

Barbara KOCH

(Universität Bielefeld)

Berufsorientierung in einer inklusiven Schulen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf

seit 15.03.2015

in

bwpat Ausgabe Nr. 27 | Dezember 2014

Berufsorientierung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2015

bwpat

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf

Berufsorientierung wird in der berufspädagogischen Inklusionsdebatte als erster Schritt auf dem Weg zur Inklusion bezeichnet. Durch sie sollen für Jugendliche ungünstige Anschlüsse in das berufsbildende System vermieden werden. Fraglich ist allerdings, ob die aktuell vorliegenden Konzepte zur Berufsorientierung bereits angemessen auf die im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung zunehmende Heterogenität der schulischen Lerngruppen reagieren. Zudem fokussieren Konzepte zur Berufsorientierung oftmals lediglich bestimmte Zielgruppen: Jugendliche mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Mädchen bzw. Jungen etc. Eine inklusive Schule hat hingegen die Aufgabe, *alle* SchülerInnen bei der Erlangung von Anschlüssen in die weiterführende Bildung zu unterstützen, die ihren Potenzialen entsprechen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag mittels einer kriteriengeleiteten Analyse untersucht, inwieweit bestehende Konzepte zur Berufsorientierung inklusive Lerngruppen angemessen berücksichtigen. Für die Analyse werden u.a. aus dem Index für Inklusion Merkmale inklusiver Settings beschrieben, aus denen Kriterien zur Untersuchung von Konzepten zur Berufsorientierung abgeleitet werden. Vergleichbare Analysen, die sowohl für die Transitionsforschung als auch für die Praxis inklusiver Schulen von zentraler Bedeutung sind, liegen bisher nicht vor. Für die Analyse werden folgende Konzepte ausgewählt: „Berufswahlpass“ und „Individuelle Förderplanung Berufliche Integration“. Damit wird der unterschiedlichen schulformbezogenen Ausrichtung der Konzepte, dem jeweiligen relativ hohen Verbreitungsgrad und der Erfüllung zentraler Qualitätskriterien Rechnung getragen. Aus den Ergebnissen der Analyse werden Ansatzpunkte für weitere Transitionsforschung bestimmt.

Vocational orientation in an inclusive school

In the debate about inclusion in vocational education, vocational orientation is considered as a first step toward inclusion. It is to serve as a tool to help prevent unfavourable transitions into vocational training for young people. However, it is not clear whether the current concepts of vocational orientation are an adequate response to the increasingly heterogeneous learning groups which result from inclusive education. Moreover, vocational orientation concepts are often focused only on specific target groups: young people with a migration background or special education needs, girls or boys, etc. An inclusive school has the task of helping *all* students to enter a post-secondary vocational education that suits their potentials. Against this background, the article employs a criteria-oriented analysis to examine whether inclusive learning groups are adequately taken into account in existing vocational orientation concepts. In the framework of the analysis, characteristics of inclusive settings are described which are taken, *inter alia*, from the Index on Inclusion. These characteristics are then used to derive criteria for analyzing vocational orientation concepts. So far, no comparable analyses exist which would be of central importance both for transition research and for the operation of inclusive schools. The following concepts have been chosen for the analysis: "Career choice pass" and "Individual support plan for vocational integration." The analysis takes into account the differences between the concepts, which are linked to various school types, as well as their fairly wide distribution and the fulfillment of central quality criteria. The analysis findings will be used to provide starting points for further transition research.

Berufsorientierung in einer inklusiven Schule

1 Einleitung

Der ‚Erfolg‘ einer Schule zeigt sich nicht zuletzt daran, dass *allen* Jugendlichen ein Übergang von der Schule in die weiterführende allgemeine oder berufliche Bildung (vgl. Preuss-Lausitz 2014; Brüggemann/Rahn 2013) gelingt. Ein Ausbildungsabschluss ist eine zentrale Voraussetzung für Erwerbsarbeit, die wiederum wesentlich die Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bestimmt (vgl. Meyer et al. 2012). Jugendliche auf den Übergang vorzubereiten und in der Situation des Übergangs zu unterstützen, ist somit eine zentrale Aufgabe der allgemeinbildenden Schule (vgl. Meyer et al. 2012). In einer inklusiven Schule steht die Berufsorientierung allerdings aufgrund der zunehmend heterogen zusammengesetzten Lerngruppen vor besonderen Herausforderungen: (1) die Vielfalt möglicher Anschlüsse nimmt zu, (2) individuelle Informations-, Orientierungs- und Reflexionsprozesse während des Berufsorientierungsprozesse der Jugendlichen unterscheiden sich stärker sowie (3) Unterstützungsbedarfe, die jeweils für jede Schülerin bzw. jeden Schüler festgestellt und erfüllt werden sollten, variieren mehr. Trotz dieser Herausforderungen sollte es Ziel einer inklusiven Berufsorientierung sein, SchülerInnen so zu unterstützen, dass sie Anschlüsse wählen, die ihren Potenzialen entsprechen (vgl. Koch/Textor 2015). SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wählen hingegen oftmals Anschlüsse die hinter ihren Möglichkeiten liegen (vgl. Niggel-Gellrich/Schmidt 2013). Ein Grund hierfür ist die Neigung unterstützender professioneller Akteure außerbetriebliche Qualifizierungswege zu empfehlen (vgl. Ginnold 2008), ohne angemessen zu berücksichtigen, dass die Chance für den Jugendlichen an Ausbildung und Arbeitsmarkt teilhaben zu können, damit eher verringert wird (vgl. Bylinski/Rützel 2011, 15). Inklusive Lerngruppen benötigen somit ein differenziertes und individualisiertes Angebot an Unterstützung (vgl. Koch/Textor 2015), welches die vielfältigen Möglichkeiten weiterer allgemeiner und beruflicher Bildung thematisiert. Dazu gehören berufsorientierende Maßnahmen, die Jugendlichen die Möglichkeit bieten sich zu informieren, zu orientieren und über das Verhältnis zwischen eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie Anforderungen in neuen Lernumwelten zu reflektieren. Ziel des berufsorientierenden Prozesses der Jugendlichen ist es, sich schließlich für einen Weg fundiert entscheiden zu können.

Angesichts der skizzierten Anforderungen wird in diesem Beitrag die Frage aufgeworfen, in welchem Umfang bestehende Konzepte zur Berufsorientierung – konkretisiert an zwei Beispielen – diesen Herausforderungen angemessen begegnen können. Zur Klärung der Fragestellung werden Merkmale aus Theorien zur inklusiven Pädagogik (vgl. Sander 2004; Hinz 2009) und aus dem Index für Inklusion (vgl. Booth/Ainscow 2003) abgeleitet, die für eine Analyse bestehender Konzepte herangezogen werden. Die folgende Betrachtung richtet sich auf zwei Konzepte: der *Berufswahlpass* und die *Individuelle Förderplanung Berufliche Inte-*

gration. Sie sind für die Analyse ausgewählt worden, weil sie für unterschiedliche Schulformen entwickelt worden sind, sie über einen relativ hohen Verbreitungsgrad verfügen und sie weitgehend maßgebliche qualitative Maßstäbe der Berufsorientierung erfüllen. Mit dem Beitrag werden folgende Ziele verfolgt: (1) Es sollen strukturelle und qualitative Merkmale einer inklusiven Berufsorientierung herausgearbeitet werden. (2) Es soll mit diesen Merkmalen geprüft werden, ob vorhandene Konzepte eine Grundlage für eine inklusive Berufsorientierung bilden können. (3) Es sollen Ansatzpunkte für weitere Transitionsforschung bestimmt werden.

