nach Piaget	1
Suchterkrankungen (Alkohol)	1
Syndromatik	1
Tagesplanung	1
Themen wie Inklusion oder Pflege	1
Verkehrserziehung	1
Versorgungsstrukturen in der Region	1
Wissen über andere alternative Hilfsmöglichkeiten	1
Wochenplaner	1
Zielsetzung und geeignete Maßnahmen	1

Tabelle 126: Nennungen Frage 6.2

Nennungen Frage 6.3

Nennung	Anzahl
Psychische Erkrankungen	13
Autismus	7
Allgemeine Aussagen (z.B. „alles“, „die ich benötige“ oder „grundsätzlich mehr“)	4
Behinderungsbilder	4
Inklusion	3
Mehrfachdiskriminierung (Behinderung und Alter, Gender, Migration)	3
Trisomie 21	3
Deeskalation	2
Hilfeplanung	2
Kinästhetik	2
Konfliktbewältigung	2
Sucht und Prävention bei Menschen mit Behinderung	2
UN-Behindertenrechtskonvention	2
ZERA	2
Andere Werkstätten kennen lernen (bzgl. Arbeit, Abläufe etc.)	1
Angebote für Schwerstmehrfachbehinderte	1
Angrenzende Soziale Dienstleistungen	1
Arbeitspädagogik	1
ausgelagerte Arbeitsplätze	1
Behinderten Rechte	1
Epilepsie	1
FC gestützte Kommunikation	1

Finanzierung der WfbM	1
Geistigbehindertenpädagogik	1
Generell Umgang mit seelisch kranken Menschen z. Bsp. Zera	1
Gesprächsführung / Umgang mit schwierigen Gesprächen	1
Gestaltung des Arbeitsalltags für ältere Werkstattbeschäftigte	1
ICF	1
Infos über andere WfbMs bundesweit: best practice-Modelle	1
junge Wilde	1
keine	1
Kommunikationsarten	1
Leistungen auf Grundlage SGB	1
Lernbehinderung	1
Medikamentenvergabe in WfbMs	1
Menschenrechte, Grundgesetz der BRD	1
Organisation WfbM für seelisch behinderte Menschen	1
Pädagogik of Happiness in der Behindertenarbeit	1
Pädagogische Konzepte und sächliche Ausstattung	1
persönliches Budget	1
Programme und Modelle aktuelle Projekte zur Umsetzung der UN Konvention und Inklusion	1
Rahmenbedingungen für Menschen mit herausforderndem Verhalten	1
Recht	1
rechtliche Hintergründe in Bezug auf Haftung usw.	1
Sehbehindertenförderung	1
Sexualität und Behinderung	1
speziell Forensik	1
SPZ	1
Supervision	1
Umgang mit Behinderten	1
Umgang mit Suizidalität	1
Verlaufdiagnostik und -dokumentation	1
Vertiefung der Arbeitstherapie	1
Weiterbildung in Krankheitsbildern	1
Wichtige rechtliche Aspekte in der Arbeit mit behinderten Menschen	1
Zu Allen	1
Zusammenarbeit mit Angehörigen/Betreuern/allgem. Umfeld	1

Tabelle 127: Nennungen Frage 6.3

Nennungen Frage 7.1

Nennung	Anzahl
Anleitungsmethoden (ohne konkrete Benennung)	17
Lernfeldplan	16
Hilfeplanungsinstrument (z.B. PEP, QED, ZFG)	15
HEGA Fachkonzept BBB	13
Leistungsdiagnose (z.B. MELBA, Hamet e)	13
Anleitungsmethode: 4-Stufen-Methode	7
Anleitungsmethode: 8-Stufen-Methode	6
KuKuK	4
Lernkurse	4
4 Kompetenzfelder nach Gramp	3
Rahmenpläne und Empfehlungen	3
Anleitungsmethode: 3-6-Methode	2
Anleitungsmethode: Leittext-Methode	2
arbeitspädagogisches Wissen	2
Arbeitszergliederung	2
beQ	2
Entwicklungsstufenmodell nach Piaget	2
kaufmännisches Wissen	2
WfbM	2
Affolter-Modell	1
alles mal gelernt aber selten angewendet, daher eigentl. wenig Fachwissen	1
Anleitungsmethode: 5-Stufen-Methode	1
Arbeitstechnik	1
Assesement	1
Aufgabendelegation	1
Beratungsgespräche	1
Berufs- und Arbeits-, Sonderpädagogik	1
BitPS	1
BWL	1
Didaktische Planung	1
die Info bzw. Fachwissen ist nicht das Problem... sondern die möglichkeit es anzuwenden... bzw. umzusetzen. es wird in der WfbM nur noch dokum. bzw. verschriftet... Hochglanz ohne Inhalte ... schade...	1
Digitalisierung	1
EDV	1
Elektro	1
Entwicklungsberichte	1
Ermitteln von Lernzielen	1
Erstellen von individuellen Therapieplänen	1

