



IAP

Institut für Angewandte
Psychologie

www.zhaw.ch/iap

Masterarbeit im Rahmen des Masters of Advanced
Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung BSLB

**Erste Schwelle – Berufliche Orientierung
bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf**

Eingereicht am Institut für Angewandte Psychologie, IAP
Departement Angewandte Psychologie der ZHAW

von

Ursula Engel

am

27. Dezember 2017

Referentin: Sara Ellenberger, dipl. Psych. FH

Dipl. Berufs-, Studien- und Laufbahnberaterin, Beraterin und Dozentin an der ZHAW, Zürich.

Co-Referentin: Claudia Schellenberg, Dr. Phil. Psych.

Nachdiplomstudium Laufbahnpsychologie und Human Resources Management, Tätigkeit in der Berufs- und Laufbahnberatung, Dozentin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HfH, Zürich.

Diese Arbeit wurde im Rahmen der Ausbildung an der ZHAW, IAP, Institut für Angewandte Psychologie, Zürich verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung des IAP.

Abstract

Für integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf ist der Übergang Schule – Beruf oft schwierig. Sie sind in ihrer Berufswahl und in der Berufsbildung häufig eingeschränkt. Die Jugendlichen sind daher auf die ausserschulischen Experten (IV, BIZ) und auf die innerschulischen Akteure (Lehrperson, Heilpädagogik) angewiesen, um erfolgreich eine Ausbildung absolvieren zu können.

Diese Arbeit nimmt sich zum Ziel, den Ist-Zustand der beruflichen Orientierung von integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf theoriegeleitet zu untersuchen und anhand von Interviews qualitativ auszuwerten.

Zu diesem Zweck wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit im professionellen Netzwerk Befragungen durchgeführt. Die Antworten liefern Erkenntnisse über die Koordinations- und Unterstützungsarbeit. Auch werden aufgrund der Resultate und vor dem Hintergrund aktueller Literatur Erfolgsfaktoren („best practices“) für die berufliche Orientierung integrativ geschulter Jugendlicher mit Förderbedarf formuliert.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1.1	Vorgehen	6
1.1.2	Fragestellung	7
2	Theoretischer Hintergrund	8
2.1	Rechtliche Grundlagen.....	8
2.2	Das Kooperationsmodell	14
2.3	Beteiligte Akteure auf institutioneller Ebene	15
2.4	Schulische Zusammenhänge	17
2.4.1	Integrative Beschulung.....	17
2.4.2	Individualisierter Unterricht.....	18
2.4.3	Kompetenzorientierung	20
2.4.4	Förderbedarf	21
2.5	Berufliche Orientierung nach Lehrplan 21	22
2.5.1	Strukturierung und Planungsprozess	26
2.5.2	Unterrichtsplanung	28
2.6	Schulentwicklung in Systementwicklung	30
2.7	Fazit	31
2.8	Entwicklungspsychologische Sichtweise.....	32
2.8.1	Übergänge	32
2.8.2	Kognitiv-Handlungstheoretischer Hintergrund.....	33
2.8.3	Selbstwirksamkeit	33
2.8.4	Der Mensch als aktives Subjekt	34
2.8.5	Entwicklungsaufgabe: Zone der nächsten Entwicklung	35
2.9	Fazit	37
3	Methodisches Vorgehen	37
3.1	Untersuchungsdesign und Datenerhebung.....	37
3.2	Beschreibung der Stichprobe	38
3.3	Qualitative Auswertung	38
4	Ergebnisse	39
4.1	Ergebnisse zum Themenbereich Personen-Ebene.....	39
4.2	Ergebnisse zum Themenbereich Institutionelle Ebene	43

5	Diskussion	48
5.1	Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung	49
5.2	Erfolgsfaktoren	53
5.3	Limitation der Arbeit	54
6	Verzeichnisse	56
6.1	Literatur	56
6.2	Abbildungen	64
6.3	Tabellen	64
7	Anhang	65
7.1	Auswertungskategorien Interview	65
7.2	Leitfadeninterviews	71

1 Einleitung

Im Kanton Bern, wie in anderen Kantonen auch, werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf heute zunehmend integrativ in der Regelschule beschult.

Unter integrativer Schulung wird aufgrund des Volksschulgesetzes (VSG) des Kantons Bern, Art.17 (Integration und Besondere Massnahmen), verstanden:

„Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden“
(Wegleitung, Integrative Schulung, 2009, S. 5).

In der vorliegenden Arbeit werden Schülerinnen und Schüler mit ausserordentlichen Begabungen nicht berücksichtigt. Der Fokus liegt klar auf Schülerinnen und Schülern, die einen Sonderschul-Status aufweisen. Hier handelt es sich konkret um Jugendliche mit Schulschwierigkeiten, mit geistiger Behinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung oder Körper- und Mehrfachbehinderung (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 15).

Schülerinnen und Schüler, welche früher in Kleinklassen (KbF-Klassen) separativ unterrichtet wurden, besuchen heute oft die Regelklassen. Diese ehemaligen KbF-Schülerinnen und -Schüler weisen im Unterschied zu Schülerinnen und Schülern, die einen Sonderschul-Status haben, keinen besonderen Status auf. Sie erreichen aber in einem oder mehreren Fächern die Lernziele andauernd und in erheblichem Mass nicht und werden auch nach individuellen Lernzielen unterrichtet und beurteilt (Erziehungsdirektion Bern, 2017). Sie werden in der Integrativen Förderung (IF) durch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ihren Lernzielen entsprechend in der Regelklasse gefördert.

Mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschul-Status sind im Kanton Bern neben den IF-Lehrpersonen auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (für die Schülerin oder den Schüler mit Sonderschul-Status) im Unterricht aktiv. Oft konzentriert sich dabei die Arbeit der IF- und der Sonderschul-Heilpädagogin oder des Sonderschul-Heilpädagogen auf Fächer wie Deutsch und Mathematik. Hier wird der Lernstand der Schülerin oder des Schülers erhoben und es werden Fördermassnahmen festgelegt. Auch Arbeitstechniken zur Bewältigung des Lernstoffs werden erarbeitet.

Wird die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschul-Status im Kindergarten und in der Unterstufe heute rege umgesetzt, steht die Integration auf der Sekundarstufe I erst am Anfang. Aufgaben und Rollen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind hier in der Umsetzung oft auch noch nicht klar geregelt (Schulische Integration, 2016, S. 5).

Es erstaunt daher nicht, dass auch das Thema der Beruflichen Orientierung (Lehrplan 21), ehemals Berufswahlkunde (Lehrplan 95 des Kantons Bern), auf der Sekundarstufe I für Schülerinnen und Schüler mit Sonderschul-Status heilpädagogisch heute kaum bewirtschaftet wird, obwohl Jugendliche mit Förderbedarf ähnliche Stadien der Berufswahl durchlaufen wie ihre Mitschüler und Mitschülerinnen (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 19). Für diese Jugendlichen gelten nach Marty (2008, 41) grundsätzlich die gleichen Zielsetzungen und teilweise sogar die gleichen Methoden, diese unterscheiden sich aber oftmals durch spezifische Berücksichtigungen und Umstände. Dabei besteht darin ein Konsens, dass grundsätzlich auch bei diesen Jugendlichen das Ziel einer möglichst den individuellen Voraussetzungen entsprechenden autonomen Berufsentscheidung anzustreben ist (ebd.).

In dieser Arbeit soll daher der Ist-Zustand dieser beruflichen Orientierung von integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf theoriegeleitet untersucht und anhand von Interviews qualitativ ausgewertet werden. Darauf aufbauend sollen Erfolgsfaktoren in Form von „best practices“ für Professionelle der Sekundarstufe I für die berufliche Orientierung erstellt werden.

1.1.1 Vorgehen

In einem ersten Schritt wird die Fragestellung theoriegeleitet entwickelt. Dabei wird als Ausgangslage auf Häfeli (2008) Bezug genommen, der den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bei Jugendlichen mit Förderbedarf als schwierig beschreibt. Nach ihm gelingt der Einstieg dieser Jugendlichen nur über Zwischenlösungen und Umwege. Auf dieser ersten Schwelle von der Schule zur Ausbildung liegt in dieser Arbeit der Fokus, wobei in erster Linie das Netz der professionell Beteiligten untersucht wird. Dabei werden aufgrund rechtlicher Grundlagen schulische Zusammenhänge und entwicklungspsychologische Sichtweisen untersucht und in einen Zusammenhang zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen mit Förderbedarf gestellt.

Für den zweiten Schritt wird ein qualitatives Vorgehen gewählt mit dem Ziel, das Spektrum der Meinungen und Erfahrungen des beteiligten professionellen Netzwerks mit Leitfadeninterviews zu erfragen und daraus mögliche Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung in Form von „best practices“ (Erfolgsfaktoren) für die berufliche Orientierung integrativ geschulter Jugendlicher mit Förderbedarf abzuleiten. Dabei wird im Sinn einer Verbindung eine Konkretisierung der theoretischen und der praktischen Grundlagen angestrebt.

1.1.2 Fragestellung

Aufgrund dieser Ausgangslage lassen sich folgende Fragestellungen ableiten und formulieren:

- Wie wird der Übergang zwischen Schule und Beruf bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf professionell koordiniert und unterstützt?
- Welche Erfolgsfaktoren charakterisieren die Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Experten (IV, BIZ) und innerschulischen Akteuren (Lehrperson/Heilpädagogik)?

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird ausgehend von rechtlichen Grundlagen die institutionelle Ebene bearbeitet. Dabei werden in einem ersten Schritt das Kooperationsmodell und die beteiligten Akteure vorgestellt. In weiteren Schritten werden schulische Zusammenhänge in Bezug auf die berufliche Orientierung erläutert und Bezüge zur Entwicklungspsychologie hergestellt.

2.1 Rechtliche Grundlagen

Der Anspruch, den Übergang zwischen Schule und Beruf bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf professionell zu koordinieren und zu unterstützen, wird mit folgenden Gesetzestexten unterlegt.

Grundlage bilden dabei die Leitsätze der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994.

Auszüge daraus werden im Folgenden dargelegt:

Tabelle 1: Auszüge aus der Salamanca-Erklärung, UNESCO, 1994

[...]
2. Wir glauben und erklären,
dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat [...],
dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollen, die dieser Vielfalt [...] Rechnung tragen [...],
dass Regelschulen mit [...] integrative[r] Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, [...] um eine integrative Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen.

Daraus abgeleitet gelten seit 1998 die gesetzlichen Vorgaben des Bundes:

Tabelle 2: Bundesverfassung (BV) vom 18. April 1999, Art. 8 und Art. 41

Art. 8
Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.
[...]

Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Beeinträchtigungen der Behinderten vor.

Art. 41

Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass: [...]

- f. Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;
- g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

Im Behindertengleichstellungsgesetz ist zudem unter dem Artikel 20 Folgendes gesetzlich verankert:

Tabelle 3: Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002

Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.

Das kantonale Volksschulgesetz des Kantons Bern enthält folgende Vorgaben:

Tabelle 4: Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern vom 19. März 1992, Art. 17 und Art. 18

Art. 17 (Integration und Besondere Massnahmen)

Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.

Die Bildungsziele werden soweit nötig durch besondere Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen, die grundsätzlich in Schulen mit Regelklassen zu integrieren sind, angestrebt.

[...]

Art. 18 (andere Schulung)

Kinder, die nicht in Regelklassen oder besonderen Klassen geschult werden können, müssen in Sonderschulen oder Heimen geschult werden und erhalten auf andere Weise Pflege, Erziehung, Förderung und angemessene Ausbildung.

[...]

Auch im Übereinkommen zu den Rechten des Kindes (Kinderrechtskonvention KRK) wird das Recht auf Bildung festgehalten:

Tabelle 5: Kinderrechtskonvention (KRK), Art. 28

<p>Art. 28</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none">b. Die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und beruflicher Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Massnahmen für die Einführung der Unentgeltlichkeit und der Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen.c. Allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen.d. Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen.

Damit alle auf die Berufsbildung angemessen vorbereitet sind, muss garantiert werden können, dass auf der Sekundarstufe I auch Schülerinnen und Schüler mit Sonderschul-Status in der Regelschule ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend in Form einer Beruflichen Orientierung (Lehrplan 21) unterstützt und auf die verschiedenen Ausbildungsgänge verbindlich hingewiesen werden.

Das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), in Kraft seit 2002, definiert diesbezüglich die Aufgabe der Berufsberatung:

Tabelle 6: Berufsbildungsgesetz (BBG), Art. 49

<p>Art. 49, Abs. 1 & 2</p> <p>Die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unterstützt Jugendliche und Erwachsene bei der Berufs- und Studienwahl sowie bei der Gestaltung der beruflichen Laufbahn. Sie erfolgt durch Information und durch persönliche Beratung.</p>
--

Das BBG nimmt zudem Bezug auf mögliche Bildungschancen:

Tabelle 7: Berufsbildungsgesetz (BBG), Art. 3

<p>Art 3</p> <p>[...] fördert den Ausgleich der Bildungschancen [...] sowie die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen.</p>

Art 18 des BBG definiert weiter die Möglichkeit einer Lehrverlängerung. Für Personen mit Lernschwierigkeiten wurde in der zweijährigen beruflichen Grundbildung die Fachkundige Individuelle Begleitung (FIB) eingerichtet.

Zudem kann, um einer Diskriminierung aufgrund einer Behinderung vorzubeugen, ein Nachteilsausgleich zur Korrektur einer unausgeglichene Situation in der Schul- und Berufsbildung zur Anwendung kommen (Steiner, Erni, Kleeb, Lichtsteiner & Knutti, 2013, S. 5). Nach Aeschbach (2013, S. 6) besteht das Ziel darin, durch den Nachteilsausgleich behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen. Hierbei wird, wie oben erwähnt, auch auf Art. 8 der Bundesverfassung Bezug genommen.

Mit dem Nachteilsausgleich können verschiedene Massnahmen getroffen werden, wobei im Folgenden nur eine kleine Auswahl aufgeführt wird:

- Verlängerung der Zeitdauer, um eine Prüfung zu absolvieren
- Begleitung durch eine Drittperson (Assistenzperson, Fachperson schulische Heilpädagogik usw.)
- Zur Verfügung stellen von spezifischen Arbeitsinstrumenten (Computer, Tonbandgerät usw.)

Die zweijährige berufliche Grundbildung orientiert sich, im Unterschied zur bis 2004 gültigen und bis 2015 praktizierten Anlehre (Bericht des Bundesrates, 2017, S. 5), entsprechend der drei- und vierjährigen Grundbildung an festen Anforderungskatalogen. Die drei- bis vierjährige berufliche Grundbildung wird mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), die zweijährige beruflichen Grundbildung mit dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen. Wer diese Anforderungen nicht erreichen kann, beendet die Ausbildung heute ohne Ausweis (Wettstein & Gonon, 2009, S. 130) und ohne vom schweizerischen Bildungssystem weiter profitieren zu können (siehe Abbildung 1, Bildungswege nach der Volksschule). Mit dieser zweijährigen beruflichen Grundbildung wurde sowohl ein Problem gelöst wie auch gleichzeitig ein neues geschaffen (Aeschbach, 2013, S. 5). Es stellt sich die Frage, welche Bildungsperspektiven Jugendliche haben, die den Anforderungen dieser Grundbildung nicht genügen (ebd.). Diesem Zustand hält seit 2007 der nationale Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung, INSOS (INSOS Schweiz, 2013), einen Ausbildungsgang entgegen. Nach Aeschbach (2013, S. 5) soll damit ein Ausschluss nach unten verhindert werden. Denn weit weniger Jugendliche sind den Anforderungen an eine zweijährige berufliche Grundbildung gewachsen, als dies bei der früheren Anlehre der Fall war (ebd.). Die von INSOS lancierte Praktische Ausbildung PrA, die in der Regel in einer Ausbildungsinstitution oder in Betrieben des ersten Arbeitsmarkts,

teilweise unterstützt durch das Programm Supported Education (siehe auch 2.8.4), stattfindet, soll jungen Menschen eine berufliche Zukunftsperspektive geben und Integrationschancen in den ersten Arbeitsmarkt verbessern. Dabei wird im Bericht des Bundesrates (2017, S. 16) festgehalten, dass Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule zur erstmaligen Ausbildung besser unterstützt werden sollen, indem unter anderem vorgeschlagen wird, das individuelle Entwicklungspotential zu fördern und auszuschöpfen. Die praktische Ausbildung nach INSOS wird heute in der Regel für die Gesamtdauer von zwei Jahren durch die Invalidenversicherung (IV) zugesprochen (ebd. S. 16).

Die Invalidenversicherung (IV) definiert ihren Auftrag aufgrund einer Verfassungsgrundlage von 1925. Seit 1960 ist der Verfassungsauftrag mit dem Bundesgesetz über die Invalidenversicherung in Kraft. Bis heute wurden 6 Revisionen durchgeführt. Mit der 5. IV-Revision wurde 2008 eine Kurskorrektur eingeführt (Widmer, 2017, S. 65). Instrumente, die der Eingliederung dienen, wurden erweitert. Aufgrund der Früherfassung und der Frühintervention kann die IV heute bedeutend früher aktiv werden und so den Eintritt einer Invalidität möglichst verhindern (ebd., S. 70). Berufsberatung ist eine der Leistungen der IV. Einen Anspruch haben Versicherte, die wegen einer Behinderung in ihrer Berufswahl oder in der Ausübung ihrer bisherigen Tätigkeit beeinträchtigt sind. Neben der eigentlichen Beratung zählen dazu auch Schnupperlehren und umfassende Abklärungen in spezifischen Ausbildungs- und Eingliederungsstätten in der freien Wirtschaft oder in den beruflichen Abklärungsstellen der Invalidenversicherung (BEFAS) (ebd., S. 76).

Das Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IVG) hält Folgendes fest:

Tabelle 8: Bundesgesetz Invalidenversicherung (IVG), Art. 15

Art. 15 Berufsberatung

Versicherte, die infolge Invalidität in der Berufswahl oder in der Ausführung ihrer bisherigen Tätigkeit behindert sind, haben Anspruch auf Berufsberatung.

Auch die erstmalige berufliche Ausbildung ist im IVG gesetzlich verankert:

Tabelle 9: Bundesgesetz Invalidenversicherung (IVG) Art. 16

Art. 16

Abs. 1

Versicherte, die noch nicht erwerbstätig waren und denen infolge Invalidität bei der erstmaligen beruflichen Ausbildung in wesentlichem Umfang zusätzliche Kosten entstehen,

haben Anspruch auf Ersatz dieser Kosten, sofern die Ausbildung den Fähigkeiten des Versicherten entspricht.

Abs. 2 Der erstmaligen beruflichen Ausbildung sind gleichgestellt:

- a. Die Vorbereitung auf eine Hilfsarbeit oder auf eine Tätigkeit in einer geschützten Werkstätte;
- b. Die berufliche Neuausbildung invalider Versicherter, die nach dem Eintritt der Invalidität eine ungeeignete und auf die Dauer unzumutbare Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, [...]