Hierzu werden zunächst wesentliche Kennzeichen des bildungspolitischen Wandels zu einer inklusiven Schule beschrieben aus denen sich unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer schulischen Berufsorientierung ergeben. Zentraler Aspekt dieses Kapitel ist die Darstellung struktureller Merkmale einer inklusiven Berufsorientierung. Es folgt eine Aufführung zentraler Qualitätsmerkmale bisheriger schulischer Berufsorientierung und eine Skizzierung der beiden ausgewählten Konzepte *Berufswahlpass* und *Individuelle Förderplanung Berufliche Integration*, die für die exemplarische Analyse herangezogen werden. Danach werden zentrale Merkmale inklusiver Settings auf der Ebene der einzelnen Schule erläutert, um daraus Indikatoren für eine inklusive Berufsorientierung zu entwickeln. In diesem Kapitel werden qualitative Maßstäbe schulischer Berufsorientierung mit denen einer inklusiven Pädagogik verknüpft. Es schließt die Analyse an, die sowohl auf die strukturellen Merkmale einer inklusiven Berufsorientierung als auch auf die entwickelten Indikatoren zurückgreift. Im Fazit werden zentrale Ergebnisse der Analyse nochmals aufgegriffen und in Forschungsbedarfe überführt.

2 Die inklusive Schule

Aus einer längerfristigen Perspektive zeichnen sich mit Blick auf die Sekundarstufe für die Zukunft folgende zwei zentrale Entwicklungsstränge der Schulstruktur ab: Erstens verweisen Ergebnisse der Schulstrukturforschung darauf, dass aufgrund des Elternwahlrechtes am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe und des demographischen Wandels das Schulsystem über alle Bundesländer hinweg langfristig voraussichtlich zweigliedrig wird (vgl. Rösner 2010). Dies ist beispielsweise bereits in Hamburg der Fall. Das zweigliedrige System sieht das Gymnasium und eine weitere Schulform (in Hamburg ist dies z.B. die Stadtteilschule) vor, die ebenfalls gymnasiale Standards bietet. Zweitens ist erkennbar, dass beide Schulformen inklusiv werden können. Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf können zumindest theoretisch in beide Schulen aufgenommen und ggf. zieldifferent unterrichtet werden. Die Eltern sollen darüber entscheiden, ob sie ihr Kind an einem Gymnasium oder in der anderen Schulform anmelden. Gegenwärtig bleibt allerdings das Förderschulsystem in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß erhalten (vgl. Preuss-Lausitz 2010). Die Eltern entscheiden derzeit, auf welche Schule ihr Kind gehen soll: entweder in eine Förderschule oder in eine Regelschule. Eine besondere Rolle spielen die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, da für diese Förderschwerpunkte am ehesten eine Integration in das Regelschulwesen zu erwarten ist.

Somit wird zurzeit in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Maße eine Parallelstruktur aufgebaut: Zum einen bleibt die separative Schulstruktur erhalten. Zum anderen werden inklusive Schulen eingerichtet. Fraglich ist, ob die einzelnen Bundesländer durch ihre sowohl inklusiven als auch exklusiven Rahmenvorgaben unterschiedliche Spielräume für eine Umsetzung inklusiver Praxis bieten. Aktuelle empirische Studien greifen diese Fragestellung auf und untersuchen die Wirksamkeit inklusiver vs. exklusiver Modelle (vgl. Wild et al. im Druck). Zur Analyse von Unterschieden in der Umsetzung inklusiver Bildung sind folgende Dimensionen (Koch/Textor 2015, 112ff.) hilfreich:

Art der Ressourcenzuweisung

Die Ressourcenzuweisung kann mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verknüpft sein oder der Schule pauschal zugewiesen werden. Eine pauschale Zuweisung von Ressourcen ist mit einer inklusiven Praxis eher zu vereinbaren (vgl. Koch/Textor 2015). So kann auf eine für die Schülerin bzw. den Schüler stigmatisierende Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet werden. Zudem sind die Schulen nicht dazu gezwungen, solche Verfahren einzuleiten, um die erforderlichen Ressourcen zu bekommen. Darüber hinaus können sie mit den bereits vorhandenen Ressourcen auf die Probleme in der Schule zeitnah reagieren (vgl. Koch/Textor 2015). In Hamburg (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2015) wird beispielsweise ein Mischmodell gefahren. So erhalten Grundschulen und Stadtteilschulen eine pauschale Zuweisung. Bei bestimmten Förderschwerpunkten (z.B. geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Kommunikation, Autismus, Krankheit) erfolgt eine Zuweisung der Ressourcen an eine Hamburger Schule über die gutachtliche Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einer Schülerin bzw. eines Schülers. In Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2012) beispielsweise werden bei der Ressourcenvergabe noch die Besonderheiten des Standortes berücksichtigt (z.B. bei einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund).

Verortung sonderpädagogischer Ressourcen

Sonderpädagogische LehrerInnen können an zwei Stellen verortet sein: zum einen an der inklusiven Einzelschule (z.B. in Hamburg) und zum anderen in übergeordneten sonderpädagogischen Förderzentren (z.B. in Niedersachsen). Trifft ersteres zu, sind die sonderpädagogischen LehrerInnen Teil des Kollegiums. In dem anderen Fall bleiben die sonderpädagogischen LehrerInnen am Förderzentrum verortet und die Regelschule erhält ein bestimmtes Stundenkontingent. Förderlich für eine inklusive Praxis ist vermutlich die Verortung der sonderpädagogischen LehrerInnen an der Einzelschule, weil dies im Sinne einer inklusiven Pädagogik eher Möglichkeiten bietet, den Unterricht gemeinsam für die inklusive Lerngruppe zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die bereits zitierte Studie von Wild et al. (im Druck) untersucht u.a., ob verschiedene Verortungen der sonderpädagogischen Ressourcen unterschiedliche Wirkungen zeigen.