Erstellung von Förderplänen von Menschen mit Behinderungen	1
Förderdiagnostik	1
Förderdokumentation	1
Förderung allgemein	1
Förderung in Schulen	1
Förderung während der täglichen Arbeit	1
Freizeit	1
Frühförderung	1
genaue Beschreibung/Analyse eines Arbeits-/Tätigkeitsprozesses	1
Gesprächstherapie	1
gewaltfreie Kommunikation	1
IDA	1
individuelle Förderung	1
Inklusion	1
IT	1
KFZ	1
Kommunikation	1
Kommunikationsmethoden	1
Konzept der TaFö	1
Konzept WfbM	1
Kooperativer Führungsstil	1
Leitfaden für Arbeit für Menschen mit Autismus in Werkstätten	1
Mechanik	1
Methodenplanung von Angeboten	1
Mitarbeiterführung	1
Module berufl. Bildung anderer Werkstätten	1
Profil AC	1
Profil Pass	1
Qualifizierungsbausteine	1
Qualitätsmanagement in der Pferdewirtschaft	1
Rahmenlehrpläne	1
Rehainstrumente	1
Riemann-Thomann-Modell	1
SGB IX	1
Sozialpädagogische Gruppenarbeit	1
Sozialverhalten	1
teilnehmende Beobachtung	1
Umgang mit Fachkonzept	1
Umsetzen von Förderzielen mit den behinderten Mitarbeitern	1
Umsetzung Kompetenzen → geeigneter Arbeitsplatz (so weit möglich)	1
UN-Konvention	1

Vertragsrecht	1
Verwaltung	1
Werkstattarbeitsplatz	1
Werkstättenverordnung	1
Wissen zu Menschen mit geistiger Beeinträchtigung	1
Zeugnisse	1
Zielformulierungen	1
Zielsetzung → geeignete Maßnahmen	1

Tabelle 128: Nennungen Frage 7.1

Nennungen Frage 7.2

Nennung	Anzahl
Allgemeine Aussagen (z.B. „zu allen“, „grundsätzlich mehr“, „Auffrischung“)	5
MELBA	5
HEGA Fachkonzept BBB	4
Mehrfachdiskriminierung	3
Übergang zum allg. Arbeitsmarkt	3
ZERA	3
Anleitungsmethoden	2
Behinderungsbilder	2
Erhebungsverfahren	2
Krisenintervention	2
Lernfeldplan	2
Vermittlungsmethoden, Methodik, Didaktik	2
Hilfeplanungsinstrumente	2
SPZ	2
Stressbewältigung, Zeitmanagement	2
Alternativen zur WfbM	1
Autismus	1
Best-practice-Beispiele aus anderen WfbMs	1
Dokumentation	1
Entwicklungspläne	1
generelle berufliche Qualifizierung für seelisch behinderte Menschen	1
kaufmännisches Wissen, z.B. Steuerrecht	1
'KKA'	1
Medikamentenlehre	1
psychische Krankheiten	1
unterschiedliche Rehainstrumente Vor- und Nachteile	1
Vorgehensweise bei Anfällen	1

Tabelle 129: Nennungen Frage 7.2

D.2. Papierfragebogen

1 Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten

Der Fragebereich „Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten“ dient dazu, einige statistische Rahmendaten zu erheben, sowie abzufragen, auf welchem Wege die befragte Person den Weg in die Tätigkeit in der WfbM gefunden hat.

1. Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

- Hauptschulabschluss (bzw. Volksschulabschluss)
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Polytechnische Oberschule 10. Klasse
- Fachhochschulreife
- Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur
- Anderer Abschluss, und zwar

- Keinen Schulabschluss
- Keine Angabe

2. Welche(n) Ausbildungsberuf(e) haben Sie erlernt? (Egal ob mit oder ohne Abschluss)

Falls Sie keinen Ausbildungsberuf erlernt haben, streichen Sie die Zeilen einfach durch.