In der Verordnung der Invalidenversicherung (IVV) wird konkret auf den Inhalt der ersten beruflichen Ausbildung eingegangen:

Tabelle 10: Verordnung der Invalidenversicherung (IVV)

Als erstmalige berufliche Ausbildung gilt jede Berufslehre oder Anlehre sowie nach Abschluss der Volks- oder Sonderschule der Besuch einer Mittel-, Fach- oder Hochschule und die berufliche Vorbereitung auf eine Hilfsarbeit oder auf eine Tätigkeit in der geschützten Werkstätte.

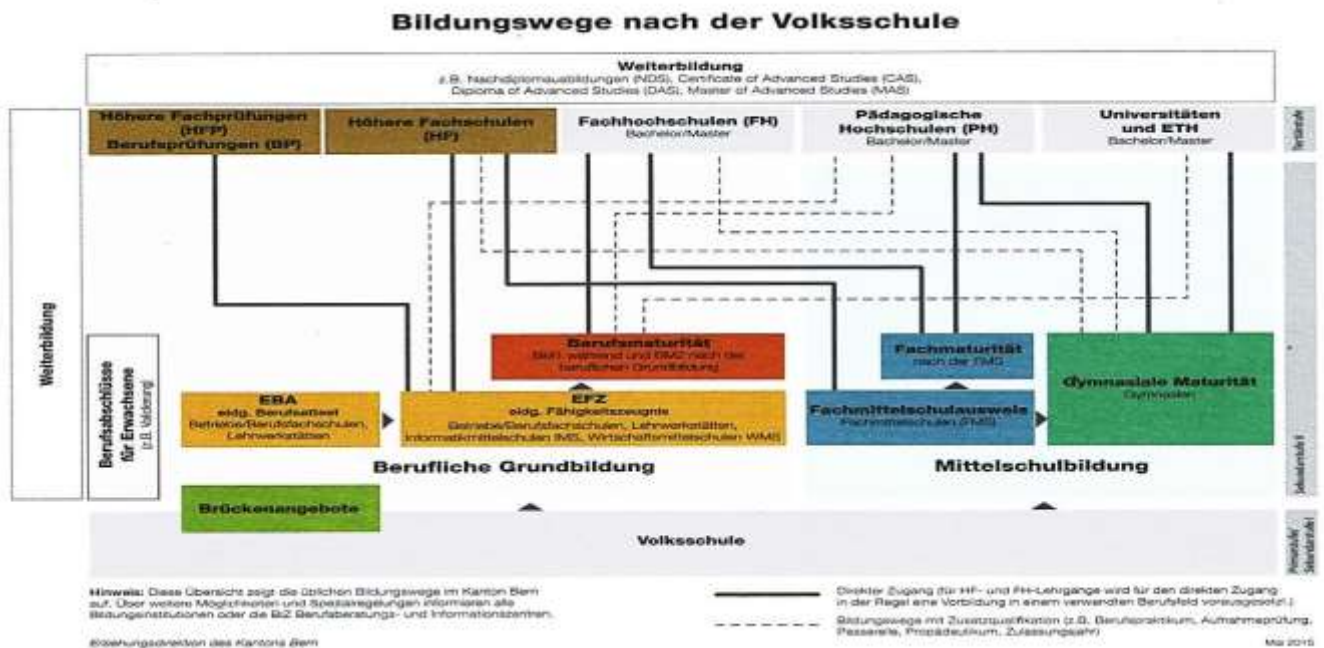


Abbildung 1: Bildungswege nach der Volksschule (Kanton Bern)

2.2 Das Kooperationsmodell

Der Übergang zwischen Schule und Beruf bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf wird im Folgenden unter Einbezug des Kooperationsmodells bearbeitet.

Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung wurde in den 70er Jahren von Erwin Egloff auf entwicklungspsychologischen Grundlagen entwickelt und später von Daniel Jungo weiterentwickelt (Jungo, 2011, S. 68). Das Modell gilt als handlungsorientiertes Konzept in der beruflichen Orientierung von Jugendlichen. Die Kooperationspartner Eltern, Schule, Berufsberatung und Wirtschaft unterstützen den Jugendlichen dabei in seiner beruflichen Entscheidungsfindung (ebd.). Das Modell ist heute in das Berufswahltagbuch (Jungo & Egloff, 2016, S. 7) integriert und stellt eine konkrete Hilfe in der Kooperationsarbeit der Beteiligten dar (Egloff & Jungo, 2015, S. 127).

Inhaltlich bezieht sich das Berufswahltagbuch auf die fünf Schritte der Berufsfindung:

- Selbstbild
Ich lerne mich selbst kennen
- Arbeits- und Berufswelt
Ich lerne die Berufswelt kennen und erkunde Ausbildungswege
- Passung
Ich lerne passende Ausbildungsmöglichkeiten kennen
- Entscheidung
Ich lerne, entscheiden zu können
- Realisierung
Ich lerne, die Berufswahlentscheidung zu realisieren

(Jungo & Egloff, 2016, S. 7)

Schellenberg und Hofmann (2013, S. 150) stellen aufgrund ihrer Untersuchung eine mögliche Erweiterung des Modells für die Arbeit mit Jugendlichen mit Förderbedarf vor. In ihrem Modell steht die Erweiterung der Kooperationen im Vordergrund. Wird im Modell von Jungo und Egloff zwischen Eltern und Berufsberatung, Schule und Wirtschaft unterschieden, werden bei Schellenberg und Hofmann diese Umweltfaktoren inhaltlich erweitert. Den einzelnen Faktoren – privates Umfeld, professionelles Netzwerk, Schule und Wirtschaft – wird in Ergänzung zum ursprünglichen Modell eine Palette möglicher weiterer unterstützender Akteure hinzugefügt, denen spezifische Aufgabenbereiche zugeschrieben werden. Im Zentrum steht aber in beiden Modellen der Jugendliche, der sich mit den oben erwähnten fünf Schritten der Berufsfindung auseinandersetzt.



Abbildung 2: Das ergänzte Kooperationsmodell von Schellenberg und Hofmann (2013, S. 150)

Die Selbst- und Identitätsfindung des Jugendlichen wird im Modell als innere Seite, die Unterstützung bei der Realisierung eines Berufszieles und das Vorfinden möglicher Angebote werden als äussere Seite bezeichnet (Egloff & Jungo, 2015, S. 135). Die innere Seite des ergänzten Modells von Schellenberg und Hofmann zeigt zudem, dass die Berufswahl für Jugendliche mit Förderbedarf keinen linearen Prozess der fünf Schritte darstellt, sondern dass sich die Phasen eins bis vier durchmischen.

2.3 Beteiligte Akteure auf institutioneller Ebene

Integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf sind auf der institutionellen Ebene häufig in ein Netzwerk von verschiedenen Hilfspersonen eingespannt. Folgende institutionellen Akteure sind daher am Prozess der beruflichen Orientierung beteiligt (Egloff & Jungo, 2015, S. 136):

Der innerschulische Fokus

- Auf der Ebene der Schule sind es die Klassenlehrperson, die Fachperson für Berufswahlkunde, Fachlehrpersonen, die Heilpädagogik, gegebenenfalls die Logopädie oder eine weitere therapeutische Fachperson, die Schulsozialarbeit und möglicherweise den Jugendlichen unterstützende Mentoren.

Der ausserschulische Fokus

- Auf der Ebene der Berufs- und Informationszentren (BIZ) sind es die Mitwirkungsmöglichkeiten der Berufsberatenden (Grimm & Buss, 2015, S. 227) und gegebenenfalls das dem BIZ angeschlossene Case Management Berufsbildung (CM BB), welches Jugendliche mit mehrfachen Schwierigkeiten unterstützt, die keine

Lehrstelle finden, nach einem Lehrabbruch eine Anschlusslösung suchen oder den Einstieg ins Erwerbsleben nicht schaffen.

- Weiter ist über die gesamte Zeit der beruflichen Orientierung zusätzlich die Invalidenversicherung (IV) des jeweiligen Kantons ein wichtiger Ansprechpartner in Form des Eingliederungsmanagements, einer IV-Berufsberatung und eines Job Coachings zur Vermittlung von Schnupperplätzen, Praktika und Ausbildungsplätzen im ersten und zweiten Arbeitsmarkt.
- Auf der Ebene der Wirtschaft sind es Kooperationspartner der beruflichen Ausbildungsstätten in Zusammenarbeit mit Job Coaches und Case Managern. Sowie in der Zusammenarbeit mit der Schule Unterstützer von schulexternen Jugend- und Arbeitsprojekten (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 151ff).

Das Zusammenwirken der beteiligten Akteure bildet eine wichtige Voraussetzung, um den von Häfeli (2008) eingangs erwähnten Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für Jugendliche mit Förderbedarf nicht als generell schwierig erfahren zu müssen. Der Übergang Schule – Beruf wird in der Literatur auch als eine instabile Phasen im Leben beschrieben und gilt als eine den Jugendlichen prägende Lebensphase (Busshoff, Jungo & Zihlmann, 2015, S. 17). Für einen gelingenden Übergang spielt die berufliche Orientierung an der Schule eine wichtige Rolle (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 15). Dabei besteht ein Bedürfnis nach Unterstützung bei diesem erstmaligen beruflichen Übergang (Egloff & Jungo, 2015, S. 135). Denn der Übergang von der integrativen Regelschule in die Ausbildung ist unstrukturiert (Boltshauser, 2015, S. 23) und nach Schellenberg und Hofmann (2015, S. 18) auch unübersichtlich und weniger planbar geworden (siehe auch 2.8.1). Als zentraler Punkt in der Aufgabe der Institutionellen kann daher eine Hilfestellung zur Aufgabenlösefähigkeit (Busshoff et al., 2015, S. 29) angesehen werden.

Durch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in die Regelschule ist die Schule vermehrt mit den Problemkreisen unklare Familienverhältnisse, schwankende Selbsterfahrung und Selbsteinschätzung, mangelnde Ich-Kräfte und eingeschränktes Berufswahlspektrum konfrontiert (Zihlmann, 2015, S. 276). Jugendliche beschreiben, wenn es um die Berufs- und Ausbildungswahl geht, dass nach den Eltern die Lehrpersonen der zweitwichtigste Personenkreis sind, auf den sie bei ihrer Wahl hören (Marty, 2015, S. 188). Es darf davon ausgegangen werden, dass dies für integrativ geschulte Jugendliche im gleichen Sinn gilt. Umso wichtiger ist es aber für diese Jugendlichen, dass für ihre Wahl unter erschwerten Bedingungen die beteiligten Akteure im Übergang Schule – Beruf eine professionelle Kooperation eingehen. Darunter wird die Koordination und Nutzung der professionellen Handlungskompetenzen aller beteiligten Fachpersonen verstanden (Sahli

Lozano, Vetterli & Wyss, 2017, S. 103). Wobei nach Bojanowski und Poppendieck (2013, S. 137) ein planvoll aufeinander abgestimmtes Handeln Voraussetzung ist und die Verbindung der Kooperationspartner eher durch schriftliche Vereinbarungen als durch persönliche Beziehungen bestimmt wird (ebd.). Klippert (2010, S. 257) spricht von klaren zeitlichen und inhaltlichen Verabredungen und von einer regelgebundenen Zusammenarbeit. Fischer-Epe (2015, S. 92) weist auf eine normative Orientierung hin, in welcher Rollen und Aufgaben geklärt sind.

2.4 Schulische Zusammenhänge

2.4.1 Integrative Beschulung

Die allgemeine soziale Bedeutung des Begriffs Integration zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen – in Kindergarten und Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit (Bundschuh, Heimlich & Krawitz, 2007, S. 136). Dies bedeutet, dass dies keine Einpassung behinderter Menschen in Lebenszusammenhänge nichtbehinderter Menschen ist, sondern ein Wechselwirkungsprozess, bei dem sich beide Seiten aufeinander zubewegen (Speck, 2008, S. 387).

Bezogen auf die Schule wird unter integrativer Schulung aufgrund des Volksschulgesetzes (VSG) des Kantons Bern, Art.17 (Integration und Besondere Massnahmen) verstanden, wie unter 2.1 ausgeführt, dass Schülerinnen und Schülern in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht wird (Wegleitung Integrative Schulung, 2009, S. 5).

Bless und Mohr (2007, S. 375ff) verstehen unter schulischer Integration einen gemeinsamen Unterricht von sogenannten behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in Klassen des öffentlichen Schulsystems. Auf eine schulische Aussonderung wird verzichtet. Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungs- und Entwicklungsbedarf erhalten begleitend zum Unterricht die erforderliche heilpädagogische Unterstützung. Es wird dabei bei jedem Kind und Jugendlichen erwogen, ob eine sinnvolle und erfolgreiche Integration überhaupt möglich ist. Von der integrativen Beschulung grenzt sich die inklusive Schule ab, obwohl Luder, Müller Bösch und Kunz (2014, S. 385) darauf hinweisen, dass in der deutschsprachigen Literatur die Begriffe Integration und Inklusion gar nicht einheitlich mit Inhalten gefüllt würden, da Uneinigkeit darüber bestehe, welche Praxis dem einen oder dem anderen Begriff zuzuordnen sei. Sahli Lozano et al. (2017, S. 18) machen aber darauf aufmerksam, dass der Begriff der Inklusion im Gegensatz zur Integration einen grundlegenden Perspektivenwechsel verlangt. Denn die inklusive Schule beschult alle Kinder und Jugendlichen eines Einzugsgebietes unabhängig von Fähigkeiten und

Beeinträchtigungen. Kinder und Jugendliche gelten dabei als normal, wodurch die Integration anderer wegfallen.

Der inklusiven Schule und der integrativen Beschulung gegenüber steht die Separation. Gerade im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I finden nach wie vor deutliche Separations- und Selektionsprozesse statt. Dabei werden nach Sahli Lozano et al. (ebd., S. 30) entscheidende Weichenstellungen in Bezug auf weitere Ausbildungsgänge und damit einhergehende Berufsaussichten vorgenommen. Gerade die separative Beschulung in einer Sonderklasse wirkt sich negativ auf den Berufseinstiegsprozess aus (ebd., S. 29). Eckhart, Haerberlin, Sahli Lozano und Blanc (2011) konnten in ihrer Untersuchung nachweisen, dass die negativen Folgen einer separativen Beschulung über die eigentliche Schulzeit hinaus wirken und Einfluss auf das soziale und berufliche Leben als Erwachsene haben können (Sahli Lozano et al., 2017, S. 29). Schellenberg und Hofmann (2015, S. 18) bestätigen dies, indem sie in diesem Zusammenhang von positiven Einflussfaktoren sprechen, welche einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen. Bezogen auf die Schule sind dies unter anderem:

- die Wahl des Schultyps
- eine integrative Schulform
- gute Beziehungen der Lehrpersonen zu den Lernenden
- die Netzwerkarbeit der jeweiligen Schule

Auf diesem Hintergrund soll nun aufgezeigt werden, welche Anforderungen an einen integrativen Unterricht zu stellen sind. Der integrative Unterricht muss auch bezogen auf die berufliche Orientierung auf die Vielfalt der Lernenden hin geplant werden und aus differenzierten Lernangeboten bestehen. Er bietet individuelle Lernbegleitung, sorgt dafür, dass die Jugendlichen auch von- und miteinander lernen können und dass bei Bedarf Fachpersonen miteinbezogen werden (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettaufer Szaday, 2011, S. 147). Im Folgenden werden einzelne Aspekte einer integrativen Beschulung beschrieben.

2.4.2 Individualisierter Unterricht

Eine integrative Beschulung setzt, wie oben erwähnt, eine Differenzierung voraus. Das heisst, dass durch diese Differenzierung vermieden werden soll, dass Schülerinnen und Schüler unter- oder überfordert werden. Walt (2014, S. 16) unterscheidet dabei zwischen einer Differenzierung auf der Ebene der Aufgabenschwierigkeit, des Aufgabenpensums, des Lerntempos und der Lernwege. Sie spricht von individuellen Hilfestellungen und Fehleranalysen sowie von unterschiedlichen Bezugsnormen (Fokussierung auf den

individuellen Lernzuwachs) und plädiert für differenzierende Rückmeldungen an die Lernenden, wobei sie Rückmeldungen inhaltlicher Art, auf den Lernprozess bezogene und auf das Lern-, Arbeits-, Sozial- und Individualverhalten fokussierte unterscheidet (ebd., S. 29ff). Hartke (2017, S. 123) nimmt diesen Aspekt auf und spricht zudem von einer Differenzierung durch den Einsatz verschiedener Lehr- und Arbeitsmittel. Hartke (ebd., S. 106) wendet aber auch den Begriff einer natürlichen Differenzierung an, indem er beschreibt, dass diese nicht von der Lehrperson ausgeht, sondern von den Lernenden selber. Wobei sich hier die Möglichkeiten der Aufgabenbearbeitung und Aufgabenlösung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus aus seiner Sicht in quasi natürlicher Art ergeben. Tschekan (2012, S. 129) spricht in ihrer Beschreibung der durchzuführenden Unterrichtssequenz davon, dass die Jugendlichen differenzierte Lernangebote erhalten, wobei sie an unterschiedlichen Inhalten und auf unterschiedlichen Niveaus tätig sind. Schittko (1984, S. 23) versteht Individualisierung als Zielvorgabe, den Unterricht so durchzuführen, dass die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden und der Unterrichtsprozess den Lernfortschritten und den Lernwünschen des Lernenden gemäss gestaltet wird. Walt (2014, S. 11) spricht hier vom Prinzip der Passung, in dem Individualisierung als Zielperspektive verstanden und der Unterricht als ein gutes Verhältnis zwischen der Ausgangslage des Lernenden und der Unterrichtssituation organisiert wird. Ein solcher Unterricht verlangt nach Tschekan (2012, S. 13) auch nach Verfahren und Methoden, welche diagnostischer, differenzierender und evaluierender Art sind. Dabei wird in einem ersten Schritt der Entwicklungsstand des Jugendlichen in Bezug auf bestimmte Anforderungen – hier der beruflichen Orientierung – bestimmt. Daraus werden in einem zweiten Schritt individuelle Lernziele abgeleitet. Als Kern eines individualisierten Unterrichts gilt als dritter Schritt die Gestaltung von Lernarrangements. In diesen gestalteten Lernarrangements wird der Jugendliche individuell gefordert und lernt, was seiner Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002, S. 327) entspricht (siehe auch 2.8.5). Im vierten Schritt werden in einer anschliessenden Reflexion die Lernfortschritte individuell bewertet (Tschekan, 2012, S. 120ff). Das folgende Modell veranschaulicht die vier Aspekte eines individualisierten Unterrichts.