Konzeptionell bedingtes Ausmaß der Segregation

Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmaß der konzeptionell bedingten äußeren Differenzierung. Hierbei werden drei Modelle unterschieden (vgl. Koch/Textor 2015): Kooperationsklassen, Pullout-Modelle und gemeinsamer Unterricht. Kooperationsklassen sind an der Regelschule eingerichtete Förderschulklassen. Das Konzept sieht eine Kooperation zwischen Regelschulklasse und der Förderschulklasse vor. Das Ausmaß der Kooperation und damit auch das Ausmaß an Segregation werden von der Schule bestimmt. Pullout-Modelle beinhalten, dass in einem Teil der Lernzeit die Kinder bzw. Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Gruppen oder einzeln unterrichtet werden. Im gemeinsamen Unterricht wird dann auf jegliche Formen äußerer Differenzierung verzichtet. Formen äußerer Differenzierung erfüllen nicht die Bedingungen einer inklusiven Pädagogik (vgl. Koch/Textor 2015), weil das Anregungspotenzial einer heterogenen Gruppe dann nicht mehr für Lernprozesse genutzt werden kann (vgl. Hinz 2009). In Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012) beispielsweise sind alle drei Formen zu finden. Hamburg (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2015) hingegen arbeitet nur mit dem gemeinsamen Unterricht und Pullout-Modellen.

Die hier geschilderte Vielfalt der Umsetzung inklusiver Bildung, die durch die föderalistische Struktur bedingt ist, ist für eine inklusive Pädagogik hinderlich (vgl. Powell 2013). Bezogen auf eine schulische Berufsorientierung ergibt sich angesichts dieser Situation folgendes Konglomerat: Erstens ist Berufsorientierung eine Aufgabe für die verbleibenden Förderschulen, für Gymnasien, die Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zielförmig unterrichten und für alle anderen Schulen der Sekundarstufe I und II neben dem Gymnasium, die sich aufgrund der unterschiedlich heterogen zusammengesetzten Lerngruppen jeweils anders stellt. Zweitens kann aufgrund fehlender Erfahrungen und Kompetenzen seitens der professionellen Akteure nicht ausreichend geregelt sein, wer für die Berufsorientierung die Verantwortung übernehmen soll: die sonderpädagogischen LehrerInnen für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder die zuständigen LehrerInnen in einem multiprofessionellen Team auf der Basis eines schulischen Berufsorientierungskonzeptes, welches die heterogen zusammengesetzten Lerngruppen als Ausgangspunkt für die Planung nimmt. Drittens können bis auf die verbleibenden Förderschulen, alle Schulen mit allen möglichen Förderschwerpunkten in Berührung kommen und damit alle Anschlüsse relevant werden, die das berufliche und das allgemeinbildende Bildungssystem vorhält: wie Regelausbildung, Benachteiligtenförderung, berufliche Rehabilitation und gymnasiale Oberstufe. Die ersten drei berufsbildenden Segmente sind jeweils durch eine starke und unübersichtliche Ausdifferenzierung gekennzeichnet und verändern sich stetig. Für Jugendliche ist besonders schwerwiegend, dass mit den jeweiligen Anschlüssen unterschiedliche Chancen der langfristigen Teilhabe an Erwerbstätigkeit verbunden sind (vgl. Doose 2007; Bojanowski 2008). Vor diesem Hintergrund sind frühe Zuordnungen der Jugendlichen zu den einzelnen Segmenten problematisch. Zudem ist viertens zu beachten, dass das berufliche Bildungssystem als überwiegend nicht inklusiv bezeichnet wird (vgl. Biermann/Bonz 2011). Insofern besteht die zentrale Aufgabe für sonderpädagogische und schulpädagogische LehrerInnen sowie

andere Professionen (z.B. SchulsozialarbeiterInnen) in einer inklusiven Schule darin, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen, sich in einem nicht inklusiven System zu platzieren, um an beruflicher Ausbildung und Arbeitsmarkt teilhaben können. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass ein Konzept zur inklusiven Berufsorientierung ein Angebot für *alle* SchülerInnen zur Verfügung stellt. Eine Konzentration auf Jugendliche, die Schwierigkeiten bei der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs haben, birgt die Gefahr „curricularer und organisatorischer Fehlsteuerung“ (Baethge 2014, 230).

3 Berufsorientierung als schulisches Konzept

Baethge (2014, 233) plädiert für ein Konzept der schulischen Berufsorientierung als integrativen Bestandteil der Curricula allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I und II, um Übergangsprobleme zu verringern. Die Berufsorientierung hat sowohl in der Forschung als auch in der Praxis in den letzten 15 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen (vgl. Brüggemann/Rahn 2013, Bührmann/Wiethoff 2013). Dies ist auch aus der Erkenntnis erwachsen, dass die Vergabe von Schulabschlüssen allein nicht ausreicht, Jugendliche bei ihrer Entscheidung über den weiteren beruflichen oder schulischen Werdegang angemessen zu unterstützen.

Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung

Die in diesem Beitrag skizzierten Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung sind überwiegend eine Verdichtung von unterschiedlichen Erfahrungsberichten, die zu unterschiedlichen Aspekten ähnliche Aussagen treffen (vgl. z.B. European Agency 2002). Darüber hinaus werden Ergebnisse der wenigen gegenwärtig vorliegenden empirischen Studien in die Auflistung integriert (vgl. z.B. Bührmann/Wiethoff 2013). Das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ des BMBF hat einen wesentlichen Beitrag zur konzeptionellen Entwicklung der Berufsorientierung geleistet (vgl. z.B. Famulla et al. 2008). Die einzelnen Konzepte sind in der Regel im Modus der Praxisforschung entwickelt worden (vgl. Koch 2011): Erkenntnisse aus dem Prozess der Entwicklung, Erprobung und Evaluation werden in die Konzepte aufgenommen und entsprechend dokumentiert. Vor diesem Hintergrund sind für eine erfolgreiche schulische Berufsorientierung u.a. folgende Merkmale relevant (siehe auch Koch/Textor 2015):

- Die Berufsorientierung ist ein fächerübergreifendes (Famulla et al. 2008) und über mehrere Jahre angelegtes schulisches Konzept (vgl. Rahn et al. 2011). Sie beginnt spätestens in der 7. Jahrgangsstufe und wird, wenn ein Bedarf seitens der SchülerInnen besteht, in Form einer „nachgehenden Betreuung“ (Koch/Kortenbusch 2009) nach dem Ende der Schulzeit mindestens noch über ein halbes Jahr fortgesetzt.
- Individualisierung ist ein wesentliches didaktisches Prinzip eines berufsorientierenden Curriculums, um auf die Heterogenität der Ausgangslagen hinsichtlich Interessen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Stand im Orientierungsprozess der SchülerInnen angemessen reagieren zu können (vgl. Rahn et al. 2011, 309).