3. Welche(n) Studiengang/Studiengänge haben Sie studiert? (Egal ob mit oder ohne Abschluss)

Falls Sie nicht studiert haben, streichen Sie die Zeilen einfach durch.

4. In welchen Berufen haben Sie gearbeitet, bevor Sie Ihre jetzige Tätigkeit in der WfbM aufgenommen haben?

Falls Ihre jetzige Tätigkeit Ihre erste ist, streichen Sie die Zeilen einfach durch.

5. Haben Sie die Sonderpädagogische Zusatzausbildung nach §9, Absatz 3 WVO (auch kurz SpZ oder FAB genannt) abgeschlossen?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht
- Keine Angabe

6. Was gab den Ausschlag, eine Tätigkeit in der WfbM aufzunehmen?*Mehrfachauswahl möglich.*

- Wunschberuf
- Vorerfahrung durch Zivildienst, FSJ, Praktikum o.ä.
- Es war eine passende und freie Stelle
- Vermittlung durch Arbeitsagentur o.ä.
- Umschulung
- Hinweis im Privaten
- Etwas anderes und zwar _____
- Bitte hier eintragen*
- Weiß nicht
- Keine Angabe

7. Wie sehr stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

Vor meiner Tätigkeit in der WfbM hatte ich keine Vorstellung davon, was eine WfbM ist und/oder was dort geschieht.

gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

8. Hatten Sie vor Ihrer Tätigkeit in der WfbM auch schon mit Menschen mit Behinderung zu tun?

- Ja, und zwar ...
- | | | |
|--|---|--|
| beruflich <input type="checkbox"/> | } | <i>Sie können mehrere Kästchen ankreuzen</i> |
| beim Zivildienst, FSJ o.ä. <input type="checkbox"/> | | |
| privat im Bekanntenkreis <input type="checkbox"/> | | |
| privat in der Familie <input type="checkbox"/> | | |

Ja, in einem anderen Rahmen:

Bitte eintragen

Nein

Weiß nicht

Keine Angabe

9. Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?

unter 25	25-34	35-44	45-54	über 55	Keine Angabe
<input type="checkbox"/>					

10. Welchem Geschlecht gehören Sie an?

weiblich.....
männlich.....
Keine Angabe.....

11. In welchem Bereich/in welchen Bereichen des Unternehmens sind Sie tätig?

Mehrere Antworten möglich

Gruppenleitungen / FABs.....
Produktionsleitung.....
Begleitender Dienst.....
Rehaagogischer Dienst.....
Fachdienst berufliche Integration.....
Geschäftsleitung.....
Verwaltung.....
Andere, und zwar.....

Keine Angabe.....

2 Aufgabenkonzeption

Der Fragebereich „Aufgabenkonzeption“ dient dazu, abzufragen, was die befragte Person als ihre eigene Aufgaben im System der beruflichen Bildung ansieht, und welchen Stellenwert sie diesen Aufgaben zumisst.

1. Wie gut sind sie mit dem gesetzlichen Auftrag der Werkstatt vertraut?

gar nicht	überwieg. nicht	eher nicht	eher vertraut	überwieg. vertraut	gut vertraut	Keine Angabe
<input type="checkbox"/>						

2. Welche Teile des gesetzlichen Auftrages der Werkstatt sind besonders wichtig, welche nicht so wichtig?

Bitte bringen Sie folgende Teilaufträge in eine Reihenfolge, indem Sie Zahlen eintragen. Beim ihrer Ansicht wichtigsten Teilauftrag tragen Sie „1“ ein, beim zweitwichtigsten „2“ und so weiter bis unwichtigsten Teilauftrag, bei dem Sie „6“ eintragen.

Auftrag	Wichtigkeit
Angemessene berufliche Bildung anbieten	<input type="checkbox"/>
Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	<input type="checkbox"/>
Entwicklung der Persönlichkeit	<input type="checkbox"/>
Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	<input type="checkbox"/>
Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	<input type="checkbox"/>
Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	<input type="checkbox"/>

3. Gibt es weitere Aufgaben, die zwar nicht im Gesetz stehen, aber Ihrer Meinung nach zum gesetzlichen Auftrag der WfbM gehören (sollten)?

- Nein
- Ja, und zwar...

4. Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllen WfbMs ihrer Meinung nach *im Allgemeinen* gut?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Weiß nicht
- Keine Angabe

5. Nun zu Ihrer WfbM. Welche(n) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages erfüllt *Ihre Werkstatt für* gewöhnlich gut?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Weiß nicht
- Keine Angabe

6. Welche(r) Teil(e) des gesetzlichen Auftrages gehören (zumindest zum Teil) zu Ihren Aufgaben?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Weiß nicht
- Keine Angabe

7. Wenn Sie nun an Ihren Arbeitsalltag denken. Mit welchen Teilaufträgen sind Sie vorrangig beschäftigt?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Weiß nicht
- Keine Angabe

8. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1	Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen eine Tagesstruktur zu bieten.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2	<p>Bei der Beschäftigung in der WfbM geht es vor allem darum, den behinderten Menschen eine berufliche Bildung anzubieten.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
3	<p>Berufliche Bildung bieten wir im Rahmen besonderer Maßnahmen an.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
4	<p>Wir bieten im regulären Arbeitsalltag berufliche Bildung an.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
5	<p>Bei beruflicher Bildung geht es vor allem darum, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

6	In meinem Arbeitsalltag finde ich den gesetzlichen Auftrag wieder.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Zielkonflikt

Der Fragebereich Zielkonflikt dient dazu, 1. abzufragen, inwieweit sich die befragte Person des Zielkonflikts der WfbM bewusst ist und 2. inwieweit Auswirkungen des Zielkonfliktes im Arbeitsalltag spürbar werden.

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1	Das wesentliche Ziel unseres Unternehmens ist es, unser angestrebtes Produktionsergebnis zu erzielen.														
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;">gar nicht</td> <td style="width: 12.5%;">überw. nicht</td> <td style="width: 12.5%;">eher nicht</td> <td style="width: 12.5%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 12.5%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center; border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
2	Wenn wir unser angestrebtes Produktionsergebnis nicht erreichen würden, aber dafür gute Reha gemacht hätten, fänden das alle Beteiligten in Ordnung.														
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;">gar nicht</td> <td style="width: 12.5%;">überw. nicht</td> <td style="width: 12.5%;">eher nicht</td> <td style="width: 12.5%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 12.5%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center; border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
3	Als WfbM müssen wir keinen Gewinn erzielen.														
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;">gar nicht</td> <td style="width: 12.5%;">überw. nicht</td> <td style="width: 12.5%;">eher nicht</td> <td style="width: 12.5%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 12.5%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 12.5%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center; border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

4	<p>Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Produktion läuft.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
5	<p>Meine wesentliche Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Beschäftigten eine gute Reha / berufliche Bildung erhalten.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
6	<p>Wenn viel zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
7	<p>Wenn wenig zu tun ist, kann man sich gut um die Reha / berufliche Bildung kümmern.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

8	<p>Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung lassen sich nur schwer unter einen Hut bringen.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
9	<p>Meine Produktionsaufgaben und meine Aufgabe der Reha / beruflichen Bildung befruchten sich gegenseitig.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
10	<p>Im Bereich der Reha / berufliche Bildung habe ich klar abgesteckte Ziele.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
11	<p>Im Bereich der Reha / berufliche Bildung weiß ich, was meine Vorgesetzten von mir erwarten (z.B. vereinbarte Ziele im Rahmen von Personalgesprächen mit meinen Vorgesetzten)</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

12	<p>Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
13	<p>Wenn ich im Bereich der Reha / berufliche Bildung meine angestrebten Ziele <i>nicht</i> erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
14	<p>Im Bereich der Produktion habe ich klar abgesteckte Ziele (z.B. vereinbart im Rahmen von Personalgesprächen mit meinem Vorgesetzten).</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
15	<p>Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.</p> <p>gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

16	Wenn ich im Bereich der Produktion meine angestrebten Ziele <i>nicht</i> erreiche, dann interessiert das meinen Vorgesetzten.														
	<table><tr><td>gar nicht</td><td>überw. nicht</td><td>eher nicht</td><td>stimme eher zu</td><td>stimme überw. zu</td><td>stimme voll und ganz zu</td><td>Keine Angabe</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

4 Alltagsbeschreibung

Der Fragebereich Alltagsbeschreibung dient dazu, ein Bild üblicher Arbeitsabläufe und Kommunikationsstrukturen zu bekommen.

