

**Förderung möglichst gelingender und
selbstbestimmter Berufswahlprozesse von
Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung**

Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit

Bachelorarbeit
Bettina Badertscher

Begleitperson
Martin Biebricher

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlings-
semester 2021

Abstract

Ein möglichst gelingender, selbstbestimmter Berufswahlprozess ist für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung komplex. Neben dem Übergang von der Schule ins Berufsleben müssen jugendspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigt und die Ansprüche verschiedener Kooperationspartner berücksichtigt werden. Die Summe aller Anforderungen sowie die daraus resultierende Erfahrung, den eigenen Berufswahlprozess nicht selbstbestimmt gestalten zu können, lösen bei vielen Jugendlichen Überforderung aus. Anhand der Forschungsfrage *Mit welchem spezifischen Beitrag kann die Schulsozialarbeit einen möglichst gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung fördern?* untersucht die vorliegende Arbeit den Einfluss der Schulsozialarbeit als Akteurin im Übergang zwischen Schule und Beruf. Das Ziel ist, eine Lücke im Fachdiskurs zu schliessen und konkrete Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit zu formulieren.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird Fachliteratur aus der Sozial- und Heilpädagogik sowie der Übergangsforschung beigezogen. Es zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit selbstbestimmte und gelingende Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung auf Grund ihres breit gefächerten Profils sowie der subjektorientierten Arbeitsweise umfassend fördern kann. Die Handlungsempfehlungen an die Schulsozialarbeit beziehen sich demnach auf folgende Tätigkeiten: berufswahlprozessbezogene psychosoziale Begleitung, Unterstützung der Jugendlichen bei der Erarbeitung von Lebenskompetenzen, Unterstützung der Beruflichen Orientierung in Ergänzung zum Schulunterricht, Pflege der Zusammenarbeit mit den Eltern, Initiieren und Pflegen von Netzwerken, Sichtbarmachen des Nutzen des eigenen Angebots und der eigenen fachlichen Qualifikationen sowie Gestaltung eines Übergangsmanagements.

Vorwort

Die Begleitung der Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung bildete den Schwerpunkt meiner dreijährigen Praxisausbildung in der Schulsozialarbeit der Heilpädagogischen Schule des Bezirks Bülach. So vielfältig und bereichernd die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen war, so ernüchternd war die Erkenntnis, dass die Spielräume, welche ihnen zur Gestaltung des eigenen Berufswahlprozesses zugestanden werden können, ziemlich eng sind. Die mit meiner Praxisausbildnerin oft diskutierte Frage, wie die Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung trotz knapper personeller Ressourcen und struktureller Hindernisse gelingend gestaltet werden können, führte mich schliesslich zur Forschungsfrage dieser Arbeit. Ein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle meiner Praxisausbildnerin Edona Schönenberger, die mich während der dreijährigen Ausbildungszeit stets unterstützt und gefördert hat und mit ihrem Engagement mein Interesse an der Berufswahlthematik wecken konnte. Auch meiner Begleitperson an der ZHAW, Martin Biebricher, möchte ich herzlich für die Offenheit gegenüber der Thematik, den interessanten und zum Nachdenken anregenden Austausch sowie die Unterstützung im Schreibprozess danken.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
1 Einleitung.....	7
1.1 Fragestellung	8
1.2 Begriffsdefinitionen	9
1.3 Aufbau der Arbeit und Zielsetzung	10
2 Rahmenbedingungen der Beruflichen Orientierung in der Sonderschulung des Kantons Zürich.....	11
2.1 Ausgangslage und Verortung im Lehrplan 21	11
2.2 Besonderheiten der Berufswahlvorbereitung in der Sonderschule	13
3 Berufswahl als komplexer Prozess.....	15
3.1 Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben	15
3.1.1 Thematisieren der eigenen Behinderung.....	17
3.1.2 Identitätsfindung und Selbstbild.....	18
3.2 Bewältigung des Übergangs ins Erwerbsleben	19
3.3 Berufsfindung als Kooperationsprozess	21
3.3.1 Einbindung der Eltern	22
3.3.2 Einbindung weiterer Fachpersonen.....	23
3.4 Zwischenfazit: Einfluss subjektiver Faktoren auf den gelingenden Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung.....	23
4 Schulsozialarbeit als Unterstützerin selbstbestimmter und gelingender Berufswahlprozesse.....	26
4.1 Arbeitsgrundlagen der Schulsozialarbeit als unterstützende Akteurin im Berufswahlprozess	26
4.2 Ausgewählte Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit als unterstützende Akteurin im Berufswahlprozess	28
4.2.1 Psychosoziale Beratung	29
4.2.2 Unterstützung in der Beruflichen Orientierung.....	30
4.2.3 Übergangsmangement	31
4.2.4 Zusammenarbeit mit Eltern.....	32
4.2.5 Anwaltschaftliche Funktion	34
5 Bedeutung von Selbstbestimmung für einen möglichst gelingenden Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung	37
5.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan.....	37
5.2 Bewältigungshandeln bei fehlender Selbstbestimmung.....	38
5.3 Selbstbestimmung durch Erlangen von Handlungsfähigkeit	40
5.4 Förderung der Selbstbestimmung im gelingenden Berufswahlprozess	41

6 Beitrag der Schulsozialarbeit zur Förderung möglichst gelingender und selbstbestimmter Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung.....	43
6.1 Handlungsempfehlungen.....	44
6.2 Ausblick	49
Literaturverzeichnis	51

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Übersicht Kompetenzbereiche im Lehrplan 21	12
<i>Tabelle 2.</i> Entwicklungsaufgaben des Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalters	16

1 Einleitung

Auf dem Weg zur Berufsentscheidung durchlaufen junge Menschen oft einen langen Prozess. Persönliche Wünsche und Fähigkeiten bilden sich heraus, daneben stellt sich die Frage nach der Realisierbarkeit dieser Wünsche und Vorstellungen. Häufig müssen in dieser Zeit schwierige Abstimmungsprozesse bewältigt werden (Eckert, 2008, S. 149). Eine erfolgreiche Abstimmung zwischen diesen individuellen Wünschen, den realisierbaren Möglichkeiten und den tatsächlichen Anforderungen ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung erfolgreich bewältigt werden kann (Eckert, 2008, S. 150). In einer wissensbasierten Gesellschaft ist die gesellschaftliche Teilhabe durch berufliche Integration ans Bildungspotenzial gebunden. Wer in der Bildungshierarchie unten steht, dem droht eine soziale Verdrängung (Böhnisch, 2019, S. 147). Bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf akzentuiert sich dies insbesondere im Rahmen des Berufswahlprozesses. Durch Selektion gegenüber Jugendlichen ohne besonderen Förderbedarf wird eine Bildungsbenachteiligung in Form von ungleicher Teilhabe an Bildungsgütern und damit verbundenem fehlenden kulturellen Kapital sichtbar (Pool Maag, 2008, S. 48). Für viele Jugendliche sind die Spielräume, die ihnen gesellschaftlich und institutionell zur Bewältigung des Übergangs Schule–Beruf zugestanden werden, eng und biografisch nicht ohne Weiteres passend (Ahmed, 2011, S. 288). Speziell für Jugendliche in niedrigen Bildungsgängen hat der Übergang Schule–Beruf somit zunehmend einen risikobehafteten Charakter angenommen, da Prozesse sozialer Ungleichheiten sich reproduzieren und biografische Krisen sich häufen können (Ahmed, 2011, S. 290). Von den Jugendlichen wird ein hohes Mass an Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Biografiearbeit verlangt, wobei ihre eigene Beteiligung als wichtigste und gleichzeitig fragilste Ressource gilt. Für sozialpädagogische Unterstützungssettings ist sie somit ein zentraler Anknüpfungspunkt (Ahmed, 2011, S. 288). Eine Akteurin, die sich in diesem Unterstützungssetting bewegt, ist die Schulsozialarbeit. Obwohl sie gemäss Pötter (2014a, S. 13) die Themen Berufsorientierung, Berufswahl und Übergang von der Schule in den Beruf in vielen Konzepten als ihre Aufgabenfelder nennt, wird die Schulsozialarbeit kaum als Akteurin im Übergangsgeschehen wahrgenommen. Möglich, dass die Aufgabenstellung der Schulsozialarbeit für alle Beteiligten eindeutig ist, sodass eine eigene Erwähnung ihrer Rolle als nicht notwendig erscheint, oder aber, dass die Schulsozialarbeit ein noch zu wenig ausgeprägtes Profil besitzt und die wichtige Unterstützungsleistung bei einem gelingenden Übergang noch nicht erkannt wird (Pötter, 2014a, S. 13). Demgegenüber steht die Tatsache, dass die wachsenden Anforderungen an die Berufswahlvorbereitung im Bereich der Sonderklassen zu einer Mehrfachbelastung der Lehrpersonen geführt haben, die mitunter zu geringeren

verfügbaren Ressourcen für die Berufswahlvorbereitung beitragen (Lischer & Hollenweger, 2007, S. 120–121). Die Auseinandersetzung mit dem Beruf im eigenen Leben kann zum einen dem schulischen Handlungsfeld der beruflichen Orientierung mitsamt entsprechenden Angeboten wie Bewerbungstraining etc. zugeschrieben werden; oftmals wird die Berufswahl so aber weitgehend didaktisiert oder es kommen standardisierte Werkzeuge zum Einsatz. Der Zusammenhang zwischen Leben und Arbeit wird nicht thematisiert. Jugendarbeit hingegen kann Jugendliche auf eine andere Art erreichen, sie kann offener und experimenteller an die Thematik herangehen und die berufliche Tätigkeit stärker in den Kontext des konkreten Lebens setzen (Oehme, 2020, S. 131–132). Dies sieht auch Pötter (2014b, S. 21) als Anknüpfungspunkt für die Schulsozialarbeit, denn Schulsozialarbeitende können und sollen sich dem Übergang Schule–Beruf auf eine ganzheitliche und an die Lebenswelt der Jugendlichen angepasste Art und Weise nähern. Dies ist besonders beim Übergang von der Sonderschule ins Berufsleben zentral. Das Zusammendenken von Übergängen und Behinderung ist eine relativ junge Themenstellung in der Bildungs- und Sozialforschung. So waren Übergänge für Menschen mit Behinderungen lange nicht von Bedeutung, da deren Leben sich jenseits der gesellschaftlich relevanten Strukturen und Systeme abspielten. In den so geschaffenen Sonderwelten waren Übergänge und die damit verbundenen Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben nicht vorgesehen (Muche, 2013, S. 158–159).

Durch das Schaffen niederschwelliger Berufsausbildungsangebote wurde Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung ebenfalls der Zugang zu einer Berufslehre ermöglicht. Nebst Chancen bringt dieser Fortschritt aber auch Risiken mit sich, da die Anschlussmöglichkeiten in der freien Wirtschaft in vielen Berufsrichtungen beschränkt sind. Oehme (2020, S. 135) merkt an, dass junge Menschen, die beim Übergang in die Arbeitswelt spüren, dass sie wenig Aussichten auf eine zufriedenstellende Position am Arbeitsmarkt haben, nicht selten demotiviert sind. Ihre persönlichen Berufswünsche sind oft von Abkühlungsprozessen betroffen oder werden gar aufgegeben. So besteht die Aufgabe der professionellen Fachkräfte, die im Übergang zwischen Schule und Beruf tätig sind, darin, den Jugendlichen Möglichkeiten der Mitsprache und Interessenartikulation zu geben, sodass sie selbstbestimmte Entscheidungen treffen und Selbstwirksamkeit erleben können.

1.1 Fragestellung

Zu den professionellen Fachkräften, die im Übergang zwischen Schule und Beruf tätig sind, gehört auch die Schulsozialarbeit. Ihr Potenzial zur Unterstützung der komplexen Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung ist bisher noch

wenig erforscht. Diese Bachelorarbeit bearbeitet deshalb die folgende Hauptfragestellung:

Mit welchem spezifischen Beitrag kann die Schulsozialarbeit einen möglichst gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung fördern?

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung werden folgende Teilfragen bearbeitet:

- *Welches sind die Rahmenbedingungen der Beruflichen Orientierung in der Sonderschule?*
- *Welche Faktoren führen dazu, dass die Berufswahl für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung ein vielschichtiger und komplexer Prozess ist?*
- *In welchen Aufgabenbereichen kann die Schulsozialarbeit zu einem möglichst gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung beitragen?*
- *Welche Bedeutung kommt der Selbstbestimmung von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung in einem möglichst gelingenden Berufswahlprozess zu?*

1.2 Begriffsdefinitionen

Diese Arbeit verwendet den Begriff «Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung». Dieser Begriff ist bewusst gewählt. Er geht von einem Ansatz aus, der Menschen nicht als in ihrem Wesen beeinträchtigt, sondern aufgrund sozialer oder struktureller Umweltfaktoren behindert versteht. Beeinträchtigungen sind untrennbar mit den betroffenen Personen verbunden, Behinderungen innerhalb eines sozialen oder strukturellen Kontexts lassen sich grundsätzlich lösen.

Unter kognitiver Behinderung wird eine Behinderung verstanden, die den Besuch der Regeschule oder der integrierten Sonderschulung aufgrund des Nichterfüllens der diesbezüglichen kognitiven Anforderungen verunmöglicht.

Die Berufliche Orientierung in den Sonderschulen variiert in der Schweiz von Kanton zu Kanton stark. Eine umfassende gesamtschweizerische Konzeption zur Berufswahlvorbereitung fehlt gemäss Lischer und Hollenweger (2007, S. 122). Die Ausführungen in dieser Bachelorarbeit basieren aus diesem Grund auf den strukturellen Rahmenbedingungen des Kantons Zürich.

Die Begriffe «Sonderschule» oder «Sonderschulung» umfassen alle Angebote der separierten Sonderschulung, bei einer inhaltlichen Verortung beziehen sie sich auf den Kanton Zürich.

Die Begriffe «Soziale Arbeit» und «Sozialpädagogik» werden synonym verwendet. In der Praxis der Schulsozialarbeit wird oftmals nicht zwischen den beiden Begrifflichkeiten

unterschieden, auch in der hier verwendeten Fachliteratur lässt sich häufig keine exakte Trennung finden.

1.3 Aufbau der Arbeit und Zielsetzung

Nach der Einführung in die strukturellen Rahmenbedingungen der Beruflichen Orientierung der Sonderschulung im Kanton Zürich befasst sich diese Arbeit mit der Komplexität des Berufswahlprozesses für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung. Sie leitet dann zu ausgewählten Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit über, welche die Jugendlichen im Berufswahlprozess und den damit verbundenen Bewältigungsaufgaben unterstützen können. Im Anschluss wird die Bedeutung der Selbstbestimmung für einen gelingenden Berufswahlprozess diskutiert. Der Schlussteil führt die vorhergehenden Kapitel zusammen und arbeitet den spezifischen Beitrag der Schulsozialarbeit zur Förderung möglichst gelingender und selbstbestimmter Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung in Form von Handlungsempfehlungen heraus. Grundsätzliches Ziel dieser Arbeit ist ein Beitrag zum Fachdiskurs. Der Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit im Übergang zwischen Sonderschule und Beruf, insbesondere die Unterstützung von Jugendlichen mit kognitiven Behinderungen im Berufswahlprozess, ist bisher wenig erforscht und dokumentiert. Diese Arbeit soll mit dem neu generierten Wissen eine Lücke im Fachdiskurs füllen, das vorhandene Potenzial der Schulsozialarbeit aufzeigen und zur Diskussion anregen. Die im Schlussteil formulierten Handlungsempfehlungen richten sich an eine Schulsozialarbeit, die gelingende und selbstbestimmte Berufswahlprozesse fördern und auf diese Weise ihr breit gefächertes Wissen in unterschiedlichen Themenbereichen gewinnbringend einsetzen möchte.