- Der Lernortwechsel in den Betrieb oder in andere Lernumwelten ist zentraler Bestandteil eines berufsorientierenden Konzeptes (vgl. Bührmann/Witthoff 2013). Damit der Betrieb für SchülerInnen als Lernort fungieren kann, ist es Voraussetzung, dass LehrerInnen mit den beteiligten Akteuren in den Betrieben kontinuierlich kooperieren. Ergebnisse empirischer Forschung zeigen, dass hohe betriebliche Praxisanteile Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen (vgl. Ginnold 2007, 187; Baethge 2014), beispielsweise im Rahmen von Langzeitpraktika (vgl. Koch/Kortenbusch 2009). Jugendliche sollten ihre Erfahrungen aus den neuen Lernumwelten in den Unterricht einbringen können. LehrerInnen unterstützen SchülerInnen dabei, diese Erfahrungen für eigene Orientierungs-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse nutzbar machen zu können (vgl. Famulla et al. 2008, Driesel-Lange et al. 2011, 317).
- Beratung in Form von Reflexionsgesprächen ist ein fester Bestandteil des gesamten berufsorientierenden Curriculums in der allgemeinbildenden Schule. Instrumente zur kontinuierlichen Begleitung der Jugendlichen (z.B. Förderpläne bzw. Bildungspläne) können zur Professionalisierung des Beratungsprozesses beitragen. Die Verantwortung für die Beratung der Jugendlichen liegt in der Regel bei KlassenlehrerInnen oder bei BetreuungslehrerInnen.
- Berufsorientierende Konzepte setzen die systematische und kontinuierliche Vernetzung mit außerschulischen Akteuren (Betriebe, Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst etc.) voraus (vgl. Thielen 2011, 9).
- Eltern sind eine zentrale Ressource zur Unterstützung ihrer Kinder im Prozess der Berufsorientierung und sind von daher in das schulische Konzept aktiv einzubeziehen (vgl. Ginnold 2007, 187).
- Berufsorientierung kann nur gelingen, wenn LehrerInnen sie als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule anerkennen (z.B. Famulla et al. 2008). Die Grundlage für die Umsetzung bildet das vom Kollegium gemeinsam getragene schulische Konzept zur Berufsorientierung. Um in diesem Zusammenhang ihre Aufgaben kompetent wahrnehmen zu können, benötigen sie grundlegende Kenntnisse über das berufliche Bildungssystem (z.B. Famulla et al. 2008).

Die hier auf der Grundlage von Erfahrungsberichten und Forschungsergebnissen herausgefilterten Faktoren spielen für Transitionsprozesse von Jugendlichen eine zentrale Rolle. Aus subjektbezogener Sicht bedeutet eine Transition eine Veränderung von eingelebten Zusammenhängen, die als neue Anforderung erlebt wird. Um diese zu bewältigen ist Lernen erforderlich, welches sich in einem Prozess vollzieht (vgl. von Felden 2010, 33). Studien, die das subjektive Erleben in der Situation des Übergangs, die individuellen Bewältigungsmuster und die Handlungsstrategien in einem qualitativen Zuschnitt untersuchen, sind selten (vgl. z.B. Heckl/Dorr/Sheikh 2004). Es fehlt auch an Studien, die untersuchen, wie schulische Unterstützungsangebote erlebt und eingeschätzt werden. Von daher sind auch wenige Erkenntnisse

aus der Sicht der Betroffenen vorhanden, die Rückschlüsse auf eine ‚gute‘ schulische Berufsorientierung zuließen. Insgesamt betrachtet, steht die Forschung noch am Anfang das Verhältnis dieser Faktoren zueinander und ihre Wirkung auf die Transitionsprozesse der Jugendlichen zu klären (siehe auch Bührmann/Wiethoff 2013).

Im Folgenden werden zwei Konzepte zur schulischen Berufsorientierung vorgestellt, die eine Integration in eine „Allgemeinbildungsdidaktik“ der Sekundarstufe I und II (Baethge 2014, 233) anstreben. Wird eines der beiden Konzepte im Sinne seiner Zielsetzungen implementiert, ergeben sich daraus Schulentwicklungsprozesse (vgl. Koch 2011). So werden durch die Implementierung der Konzepte Entwicklungsprozesse auf der Ebene der beteiligten Akteure, des Unterrichts, der Schule als Organisation und der Beziehung zu außerschulischen Akteuren in Gang gesetzt (Koch 2011, 89). Die beiden Beispiele sollen für Konzepte stehen, die die oben aufgeführten Qualitätsmerkmale weitgehend erfüllen. Zu beachten ist hierbei, dass beide Konzepte viel Programmatik enthalten. Das heißt mit den beiden Konzepten werden durchaus Qualitätsansprüche einer gelungenen Berufsorientierung erfüllt. Inwieweit es in den einzelnen Schulen tatsächlich im Sinne der Konzepte zu einer qualitativ anspruchsvollen Umsetzung kommt, ist aber eine andere Frage. Empirische Forschung hierzu gibt es kaum (vgl. Koch 2011). Die beiden im Folgenden skizzierten Konzepte sind relativ stark verbreitet und haben unterschiedliche Zielgruppen im Blick.

Beispiel 1: Individuelle Förderplanung Berufliche Integration

Individuelle Förderplanung Berufliche Integration (vgl. Koch/Kortenbusch 2007, 2009) ist ein Konzept für Schulen, die am BUS-Programm des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014) teilnehmen, für Berufskollegs und für Förderschulen. Zentrale Zielsetzung des Konzeptes ist die Anbahnung von Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt bereits während der Schulzeit. Eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes misst sich somit vorrangig daran, ob SchülerInnen nach ihrer Schulzeit in eine berufliche Ausbildung einmünden. Anlass zur Entwicklung des Konzeptes war die Beobachtung, dass viele Förderschulen den Beginn einer Ausbildung für ihre SchülerInnen nicht mehr in Betracht gezogen haben. Dies hatte wiederum zur Folge, dass sich die schulische Berufsorientierung im Wesentlichen auf die Segmente der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation als mögliche Anschlüsse beschränkte. Die betriebliche Ausbildung als berufsbiographischer Weg wurde somit nicht mehr systematisch unterstützt.

Die Individuelle Förderplanung Berufliche Integration umfasst folgende Konzeptelemente: Das Förderplangespräch findet einmal pro Schulhalbjahr statt. In einer Förderschule würden in einem Zeitraum von drei Schuljahren entsprechend sechs Förderplangespräche durchgeführt. Wesentliches Kennzeichen ist der Beratungscharakter: Berater – in der Regel sind dies die KlassenlehrerInnen – und SchülerInnen gelangen zu einer gemeinsamen Einschätzung der Übergangssituation und vereinbaren weitere Ziele und Maßnahmen. Der Bogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung unterstützt den Beratungsprozess als diagnostisches Instrument. SchülerInnen schätzen ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen ein. LehrerInnen

geben unabhängig davon eine Fremdeinschätzung ab. Abweichungen und Übereinstimmung können als Gesprächsanlass genutzt werden. Das Förderpraktikum geht über ein Jahr. Es beginnt in der Regel mit einem Block und wird dann an ein bis zwei Tagen fortgesetzt. Das Ziel des Förderpraktikums ist die Anbahnung von Ausbildung. Um die Lernorte Schule und Betrieb miteinander zu verknüpfen, werden Erfahrungen im Betrieb durch den Unterricht aufgegriffen. Um den individuellen Bedürfnissen und Lernausgangslagen der SchülerInnen gerecht werden zu können, ist ein geöffneter Unterricht notwendig. Das gesamte Konzept erstreckt sich in Förderschulen über mehrere Jahre (8., 9. und 10. Jahrgang.). Die bestehende Förderplanung wird mit dem Konzept zur Berufsorientierung bzw. zur beruflichen Integration verknüpft. Gelingt der Beginn einer Ausbildung, wird die Anfangsphase durch eine nachgehende Betreuung begleitet. Der gesamte Prozess und seine Ergebnisse sowie die vereinbarten Maßnahmen – in Form von Unterstützung durch die professionellen Akteure und ggf. durch die Eltern als auch in Form von Verantwortungsübernahme für den eigenen Lern- und Orientierungsprozess – und die Ziele werden systematisch im Rahmen der Individuellen Förderplanung dokumentiert.

