

Fasching, H. gem. mit Niehaus, M. (2004). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In: B. Gasteiger-Klicpera & H. Julius (Hrsg.), Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. (Im Druck, erscheint in der Buchreihe: Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Hrsg. J. Borchert & H. Goetze, Hogrefe-Verlag, Erscheinungstermin Sommer 2004), (8 Seiten).

Fasching, Helga und Niehaus, Mathilde

Berufsvorbereitung und berufliche Integration

1. Ausgangslage

Sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule soll sich auf deren berufliche und soziale Eingliederung orientieren. „Ziel ist die bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (KMK, 2000, S 3). Diese Forderungen und Zielvorstellungen stehen jedoch im Spannungsfeld zu den realen Möglichkeiten. Die Lage auf dem Arbeit- und Ausbildungsmarkt ist in den letzten Jahren immer schlechter geworden. Eine schwierige Arbeitsmarktsituation für Menschen mit Behinderung zeichnet sich nicht nur für Deutschland sondern ebenso international ab (Thornton & Lunt, 1997). Als Einflussfaktoren werden die konjunkturelle und demographische Entwicklung, aber auch der Strukturwandel der Wirtschaft genannt. Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen ist deutlich geringer als die Nachfrage. In Deutschland fehlten im Jahr 2003 nach Berechnungen der Bundesagentur für Arbeit mindestens 15.000 Ausbildungsplätze (Dietrich, Koch & Stops, 2004). Die über Jahre geführten Prozesse sonderpädagogischer Förderung reiben sich an diesen Ausbildungs- und Vermittlungschancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Vor diesem Hintergrund sind in der Phase der beruflichen Ersteingliederung die meisten Jugendlichen erschwerenden Bedingungen ausgesetzt. Vor allem die berufliche Integration von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen ist durch eine Fülle von Problemlagen gekennzeichnet (Bach, 1989; Herz, 2004; Neukäter & Wittrock, 2002; Schierholz, 2001). Für einen großen Teil von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen ist eine berufliche Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt nur schwer zu erreichen. Das Leistungs- und Sozialvermögen dieser jungen Menschen, ihre soziale Herkunft, das kulturelle Umfeld ihres Aufwachsens, und nicht zuletzt die Entwicklung des Arbeitsmarktes sowie negative Einstellungen von Seiten der Betriebe sind prägend für das, was die Problemlagen von Jugendlichen mit Behinderungen bei der beruflichen Integration ausmachen (Dieterich, 1989; Goetze, 2001; Myschker, 1999).

2. Problemfelder bei der beruflichen Integration

Die Frage der Integration von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen stellt sich beim Übergang von der Schule ins Berufs- und Erwerbsleben dringlich. Hierbei kann eine gezielte Förderung dieser Jugendlichen aber nur durch eine Kenntnis ihrer speziellen Problemlage ermöglicht werden.

2.1 Familiäres Umfeld und kulturelle Herkunft

Bedingungen des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie sind ein entscheidender Stützpfiler für den Lebensweg der heranwachsenden Jugendlichen (OECD, 2000). Die Voraussetzungen des Sozialisationsfeldes Familie erschweren oft die berufliche Integration Jugendlicher mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen. Die meisten Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen stammen aus emotional zerrütteten Familienverhältnissen und/oder aus Familien mit einer unterdurchschnittlichen gesellschaftlichen bzw. beruflichen Stellung der Eltern (Bach, 1989; Begemann, 2002; Goetze, 2001; Neukäter & Wittrock, 2002). Hier ist insbesondere auch an ausländische Familien zu denken (Klein, 2001). Wo ungünstige emotionale Entwicklungsbedingungen vorherrschen, und wo die materielle Situation (Geldsorgen, unzureichende Wohnverhältnisse) und der berufliche Status in besonderem Maße unsicher sind, wird den Jugendlichen weder von ihrer Motivation noch von ihrer konkreten Lebensorientierung her Unterstützung gegeben, um eine erfolgreiche berufliche Integration zu ermöglichen.

2.2 Qualifikation

Das Bildungsniveau einer Person steht im Zusammenhang mit den Arbeitsmarktchancen für die jeweilige Person (OECD, 2000). Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen weisen in der Regel ein niedriges Bildungsniveau auf. Dieterich (1989, S 374) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „fehlender Hauptschulabschluss und nicht vorhandene Berufsausbildung die Arbeitslosigkeit geradezu prädisponieren“. Für die Gruppe der Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen gilt, dass ihre „Behinderung“ sich somit als Ausdruck und Folge einer längeren Kette von Benachteiligungen darstellt, die bei den sozialen Lebensbedingungen in Kindheit und Jugendalter beginnen, sich in einer schlechteren bzw. ungenügenden Ausbildung fortsetzen und – falls sie überhaupt einen Arbeitsplatz finden – das hohe Risiko beinhalten, arbeitslos zu werden.