2 Rahmenbedingungen der Beruflichen Orientierung in der Sonderschulung des Kantons Zürich

Im Rahmen dieses Kapitels werden die Rahmenbedingung des Berufswahlprozesses in der Sonderschulung im Kanton Zürich erläutert. Der Fokus liegt dabei auf den inhaltlichen Grundlagen, die durch den Lehrplan 21 gegeben sind, sowie den Besonderheiten bei der spezifischen Umsetzung dieser Inhalte im Unterricht mit Schüler*innen mit kognitiven Behinderungen.

2.1 Ausgangslage und Verortung im Lehrplan 21

Die Berufswahlvorbereitung gilt als Teil eines umfassenden Berufsberatungskonzepts für Menschen, die sich in einer schulischen oder beruflichen Übergangssituation befinden. Während sich die Berufswahlvorbereitung eher an eine Gruppe oder eine Klasse richtet, so adressiert sich die persönliche Berufsberatung an das Individuum. Diese komplementären Massnahmen bilden zusammen ein Ganzes. Für Menschen mit Behinderungen gelten im Grundsatz die gleichen Zielsetzungen oder Methoden, sie unterscheiden sich jedoch durch die Berücksichtigung spezifischer Umstände (Marty, 2008, S. 41). Im Kanton Zürich ist die Berufliche Orientierung im Lehrplan 21 der Volksschule festgehalten. Sie stellt auf der Sekundarstufe eines der zentralen Themen im Unterricht dar: Neben der schulischen Vorbereitung des Übergangs in die nachobligatorische Ausbildung erarbeiten die Jugendlichen die Voraussetzungen für ihr Berufsziel (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 3). Gemäss Lehrplan 21 des Kantons Zürich werden alle Schüler*innen der Sekundarstufe I – also auch Schüler*innen mit einer kognitiven Behinderung – im Bereich der Beruflichen Orientierung unterrichtet. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, einen bewussten Entscheid für ihre Anschlusslösung zu fällen. Der Unterricht berücksichtigt dabei die individuelle Situation der Schüler*innen, das Angebot wird entsprechend angepasst (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 3). Der Modullehrplan der Beruflichen Orientierung unterscheidet im Kanton Zürich vier Kompetenzbereiche: «Persönlichkeitsprofil», «Bildungswege, Berufs- und Arbeitswelt», «Entscheidung und Umgang mit Schwierigkeiten» sowie «Planung, Umsetzung und Dokumentation» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 2). Die nachfolgende Tabelle vermittelt einen Überblick über die für die folgenden Kapitel relevanten Inhalte der vier Kompetenzbereiche:

Table 1. Übersicht Kompetenzbereiche im Lehrplan 21

Persönlichkeitsprofil	Der Unterricht fusst auf den bisher entwickelten persönlichen (kognitiven und affektiven) wie auch den sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Er unterstützt die Weiterentwicklung der Identität und die Persönlichkeitsbildung. Er bietet Gelegenheiten zu kritischer Selbst- und Fremdeinschätzung und fördert die Bereitschaft, sich mit der persönlichen (beruflichen) Zukunftsgestaltung zu beschäftigen.
Bildungswege, Berufs- und Arbeitswelt	Der Unterricht vermittelt Orientierungswissen zur Bildungs-, Berufs- und Arbeitswelt. Die Jugendlichen werden für einen selbstbewussten Umgang mit unterschiedlichen Erwartungen des Umfelds an die Berufswahl gestärkt.
Entscheidung und Umgang mit Schwierigkeiten	Der Unterricht baut auf den persönlichen Ressourcen der Jugendlichen auf, stärkt sie im Umgang mit Frustrationen und unterstützt ihre Entscheidungsfähigkeit.
Planung, Umsetzung und Dokumentation	Der Unterricht aktiviert die Auseinandersetzung und ermöglicht Erfahrungen der Jugendlichen mit sich selbst und den Angeboten der Berufs- und Arbeitswelt. Im Unterricht Berufliche Orientierung dokumentieren die Jugendlichen den Berufswahlprozess nachvollziehbar und erstellen Bewerbungsunterlagen.

Quelle: Eigene Darstellung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 6)

Auch für Schüler*innen mit einer kognitiven Behinderung wird in der separierten und integrierten Sonderschulung im Kanton Zürich der Lehrplan 21 angewendet. Allerdings werden die Anforderungen an den Kompetenzaufbau gemäss der Broschüre *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen* der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz an die Behinderungen der Schüler*innen angepasst. Dazu werden Kompetenzen elementarisiert, die Befähigungsziele personalisiert und Erfahrungen möglichst kontextualisiert (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 5). Für den Bereich der Beruflichen Orientierung bedeutet dies, dass nicht nur die Vorbereitung auf einen Beruf, sondern auch der Übergang ins Erwachsenenleben (beispielsweise Beschäftigung, Wohnen, Freizeit etc.) im Zentrum steht. Für die Berufsvorbereitung sind das Explorieren der eigenen Potenziale, Talente und Vorlieben sowie das Erarbeiten eines konstruktiven Umgangs mit der eigenen Behinderung zentral. Ziel ist es, den Jugendlichen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgestaltung erlauben (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 25–26). Insbesondere in der Sonderschulung 15plus, der Berufswahlstufe der Sonderschulung im Kanton Zürich, sind dafür neben schulischen Unterrichtseinheiten auch praktische Einsätze wie Schnupperwochen, Exkursionen in

Ausbildungsbetriebe oder Wohninstitutionen sowie regelmässige Arbeitseinsätze im ersten oder zweiten Arbeitsmarkt eingeplant.

2.2 Besonderheiten der Berufswahlvorbereitung in der Sonderschule

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Berufsfindung bei Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung in der Schweiz nicht anders verläuft als bei Jugendlichen in Regelklassen. Dennoch ist sie gerade bei Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung oft eine kritische Phase, da es in der Regel unumgänglich ist, dass sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Behinderungen und den realisierbaren beruflichen Möglichkeiten auseinandersetzen (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 199). Der Zugang zu den eigenen Fähigkeiten und Interessen gelingt am ehesten, wenn verschiedene Arbeits- und Berufsfelder praktisch erlebt werden können. Bis zum Berufswahlentscheid brauchen Jugendliche mit Behinderungen meist mehrere solcher Einsätze, da ihr Berufswahlprozess oft zirkulär verläuft und sich die Phasen der Berufswahl bis zum definitiven Entscheid wiederholen können (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 199). Nebst der Vermittlung der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Kompetenzen der Beruflichen Orientierung aus dem Lehrplan 21 werden in den Sonderschulen daher oftmals thematische Schwerpunkte auf die Förderung sogenannter Soft Skills, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbild, den Umgang mit Scheitern sowie die Auseinandersetzung mit der künftigen Situation als Lernende gelegt (Schellenberg & Hofmann, 2012, S. 15). Die Berufswahlvorbereitung wird demzufolge meist fächerübergreifend angeboten, die Hauptverantwortung liegt grösstenteils bei den Klassenlehrpersonen. In manchen Schulen sind sogenannte Berufskoordinator*innen vor Ort, in der integrativen Sonderschulung werden die Jugendlichen von den schulischen Heilpädagog*innen unterstützt (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 200). So sind nebst den Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung insbesondere auch die Lehrkräfte gefordert. Wachsende Ansprüche, beispielsweise in der Unterstützung von Schüler*innen mit Schulschwierigkeiten oder sprachlichen Benachteiligungen sowie gestiegene Erwartungen und Ansprüche der Eltern, Veränderungen in der Rolle und beim Status von Lehrpersonen führen zu Mehrfachbelastungen, die mitunter zu geringeren verfügbaren Ressourcen für die Berufswahlvorbereitung beitragen (Lischer & Hollenweger, 2007, S. 120–121).

In ihren Empfehlungen für die schulische Berufsvorbereitung von Sonderschüler*innen nennen Lischer und Hollenweger (2007, S. 121) aus diesem Grund die Bereitstellung von mehr Zeit und psychischen Ressourcen sowie die Entlastung der Lehrpersonen durch Bereitstellung geeigneter Materialien. Dass diese oft fehlen, bemerkt auch Oehme

(2020, S. 131). So wird im Berufswahlunterricht oft in Klassen- oder Workshop-Formaten gearbeitet, wo standardisierte Berufsorientierungstests zum Einsatz kommen. Die Berufswahl wird so weitgehend didaktisiert. Dazu werden die Jugendlichen in Bewerbungstrainings zur Selbstpräsentation angeleitet oder üben das Schreiben ihrer Bewerbungsunterlagen. Nicht thematisiert wird auf diese Weise aber der Zusammenhang von Leben und Arbeit. Auch geläufige, kompetenzqualifizierende Tests wie der Multi- oder Basischeck behindern gemäss Pool Maag (2008, S. 48) die Berufseinmündung, da sie Selektionsprozesse fortführen und somit die oftmals bereits bestehende Benachteiligung von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung fortführen. Gegenüber Jugendlichen ohne besonderen Förderbedarf wird eine Bildungsbenachteiligung sichtbar, die sich in Form von ungleicher Teilhabe an Bildungsgütern und somit fehlendem kulturellem Kapital akzentuiert. Um dies zu verhindern, muss die Berufliche Orientierung in der Sonderschulung einen ganzheitlicheren Blick auf den Berufswahlprozess werfen.

Deeken und Butz (2010, S. 21) bezeichnen eine umfassende Berufsorientierung als Unterstützung für die Jugendlichen bei der Erstellung ihrer eigenen Bildungs-, Berufs- und Lebenspläne sowie bei der Vorbereitung auf die unterschiedlichen Phasen von Lernen, Arbeiten, sozialer und gesellschaftlicher Tätigkeit und die damit verbundenen Brüche, Chancen und Risiken. Pötter (2014a, S. 19) sieht Berufsorientierung als eine Entwicklungsaufgabe des Individuums auf persönlicher Ebene und gleichzeitig auch eine Aufgabe der Gesellschaft an, da sie nicht nur an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfindet, sondern ein Zusammenspiel aus Erfahrungen in und Einflüssen aus den Lebenswelten der Jugendlichen ist. Bezogen auf Jugendliche mit Behinderungen hält Häfeli (2009, S. 11) fest, dass es sich bei der Berufswahlvorbereitung um einen langfristigen und vielschichtigen Entwicklungsprozess handelt, dem grosse Beachtung geschenkt werden sollte und der im Bereich der Sonderschulung aufgrund seiner Komplexität in einem umfassenden Konzept unter Einbezug verschiedener Kooperationspartner geregelt werden sollte.

3 Berufswahl als komplexer Prozess

Die bestmöglich realisierbare Lösung zwischen dem individuellen Interessens- und Fähigkeitenprofil sowie dem Angebots- und Anforderungsprofil der Berufs- und Arbeitswelt zu finden, macht die Berufswahl zu einem komplexen Prozess. Dieser findet statt in einer Phase, in der die Jugendlichen starke physische und psychische Veränderungen erleben (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, S. 3). Den Jugendlichen stellen sich im Übergangsprozess zwischen Schule und Arbeit verschiedene Aufgaben, die bewältigt werden müssen. Dazu gehören die Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben, die Bewältigung des Übergangsprozesses an sich sowie die Bewältigung von benachteiligten und prekären Lebensverhältnissen (Mack, 2013, S. 326–327). Erschwerend kommt hinzu, dass Jugendliche und junge Erwachsene gemäss Böhnisch (2018, S. 155) jene Sozialgruppe sind, bei der sich der Strukturwandel im Arbeitsmarkt am deutlichsten zeigt. Durch die fortschreitende Technologisierung und Rationalisierung der Produktions- und Dienstleistungsbereiche verringert sich die mögliche Berufspalette und führt zu einer Knappheit an verfügbaren Lehrstellen sowie zu besseren Chancen der besser qualifizierten Arbeitskräfte. Die Aussichten auf eine berufliche Integration sind an die eigene Biografie gebunden, der Einstieg in die Arbeitswelt wird auch zu einem sozialen Bewältigungsproblem.

Die Berufsorientierung lässt sich somit nach Deeken und Butz (2010, S. 19) als Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums einerseits und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeitswelt andererseits definieren. Beide Seiten – und damit verbunden auch der Prozess der Berufsorientierung – sind geprägt von sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen sowie den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Deeken und Butz führen weiter aus, dass die Berufsorientierung somit ein Lernprozess ist, der sowohl in formell organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld der Jugendlichen stattfindet (2010, S. 19). So gestaltet sich der Berufswahlprozess als eine umfassende Aufgabe, die in unterschiedlichen Bereichen Anforderungen an die Jugendlichen stellt. Im Verlauf dieses Kapitels werden ausgewählte Bewältigungsaufgaben sowie dazugehörige Faktoren insbesondere im Hinblick auf Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung aus subjektorientierter Perspektive näher betrachtet und diskutiert.

3.1 Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben

Als Entwicklungsaufgaben lassen sich die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen beschreiben,

die von der sozialen Umwelt an Individuen herangetragen werden und/oder sich aus der persönlichen körperlichen und psychischen Entwicklung ergeben. Diese Entwicklungsaufgaben müssen erkannt, angenommen und verstanden werden, sodass sie von den Individuen in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden können (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24). In allen Lebensphasen lassen sich vier zentrale Entwicklungsaufgaben identifizieren: Dazu gehören das *Qualifizieren* (Schulung der Wahrnehmung sowie der intellektuellen und sozialen Kompetenzen), *Binden* (Aufbau des Selbstbilds von Psyche und Körper zur Erlangung der eigenen Identität sowie zum Herstellen von Bindung zu anderen Menschen), *Konsumieren* (Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien sowie die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Medien- und Freizeitangeboten) und *Partizipieren* (Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems sowie Fähigkeit zur Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen) (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25). Für das Jugendalter lassen sich die sich stellenden Entwicklungsaufgaben zusammengefasst in der nachfolgenden Tabelle ablesen:

Tabelle 2. Entwicklungsaufgaben des Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalters

Entwicklungsaufgaben des Kindesalters		Entwicklungsaufgaben des Jugendalters		Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters
Aufbau von emotionalem Grundvertrauen	Selbstverantwortete Leistungserbringung	Qualifizieren: Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen	Übergang in die Berufsrolle	ökonomische Selbstversorgung
Entwicklung der Intelligenz		Binden: Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und Partnerbindung	Übergang in die Partner- und Familienrolle	Familiengründung mit Kinderbetreuung
Entwicklung von motorischen und sprachlichen Fähigkeiten	Selbstverantwortete Gestaltung der Sozialkontakte	Konsumieren: Fähigkeit zur Nutzung von Geld und Warenmarkt	Übergang in die Konsumentenrolle	Selbstständige Teilnahme am Kultur- und Konsumleben
Entwicklung von grundlegenden sozialen Kompetenzen		Partizipieren: Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe	Übergang in die politische Bürgerrolle	Verantwortliche politische Partizipation

Quelle: Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 40

Für den Berufswahlprozess erweisen sich insbesondere die Bereiche *Qualifizieren*, *Binden* und *Konsum* als zentral:

Im Bereich *Qualifizieren* wird von den Jugendlichen eine direkte und persönliche Verantwortung für die schulische Leistungsentwicklung sowie die spätere berufliche

Qualifikation verlangt. Ziel ist, dass Jugendliche die intellektuellen und sozialen Fähigkeiten entwickelt haben, die für die selbstverantwortliche und existenzsichernde Erwerbstätigkeit erforderlich sind.

Die Pubertät, eingebettet in den Bereich *Binden*, markiert einen tiefgreifenden Entwicklungsschritt. Körperliche Veränderungen erfordern erhebliche psychische Anpassungsleistungen, der Körper ist anatomischen, physiologischen und hormonellen Veränderungen unterworfen, was enorme Auswirkungen auf die seelische und soziale Verfassung der Jugendlichen hat. Dazu kommen die Ablösung vom Elternhaus sowie das Aufbauen tiefer emotionaler Bindungen in Freund- oder Partnerschaften.