Beispiel 2: Berufswahlpass

Der Berufswahlpass wird in 16 Bundesländern eingesetzt. Zentrale Zielsetzung ist es, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler durch seine Nutzung den „individuell richtigen Weg“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (BAG) 2012, 6) von der Schule in die weiterführende Bildung findet. Mit dem Berufswahlpass sollen Kompetenzen entwickelt werden, die eigene Berufsbiographie zu gestalten (vgl. BAG 2012, 7). Dazu gehört es, eine begründete Entscheidung für den weiteren nachschulischen Werdegang zu treffen. Mit dem Instrument soll besonders die Selbständigkeit der Jugendlichen in diesem Prozess gefördert werden. Der Berufswahlpass ist für die Jugendlichen und „als Arbeitsmaterial für mehrere Jahre angelegt“ (BAG 2012, 10). Er besteht aus sechs Teilen: Einführung, Angebote zur Berufsorientierung in der Schule, Mein Weg zur Berufswahl, Dokumentation, Lebensplanung und Zusatzmaterial für die Sekundarstufe II. Voraussetzungen für den Einsatz des Berufswahlpasses in der Schule sind ein ausgereiftes berufsorientierendes Konzept, welches die bereits beschriebene Qualitätsmerkmale erfüllt, die Unterstützung der Einführung des Passes durch Steuergruppen und die Schulleitung sowie ein professioneller Akteur, der die übergreifenden Angebote koordiniert (vgl. BAG 2013, 12). Durch die Verknüpfung des Berufswahlpasses mit dem Konzept zur Berufsorientierung ist der Berufswahlprozess über mehrere Jahre angelegt. Die Implementierung des Berufswahlpasses in der Schule soll eine fächerübergreifende Arbeit an dem Thema Berufsorientierung bewirken. Das Konzept zur Implementierung soll festlegen, in welchen Fächern und mit welchen Themen mit dem Berufswahlpass gearbeitet wird. Mit dieser Vorgehensweise soll erreicht werden, die Berufsorientierung als Aufgabe von Schule in die Verantwortung unterschiedlicher LehrerInnen mit unterschiedlichen Fächern zu legen. Die Ausgestaltung des Konzeptes zur Förderung der Berufsorientierung in der Schule bestimmt, ob Kooperation gepflegt, Praxisphasen durchgeführt und Reflexionsanlässe systematisch geschaffen werden.

Durch skizzenhafte Darstellung der beiden Beispiele konnte gezeigt werden, dass es durchaus berufsorientierende Curricula gibt, die dem „Bildungsraum Übergang“ (vgl. Baethge 2014, 238) Konturen verleihen könnten (vgl. Koch/Kortenbusch 2009). In den Konzepten werden zentrale Qualitätsaspekte einer gelungenen Berufsorientierung weitgehend berücksichtigt. Allerdings verlangen beide Konzepte im Zuge ihrer Implementation umfassende Veränderungsprozesse in der Schule, das heißt, die einzelne Schule entscheidet darüber, mit welcher Qualität die Konzepte umgesetzt werden (vgl. Koch 2011). Ein Forschungsdesiderat besteht darin, die Wirkungen solcher Konzepte zu untersuchen und deren Gelingensbedingungen empirisch fundierter als bisher herauszufiltern. Baethge (2014) beschreibt den „vergessenen Bildungsraum“ als institutionelles Problem, dem durch Institutionswandel begegnet werden kann. Dem ist uneingeschränkt zuzustimmen. Allerdings gibt es – wie Baethge (2014) unzutreffend kritisiert – keine Lücke im curricularen Bereich. Es liegen unterschiedliche Programme (vgl. z.B. Famulla et al. 2008, Doose 2013) vor, die konzeptionelle Ansätze hervorgebracht haben. Die Entwicklung der Qualität der Berufsorientierung geschieht jedoch über die Entwicklung von Schule (vgl. Koch 2011). Somit ist die Umsetzung einer schulischen Berufsorientierung im Sinne einer inklusiven Pädagogik ein *Schulentwicklungsproblem*, welches sich im Kontext differenter bildungspolitischer Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 2) unterschiedlich stellt.

4 Merkmale inklusiver Settings

Inklusive Pädagogik meint das „pädagogische Willkommenheißen“ (Hinz 2009, 241) von Heterogenität, welches eine pädagogische Grundhaltung für Prozesse des Lernens und der Teilhabe bildet (vgl. Hinz 2009, 241). Eine inklusive Pädagogik umfasst alle Dimensionen von Heterogenität wie unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Behinderung. Aus der Sicht von Hinz (2009) verbietet es sich, Gruppen nach bestimmten Merkmalen zu unterteilen, wenn gemäß den Vorstellungen einer inklusiven Pädagogik das Anregungspotenzial einer heterogenen Gruppe genutzt werden soll. Unterschiedlichkeit ist in dieser Vorstellung zugleich Ausgangslage und Zielvorstellung der pädagogischen Praxis (vgl. Sander 2004, 242). Die Akzeptanz der Unterschiede ist eine zentrale Voraussetzung für eine gelungene inklusive Praxis. Aus der Perspektive der beruflichen Rehabilitation wird das Konzept „Leben mit Unterstützung“ (Hinz 2006, 4ff.) als einer inklusiven Pädagogik am nächsten beschrieben. Mit Blick auf den Übergang von der Schule in den Beruf werden Menschen mit Behinderung dabei unterstützt, in „üblichen Betrieben oder Behörden“ zu arbeiten und in „üblichen Gruppierungen ihre Freizeit“ zu verbringen (Hinz 2006, 5). Sie werden individuell, im Sinne von Assistenz, begleitet. Ein wesentliches Instrument hierfür sind gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen (vgl. Doose 2011). Qualitatives Merkmal dieses Instrumentes ist es, dass Entscheidungen von den Betroffenen im Kontext ihrer persönlichen Unterstützernetze getroffen werden. „Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion“ ist das grundlegende Prinzip dieser Unterstützung (Hinz 2006, 6). Mit diesem Perspektivwechsel soll die Anerkennung als BürgerInnen in der Gemeinde vollzogen werden (vgl. Hinz 2006).