2.3 Berufswahlkompetenzen

Empirische Untersuchungen zu den Problemlagen Jugendlicher mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen in Bezug auf die berufliche Integration weisen auf die mangelnde Berufswahlkompetenz dieser Jugendlichen hin (Dieterich, 1989; Neukäter & Wittrock, 2002). Die Jugendlichen treffen sehr spät berufliche Entscheidungen. Sie wählen einen Beruf eher nach emotionalen als nach rationalen Kriterien aus. Häufig

werden Berufswünsche wie z.B. Pilot oder Kapitän genannt, die eine symbolische Bedeutung für die Jugendlichen haben, aber nicht den Eignungsvoraussetzungen entsprechen. „Nur selten kommt es nach ein oder zwei Gesprächen zu einer Berufsentscheidung und zur Vermittlung eines Ausbildungsplatzes, häufig dauert es Jahre“ (Neukäter & Wittrock, 2002, S 259).

Auch bei der Realisierung ihrer Berufsvorstellungen haben Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen mehr Schwierigkeiten als andere Jugendliche. Sie sind im Bewerbungsverhalten unentschlossener und unsicherer und bewerben sich zu spät. Sie reagieren auf Restriktionen am Ausbildungsmarkt eher mit Verzicht auf Nachfrage und verfallen in resignative Haltungen. Der Kontakt zum Arbeitsmarktservice ist von weniger Eigeninitiative geprägt und bedarf besonderer Hinführung. Unter Umständen führt dies dazu, dass sie in Anlern Tätigkeiten münden und oft erworbene Qualifikationen, die sie z.B. in einer berufsbildenden Maßnahme erlernt haben, nicht verwerten können. Hinzu kommt andererseits oft ein gänzlicher Verzicht auf eine berufliche Ausbildung, wenn der Berufswunsch nicht erfüllt werden kann, was zu einer Bestätigung ihrer Unbrauchbarkeit innerhalb des Beschäftigungssystems führen kann. Resignierte Jugendliche reagieren in diesem Fall nicht selten mit dissozialem Verhalten und Kriminalität (vgl. Dieterich, 1989; Herz, 2004; Neukäter & Wittrock, 2002).

2.4 Geschlecht

Der Faktor „Geschlecht“ spielt eine nicht unwesentliche Rolle bei der beruflichen Integration. Der Frauenanteil unter den Auszubildenden in Deutschland sinkt laut Berufsbildungsbericht 2003 deutlich (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003). Anteilig gingen weniger Frauen einer betrieblichen Ausbildung nach als es dem Frauenanteil an den Erwerbstätigen entsprach. Studien (Ibv, 1997; Meier-Rey, 1997; Niehaus, 1999) weisen darauf hin, dass Mädchen mit Behinderung bei der beruflichen Eingliederung von einer doppelten Benachteiligung durch Geschlecht und Behinderung betroffen sind. Die Notwendigkeit einer beruflichen Ausbildung für eine autonome Lebensgestaltung wird für Mädchen anscheinend noch häufiger verkannt als für Jungen. Mädchen nehmen bestehende Möglichkeiten weniger wahr als Jungen bzw. es wird bei ihnen in der Berufsberatung (von Lehrpersonen, BerufsberaterInnen) nicht auf ein erweitertes Berufswahlspektrum hingewiesen.

2.5 Soziale Einstellungen und Vorurteile in Betrieben

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2001) betont, dass die Integration (Partizipation) von Menschen mit Behinderungen im Berufsleben durch Umweltfaktoren wie Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Menschen entweder unterstützt oder beeinträchtigt wird. Bei der beruflichen Integration spielen soziale Einstellungen und Vorurteile in Betrieben eine wichtige Rolle. Die Vorurteile von ArbeitgeberInnen sind in der Regel auf Verhaltensunsicherheiten und Unkenntnis über die Leistungsfähigkeit und Verhaltensweisen zurückzuführen (Simbrig, Schmal & Niehaus, 2002). „Dies gilt besonders für Jugendliche, die in Heimen aufgewachsen sind oder eine Sonderschule besucht haben. Das negative Etikett gerät im Extremfall zum

Stigma“ (Neukäter & Wittrock, 2002, S 257). Diesen Jugendlichen wird von betrieblicher Seite oft nicht die notwendige Leistungs- und Sozialfähigkeit zugesprochen. Ihnen werden vielmehr Besonderheiten des Sozialverhaltens als Eigenschaften angelastet, an denen sie selbst schuld seien. „Man hält sie für renitent, faul, frech und dumm und versteht nicht, dass die Jugendlichen paradoxerweise durch abweichendes Verhalten einen Weg aus ihrer Notlage suchen“ (Neukäter & Wittrock, 2002, S 257). Die Notlage der Jugendlichen, die sich nicht selten in Aggression, Regression oder insgesamt in einem Kontrastverhalten zur Durchschnittsnorm äußert, wird nicht erkannt, sondern eher durch Umweltreaktionen verstärkt. Während bei sichtbaren Behinderungen „neben Unbehagen und Verunsicherung in der Regel auch mitmenschliche Betroffenheit, Mitleid und Hilfeimpulse ausgelöst werden, löst ein mehr oder weniger ausgeprägtes `Fehlverhalten` von Kindern ohne erkennbare körperliche oder situative Ursache eher Bestrafungsimpulse aus“ (Vernooij, 2000, S 32).