Im Bereich *Konsumieren* gewinnt der Freizeitbereich stark an Bedeutung, es werden neue Rollen erprobt und Erfahrungen ausserhalb der Beobachtung von Erwachsenen gemacht. Zudem sollen die Jugendlichen ihr Verhalten im Kontakt- und Freizeitsektor selbstständig steuern, sodass dieser zur Regeneration genutzt werden kann (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 31–34). Bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben sind die Jugendlichen nicht auf sich allein gestellt. Als Sozialisationsinstanzen wirken Familien, Peergruppen, Schulen, Freizeitanbieter, Jugendzentren etc., da sie einerseits Anforderungen an die Jugendlichen stellen, sie gleichzeitig aber bei der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen unterstützen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 29).

3.1.1 Thematisieren der eigenen Behinderung

Zu den Entwicklungsaufgaben im von Hurrelmann (2016, S. 26) genannten Bereich *Binden* gehört zudem das Akzeptieren der sich verändernden körperlichen und psychischen Befindlichkeit und Beschaffenheit – insbesondere auch im Fall einer Behinderung. Nebst der Verarbeitung der körperlichen Reifeprozesse gehört also das Thematisieren der eigenen Behinderung ebenfalls zu den jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben. Die Suche nach Identität, auf die im nachfolgenden Kapitel genauer eingegangen wird, ist zentral und damit verbunden auch die Frage nach der Andersartigkeit. In der Pubertät, so Niedermair (2005, S. 72), beginnen viele Jugendliche, ihr Anderssein bewusster wahrzunehmen. Dieser Prozess kann mitunter schmerzhaft und begleitet von Krisen sein. Mit der Zukunftsplanung konfrontiert, reagieren manche Jugendliche, die sich ihrer Benachteiligung bewusst sind, mit Resignation, Selbstüberschätzung, Ignoranz, Rückzug, Verweigerung oder Kompensation.

Böhnisch (2018, S. 157) nennt das Aufkommen von Ängsten und Bedrohungen. Fragen wie «Wer bin ich im Vergleich zu den anderen?» mischen sich mit Fragen wie «Warum bin ich anders als die anderen?». Der Vergleich mit Idealbildern zeigt deren Unerreichbarkeit auf und bringt Hilflosigkeit mit sich. Das Merkmal Behinderung tritt plötzlich in

den Vordergrund und kann zum Gegenstand von Projektionen oder Abspaltungen werden. Wenn Böhnisch (2018, S. 159) vor allem von Jugendlichen mit einer körperlichen Behinderung spricht, können seine Ansätze ebenfalls auf junge Menschen mit einer kognitiven Behinderung übertragen werden. So geht nicht nur die körperliche, sondern auch die kognitive Behinderung mit einer inneren Bewältigungsdrematik einher. Eine Beschädigung des Selbstwertgefühls, die Angst vor dem Versagen, ein dauerndes Erinnerungwerden an den eigenen Zustand oder Zweifel über das Akzeptiertwerden können eine sozialpädagogische Entstigmatisierungsarbeit erfordern. Bezieht Böhnisch diese sozialpädagogischen Interventionen vor allem auf soziale Vergleichsprozesse und damit verbundene Zuschreibungen durch Fremdbewertungen (2018, S. 159), können sie durchaus auch auf die Biografie- und Identitätsarbeit mit Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung und somit als Handlungsfeld für den Berufswahlprozess im Sonderschulsetting übertragen werden.

Adam und Häfeli (2009, S. 7) nennen zum Berufswahlprozess noch weitere Faktoren, die spezifisch im Zusammenhang mit Behinderungen zu sehen sind. So ist es im Rahmen der Selbsterfahrung wichtig, den Fokus in speziellem Masse auf die Behinderung und auf das Finden einer damit verbundenen Realität zu richten. Indem sich die Jugendlichen mit ihrer Behinderung auseinandersetzen, lernen sie ihre Ressourcen einerseits und Grenzen andererseits kennen und akzeptieren. Um ein realistisches Bild von sich selbst und den eigenen Möglichkeiten zu erhalten, muss eine Auseinandersetzung mit Wünschen und Traumberufen stattfinden.

3.1.2 Identitätsfindung und Selbstbild

In engem Zusammenhang mit allen Faktoren der Berufswahlvorbereitung steht die Identitätsfindung (Adam & Häfeli, 2009, S. 7). Der Übergang ins Berufsleben ist untrennbar mit der Entwicklungsaufgabe des Aufbaus eines Selbstkonzepts beziehungsweise einer Ich-Identität verbunden. Die Auseinandersetzung mit Beschränkungen und die anschliessende Integration des eigenen Andersseins stellen hohe Anforderungen an Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung (Niedermair, 2005, S. 65). Auch wenn Identität infolge sozialer Interaktionen sowie durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht, ist die Grundlage dafür das Befassen mit der eigenen Persönlichkeit sowie dem eigenen Selbstbild. Nur so können eigene Erfahrungen in der Interaktion gesammelt und anschliessend – je nach kognitiven Möglichkeiten – reflektiert werden. Selbst- und Fremdbeurteilungen ermöglichen zudem eine Selbstreflexion und tragen ihren Teil zur Identitätsfindung bei (Adam & Häfeli, 2009, S. 8).

Ebenso ist die Auseinandersetzung mit den weiteren von Hurrelmann & Quenzel (2016, S. 37) genannten Entwicklungsaufgaben massgeblich an der Identitätsentwicklung im Jugendalter beteiligt. In der Auseinandersetzung und produktiven Bewältigung der Entwicklungsaufgaben als ein aufeinander bezogenes Gefüge bildet sich der psychische Kern der jugendlichen Persönlichkeit. Die Auseinandersetzung mit Handlungsanforderungen der Gesellschaft sowie der eigenen Kompetenz zu deren Bewältigung führt einerseits zu Anpassung und Duldung, löst andererseits aber auch Verweigerung und Protest aus. Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 37) bezeichnen diese aufwühlende und intensive Suche nach der persönlichen und sozialen Identität als charakteristisch für das Jugendalter. Für Neuenschwander, Gerber, Frank und Rottermann (2012, S. 23) gehören zu dieser Zeitspanne zudem das Experimentieren mit Rollen und Meinungen, die Erhaltung der Unabhängigkeit sowie das Entwickeln von Individualität, um sich von den Erwachsenen abzugrenzen. Für Jugendliche mit einer Behinderung sind nach Kauz, Uphoff und Schellong (2013, S. 143) aber gerade diese Verhaltensweisen schwierig umsetzbar. Abhängigkeit und eine enge familiäre Bindung erschweren sowohl Individuation als auch Autonomieentwicklung und schränken die Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Jugendlichen ein.

3.2 Bewältigung des Übergangs ins Erwerbsleben

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden Übergänge in der Regel als Wechsel zwischen sozialen Zuständen, also Positions- und Rollenwechsel, gesehen, die mit Statusveränderungen und neuen Erwartungen an die Individuen verbunden sind (Walther, 2013, S. 18). Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben bedeutet für Jugendliche einerseits den Wechsel von der dominierenden Tätigkeit «Lernen» zur Tätigkeit «Arbeiten»; andererseits ist damit eine Veränderung vieler sozialer Bezugsgrößen wie der sozialen Rolle, des sozialen Status und der sozialen Beziehungen verbunden. Im Zusammenhang mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben muss der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben also nicht nur als eindimensionaler Prozess des Erwerbs von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen und Qualifikationen, sondern mehrdimensional auf verschiedenen Ebenen angesehen werden (Schartmann, 2000, o. S.).

Neuenschwander et al. (2012, S. 26) verstehen Übergänge als Wechsel oder Erweiterung des subjektiven Bezugssystems von Jugendlichen, die diese zu Neuorientierungen und Anpassungsprozessen zwingen. Erfolgreiche Übergänge führen zu einem höheren sozialen Status, zusätzlichen Rechten und mehr Selbstverantwortung. Thielen, Katzenbach und Schnell (2013, S. 7) halten jedoch fest, dass der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter und damit auch der Übergang ins Erwerbsleben in modernen

Gesellschaften immer seltener festgelegten Mustern und Phasen folgt. Biografische Prozesse werden komplexer und Übergangsverläufe werden zunehmend offener in Bezug auf Richtung und Dauer. Jugendliche werden so häufig vor hohe Herausforderungen gestellt, da bisherige Sicherheiten und Orientierungshilfen an Bedeutung verlieren. Übergänge haben sich, so Ahmed (2011, S. 288), in zeitlicher sowie inhaltlicher Hinsicht fragmentiert und sich auf diese Weise zu längerfristigen, entstandardisierten und somit komplexen Lebenslagen für junge Menschen entwickelt. Aus der subjektiven Perspektive der Individuen stellt sich nach Walther (2013, S. 22) im Übergang ins Erwerbsleben deshalb die Frage nach dem Verhältnis zwischen biografischer Kontinuität, subjektivem Sinn und dem Erhalt oder der Erweiterung von Handlungsspielräumen. Denn auch wenn gemäss Neuenschwander et al. (2012, S. 23) die Ausbildungs- und Berufsbiografien individuell verschieden sind, werden beim Übergang von der Schule in die erste Erwerbstätigkeit oft entscheidende Grundlagen für die lebenslange Entwicklung gelegt. Die Jugendlichen müssen Entscheide mit grosser Tragweite bezüglich Ausbildung und Beruf fällen, ohne jedoch die Voraussetzungen für ihre Entscheidung sowie die darauffolgenden Konsequenzen zu kennen.

Gerade bei Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung zeigen sich hier allerdings grosse Differenzen in Bezug auf die Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Übergang. Den Übergang ins Erwerbsleben nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen zu gestalten, ist für junge Menschen mit einer Behinderung nur bedingt möglich. Ihre Übergangswege unterliegen oft weitreichenden institutionellen Beschränkungen, da Einrichtungen der Behindertenhilfe neben der Arbeitseingliederung häufig auch eine umfassende Versorgung in anderen Lebensbereichen wie beispielsweise Wohnen und Freizeit anbieten (Thielen et al., 2013, S. 8–9). Während die Biografien von Menschen ohne Behinderung heute immer weniger in vorgezeichneten Bahnen verlaufen, scheint es, als ob für Menschen mit Behinderungen noch immer die «alten Bedingungen» gelten. Durch die häufig standardisierten Verläufe, die Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung oftmals automatisch in Sonderbereiche wie Werkstätten oder Wohnheime bringen, sowie den Mangel an weiteren Optionen heben sich ihre Übergänge ins Erwerbsleben gegenüber denen von Jugendlichen ohne Behinderung ab (Muche, 2013, S. 170–171). Dennoch sind auch Jugendliche mit geringerer Ressourcenausstattung aufgrund gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und des sozialpolitischen Drucks der Selbstverantwortung immer mehr dazu angehalten, sich jenseits der tradierten Entwürfe individuell zu orientieren und übergangsbezogene Entscheidungen und Handlungen eigenverantwortlich zu treffen (Ahmed, 2011, S. 288). Dazu kommt, dass Jugendliche im unteren Bildungssegment der Förderschulen, also auch Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung, in ergänzenden ausserschulisch relevanten Belangen und lebensweltlichen

Themen häufig keine Resonanz finden (Ahmed, 2011, S. 289). Sie bewegen sich beim Übergang ins Erwerbsleben in einem Spannungsfeld aus Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis (Muche, 2013, S. 160).

Dass diese Thematik neuer ist, führt Muche (2013, S. 158–159) aus, denn das Zusammendenken von Übergang und Behinderung ist eine vergleichsweise junge Themenstellung in der Bildungs- und Sozialforschung. Lange Zeit spielten Übergänge in den Leben von Menschen mit Behinderungen kaum eine Rolle, da sich deren Leben in eigens geschaffenen Parallel- und Sonderwelten abseits der gesellschaftlich relevanten Strukturen und Systeme abspielten und Übergänge in neue gesellschaftliche Bereiche und die damit verbundenen individuellen Entwicklungs- und Bewältigungsprozesse grundsätzlich nicht vorgesehen waren. Das Verlassen dieser implizit vorbestimmten Übergangspfade, so Muche (2013, S. 165), sowie das Einschlagen neuer Wege sind mit grossen Unsicherheiten verbunden. Strukturelle Veränderungen bedingen, dass einst fixe Punkte von Übergängen und beruflichen Strukturen verschwimmen und sich die Orientierungsmuster für das eigene Handeln mehr und mehr entgrenzen (Oehme, 2020, S. 124) – insbesondere für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung.

3.3 Berufsfindung als Kooperationsprozess

Am Berufswahlprozess von Jugendlichen sind in der Regel mehrere Personen beteiligt. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017, S. 3) nennt hierzu Eltern, Bildungsinstitutionen, Berufs- und Studienberatung sowie die Wirtschaft. Sie bezeichnet die Unterstützung der Jugendlichen im Berufswahlprozess als Verbundaufgabe, wobei der Schule eine wichtige koordinierende Aufgabe zukommt. Dieser Auffassung ist auch Niedermair (2005, S. 72–73) und nennt die frühzeitige Vernetzung aller Systempartner*innen als wichtigste Aufgabe der Schule an der Schnittstelle ins Erwerbsleben. Mögliche Beispiele sind Elternabende, ein Besuch bei der Arbeitsvermittlung oder die punktuelle Zusammenarbeit mit Berufsberater*innen. Eine umfassende Berufsorientierung muss gemäss Butz und Deeken (2014, S. 102) Lösungswege aufzeigen und sich der Frage stellen, wie Jugendliche unter Einbezug ihrer individuellen Lebenslagen mit den Veränderungen und Herausforderungen umgehen und sie konstruktiv verarbeiten können. Dieser Auftrag kann allerdings nicht nur einer einzelnen Institution zugewiesen werden, sondern bedingt die Mitarbeit aller am Berufswahlprozess beteiligten Akteur*innen. Durch Aktivitäten in den Bereichen Elternhaus, Freizeit, Schule und Arbeit sowie die Interaktion mit Bezugspersonen ergeben sich neue Eindrücke und Erfahrungen, die einen Lernprozess anregen. Berufsorientierung bedeutet gemäss Butz und Deeken (2014, S. 102) also auch, zielgerichtete Lernumgebungen und Lernsituationen zu schaffen und so zu einer

Auseinandersetzung mit verschiedenen Kooperationspartnern beizutragen. Dies allein reicht jedoch nicht aus, so Niedermair (2005, S. 72), da noch viel mehr erforderlich ist, damit alle Prozessbeteiligten (Schüler*in, Lehrperson, Eltern etc.) kooperativ und kontinuierlich zusammenarbeiten.

3.3.1 Einbindung der Eltern

Die letztendliche Verantwortung für den Berufswahlprozess von Jugendlichen liegt gemäss Art. 301 des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs ZGB bei den Eltern. Um dies zu erreichen, soll gemäss ZGB in geeigneter Weise mit der Schule zusammengearbeitet werden. Faktisch erfolgt die Berufswahlvorbereitung – insbesondere jene der Sonderschüler*innen – jedoch primär durch die Schule, die Eltern und Erziehungsberechtigten nehmen dabei aber eine wichtige Rolle ein (Lischer & Hollenweger, 2007, S. 121). Für Eltern ist die Unterstützung ihrer Kinder bei Entscheidungen und deren Realisierung sowie die Förderung der Persönlichkeit eine zentrale Aufgabe. Gerade für Eltern von Jugendlichen mit Behinderung kann diese Aufgabe jedoch zu einem emotionalen Prozess werden, da oftmals eine erneute Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes stattfinden muss. Nicht selten entwickeln sich bei Eltern eine ängstliche Haltung oder aber eine überhöhte Erwartung in Bezug auf den Berufswahlentscheid, was sich erschwerend auf den Berufswahlprozess der Jugendlichen auswirken kann (Adam & Häfeli, 2009, S. 8).