Es gibt nur wenige inklusionspädagogische Beiträge, die sich mit dem allgemeinbildenden Teil des Bildungsraums Übergang befassen (vgl. z.B. Hinz 2009; Doose 2013). Auffällig ist, dass die vorhandenen Beiträge in der Regel in dem Segment der beruflichen Rehabilitation und deren Entwicklungserfordernissen zu verorten sind (vgl. Doose 2013). Für SchülerInnen in einer inklusiven Schule sind im Sinne eines kompetenzorientierten Zugangs (vgl. Hinz 2006) alle Anschlüsse (siehe Kapitel 2) als Möglichkeit in Betracht zu ziehen.

In einer inklusiven Schule wird in der Regel zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung zur Verfügung gestellt. Im Sinne einer inklusiven Pädagogik sollte sich diese Unterstützung nicht auf die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf begrenzen, sondern auf die gesamte Lerngruppe beziehen (vgl. Sander 2004, 241). Ziel ist es, die Unterstützung für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse *aller* SchülerInnen zu nutzen (vgl. Sander 2004, 241).

Neben diesen generellen Beschreibungen einer inklusiven Pädagogik kann der Index für Inklusion für die Gewinnung von Kriterien herangezogen werden. Der Index bietet für Akteure in der Schule die Möglichkeit mit Hilfe von Indikatoren „eine mit der Heterogenitätsprogrammatis kompatible Vorstellung von Qualität“ zu entwickeln (Boban/Hinz 2012, 73). Der Index definiert drei Entwicklungsschwerpunkte für die einzelne Schule: „inklusive Kulturen schaffen“, „inklusive Strukturen etablieren“ und „inklusive Praktiken entwickeln“ (Boban/Hinz 2011, 11ff.). Die einzelnen Schwerpunkte enthalten jeweils zwei Bereiche, in denen die Indikatoren aufgeführt werden. ExpertInnen für eine inklusive Pädagogik entwickelten die Indikatoren, die angesichts der gewonnenen Erkenntnisse aus der Anwendung des Schulentwicklungsinstruments mehrfach überarbeitet wurden. Für diesen Beitrag werden Indikatoren für „inklusive Praktiken entwickeln“ und für „inklusive Strukturen etablieren“ (vgl. Booth/Ainscow 2003) herangezogen, die für eine inklusive Berufsorientierung relevant erscheinen. Indikatoren des Index (Booth/Ainscow 2003, 17) werden in der nachstehenden Tabelle in Beziehung gesetzt zu den qualitativen Merkmalen einer schulischen Berufsorientierung. Diese Vorgehensweise ist erforderlich, weil auffallend wenig explizite Bezüge in dem Index zum Übergang von der Schule in den Beruf zu finden sind (vgl. Booth/Ainscow 2003).

Tabelle 1: **Indikatoren für eine inklusive Berufsorientierung**

Relevante Indikatoren aus dem Index (Booth/Ainscow 2003, 17)	Eine inklusive Berufsorientierung ...
„Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.“	nimmt als curriculares und didaktisches Konzept die Unterschiedlichkeit der Schüler als Ausgangspunkt und als Zielvorstellung für die Planung in den Blick.
„Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.“	unterstützt SchülerInnen, selbstständig ihren beruflichen Werdegang zu planen, zu reflektieren und dann auch zu verfolgen.

„Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderliche Form.“	ist ein bewertungsfreier Raum. Eingesetzte Instrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung werden dazu genutzt, dass SchülerInnen ihre Fähigkeiten und Interessen klären, um daraus wiederum schulische Unterstützungsbedarfe zu formulieren und umzusetzen.
„Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.“	koordiniert den festgestellten Unterstützungsbedarf in der Situation des Übergangs.
„Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.“	stellt angesichts der vielfältigen Anschlüsse (z.B. berufliche Ausbildung, Benachteiligtenförderung, berufliche Rehabilitation, gymnasiale Oberstufe) und deren Ausdifferenzierung regelmäßig Fortbildungsangebote für alle beteiligten Akteure bereit.
„Sonderpädagogische Strukturen werden inklusiv strukturiert.“	vermeidet, dass ausschließlich sonderpädagogische LehrerInnen für die berufliche Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig sind.
„Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.“	wird von einem multiprofessionellen Team getragen, welches die Qualität der Prozesse und Ergebnisse regelmäßig reflektiert. Dies gilt sowohl für das schulinterne Team (z.B. schulpädagogische und sonderpädagogische LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen) als auch für Teams im Übergang (z.B. Akteure aus Betrieben, VertreterInnen der Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst, verantwortliche Akteure aus den Schulen etc.).
„Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.“	nutzt die Ressourcen im Umfeld der Schule. Eine Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, mit Betrieben in der Region, mit dem Integrationsfachdienst, mit der Berufsschule, mit den Eltern etc. ist selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit.
„Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.“	verankert konzeptionell, dass neue MitarbeiterInnen systematisch in das Bestehende eingearbeitet werden.
„Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.“	nutzt interne Ressourcen, um Barrieren in Ausbildung und Arbeitsmarkt abzubauen. Dazu gehört es beispielsweise auch, Kooperationen zwischen den beteiligten Akteuren im abgebenden und aufnehmenden System entlang des beruflichen Werdegangs der Jugendlichen zu initiieren.

Die einzelnen Indikatoren zu einer inklusiven Berufsorientierung erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit. In der Logik des Index hat eine Schule im Bereich der Berufsorientierung inklusive Strukturen etabliert und inklusive Praktiken entwickelt, wenn die Indikatoren erfüllt werden. Stellt eine Schule hingegen fest, dass bestimmte Aspekte noch nicht umgesetzt sind, markiert dies einen Entwicklungsbedarf, der im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bearbeitet werden sollte.

5 Kriteriengeleitete Analyse

Die oben aufgeführten Indikatoren und die strukturellen Merkmale einer inklusiven Berufsorientierung bilden in diesem Kapitel die Grundlage für die Prüfung, ob Konzepte vorliegen, die im Sinne ihrer Zielsetzungen implementiert, inklusiv sind. Da eine Prüfung nicht an allen vorliegenden Konzepten zur Berufsorientierung vorgenommen werden kann, wurde eine begründete Auswahl getroffen (siehe Kapitel 3).