2.6 Arbeitsmarktsituation

Positive Prognosen im Hinblick auf die Arbeitsmarktentwicklung beziehen sich in erster Linie auf Stellen für Mittel- bis Hochqualifizierte. In den letzten Jahren ist in der modernen Industriegesellschaft aber geradezu ein Wegbrechen einfacher Tätigkeiten zu verzeichnen (Schierholz, 2001). Insgesamt ist entsprechend den Zahlen der Bundesagentur für Arbeit 2003 von einer Lehrstellenkrise die Rede (Dietrich, Koch & Stops, 2004). Des Weiteren ist die Situation des regionalen Arbeitsmarktes ein Faktor, ob Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen einen Arbeitsplatz erhalten. Jugendliche aus strukturschwächeren Gebieten erfahren hierbei die größten Probleme bei der beruflichen Integration. Ihnen ist eine Ausbildung weit weg von der Familie oft nicht möglich, da der Ablösungsprozess von der Familie vielfach noch nicht abgeschlossen ist, oder sie die dafür notwendige Selbstständigkeit noch nicht erlangt haben.

3. Hilfen beim Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beruf

Bei der Bestimmung der Barrieren und Problemfelder der beruflichen Integration von Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen nehmen die Faktoren „familiäres Umfeld“, „persönliche Kompetenz“, „Geschlecht“, „ethnische Zugehörigkeit“, „soziale Einstellungen“, „Arbeitsmarktsituation“ und „Region“ eine besondere Stellung ein. Hilfestellungen müssen daher bereits in der Pflichtschule erfolgen und nach Beendigung dieser bruchlos fortgesetzt werden, um einen nahtlosen Übergang in Berufsausbildung bzw. Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Eine optimale und individuelle Unterstützung für Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen erfordert somit eine Vielzahl von verschiedenen ineinandergreifenden Maßnahmen.

3.1 Schulische Maßnahmen

Bei schulischen Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen wurden bisher keine speziellen Überlegungen für bestimmte Zielgruppen getroffen. Schulische Berufswahlorientierung oder -vorbereitung sind allgemein konzipiert für die Gruppe der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit ASO-Niveau. In der Schule für Erziehungshilfe gibt es keine speziellen Richtlinien, da es sich bei der Berufswahlorientierung nicht um ein eigenständiges Unterrichtsfach handelt. Integrative Formen der Berufsvorbereitung werden für Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen kaum angeboten. „Verhaltensauffällige Schüler müssen sogar verstärkt damit rechnen, nach der Zeit der Integration an Hauptschulen wieder in klassischen Sonderinstitutionen zu landen“ (Specht, 2001, S 63; vgl. hierzu auch Myschker, 1999, S 266). Jugendlichen mit schwereren Behinderungen – dazu zählen auch emotional und sozial beeinträchtigte Jugendliche – wird vielfach nur die Möglichkeit gegeben, das einjährige schulische Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen bzw. an Berufsschulen zu absolvieren (BM/BWK, o. J.; Felkendorff, 2003).

Aufgrund der KMK-Empfehlungen (vgl. 2000, S 13ff.) sollen schulische Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen Integration möglichst früh beginnen und vor allem – unter Einbeziehung kooperativer Elemente (Zusammenarbeit mit Betrieben, Berufsschulen und dem Arbeitsmarktservice) – die emotionalen und sozialen Kompetenzen dieser Jugendlichen stärken. Gemäß der Lehrpläne und Lernformen gilt es, verstärkt das soziale Lernen, die Förderung der persönlichen Sicherheit (Reduzierung konkurrenzfördernder Arbeitsweisen, Gruppenarbeit, projektorientierter Unterricht), die Gestaltung von Strukturen: Raum, Zeit, Rhythmus, Bewegung sowie die Einbeziehung von Erziehungsberechtigten zu beachten (vgl. BM/UK, o. J., S 9). Diese allgemeinen methodischen Grundsätze und inhaltlichen Angebotsformen für die Umsetzung in Erziehung und Unterricht lassen sich auf die didaktisch-methodische Gestaltung der Berufswahlorientierung übertragen. Vor allem wird betont, dass sich hierbei „der handlungs- und projektorientierte Unterricht, die Gestaltung lebensweltbezogener Unterrichtssituationen und das Aufsuchen außerschulischer Lernorte“ anbieten (vgl. KMK, 2000, S 17).