Ganz grundsätzlich entscheidet der Einfluss von Eltern erheblich über Grundmuster der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und hat direkte Auswirkungen auf deren Leistungs- und Sozialentwicklung. Darin inkludiert ist auch ein massgeblicher Einfluss der Eltern auf die Entfaltung ihres Kindes im schulischen Qualifikationsprozess (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 29). Problematisch in Bezug auf den Berufswahlprozess kann sein, dass vielen Eltern von Kindern mit Behinderung das notwendige Wissen sowie die Erfahrung mit den Besonderheiten des Übergangs von der Schule ins Berufsleben fehlen. Es ist zentral, dass Jugendliche und eben auch ihre Eltern mittels Standortbestimmung der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch Interaktionen mit der Arbeitswelt (Schnuppern, Praktika usw.) und deren Auswertung ein realistisches Bild über den Stand des Berufswahlprozesses der Jugendlichen erhalten (Adam & Häfeli, 2009, S. 9). Eine wesentliche Aufgabe in der Arbeit mit Eltern besteht für die Schule also darin, die Kooperation der Eltern zu gewinnen, sie zu sensibilisieren sowie bei den eigenen Anstrengungen zur beruflichen Integration ihres Kindes zu unterstützen und zu entlasten. Eltern sind somit einerseits in ihrem eigenen Unterstützungsbedarf wahrzunehmen,

andererseits müssen Unterstützungsressourcen erkannt werden, welche die Eltern zu einem gelingenden Berufswahlprozess beitragen können (Schartmann, 2000, o. S.).

3.3.2 Einbindung weiterer Fachpersonen

Nebst der bewussten Einbindung der Eltern in den Berufswahlprozess ist auch die Zusammenarbeit mit einem professionellen Netzwerk von grosser Bedeutung. Häfeli, Hofmann und Schellenberg (2014, S. 138) nennen als wichtigste Stelle die Berufs- und Laufbahnberatung, dazu gehört für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung in erster Linie die Berufsberatung der Invalidenversicherung. Für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung ist diese Anlaufstelle jedoch in vielen Fällen nicht ausreichend, da zu wenige Ressourcen für eine vertiefte Berufsberatung zur Verfügung stehen. So wird das professionelle Umfeld häufig durch zusätzliche Fachpersonen wie beispielsweise medizinisch-therapeutische Fachpersonen erweitert. Abhängig von der Behinderung der Jugendlichen sind jedoch angepasste Ausbildungs- und Finanzierungsformen sowie Begleitung oder Coaching der Jugendlichen notwendig. Spezifisch ausgebildete Kooperationspartner*innen wie Job-Coaches oder Case-Manager*innen können das professionelle Netzwerk ergänzen.

Der Austausch von Wissen und Erfahrungen unter den Kooperationspartner*innen, die im Rahmen der Sonderschule zusammenarbeiten, geschieht gemäss Adam und Häfeli (2009, S. 10) oftmals im Rahmen der interdisziplinären Standortgespräche. Deeken und Butz (2010, S. 24) weisen diesbezüglich aber darauf hin, dass eine Verständigung und Abstimmung der beteiligten Professionen über den Einsatz der verwendeten Instrumente im Berufswahlprozess, ihre Einschätzung von Problemlagen und Massnahmen sowie eine Diskussion über ihr Rollenverständnis unerlässlich sind.

3.4 Zwischenfazit: Einfluss subjektiver Faktoren auf den gelingenden Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung

Der Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung zeigt sich als enorm vielschichtiger, komplexer Prozess. Aus der Subjektperspektive betrachtet müssen viele einzelne, personen- und behinderungsbedingte Faktoren beachtet und bewältigt werden, damit eine gelingende Berufliche Orientierung möglich ist. Butz und Deeken (2014, S. 100) unterscheiden bei der Berufsorientierung zwei Perspektiven: Erstere sieht die Berufliche Orientierung als ein Lernarrangement, das unterschiedliche Bausteine und Aktivitäten aus verschiedenen Lern- und Praxisorten umfasst. Übertragen auf den Bereich der Sonderschule können darunter die elementarisierten Lehrinhalte zur Beruflichen Orientierung im Lehrplan 21 sowie verschiedene Möglichkeiten der

Praxiserprobung wie beispielsweise Schnuppertage und -wochen oder Praktika verstanden werden. Als zweite mögliche Perspektive sehen Butz und Deeken (2014, S. 100) die Berufliche Orientierung als individuellen Lernprozess aller Jugendlichen, der eine ständige persönliche Neuorientierung und Standortbestimmung erfordert. Überträgt man auch diese Perspektive auf den Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung, so können darunter das Bewältigen der jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben, das Befassen mit der eigenen Behinderung, die Bildung einer eigenen Identität sowie das Bewältigen des Übertritts ins Erwerbsleben verstanden werden. Die Berufliche Orientierung hat gemäss Deeken und Butz (2010, S. 17) also nicht nur den Auftrag, Jugendliche bildungswirksam zur Arbeitswelt hinzuführen – anstatt gleich von Anfang an konkrete berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, sollte im Berufswahlprozess vielmehr die Herausbildung eines stabilen Fundaments von personalen und psychosozialen Kompetenzen im Vordergrund stehen. Zudem muss sich die Berufsorientierung auch mit aktuellen Veränderungsprozessen in den Bereichen Arbeit und Gesellschaft beschäftigen und darauf reagieren können.

Das Thematisieren und Erkennen der eigenen Behinderung und der damit verbundenen Stärken und Schwächen sowie der Chancen und Risiken im Übergang Schule–Beruf benötigt Raum und Zeit, die im Rahmen des Klassenunterrichts nur bedingt zur Verfügung stehen. Oehme (2020, S. 125) folgert für die (sozial)pädagogische Seite, dass viele Jugendliche mehr Unterstützung und damit auch mehr Zeit und Toleranz für Suchprozesse sowie die Gelegenheiten zur Formulierung ihrer widersprüchlichen Erfahrungen und biografischen Fehlentscheidungen brauchen. Es gehe, so Deeken und Butz (2010, S. 17), bei der Berufsorientierung nicht mehr nur primär um die Frage «Was will ich werden?», sondern auch um eine mit Lebensperspektive verbundene Sinnfindung, die durch das Stärken der Persönlichkeit der Jugendlichen erreicht werden kann. So ist eine Auseinandersetzung mit Themen und Lernaufgaben gefordert, die über die Berufswahl hinausgeht und mit der Vorbereitung auf das spätere Leben in der Berufs- und Arbeitswelt und der Gesellschaft verbunden ist (Deeken & Butz, 2010, S. 19).

Die Anforderungen, die sich den Jugendlichen mit dieser Aufgabe stellen, sind hoch. Zwar bietet das ausdifferenzierte duale Berufssystem der Schweiz gemäss Hofmann und Schellenberg (2019, S. 194) gerade für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung viele Möglichkeiten; erhöht haben sich mit dieser Vielfalt aber auch die Komplexität und der Koordinationsbedarf, es müssen insgesamt mehr Handlungsfelder bearbeitet werden, um das Ziel der Teilhabe am Arbeitsmarkt zu erreichen. Das Wegfallen von sozial normierten und festgefühten Ausbildungs- und Berufswegen erzwingt gemäss Deeken und Butz (2010, S. 20) verstärkt ein eigenverantwortliches Handeln. Was auf der einen Seite mehr Freiheit für die Gestaltung des eigenen Lebenswegs bedeutet,

erfordert auf der anderen Seite auch mehr Fähigkeiten, um diese Freiheit zu nutzen. Nach Lischer und Hollenweger (2007, S. 120) kann ergänzend hinzugefügt werden, dass alle diese Prozesse während der Entwicklungsphase der Pubertät stattfinden und somit erschwerend auch mit Abgrenzungen gegenüber Bezugspersonen und der Neugewichtung von persönlichen Bedürfnissen in Verbindung stehen. Auch die Interaktion mit Eltern sowie der Einfluss der Peergruppe auf den Berufswahlentscheid können komplexitätssteigernd wirken. Jugendliche benötigen also gemäss Butz und Deeken (2014, S. 99) Kompetenzen, die sie dazu befähigen, sich zu orientieren und die Schwierigkeiten des Übergangs in die Arbeitswelt konstruktiv anzugehen.

Diesem Ansatz der Individualisierung stellt Eckert (2008, S. 151) jedoch ein verbreitetes Denkmuster gegenüber: Auch wenn die erfolgreiche Abstimmung von individuellen Wünschen, realisierbaren Möglichkeiten und tatsächlichen Anforderungen zu einer erfolgreichen Bewältigung des Einstiegs in eine Berufsausbildung führt, so sieht die Realität oft anders aus. Die Anforderungen, welche die Berufseinmündung an die Jugendlichen stellt, sind objektivierbar. Das Subjekt muss diesen Anforderungen mit seinen Fähigkeiten entsprechen, es beginnt ein Abstimmungs- oder Matchingprozess. Im Zentrum stehen so nicht individuelle Wünsche oder die Idee der Selbstverwirklichung, sondern die optimale Abstimmung von Fähigkeiten und Anforderungen.

4 Schulsozialarbeit als Unterstützerin selbstbestimmter und gelingender Berufswahlprozesse

So komplex wie der Berufswahlprozess an sich ist auch das Aufgabenspektrum der beteiligten Fachpersonen im Übergang zwischen Schule und Beruf. Es reicht von der Vermittlung von Kulturtechniken bis hin zum Erreichen von psychosozialen Kompetenzen, es soll Jugendliche über unterschiedliche Berufsfelder informieren und mit ihnen zusammen Entscheidungsfähigkeit entwickeln. Es gilt, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Jugendlichen in Bezug zueinander zu setzen, ihr Potenzial einzuschätzen und Kooperationspartner wie Eltern oder Behörden zur Mitarbeit zu motivieren (Pötter, 2014b, S. 21). Beteiligt an diesem Aufgabenspektrum sind deshalb viele Professionen – neben Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen oder Berufsberatenden auch die Schulsozialarbeit. Diese kann, darf und soll sich der Beruflichen Orientierung, so Pötter (2014b, S. 21), nämlich auf eine ganzheitliche und an den Lebenswelten der Jugendlichen orientierten Art und Weise nähern, die sie von den anderen Akteuren abgrenzt. In diesem Kapitel wird deshalb diskutiert, in welcher Weise die Schulsozialarbeit einen gelingenden Berufswahlprozess unterstützen kann und was sie in besonderem Masse zur Mitarbeit befähigt.

4.1 Arbeitsgrundlagen der Schulsozialarbeit als unterstützende Akteurin im Berufswahlprozess

Folgt man Pötters (2014b, S. 23) Definition von Schulsozialarbeit, so ist diese das Ergebnis der Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren des Systems Schule. Sie verfolgt das Ziel, eine Anschlussfähigkeit zwischen dem Erziehungs- und Bildungssystem sowie den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herzustellen und zu unterstützen. Im Übergang zwischen Schule und Beruf kann Schulsozialarbeit gemäss Pötter (2014b, S. 24) verschiedene Aufgaben übernehmen, die vom Konzept der Beruflichen Orientierung der jeweiligen Schule, der Zusammensetzung der Jugendlichen sowie dem Einbezug von Kooperationspartnern abhängig ist. Auch der Umfang des Einbezugs der Schulsozialarbeit variiert je nach vorhandenen personellen Ressourcen oder dem mit der Schule vereinbarten Auftrag. Immer jedoch sollte die Schulsozialarbeit, so Pötter (2014b, S. 31), Teil des multiprofessionellen Fachkräfteteams an einer Schule sein, das sich dem Übergang ins Berufsleben annimmt. Ihr Schwerpunkt sollte dabei insbesondere die Sicherstellung der Nachhaltigkeit und Ganzheitlichkeit der Beruflichen Orientierung sein. Diese Sichtweise deckt sich mit der Sozialpädagogik des Übergangs, die Pohl, Stauber und Walther (2007, S. 230) skizzieren. Die Unterstützung der Jugendlichen soll nicht an formale Kriterien des Gelingens und Scheiterns geknüpft werden,

sondern als generelles Unterstützungsangebot verstanden werden. Die Sozialpädagogik des Übergangs nimmt sich nicht nur der Bewältigung des Übergangs von der Schule ins Berufsleben an, sondern fragt nach den biografischen Kompetenzen, die für die subjektiv sinnvolle Gestaltung der Übergänge notwendig sind.

Pohl et al. (2007, S. 231) sprechen dabei von einem Abschied von der kompensatorischen Bildung hin zur Unterstützung bei der Aneignung biografischer Kompetenzen. Nonformale Bildungsräume helfen bei der Herstellung von Reflexion und Gestaltung des Verhältnisses zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten des Arbeitsmarktes sowie den eigenen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen. Bezogen auf die Schulsozialarbeit als Vertreterin einer Sozialpädagogik des Übergangs kann somit gesagt werden, dass sie sich in Ergänzung zur schulischen Bildung und Beruflichen Orientierung im Rahmen des Lehrplans 21 mit der Erarbeitung von biografischen Rahmenbedingungen für einen gelingenden Übergang befasst und somit bereits im Berufswahlprozess, also noch vor dem eigentlichen Übergang, wichtige Grundlagen dafür legt. Die Schulsozialarbeit, so Pötter (2014b, S. 32), verdeutlicht auf diese Weise einerseits den Jugendlichen selbst, andererseits aber auch den weiteren am Berufswahlprozess beteiligten Personen, dass der Übergang an sich zwar eine zentrale, aber nicht die einzige Aufgabe ist, die zu bewältigen ist.

Sozialarbeitende, und damit auch Schulsozialarbeitende, leisten gemäss Schaffner (2014, S. 120) neben Lehrpersonen sowie heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen einen wichtigen Beitrag in der Begleitung von Jugendlichen im Berufswahlprozess. Obwohl die Berufliche Orientierung und die Ausbildungsplatzsuche oft als vorrangige Aufgaben der Schule genannt werden, so erfordern Veränderungen in den Bildungs-, Arbeits- und Sozialsystemen zunehmend eine komplexere Begleitung der Jugendlichen, die Schulsozialarbeitende aufgrund ihrer Kompetenzen leisten können. Denn dort, wo Entstrukturierung und Individualisierung zu biografischer Überforderung beitragen und die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben im Berufswahlprozess bedroht sind, setzt nach Schaffner (2014, S. 123) die Soziale Arbeit an. Ausgehend von den subjektiven Erfahrungen, Orientierungen und Lebensentwürfen der jungen Menschen versucht die Soziale Arbeit, ihre individuellen Kompetenzen zur Lebensbewältigung zu stärken.

Entscheidend ist dabei gemäss Oehme (2020, S. 132), dass die Soziale Arbeit offener und experimenteller an die Thematik des Berufswahlprozesses herangehen kann, dass sie tragfähige Bezüge und Vertrauen aufbauen kann und idealerweise die Milieus und Sozialräume der Jugendlichen kennt. Gerade durch die Nähe zu den Jugendlichen erfahren diese die Schulsozialarbeit als erweiterte Beziehungsoption, so Ahmed (2011, S. 294). Der Zugang ist niederschwellig, dialogisch-symmetrisch und jugendkulturell-sensibel, die Interaktion mit der Schulsozialarbeit wird damit als biografisch bedeutsam

empfunden. Die Orientierung am Subjekt ermöglicht es der Schulsozialarbeit, die Jugendlichen nicht auf ihre Rolle als Schüler*in zu reduzieren, sondern ihre Subjektivität und individuellen Anliegen zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit zu nehmen. Ähnlich argumentiert Böhnisch (2019, S. 144). Auch er hebt als Stärke der Schulsozialarbeit hervor, dass sie Jugendliche zu sich selbst führen und somit Fähigkeiten entdecken lassen kann, die im Schulunterricht übergangen werden oder gar nicht erst gefragt sind. Sie lässt Jugendliche spüren, dass sie auch ausserhalb der Erwerbsarbeit etwas wert sind, und findet damit neue Zugänge zu Ausbildung und Arbeit.