In den beiden skizzierten Konzepten zur Berufsorientierung ist die *Unterschiedlichkeit der SchülerInnen zugleich Ausgangslage als auch Zielvorstellung der Planung*. Die Individuelle Förderplanung Berufliche Integration geht von den Orientierungs- und Lernbedürfnissen des Einzelnen aus. Ziele und schulische Maßnahmen werden an diesen individuellen Bedürfnissen ausgerichtet, ohne das Lernen in Gruppen aufzugeben. Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass der erforderliche Unterstützungsbedarf erheblich ist. Fraglich ist, ob dieses Konzept auch für SchülerInnen geeignet ist, deren Unterstützungsbedarf deutlich geringer ausgeprägt ist. Die Grundzüge des Konzeptes müssten somit zunächst in einer heterogeneren Gruppe erprobt und evaluiert werden, um deren Tragfähigkeit für heterogenere Gruppen zu ermitteln. Der Berufswahlpass richtet sich an Lerngruppen, die mit seinem Material im Unterricht arbeiten. Es wird allerdings deutlich mehr die Selbstständigkeit der Jugendlichen gefördert bzw. gefordert. Einen Transfer auf den eigenen Orientierungs- und Lernprozess muss der Jugendliche selbst leisten. Es ist somit schwer zu beurteilen, in welchem Ausmaß die individuelle Ausgangslage tatsächlich Berücksichtigung findet und alle Unterstützungsbedarfe erkannt werden. Die Unterschiedlichkeit der Zielvorstellung als Grundlage der Planung ist bei beiden Instrumenten eindeutig zu identifizieren. Am Ende dieses Prozesses soll jeder Jugendliche den individuell ‚richtigen‘ Weg eingeschlagen haben.

Ein weiterer Aspekt einer inklusiven Pädagogik nimmt besonders die Gemeinde, in der Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben, in den Blick. So soll der Übergang von der Schule in *Ausbildung und Arbeitsmarkt in diesen Gemeinden* realisiert werden. Für eine schulische Berufsorientierung bedeutet dies, dass bereits während der Schulzeit mit Betrieben und anderen Unterstützungssystemen (vgl. Doose 2013) kooperiert wird. Die Individuelle Förderplanung Berufliche Integration sieht solche Kooperationen explizit vor. Das Langzeitpraktikum ist beispielsweise ein zentrales Element zur Anbahnung von Ausbildung (in der Gemeinde). Beim Berufswahlpass kommt es darauf an, ob das Konzept zur Berufsorientierung in der Schule dieses Element enthält. Erst dann würde es bei der Umsetzung des Berufswahlpasses in der Schule auch Berücksichtigung finden.

Beim Berufswahlpass wird die *Förderung der Selbstständigkeit der Jugendlichen* besonders hervorgehoben. Sie sollen befähigt werden, ihre eigene Berufsbiographie kompetent zu gestalten. Das Arbeitsmaterial ist so angelegt, dass vor allem die Entwicklung von Selbstständigkeit im Fokus steht. Auch in dem Konzept zur Individuellen Förderplanung Berufliche Integration werden Jugendliche dabei unterstützt, selbstständig zu planen und zu reflektieren. Aufgrund der stärkeren Unterstützung ist es für die professionellen Akteure schwieriger, gegenüber den Jugendlichen die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Orientierungs- und Lernprozess herauszuarbeiten.

Selbst- und Fremdeinschätzung sind obligatorischer Teil beider Instrumente. Bei der Individuellen Förderplanung Berufliche Integration werden diese Instrumente systematisch genutzt, um Unterstützungsbedarfe gemeinsam mit den Jugendlichen zu definieren. Beim Berufswahlpass wird auch an dieser Stelle stärker auf die Selbstständigkeit der Jugendlichen gesetzt. Die eingesetzten Instrumente werden nicht zur Leistungsbewertung in der Schule herangezogen.

Gerade bei Jugendlichen mit besonderen Unterstützungsbedarfen ist die *Koordination zwischen den unterschiedlichen Akteuren* (z.B. Agentur für Arbeit, Betriebe, Integrationsfachdienst etc.) von hoher Bedeutung. Die Individuelle Förderplanung Berufliche Integration nutzt den Förderplan als unterstützendes Instrument der Koordination, wobei sein Einsatz in der siebten Jahrgangsstufe beginnt und mindestens noch ein weiteres halbes Jahr nach Abschluss der allgemeinbildenden Schulzeit fortgesetzt wird. Beim Berufswahlpass hängen Fragen der Koordination des Unterstützungsbedarfs von dem zugrundeliegenden Berufsorientierungskonzept ab. Auch hier gilt, dass die Koordination von Unterstützungsbedarf eher nicht individualisiert wird und solche Aufgaben sehr viel stärker in die Verantwortung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers gelegt werden.

Wenn man davon absieht, dass die systematische Einführung der beschriebenen Konzepte bereits fortbildend ist, ist die *Planung von und Teilnahme an Fortbildung* auf einer anderen Ebene von Schule zu verorten. Dazu gehört auch, dass es eine Vorstellung darüber gibt, wie neue Kollegen an das bestehende schulische Konzept herangeführt werden. Diese Aspekte werden in beiden Konzepten nicht explizit angesprochen.

Um eine inklusive Praxis zu realisieren, ist die *Verantwortung für die Berufsorientierung in einem multiprofessionellen Team* zu verorten. Das heißt die sonderpädagogischen LehrerInnen sind für alle SchülerInnen zuständig und nicht nur für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Beide Konzepte verlangen die Kooperation der unterschiedlichen Akteure. Sie verantworten gemeinsam das Konzept. Voraussetzung hierfür sind regelmäßige Sitzungen, die die bisherige Arbeit reflektieren und Ansatzpunkte für Verbesserungen liefern. Um diesen Prozess zu unterstützen, gibt es für beide Instrumente Vorschläge zur Selbstevaluation. Zu bedenken ist, dass in Abhängigkeit von der *Verortung der sonderpädagogischen Ressourcen* das Arbeiten im Team erschwert wird. Sind die sonderpädagogischen LehrerInnen nicht Teil des Kollegiums, sondern nur stundenweise in einer Lerngruppe tätig,

erschwert dies voraussichtlich eine inklusive Praxis im Bereich der Berufsorientierung (siehe Kapitel 2).

Die Qualität der Umsetzung beider Konzepte lebt davon, dass die *externen Ressourcen genutzt* werden. Mit Blick auf eine inklusive Pädagogik ist es von Bedeutung, alle relevanten Akteure in der Gemeinde einzubeziehen.

Vor allem das Konzept zur Individuellen Förderplanung Berufliche Integration kann nicht ressourcenneutral realisiert werden. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes wäre vermutlich eine *pauschale Ressourcenzuweisung* zuträglicher als eine Zuweisung von Ressourcen, die an einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf ausgerichtet ist.