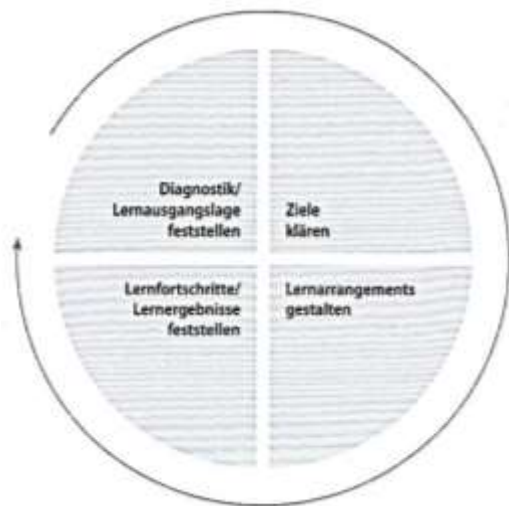


Abbildung 3: Vier Aspekte des individualisierten Unterrichts (Tschekan, 2012, S. 120)

2.4.3 Kompetenzorientierung

Der Kompetenzbegriff wurde 1959 von Robert W. White als Kapazität des Individuums, sich wirksam mit der Umwelt auseinander zu setzen, entwickelt.

Unter Kompetenzorientierung wird nach Weinert (2014, S. 27) Folgendes verstanden:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Carle (2003, S. 28) geht von einem ähnlichen Kompetenzbegriff aus:

„Kompetenz lässt sich als eine Fähigkeit definieren, ein komplexes Bedürfnis zu befriedigen oder eine komplexe Tätigkeit auszuführen bzw. eine komplexe Aufgabe zu bewältigen. Kompetenzen können in unterschiedlichen Anforderungssituationen konstruiert und aktiviert werden, indem das Individuum seine Ressourcenausstattung kombiniert und mobilisiert. Eine Kompetenz ist dabei mehr als die Summe der aktiven Ressourcen“.

Nach Tschekan (2012, S. 46) geht es dabei um das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen einer Anforderungssituation (Problem) und den zur Verfügung stehenden Ressourcen, um so eine Situation bewältigen zu können. Kompetenzen bezeichnen hier die Möglichkeit, eine Situation zu bewältigen.

Unter Ressourcen werden nach Carle (2003, S. 28)

„Temperament, Begabung, kulturspezifische Erfahrungen, Interessen, Motive, implizites und explizites Wissen, Fakten- bzw. lexikalisches Wissen, Fertigkeiten, Erfahrungen in ähnlichen Situationen, psychische Ressourcen, soziale Ressourcen, Zugänge zu Wissen und Erfahrung“

verstanden. Schirp (2011, S. 24) wird konkreter und setzt Kompetenzen in einen Zusammenhang mit Lernstrategien. Dabei sollen zum Beispiel Verstehensprozesse unterstützt werden, Gelerntes soll häufiger und gezielter genutzt werden, lernbezogene Handlungskontexte sollen situiert hergestellt und die eigenen Lernerfahrungen bewusst wahrgenommen, selbst kontrolliert und verbessert werden.

Auf der Ebene der Professionellen definiert Hellmüller (2006, S. 15) den Kompetenzbegriff folgendermassen:

„Kompetenzen beschreiben die Art und Weise, wie Personen oder Gruppen ihre Fähigkeiten oder ihr Potential situationsangemessen, zielgerichtet und verantwortungsbewusst einsetzen, um Anforderungen von aussen wie von innen gerecht zu werden. Sie stellen dar, wie das individuelle und organisationale Wissen und Können in komplexen Situationen professionell umgesetzt wird und sich somit vom Laienhandeln unterscheidet. Kompetenzen zeigen sich demzufolge in entsprechenden Handlungen. Kompetenzen sind kontextabhängig und variieren je nach Aufgabe und Situation.“

Die vorhandenen Kompetenzen und das entsprechende Handeln von Professionellen haben einen zentralen und nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn von Lernenden (Sahli Lozano et al., 2017, S. 139).

2.4.4 Förderbedarf

Unter Förderung wird ein pädagogisches Handeln verstanden, das helfend bewirkt, dass sich jemand entwickeln kann. Dabei wird „fördern“ als Gegensatzbegriff zu „hindern“ aufgefasst (Bundschuh et al., 2007, S. 76). Integrativ geschulte Jugendliche weisen einen Bedarf nach Förderung auf. Es geht dabei darum, die individuellen Förderbedürfnisse der Jugendliche zu erkennen und darauf einzugehen. In der Förderplanung sollen Informationen über den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand des Jugendlichen zusammengefasst werden (Sahli Lozano et al., 2017, S. 80). Das Wohl des Jugendlichen ist dabei ein zentraler Aspekt. Seine

Entfaltungsmöglichkeiten und der individuelle Förderbedarf stehen dabei für die Wahl der Massnahmen im Vordergrund (Bundschuh, 2005, S. 44). Tschekan (2012, S. 13) beschreibt den Förderbedarf ausgehend von individuellen Voraussetzungen. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess unterstützt werden. Hartke (2017, S. 20) geht in seiner Forschungsarbeit einen Schritt weiter und fordert für die integrative Beschulung, in seinem Sinn einer inklusiven Schule, ein sinnvolles Rahmenkonzept. Er spricht in diesem Zusammenhang von nach Intensität abgestuften Förderebenen. Dabei nehmen je nach den Möglichkeiten des Lernenden die Intensität und die Individualisierung der Förderung zu. Auf einer ersten Ebene ist die Regelschullehrkraft verantwortlich für den Unterricht. Bei Bedarf stehen weitere qualifizierte Personen wie Heilpädagogen, Logopädinnen und Schulsozialarbeiter beratend zur Seite. Diese Form der Förderung stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson. So ist auch ein Engagement für die Planung und Durchführung des differenzierten Unterrichts unabdingbar (ebd., S. 23). Kann ein Lernender von diesem Unterricht zu wenig profitieren, erfolgt auf der zweiten Ebene eine intensivere und individuellere Förderung auch in einer Kleingruppe unter Anpassung der Methodik und Didaktik (ebd., S. 17/24). Auf der dritten Ebene steht die Einzelförderung des Lernenden im Vordergrund. Das heisst, dass er im Unterricht auf den Ebenen 1 und 2 beschult wird und zusätzlich individuell durch eine Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen intensiv gefördert wird (ebd., S. 29). Der Förderverlauf wird beständig dokumentiert und dadurch kann erhoben werden, ob die Umsetzung des Förderplans beim Jugendlichen wirkt. Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 54) beschreiben in einem Fallbeispiel ein Hilfsschema für die Anpassung des Unterrichts und der Unterstützung, welches ähnlich den Förderebenen (Hartke, 2017, S. 22) von gängigen pädagogischen Massnahmen hin zu spezifisch verstärkten Massnahmen verläuft. Weiter weist auch er darauf hin, dass dabei die Ausgangslage geklärt sein muss, die Ziele bestimmt sein sollen, mögliche Schritte geplant, Verantwortungen geklärt und konzeptuelle Grundlagen erarbeitet sein müssen. Alle Beteiligten müssen dabei involviert sein und die Umsetzung muss geplant, unterstützt und überprüft werden.

2.5 Berufliche Orientierung nach Lehrplan 21

Im Lehrplan 95 für den Kanton Bern wird die Berufswahl unter der Rubrik „zusätzliche Aufgaben“ geführt. Wobei anhand von Richt- und Grobzielen hauptsächlich im Fach Natur, Mensch, Mitwelt (NMM: Zukunft/Arbeitswelten) unterrichtet wird. In diesem Zusammenhang hat die Erziehungsdirektion von den Schulen ein Konzept zur Berufswahl gefordert. Dabei übernimmt die Klassenlehrperson in der Regel die Koordination der Zusammenarbeit der inner- und ausserschulischen Beteiligten. Dabei ist auch die Zusammenarbeit mit einem Berufsinformationszentrum (BIZ) und mit dem Case Management Berufsbildung (CM BB) für

Jugendliche, die bis zum Schulaustritt keine Anschlusslösung gefunden haben, geregelt. Die Verantwortung für die Lehrstellenwahl der Schülerin oder des Schülers liegt aber bei den Eltern. In einzelnen Fällen wird dabei auch die Rolle der IF-Lehrperson (Heilpädagogin/Heilpädagoge) definiert, die für eine allfällige Anmeldung bei einer IV-Stelle zuständig ist (vgl. Schule Seftigen, Berufswahlkonzept).

Mit dem Lehrplan 21 wird die Berufliche Orientierung (BO), welche die schulische Vorbereitung auf die Berufswahl umfasst, als überfachliches Modul verankert (Marty, 2015, S. 179) und in den Rahmen der oben beschriebenen Kompetenzorientierung gestellt. Dabei nimmt der Lehrplan 21 auf die unter 2.3.2 erwähnte und unter 2.8.5 beschriebene Zone der nächsten Entwicklung Bezug. In den Erläuterungen zur Kompetenzorientierung und zum Lern- und Unterrichtsverständnis wird im Lehrplan 21 festgehalten, dass sich die Lehrperson mit den Lernvoraussetzungen, dem Vorwissen, dem Können und den bisherigen Erfahrungen der Lernenden auseinandersetzt und darauf aufbauend Lernschritte in der Zone der nächsten Entwicklung plant (Erläuterungen zur Kompetenzorientierung, 2015, S. 5). Die Lehrperson erkennt, auf welcher Kompetenzstufe sich der Jugendliche befindet und wie er in der Stufe der nächsten Entwicklung gefördert werden kann.

In den fachdidaktischen Grundlagen des Studienbuchs „Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG)“ wird im Kapitel Vernetzung die Berufliche Orientierung folgendermassen beschrieben (Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 29):

„Die Berufliche Orientierung hat das Ziel, die Schülerinnen und Schüler im Prozess der Wahl ihres zukünftigen Bildungs- und Berufsziels zu unterstützen. An Themen aus der Berufs- und Arbeitswelt wird in allen drei Zyklen gearbeitet. Im Fachbereich NMG werden sie im 1. und 2. Zyklus im Kompetenzbereich „Arbeit, Produktion, Konsum – Situationen erschliessen“ behandelt, im 3. Zyklus in den Fachbereichen WAH (Produktions- und Arbeitswelt erkunden) und ERG (Ich und die Gesellschaft – Leben und Zusammenleben gestalten). Weiter Themen sind im Fachbereich Deutsch (z.B. Bewerbungsunterlagen, Vorstellungsgespräch) eingearbeitet. Der Modullehrplan „Berufliche Orientierung“ knüpft an die entsprechenden Kompetenzen in den einzelnen Fachbereichen an und ist im Besonderen auf den 3. Zyklus, die Sekundarstufe I, ausgerichtet.“

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 dargestellt. Dieser Lehrplan arbeitet im Zusammenhang mit der Beruflichen Orientierung mit vier Kompetenzbereichen (BO.1 – 4):

- BO.1 Persönlichkeitsprofil
- BO.2 Bildungswege, Berufs- und Arbeitswelt
- BO.3 Entscheidung und Umgang mit Schwierigkeiten
- BO.4 Planung, Umsetzung und Dokumentation

Jedem dieser Kompetenzbereiche sind eine bis drei Kompetenzen zugeordnet. Diese wiederum sind in zwei bis drei Kompetenzstufen unterteilt. Den Kompetenzstufen ist ein (grünlich eingefärbter) Grundanspruch unterlegt.

Für integrativ geschulte Jugendliche heisst das, dass sich ihre Kompetenzen in der Regel am Grundanspruch orientieren.

Für den Kompetenzbereich BO.1 lautet die Kompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler können ihr Persönlichkeitsprofil beschreiben und nutzen.

Der daraus abgeleitete Grundanspruch ist folgender:

Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrem Selbst- und Fremdbild Schlüsse für ihre Bildungs- und Berufswahl treffen.

Für den Kompetenzbereich BO.2 lautet die erste Kompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit Hilfe von Informations- und Beratungsquellen einen Überblick über das schweizerische Bildungssystem verschaffen.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können Anforderungen und Tätigkeiten anhand von mindestens zwei ausgewählten Berufs- bzw. Ausbildungswegen aufzeigen und gegenüberstellen.

Die Schülerinnen und Schüler können in ihre Überlegungen und Abklärungen auch Anforderungen und Tätigkeiten von geschlechtstypischen Ausbildungen und Berufen einbeziehen.

Die zweite Kompetenz lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können einen persönlichen Bezug zur Arbeitswelt herstellen und Schlüsse für ihre Bildungs- und Berufswahl ziehen.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können Konsequenzen für die eigene Bildungs- und Berufswahl ziehen.

Für BO.3 lautet die erste Kompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler können Prioritäten setzen, sich entscheiden und zugleich gegenüber Alternativen offen bleiben.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können sich für eine Ausbildung oder einen Beruf entscheiden und zugleich gegenüber Alternativen offen bleiben (z.B. verwandte Berufe, eine andere Ausbildung, Übergangslösung).

Die zweite Kompetenz lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können mögliche Herausforderungen im Bildungs- und Berufswahlprozess erkennen, Frustration benennen, eigene Ressourcen miteinbeziehen und Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können Schwierigkeiten, belastende Gefühle und Gründe für Frustration im Bildungs- und Berufsprozess benennen, sich damit auseinandersetzen und sich ihrer Ressourcen bewusst bleiben (z.B. Fähigkeiten, Unterstützung im Umfeld).

Für BO.4 lautet die erste Kompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen des Bildungs- und Berufswahlentscheids Ziele setzen, den konkreten Bewerbungsprozess planen und nach Bedarf neue Ziele setzen sowie Alternativen planen.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können in ihrem Bildungs- bzw. Berufswahlentscheid den konkreten Bewerbungsprozess planen (z.B. Aufnahmeprüfungen, Tests, Anmeldeverfahren).

Die zweite Kompetenz lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können ihre geplanten Schritte im Hinblick auf ihre Ausbildungsziele umsetzen und den Übergang vorbereiten.

Der Grundanspruch lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können den Übergang planen und sich spezifisch auf die neuen Anforderungen der Lehre, der weiterführenden Schule oder der Anschlusslösung vorbereiten respektive weitere Alternativen suchen.

Mit dem Lehrplan 21 wird die Berufliche Orientierung (BO) auch in mehrere Fächer integriert, was für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I auch hier einer Verpflichtung gleichkommt, sich mit der Berufswahl der Jugendlichen zu befassen (Grimm & Buss, 2015, S. 194). Der Lehrplan 21 spricht explizit von inner- und ausserschulischen Kooperationen zur Unterstützung der ersten Schritte in der beruflichen Laufbahn der Jugendlichen (LP21, BO, S. 3).

2.5.1 Strukturierung und Planungsprozess

Das überfachliche Modul der Beruflichen Orientierung ist auf den 3. Zyklus der Sekundarstufe I ausgerichtet. Dabei steht die Lernwelt Natur – Mensch – Gesellschaft (NMG) in engem Bezug zur Beruflichen Orientierung:

„Im 3. Zyklus geht es um die Schärfung der Auseinandersetzung mit der Welt, um ein Hinarbeiten auf die Berufsreife“ (Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 4).

Unter 2.5 wurde die Berufliche Orientierung (BO) nach Lehrplan 21 anhand des Kompetenzaufbaus (Kompetenzbereich, Kompetenz, Kompetenzstufe und Grundanspruch) vorgestellt. In der folgenden Abbildung 4 wird mit dem

- Kompetenzbereich „Persönlichkeitsprofil“,
- der Kompetenz:
Die Schülerinnen und Schüler können ihr Persönlichkeitsprofil beschreiben und nutzen
- und dem Grundanspruch:
Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrem Selbst- und Fremdbild Schlüsse für ihre Bildungs- und Berufswahl ziehen

der Aufbau der Kompetenzorientierung exemplarisch veranschaulicht.

B0.1 Persönlichkeitsprofil	
1. Die Schülerinnen und Schüler können ihr Persönlichkeitsprofil beschreiben und nutzen.	
<small>Querverweise</small>	
B0.1.1 Die Schülerinnen und Schüler ...	
3	a » können Elemente ihres Persönlichkeitsprofils wahrnehmen und beschreiben (Fähigkeiten, Voraussetzungen, Interessen, Einstellungen, Werte).
	b » können das Selbstbild mit dem Fremdbild respektive der Aussensicht vergleichen und festhalten.
	c » können aus ihrem Selbst- und Fremdbild Schlüsse für ihre Bildungs- und Berufswahl ziehen.

Abbildung 4: Kompetenzbereich Persönlichkeitsprofil, Lehrplan 21

Im Folgenden wird auf die Ebenen der Planung eingegangen und in einem weiteren Schritt wird eine Verbindung zum Berufswahltagbuch von Jungo und Egloff (2015) hergestellt.

Der Lehrplan 21 spricht von vier Planungsebenen (Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 60). Dabei werden eine Zyklusplanung, welche einer langfristigen Unterrichtsplanung über mehrere Jahre gleichkommt, eine Jahres- und Stufenplanung, in der einzelne Lerngegenstände in einem Fach oder in Fächergruppen für eine Klasse konkretisiert werden, ein

Lernarrangement, in dem die Arbeit im fachlichen oder überfachlichen Unterricht für mehrere Wochen geplant wird, und die Planung der einzelnen Lektion mit konkreten Lernumgebungen und Lernaufgaben unterschieden.

Das Berufswahltagbuch (ab Ausgabe 2015) deckt die Kompetenzen des Moduls Berufliche Orientierung (BO) des Lehrplans 21 ab. Der Bezug auf dieses Lehrmittel drängt sich also auf, ist es doch nach Grimm und Buss (2015, S. 205) das verbreitetste Lehrmittel zur beruflichen Orientierung in der Deutsch-Schweiz und gilt als Standardwerk. Es setzt sich zusammen aus einem Praxisheft für Lehrpersonen, einem Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler und einer Elterninformationsbroschüre sowie dem Elternbuch „Elternratgeber Berufswahl“. Jungo und Egloff (2015) bearbeiten im Berufswahltagbuch die folgenden Themen: Ich-Bildung, Selbstbild, Erkunden der Arbeits- und Berufswelt, Zusammenarbeit zwischen Kooperationspartnern. Neu wird mit den Arbeitsblättern aber auch auf den persönlichen Entwicklungsstand der Jugendlichen eingegangen, indem diese als „Standard“, „easy“ und „plus“ den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Die Arbeitsblätter „easy“ weisen weniger Text auf und stellen eine vereinfachte Fassung dar, „plus“ gilt als Vertiefung und verweist auf weiterführende Texte.

Im Folgenden wird exemplarisch eine mögliche Verknüpfung des Lehrplans 21 mit dem Berufswahltagbuch vorgestellt. Unter dem Kompetenzbereich „Persönlichkeitsprofil“ des Lehrplans 21 wird anhand des Grundanspruchs eine thematische Verbindung zum Berufswahltagbuch hergestellt. Dabei ordnet das Berufswahltagbuch (Jungo & Egloff, 2016, S. 5) dem Kompetenzbereich „Persönlichkeitsprofil“ die Inhalte Selbst- und Fremdbild, Berufswahlprofil und den Interessenkompass zu.