Die Schulsozialarbeit trägt somit zu einem umfassenden, subjektorientierten Berufswahlprozess bei, der die Jugendlichen gemäss Butz und Deeken (2014, S. 101–102) nicht als Objekte schulischer und gesellschaftlicher Anforderungen, sondern als Subjekte der Beruflichen Orientierung sieht. Ihre Angebotsstruktur ist, so Ahmed (2011, S. 292), in hohem Masse den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen angepasst und kann jederzeit flexibel verändert werden.

4.2 Ausgewählte Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit als unterstützende Akteurin im Berufswahlprozess

Betrachtet man nun die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf, so lassen sich gemäss Pötter (2014b, S. 38) zwei Dimensionen des Handelns ausmachen. Zum einen leistet die Schulsozialarbeit eine individuelle Übergangs- beziehungsweise Bildungsbegleitung in Form einer fallbezogenen Begleitung, zum anderen ist sie an der Gestaltung eines strukturellen Übergangsmangements sowie einer interventionsbezogenen Steuerung des gesamten Spektrums an Angeboten im Berufswahlprozess beteiligt. Dieses Kapitel diskutiert ausgewählte Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit im Rahmen dieser Handlungsdimensionen. Leider wurde diese Thematik in der bisherigen Forschung noch wenig beachtet, entsprechend knapp ist das Vorhandensein von umfassender Fachliteratur. Die Ausführungen in diesem Kapitel orientieren sich aus diesem Grund an Literatur, die sich meist nicht spezifisch auf die Schulsozialarbeit, sondern auf die Soziale Arbeit und die Sozialpädagogik des Übergangs zwischen Schule und Beruf im Allgemeinen bezieht. Auch die Arbeit der Schulsozialarbeit im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung findet in der Fachliteratur bisher fast keine Erwähnung. Die Verknüpfung dieser Thematiken findet daher im Rahmen der Diskussion im Schlusskapitel statt, gekoppelt mit der Frage nach der Förderung der Selbstbestimmung.

4.2.1 Psychosoziale Beratung

Dass die eigentliche Berufsvorbereitung im Sinne einer Wahl des Ausbildungsberufes nur einen kleinen Teil dessen ausmacht, was Jugendliche während des Berufswahlprozesses zu bewältigen haben, betont Mack (2013, S. 329) sehr stark. Gravierender sind unter anderem gesundheitliche Beeinträchtigungen, ein krisenhafter Alltag oder riskante Lebenslagen. Der Versuch, so entstandene Benachteiligungen zu kompensieren, verlangt von den Jugendlichen viel ab, und sie sollten von den pädagogischen Fachpersonen einerseits respektiert werden, andererseits als handlungsleitend anerkannt werden. Ähnlich argumentiert Elster (2013, S. 298–299), indem er die pädagogisch begründete Form der Anerkennung hervorhebt. Da gerade bei potenziell krisenhaften Übergängen ins Berufsleben das bisherige Selbst- und Wertverhältnis der Jugendlichen infrage gestellt wird und ein neues gefunden werden muss, sind die am Übergangsprozess beteiligten Fachpersonen dazu aufgefordert, eine elementare Form von Anerkennung und Solidarität anzubieten. Diese gibt Raum frei für die Selbsterprobung und somit für Versuche der Neu- und Umorientierung sowie für Erfolge und Scheitern. Anders als den Lehrpersonen gelingt es der Schulsozialarbeit als Vertreterin der Jugendarbeit dabei, so Böhnisch (2019, S. 146), diese Anerkennung und Selbstwirksamkeit über Beziehungen und Räume zu vermitteln. Mittels psychosozialer Beratung im Sinne einer Alltagsberatung oder sozialen Bildung kann die Schulsozialarbeit Hilfestellungen leisten, um eine innere Bedrängnis oder Hilflosigkeit zu thematisieren und den Alltag zu bewältigen.

Zur Alltagsberatung ergänzen Deeken und Butz (2010, S. 21) auch das Vornehmen persönlicher Standortbestimmungen mit den Jugendlichen, in die sowohl Aspekte der Berufswahl als auch Themen wie Work-Life-Balance, Selbstfindung und der Entwurf eines individuellen Lebensplans einbezogen werden. Basierend auf Mack (2013, S. 331) kommt ein Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt erst in Gang, wenn bestehende Handlungsmuster erkannt, infrage gestellt und allenfalls aufgegeben werden. Der auf diese Weise entstehende Bildungsprozess kann als Grundlage für die Lebensbewältigung und damit auch als elementar für den Berufswahlprozess angesehen werden.

Wansing (2005, S. 153) erläutert aus der stationären Leistungserbringung die Problematik, dass die Realisierung von Inklusionschancen für Menschen mit Behinderungen strukturell erschwert ist. Dies beruht unter anderem darauf, dass es versäumt wird, die betroffenen Menschen mit relevanten Ressourcen und Fähigkeiten auszustatten, die ihnen den Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen ermöglichen. Diese Argumentation lässt sich auch auf den Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung übertragen. Das Vermitteln von Lebenskompetenzen, wie

beispielsweise das Benützen des öffentlichen Verkehrs, selbstständiges Einkaufen oder selbstständiges Um-Hilfe-Bitten, kann zudem zur psychosozialen Beratung dazugehören. Weiterführend kann auch das Vermitteln von Medienkompetenz als Aufgabe der Schulsozialarbeit in der Sonderschule angesehen werden.

Der Zugang zu Information ist gemäss Wansing (2005, S. 96) eine grundlegende Voraussetzung in unserer modernen Informationsgesellschaft, um an vielfältigen Kommunikationsprozessen teilhaben zu können. Medienkompetenz ist dabei in unterschiedlichen Bereichen gefragt. Diese können vom Medieneinsatz in Bildung und Berufsleben (digitales Lernen, digitale Bibliotheken und Dokumente, Stellenbörse etc.) über die persönliche Kommunikation (Messengerdienste) bis hin zu den Bereichen Unterhaltung (Spiele, Video, soziale Medien etc.) oder Kommerz (Onlineshopping) reichen. Der Schulalltag im Sonderschulbereich zeigt dabei, dass sich die verschiedenen Bereiche oftmals vermischen, da technische Hilfsmittel im Schulalltag, in der Beruflichen Orientierung und im Freizeitbereich allgegenwärtig sind. Die Medienkompetenzen der Jugendlichen sind allerdings oft nicht ausreichend, um die verschiedenen Dienste adäquat zu nutzen beziehungsweise allfällige Stolpersteine oder Gefahren zu erkennen. Umso wichtiger ist es, Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung im geschützten Rahmen die Möglichkeit zu bieten, einen angemessenen Umgang mit neuen Medien zu erlernen. Der Schulsozialarbeit ist es aufgrund ihrer Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen sowie des persönlichen Settings einer psychosozialen Beratung oftmals eher möglich, auf Augenhöhe mit den jungen Menschen zu arbeiten.

4.2.2 Unterstützung in der Beruflichen Orientierung

Im Prozess der Berufseinmündung ist es für alle Beteiligten zentral, herauszufinden, an welcher Stelle dieses Prozesses die Jugendlichen sich zu diesem Zeitpunkt befinden. Dies kann mittels Exkursionen, Praktika und weiteren explorativen Kompetenzfeststellungsverfahren wie beispielsweise Schnuppereinsätzen geschehen. Um eine anschließende gezielte Steuerung des Berufswahlprozesses und angemessene Interventionen möglich zu machen, muss durch individuelle Betreuung, Beratung und Anleitung der Jugendlichen deren Entwicklungsstand erfasst werden, sodass weitere spezifische und situationsbezogene Erfahrungen in der Arbeitswelt möglich werden (Eckert, 2008, S. 157). Wichtige Anhaltspunkte zur Planung von Massnahmen und Angeboten sind für Mack (2013, S. 330) auch Aspekte der psychosozialen Beratung, in der aus biografischer Perspektive die Bildungsgeschichte sowie die zukünftigen Erwartungen in Bezug auf Arbeit und Beruf reflektiert werden. Verbunden mit dem Blick auf die spezifische Lebenswelt und die daraus resultierenden Probleme der Jugendlichen können lebensweltbezogene,

adressatenspezifische Angebote geschaffen werden. Dabei ist insbesondere die Passung zwischen institutionellen Angeboten und lebensweltlichen Hintergründen zu ermöglichen. Wansing (2005, S. 90) betont zu dieser Thematik aber, dass gerade für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung der Bildungsweg beim Abschluss der Sonderschule risikoreich bleibt, da der Zugang zur beruflichen Bildung erschwert ist. Für viele Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung besteht wenig Chance auf eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt, oftmals führt ihr beruflicher Weg in Sonderinstitutionen, ohne dass weitere adressatenspezifische oder lebensweltbezogene Berufserkundungen stattgefunden hätten.

4.2.3 Übergangsmanagement

Schulsozialarbeitende als Vertretende der abgebenden Institution Schule, die Jugendliche gewissermassen in eine Berufsausbildung übergibt, sind gemäss Pötter (2014b, S. 36–37) um eine bestmögliche Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang bemüht. Sie tragen zu einer realen, konkreten und zielführenden Anschlussperspektive bei und tragen die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen weiter an zukünftige Ansprechpersonen. Dazu gehört auch die Suche nach weiteren Hilfen in Form von sozialpädagogischen Fachpersonen, Berufseinstiegsbegleitenden oder Job-Coaches, wenn die Jugendlichen voraussichtliche Schwierigkeiten beim Übergang haben werden und auch nach Abschluss der Schulzeit eine intensivere Beratung beim Berufseinstieg brauchen. Es kann hierbei auch ein Auftrag der Schulsozialarbeit sein, die Tätigkeit der unterschiedlichen am Übergang beteiligten Akteure zielführend zu koordinieren und für eine klare Trennung oder Zuweisung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu sorgen. Ahmed (2011, S. 292–293) zählt zum Übergangsmanagement auch Netzwerk- und Infrastrukturarbeit wie beispielsweise die Akquise von Ausbildungsstellen und Kontakte zu Betrieben im lokalen Umfeld oder Einmischungsstrategien im Sinne politischer Mitgestaltung von Themen, welche die Arbeit der Schulsozialarbeit betreffen und die Chancen der Jugendlichen auf eine erfolgreiche Suche nach einer Ausbildungsstelle erhöhen.

Die Wichtigkeit guter Kontakte und vertrauensvoller Beziehungen zwischen Schulen und Betrieben, Lehrpersonen und Ausbildenden oder sozialpädagogischen Fachpersonen betont auch Eckert (2008, S. 155). Das hierfür notwendige Netzwerk an Kontakten muss von wechselseitigem Vertrauen zwischen Schule und Wirtschaft getragen werden und erfordert von den beteiligten Personen wie beispielsweise Lehrpersonen ein grosses Interesse und ein hohes Mass an Kenntnissen über die regionale Arbeitswelt. Die Wichtigkeit dieser Netzwerke darf nicht unterschätzt werden, da sie in einem erfolgreichen Übergangsmanagement die Basis dafür bilden, dass Jugendliche beim Übergang ins

Berufsleben begleitet werden können und dieser zu einem wichtigen Bildungsabschnitt wird.

4.2.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Soziale Arbeit spricht bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern oft von Erziehungs- oder Bildungspartnerschaften. Gemeint ist dabei eine Zusammenarbeit mit gemeinsamen Aufgaben und Verantwortungen, gegenseitiger Offenheit für Ideen sowie einer von Achtung, Vertrauen und Respekt geprägten Kultur (Stork, 2011, S. 327). Nebst methodischem Wissen und Können bilden für Schulsozialarbeitende also auch dialogische und partnerschaftliche Wege die Basis der Zusammenarbeit mit Eltern. Die Schulsozialarbeit anerkennt die Eltern als (Bildungs)Expert*innen für ihre Kinder, zeigt Respekt vor der Leistung und den Werten der Eltern und agiert milieusensibel (Stork, 2011, S. 332–334). Auch Thimm (2013, S. 27) definiert Bildungspartnerschaft als eine systematische, verbindliche Kooperation, ein Verständnis von Ebenbürtigkeit, eine einladende Haltung sowie das Vertrauen darauf, dass Eltern eigene Beiträge einbringen wollen und können. Die Einbindung der Eltern in die Berufliche Orientierung fordert von der Schulsozialarbeit die Bereitschaft, elterliche Kompetenzen wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dabei ist es wichtig, die Eltern von Beginn an in den Berufswahlprozess einzubinden und sie für die Bedeutungen ihrer Unterstützung zu sensibilisieren.

Stork (2011, S. 337) erachtet es als wichtig, die Eltern gleich zu Beginn der Zusammenarbeit über ihre Möglichkeiten der Mitarbeit und die Chancen der Kontaktgestaltung zu informieren. Gleichzeitig können so die besonderen Interessen, Wünsche und Talente der Eltern kennengelernt und festgehalten werden. Sacher (2011, S. 11–12) betont die Dringlichkeit, in der Zusammenarbeit mit Eltern sicherzustellen, dass sie sich ihres Einflusspotenzials bewusst sind und dieses zum Wohle ihres Kindes nutzen. Eltern müssen für ihre Rolle sensibilisiert werden – insbesondere für die Verantwortung, die sie im Berufswahlprozess ihrer Kinder tragen. Bei einem Teil der Eltern, so Sacher (2011, S. 12) weiter, werde es darum gehen, eigene Informations- und Kompetenzdefizite einzugestehen; bei einem anderen Teil müsse zuerst eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgebaut werden, damit den Eltern bewusst wird, dass sie etwas Wichtiges zur Beruflichen Orientierung beigetragen können. Zudem gilt es, verbreitete Fehlhaltungen, wie das Nachelegen von traditionell ausgeübten oder vererbten Berufen beziehungsweise Klischeevorstellungen hinsichtlich der Berufswelt, zum Beispiel von angeblich typischen Frauen- oder Männerberufen, abzubauen.

Diese Doppelrolle der Eltern nennt auch Schartmann (2000, o. S.): Einerseits sind Eltern in ihren Ängsten, Unsicherheiten und Ambivalenzen in Hinsicht auf die berufliche

Perspektive ihrer Kinder ernst zu nehmen, andererseits müssen sie mit ihren Kompetenzen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Prozess miteinbezogen werden. Beide Seiten müssen im Rahmen der Beratungstätigkeit durch die Schulsozialarbeit thematisiert werden. Möglichkeiten zur Kompetenzvermittlung- oder -stärkung bei Eltern bieten Elternbildungsanlässe oder die Information über weiterführende Angebote. Gemäss Thimm (2013, S. 28) soll den Eltern ein Überblick vermittelt werden, wo welche Informationen und Angebote zur Verfügung stehen, wenn eine zusätzliche oder weiterführende professionelle Begleitung in der Orientierungs- und Einmündungsphase gewünscht wird. Die Schulsozialarbeit übernimmt in diesem Fall die Triagefunktion zwischen Eltern und weiteren professionellen Fachkräften im Umfeld der Beruflichen Orientierung. Stork (2011, S. 341) nennt Elternbildungsangebote als zielführend, die an die Neugier, Interessen und Leidenschaft der Eltern anschliessen. Im Zentrum sollten Themen stehen, die nicht angst- oder schambesetzt sind, und eine Teilnahme sollte nicht mit negativen Stigmatisierungseffekten verbunden werden. Sacher (2011, S. 12) nennt als mögliche Beispiele für die Vermittlung fehlender Kompetenzen das Wissen über die Berufswelt und das Berufsbildungssystem sowie Kenntnisse von Beratungsangeboten zur Berufswahl oder zu elementaren Erziehungskompetenzen.