Im Sinne einer inklusiven Pädagogik sollte auf jegliche Form einer *äußeren Differenzierung verzichtet* werden. Im Rahmen einer inklusiven Berufsorientierung geht es darum, Unterstützungsbedarfe festzustellen und diese sachkundig zu bedienen. Die Art und das Ausmaß der Unterstützung können für jede Schülerin bzw. jeden Schüler sehr unterschiedlich sein. Für die Individuelle Förderplanung Berufliche Integration bedeutet dies, dass nicht nur SchülerInnen in das Konzept einbezogen werden, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen (siehe Kapitel 2). Für den Berufswahlpass stellt sich dieses Problem in der Form nicht, weil jede Schülerin bzw. jeder Schüler einen Pass erhält, mit dem selbstständig gearbeitet werden soll.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer inklusiven Berufsorientierung beschrieben. Es wurde deutlich, dass es eine inklusive Schule, die über alle Bundesländer hinweg überwiegend gleiche Merkmale aufweist, nicht gibt. Die Umsetzung inklusiver Bildung erfolgt in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Angesichts dieser Ausgangslage ist Berufsorientierung ein zentraler Bildungsauftrag von Schule, den es in diesen differenten Situationen umzusetzen gilt. Hierbei sind angesichts der heterogen zusammengesetzten Lerngruppen alle Anschlüsse und Kooperationsmöglichkeiten für Jugendliche in den Blick zu nehmen, die das allgemeinbildende und berufsbildende System im Bildungsraum Übergang vorhält und die eine längerfristige Teilhabe an Erwerbstätigkeit ermöglichen. Entscheidend ist, dass keine vorzeitige Zuordnung der Jugendlichen zu den unterschiedlichen berufsbildenden Segmenten stattfindet. Ziel ist es vielmehr, dass sie dabei unterstützt werden, eine Wahl zu treffen, die ihren Potenzialen entspricht. Fraglich ist, ob diese Entwicklungen sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung bereits angemessen Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse der Analyse verweisen auf mögliche Zusammenhänge zwischen den bildungspolitischen Rahmenbedingungen (inklusive und exklusive Settings) und den schulinternen Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Berufsorientierung. Diese Zusammenhänge und ihre Wirkungen sollten empirische Studien aufklären. Es wurde deutlich, dass es durchaus Konzepte gibt, die als Grundlage für eine inklusive Praxis im Bereich der schulischen Berufsorientierung genutzt

werden können. Allerdings wurde auch herausgearbeitet, dass sich die Qualität der Umsetzung als Schulentwicklungsproblem darstellt und somit sich weniger auf der Ebene des Konzeptes, sondern mehr auf der Ebene der Qualität seiner Implementation, die sich an inklusiven Maßstäben orientiert, entscheidet. Forschung zu Gelingensbedingungen schulinterner Entwicklung ist in diesem Zusammenhang von Interesse. Angedeutet wurde durch die Analyse, dass es eine Herausforderung ist, die Konzepte für *alle* SchülerInnen angemessen umzusetzen. An dieser Stelle ist ersichtlich, dass noch weitere Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsbedarfe bestehen, die an den in diesem Beitrag skizzierten inklusiven Maßstäben ausgerichtet sein sollten. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass dementsprechend weitere Innovationsforschung betrieben werden sollte. Darüber hinaus stehen Studien aus, die Transitionsprozesse von Jugendlichen sowie einflussnehmende Faktoren auf diese Prozesse und deren Wirkungen, im Übergang von der *inklusive* Schule in den Beruf und die weiterführende Bildung, untersuchen.

Literatur

Baethge, M. (2014): Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: Unterrichtswissenschaft, 42, H. 3, 224-243.

Biermann, H./Bonz, B. (2011): Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, 220-226.

Boban, I./Hinz, A. (2011): Der Index für Inklusion. Eine konkrete Hilfe für inklusive Schulentwicklung. In: Schulmagazin 5-10, H. 12, 11-14.

Boban, I./Hinz, A. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart, 71-76.

Bojanoski, A. (2008): Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In: Bojanowski, A./Mutschall, M./Meshoul, A. (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster, 33-46

Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt von Boban, I./Hinz, A., Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.

Bührmann, T./Wiethoff, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn.

Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (BAG): Der Berufswahlpass. Online: <http://www.berufswahlpass.de> (18.12.2013).

Bylinski, U./Rützel, J. (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: BiBB-BWP 2, 14-17.

Doose, S. (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/179/179> (18.02.2015).

Doose, S. (2011): „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. Broschüre mit Materialenteil. Hamburg 1996. 9. völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage, Kassel.

Doose, S. (2013): Berufliche Integration auf lange Sicht?- Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Online: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/artikel/view/4/4> (13.02.2014).

Driesel-Lange, K. et al. (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 103, H. 4, 312-325.

European Agency (2002): Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-uebergang.html> (12.12.2014).

Famulla, G.-E. et al. (2008): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben". Baltmannsweiler.

Freie und Hansestadt Hamburg (2014): Inklusion – Schule. Online: <http://www.hamburg.de/inklusion-schule/fachinformationen/> (18.12.2014).

Ginnold, A. (2007): Vergleich der Übergänge Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten aus Berliner Integrations- und Sonderschulen. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, 181-188.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Heckl, E./Dorr, A./Sheikh, S. (2004): Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bmsg-jugendliche.html> (12.12.2014).

Hinz, A. (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: Impulse. 39, H. 3, 3-12.

Hinz, A. (2009): Inclusive Education – Inklusive Modelle in der Schnittstelle Schule und Beruf. In: VBS (Hrsg.): Teilhabe gestalten. XXXIV. Kongress des VBS, 14. – 18. Juli 2008 in Hannover. Würzburg, 241-257.

Koch, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden.

Koch, B./Kortenbusch, J. (Hrsg.) (2007): Individuelle Förderplanung Berufliche Integration. Benachteiligte Jugendliche finden ihren Weg von der Schule in den Beruf. Bielefeld.

Koch, B./Kortenbusch, J. (Hrsg.) (2009): Individuell fördern in der Berufs- und Studienorientierung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Bielefeld.

Koch, B./Textor, A. (2015): Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart, 95-137.

Meyer, T. et al. (2012): Einleitung und Überblick „Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden“. In: Bergmann, M. M. et al. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenenwerden. Wiesbaden, 9-18.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Betrieb und Schule – BUS. Online:
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/BUS/index.html>
(13.01.2015).

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für den kommunalen Schulträger. Online:
http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30357&article_id=104666&psmand=8 (13.01.2015).

Niggel-Gellrich, A./Schmidt, C. (2013): Inklusion, demographischer Wandel und Übergangssystem – Blinde Flecken in der Debatte zu veränderten Übergangschancen gering qualifizierter Jugendlicher. In: Maier, M.S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Wiesbaden, 294-308.

Powell, J. J. W. (2013): Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: Dorrance, C./Dannenbeck, C. (Hrsg.) Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn, 13-26.

Preuss-Lausitz, U. (2010): Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 16. Weinheim/München, 153-179.

Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2011): Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung. Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. In: DDS - Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 103, H. 4, 297-311.

Rösner, E. (2010): Schulstruktur im Wandel. In: Berkemeyer, N. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim und München, 71-98.

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, 240-244.

Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn.

Von Felden, H. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: von Felden, H./Schieder, J. (Hrsg.): Transitionen: Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden, 21-41

Wild E. et al. (im Druck): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Koch, B. (2015): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, 1-18. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf (15.03.2015).

Die Autorin



Dr. Barbara Koch

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft,
Verwaltungsprofessorin für Schulpädagogik

Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg

barbara.koch@leuphana.de