Tabellarisch kann eine mögliche Bearbeitung und Verknüpfung sichtbar gemacht werden:

Tabelle 11: Verknüpfung Lehrplan 21 und Berufswahltagbuch

Lehrplan 21		Berufswahltagbuch	
Kompetenzbereich	Persönlichkeitsprofil	Inhalte	Selbst- und Fremdbild, Berufswahlprofil, Interessenkompass.
Kompetenz	Die Schülerinnen und Schüler können ihr Persönlichkeitsprofil beschreiben und nutzen.		Ich lerne mich selber kennen. Ich vergleiche mich mit der Berufswelt.
Grundanspruch	Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrem Selbst- und Fremdbild Schlüsse für ihre Bildungs- und Berufswahl ziehen.		

Auch die Ankerknüpfung an verschiedene Fachbereiche deckt das Berufswahltagbuch ab. Interessant ist die von Grimm und Buss (2015, S. 198) vorgestellte Aufgabenteilung in möglichen Lehrerteams: Der Bereich Selbsterfahrung und Lehrstellensuche (Bewerbung) könnte sprachlichen Fächern, Berufskunde den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern zugeteilt werden. Der Bereich Persönlichkeitsbildung könnte in enger Zusammenarbeit im Team erfolgen.

Als ergänzende Massnahmen in der beruflichen Orientierung werden in Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 wieder das Case Management Berufsbildung (CM BB) des Bundes und der Kantone, aber auch Mentoring-Projekte und die Schulsozialarbeit erwähnt (ebd., S. 196).

Das im Berufswahltagbuch vorgestellte Modell der Planungshilfen für die berufliche Orientierung (Jungo & Egloff, 2016, S. 13) stellt eine weitere wichtige Bezugsgrösse für die beteiligten Akteure dar. Neben der Schule beziehen sich auch Berufsberatende der kantonalen Berufsberatungsstellen (BIZ) auf das Modell der Planungshilfen. Diese genaue Terminierung passt sich dem Berufsfindungsprozess der Jugendlichen an.

Es ist Jungo und Egloff (2015) auf der Basis von Theorien zur Berufswahl und zur Persönlichkeitsentwicklung und auf der Grundlage der positiven Psychologie sowie eigener Berufserfahrung als Psychologen und Berufsberatern gelungen einen für die Schule gangbaren Weg aufzuzeigen (Grimm & Buss, 2015, S. 191ff).

2.5.2 Unterrichtsplanung

In der Unterrichtsplanung wird auf die oben erwähnten Ebenen des Lernarrangements und der einzelnen Lektion eingegangen. Die Lehrperson versteht sich als Coach, indem Inhalte gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet werden (Grimm & Buss, 2015, S. 195). Dabei hält die Lehrperson die Gesamtsicht, vernetzt die verschiedenen Fächer und vermittelt Allgemeinwissen (ebd. S. 197).

Tabelle 12: Planung Berufliche Orientierung
(Tschekan, 2012, S. 50,129; Jungo & Egloff, 2016, S. 5)

Lernarrangement Entwerfen	Gestalten der Lernsituation mit Unterrichtseinheiten.	5 Schritte der Berufsfindung	1 Ich lerne mich selber kennen.
Lektion Konkretisierung	Planung und Aufgabendifferenzierung.		Berufswahltagbuch Arbeitsheft, S. 8 – 29 Arbeitsblätter Standard und easy. Unter Einbezug von Mitteln und Methoden wie

			Berufsfoto FIT und berufe-easy als Visualisierung und den Sixpack-Comics zur textlichen Vereinfachung der Lerninhalte, aber auch der Internetseite www.berufsberatung.ch . Hier gilt es aber darauf hinzuweisen, dass die Seite nicht auf Jugendliche mit Förderbedarf ausgerichtet ist.
--	--	--	---

Aufgrund dieser Planung können mögliche Kooperationen umgesetzt werden.

Schule: schulintern und extern mit Fachpersonen wie Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie.

Professionelles Netzwerk: IV-Berufsberatung, individuelle Beratung, Begleitung und Förderung, Berufsberatung BIZ.

Privates Umfeld: Eltern, Geschwister, Bekannte, Gesprächspartner
 (Schellenberg & Hofmann, 2013, S.150ff).

Die Heilpädagogik kann auf der Ebene der Lektion, also in der Konkretisierung, mögliche Aufgaben übernehmen (Grimm & Buss, 2015, S. 232ff). Dies kann das sprachliche Durcharbeiten von Fragebögen, die Unterstützung in der Selbsterfahrung, die Selbstbeurteilung, die Anleitung im Studium der Berufsinformationen, den Umgang mit dem Fehlen von Voraussetzungen für den Wunschberuf, das Finden von Alternativen zum Wunschberuf oder den Umgang mit Krisensituationen betreffen.

Exemplarisch wird im Folgenden die Seite 10 des Berufswahltagbuchs mit den Arbeitsblättern Standard und easy zum Thema „Das bin ich“ vorgestellt. Die Reduzierung der Inhalte für schulisch schwächere Jugendliche wird in diesen Abbildungen deutlich. Ob die Variante easy für den einzelnen integrativ geschulten Jugendlichen unterstützend sein kann, muss anhand der individuellen Kompetenzen des Jugendlichen erfasst werden. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass einzelne Seiten des Berufswahltagbuchs noch individuell angepasst werden müssen. Hier kann die Heilpädagogik eine zentrale Rolle übernehmen (vgl. 2.4.4). Gerade in der Frage des Umgangs mit der Behinderung und im Erarbeiten von kompensatorischem Potential, mit dem sich die Behinderung relativieren lässt, ist ein wichtiges Thema (Marty, 2008, S. 45). Aufgrund weiterer Materialien, die spezifisch auf schwächere Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, kann die Arbeit der Lehrperson und der Berufsberatung gezielt unterstützt und ergänzt werden (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 101). Zu diesen Unterlagen gehören unter anderem Materialien wie die Berufsfotos FIT, berufe-easy, die dazugehörigen Interessenkarten oder die Sixpack-Comics (acht textreduzierte Berufswahlcomics).

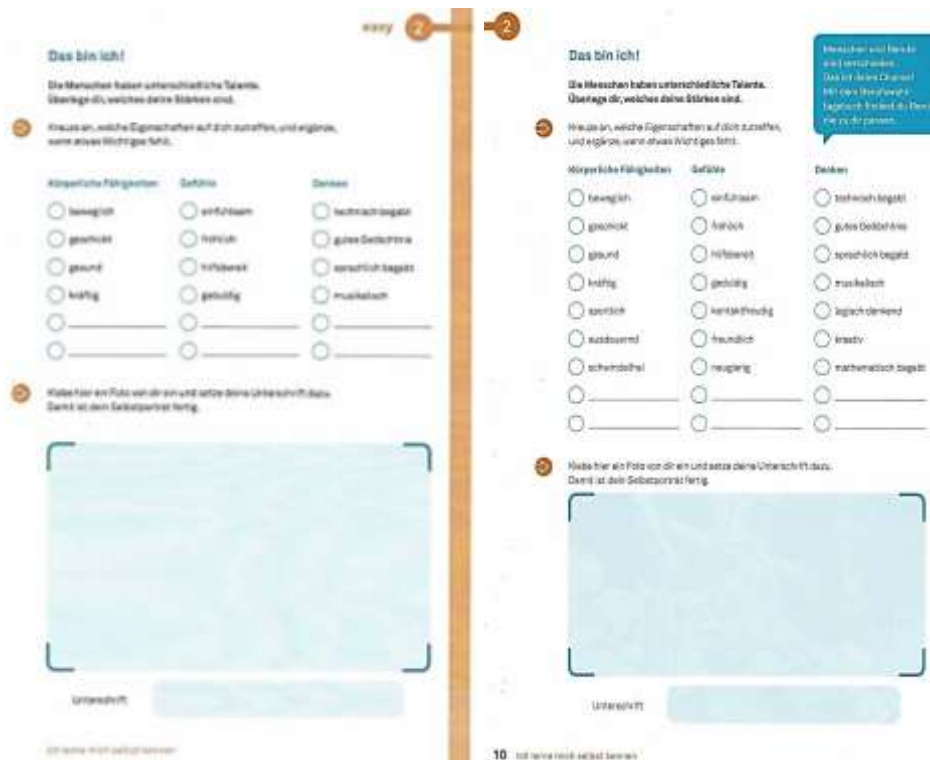


Abbildung 5: Berufswahltagebuch Arbeitsheft, Arbeitsblatt easy und Standard, S. 10 (Jungo & Egloff, 2016)

2.6 Schulentwicklung in Systementwicklung

Die Berufliche Orientierung ist im Lehrplan 21 Teil des Unterrichtskatalogs der Schule und gehört daher zu einer Kernaktivität der Lehrpersonen. Der neue Lehrplan fordert eine Fortsetzung oder Akzentuierung bereits angebahnter Entwicklungen auch in der beruflichen Orientierung. Dabei kann es sich um mehr Kooperation oder um mehr Teamarbeit handeln. Unter Kooperation verstehen Bojanowski und Poppendieck (2013, S. 137) ein Handeln von zwei oder mehr Individuen, das bewusst und planvoll aufeinander abgestimmt ist und die Zielerreichung jedes Beteiligten gewährleistet. Jede einzelne Schule ist hier Motor ihrer eigenen Entwicklung. Unterrichtsveränderungen haben nicht nur Auswirkungen auf das Handeln der einzelnen Lehrpersonen, sondern auch auf die gesamte Schule. In Systemzusammenhängen bedeutet das, dass mit der Unterrichtsentwicklung auch Personal- und Schulentwicklung verbunden sein sollte. Dabei ist diese Entwicklung in letzter Konsequenz nicht nur eine innerschulische. Auch die Akteure des ausserschulischen Umfelds (Schnupperplätze in Betrieben im Quartier oder im Dorf), gehören zum Prozess (Rolf, 2012, S. 25ff). Nach Blomert (2011, S. 114ff) ist daher die gelingende Kooperation aller Beteiligten in der Gestaltung der Entwicklungsprozesse das eigentliche Herz einer nachhaltigen Unterrichts- und Schulentwicklung. Denn nach Schirp (2011, S. 16) beeinflussen Strategien zur Lern- und Unterrichtsentwicklung die gesamte schulische Lernkultur, welche schulorganisatorisch von der Schulleitung unterstützt und mit dem

jeweiligen Team umgesetzt wird. Auch für die berufliche Orientierung heisst das, dass regelmässige Absprachen im Team über Ziele, Inhalte und Methoden unabdingbar sind. Die Entwicklung gemeinsamer Schwerpunkte für die Nutzung von Lernstrategien und die Kooperation mit ausserschulischen Partnern sind das System Schule unterstützende Massnahmen (ebd. S. 17), welche in der konkreten Zusammenarbeit ihre Wirkung zeigen sollen.

2.7 Fazit

Schulen, die eine inner- und ausserschulische Kooperation anstreben und umsetzen und welche eine Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung unterstützen, sind auf dem Weg hin zu einer, nach Fauser (2009, S. 25), guten Schule:

„Gute Schulen halten Verbindung mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, mit Politik und Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur.“

Brägger und Posse (2007, S. 37) definieren eine gute Schule unter anderem dadurch, dass diese Schule bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen und Haltungen fördert und sie befähigt, in einer sich verändernden Gesellschaft ein erfolgreiches und gesundes Leben zu führen. Dabei bildet nicht die Integrationsfähigkeit des Kindes und Jugendlichen, sondern die Integrationsfähigkeit der Schule die Zielvorstellung (Sahli Lozano et al., 2017, S. 44). Nach Häfeli und Schellenberg (2009, S. 55) haben Lehrpersonen einen grossen Einfluss darauf, wie sich die schulische und berufliche Laufbahn von Jugendlichen entwickelt. Nach Marty (2008, S. 41) muss auch die Berufswahlvorbereitung angepasst und modifiziert werden. Nach Aeschbach (2013, S. 10) braucht es eine Flexibilisierung und Individualisierung gerade auch in der Unterstützung von Menschen mit Behinderung, hier der integrativ geschulten Jugendlichen. Diese Unterstützung muss dabei auf den einzelnen Menschen und seinen jeweiligen Kontext hin definiert werden (ebd.).

Nach Bonsen (2011, S. 47) lassen sich Lehrpersonen im Unterricht aber stark von ihren persönlichen Überzeugungen leiten, was die Art der Unterrichtsgestaltung stark beeinflusst. Er fordert daher (ebd.) eine Unterrichtsentwicklung, die auch eine Anpassung der Überzeugungen der Lehrpersonen an neue Rahmenbedingungen miteinbezieht und eine forschungsorientierte Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis ermöglichen kann.

Auf institutioneller Ebene kann sich in der beruflichen Orientierung für die Heilpädagogik ein neues Feld öffnen, in dem das heilpädagogische Wissen gewinnbringend den integrativ geschulten Jugendlichen und dem Lehrerteam zur Verfügung gestellt wird. Die Lern- und

Unterrichtsentwicklung einer Schule kann gerade auch beim fächerübergreifenden Unterricht der beruflichen Orientierung von diesem heilpädagogischen Wissen profitieren. Für die ausserschulischen Akteure wie die Berufsberatung bleibt die Hilfestellung zur Aufgabenlösefähigkeit (Busshoff et al., 2015, S. 29) eine wichtige Aufgabe. Im Kapitel 4 wird das Thema der Aufgabenlösefähigkeit konkretisiert.

2.8 Entwicklungspsychologische Sichtweise

Es werden im Folgenden ausgehend von der Personen-Ebene entwicklungspsychologische Grundlagen zum Übergang von der Schule in den Beruf erarbeitet.

2.8.1 Übergänge

Der ersten Schwelle kommt nach Koesling und Steuber (2013, S. 125) für den Verlauf und das Gelingen des Übergangs in den Arbeitsmarkt eine besondere Bedeutung zu, da hier die Weichen für den Einstieg in die Arbeitswelt und den Verlauf der Erwerbsbiografie gestellt werden. Damit für integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf diese Schwelle nicht zur unüberwindbaren Barriere wird, sind, wie oben erwähnt, Unterstützungssysteme vorhanden (ebd., S. 126). Übergänge werden allgemein als Wechsel von einem bekannten System in ein neues, weniger bekanntes System verstanden (Wiethoff, 2011, S. 68). Busshoff et al. (2015, S. 17) legen den Fokus auf das Erleben einer Person im Übergang und weisen darauf hin, dass aussergewöhnliche Unstimmigkeiten im Verhältnis zur sozialen und psychischen Umwelt erlebt werden und die Person sich herausgefordert fühlt, diese durch Anpassungs- und Veränderungsleistungen zu reduzieren. Bezogen auf die berufliche Orientierung sprechen Grimm und Buss (2015, S. 195) von einer Wahl, die mit einem Übergang zu tun hat. Walther (2013, S. 31) weist dabei darauf hin, dass Übergänge heute in einem Kontext gestiegener Komplexität und Risiken stehen und dass nicht nur eine Problemgruppe auf eine Übergangsunterstützung hin zu analysieren sei. Grimm und Buss (2015, S. 195) bleiben allgemeiner und sprechen dabei von der Lehrperson als Übergangshelferin. Aus den Jugendlichen sollen Berufslernende werden, die ihren eigenen Beruf gefunden haben. Sie entscheiden selber und setzen sich Ziele. Busshoff et al. (2015, S. 58) sprechen von Übergangskompetenzen, wobei unter anderem die Klarheit über den Berufswunsch und die Offenheit für eine Berufsalternative sowie realistische Erwartungen und Vorstellungen über den interessierenden Beruf, Kontakte zu Personen aus der Arbeitswelt oder ein gutes Timing des Berufswahlprozesses angesprochen werden. Häfeli und Schellenberg (2009, S. 61) weisen in ihrer Publikation darauf hin, dass diese Kompetenzen unter anderem durch Beratung, Anamnese und Diagnostik genau erfasst werden müssen. Dabei werden eine

Konzentration auf den Einzelfall und die Nutzung von Netzwerken als erfolgsversprechende Prinzipien benannt.

Im Folgenden wird der Übergang zwischen Schule und Beruf bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf unter Einbezug psychologischer Modelle auf der Personen-Ebene beschrieben.

2.8.2 Kognitiv-Handlungstheoretischer Hintergrund

Für Georg Alexander Kelly ist unsere Umwelt nur soweit für unser Bewusstsein existent, als wir sie wahrnehmen, interpretieren und bewerten können. Er geht davon aus, dass nicht eine objektive Realität existiert, sondern dass viele alternative Interpretationen der Realität bestehen. Die subjektive Interpretation ist hier handlungsleitend. Julian B. Rotter entwirft eine Verhaltensgleichung, welche vier Konstrukte enthält: Das Verhaltenspotential, die Erwartung, der Verstärkungswert und die Situation, in der das Verhalten stattfindet. Dabei ist, und das gilt als eine Grundannahme des Kognitiv-Handlungstheoretischen Ansatzes, der Mensch ein aktiv Lernender, der aufgrund seiner Motivation, seiner Emotionen und seiner Denkleistung handelt und sein Handeln reflektiert. Gasteiger (2014, S. 52) stellt dabei die konkrete Handlung in den Mittelpunkt, aufgrund derer eine gewünschte Veränderung herbeigeführt werden kann. Dabei wird das Verhalten der Person weitgehend dadurch bestimmt, wie sie sich selber wahrnimmt (ebd.). Albert Bandura prägte den Begriff der Selbstregulation, was die Selbstverstärkung, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Erfolgserwartung einschliesst (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 62). Bandura geht davon aus, dass der Mensch sich für sein erfolgreiches Verhalten selbst verstärken und die eigene Persönlichkeitsentwicklung aktiv mitgestalten kann (ebd.).

Im Folgenden wird unter dem Begriff der Selbstwirksamkeit die Theorie von Bandura vertieft betrachtet.

2.8.3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura ist der sozial-kognitiven Lerntheorie zuzurechnen, welche sich im kognitiv-handlungstheoretischen Hintergrund verortet. Die Überzeugung eines Menschen, dass er aufgrund der eigenen Fähigkeiten ein bestimmtes Ziel erreichen kann, wird als entscheidende Ausgangslage erachtet. Das Fühlen, Denken und Handeln werden durch das Selbst bestimmt. Als Grundlagen der Selbstwirksamkeitsentwicklung gelten die direkte Handlungserfahrung, das Lernen am Modell, die verbale Einflussnahme anderer und die wahrgenommene emotionale Erregung während der Planung und Durchführung einer Handlung. Nach Bandura gehören

Erwartungen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf das menschliche Handeln (Schmitt, Altstötter-Gleich, 2010, S. 62ff). Der Selbstwirksamkeit geht die Selbstwirksamkeitserwartung voraus. Darunter wird nach Bandura die subjektive Überzeugung einer Person verstanden, dass sie über die nötigen Fähigkeiten verfügt, um bestimmte Handlungen, die für das Erreichen gewisser Ziele erforderlich sind, zu planen und auszuführen. Dabei begünstigt der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, dass sich Schülerinnen und Schüler einer anspruchsvollen Aufgabe stellen. Eine geringe Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zieht eher ein Vermeiden von Herausforderungen mit sich (Gasteiger, 2014, S. 53). Häfeli und Schellenberg (2009, S. 43) verstehen die Selbstwirksamkeitserwartung als persönlichen Schutzfaktor im Sinn einer Coping-Ressource. Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006, S. 12) sprechen in diesem Zusammenhang von der Berufswahl als einem Coping-Prozess. Dieses Bewältigungs- und Coping-Verhalten wird als die Art und Weise beschrieben, wie eine Person mit einem Problem umgehen kann. Für Busshoff et al. (2015, S. 31) sind die Möglichkeit des Zutrauens und das Erbringen von besseren Leistungen zentrale Aspekte für eine Entwicklung und Veränderung dieser Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Häfeli und Schellenberg (2009, S. 62) weisen aber auch darauf hin, dass der Aufbau von Coping-Strategien als schwierig anzusehen ist.