3.1.1 Berufswahlorientierung

Berufswahlorientierung in der Schule bereitet auf die Arbeitswelt vor und bietet Einblicke in das Berufsleben. Sie beginnt in der Regel in der siebten Schulklasse und erfordert bei emotionalen und sozial beeinträchtigten Jugendlichen spezielle Hilfen. Hierzu zählen zuallererst der Aufbau einer engen Kooperation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Eltern können wertvolle Gesprächspartner sein, wenn es um Informationen über die Berufswünsche und -orientierungen ihrer Jugendlichen geht.

Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen sind in ihrer Berufswahlmöglichkeit eingeschränkt. Fehlende Frustrationstoleranz, fehlendes Selbstvertrauen und Eigenverantwortlichkeit sowie ein unzureichendes Potential an Fähigkeiten sind dafür verantwortlich. Dazu kommt ein unrealistisches Bild über Berufsmöglichkeiten (vgl. Dieterich, 1989, S 373). Um diesem Mangel abzuhelpen, ist

eine intensive Berufswahlorientierung mit dem Ziel einer umfassenden Information über alle relevanten Berufsbereiche eine grundlegende Voraussetzung für die Realisierung und Gestaltung einer realistischen Berufs- und Lebensperspektive. Durch die Berufswahlorientierung sollen die Jugendlichen befähigt werden, eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben vorzubereiten und selbstverantwortlich zu treffen. Die Fähigkeit der Entwicklung eines „realistischen Selbstkonzepts“ wird bei Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung als „Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung“ angesehen (vgl. KMK, 2000, S 27).

Schule soll bei Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen vor allem die Berufswahlkompetenz im Sinne von Schlüsselqualifikationen fördern, die auch im Berufsleben zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dies betrifft das selbstständige Planen und Organisieren der Berufswahl, das eigenständige Erkunden und realistische Beurteilen der individuellen Interessen und Fähigkeiten sowie der Anforderungen in Ausbildung und Beruf, die Teamfähigkeit bei der Auseinandersetzung mit Berufswahl-Partnern (Eltern, Schule, Berufsberatung etc.), eigenständiges Orientieren und Erkunden der beruflichen Möglichkeiten, Flexibilität und Denken in beruflichen Alternativen und Ausbildungswegen (einschließlich regionaler Mobilität), Entscheidungs- und Handlungskompetenz zur Realisierung der Berufswahl (einschließlich der Fähigkeit zur Problemlösung) (vgl. Bundesanstalt für Arbeit, 2002, S 345f.). Nach Hiller (1987, S 89) kommt der schulischen Praxis besonders im Lernbereich Arbeitslehre, der Förderung des technisch-funktionalen Denkens und der Schulung der handwerklich-motorischen Grundfunktionen eine übergeordnete Rolle zu. Zudem betont Schäfer (1996, S 89), „daß in der Schule, im Rahmen der beruflichen Beratung und in allen Qualifikationsmaßnahmen den Schlüsselqualifikationen ein größerer Stellenwert beigemessen werden muß“. In diesem Zusammenhang kann auf Forschungsergebnisse aus dem europäischen Raum verwiesen werden, die positive Effekte vorberuflicher Trainings im Sinne von „Learning for work“ vorstellen (Taylor, McGilloway & Donnelly, 2004).

3.1.2 Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen, Betriebspraktika

Die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts ist Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung bei Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen und wird vor allem durch einen stärkeren Berufsbezug ermöglicht (vgl. KMK, 2000, S 27). Schulische Projekte wie Übungsfirmen und die Einstellung von Handwerkern als „Lehrer“, Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen und vor allem Betriebspraktika unterstützen und festigen die realistische Berufswahlentscheidung. Durch Praktika können die Jugendlichen sich in ihren sozialen Fähigkeiten im betrieblichen Umfeld erproben, sowie ein klareres Bild über Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten erhalten. Über erfolgreiches Lernen und Arbeiten ist das negative Selbstkonzept der Jugendlichen günstig zu beeinflussen. Die praktische Bewährung in der Konfrontation mit Handwerkern, am Schnupperplatz unter realitätsgerechten Bedingungen stärkt das Selbstvertrauen der Jugendlichen und kann sich auch auf das schulische Lernen positiv auswirken (vgl. Neukäter & Wittrock, 2002, S 258f.). Die Jugendlichen lernen, sich in die vorgegebenen Bedingungen der

Arbeitswelt einzuordnen und die dort erforderlichen Arbeitshaltungen einzuüben. Gleichzeitig erhalten sie ein realistisches Bewährungsfeld für ihr emotionales und soziales Handeln, in dem sie Kooperations- und Kommunikationsformen sowie Konfliktlösungsstrategien in neuen Situationen erproben können. Dadurch kann auch der spätere Übergang in die Arbeitswelt erleichtert werden.