1. Welche der folgenden Tätigkeiten gehört zu Ihren täglichen Aufgaben?

Mehrere Antworten möglich

- Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten.....
- Beratung und/oder Weiterbildung von Kolleginnen
- Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess
- Verwaltungsaufgaben.....
- Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten
- Organisatorische Aufgaben für die Produktion
- Organisatorische Aufgaben für die Beratung, Weiterbildung von Kollegen
- Dokumentation.....
- Andere, und zwar _____
- Bitte eintragen*
- Weiß nicht
- Keine Angabe

2. Welche der oben angekreuzten Tätigkeiten beansprucht viel Zeit, welche weniger?

Bitte bringen Sie Tätigkeiten in eine Reihung, indem Sie Zahlen eintragen. (1 = Der Zeitaufwand ist am größten, 2 = Zeitaufwand ist am zweitgrößten, usw. bis z.B. 5 = Zeitaufwand ist am kleinsten). Bitte tragen Sie nur Zahlen bei Tätigkeiten ein, die Sie oben auch angekreuzt haben.

Tätigkeit	benötigte Zeit
Direkte Anleitung und/oder Betreuung von Beschäftigten	<input type="checkbox"/>
Beratung, Weiterbildung, Austausch mit Kollegen	<input type="checkbox"/>
Direkte Mitwirkung am Produktionsprozess	<input type="checkbox"/>
Verwaltungsaufgaben	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Aufgaben für die Arbeit mit den Beschäftigten	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Aufgaben für die Produktion	<input type="checkbox"/>
Organisatorische Aufgaben für die Beratung, Weiterbildung von Kollegen	<input type="checkbox"/>
Dokumentation	<input type="checkbox"/>
Andere (siehe oben)	<input type="checkbox"/>

3. Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag schwierig umzusetzen?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Keine Angabe

4. Welche Teile des gesetzlichen Auftrages sind Ihrer Meinung nach im Alltag *nicht* schwierig umzusetzen?

Mehrere Antworten möglich

- Angemessene berufliche Bildung anbieten
- Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt
- Entwicklung der Persönlichkeit
- Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen
- Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt
- Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe
- Keine Angabe

5. Bitte bringen Sie die Schwierigkeit der folgenden Teilaufträge in eine Reihung, indem Sie Zahlen eintragen.

1 = am einfachsten, 2= am zweit einfachsten usw. bis 6 = am schwierigsten

Auftrag	Schwierigkeit
Angemessene berufliche Bildung anbieten	<input type="checkbox"/>
Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt	<input type="checkbox"/>
Entwicklung der Persönlichkeit	<input type="checkbox"/>
Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen	<input type="checkbox"/>
Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt	<input type="checkbox"/>
Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe	<input type="checkbox"/>

6. Wie häufig treten Schwierigkeiten bei der Erfüllung welcher Teile des gesetzlichen Auftrages auf?

1	Angemessene berufliche Bildung anbieten						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Beschäftigung zu einem leistungsgemäßen Arbeitsentgelt						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Entwicklung der Persönlichkeit						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit erhalten, entwickeln und erhöhen						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6	Größtmögliche Mitbestimmung und Teilhabe						
	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	sehr häufig	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wenn Sie Unterstützung bei Ihren Aufgaben brauchen, an wen wenden Sie sich für gewöhnlich?

Mehrere Antworten möglich

- Gruppenleitungen / FABs
- Produktionsleitung
- Begleitender Dienst
- Rehaagogischer Dienst
- Fachdienst berufliche Integration
- Geschäftsleitung
- Verwaltung
- Andere, und zwar _____
- Bitte eintragen*
- An niemanden.
- Ich brauche keine Unterstützung.
- Weiß nicht
- Keine Angabe

8. Wenn Sie eine der folgenden Stellen um Unterstützung ersuchen würden, von welcher würden Sie diese erhalten?

Mehrere Antworten möglich

- Gruppenleitungen / FABs
- Produktionsleitung
- Begleitender Dienst
- Rehaagogischer Dienst
- Fachdienst berufliche Integration
- Geschäftsleitung
- Verwaltung
- Andere, und zwar _____
- Bitte eintragen*
- Von niemandem.
- Ich brauche nie Unterstützung.
- Weiß nicht
- Keine Angabe

9. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1	Ich verbringe viel Zeit mit Aufgaben, die eigentlich gar nicht meine Aufgabe sein sollten.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich habe für meine Aufgaben genügend Zeit.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich habe für die Anliegen der Beschäftigten genügend Zeit.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich verbringe die meiste Zeit damit, das alltägliche Geschäft überhaupt in Gang zu halten.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5	Ich habe Zeit und Gelegenheit, Dinge so weit voran zu bringen, dass sie auch eine Weile halten.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich habe Zeit und Gelegenheit, meine Aufgaben mit der nötigen Sorgfalt erledigen.						
	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil

Der Fragebereich Fähigkeitsprofil - Anforderungsprofil dient dazu, abzufragen, wie die befragte Person ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten einschätzt und in Relation zu den Anforderungen des Arbeitsplatzes bewertet (Wobei habe ich Schwierigkeiten, was geht gut von der Hand. etc.)

1. Im Vergleich zu meinen Kollegen, die die selben Aufgaben haben, fühle ich mich...

deutlich schlechter qualifi- ziert	überwiegend schlechter qualifi- ziert	eher schlechter qualifi- ziert	eher besser qualifi- ziert	überwiegend besser qualifi- ziert	deutlich besser qualifi- ziert	Keine Angabe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1	Ich fühle mich meinen Aufgaben inhaltlich gewachsen. Ich kann das.														
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;">überw. nicht</td> <td style="text-align: center;">eher nicht</td> <td style="text-align: center;">stimme eher zu</td> <td style="text-align: center;">stimme überw. zu</td> <td style="text-align: center;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="text-align: center;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
2	Seit ich meine Ausbildung beendet habe, haben sich meine Aufgaben deutlich gewandelt.														
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;">überw. nicht</td> <td style="text-align: center;">eher nicht</td> <td style="text-align: center;">stimme eher zu</td> <td style="text-align: center;">stimme überw. zu</td> <td style="text-align: center;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="text-align: center;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

3	<p>Meine Ausbildung hatte Inhalte, die ich in meinem Arbeitsalltag gut gebrauchen kann.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
4	<p>Bei einem großen Teil meiner täglichen Aufgaben improvisiere ich oder handle nach meinem Bauchgefühl.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
5	<p>Für die meisten Probleme in meinen täglichen Aufgaben finde ich eine Lösung.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
6	<p>Wenn ich an die Zukunft denke, glaube ich, dass ich den sich verändernden Aufgaben der WfbM gewachsen sein werde.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">gar nicht</td> <td style="width: 15%;">überw. nicht</td> <td style="width: 15%;">eher nicht</td> <td style="width: 15%;">stimme eher zu</td> <td style="width: 15%;">stimme überw. zu</td> <td style="width: 15%;">stimme voll und ganz zu</td> <td style="width: 15%; border-left: 1px solid black;">Keine Angabe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe	<input type="checkbox"/>						
gar nicht	überw. nicht	eher nicht	stimme eher zu	stimme überw. zu	stimme voll und ganz zu	Keine Angabe									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

3. Kommt es vor, dass Sie sich in Arbeitszusammenhängen überfordert fühlen?

Nein.

- Ja, und zwar weil ...
- zu wenig Zeit für einzelne Aufgaben ist.
- ich insgesamt zu viele Aufgaben habe.
- einzelne Aufgaben zu schwierig sind.

} *Sie können mehrere Kästchen ankreuzen*

Ja, aus einem anderen Grund: _____
Grund bitte eintragen

Weiß nicht.

Keine Angabe.

6 Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik

Der Fragebereich „Kenntnisstand Behinderung & Behindertenpädagogik“ dient dazu, bei welchen Bereichen behindertenpädagogischen Fachwissens sich die befragte Person kompetent fühlt.

Erläuterung:

Im folgenden geht es um behindertenpädagogisches Fachwissen und behindertenpädagogische Inhalte. Das können z.B. standardisierte Konzepte wie Hilfeplanung oder die ICF sein, aber auch die UN-Behindertenrechtskonvention. Es können auch Wissen über Behinderungsbilder und Syndrome wie z.B. Trisomie 21 (Down-Syndrom), Autismus sein. Wenn Sie zweifeln, ob etwas zum behindertenpädagogischen Fachwissen gehört, schreiben Sie es mit auf.

1. Bei folgenden behindertenpädagogischen Inhalten kenne ich mich aus:

Kurz und schlagwortartig reicht aus. Es kommt nicht auf 'korrekte' Bezeichnungen an.