2.8.4 Der Mensch als aktives Subjekt

Nach Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006, S. 29) ist der Mensch Zentrum eines Funktionszusammenhangs, der auf konstruktive Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie Bewältigung der Anforderungen angelegt ist, die ihm aus der Umwelt zuwachsen. Oerter und Dreher (2008, S. 329) sprechen dabei vom Sich-Einfügen in die Gesellschaft durch die Aneignung eines Berufes. Dabei wird das Berufliche in die eigene Identität integriert und das Subjekt setzt so seine Fähigkeiten im Beruf ein und vergegenständlicht diese durch das Tätig-Sein (ebd., S. 329). Nach Grimm und Buss (2015, S. 200) gelten Jugendliche als berufswahlbereit, wenn sie bereit sind, sich ernsthaft auf Berufswahlfragen einzulassen; wenn sie zu einer realistischen Selbsteinschätzung gelangen und die wesentlichen Elemente der Arbeit- und Berufswelt kennen; wenn sie wissen, wo Informationen zu suchen und wie diese zu verarbeiten sind, und wenn sie ihre Pläne realisieren können.

Der oben erwähnte Begriff der Supported Education (siehe 2.1) nimmt Bezug auf die Subjektorientierung des Menschen und orientiert sich am Supported Employment, welches die Unterstützung von Menschen mit Behinderung beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes im Fokus hat (supported employment Schweiz, 2015). Die gesellschaftliche und nachhaltige berufliche Teilhabe ist dabei ein

zentrales Anliegen und dementsprechend erfolgt die erforderliche Qualifizierung der Jugendlichen direkt am Arbeitsplatz und ihre berufliche Bildung wird unter Begleitung umgesetzt (INSOS Schweiz, 2013). Aeschbach (2013, S. 10) fordert in diesem Zusammenhang eine Flexibilisierung und eine Individualisierung der Unterstützung für Menschen mit einer Behinderung und eine Unterstützung, die im jeweiligen Kontext der Jugendlichen definiert wird (ebd.). Auch das Jugendprojekt „LIFT“ – Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit – nimmt sich der Subjektorientierung an, indem Wochenarbeitsplätze in Industrie- und Gewerbetrieben an schulisch schwache Jugendliche ab der 7. Klasse vermittelt werden (Jugendprojekt LIFT, Schweiz, 2006). Der Wochenarbeitsplatz vermittelt Selbstvertrauen, fördert Sozial- und Selbstkompetenz und schafft neue Perspektiven (ebd.).

2.8.5 Entwicklungsaufgabe: Zone der nächsten Entwicklung

Der eingangs dieses Kapitels erwähnte Begriff der Zone der nächsten Entwicklung wurde von Lev Semenovic Vygotskij zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt. Damit bezeichnet er den Unterschied zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau, das durch selbständig gelöste Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das der Lernende beim Lösen von Aufgaben zwar nicht selbständig, aber in Zusammenarbeit erreicht (Vygotskij, 2002, S. 327). Breitenbach (2014, S. 64) verdeutlicht dies, indem er Vygotskijs Ansatz folgendermassen beschreibt:

„Im Zentrum der Theorie steht die Zone proximaler Entwicklung. Sie wird einerseits begrenzt durch den aktuellen Entwicklungsstand, der gekennzeichnet ist durch Leistungen, die das Kind ohne jegliche Hilfe erbringt. Am anderen Ende der Zone proximaler Entwicklung befindet sich der potentielle Entwicklungsstand. Kennzeichnend für ihn sind Leistungen, die einem Kind mithilfe einer kompetenten Person möglich werden.“

Nach Lohaus und Vierhaus (2013, S. 2) bezieht sich Entwicklung auf relativ überdauernde intraindividuelle Veränderungen des Erlebens und Verhaltens über die Zeit hinweg. Mietzel (2002, S. 28) spricht von der bestmöglichen Entwicklung, wobei die lenkende Einflussnahme als besonders wirkungsvoll angesehen wird, da diese Lenkung es dem Lernenden gestattet, Aufgaben zunehmend selbständig zu bewältigen. Auf der Basis dieser entwicklungspsychologischen Annahme baut die heutige Kompetenzorientierung im individualisierten Unterricht auf (Tschekan, 2012, S. 120). Müller Bösch und Schaffner Menn (2014, S. 89) beziehen sich auf diesen Ansatz und sprechen dabei die Orientierung des

Unterrichts am sozial-konstruktivistischen Entwicklungs- und Lernverständnis an, welche die Zone der proximalen Entwicklung berücksichtigt. Es werden dabei Phasen der individuellen Bearbeitung eines Sachverhalts (Ich), kooperative Elemente (Ich und Du) und Phasen des Austauschs (Wir) unterschieden. Der Jugendliche macht dabei individuelle Erfahrungen und baut Wissen auf, die Kommunikation mit einem Gegenüber wird unterstützt und in der Gruppe werden Strategien, Vorgehensweisen, Probleme und Argumentationen diskutiert (ebd., S. 90). Vygotskij (2002, S. 387) unterstreicht die Wichtigkeit dieser sozialen Prozesse für die Entwicklung und das Lernen des Menschen folgendermassen:

„Der Mensch ist in das soziale Netz der Gesellschaft eingebunden. Dabei erschliesst er sich die Wirklichkeit durch die eigene Tätigkeit mit den Mitteln der in der Gesellschaft vorhandenen Denk-, Wert- und Handlungssysteme. Der Mensch erschliesst sich die Welt durch den Menschen.“

Meyer (2011, S. 41) nimmt Bezug auf den sozialen Aspekt der Entwicklung und spricht von einer Entwicklungskompetenz, wobei diese bedeutet, dass Entwicklungsschritte entdeckt, geplant, reflektiert und weiterentwickelt werden. Oerter und Dreher (2008, S. 279) sprechen von Entwicklungsaufgaben als Lernaufgaben, welche sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führen. Bezogen auf Jugendliche sprechen sie unter anderem

- vom Aufbau eines Freundeskreises mit Gleichaltrigen
- von der Ablösung von den Eltern
- von der Entwicklung einer eigenen Wertehaltung
- von den Überlegungen, was man werden möchte und was man dafür können und lernen muss
- von der Entwicklung einer Zukunftsperspektive

Bezogen auf die berufliche Orientierung kann das unter Einbezug von Donald Super bedeuten, dass zum Beispiel mit Rollenspiel und Lernen durch Rückmeldungen (Feedback) für den Jugendlichen längerfristig ein (berufliches) Selbstkonzept entstehen kann (Jungo, 2011, S. 58).

2.9 Fazit

Die entwicklungspsychologischen Inhalte nehmen Bezug auf die personalen Einflüsse in Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung von Jugendlichen mit Förderbedarf. Dabei wird auf der Personen-Ebene vom Individuum her argumentiert. Persönlichkeitsmerkmale haben nach Hirschi (2008, S. 157) einen zentralen Einfluss auf die berufliche Entwicklung und auf den beruflichen Erfolg. Persönlichkeitseigenschaften wie die Selbstwirksamkeit, die Übergangskompetenz oder das Entscheidungsverhalten gelten als wichtige Ressourcen für das Erreichen von beruflichem Erfolg (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 37). Dabei wird gerade bei behinderten Jugendlichen ein breites, problemfokussiertes Bewältigungs- oder Copingverhalten als zentraler Aspekt hervorgehoben (ebd., S. 44). Für einen integrativ geschulten Jugendlichen gilt in den Worten von Häfeli und Schellenberg (ebd.):

„Ein grosses Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten ist insbesondere wichtig, um Absagen zu verkraften und die Motivation für das Voranschreiten in der beruflichen Laufbahn beizubehalten.“

In diesem Sinn wird hier wieder die Aufgabenlösefähigkeit (Busshoff et al., 2015, S. 29) angesprochen: Bei der Bewältigung einer Aufgabe verfügen wir nach Edelmann (2000, S. 209) über Wissen, wie die Lösung zu erreichen ist. Das Problemlösen ist in dieser Sichtweise ein Sonderfall des planvollen Handelns. Die Hinwendung zu einer individualisierten Unterstützung (Aeschbach, 2013, S. 10) für integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf durch das professionelle Netzwerk wird nachvollziehbar.

3 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel widmet sich der Methode, welche im Rahmen dieser Arbeit angewendet wurde. Es folgen Ausführungen über das Untersuchungsdesign und die Datenerhebung sowie die Stichprobe und die Auswertungsmethode.

3.1 Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Für die vorliegende Arbeit wurden beteiligte Akteure auf institutioneller Ebene (Schule, Berufsberatung und IV) befragt. Für die Befragungen wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Anhand von Leitfadeninterviews wurden die Professionellen zu ihren Erfahrungen mit Jugendlichen mit Förderbedarf im Übergang Schule – Beruf, zu deren beruflicher Orientierung und zur Zusammenarbeit und Koordination in der professionellen Arbeit befragt. Auch wurden die Teilnehmenden zu möglichen Bedürfnissen und Erfolgsfaktoren interviewt.

Die Befragung wurde mit jeder Person einzeln in der jeweiligen Institution durchgeführt, mit einem Tonträger aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Der dafür verwendete Interviewleitfaden ist im Anhang angeführt.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Es wurden fünf Interviews zwischen Juni und September 2017 in den jeweiligen Institutionen durchgeführt. Interviewt wurden drei weibliche und zwei männliche Personen. Die Interviewten sind zwischen 34 und 62 Jahre alt. Die Anzahl Jahre Berufserfahrung liegt in einem Spektrum von 4 bis 31 Jahren. Die nachfolgende Tabelle zeigt, in welchem Bereich die teilnehmenden Personen arbeiten, in welcher Funktion sie angestellt sind und welchen beruflichen Hintergrund sie aufweisen. Die interviewten Personen sind durch keine konkrete Zusammenarbeit miteinander verbunden.

Tabelle 13: Angaben zur Stichprobe

Institution	Funktion	Beruflicher Hintergrund
Städtisches Oberstufenzentrum	Lehrperson Sekundarstufe I	Sekundarlehramt
Kantonales pädagogisches Kompetenzzentrum	Ambulante Heilpädagogik	Lehrerseminar, Studium der Heilpädagogik
Kantonale IV-Stelle	Eingliederungsfachperson	Studium der Soziologie, Psychologie und Migrationsstudien
Kantonales BIZ	Berufsberatung	Studium der Psychologie, Laufbahn- und Personalpsychologie
Kantonales BIZ	Berufsberatung	Lehrerseminar, Studium der Psychologie, Fachrichtung Berufs- und Laufbahnberatung

Die befragten Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf ihrem Fachgebiet eine mehrjährige Erfahrung mit Jugendlichen mit Förderbedarf aufweisen. Aufgrund dessen wurden praxisrelevante Aspekte der Akteure zusammengetragen und in Form von Erfolgsfaktoren („best practices“) zusammengefasst und visualisiert.

3.3 Qualitative Auswertung

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Auf der einen Seite wurden Inhaltskategorien deduktiv aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung erstellt, auf der anderen Seite wurden diese anhand der Interviewantworten induktiv gebildet und ergänzt. Das dadurch entstandene Kategoriensystem (siehe Anhang) dient der Auswertung der Interviews. Die Ergebnisse

werden entweder nach Häufigkeit ausgezählt oder zusammenfassend dargestellt und mit einzelnen Aussagen illustriert.

4 Ergebnisse

Im Ergebnisteil folgt in einem ersten Schritt die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zum Themenbereich Personen-Ebene, wobei der Fokus auf der Unterstützung und Förderung der oben beschriebenen Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf liegt. Es folgen die Erläuterungen zum Themenbereich der institutionellen Ebene, wobei hier die Koordination und die Zusammenarbeit fokussiert werden. Das Kapitel schliesst mit den Themenbereichen der Bedürfnisse und der Erfolgsfaktoren der professionellen Arbeit.

4.1 Ergebnisse zum Themenbereich Personen-Ebene

Eine Auflistung der Antworten der befragten Personen auf die Frage, welche Unterstützung integrativ geschulte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf brauchen, findet sich in der folgenden Tabelle 14.

Tabelle 14: Unterstützung im Übergang Schule – Beruf

Welche Unterstützung brauchen integrativ geschulte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf aus Ihrer Sicht?	
Antworten	Häufigkeit
Eine enge Begleitung	3 von 5
Informieren über Ausbildungen und Berufe	2 von 5
Interessen und Eignungen kennenlernen	2 von 5
Eigene Stärken erarbeiten	2 von 5
Umgang mit Enttäuschung üben	1 von 5
Es ist eine Herausforderung	2 von 5
Erfolgserlebnisse ermöglichen	1 von 5
Schnuppern und Praktika absolvieren können	4 von 5
Praktisches Arbeiten erfahren	3 von 5
Konkretes Üben (Telefonieren, Bewerbungsgespräch)	2 von 5
Realistische Vorstellungen erarbeiten und sich realistische einschätzen können	3 von 5
Selbständig arbeiten können	2 von 5
Organisieren von Arbeitsabläufen	2 von 5
Anforderungen im Beruf kennen	1 von 5
Berufsbezogenes Können kennen	1 von 5

Die meisten Befragten (3 von 5) erachten eine enge Begleitung der Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf als wichtige Unterstützungsmassnahme. Auch dass die Jugendlichen über mögliche Ausbildungen und Berufe informiert sind und ihre Interessen und Eignungen kennenlernen können, wird als relevant erachtet (2 von 5). So auch das Erarbeiten eigener Stärken (2 von 5) und der Umgang mit Enttäuschung (1 von 5).

Zwei Befragte weisen in ihren Antworten darauf hin, dass die Unterstützung dieser Jugendlichen grundsätzlich eine Herausforderung darstelle (2 von 5):

„Die Jugendlichen mit ihren vielleicht knappen Ressourcen selbstbewusst, selbstreflektiert und zufrieden irgendwie über den Übergang zu führen – das ist eine echte Herausforderung.“ (Berufsberater)

Weiter wird von einer Person das „Ermöglichen von Erfolgserlebnissen“ genannt (1 von 5). Das Schnuppern und das Absolvieren von Praktika wird dabei von vier der fünf Personen erwähnt (4 von 5). Das praktische Arbeiten wird hervorgehoben (3 von 5) und das konkrete Üben von Telefongesprächen und Bewerbungsgesprächen und das Formulieren eines Briefes werden genannt (2 von 5).

Die Mehrheit der Befragten erachtet in der Förderung integrativ geschulter Jugendlicher im berufsvorbereitenden Unterricht zudem das Erarbeiten realistischer Vorstellungen und die realistische Selbsteinschätzung als wichtig (3 von 5). Zwei Befragte heben als Kompetenz die Selbständigkeit der Jugendlichen und das Organisierenkönnen von Arbeitsabläufen hervor (2 von 5). Je eine Person erachtet das Kennen der Anforderungen im Beruf und das berufsbezogene Können als wichtige Kompetenzen (1 von 5).

Als Antwort auf die Fragestellung, wer diese Unterstützung der Jugendlichen konkret leisten kann, werden die Berufsberatung (1 von 5), die Schulsozialarbeit (1 von 5), die Heilpädagogik (1 von 5), das Umfeld (1 von 5), Coaches (1 von 5) und die Lehrperson (1 von 5) erwähnt.

Die Antworten auf die Aussage, „dass Jugendliche mit Behinderung ähnliche Stadien der Berufswahl durchlaufen“, werden in der folgenden Tabelle 15 vorgestellt.

Tabelle 15: Stadien der Berufswahl

Jugendliche mit Behinderung durchlaufen ähnliche Stadien der Berufswahl. Wie interpretieren Sie diese Aussage?	
Antworten	Häufigkeit
Im Allgemeinen sind die Stadien bei allen Jugendlichen gleich	4 von 5
Die Stadien sind bei Jugendlichen mit Förderbedarf nicht zu bearbeiten	1 von 5
Arbeit mit Kompetenzen der Jugendlichen	1 von 5
Das Machbare umsetzen	1 von 5
Unsicherheit der Jugendlichen berücksichtigen	1 von 5
Fordert Engagement	1 von 5

Vier der fünf Befragten (4 von 5) bestätigen die in Tabelle 15 aufgeführte Aussage, dass alle Jugendlichen die gleichen Stadien durchlaufen:

„Grundsätzlich geht es, denke ich, bei jedem Menschen, egal wie viele Ressourcen [er hat], darum, herauszufinden, was macht mir Freude, was interessiert mich und was kann ich.“ (Berufsberater)

Eine Befragte erwähnt in ihrer Antwort das erforderliche Engagement der Professionellen in der Bearbeitung der Stadien der Berufswahl von integrativ geschulten Jugendlichen.

Eine befragte Person aber stellt die Stadien der Berufswahl infrage und begründet ihre Antwort mit der Kompetenzorientierung:

„Ich arbeite eher über Kompetenzen, die ich sehen kann und wo ich weiss, dass es dort eine praktische Ausbildung gibt.“ (Eingliederungsfachperson)

Zwei befragte Personen nennen auf die Frage nach dem Theoriebezug ihres Handelns in der beruflichen Orientierung den ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz (2 von 5). Auch der systemische Ansatz wird von zwei Befragten erwähnt. Eine Person verneint die Anwendung von Theorien. Eine Befragte bezieht sich auf ihr Erfahrungswissen (1 von 5) und eine Person orientiert sich am Konzept von Bandura und erwähnt, dass das Ermöglichen der Selbstwirksamkeit für sie handlungsleitend sei:

„[...] die Selbstwirksamkeitserfahrung, weil wenn man ein paar Mal irgendwie Ziele setzt und die werden nicht umgesetzt, dann ja, dann werden die Jugendlichen nicht immer stärker, sondern immer schwächer.“ (Berufsberater)

In Bezug auf die Anwendung von Methoden fanden die in der Tabelle 16 aufgeführten Verfahren Erwähnung.