3.1.3 Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Projekten

Da die Jugendlichen im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft oft keine bzw. keine ausreichende Hilfestellungen durch ihre Eltern erfahren, kommt der Schule in Kooperation mit weiteren Institutionen und Projekten eine große Aufgabe zu. Hierbei ist es notwendig, dass die Schule mit außerschulischen Institutionen und Projekten (z.B. Arbeitsmarktservice, Arbeitsassistent, Berufsschule, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ÜbergangsbegleiterInnen) rechtzeitig Kontakt aufnimmt. Zur optimalen Gestaltung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben ist beispielsweise eine Übergangsbegleitung zu empfehlen (vgl. Dieterich, 1989; Wetzel, 2001).

3.2 Nachschulische Maßnahmen

Viele Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen sind bei der beruflichen Integration auf eine berufsvorbereitende Maßnahme angewiesen. Sie absolvieren entweder – wie schon erwähnt – das schulische Berufsvorbereitungsjahr oder eine berufsvorbereitende Maßnahme des Arbeitsmarktservices (vgl. Felkendorff, 2003, S 25f.). Wichtig für diese Zielgruppe ist, dass der Praxisteil der Maßnahme hoch ist und viele abwechselnde Tätigkeiten in sich vereint (vgl. Myschker, 1999, S 302). Im Wesentlichen sollen diese Maßnahmen auf die Festigung der bereits in der Schule erworbenen emotionalen und sozialen Kompetenzen zielen, die für das Gelingen einer beruflichen Integration erforderlich sind. Dies stellt eine Unterstützung Jugendlicher beim Erwerb der berufsbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten dar und bietet Hilfen in schwierigen Kommunikations- und Kooperationssituationen im Ausbildungsbetrieb (vgl. KMK, 2000, S 28). Als Good Practice-Lösung stellt das Bundesinstitut für Berufliche Bildung 2004 ein Modellprojekt zur Theaterarbeit, die als Medium für das Training beruflicher und sozialer Schlüsselqualifikationen dient, vor (www.good-practice.de).

Als Ausbildungsmöglichkeiten stehen Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen die Qualifizierung und Lehrausbildung in Berufsausbildungswerken, in beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentren, Lehrwerkstätten oder im Rahmen der dualen Ausbildung in Betrieb und (Sonder-)Berufsschule zur Auswahl (Beisteiner, 1998; Felkendorff, 2003). Der Erfolg der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt ist bei dieser Gruppe nach wie vor gering, da erst wenige Betriebe Verständnis für die Probleme dieser Jugendlichen aufbringen, und viele das Risiko einer Einstellung scheuen (vgl. Neukäter & Wittrock, 2002, S 263). Denn ob eine berufliche Integration bei Jugendlichen mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen gelingt, hängt zum Großteil von ihren persönlichen, sozialen und beruflichen Kompetenzen ab. Dazu gehören Arbeitstugenden wie z.B.

Pünktlichkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Flexibilität, Motivation, Teamfähigkeit, persönliche Hygiene und Erscheinungsbild (vgl. Dieterich, 1989, S 374; Neukäter & Wittrock, 2002, S 261). Strutz (1999) konnte zeigen, dass eine berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen von drei wesentlichen Bedingungen abhängt, nämlich von der Kooperationsfähigkeit, der Motivation und der Selbstständigkeit. Personale Qualifikationen wie Lernbereitschaft, Selbstvertrauen, soziale Qualifikationen wie Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft und kognitive Fähigkeiten sowie Werthaltungen im Sinne von Anpassungsbereitschaft und Dienstbereitschaft sind somit neben den fachlichen Qualifikationen notwendig, um eine berufliche Situation erfolgreich bewältigen zu können.

Die Vermittlung auf einen Arbeitsplatz ist bei Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen oft ein langwieriger Prozess. Sie benötigen Hilfe durch Arbeitsassistenten oder Integrationsfachdienste bei der Suche für einen konkreten Arbeitsplatz sowie bei Einarbeitung und zur Erhaltung des Arbeitsplatzes. Sonderpädagogische Förderung im Betrieb wird mit Unterstützung von Job-Coaches oder Arbeitsassistenten im Rahmen der psychosozialen Begleitung bzw. Einzelfallhilfe geleistet, wodurch den Jugendlichen die Eingewöhnung in die neue Lernumgebung Arbeitsplatz erleichtert wird. Die psychosoziale Begleitung im Rahmen der Nachbetreuung soll bei dieser Zielgruppe über einen langen Zeitraum erfolgen, um bestehende Arbeitsverhältnisse zu sichern und um Krisen rechtzeitig abzufangen (Bungart & Putzke, 2001). Das vorrangige Ziel der beruflichen Integration ist die dauerhafte Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dieses Ziel kann nur durch eine umfassende und enge Zusammenarbeit zwischen Betrieb, Assistenz und Jugendlichen/r erreicht werden. Insofern ist es von besonderer Bedeutung, dass Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen schon sehr früh beispielsweise durch Praktika Betriebe kennenlernen und auch dort von externen Unterstützungspersonen begleitet werden.