2. Zu folgenden behindertenpädagogischen Inhalten wünsche ich mir mehr Informationen:

Kurz und schlagwortartig reicht aus. Es kommt nicht auf 'korrekte' Bezeichnungen an.

7 Kenntnisstand beruflicher Qualifizierung

Der Fragebereich „Kenntnisstand beruflicher Qualifizierung“ dient dazu, abzufragen, in welchen Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung der Beschäftigten, Berufspädagogik und Arbeitspädagogik sich die befragte Person kompetent fühlt.

Erläuterung:

Im folgenden geht es um Fachwissen über berufliche Qualifizierung. Das können z.B. standardisierte Instrumente wie MELBA oder der Lernfeldplan sein, aber auch Konzepte, Rahmenpläne und Empfehlungen von Organisationen wie der BAG:WfbM (z.B. Fachkonzept BBB). Es kann auch arbeitspädagogisches Wissen (z.B. Anleitungsmethoden oder ähnliches) sein.

Wenn Sie zweifeln, ob etwas dazu gehört, schreiben Sie es mit auf.

1. Bei folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung kenne ich mich aus:

Kurz und schlagwortartig reicht aus. Es kommt nicht auf 'korrekte' Bezeichnungen an.

2. Zu folgenden Bereichen des Fachwissens über berufliche Qualifizierung wünsche ich mir mehr Informationen:

Kurz und schlagwortartig reicht aus. Es kommt nicht auf 'korrekte' Bezeichnungen an.

8 Zufriedenheitsgefühl

Der Fragebereich Zufriedenheitsgefühl dient dazu, abzufragen, inwiefern die befragte Person mit ihrer Arbeitssituation zufrieden ist.

1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1	Insgesamt bin ich mit meiner Arbeitssituation zufrieden.
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	
2	Die Rahmenbedingungen in meinem Betrieb sind hilfreich für meine Arbeit.
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	
3	Meine Arbeit macht mir Spaß.
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> gar nicht überw. nicht eher nicht stimme eher zu stimme überw. zu stimme voll und ganz zu Keine Angabe </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>	

2. Sind Sie insgesamt der Meinung, dass sich Ihr Privatleben gut mit Ihrem Beruf vereinbaren lässt?

Eher ja, und zwar weil...

Eher nein, und zwar weil...

3. Möchten Sie zu Ihrer Zufriedenheit noch etwas anmerken? *Wenn nein, streichen Sie die Zeilen einfach durch.*

4. Möchten Sie noch etwas allgemein oder zum Fragebogen insgesamt ergänzen?
Haben wir etwas wichtiges zu fragen vergessen? *Wenn nein, streichen Sie die Zeilen einfach durch.*

D.3. Infoblatt zur Befragung

Überblick zur Befragung, Vorgehen und Datenschutz

Sehr geehrte/r ,

vielen Dank für Ihr Interesse an einer Befragung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im folgenden finden Sie Informationen zu

- Rahmenbedingungen der Befragung
- Inhalt und Qualität der Ergebnisse
- Durchführung der Befragung
- Datenschutz

Rahmenbedingungen der Befragung

Die Befragung findet im Rahmen der empirischen Erhebung für die Dissertation von Stefan Thesing statt, die an der Universität Hamburg am Lehrstuhl für Allgemeine Behindertenpädagogik und Soziologie von Prof. Dr. Iris Beck entsteht. Thema der Dissertation sind Bedingungen und Bedarfe von Fachkräften in Werkstätten für behinderte Menschen aus personal- und organisations- entwicklerischer Perspektive.

Befragt werden Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung (FAB) sowie funktionsgleiche Mitarbeiter aus voraussichtlich fünf Werkstätten in vier Bundesländern.

In der Qualitätsentwicklung von Werkstätten für behinderte Menschen wird häufig das Fachpersonal und seine Qualifizierung im Bezug auf berufliche Bildung in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Jedoch gibt es bisher keine größere und Einrichtungsübergreifende Befragung der Fachkräfte. Diese Lücke soll mit dieser Befragung geschlossen werden.

Inhalt und Qualität der Ergebnisse

Es handelt sich um eine explorative Studie, bei der mittels eines anonymen Online-Fragebogens die subjektiven Einschätzungen, Bedarfe und Wünsche der Befragten zu ihrem Auftrag, ihren Zugangswegen in die WfbM, ihrer Qualifikation sowie förderlichen und hinderlichen Arbeitsbedingungen erfragt werden.