Tabelle 16: Methoden in der beruflichen Orientierung

Welche Methoden wenden Sie in Ihrer Arbeit konkret an?	
Antworten	Häufigkeit
Testverfahren / Diagnostisches Werkzeug	4 von 5
Einbezug von Internet und Filmen	2 von 5
Berufswahlkonzept der Schule	1 von 5
Berufswahlfahrplan	1 von 5
Beratungsmodell	1 von 5
Orientierung an den Bedürfnissen des Jugendlichen	1 von 5
Anleiten zum Selbertun	1 von 5
Realitätsnähe zum 1. Arbeitsmarkt ist handlungsleitend	1 von 5
Visualisieren	1 von 5
Beobachten und Nachfragen	1 von 5
Grundsätzliches Runterbrechen der Themen	1 von 5
Rollendes Planen	1 von 5
Reflektieren und Dokumentieren	1 von 5
Zeitdruck ist bestimmend	1 von 5

Vier von fünf Personen wenden Testverfahren in ihrer Arbeit an (4 von 5). Dabei wurden Instrumente wie Fragebogen, Deutsch- und Mathematik-Test, Intelligenz- und Wahrnehmungstest, ein kantonales Testzentrum und Multicheck, aber auch die Berufsfotos FIT und berufe-easy angesprochen. Eine Person erwähnt, dass sie kaum mehr Leistungstests mache, sie wende Interessenverfahren (Berufsfotos FIT und berufe-easy) an, welche aber weniger als Test, sondern als Arbeitsmittel eingesetzt würden (1 von 5). Auch das Beobachten und Nachfragen sei dabei ein Werkzeug. Unter „Einbezug von Internet und Filmen“ wurde konkret die Homepage berufsberatung.ch genannt. Dabei wurde auf die Berufsbeschriebe eingegangen, welche aus Sicht einer befragten Person für Jugendliche mit Förderbedarf zu viel Text aufweisen:

„Das ist halt häufig sehr textlastig, viel zu viel Text. Und dann gibt es Jugendliche, die können zwar gamen, aber die finden sich nicht zurecht auf einer Homepage wie berufsberatung.ch.“ (Berufsberater)

Eine Person bezieht sich in ihrer Methode des Anleitens zum Selbertun indirekt auf Vygotskijs Zone der nächsten Entwicklung und spricht das gemeinsame Erreichen eines Ziels an:

„[...] am Anfang muss man sie führen, die Gedankengänge, ihnen mehr Anstösse geben, mehr Leitplanken setzen [...].“ (Heilpädagoge)

Eine berufsberatende Person beschreibt ihre Methode des Runterbrechens der Themen anhand des Bildes der Flughöhe, auf der gearbeitet wird:

„Von einer hohen Flughöhe das irgendwie auf eine Flughöhe bringen zu können, wo man dann wirklich konkret etwas arbeiten kann damit.“ (Berufsberaterin)

Eine befragte Person nennt in Zusammenhang mit der Anwendung von Methoden den Zeitdruck, unter dem sie in ihrer Arbeit steht, und dass es eine Frage der Anzahl der zu bearbeitenden Fälle sei, welche Methoden sie anwenden könne. Dabei unterscheidet sie das Ideale, das sie gerne realisieren würde, und das Realistische, das davon umsetzbar sei.

4.2 Ergebnisse zum Themenbereich Institutionelle Ebene

Die Antworten auf die Frage, welche Unterstützungsmöglichkeiten in der beruflichen Orientierung in der Kompetenz der Befragten liegen, veranschaulicht die folgende Tabelle 17.

Tabelle 17: Umsetzungsmöglichkeiten der Befragten

Welche Umsetzungsmöglichkeiten und Massnahmen liegen in Ihrer Kompetenz?	
Antworten	Häufigkeit
Vernetzen mit möglichen Akteuren	5 von 5
Schnuppern und Praktika organisieren	3 von 5
Realisierungsunterstützung anbieten (Bewerbungsschreiben, Telefonieren)	2 von 5
Prozessbegleitung	2 von 5
Übersetzungsarbeit leisten und sensibilisieren	1 von 5
Schulische Fördermassnahmen erarbeiten	1 von 5
Abklärungen empfehlen	1 von 5
Berufliche Massnahmen einleiten	1 von 5
Kantonale Vorgaben sind handlungsleitend	1 von 5

Alle Befragten erachten die Vernetzungsarbeit der Akteure als wichtige Umsetzungsmöglichkeit (5 von 5). Dabei spricht die Lehrperson davon, dass sie froh sei,

wenn jemand anderes es machen könne. Der Heilpädagoge spricht in diesem Zusammenhang von der Lehrperson, die sehr froh sei, wenn sie jemanden hat, der versiert ist. Die Eingliederungsfachfrau spricht die Institutionen, mit denen sie vernetzt ist, direkt an (BIZ, Arbeitsvermittlung). Die Berufsberaterin spricht konkret von Vernetzung und die Aussage des Berufsberaters wird im Folgenden zitiert:

„Es braucht Teamplayer, die zugunsten dieses Kindes zusammenarbeiten“. [...] es kann nicht sein, dass die Lehrpersonen irgendwie vor sich hin basteln und die Berufsberatung vor sich hin bastelt und die Eltern vor sich hin basteln, sondern es ist relativ wichtig, dass die einen die Informationen der anderen haben.“ (Berufsberater)

Bei den Antworten fällt auf, dass Unterstützungsmöglichkeiten angesprochen wurden, die von den meisten Professionellen umgesetzt werden (wie Praktika und Schnuppertage organisieren), und dass professionsbezogene Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sind wie zum Beispiel das Einleiten beruflicher Massnahmen, welches von der Eingliederungsfachperson ausgeht, oder das Erarbeiten schulischer Fördermassnahmen, welches von der Heilpädagogik übernommen wird.

Die Antworten zur Zusammenarbeit der verschiedenen Fachpersonen werden in der folgenden Tabelle 18 aufgelistet.

Tabelle 18: Zusammenarbeit

Wie erleben Sie die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachpersonen?	
Antworten	Häufigkeit
Personenabhängig	2 von 5
Der Aufbau braucht Zeit	1 von 5
Präsenz ist wichtig	2 von 5
Akzeptieren der Rahmenbedingungen	2 von 5
Die Aufgabenteilung ist bekannt	2 von 5
Der Lead ist bekannt	2 von 5
Sich abgrenzen können	4 von 5
Professionelles Feedback ist wichtig	1 von 5
Einzelfallbezogen	1 von 5
Anliegen ansprechen können	1 von 5
Fallbelastung	1 von 5

Das Wissen über die Jugendlichen wird mehrheitlich per Mail ausgetauscht (3 von 5). Aber auch im Gespräch über mündliche Absprachen (1 von 5), SMS (1 von 5) oder per Briefpost (1 von 5) wird Wissen transferiert.

Die Zuständigkeiten der involvierten Professionellen werden in der folgenden Aufstellung erfasst:

- **Lehrperson:** Gesamtüberblick, berufliche Orientierung in Gang bringen, Prozessverantwortung für die Schulklasse übernehmen.
- **Heilpädagogik:** Konkrete Realisierungsunterstützung vor Ort, Übersetzungsarbeit im beruflichen und persönlichen Umfeld des Jugendlichen, eine enge bedürfnisorientierte Begleitung ermöglichen, konkrete Fördermassnahmen umsetzen.
- **Berufsberatung:** Berufliche Beratung, Informieren über Berufe, Infoveranstaltungen gestalten, Realisierungsunterstützung hin zu einer realistischen beruflichen Perspektive entwickeln.
- **IV:** Prozesssteuerung (falls Zuständigkeit an IV übergeben wird), Organisation von Praktika und Ausbildung. Realitätsbezug ermöglichen.

Die Antworten auf die Frage nach der Teilnahme am Standortgespräch im zweiten Semester der 8. Klasse werden im Folgenden beschrieben. Der Heilpädagoge begründet seine Teilnahme am Standortgespräch mit dem Wunsch der Eltern, dass er teilnehme (1 von 5). Die Berufsberatung nimmt am schulischen Standortgespräch nicht teil (2 von 5), der Berufsberater weist aber darauf hin, dass Standortgespräche zwischen der Schule und der Berufsberatung laufend stattfinden.

Es gilt festzuhalten, dass der Begriff „Standortgespräch“ von den Befragten nicht einheitlich verwendet wird. Netzgespräch, Elterngespräch und runder Tisch werden hier synonym genannt.

Die Eingliederungsfachperson bedauert, beim Standortgespräch im zweiten Semester der 8. Klasse nicht dabei zu sein. Die IV-Anmeldungen würden erst in der 9. Klasse vorgenommen. Sie weist darauf hin, dass eine frühere Anmeldung integrativ geschulter Jugendlicher sinnvoll wäre:

„Wenn die Anmeldung vorher wäre, könnten wir schon an diesen Standortgesprächen hören, um was es geht, und vielleicht auch schon Inputs geben, in welche Richtung es gehen könnte [...].“ (Eingliederungsfachperson)

Die Lehrperson weist darauf hin, dass in ihrer Schule noch nicht mit dem standardisierten Standortgesprächsverfahren gearbeitet wird.

Welche Berufsgruppen aus Sicht der Befragten zusätzlich zur Unterstützung beigezogen werden könnten, wird in der folgenden Tabelle 19 veranschaulicht.

Tabelle 19: Bezug zusätzlicher Berufsgruppen

Welche weiteren Berufsgruppen könnten aus Ihrer Sicht zur Unterstützung zusätzlich beigezogen werden?	
Antworten	Häufigkeit
Erziehungsberatung	4 von 5
Coaches	4 von 5
Ärzte	3 von 5
Schulsozialarbeit	2 von 5
Schulleitung	2 von 5
Im Einzelfall beurteilen	2 von 5
Case Management	2 von 5
Logopädie	1 von 5
Psychotherapeuten	1 von 5
Beratungsstellen	1 von 5
Hochschulen	2 von 5
Beistände	1 von 5
Senioren	1 von 5
Quartierarbeit	1 von 5
Berufsleute, ehemalige Schüler	1 von 5
Je mehr Beteiligte, umso schwerfälliger	1 von 5
Teaminterne Zusammenarbeit	1 von 5

Des Weiteren wurden von den Befragten auch das Umfeld und die Eltern genannt (3 von 5). Da dies aber keine Professionellen sind, werden sie in der Tabelle 19 nicht aufgeführt. Von den durch die Interviewten vertretenen Berufsgruppen wurden die Berufsberatung viermal, die IV und die Lehrperson zweimal und die Heilpädagogik einmal erwähnt.

Folgende Bedürfnisse in der konkreten Arbeit mit integrativ geschulten Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf wurden jeweils von einer Person geäußert:

- Aktuelles und abrufbares Wissen über die berufliche Orientierung von integrativ geschulten Jugendlichen sollte vorhanden sein
- Gute Kontakte unter den beteiligten Akteuren
- Für schwache Schülerinnen und Schüler leistungsadäquate Informations- und Arbeitsmittel

- Erfolgserlebnisse für die Jugendlichen
- Mehr Vorlehrstellen

Eine Person äussert keine Bedürfnisse.

Eine Person gibt zu bedenken:

„[...] weiter irgendein 10. Schuljahr machen, ist nicht sehr attraktiv, wenn man Schule nicht mag [...].“ (Berufsberater)

Bei Fragen, die sich in der Arbeit mit integrativ geschulten Jugendlichen stellen, informieren sich die Befragten über die IV, die Lehrpersonen, die Heilpädagogik, die Berufsberatung und anhand der internen Zusammenarbeit im Team. Hier wurden jeweils 2 von 5 Nennungen vorgenommen (2 von 5). Je eine Nennung (1 von 5) erhielten die Erziehungsberatung, die Schulleitung, das Case Management und die Pädagogische Hochschule. Die betroffenen Eltern und der Jugendliche selber wurden einmal genannt (1 von 5).

Eine Zusammenarbeit mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Ressource in der beruflichen Orientierung können sich die Befragten vorstellen (5 von 5), wobei die Rollen geklärt sein müssten.

In diesem Zusammenhang fiel auch folgende Bemerkung:

„Was einfach nicht geht, ist, wenn dann die Jugendlichen kommen und dann irgendwelche Phantasieberufe bringen [...], weil es nicht geschulte Leute sind im Bereich Berufsberatung.“ (Berufsberaterin)

Zwei Nennungen bekam die Realisierungsunterstützung (2 von 5). Dabei werden Aufgabenbereiche, die der Heilpädagogik zugeschrieben werden, jeweils mit einer Nennung erwähnt:

- Telefonieren trainieren
- Bewerbungsschreiben begleiten
- Schreiben von Mails üben
- Auftrittskompetenz trainieren
- Elternkontakt übernehmen
- Unterstützung bei der Lehrstellensuche
- Suchen von Schnuppermöglichkeiten

Auch die Rolle des Coachs und das Halten des Lead wird der Heilpädagogik zugeschrieben (1 von 5).

Unter Erfolgsfaktoren wurden die in der folgenden Tabelle 20 aufgeführten Aspekte genannt.

Tabelle 20: Erfolgsfaktoren

Was erachten Sie als erfolgreiche Aspekte in Ihrer professionellen Arbeit im Bereich der beruflichen Orientierung und in der Zusammenarbeit mit involvierten Akteuren?	
Antworten	Häufigkeit
Das Netzwerk kennt sich und der Austausch ist gut	3 von 5
Das Timing ist aufeinander abgestimmt	1 von 5
Involvierte Stellen zur Entlastung nutzen	1 von 5
Entlastung durch Fallabgabe	1 von 5
Gegenseitige Information über den Jugendlichen	1 von 5
Unterstützende Eltern	1 von 5
Realistische Umsetzung planen	1 von 5
Kontakt mit Berufsbildern	1 von 5
Die individualisierte Gestaltung des 9. Schuljahres	1 von 5
Schnuppern und Praktika	1 von 5
Der Jugendliche kennt seine Stärken und Schwächen	1 von 5
Der Jugendliche kann seine Bedürfnisse benennen	1 von 5
Dem Jugendlichen gelingt eine Selbstreflexion	1 von 5
Der Jugendliche hat Erfolgserlebnisse	1 von 5

Der Aspekt der Erfolgserlebnisse wird mit folgender Aussage verdeutlicht:

„Nicht nur dass sie schulisch weniger können, sondern dass sie viel weniger an sich glauben und sich weniger trauen [und es stellt sich die Frage], wie kann es gelingen, dass Jugendliche mit schlechten schulischen Karten trotzdem zufrieden, selbstreflektiert, selbstbewusst aus der Schule kommen [...]?“ (Berufsberater)

5 Diskussion

Die vorliegende Arbeit nimmt sich zum Ziel, mittels Interviews mit Professionellen im Übergang Schule – Beruf und anhand der Theorie Erfolgsfaktoren (“best practices“) für die Zusammenarbeit der Professionellen in ihrer Koordinations- und Unterstützungsarbeit zu erkunden. In diesem Kapitel werden zusammenfassend Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie diskutiert. Das Kapitel schliesst mit der Auflistung der Erfolgsfaktoren und einer kritischen Betrachtung der Arbeit.

5.1 Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung

Drei von fünf Befragten erachten eine enge Begleitung der Jugendlichen als eine der wichtigen Unterstützungsmassnahme. Dies deckt sich mit der Feststellung, dass der Übergang Schule – Beruf eine instabile und prägende Phase im Leben der Jugendlichen darstellt (Busshoff et al., 2015, S.17). Auch die Beschreibung von Boltshauser (2015, S. 23), dass der Übergang unstrukturiert, und die Einschätzung von Schellenberg und Hoffmann (2015, S. 18), dass er unübersichtlich und wenig planbar geworden sei, verdeutlicht die Wichtigkeit einer engen Begleitung.

Auf der Personen-Ebene steht dabei die Erarbeitung realistischer Erwartungen und Vorstellungen im Vordergrund (Hirschi, 2008, S. 158/167), was von drei der fünf Befragten auch als wichtig erachtet und in der Befragung von einer Person zudem als ein Erfolgsfaktor bezeichnet wurde. Voraussetzungen zur Entwicklung von realistischen Vorstellungen sind das Kennen eigener Stärken und Schwächen und das Benennenkönnen eigener Bedürfnisse (1 von 5). Beide Aspekte wurden von einer befragten Person als mögliche Erfolgsfaktoren genannt. Sowohl der Lehrplans 21 bearbeitet in der Beruflichen Orientierung den Kompetenzbereich „Persönlichkeitsprofil“ wie auch das Berufswahltagbuch (Jungo & Egloff, 2016, S. 7), das sich in den fünf Schritten der Berufsfindung auf diese Inhalte bezieht. Für die professionelle Arbeit mit integrativ geschulten Jugendlichen heisst dies, dass je nach Förderbedarf des Jugendlichen und unter Einbezug angepasster Methoden und differenzierender Lern- und Arbeitsmittel (Hartke, 2017, S. 106) die Jugendlichen differenzierte Lernangebote (Tschekan, 2012, S. 129) und Erfahrungsangebote erhalten sollten. Angebote, welche nach Tschekan (ebd. S. 13) diagnostischer, differenzierender und evaluierender Art sind. Die Lernangebote beziehen sich im besten Fall auf eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 61), wobei das Lernen als Aufbau von Verstehen und Können begriffen wird (Wilhelm & Kalcsics, 2017, S. 17). Die Ausrichtung nach dem Lehrplan 21 bietet dabei für alle an der beruflichen Orientierung beteiligten Professionellen eine sinnvolle Ausgangslage, wobei die Kompetenzorientierung im besten Fall zu einer gemeinsamen Sprache der Beteiligten führen kann.

Für die einzelnen Professionen kann dies nun heissen, dass sie ihre berufliche Rolle bezogen auf ihre jeweiligen Kompetenzen klar definieren. Denn nach Sahli Lozano et al. (2017, S.138) haben die vorhandenen Kompetenzen und das entsprechende Handeln der Professionellen einen nachhaltigen Einfluss auf die Bildungslaufbahn.

Auf der innerschulischen Ebene behält die Lehrperson den Gesamtüberblick. Die Heilpädagogik gestaltet die konkrete Realisierungsunterstützung. Dabei soll nach Tschekan (2012, S. 52) das Verstehen als ein Herstellen eines Zusammenhangs zwischen einzelnen

Teilen und dem Ganzen stattfinden. Wobei das Ganze Strukturen der Gegenstände, Modelle, Regeln und Begriffe umfassen soll. Bezogen auf die berufliche Orientierung heisst das, dass an Schnuppertagen und in Praktika die Jugendlichen ihre erworbenen schulischen Kompetenzen in der Praxis ausprobieren und anwenden und im Anschluss im schulischen Kontext wieder reflektieren und bestenfalls individuell in Modulen oder Ateliers in einem neu gestalteten 9. Schuljahr berufsbezogen weiter entwickeln können (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 59). Gerade die praktische Erfahrung in Schnupperwochen und in Praktika wurde von vier der fünf Befragten als wichtig erachtet (4 von 5). In den Worten von Tschekan (2012, S. 51) heisst dies, dass Kenntnisse die Voraussetzung sind, aber erst die Auseinandersetzung mit den Kenntnissen in einen Prozess des Verstehens mündet. Nach Schellenberg und Hofmann (2015, S. 18) gilt dabei die integrative Schulform als ein positiver Einflussfaktor im Übergang Schule – Beruf.