4. Ausblick

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist für Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen angesichts ihrer Problemlagen sowie der ökonomischen Entwicklungen oft mit großen Schwierigkeiten verbunden. Die Entwicklungspartnerschaften auf europäischer Ebene (Equal-Gemeinschaftsinitiativen) nehmen diese Faktoren auf und versuchen über Qualifizierungsangebote die „Beschäftigungsfähigkeit“ Benachteiligter zu erweitern (Bernhard, Niehaus & Schmal, 2003).

Empfehlungen zur Unterstützung sollten vermehrt an den Kompetenzen des Jugendlichen, am schulischen und sozialen Umfeld sowie an den Bedingungen im Erwerbsleben anknüpfen. Im schulischen Bereich ist anzuregen, dass für Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf integrative Schulformen im Sekundarbereich II angeboten werden (d.h. Öffnung des Berufsschulwesens und der berufsbildenden mittleren Schulen) (vgl. Wetzels & Wetzels, 2001). Denn gerade für Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen ist die Berufsausbildung eine „reelle Chance, dem Randgruppensein zu entweichen“ (Dieterich, 1989, S 373). In den USA

erhalten Jugendliche mit Behinderungen beim Übergang in die Berufsschule dieselben Möglichkeiten wie Jugendliche ohne Behinderungen sowie ergänzende Unterstützungsleistungen, wenn dies für einen erfolgreichen Übergang notwendig ist. „Diese beziehen sich auf den Lehrplan, die Ausstattung, Abänderungen im Unterricht, unterstützendes Personal, Unterrichtshilfsmittel und Geräte“ (Wetzel & Wetzel, 2001, S 124).

Bewährt hat sich in den USA die Erstellung eines verpflichtenden „Ausgangsgutachtens“ (Individual Transition Plan) bereits vor dem Ende der Pflichtschulzeit, in dem auch Ergänzungen während einer Berufsvorbereitung – falls eine solche Maßnahme durchgeführt wird – vorgenommen werden können. So ein individueller Förder- und Karriereplan umfasst eine Einschätzung der besonderen Bedürfnisse, der persönlichen Kompetenzen, der beruflichen Wünsche und Interessen u.ä., sowie die einzelnen angestrebten Schritte bis hin zur beruflichen Integration. Entsprechende „Karriereentscheidungen“ erfolgen gemeinsam mit den betroffenen Jugendlichen, deren Familie, dem Lehrpersonal sowie gegebenenfalls unter Beiziehung von speziellen ExpertInnen. Insbesondere wenn Probleme im Arbeitsalltag auftreten oder sich individuelle Lebensumstände oder berufliche Wünsche verändern, erscheint ein rasches (Re-)Agieren bzw. die Wiederaufnahme oder Intensivierung der Betreuung sinnvoll. Bei Erfolg der beruflichen Integration genügt ein loser Kontakt. Übergangsbegleitung darf nicht mit einer „Erstversorgung“ enden, sondern ist als langfristiger Prozess mit geregelten Zuständigkeiten zu verstehen (vgl. Wetzel & Wetzel, 2001).

In Deutschland stellt das „Berufscasting“ ein innovatives Verfahren der Berufsorientierung dar. Den Analysen des Bundesinstitutes für Berufsbildung zufolge kann eine auf individuelle Stärken und Schwächen abgestimmte arbeitsmarktorientierte Berufswahl bzw. Ausbildungsentscheidung weder im Rahmen der Schule noch über die obligatorischen Berufspraktika geleistet werden (vgl. Ebbinghaus, Walter & Schmidt, 2003). Vor diesem Hintergrund haben Ebbinghaus, Walter und Schmidt (2003) Evaluationsergebnisse zu einem projektorientierten Assessmentverfahren, dem Berufscasting, vorgestellt, die dafür sprechen, dass das Ziel einer realistischen Berufsperspektive weitgehend erreicht wurde. Um die Passung zwischen Fähigkeiten des Jugendlichen und den Anforderungen des Berufes und des Betriebes besser zu ermöglichen, wäre ein solches berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche mit Behinderungen möglicherweise ebenso geeignet.