Die Ergebnisse lassen sich *nicht* zum Vergleich verschiedener Werkstätten, verschiedener Gewerke, Abteilungen oder Standorte verwenden. Ebenso wenig sind sie geeignet, eine unzweifelhafte Darstellung von Unternehmensprozessen zu erstellen, da sie einen subjektiven Ausschnitt der Wirklichkeit darstellen.

Vielmehr können die Ergebnisse verwendet werden um

1. Hinweise auf organisatorische Stärken sowie Bruch- und Problemstellen zu gewinnen,
2. Hinweise für die Gestaltung passgenauer Personalentwicklungsangebote zu erhalten, sowie
3. Impulse für Organisationsentwicklungsmaßnahmen abzuleiten.

Durchführung der Befragung

Die Befragung erfolgt anonym unter Nutzung eines Online-Fragebogens. Jeder Befragte erhält einen Link zum Fragebogen, der nur einmalig verwendet werden kann. Zwar gibt es die Möglichkeit innerhalb der Erhebungsphase nochmals nachträglich Änderungen an den

eigenen Antworten vorzunehmen, aber pro Link entsteht maximal ein Datensatz. Der Fragebogen enthält größtenteils Ankreuzfragen zum Anklicken, sowie einige wenige Nennungsfragen. Die Bearbeitungszeit liegt erfahrungsgemäß bei gut 30 min.

Um eine hohe Qualität der Ergebnisse sicher zu stellen ist es besonders wichtig, dass die Befragung freiwillig geschieht. Weiter ist eine möglichst große Anzahl an Befragten wünschenswert.

Um eine hohe freiwillige Beteiligung zu begünstigen, empfiehlt es sich, die FABs ausführlich zu informieren und die Gelegenheit hervorzuheben, systematisch zu ihren Einschätzungen bzgl. ihrer Arbeitssituation gehört zu werden.

Hierzu biete ich gerne an, zu einer Informationsveranstaltung mit den potentiellen Befragten in Ihre Einrichtung zu kommen.

Datenschutz

- Der Fragebogen erhebt keine personenbezogenen Daten, sondern pseudonymisierte Antworten.
- Die Rohdaten des Fragebogens werden ausschließlich Prof. Beck und den Projektmitarbeitern an der Universität Hamburg zugänglich gemacht, die mit der Verarbeitung und Auswertung betraut sind.
- Die Ergebnisse der Auswertung sind anonymisiert. Wir tragen Sorge dafür, dass aus den interpretierten Ergebnissen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen getroffen werden kann.
- Selbstverständlich beachten wir die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz.

Für weitere Fragen stehe ich gerne zur Verfügung und komme auch gerne zu einem Gespräch zu Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen

Stefan Thesing

Stefan Thesing
Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg
Tel.: 040 42838 3823
Email: stefan.thesing@uni-hamburg.de

D.4. Online-Fragebogen

Eine Dokumentationsinstanz des Online-Fragebogens ist zu finden unter:

<http://www.limesurvey.uni-hamburg.de/index.php/331761/lang-de>

Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten

Der Fragebereich "Zugang, Vorerfahrungen, statistische Daten" dient dazu, einige statistische Rahmendaten zu erheben, sowie abzufragen, auf welchem Wege die befragte Person den Weg in die Tätigkeit in der WfbM gefunden hat.

Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Hauptschulabschluss (bzw. Volksschulabschluss)
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Polytechnische Oberschule 10. Klasse
- Fachhochschulreife
- Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur
- Keinen Schulabschluss
- Sonstiges:
- keine Antwort

Welche(n) Ausbildungsberuf(e) haben Sie erlernt? (Egal ob mit oder ohne Abschluss)

Falls Sie keinen Ausbildungsberuf erlernt haben, lassen Sie das Textfeld einfach leer.

Welche(n) Studiengang/Studiengänge haben Sie studiert? (Egal ob mit oder ohne Abschluss)

Falls Sie nicht studiert haben, lassen Sie das Textfeld einfach leer.

In welchen Berufen haben Sie gearbeitet, bevor Sie Ihre jetzige Tätigkeit in der WfbM aufgenommen haben?

Abbildung 120: Screenshot der ersten Seite des Online-Fragebogens