Die ausserschulischen Akteure der Berufsberatung gestalten parallel dazu die berufliche Beratung und bieten eine Realisierungsunterstützung hin zu einer realistischen beruflichen Perspektive für den Jugendlichen. Die IV übernimmt gegebenenfalls möglichst früh (8. Klasse) die Prozesssteuerung für schulisch sehr schwache und stark beeinträchtigte Jugendliche und organisiert institutionelle Praktika und Ausbildungen in Form von beruflichen Massnahmen, wobei ein Realitätsbezug ermöglicht und umgesetzt werden soll. Erfreulicherweise wird heute die praktische Ausbildung nach INSOS wieder für die Gesamtdauer von zwei Jahren von der IV zugesprochen (Bericht des Bundesrates). Die Eingliederungsfachperson gibt dabei in Bezug auf ihre Arbeit die Kompetenzorientierung als handlungsleitend in der beruflichen Orientierung der betroffenen Jugendlichen an.

Diese Aufteilung stellt einen groben Abriss dar und muss im konkreten Fall individuell in Standortgesprächen vertieft betrachtet werden.

Für die befragten Professionellen ist dabei ein Netzwerk, das sich kennt, wichtig (3 von 5), aber auch das Sich-Abgrenzen-Können (4 von 5). Dabei kann das handlungsorientierte Kooperationsmodell (Schellenberg & Hofmann, 2013, S. 150) eine sinnvolle Bezugsgrösse und eine Visualisierung des Berufswahlprozesses der integrativ geschulten Jugendlichen darstellen. Dabei sollte gerade in der Zusammenarbeit mit der Heilpädagogik eine Rollenklärung stattfinden, wie dies von einer interviewten Person geäussert wurde. Diese Rollenklärung erfährt von Seiten der Pädagogischen Hochschule (PHBern) Unterstützung, werden doch angehende Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in ihrer Ausbildung auf eine mögliche heilpädagogische Mitverantwortung im Übergang Schule –

Beruf sensibilisiert und vorbereitet. Das Kennen der eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen erleichtert das Definieren der eigenen Rolle und kann auch zu einer Verminderung von Missverständnissen führen. Alle Befragten können sich den Einbezug der Heilpädagogik im Übergang Schule – Beruf vorstellen (5 von 5). Dabei wurde aber eine Rollenklärung explizit angesprochen. Die Heilpädagoginnen und -pädagogen können, so haben die Befragungen auch gezeigt, neben der konkreten Realisierungsunterstützung (2 von 5) als Coach agieren oder auch die Fallführung übernehmen.

Vier der fünf Befragten äussern sich Testverfahren gegenüber positiv (4 von 5). Dabei bezieht sich jede Profession auf die ihrem Auftrag entsprechenden Instrumente, um eine Ausgangslage diagnostisch festzuhalten. Die Heilpädagogik geht von einer Förderdiagnostik aus, die Berufsberatung und das Eingliederungsmanagement von Interessen-, Persönlichkeits- und IQ-Tests. In der anschliessenden Interpretation und Ausgestaltung der Arbeit besteht das Bedürfnis, leistungsadäquate Informations- und Arbeitsmittel zur Verfügung zu haben (1 von 5). Die unter 2.5.1 vorgestellten Umsetzungshilfen wie das Berufswahltagbuch, welches auf den Entwicklungsstand des einzelnen Jugendlichen Bezug nimmt, leisten hier einen wichtigen Beitrag. So auch die Berufsfotos FIT und berufe-easy oder die Sixpack-Comics. Handlungsbedarf besteht aus Sicht eines Befragten (1 von 5) aber in Bezug auf die Internetseite berufsberatung.ch. Die Textlastigkeit der Seite wird kritisiert, da dies die selbständige Benutzung der Seite für leistungsschwache Jugendliche deutlich erschwert.

Als zusätzliche fachspezifische Unterstützung werden von den Befragten mit einer Mehrfachnennung die Erziehungsberatung (4 von 5), Coaches (4 von 5), aber auch Ärzte (3 von 5), die Schulsozialarbeit (2 von 5), die Schulleitung (2 von 5) und das Case Management (2 von 5) genannt. Es sind Unterstützungsmassnahmen, die ergänzend in das professionelle Helfersystem miteinbezogen werden können. Wenn dabei wieder die Kompetenzorientierung als gemeinsame Grundlage feststeht und jede Berufsgruppe durch ihr fachspezifisches Wissen zum Gelingen beiträgt, kann dies einen gewinnbringenden Effekt für den betroffenen Jugendlichen haben. Die Gefahr besteht aber darin, worauf eine befragte Person auch hingewiesen hat, dass der Prozess umso schwerfälliger verlaufen kann, je mehr Beteiligte involviert sind (1 von 5). Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 54) weisen in Bezug auf den Förderbedarf des Jugendlichen darauf hin, dass die Ausgangslage geklärt sein muss, die Ziele bestimmt sein sollten, mögliche Schritte geplant, Verantwortungen geklärt und konzeptuelle Grundlagen erarbeitet sein müssen. Diese Forderungen lassen sich auf den

gesamten Prozess der beruflichen Orientierung von integrativ geschulten Jugendlichen übertragen.

In diesem Zusammenhang wird wieder die Rollenklärung zum Thema, wobei bei der fallführenden Person eine grosse Verantwortung liegt, da sie diese Rollenklärung bewusst einfordern muss.

Zwei von fünf Befragten bezeichnen die Unterstützung integrativ geschulter Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf als eine Herausforderung (2 von 5). Auch für den Jugendlichen selber stellt der Wechsel von einem bekannten System in ein neues, weniger bekanntes System (Wiethoff, 2011, S. 68) eine grosse Herausforderung dar. Je mehr Unterstützung der integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf zur Bewältigung dieses Übergangs benötigt, umso wichtiger wird auch die koordinierte Unterstützung durch das professionelle Netzwerk (Aeschbach, 2013, S.10). Hartke (2017, S. 20) betont dies, indem er festhält, dass je nach den Möglichkeiten des Jugendlichen die Intensität und die Individualisierung dieser Förderung zunehmen müssen.

In den Interviews erachten alle fünf Befragten (5 von 5) die Vernetzung als wichtige Massnahme. Dass sich das Netzwerk kennt, wurde von drei der Befragten (3 von 5) zudem als Erfolgsfaktor genannt. Vier von fünf Befragten (4 von 5) weisen in diesem Zusammenhang aber darauf hin, dass in der Zusammenarbeit des Netzwerks das Sich-Abgrenzen einen wichtigen Aspekt der Arbeit darstellt. Fischer-Epes (2015, S. 92) Hinweis auf die Rollen- und Aufgabenklärung scheint dabei einen wichtigen Aspekt der professionellen Abgrenzung zu beleuchten. Auch die von Lienhard-Tuggener et al. (2011, S. 54) angesprochene Klärung der Ausgangslage und der Verantwortung kann diese Abgrenzung unterstützen.

Der Transfer des Wissens über den Jugendlichen findet hauptsächlich per Mail statt (3 von 5). Standortgespräche werden von allen Berufsgruppen durchgeführt. Diese finden bedarfsabhängig auch zwischen verschiedenen Beteiligten statt, wobei es kein Gefäss gibt, an dem alle beteiligten Akteure verpflichtend teilnehmen.

In der Befragung wurden die Interviewten zu Erfolgsfaktoren in ihrer professionellen Arbeit im Bereich der beruflichen Orientierung und der Zusammenarbeit befragt. Einzig die Antwort, dass das Netzwerk sich kennt und dass der Austausch gut sei, bekam als Erfolgsfaktor mehr als eine Nennung (3 von 5).

Anhand der Auswertung des erhobenen Materials und in Bezug zur Theorie werden im Folgenden nun die Erfolgsfaktoren für eine gelingende Zusammenarbeit der Professionellen dargestellt.

Dabei werden Antworten aus der Befragung berücksichtigt, die drei und mehr Nennungen erhielten und die in Bezug auf die Literatur als relevant angesehen werden.

5.2 Erfolgsfaktoren

Ausgegangen wird von einem gemeinsamen Fokus des professionellen Helfersystems im Unterstützen und Koordinieren und in Bezug auf den Jugendlichen von der Aufgabenlösefähigkeit (Busshoff et al., 2015, S. 29).

Das unterstützende private Umfeld wurde in die Aufzählung nicht eingeschlossen. Es sei aber trotzdem erwähnt, dass gerade die Eltern als ein wichtiger Erfolgsfaktor in einem gelingenden Übergang Schule – Beruf gelten.

Die Erfolgsfaktoren werden im Folgenden aufgelistet und in einen Begründungszusammenhang gesetzt. Ergänzend werden stichwortartig methodische Umsetzungsmöglichkeiten für die Unterstützung dargestellt.

Koordinieren

Tabelle 21: Definieren und koordinieren

Faktor	Begründungszusammenhang:
Die Ausgangslage klären	Die acht Punkte definieren die gemeinsame Unterstützung des Netzwerks. Diese Faktoren dienen der Klärung und Planung der Unterstützung in der Arbeit mit integrativ geschulten Jugendlichen (Fischer-Epes, 2015, S. 92; Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 54).
Die Ziele bestimmen	
Mögliche Schritte planen	
Verantwortungen und Rollen klären	
Sich abgrenzen können	
Das Netzwerk kennt sich gut	
Erweiterung des Netzwerks durch Spezialisten (Erziehungsberatung, Coaches, Ärzte)	
Geeignete Kommunikationswege wählen (Gesprächssetting, Maliverkehr)	

Unterstützen

Tabelle 22: Unterstützen

Faktor	Begründungszusammenhang:
Eine enge Begleitung ermöglichen	Ausgehend vom Entwicklungsstand des Jugendlichen wird in einer engen individualisierten Begleitung der Übergang Schule – Beruf von den Professionellen gestaltet. Dabei bildet die Kompetenzorientierung auf der Basis zur Verfügung stehender Ressourcen eine wichtige Grundlage (Tschekan, 2012, S. 46).
Die Stadien der Berufswahl werden kompetenzorientiert und mit angepassten Methoden bearbeitet	
Testverfahren gezielt einsetzen	

Methodische Umsetzungsmöglichkeiten in der Unterstützung der integrativ geschulten Jugendlichen :

- Berufswahltagbuch: Bearbeiten und Besprechen der Inhalte der Arbeitsblätter Standard oder easy.
- Berufsfoto FIT oder berufe-easy zur Visualisierung und als Gesprächsgrundlage.
- Sixpack-Comics als textliche Vereinfachung von Berufsinformationen.
- Berufsfilme können über die Internetseite www.berufsberatung.ch angeschaut, besprochen und auf die eigene Situation übertragen werden.
- Dokumentieren und Reflektieren von Begegnungen mit der Arbeitswelt ausgehend von den Kompetenzen des Jugendlichen.
- Anhand von Rollenspielen die Auftrittskompetenz (Bewerbungsgespräch, Telefongespräch) üben.
- Schreibwerkstatt: üben Mails zu schreiben, ein Bewerbungsdossier erstellen.

Personen-Faktoren

Tabelle 23: Personen-Faktoren

Faktor	Begründungszusammenhang:
Kennt seine Kompetenzen	Persönlichkeitseigenschaften wie die Selbstwirksamkeit und eine Übergangskompetenz sind wichtige Ressourcen (Häfeli & Schellenberg, 2009, S. 37).
Erlebt sich selbstwirksam	
Kann im alltäglichen Arbeiten, Schnuppern und in Praktika sein berufliches Potential erfahren	
Erarbeitet mit dem Netzwerk einen realistischen Berufswunsch und kann sich für eine berufliche Ausbildung entscheiden	

5.3 Limitation der Arbeit

Für die Zusammenarbeit der Professionellen im Übergang Schule – Beruf konnten Erkenntnisse bezüglich der Unterstützung integrativ geschulter Jugendlicher mit Förderbedarf erarbeitet, für die Koordinationsarbeit der beteiligten Professionellen konnten Anhaltspunkte ausfindig gemacht werden. Viele Aspekte aus den Interviews wurden zudem durch die Literatur bestätigt. Daraus liessen sich Erfolgsfaktoren ableiten und als „best practices“ auflisten.

Es zeigt sich aber auch, dass dieser Übergang für alle Beteiligten eine Herausforderung bleibt und individuell und fallbezogen immer wieder aufs Neue beurteilt werden muss.

Der schulische Fokus wird in dieser Arbeit sehr stark gewichtet. Dies lässt sich damit begründen, dass die Schule über den Gesamtüberblick in der beruflichen Orientierung

verfügt und diese als Institution auch anzustossen hat. Da die Kompetenzorientierung (nach Lehrplan 21) erst auf das Schuljahr 2018/19 eingeführt wird, können manche Aussagen dazu erst vage formuliert werden. Ein Zurückgreifen auf den noch aktuellen Lehrplan wäre trotzdem keine Option gewesen. Es wird daher sinnvoll sein, zu einem späteren Zeitpunkt die Erfahrungen der Beteiligten mit der Kompetenzorientierung zu erfragen und auszuwerten.

Verdienst dieser Arbeit ist das Zusammentragen der Sichtweisen des interdisziplinären Netzwerks und das Aufzeigen der Koordinations- und Unterstützungsarbeit der beteiligten Professionellen. Auch konnten aktuelle bildungspolitische Entscheide (zweijährige praktische Ausbildung PrA nach INSOS oder die Einführung des Lehrplans 21) berücksichtigt werden.

Die Interviews wurden mit fünf Professionellen durchgeführt. Um eine grössere Aussagekraft erreichen zu können, wäre es sinnvoll gewesen, die Anzahl der Befragungen zu erhöhen. Das hiesse, aus allen beteiligten Berufsgruppen mindestens zwei Personen zu befragen, wie dies in der Berufsgruppe der Berufsberatung geschehen ist.

Auch stellt sich die Frage, ob zur Erarbeitung von „best practices“ nicht eine quantitative Herangehensweise mit einer grösseren Stichprobe aussagekräftiger gewesen wäre.

6 Verzeichnisse

6.1 Literatur

Aeschbach, S. (2013). Berufliche Bildung für alle, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (11-12/2013), 5-11.

BBG (2002). *Berufsbildungsgesetz vom 13. Dezember 2002 (Stand 01.01.2017)*.

BehiG (2002). *Behindertengleichstellungsgesetz vom 13. Dezember 2002 (Stand: 01.01.2017)*.

Bericht des Bundesrates (2017). *IV-Anlehre und praktische Ausbildung nach INSOS. Erfüllung der Postulate vom 21.06.2013 von Lohr, C. & Bulliard-Marbach, C.* Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.

Berufe-easy (update 2017). *Berufsfotos – 63 EBA-Berufe*. Zollikofen: SDBB.

Berufsfotos FIT (2015). *Berufsfotos Gubler/Gerosa als Arbeitsmittel oder als Basismaterial F-I-T, 134 Fotos*. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB.

Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter, & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-382). Göttingen: Hogrefe.

Blomert, P. (2011). Kooperatives Lernen – ein Grundstein nachhaltiger Unterrichts- und Schulentwicklung. In H.G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule* (S. 114-122). Köln: Carl Link.

Bojanowski, A. & Poppendieck, N. (2013). Kooperation und Netzwerkbildung. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher* (S. 137-147). Münster: Waxmann.

Boltshauser, M. (2015). Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf – Stolpersteine rund um die Ausbildungszeit aus Sicht eines Juristen, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (11-12/2015), 22-28.

- Bonsen, M. (2011). Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang? In H.G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule* (S. 44-58). Köln: Carl Link.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 1: Schritte zur guten Schule*. Bern: hep.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideen*. Bern: hep.
- Breitenbach, E. (2014). *Psychologie in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundschuh, K. (2005). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (2007). Integrationspädagogik/Inklusive Pädagogik. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 141-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Busshoff, L., Jungo, D. & Zihlman, R. (2015). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (4. Aufl.) (S. 9-64). Zollikofen: SDBB.
- BV (1999) *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999* (Stand 12.02.2017).
- Carle, U. (2003). Kernkompetenzen von Lehrer/innen – empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungsstandards? In Landesinstitut für Lehrerbildung Bremen (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung. Dokumentation der zweiten Expertentagung Lehrerbildung vom 7.-9.11.2002* (S. 27-56). Bremen: LIS.

- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Egloff, E. & Jungo, D. (2015). Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (4. Aufl.) (S. 127-146). Zollikofen: SDBB.
- Erläuterungen zur Kompetenzorientierung (2015). *Kompetenzorientierter Unterricht mit dem Lehrplan 21. Grundlegendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern*. Bern: PHBern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung IWM.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2012). *Standortgespräch 8. Schuljahr. Anleitung für Lehrpersonen*. Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2017). *Besondere Klassen (Kindergarten & Volksschule)*. Gefunden am 01.09. 2017 unter http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/besondere_klassen2.html.
- Fausser, P. (2009). Was zeichnet gute Schule aus? Einsichten aus dem Deutschen Schulpreis, *Lernende Schule* 12 (46/47), 22-26.
- Fischer-Epe, M. (2015) *Coaching: Miteinander Ziele erreichen* (4. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Gasteiger, R. M. (2014). *Laufbahnentwicklung und -beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, A. & Buss, H. (2015). Praxis der Berufswahlvorbereitung in der Schule. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 191-240). Bern: SDBB.

Häfeli, K. (2008). *Berufliche Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.

Hartke, B. (2017). *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hellmüller, P. (2006). *Führungskräfteentwicklung im Kontext der Organisation Schule. Ein Kompetenzmodell für Schulleitungen*. Masterarbeit, EMBA Human Resources Management. Bern: Berner Fachhochschule, Wirtschaft und Verwaltung.

Herzog, W., Neuenschwander, M.P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

Hirschi, A. (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 155-172). Berlin: LIT.

INSOS Schweiz. (2013). *Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung*. Portraitbroschüre INSOS.

Gefunden am 01.09. 2017 unter
<http://www.insos.ch/assets/Downloads/Portraetbroschuere-INSOS.pdf>.

IVG (1959). *Bundesgesetz für die Invalidenversicherung vom 19. Juni 1959 (Stand 01.09.2017)*.

IVV (1961). *Verordnung über die Invalidenversicherung vom 17. Januar 1961 (Stand: 17.01.2015)*.

Jugendprojekt LIFT (2006). *Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit*. Bern: LIFT.

- Jungo, D. (2011). In R. Marty, A. Hirschi, M. Jungo, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt.* (S. 39-98). Zollikofen: SDBB.
- Jungo, D. & Egloff, E. (2015). *Berufswahltagbuch Arbeitsheft* (7. Aufl.). Bern: Schulverlag.
- Jungo, D. & Egloff, E. (2016). *Berufswahltagbuch Praxisheft* (6. Aufl.). Bern: Schulverlag.
- KRK (1989). *Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989 (Stand 06.10.2017)*.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können.* Weinheim: Beltz.
- Koesling, A. & Steuber, A. (2013). Übergangsverläufe und biographische Karrieremuster. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher.* (S. 125-136). Münster: Waxmann.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs.* Bern: Haupt.
- Lehrplan 21 (2016). *Berufliche Orientierung.* Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettaufer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration.* Bern: Haupt.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Lesen, hören, Lernen im Web.* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Aufl.). Zürich: PHZH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Marty, R. (2015). Umsetzung des Kooperationsmodells in der Schule. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 179-190). Bern: SDBB.