Empfehlungen, die an die Bedingungen im Erwerbsleben anknüpfen, formulieren Seifert (1977) sowie Niehaus et al. (2002). Zu den Kontextbedingungen am Arbeitsplatz, die für das Gelingen einer dauerhaften beruflichen Integration erforderlich sind, zählen laut Seifert (1977, S 737):

- „-Angemessenheit der Leistungsanforderungen an die Leistungsfähigkeit des Behinderten (weder Über- noch Unterforderung)
- Einstellung des Vorgesetzten zum Behinderten und Behandlung des Behinderten (positive Einstellung, Verständnis, Geduld, Rücksichtnahme)
- Einstellung der Mitarbeiter zum Behinderten (Annahme und Anerkennung des Behinderten als prinzipiell gleichwertigen und gleichberechtigten Arbeitskollegen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft bei außergewöhnlichen Belastungen)

-Soziales Klima im Betrieb und am Arbeitsplatz“.

Diese Kontextbedingungen sind in der Regel nicht in allen Betrieben zu finden. Sogenannte „Nischenarbeitsplätze“ sollten vermehrt in Betracht gezogen werden. Hierbei benötigen Jugendliche aber Unterstützung durch begleitende Hilfen wie zum Beispiel von Integrationsfachdiensten oder der Arbeitsassistenten, die über das regionale Arbeitsmarktangebot informiert sind und den Jugendlichen bei der Arbeitsplatzsuche helfen können. Arbeitsplätze können dadurch oft gefunden werden, indem der Jugendliche zuerst in einem Betrieb platziert und danach erst ein konkreter Arbeitsplatz für den Jugendlichen geschaffen wird. Des Weiteren kommt hinzu, dass Betriebe oft nicht ausreichend über bestimmte Fördermöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungen informiert sind.

Die Entwicklungsinitiative „Neue Förderstrukturen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ gefördert durch die Bundesagentur für Arbeit, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds verweist auf Strukturelemente einer effektiven Förderung (Thiel, 2003). Folgende Eckpunkte sollten in der Zukunft bei der beruflichen Orientierung und vorberuflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt werden:

- Regionale Träger sollen kooperieren, um ein möglichst breites Spektrum an Qualifizierungsangeboten zu ermöglichen.
- Es soll eine individuelle Kompetenzfeststellung erfolgen, die die Grundlage für die weitere Qualifizierungsplanung liefert.
- Es sollen abgegrenzte Förder- und Qualifizierungssequenzen angeboten werden, so dass flexible Einstiege und Übergänge möglich sind.
- Im Sinne des Case-Management sollen die Jugendlichen über die verschiedenen Lernorte und Qualifizierungsstufen hinweg begleitet werden.
- Ein Bildungsangebot zur Förderung der Medienkompetenz soll obligatorisch sein.
- Betriebliche Phasen in der Ausbildungsvorbereitung sollen eine große Rolle spielen.
- Qualifizierungsbausteine sollen eingesetzt werden, die über Zertifizierungen als Nachweis beim Übergang in Arbeit dienen können bzw. in der Berufsausbildung individuell angerechnet werden können.

Neben diesen Empfehlungen zur Unterstützung der beruflichen Integration sind darüber hinaus vor allem die Verantwortlichen in Politik und Wirtschaft aufgerufen, Bedingungen zu schaffen, die die Berufschancen für benachteiligte Gruppen erhöhen.

Literatur

Bach, H. (1989). Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 6 (S 3-35). Berlin: Ed. Marhold.

Begemann, E. (2002). Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. *Die neue Sonderschule*, 47, 3, S 191-216.

- Beisteiner, K. (1998). *Die berufliche Integration geistig behinderter Menschen*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York: Lang.
- Bernhard, D., Niehaus, M. & Schmal, A. (2003). Europäische Leitlinien auf dem Prüfstand. Zur Umsetzung beschäftigungspolitischer Leitlinien in EQUAL-Qualifizierungsmaßnahmen für Benachteiligte. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10, S 38-40.
- Bundesanstalt für Arbeit (2002). *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM/BWK). (o. J.). *Lehrplan Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BM/UK) und Zentrum für Schulentwicklung Klagenfurt (o. J.). *Sonderpädagogischer Förderbedarf bei lern- und verhaltensbehinderten Kindern*. Wien und Klagenfurt: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und Zentrum für Schulentwicklung Klagenfurt.
- Bungart & Putzke (2001). Einarbeitung am Arbeitsplatz und der Prozess der betrieblichen Integration. In J. Barlsen & J. Hohmeier (Hrsg.), *Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation* (S 111-160). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Dieterich, M. (1989). Berufsvorbereitung und berufliche Eingliederung. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 6 (S 373-389). Berlin: Ed. Marhold.
- Dietrich, H., Koch, S. & Stops, M. (2004). *Ausbildung muss sich lohnen – auch für Betriebe*. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 6, 12.3.2004.
- Ebbinghaus, M., Walter, G. & Schmidt, U. (2003). *Kompetenzen erkennen – planvoll orientieren. Berufscasting, ein berufsorientiertes Assessmentverfahren für Jugendliche*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Europäische Kommission. EU-Bericht: Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2000. Online abrufbar unter: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/ms/a-obj-3-fulldoc-de.pdf (Stand 23. Juli 2002).