Mittels dieser Form der Aufklärung durch die Schulsozialarbeit kann bei den Eltern das Gefühl der Selbstwirksamkeit gefördert und ein positiver Einfluss auf den Berufswahlprozess ihrer Kinder erreicht werden. Insbesondere bei Eltern von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung kann dies auch ein Zurückgewinnen von Macht sein, da sie mangels Kenntnissen des komplexen Schweizer Berufsbildungs- oder Sozialversicherungssystems oft an Grenzen stossen und auf Hilfe von Fachpersonen angewiesen sind, die sich im betreffenden Themengebiet auskennen. Auch hier kann die Schulsozialarbeit einspringen und nebst Aufklärungsarbeit zudem direkte Unterstützung leisten. Dies kann etwa die Übernahme von Korrespondenz mit Behörden im Auftrag der Eltern, das Begleiten bei Behördengängen oder das Aufgleisen von medizinischen und entwicklungs-pädiatrischen Abklärungen als Grundlage für die finanzielle Unterstützung der Invalidenversicherung sein.

Von grosser Bedeutung in der Zusammenarbeit mit Eltern ist auch das Thematisieren des Ablösungsprozesses ihrer Kinder. Nach Thimm (2013, S. 25) fördern ein unterstützender, auf Selbstreflexion der Jugendlichen ausgerichteter Erziehungsstil, die Ermunterung zur selbstbestimmten und verantwortungsvollen Lebensgestaltung und deren Ermöglichung sowie Impulse zur Exploration und Identitätssuche das aktive Berufsfindungsverhalten ihrer Kinder. Gerade für Eltern von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung gestaltet sich das Zugestehen dieses Freiraums oft als schwierig. Klaus (2013, S. 1–2) nennt den Ablöseprozess für Eltern von Kindern mit einer kognitiven

Behinderung eine besondere Aufgabe, da sie im Lauf des Zusammenlebens mit ihrem Kind gelernt haben, zu akzeptieren, dass es in besonderem Masse von ihnen abhängig ist. Das Kind wird zu einem zentralen Lebensinhalt, eine zunehmende Ablösung erfordert auch eine Neuorientierung der Eltern bezüglich der eigenen Rolle oder der Abgabe von Verantwortung. Letzteres ist oft verbunden mit der Sorge, wie gut professionelle Begleitpersonen die Betreuung des eigenen Kindes übernehmen werden. Die Schulsozialarbeit kann hier eine wichtige Unterstützungsarbeit leisten, indem sie beispielsweise Eltern an Informations- oder Beratungsangebote verweist und so bei der persönlichen Neuorientierung zur Seite steht oder durch Besuche in Ausbildungs- oder Wohninstitutionen Einblicke in die professionelle Betreuung vermittelt, um Ängsten oder Unsicherheiten entgegenzuwirken.

Elternberatung kann nach Sacher (2011, S. 14) auch beinhalten, die Eltern beim Aufbau eines Familienlebens zu unterstützen, das zugleich Ordnung und Geborgenheit gewährleistet. Die klare Strukturierung des Tagesablaufs, das Verteilen eigenverantwortlicher Aufgaben oder vorgelebte Modelle für verschiedene Verhaltensmuster können wichtige Bausteine für einen gelingenden Berufswahlprozess sein. Psychologische Merkmale wie Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit sind von den Eltern vorgelebte oder eingeforderte Faktoren, die eine positive Wirkung auf den Berufswahlprozess ihrer Kinder haben können.

4.2.5 Anwaltschaftliche Funktion

Die Schulsozialarbeit als Unterstützerin von gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozessen kommt an der Übernahme anwaltschaftlicher Funktionen nicht vorbei. Werden Übergangsverläufe, so Mack (2013, S. 330), biografisch betrachtet und deren lebensweltlicher Bezug entsprechend beachtet, so müssen Angebote und Massnahmen der Beruflichen Orientierung an die individuellen Begebenheiten der Jugendlichen angepasst und adressatenspezifisch geplant werden. Ist dies aus strukturellen Gründen nicht möglich, so wird eine Debatte zu Übergangsverläufen und dem Bezug von Bildung und Lebenswelt unumgänglich. Diese Debatte ist als Ausgangs- und Referenzpunkt für eine Analyse und Reformen des Übergangssystems zu betrachten. Enggruber (2014, S. 124) zählt die Schulsozialarbeit an Schulen mit Berufsbildungsbezug nebst Schulleitungen und Lehrpersonen zu den Teilnehmenden schulinterner Steuergruppen und verweist auf ihren Beitrag im Rahmen der Schulentwicklung. Dort vertritt die Schulsozialarbeit das Verständnis einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit unter Berücksichtigung sowohl des sozialen und materiellen Lebensumfelds der Jugendlichen als auch des

regionalen und lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts, um den berufsbezogenen Wünschen und Interessen der Jugendlichen Rechnung zu tragen.

Gerade wenn konkrete berufliche Optionen fehlen, müssen sich die im Übergang zwischen Schule und Beruf tätigen Sozialarbeitenden gemäss Pohl et al. (2007, S. 234–235) darum bemühen, dass den Jugendlichen reale Optionen für die Gestaltung des Übergangs zur Verfügung stehen und unterschiedliche Bereiche wie Bildung, Ausbildung, soziale Sicherung, Wohnen und Gesundheit flexibel koordiniert werden können. Dies erfordert mitunter sogar eine politische Interaktion, die Soziale Arbeit kann sich nicht nur mehr auf ihr interaktives, beratendes und helfendes Potenzial verlassen. Dass der Einfluss der Schulsozialarbeit auf das Koordinieren unterschiedlicher Netzwerke oder Fachbereiche jedoch begrenzt ist, betont Enggruber (2014, S. 127). So können Schulsozialarbeitende Prozesse oft nur anregen, aber nicht selbst initiieren. Dazu sind oftmals die obersten Leitungsgremien notwendig. Dies sollte die Schulsozialarbeitenden aber nicht davon abbringen, sich in verschiedenen lokalen Gremien einzubringen und im Sinne einer politischen Einmischungsstrategie für eine lebensweltorientierte und ganzheitliche Arbeit im Interesse der Jugendlichen und ihrer Berufs- und Lebenschancen zu streiten.

Die anwaltschaftliche Funktion der Schulsozialarbeit beinhaltet auch das Fördern des Handlungsvermögens mittels einer Neubeurteilung des Kompetenzbegriffs. Während sich der Begriff der Qualifikation nach Schröer (2013, S. 73–74) auf das Lernen und Wissen bezieht, so greift der Kompetenzbegriff weiter. Er beinhaltet das Wissen um die Entgrenzung des Lebenslaufs sowie die Offenheit von Übergangskonstellationen und versteht unter Kompetenz das allseitige Handlungsvermögen von Jugendlichen in seiner Potenzialität und Aktualität. So fordern Pais und Pohl (2003, zitiert nach Schröer, 2013, S. 74) eine grundlegende Revision des Bildungssystems, durch die nicht mehr laufbahnfixierte Lernsettings, sondern eine Öffnung der Bildungsinstitutionen gegenüber den Biografien und Lernwelten ihrer Beteiligten im Zentrum stehen. Damit kann nicht nur eine Verbindung von Entwicklung und Bewältigung hergestellt, sondern auch das Erreichen einer erweiterten Handlungsfähigkeit (agency) in den Fokus gerückt werden. Die Schulsozialarbeit kann hier als Vertreterin einer neuen Perspektive auf Lerndimensionen auftreten und den Jugendlichen somit neue Spielräume innerhalb der Beruflichen Orientierung eröffnen.

Ahmed (2011, S. 295) nennt in diesem Zusammenhang die Partizipation als zentrales Arbeitsprinzip der Schulsozialarbeit. Einerseits ist von den Schulsozialarbeitenden eine partizipatorische und offen-reflexive Grundhaltung gefordert, andererseits bringen die Jugendlichen eigene Belange ein. Auf diese Weise eignen sie sich die Schulsozialarbeit selbstbestimmt an und nutzen sie subjektiv sinnvoll für sich. Jugendliche mit einer

kognitiven Behinderung können auf diese Weise Entscheidungs- und Handlungsmacht zurückgewinnen, da sie in ihren eigenen Angelegenheiten Unterstützung erhalten und persönliche Fortschritte erzielen können. Auch Weissmann, Bartosch und Thomas (2019, S. 314) betonen in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung als Expert*innen ihrer eigenen beruflichen Interessen und Ziele verstanden werden – Schulsozialarbeit kann hier «Übersetzungsleistungen» erbringen, Jugendliche darin bestärken, für sich selbst einzustehen, oder Handlungsalternativen aufzeigen, die neue, weiterführende Wege eröffnen können. Im Sinne von Empowerment ist dabei zu beachten, dass die Jugendlichen gemäss Böhnisch (2018, S. 297–298) nicht als Fürsorgeobjekte betrachtet werden, die lernen sollen, Hilfe anzunehmen und sich interventionsgerecht zu verhalten. Sie sollen viel eher die Chance und den Raum erhalten, ihre Bewältigungsbemühungen als eigene biografische Leistung zu betrachten und dafür auch soziale Anerkennung und Wertschätzung zu bekommen.

5 Bedeutung von Selbstbestimmung für einen möglichst gelingenden Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung

Der Einfluss subjektiver Faktoren, die zu einem gelingenden Berufswahlprozess für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung beitragen oder diesen beeinträchtigen können, ist vielschichtig und erhöht die Komplexität dieses Prozesses enorm. Beim Versuch der Jugendlichen, die Vielzahl an Anforderungen zu bewältigen, die im Übergang von der Schule ins Berufsleben an sie gestellt werden, gerät ein wichtiger Aspekt oft in Vergessenheit – jener der Selbstbestimmung. Inmitten des Abstimmungsprozesses zwischen den Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt, den geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Berufslehre sowie den Erwartungen der beteiligten Kooperationspartner stehen die Jugendlichen mit ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen. Wünsche und Vorstellungen, die oftmals von dem abweichen, was an Ausbildungsangeboten zur Verfügung steht oder im Rahmen des Berufswahlunterrichts kollektiv erarbeitet wird. Dieses Kapitel soll nach einer Einführung in die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan aufzeigen, welche Auswirkungen eine fehlende Selbstbestimmung auf den Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung hat und wie diese mittels Erzeugung von Handlungsfähigkeit zurückgewonnen werden kann. Zum Abschluss des Kapitels werden die erlangten Erkenntnisse auf die Gestaltung eines gelingenden Berufswahlprozesses übertragen.

5.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan interpretiert den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen und basiert auf einer Theorie des «Selbst». Sie zeigt, dass sowohl intrinsische als auch bestimmte Formen von extrinsischer Motivation als selbstbestimmt erlebt werden können. Das Selbst kann dabei als Prozess und Ergebnis der Entwicklung verstanden werden, die ein Individuum durchmacht. Eine wichtige Rolle im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie spielen angeborene psychologische Bedürfnisse sowie grundlegende Fähigkeiten und Interessen des Individuums (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Es wird davon ausgegangen, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung sowie nach dem Ausmass ihrer Kontrolliertheit unterscheiden lassen. Handlungen, die als frei gewählt erlebt werden, entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst und gelten als selbstbestimmt (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden so als interessenbestimmte Handlungen angesehen. Extrinsische Motivation hingegen wird in Verhaltensweisen ersichtlich, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden und somit eine instrumentelle Funktion beinhalten (Deci & Ryan, 1993, S.

225). Auf diese Weise repräsentieren intrinsisch motivierte Handlungen den Prototypen des selbstbestimmten Verhaltens, da das Individuum sich in Auswahl und Durchführung seines Tuns frei fühlt und nach einer interessengeleiteten Tätigkeit strebt (Deci & Ryan, 1993, S. 226).

Zu den eingangs erwähnten psychologischen Grundbedürfnissen zählen die Bedürfnisse nach Kompetenz oder Wirksamkeit, Autonomie oder Selbstbestimmung sowie sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit. Es wird davon ausgegangen, dass ein Individuum die angeborene Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu in effektiver Weise zu wirken und sich selbst dabei als persönlich autonom und initiativ zu erfahren (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Dabei wird angenommen, dass soziale Umweltfaktoren, die Jugendlichen die Möglichkeit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation erleichtern und das Gefühl der Selbstbestimmung verstärken (Deci & Ryan, 1993, S. 229–230).

5.2 Bewältigungshandeln bei fehlender Selbstbestimmung

Im Übergang zwischen Schule und Beruf werden Jugendliche nicht nur mit jugendspezifischen Bewältigungsanforderungen, sondern auch mit spezifischen Anforderungen der Arbeitswelt konfrontiert: Da Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft knapper wird und sich zugleich die Qualifikationsanforderungen erhöhen, schwinden die Chancen eines linearen Übergangs (Ahmed, 2011, S. 289). Nicht selten bekommen Jugendliche zu spüren, dass sie wenig Aussichten auf zufriedenstellende Positionen am Arbeitsmarkt haben. So finden Abkühlungsprozesse statt, die zu Demotivation und zur Aufgabe eigener Berufswünsche und Vorstellungen führen können. Da Arbeit nach wie vor als zentraler Teilhabefaktor in unserer Gesellschaft gilt, kann das Gefühl, am Arbeitsmarkt abgehängt zu werden, die Wahrnehmung des Mangels an Gehör der eigenen Interessen und das Fehlen eigenständiger Optionen verstärken (Oehme, 2020, S. 135).

So fällt es vielen Jugendlichen schwer, den Ausbildungsberuf zu akzeptieren, den sie mangels anderer Wahlmöglichkeiten vermittelt bekommen haben, da er nicht ihren Wünschen entspricht. Sie nehmen hin, was sie selbst nicht wollen, finden sich damit ab, oft in resignierender Weise (Mack, 2013, S. 329). Ihre Berufsentscheidung wird auch von der Vorstellung mitgetragen, was sich in der Zukunft daraus ergeben soll. Gerade in dieser Hinsicht ist es schwierig, zukünftige Auszubildende für ihre Berufsausbildung zu begeistern, wenn keine Übernahmechance in Sicht ist und sich für die Jugendlichen kein anderweitiger Nutzen aus der Ausbildung ableiten lässt. Erst mit einem klar ersichtlichen Zukunftshorizont gewinnen die zu bewältigenden Aufgaben in Bezug auf die

Berufsausbildung ihren subjektiven Sinn. Sie entfalten eine individuelle Motivationswirkung und lassen sich so von den Jugendlichen annehmen und auf subjektive Weise bewältigen (Eckert, 2008, S. 156–157).

Diese Entwicklung von Sinn fehlt insbesondere bei Jugendlichen mit kognitiven Behinderungen oft, da ihre Übergänge häufig standardisiert und institutionell vorgegeben sind. Auch wenn die Übergänge ins Arbeitsleben durch Prozesse des Überleitens in stabile Sondersysteme auf den ersten Blick weniger risikobehaftet sind als bei Menschen ohne Behinderung, so liegt hier die Problematik: Es ist wahrscheinlich, dass Menschen mit einer kognitiven Behinderung auf diese Weise keinen Zugang zu einer eigenständig gewählten Ausbildung erhalten. Die Prozesse gesellschaftlicher Ausgrenzung sind somit strukturell angelegt, zudem werden von den betroffenen Personen oft Techniken einer Selbstbehinderung entwickelt (Muche, 2013, S. 171). Wo kaum eine Wahl bezüglich der beruflichen Tätigkeit besteht, können Resignation und das Umgehen von Entwicklungsaufgaben die Folgen sein (Kauz et al., 2013, S. 143). Selbstbestimmung und Gleichstellung von Menschen mit Behinderung hängen also klar davon ab, welche Anschlusslösungen und Ausbildungsmöglichkeiten nach der obligatorischen Schulzeit für sie bestehen (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 194).