- Marty, R. (2008). Berufswahlvorbereitung – steigende Bedeutung auch im Behindertenbereich. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 41-50). Luzern: SZH/SPC.
- Meyer, R. (2011). *Soft Skills fördern* (2. Aufl.). Bern: hep.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2014). Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 75-116). Zürich: PHZH.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik (2017). *Modul 10, Übergangsgestaltung von der Schule zu Ausbildung und Beruf*. Bern: PHBern.
- Rolff, H.G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H. G. Rolff, (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12-39). Weinheim: Beltz.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag.
- Salamanca Erklärung (1994). *Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“*. Salamanca: UNESCO.
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2015). Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule in den Beruf, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (11-12/2015), 14-21.
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2013). *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. Zürich: HfH.

- Schirp, H. (2011). Wie „lernt“ unser Gehirn? Neurodidaktische Zugänge zur Unterrichtsentwicklung. In H. G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung - Eine Kernaufgabe der Schule* (S. 3-28). Köln: Carl Link.
- Schittko, K. (1984). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele – Konzepte – Beispiele*. München: Ehrenwirth.
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schule Seftigen (2017). *Berufswahlkonzept*. Seftigen.
- Schulische Integration (2016). *Fact Sheet 1-6*. Zürich: HfH.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Sixpack (2014). *Sixpack-Comics 1-8*. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung SVB.
- Steiner, F., Erni, S., Kleeb, T., Lichtsteiner, M. & Knutti, P. (2013). *Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Ausbildung, Bericht*. Bern: SDBB.
- Supported employment Schweiz (2015). Definition supported education. Gefunden am 31.10.2017 unter <http://www.supportedemployment-schweiz.ch/Wissen/Modell-und-Umsetzung/PkGfB>.
- Tschekan, K. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- VSG (1992). *Volksschulgesetz Kanton Bern vom 19.03.1992 (Stand 01.01.2017)*.
- Walt, M. (2014). *Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie? Theoretische und praktische Anregungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts*. Zürich: HfH.

- Walther, A. (2013). Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter. In M. Thielen, D. Katzenbach & I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 13-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wegleitung Integrative Schulung (2009). *Integrative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung mit erhöhtem Bedarf im Kindergarten und in der Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Gesundheits- und Fürsorgedirektion.
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessung in Schulen* (3.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.
- Wilheim, M. & Kalcsics K. (2017). *Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen*. Bern: Schulverlag.
- Widmer, D. (2017). *Recht für die Praxis. Die Sozialversicherung in der Schweiz* (11. Aufl.). Zürich: Schulthess.
- Wiethoff, C. (2011). *Übergangskoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in den Beruf*. Wiesbaden: VS.
- Zihlmann, R. (2015). Berufs- und Laufbahnberatung. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 241-292). Bern: SDBB.

6.2 Abbildungen

Abbildung 1: Bildungswege nach der Volksschule (Kanton Bern)	13
Abbildung 2: Das ergänzte Kooperationsmodell von Schellenberg und Hofmann 2013	15
Abbildung 3: Vier Aspekte des individualisierten Unterrichts	20
Abbildung 4: Kompetenzbereich Persönlichkeitsprofil Lehrplan 21	26
Abbildung 5: Berufswahltagbuch Arbeitsheft, Arbeitsblatt easy und Standard	30

6.3 Tabellen

Tabelle 1: Auszüge aus der Salamanca-Erklärung, UNESCO 1994	8
Tabelle 2: Bundesverfassung vom 18. Dezember 1998, Art. 8 und Art. 20	8
Tabelle 3: Bundesgesetz: Behindertengleichstellungsgesetz vom 13. Dezember 2002	9
Tabelle 4: Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Bern vom 19. März 1992	9
Tabelle 5: Kinderrechtskonvention (KRK)	10
Tabelle 6: Berufsbildungsgesetz (BBG) Art. 49	10
Tabelle 7: Berufsbildungsgesetz (BBG) Art.3	10
Tabelle 8: Bundesgesetz Invalidenversicherung (IVG) Art. 15	12
Tabelle 9: Bundesgesetz Invalidenversicherung (IVG) Art. 16	12
Tabelle 10: Verordnung der Invalidenversicherung (IVV)	13
Tabelle 11: Verknüpfung Lehrplan 21 und Berufswahltagbuch	27
Tabelle 12: Planung Berufliche Orientierung	28
Tabelle 13: Angabe zur Stichprobe	38
Tabelle 14: Unterstützung im Übergang Schule – Beruf	39
Tabelle 15: Stadien der Berufswahl	41
Tabelle 16: Methoden in der beruflichen Orientierung	42
Tabelle 17: Umsetzungsmöglichkeiten	43
Tabelle 18: Zusammenarbeit	44
Tabelle 19: Beizug zusätzlicher Berufsgruppen	46
Tabelle 20: Erfolgsfaktoren	48
Tabelle 21: Koordinieren	53
Tabelle 22: Unterstützen	53
Tabelle 23: Personen-Faktoren	54

7 Anhang

7.1 Auswertungskategorien Interview

Personen-Ebene

Hauptkategorie 1:	Kategorie	Nennungen
Unterstützen	Eigene Stärken erarbeiten	2 von 5
	Interessen und Eignungen kennenlernen	2 von 5
	Umgang mit Enttäuschungen üben	1 von 5
	Sich informieren über Ausbildungen und Berufe	2 von 5
	Enge Begleitung ermöglichen	3 von 5
	Es ist eine Herausforderung	2 von 5

Hauptkategorie 2:	Kategorie	Nennungen
Selbstwirksamkeit	Erfolgserebnisse erfahren und ermöglichen	1 von 5
	Konkrete Übungsmöglichkeiten wie Telefonieren, Bewerbungsgespräch, einen Brief schreiben	2 von 5
	Schnuppern und Praktika absolvieren können	4 von 5
	Praktisches Arbeiten erfahren (Projektarbeit, Wochenarbeitsplatz)	3 von 5

Hauptkategorie 3:	Kategorie	Nennungen
Kompetenzorientierung	Kennt sein berufsbezogenes Können	1 von 5
	Kennt Anforderungen im Beruf	1 von 5
	Kann sich realistisch einschätzen, hat realistische Vorstellungen	3 von 5
	Kann selbständig arbeiten	2 von 5
	Kennt Arbeitsabläufe	2 von 5

Hauptkategorie 4:	Kategorie	Nennungen
Unterstützung leisten	Berufsberatung	1 von 5
	Sozialarbeit	1 von 5
	Heilpädagogik	1 von 5

	Coaches	1 von 5
	Lehrperson	1 von 5
	Umfeld	1 von 5

Hauptkategorie 5:	Kategorie	Nennungen
Stadien der Berufswahl	Allgemein die gleichen Stadien	4 von 5
	Sind nicht zu bearbeiten	1 von 5
	Arbeit mit den Kompetenzen	1 von 5
	Das Machbare umsetzen	1 von 5
	Unsicherheit der Jugendlichen berücksichtigen	1 von 5
	Fordert Engagement	1 von 5

Hauptkategorie 6:	Kategorie	Nennungen
Theorien	Keine Theorien	1 von 5
	Erfahrungswissen	1 von 5
	Lösungs- und ressourcenorientiert	2 von 5
	Systemische Theorien	2 von 5
	Selbstwirksamkeit ist handlungsleitend	1 von 5

Hauptkategorie 7:	Kategorie	Nennungen
Methoden	Berufswahlkonzept und Berufswahlfahrplan	1 von 5
	Beratungsmodell	1 von 5
	Orientierung an den Bedürfnissen des Jugendlichen	1 von 5
	Anleiten zum Selbertun	1 von 5
	Realitätsbezug zum 1. Arbeitsmarkt ist handlungsleitend	1 von 5
	Grundsätzliches Runterbrechen der Themen	1 von 5
	Visualisieren	1 von 5
	Diagnostische Werkzeug anwenden, Testverfahren	4 von 5
	Beobachten und Nachfragen	1 von 5
	Internet und Filme miteinbeziehen	2 von 5

	Rollendes Planen	1 von 5
	Reflektieren und Dokumentieren	1 von 5
	Zeitdruck ist bestimmend	1 von 5

Institutionelle Ebene

Hauptkategorie 8:	Kategorie	Nennungen
Umsetzungs- Möglichkeiten und Massnahmen	Abklärungen (EB, Schnuppern) organisieren	3 von 5
	Prozessbegleitung steuern	2 von 5
	Vernetzen mit möglichen Akteuren	5 von 5
	Schulische Fördermassnahmen erarbeiten	1 von 5
	Realisierungsunterstützung anbieten	2 von 5
	Berufliche Massnahmen einleiten	1 von 5
	Schnuppern und Praktika organisieren	3 von 5
	Übersetzungsarbeit leisten und Sensibilisieren	1 von 5
	Kantonale Vorgaben sind handlungsleitend	1 von 5

Hauptkategorie 9:	Kategorie	Nennungen
Zusammenarbeit	Personenabhängig	2 von 5
	Aufbau braucht Zeit	1 von 5
	Wichtigkeit der Präsenz	2 von 5
	Akzeptieren der Rahmenbedingungen	2 von 5
	Der Lead ist bekannt	2 von 5
	Aufgabenteilung ist bekannt	2 von 5
	Sich abgrenzen können	4 von 5
	Professionelles Feedback ist wichtig	1 von 5
	Einzelfallbezogen	1 von 5
	Anliegen ansprechen können	1 von 5
	Fallbelastung	1 von 5

Hauptkategorie 10:	Kategorie	Nennungen
Transfer von Wissen	Mündliche Absprachen	1 von 5
	Mailverkehr	3 von 5
	Schriftliche Mitteilungen (Briefkontakt)	1 von 5
	SMS	1 von 5

Hauptkategorie 11:	Kategorie	Nennungen
Teilnahme am Gesprächs-Setting (Standortgespräch)	Standortgespräch	2 von 5
	Netzgespräch (runder Tisch)	1 von 5
	Elterngespräch	1 von 5
	Findet laufend statt	1 von 5
	Bedauern, nicht dabei zu sein	1 von 5
	Wunsch der Eltern	1 von 5
	Keine Teilnahme	2 von 5

Hauptkategorie 12:	Kategorie	Nennungen
Zusätzliche Akteure	Schulsozialarbeit	2 von 5
	Schulleitung	2 von 5
	Erziehungsberatung	4 von 5
	Ärzte	3 von 5
	Psychotherapeuten	1 von 5
	Logopäden	1 von 5
	Beistände	1 von 5
	Beratungsstellen	1 von 5
	Senioren	1 von 5
	Coaches	4 von 5
	Quartierarbeit (Wochenarbeitsplätze)	1 von 5
	Case Management	2 von 5
	Hochschule	2 von 5

	Berufsleute, ehemalige Schüler	1 von 5
	Interne Zusammenarbeit im Team	1 von 5
	Je mehr Beteiligte, umso schwerfälliger	1 von 5
	Im Einzelfall beurteilen	2 von 5
	Das Umfeld	3 von 5

Hauptkategorie 13:	Kategorie	Nennungen
Aufgaben Heilpädagogik	Kann ich mir vorstellen, wenn die Rollen geklärt sind	5 von 5
	Als Coach / Lead	1 von 5
	Realisierungsunterstützung (Telefonieren, Lehrstellensuche, Bewerbungsschreiben, Elternkontakt...)	2 von 5

Hauptkategorie 14:	Kategorie	Nennungen
Fragen	Wende mich an IV	2 von 5
	Wende mich an Lehrperson	2 von 5
	Wende mich an Heilpädagogin	2 von 5
	Wende mich an die Berufsberatung	2 von 5
	Informiere mich intern	2 von 5
	Wende mich ans Case Management	1 von 5
	Wende mich an die Erziehungsberatung	1 von 5
	Wende mich an die Schulleitung	1 von 5
	Wende mich an die Pädagogische Hochschule	1 von 5
	Wende mich an die Eltern und den Jugendlichen	1 von 5

Hauptkategorie 15:	Kategorie	Nennungen
Bedürfnisse	Keine Bedürfnisse	1 von 5
	Abrufbares Wissen ist vorhanden	1 von 5
	Gute Kontakte	1 von 5
	Leistungsadäquate Informations- und Arbeitsmittel	1 von 5
	Vorlehrstellen	1 von 5
	Erfolgsenerlebnisse ermöglichen	1 von 5

Hauptkategorie 16:	Kategorie	Nennungen
Erfolgsfaktoren Institutionelle Ebene	Involvierte Stellen als Entlastung nutzen	1 von 5
	Gegenseitige Information über den Jugendlichen	1 von 5
	Timing ist abgestimmt	1 von 5
	Das Netzwerk kennt sich und der Austausch ist gut	3 von 5
	Entlastung durch Fallabgabe	1 von 5
	Schnuppern und Praktika	1 von 5
	Die individuelle Gestaltung des 9. Schuljahres	1 von 5
	Kontakt zu Berufsbildnern	1 von 5
	Unterstützende Eltern	1 von 5
	Realistische Umsetzung planen	1 von 5

Hauptkategorie 17:	Kategorie	Nennungen
Erfolgsfaktoren Personen-Ebene	Der Jugendliche kann auf Erfolgserlebnisse zurückgreifen	1 von 5
	Der Jugendliche kann seine Bedürfnisse benennen	1 von 5
	Dem Jugendlichen gelingt eine Selbstreflexion	1 von 5
	Der Jugendliche kennt seine Stärken und Schwächen	1 von 5

Hauptkategorie 18:	Kategorie
Übersicht Zuständigkeiten der beteiligten Professionellen	Lehrperson: Gesamtüberblick, berufliche Orientierung in Gang bringen, Prozessverantwortung für die Schulklasse
	Heilpädagogik: konkrete Realisierungsunterstützung vor Ort, Übersetzungsarbeit im beruflichen und persönlichen Umfeld, konkrete Fördermassnahmen umsetzen
	Berufsberatung: Berufliche Beratung, Informieren über Berufe, Realisierungsunterstützung hin zu einer realistischen beruflichen Perspektive
	IV: Prozesssteuerung (falls Zuständigkeit an IV übergeben wird), Organisation von Praktika und Ausbildung. Realitätsbezug

7.2 Leitfadeninterviews

Berufsberaterischer Fokus

Angaben zur Person IV

Alter der Beratungsperson

Seit wann arbeiten Sie im Eingliederungsmanagement?

Beruflicher Hintergrund

Angaben zur Person BIZ

Alter der Beratungsperson

Seit wann arbeiten Sie im BIZ?

Beruflicher Hintergrund

Pädagogischer Fokus

Angaben zur Lehrperson

Alter der Person

Seit wann arbeiten Sie im System Schule?

Beruflicher Hintergrund

Angaben zur Heilpädagogin

Alter der Person

Seit wann arbeiten Sie im System Schule?

Beruflicher Hintergrund

Eingangsfrage:

- Erzählen Sie von einer Situation aus Ihrem beruflichen Alltag in der beruflichen Orientierung mit einem integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf.

Personen-Ebene: unterstützen

- Welche Unterstützung brauchen integrativ geschulte Jugendliche im Übergang Schule – Beruf aus Ihrer Sicht? Und von wem kann diese Unterstützung geleistet werden?
- Was sollte aus Ihrer Sicht bei integrativ geschulten Jugendlichen im berufsvorbereitenden Unterricht speziell gefördert werden?

Institutionelle Ebene: koordinieren

Theorien und Methoden der beruflichen Orientierung:

- Jugendliche mit Behinderung durchlaufen ähnliche Stadien der Berufswahl.

Wie interpretieren Sie diese Aussage?

- Gibt es bestimmte Theorien, nach welchen Sie Ihr Handeln in der beruflichen Orientierung der Jugendlichen gestalten?
- Welche Methoden wenden Sie konkret in Ihrer Arbeit an?

Berufliche Orientierung für integrativ geschulte Jugendliche mit Förderbedarf:

- Welche Umsetzungsmöglichkeiten liegen in Ihrer Kompetenz?
- Welche Massnahmen können Sie einleiten?
- Wenden Sie diagnostische Werkzeuge an? Falls ja, welche?

Zusammenarbeit

- Wie erleben Sie die Zusammenarbeit der verschiedenen Fachpersonen?
- Wie wird das Wissen über die/den Jugendliche/n transferiert?
- Wie gestaltet sich die Aufgabenteilung zwischen den involvierten Professionellen konkret?
- Welche Berufsgruppen neben der Klassenlehrperson nehmen am Standort-Gespräch im zweiten Semester der 8. Klasse aktuell teil?
- Welche weiteren Berufsgruppen könnten aus Ihrer Sicht zur Unterstützung zusätzlich beigezogen werden?

Bedürfnisse:

- Welche Bedürfnisse haben Sie in Ihrer konkreten Arbeit mit integrativ geschulten Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf?
- An wen wenden Sie sich bei Fragen im Zusammenhang mit integrativ geschulten Jugendlichen konkret?
- Können Sie sich eine (zusätzliche) Zusammenarbeit mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Ressource in der beruflichen Orientierung vorstellen? Wer könnte welche Rolle übernehmen?

Erfolgsfaktoren:

- Was erachten Sie als erfolgreiche Aspekte in Ihrer professionellen Arbeit im Bereich der beruflichen Orientierung und in der Zusammenarbeit mit involvierten Akteuren?

Selbständigkeits- und Herausgabeerklärung

MAS-Arbeit: Erste Schwelle – Berufliche Orientierung bei integrativ geschulten Jugendlichen mit Förderbedarf

im Studiengang: Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung BSLB

Selbständigkeitserklärung Studierende

Erklärung des MAS-Studierenden /der MAS-Studierenden Ursula Engel

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlichen oder sinngemäss verwendeten Gedanken, Aussagen und Argumente sind unter Angabe der Quellen (einschliesslich elektronischer Medien) kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit oder Auszüge daraus wurden in keiner anderen Prüfung vorgelegt.

Biel, 27.12.2017
(Ort, Datum)

U. Engel
(Unterschrift des Verfassers/der Verfasserin)

Die MAS Arbeiten sind grundsätzlich öffentlich zugänglich. In begründeten Fällen können Einschränkungen der Herausgabe festgelegt werden. In einzelnen Fällen werden die MAS Arbeiten elektronisch auf der ZHAW Internetseite veröffentlicht. Diese elektronische Veröffentlichung beinhaltet jedoch keinen rechtlichen Anspruch auf eine Publikation.

Herausgabeerklärung Betreuungsperson

Die vorliegende MAS-Arbeit darf

- Uneingeschränkt herausgegeben werden
- Nur unter Aufsicht der Betreuungsperson oder der Studiengangleitung eingesehen und nicht vervielfältigt werden
- Nicht herausgegeben werden

Zürich, 7. Februar 2018
(Ort, Datum)

U. Engel
(Unterschrift der Betreuungsperson)