- Felkendorff, K. (2003). *Übergang „Ausbildung-Erwerbsleben“ für Jugendliche mit Behinderungen. Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern.* Länderbericht Deutschland. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Goetze, H. (2001). *Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik.* Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verlag Spiess.
- Herz, B. (2004). Emotionale und soziale Entwicklung – Heranwachsende in einer zerrissenen Welt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S 2-10.
- Hiller, G. G. (1987). Die Berufswirklichkeit und die Vorbereitung in den Sonderschulen für die behinderten Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, S 89-108.
- Ibv – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (1997). Behinderte junge Frauen bei der beruflichen Ersteingliederung. Ergebnisse eines Workshops. In *Ibv – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, S 289-321.
- Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, S 51-61.
- Meier-Rey, Ch. (1997). Unterstützung des Identitätsentwicklungsprozesses bei Mädchen und jungen Frauen mit Behinderungen In Warzecha, B. (Hrsg.), *Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik. Forschung – Praxis – Perspektiven. Konflikt – Krise – Sozialisation*, Band 2 (S 182-201). Hamburg: LIT.
- Myschker, N. (1999). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen Ursachen Hilfreiche Maßnahmen.* Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Neukäter, H. & Wittrock, M. (2002). Verhaltensstörungen. In Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung* (S 254-265). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Niehaus, M. (1999): Arbeit für Schleswig-Holstein - Arbeit für Frauen mit Behinderung in Schleswig-Holstein?! In B. Sellach: *Situation von Mädchen und Frauen mit Behinderung in Schleswig-Holstein* (S 51-62) Kiel: Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein.
- Niehaus, M., Schmal, A., Bernhard, D., Fasching, H. & Simbrig, I. (2002). Bildungsbedarfsanalyse für betriebliche Akteure angesichts neuer Aufgaben im Rahmen des „Disability Management“. In K. Eckstein & J. Thonhauser (Hrsg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S 81-94). Innsbruck; Wien; München; Bozen: Studien Verlag.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work.* Paris: OECD.

- Schäfer, D. (1996). Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für Ausbildung und Arbeit: der Arbeitsmarkt im Jahr 2010. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S 108-112.
- Schierholz, H. (2001). *Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen*. Hannover: Edition jab.
- Seifert, K.-H. (1977). Berufliche Rehabilitation. In K.-H. Seifert (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S 672-770). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Online abrufbar unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/emotsozentw.pdf> (Stand: 30. März 2004).
- Simbrig, I., Schmal, A. & Niehaus, M. (2002). Einstellungen, Verhaltensintentionen und berichtete Verhaltensweisen gegenüber Mitarbeitern mit Handicap im betrieblichen Kontext. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S 581-590). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Specht, W. (2001). SchülerInnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. In W. Specht, W. Wetzel, P. Wetzel & V. Rutte (Hrsg.), *Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“* (S 7-74). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung, Forschungsbericht 29.
- Strutz, B. (1999). *Autark – Verein zur beruflichen Integration von beeinträchtigten Pflichtschulabgängern. Eine Evaluation der Arbeitsweisen* (Diplomarbeit). Universität Klagenfurt.
- Taylor, B.J., McGilloway, S. & Donnelly, M. (2004). Preparing young adults with disability for employment. *Health and Social Care in the Community* 12, 2, S 93-101.
- Thiel, J. (2003) Auf dem Weg zur neuen Förderstruktur. *Direkt: Fördern und Qualifizieren*, 16, S 8-11.
- Thornton, P. & Lunt, N. (Hrsg.) (1997). *Employment Policies for Disabled People in Eighteen Countries: A Review*. University of York: Social Policy Research Unit.
- Vernooij, M.-A. (2000). Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S 32-44). Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.

Weltgesundheitsorganisation (WHO). (2001). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Genf: Weltgesundheitsorganisation.

Wetzel, G. & Wetzel, P. (2001). Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. In W. Specht, W. Wetzel, P. Wetzel & V. Rutte (Hrsg.), *Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“* (S 77-146). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung, Forschungsbericht 29.

Verfasserinnen:

*Univ.-Ass. Mag. Dr. Helga Fasching
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Wien
Email: helga.fasching@univie.ac.at*

*Univ.-Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus
Arbeit und berufliche Rehabilitation
Universität Köln
Email: mathilde.niehaus@uni-koeln.de*