Einerseits wird von den Jugendlichen Integration in Arbeit gefordert, andererseits wird ihnen aber strukturell bedingt durch arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Vorgaben und Bedingungen genau diese Integration verwehrt. Im Zusammenhang mit der Entstandardisierung und Biografisierung der Jugendphase sind die Bewältigungsprozesse im Berufswahlprozess für viele Jugendliche somit komplex und damit auch riskant. So spiegelt sich die wachsende Komplexität der Bewältigungsaufgaben zwangsläufig in den subjektiven Bewältigungsstrategien und wird zunehmend zu einer entscheidenden Frage der sozialen Integration (Mack, 2013, S. 327). Oftmals resultiert aus dieser schwierigen und benachteiligten Lebenslage ein Bewältigungshandeln, das als krisen- oder risikohaft eingestuft werden kann. Soziale Ausgrenzung und stigmatisierende Erfahrungen machen eine Bewältigung von prekären Lebenslagen erforderlich. Dabei geht es für die betroffenen Jugendlichen darum, in anomischen Strukturen Handlungsfähigkeit zu bewahren. Das gezeigte Bewältigungsverhalten zielt dabei vor allem auf den Erhalt oder die Wiedergewinnung des Selbstwerts (Mack, 2013, S. 327). Böhnisch (2018, S. 155) erwähnt dazu auch die Problematik, dass Jugendliche innerhalb des biografischen Bewältigungsstrebens dazu neigen, sich kritiklos in Arbeitsverhältnisse einzufügen, da der Wunsch durchzukommen überwiegt. Genügte es früher, soziale Grundkompetenzen zu haben, um selbst mit niedrigen Qualifikationen einen Platz im Arbeitsmarkt zu finden, so führt die Diskrepanz zwischen eigenen Fähigkeiten und

Ausbildungschancen heute zu prekären biografischen Betroffenheiten und Selbstwert-schädigungen (Böhnisch, 2018, S. 156).

5.3 Selbstbestimmung durch Erlangen von Handlungsfähigkeit

Bezieht man die im vorhergehenden Kapitel beschriebene Problematik auf die Situation im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung, so bedeutet dies, dass der Berufswahlprozess für Jugendliche mit geringen schulischen Qualifikationen immer auch mit Unterstützung beim Bewältigungshandeln einhergeht. Denn Bildungsprozesse, so Böhnisch (2019, S. 144), kommen erst dann in Gang, wenn zeitgleich die psychosozialen Bewältigungsprobleme bearbeitet werden und die sozial benachteiligten Jugendlichen dadurch Anerkennungs- und Selbstwerterlebnisse erhalten, welche ihnen den Zugang zur formalen Bildung – beispielsweise der Berufsorientierung – ermöglichen. Besonders nonformale oder informelle Lernorte spielen nach Böhnisch (2019, S. 147–148) eine entscheidende Rolle bei der (Wieder-)Erlangung biografischer Handlungsfähigkeit im Erwerbslebenslauf. Lernen in einem ganzheitlichen Sinn dient nicht nur der beruflichen Qualifikation, sondern zielt darauf, Lebenskompetenzen und damit verbunden auch biografische Handlungsfähigkeit zu erzeugen.

Elster (2013, S. 302–303) erwähnt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit des Erfahrens sozialer Wertschätzung, die es den Jugendlichen ermöglicht, sich positiv auf sich selbst als einzigartige Menschen mit konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten zu beziehen. Erst diese Erfahrung komplettiert die Entwicklung einer personalen Identität und ist damit als Basis individueller Handlungsfähigkeit anzusehen. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Anerkennen der individuellen Lebensgestaltung mitsamt dem Ausprobieren eigener, neuer Wege und Umwege. Auch diese Anerkennung vermag den Jugendlichen die positive Bezugnahme auf sich selbst zu ermöglichen und ebnet damit den Weg für eine subjektive Handlungsfähigkeit. Diese Form von pädagogischer Anerkennung ist als pädagogische Haltung der im Übergang Schule–Beruf beteiligten Fachpersonen zu sehen. Weiter führt Elster (2013, S. 304–305) aus, dass es im Zusammenhang mit der pädagogischen Anerkennung von individueller Handlungsfähigkeit darum geht, den Jugendlichen im Berufswahlprozess individuelle Erfahrungsräume und Handlungsspielräume zu eröffnen, in denen sie Erfahrungen sammeln, eigene Handlungsoptionen durchspielen und auf diese Weise Entwicklungsperspektiven ausarbeiten können. Das Ziel ist dabei, dass sich Jugendliche mithilfe der Selbsterfahrung von Anerkennung und Wertschätzung so in ihrer Identität entwickeln können, dass sie eigene, selbstbestimmte Entscheide treffen und diese gegen Widerstände und Schwierigkeiten durchsetzen können.

5.4 Förderung der Selbstbestimmung im gelingenden Berufswahlprozess

Überträgt man die Inhalte der Selbstbestimmungstheorie der Motivation aus Kapitel 4.1 nun auf einen gelingenden Berufswahlprozess von Jugendlichen mit kognitiven Behinderungen, so lassen sich eindeutige Bezüge herstellen. Erst das Eröffnen individueller Erfahrungs- und Handlungsspielräume ermöglicht den Jugendlichen, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennenzulernen, eine Berufsvision aufzubauen und eine interesselgeleitete Berufswahl zu treffen. Nur so können also die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Kompetenz und Wirksamkeit sowie Autonomie und Selbstbestimmung erfüllt werden, intrinsische Motivation aufgebaut und frei gewählte, selbstbestimmte Handlungen mit subjektivem Sinn ausgeführt werden. Auch die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit können durch Teilhabe am Arbeitsleben und die Aussicht auf eine zufriedenstellende Position am Arbeitsplatz erst erfüllt werden. Zu dieser Schlussfolgerung finden sich in der Fachliteratur ebenfalls verschiedene Gedanken. Krafeld (2004, S. 23) beispielsweise fordert, dass Massnahmen zur beruflichen Integration vor allen Dingen darauf zielen müssen, dass diese für die Jugendlichen einen Eigensinn haben. Oehme (2020, S. 125) schlussfolgert ebenfalls, dass viele Jugendliche mehr Unterstützung und Begleitung, mehr Zeit und Gelegenheit zur beruflichen Orientierung, mehr Toleranz für ihre Suchprozesse und mögliche biografische (Fehl-)Entscheidungen haben müssten, um den Übergang ins Berufsleben gelingend zu bewältigen. Die Aufgabe der professionellen Fachkräfte, so Oehme (2020, S. 135), sei es, den jungen Menschen Möglichkeiten der Mitsprache und Artikulation ihrer eigenen Interessen zu geben, sodass diese Wirksamkeit zeigen und bei den Jugendlichen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung erzeugen können.

Weissmann et al. (2019, S. 311–312) teilen diesen Gedanken – in konkretem Bezug auf Menschen mit einer Behinderung. Die sozialisierende, identitätsstiftende und persönlichkeitsbildende Funktion einer beruflichen Tätigkeit und damit verbunden auch gesellschaftliche Partizipation ist nur dann realisierbar, wenn die Entscheidung für den Beruf selbstbestimmt und auf Basis der eigenen Neigungen und Interessen getroffen wurde. Gleichzeitig stellt sich dabei aber die Frage, wie junge Menschen zu einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Berufswahl befähigt werden können. Dazu meint Eckert (2008, S. 153), dass es in den auf die Berufswahl bezogenen Aktivitäten der Schule darauf ankommt, eine Balance zwischen den persönlichen Fähigkeiten und gegebenen Anforderungen zu finden und dabei die individuellen Interessen und Entwicklungspotenziale der Jugendlichen möglichst zu wahren. Allgemeine Strukturen der Beruflichen Orientierung und des Berufswahlunterrichts (Einblicke in die Arbeitswelt und verschiedene Berufe sowie Praktika) müssen in subjektbezogene pädagogische

Strategien überführt werden. Bildung, sagt Mack (2013, S. 331), braucht einen Bezugspunkt, der es dem sich bildenden Subjekt ermöglicht, sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen und Differenzerfahrungen zu machen. Der Fokus darf dabei insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen, also auch Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung, nicht auf fehlenden Qualifikationen und deren nachträglichen Vermittlung liegen, sondern muss auf die lebensweltlichen Verhältnisse und die bildungsbiografischen Erfahrungen der Jugendlichen gerichtet werden. Differenzerfahrungen, die geeignet sind, neue Bewältigungsstrategien auszuprobieren, können beispielsweise im Rahmen von kultureller Bildung oder Jugendarbeit gemacht werden.

Auch wenn gemäss Eckert (2008, S. 153) die Berufswahl, verbunden mit der Einmündung in eine Berufsausbildung, ein Prozess von besonderer Bedeutung ist, so lohnt es sich, diesen Prozess nicht nur vom Ergebnis her zu betrachten. Viel wichtiger ist es, ihn als persönliche Entwicklungschance für Jugendliche zu begreifen und pädagogisch zu nutzen. Unter den Rahmenbedingungen einer guten pädagogischen Organisation kann der Berufswahlprozess zur Gewinnung von Erfahrungen genutzt werden, die sowohl die Kompetenzentwicklung als auch den weiteren Lebensweg junger Menschen positiv beeinflussen. Damit dies gelingt, muss aber das Individuum im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen. So kann Berufsorientierung gemäss Butz und Deeken (2014, S. 98) als pädagogischer Auftrag verstanden werden, der Jugendliche befähigt, mit den Herausforderungen des ständigen Wandels der Arbeitswelt und der Gesellschaft umzugehen und gleichzeitig biografische Selbstkompetenz aufzubauen – Selbstkompetenz, die insbesondere in einem zu gelingenden Berufswahlprozess ein interessengeleitetes Handeln und somit Selbstbestimmung ermöglicht.

6 Beitrag der Schulsozialarbeit zur Förderung möglichst gelingender und selbstbestimmter Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung

Unter den zur Verfügung stehenden Berufsausbildungen die passende zu finden und nach Abschluss der Schulzeit in eine Lehre überzutreten, ist das Ziel der Beruflichen Orientierung gemäss elementarisierendem Lehrplan 21 in der Sonderschule. Doch der Weg dahin, der Berufswahlprozess, gestaltet sich für viele Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung komplex. Es gilt, viele verschiedene Faktoren zu berücksichtigen – dazu gehören jugendspezifische Entwicklungsaufgaben mitsamt dem Fokussieren auf die eigene Behinderung, die Bewältigung des Übergangs in einen neuen Lebensabschnitt sowie die Koordination der Ansprüche verschiedener Kooperationspartner. Die Summe aller Anforderungen kann bei den Jugendlichen Überforderung und Krisen auslösen, sodass eine sozialpädagogische Unterstützung grossen Einfluss auf das Gelingen des Berufswahlprozesses haben kann. Eine Akteurin, die in diesem Handlungsfeld tätig ist, ist die Schulsozialarbeit. Aufgrund ihrer offenen, niederschweligen und adressatenspezifischen Arbeitshaltung kann sie Jugendliche oftmals direkter erreichen als dies Lehrpersonen oder heilpädagogische Fachpersonen im Rahmen des Schulunterrichts können. In ausgewählten Arbeitsbereichen wie der psychosozialen Begleitung, der Beruflichen Orientierung oder der Zusammenarbeit mit Eltern kann sie in direkter Weise einen unterstützenden Einfluss auf einen gelingenden Berufswahlprozess haben.

Indirekt, aber nicht minder wirksam, ist der Einfluss der Schulsozialarbeit im Aufbau eines erfolgreichen Übergangsmangements oder bei der Übernahme einer anwaltschaftlichen Funktion. Sind damit Grundlagen dafür gelegt, dass ein für die Jugendlichen als gelingend empfundener Berufswahlprozess initiiert ist, so hat die Schulsozialarbeit ein enormes Potenzial dafür, auch die Selbstbestimmung von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung im Berufswahlprozess zu fördern. Sie hilft, Folgen fehlender Selbstbestimmung vorzusehen und die Jugendlichen bei der Erlangung von Handlungsfähigkeit zu unterstützen, sodass diese Selbstwirksamkeit erleben und selbstbestimmte Entscheidungen im Rahmen ihres Berufswahlprozesses treffen können.

Um sowohl die konkreten Unterstützungsmassnahmen als auch den sich daraus ableitenden Einfluss auf einen gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung aufzuzeigen, werden im Folgenden Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit formuliert. Die Arbeit schliesst mit einem Ausblick, der Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt.

6.1 Handlungsempfehlungen

Wie bereits einleitend erwähnt, hat die Schulsozialarbeit ein grosses Potenzial, gelingende und selbstbestimmte Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung zu fördern. Mittels verschiedener Massnahmen lassen sich sowohl das Gelingen des Berufswahlprozesses als auch die Selbstbestimmung der Jugendlichen fördern. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen richten sich an Schulsozialarbeitende, die im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung tätig sind, können mit Anpassungen aber auch auf die Regelschule übertragen werden.

Handlungsempfehlung 1:

berufswahlprozessbezogene psychosoziale Begleitung

Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Berufswahlprozesses von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung birgt die Gefahr, dass eine daraus resultierende Überforderung zu Krisen und risikohaftem Bewältigungshandeln führt. Mit einer gezielten, berufswahlprozessbezogenen psychosozialen Begleitung kann die Schulsozialarbeit dieses Risiko mindern. Einzelinterventionen bieten ergänzend zum Klassenunterricht Raum für eine individuelle Begleitung bei der Bewältigung von jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben. Insbesondere das Thematisieren der eigenen Behinderung ist die Grundlage für die Identitätsentwicklung und den Aufbau eines positiven Selbstbilds. Das Anerkennen und Wertschätzen der Bewältigungsbemühungen der Jugendlichen als eigene biografische Leistung bildet die Grundlage für das Erarbeiten weiterer biografische Kompetenzen, die für den Aufbau eines stabilen psychosozialen Fundaments notwendig sind. Die Fragen «Wer bin ich?» und «Wo will ich hin?» können als Basis verwendet werden.

Mittels Reflexionsarbeit am Selbst- und Fremdbild ist eine individuelle Standortbestimmung und daraus abgeleitet das Definieren persönlicher Stärken und Schwächen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich. Dies erleichtert das Zuordnen realistischer Berufsausbildungen und gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, den weiteren Verlauf des Berufswahlprozesses zu gestalten und Schnupperwochen oder Praktika selbstbestimmt zu wählen. Oftmals übernimmt die Schulsozialarbeit in der Sonderschule die wichtige Rolle der Übersetzerin oder Vermittlerin zwischen den Wünschen und Vorstellungen der Jugendlichen und den Anforderungen der Arbeitswelt. Sie versucht, mit der Arbeit am Selbstbild sowie dem Herausarbeiten einer eigenen Identität Wünsche zu realisieren oder Alternativen zu suchen, ohne dabei Abkühlungsprozesse einzuleiten. Aufgrund der subjektorientierten und flexiblen Ausgestaltung der psychosozialen Beratung ist die Schulsozialarbeit in besonderem Masse dafür befähigt, adressatenspezifisch und

lebensweltorientiert auf die Jugendlichen einzugehen und eine persönliche Strategie zur Unterstützung ihres Berufswahlprozesses zu wählen.

Handlungsempfehlung 2:

Unterstützung bei der Erarbeitung von Lebenskompetenzen

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben muss als mehrdimensionaler Prozess verstanden werden, der mit einem Wechsel der sozialen Rolle, des sozialen Status und der sozialen Beziehungen einhergeht. Aufgrund komplexer biografischer Prozesse und entstandardisierter, offener Übergangsverläufe erfordern diese Wechsel eine enorme Anpassungsleistung der Jugendlichen. Bisherige Sicherheiten verlieren an Bedeutung, und nebst der Frage nach der zukünftigen Berufsausbildung rücken auch Fragen nach dem individuellen Lebensentwurf ins Zentrum. Gerade in unserer Gesellschaft, in der Arbeit untrennbar mit der Integration in die Gesellschaft verbunden ist, umfasst der Berufswahlprozess nicht nur berufsbezogene Fragen, sondern thematisiert auch die persönliche Lebensplanung.

Die Schulsozialarbeit kann Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung subjektiv dabei unterstützen, einen eigenen Lebensentwurf zu planen sowie die Basis für dessen Umsetzung und die damit verbundene Selbstverwirklichung zu schaffen. Dazu gehören Themen wie der Auszug aus dem Elternhaus und die damit einhergehende neue Wohnsituation, eine erfolgreiche Work-Life-Balance, mögliche Freizeitbeschäftigungen, das Eingehen von Freundschaften und Partnerschaften, Medienkompetenz, der Umgang mit Konsum oder die Nutzung des öffentlichen Verkehrs. Nebst Alltagsberatung kann die Schulsozialarbeit hier auch eine aktive Rolle einnehmen, beispielsweise in der Vermittlung von Informationen oder Kontakten, beim Initiieren der Besichtigung von Wohnmöglichkeiten oder dem Aufbau eines ÖV-Trainings. Gerade bei Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung, deren strukturelles Eingebettetsein in vorgegebene Strukturen immer eine Gefahr der Exklusion aus der Gesellschaft bedeutet, ist der Erwerb von Lebenskompetenzen die Grundlage dafür, selbstbestimmt und eigenverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und individuelle, mit subjektivem Eigensinn ausgestattete Pläne umzusetzen.

Handlungsempfehlung 3:

Unterstützung der Beruflichen Orientierung in Ergänzung zum Schulunterricht

Durch das Eröffnen individueller Handlungs- und Erfahrungsspielräume für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung schafft die Schulsozialarbeit im Rahmen der Beruflichen Orientierung Raum für Exploration. Sie tut dies durch das Initiieren und Vermitteln

individueller Massnahmen wie beispielsweise Schnupperwochen, Besuchstage oder regelmässige Arbeitseinsätze anstelle des Schulunterrichts. Die Jugendlichen erhalten so Raum zum Ausprobieren, Lernen, Scheitern und Verzeichnen von Erfolgen. Zudem lernen sie verschiedene Berufsfelder, Arbeitgeber und Institutionen kennen, erweitern ihren beruflichen Horizont und erkennen eigene Interessen oder Abneigungen. Erst durch diese individuellen Erfahrungen sind der Aufbau einer realistischen beruflichen Vision und eine interessen geleitete Berufswahl möglich. Durch das Vernetzen von Arbeitgebenden und Jugendlichen initiiert die Schulsozialarbeit diese Prozesse, zudem unterstützt sie die Jugendlichen in Form von Begleitung zu Terminen oder der Durchführung von Vorbereitungs- und Auswertungsgesprächen.

Die Schulsozialarbeit kann Handlungsoptionen bezüglich der beruflichen Zukunft aufzeigen, beispielsweise bei der Einführung ins durchlässige Berufsbildungssystem der Schweiz, das auch für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung die Möglichkeit bietet, einen eidgenössisch anerkannten Abschluss zu erreichen. Auf diese Weise ermutigt und befähigt die Schulsozialarbeit Jugendliche dazu, selbstbestimmte Entscheidungen über das Einreichen einer Bewerbung oder das Absolvieren von Schnuppereinsätzen oder Praktika zu treffen. Die Schwierigkeit, dass für Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung nur wenige Materialien zur beruflichen Orientierung zur Verfügung stehen, kann zugleich ein Vorteil sein: Die Schulsozialarbeit kann ihren eigenen Handlungsraum gestalten, sie kann kreativ sein und individuell auf die Jugendlichen zugeschnittene Arbeitstechniken anwenden. In Ergänzung zum Lehrplan 21 und zu den Lernzielen im Unterricht kann sie in Absprache mit den Lehrpersonen sowie den Heilpädagog*innen so adressatengerechte Schwerpunkte setzen und auf die einzelnen Jugendlichen fokussieren.

Handlungsempfehlung 4:

Zusammenarbeit mit den Eltern pflegen

Eine aktiv gepflegte Zusammenarbeit mit den Eltern kann grossen Einfluss auf das Gelingen eines Berufswahlprozesses von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung haben. Von grossem Vorteil ist es, wenn der Kontakt zu den Eltern frühzeitig aufgenommen wird, im Idealfall gleich zu Beginn des Berufswahlprozesses. So können Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Anfang an in den Berufswahlprozess miteinbezogen werden. Es kann sinnvoll sein, eine Rollenklärung vorzunehmen und die Arbeit der Schulsozialarbeit, ihre Arbeitshaltung sowie die Abgrenzung gegenüber Lehrpersonen oder Heilpädagog*innen vorzustellen. Da im Rahmen der Zusammenarbeit oftmals sensible Themen angesprochen werden, kann es hilfreich sein, die

Eltern zu Beginn der Zusammenarbeit über die Schweigepflicht zu informieren und sich gegebenenfalls von der Schweigepflicht entbinden zu lassen, um gewisse Prozesse initiieren oder sich mit weiteren am Berufswahlprozess beteiligten Fachpersonen austauschen zu dürfen.

Im Rahmen der Zusammenarbeit können verschiedene Themen bearbeitet werden. Grundlegend ist es, die Eltern für ihre wichtige Rolle im Berufswahlprozess zu sensibilisieren und ihre Unterstützungsfunktion zu aktivieren. Dazu gehört auch das Ansprechen von Verhaltensweisen, die einen gelingenden und selbstbestimmten Berufswahlprozess einschränken oder verhindern – beispielsweise das Übertragen eigener Berufswünsche und -visionen auf die Kinder, das Übertragen vorgefertigter Berufsbilder aus traditionellen, kulturellen oder geschlechterspezifischen Gründen oder auch Überbehütung und fehlende Ablöseprozesse.

Eine familienbezogene und individuelle Beratung sowie Elternbildungsanlässe der Schulsozialarbeit können dazu beitragen, die Kompetenzen der Eltern zu stärken oder zu erweitern. Ein wichtiger Faktor der Zusammenarbeit mit den Eltern kann auch die Entlastung in administrativen Belangen oder der Zusammenarbeit mit Behörden und Institutionen sein. Dazu zählen unter anderem die Begleitung zu Terminen – beispielsweise bei Abklärungen oder Berufsberatungen der IV – oder die Unterstützung beim Bearbeiten von Korrespondenz. Insbesondere für fremdsprachige Eltern stellt die Korrespondenz mit Behörden oftmals eine grosse Hürde dar. Auch wenn sozialversicherungstechnische Fragen geklärt werden und gesetzliche Fristen eingehalten werden müssen, kann die fachkundige Unterstützung der Schulsozialarbeit viel bewirken. Abschliessend kann das Vermitteln von Tipps oder Anleitungen bezüglich der Förderung von Lebenskompetenzen (Nutzung sozialer Medien, ÖV-Nutzung etc.) als grosser Einflussfaktor auf die Förderung der Eigenständigkeit genannt werden. Eine grössere Eigenständigkeit der Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung ist automatisch verbunden mit einem selbstbewussteren Auftreten und einer selbstbestimmteren Lebensführung.

Handlungsempfehlung 5:

Netzwerke initiieren und pflegen

Um Jugendliche im Berufswahlprozess bei der Suche nach Ausbildungsstellen zu unterstützen, ist ein Netzwerk von Kontakten zwischen Schule und Wirtschaft unumgänglich. Das proaktive Initiieren, Aufbauen und Pflegen eines Netzwerks ist zeitintensiv und erfordert ein grosses Interesse sowie ausgezeichnete Kenntnisse über den regionalen Arbeitsmarkt und die unterschiedlichen Institutionen im Behindertenbereich.

Schulsozialarbeitende können in diesem Bereich oftmals von ihrer breit gefächerten Ausbildung sowie früheren Arbeitserfahrungen im Sozialbereich profitieren und weisen spezifische Kenntnisse vor, die Personen aus dem schulischen Umfeld fehlen. So ist es für Schulsozialarbeitende vielfach leichter, auf regionale und lokale Arbeitgebende, Institutionen und Berufsberatungsstellen zuzugehen und wertvolle Kontakte zur Unterstützung der Jugendlichen zu knüpfen. Ziele können dabei die Vermittlung von Einsätzen zur Berufserkundung (Schnuppern, Arbeitseinsätze etc.), aber auch das Einbringen in Gremien sein, die sich mit der Berufswahl von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung befassen.

Auch die Kooperation mit weiteren am Berufswahlprozess beteiligten Fachpersonen kann durch die Schulsozialarbeit gewinnbringend gestaltet werden. Den Schulsozialarbeitenden kommt zugute, dass sie umfassende Kenntnisse sowohl über die Berufliche Orientierung an der Schule als auch über ausserschulische, für die Berufswahl relevante Bereiche haben. Durch diese Kenntnisse in verschiedenen Themenfeldern wie das Berufsausbildungssystem der Schweiz oder Institutionen für Menschen mit einer Behinderung, aber auch durch Kenntnisse über soziale Themen wie Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe oder sozialpolitische Themen lassen sich unterschiedliche Akteure sinn- und gewinnstiftend zusammenbringen und vernetzen.

Handlungsempfehlung 6:

den Nutzen des eigenen Angebots und fachliche Qualifikationen sichtbar machen

Der Mehrwert der Arbeit der Schulsozialarbeit im Berufswahlprozess droht angesichts der starken Standardisierung und Didaktisierung der Beruflichen Orientierung im Lehrplan 21 oft unterzugehen. Dabei ermöglichen genau jene Leistungen der Schulsozialarbeit, die nicht auf den ersten Blick sichtbar sind, eine erfolgreiche Unterstützung der Jugendlichen. Durch ihren niederschweligen und offenen Zugang zu den Schüler*innen, ihre partizipatorische Grundhaltung, die Sensibilität für jugendkulturelle Themen, Kenntnisse in den Bereichen Behinderung und soziale Teilhabe sowie ihre Offenheit gegenüber den Biografien der Jugendlichen tritt sie mit ihnen in einen Dialog und vermag ihre Angebote adressatenspezifisch zu gestalten. Die Schulsozialarbeit kann so flexibel auf die Bedürfnisse der Jugendlichen reagieren und ihre Unterstützungsleistung situationsgerecht anpassen. Dies trägt in hohem Masse dazu bei, gelingende Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung zu fördern sowie selbstbestimmte Optionen und Handlungsspielräume zu ermöglichen.

Auch für Lehrpersonen kann die Unterstützung der Jugendlichen durch die Schulsozialarbeit eine grosse Entlastung darstellen, da ihre zeitlichen Ressourcen pro Schüler*in

knapp bemessen sind und eine individuelle Betreuung, die über den Rahmen des Klassenunterrichts hinausgeht, fast nicht möglich ist. Dazu gehört insbesondere auch die Zusammenarbeit mit Eltern oder weiteren am Berufswahlprozess beteiligten Akteur*innen. Um den enormen Nutzen dieser Mitarbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf zu zeigen, muss die Schulsozialarbeit sich in vielen Fällen stärker positionieren und sowohl ihre Arbeit als auch ihre breit gefächerten fachlichen Qualifikationen im Schulhaus und gegenüber externen Kooperationspartnern sichtbar machen. Nur wenn das Angebot der Schulsozialarbeit bekannt ist, kann es entsprechend genutzt werden. Dazu gehört seitens Schule auch, dass genügend personelle Ressourcen bei der Schulsozialarbeit verfügbar sind, um eine adäquate und den Schulunterricht ergänzende Förderung der Jugendlichen sicherzustellen.

Handlungsempfehlung 7: ein Übergangmanagement gestalten

Die letzte Handlungsempfehlung kann als Summe aller vorhergehenden Empfehlungen betrachtet werden. Sie schlägt der Schulsozialarbeit vor, ein umfassendes Übergangmanagement mitzugestalten, das sowohl die subjektorientierte Unterstützung im Berufswahlprozess als auch den Anschluss ans Berufsbildungssystem ermöglicht. Die Schulsozialarbeit kann sowohl als Initiatorin als auch als Koordinatorin der übergangsbezogenen Massnahmen fungieren. Als konstante Bezugsperson steht sie im Rahmen von Einzel- oder Klasseninterventionen im stetigen Austausch mit den Jugendlichen und kann so auf Chancen und Risiken im Berufswahlprozess reagieren und entsprechende Massnahmen veranlassen. Ihr bereits mehrmals erwähntes breites Fachwissen über die Berufsbildungslandschaft sowie darin tätige Institutionen für Menschen mit einer Behinderung ermöglicht es der Schulsozialarbeit, individuelle Anschlussoptionen vorzustellen. Mittels psychosozialer Beratung, der Vermittlung von Lebenskompetenzen und einer Beteiligung an der Beruflichen Orientierung gemäss den Handlungsempfehlungen 1 bis 3 sowie des Rückgriffs auf Netzwerke gemäss Handlungsempfehlung 5 kann so ein Berufswahlprozess gestaltet werden, der adressatenspezifisch gestaltet ist und die Bedürfnisse der Jugendlichen ins Zentrum stellt.

6.2 Ausblick

Bezüglich der Ausgestaltung der Tätigkeit der Schulsozialarbeit im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung besteht Entwicklungspotenzial. So basieren die vorgängig formulierten Handlungsempfehlungen auf der Annahme, dass Schulsozialarbeitende, die Jugendliche mit einer kognitiven Behinderung im

Berufswahlprozess unterstützen, ein breites Fachwissen in den Bereichen Behinderung und Berufsbildung haben. Die Praxiserfahrung zeigt allerdings, dass beide Themen an vielen Hochschulen eine wenig prioritäre Stellung haben. Es wäre deshalb wünschenswert, beide Themen stärker in die Ausbildung zukünftiger Schulsozialarbeitenden mit einzubeziehen. Nur so kann auch in diesen Themengebieten eine spezifischere und eigenständige Forschung stattfinden, welche die Chancen und Risiken im Berufswahlprozess von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung belegt, Fachliteratur generiert und die Entstehung neuer theoriegestützter Handlungsansätze und Methoden fördert. Gerade um Akzeptanz und Ressourcen zu generieren und die Schulsozialarbeit in den Sonderschulen zu etablieren, braucht es nebst der Sichtbarkeit des Angebots auch einen empirisch belegten Nutzen. Es ist anzunehmen, dass eine fundierte Aus- und Weiterbildung der Schulsozialarbeitenden, die den Bereich der Sonderschulen als selbstverständlich mit einschliesst, auch die Hürden oder Berührungspunkte gegenüber einer bisher eher unbeachteten Thematik abbauen und damit neue Wege zur Förderung gelingender und selbstbestimmter Berufswahlprozesse von Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Adam, R. & Häfeli, K. (2009). Berufswahlvorbereitung – eine Herausforderung für alle Beteiligten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (6), 6–11. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/de/edition-szh-csps/zeitschrift/archiv/artikel-2008-2009>
- Ahmed, S. (2011). Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 287–298). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *Lehrplan Volksschule. Berufliche Orientierung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Böhnisch, L. (2019). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (8., erweiterte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Butz, B. & Deeken, S. (2014). Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 97–113). Wiesbaden: Springer.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deeken, S. & Butz, B. (2010). *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eckert, M. (2008). Defizite in der Berufsvorbereitung – Was ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf? In E. Schlemmer & H. Gerstberger (Hrsg.), *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 149–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elster, F. (2013). Pädagogik des Übergangs. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf* (S. 295–306). Wiesbaden: Springer.
- Enggruber, R. (2014). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen – konzeptionelle Grundlagen. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer.
- Häfeli, K., Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2014). Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung. In A. Ryter und D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1. Aufl., S. 135–146). Bern: hep verlag ag.
- Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019). Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in der Schweiz. Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, B. Lindmeier, H. Fasching & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 194–217). Weinheim: Beltz Juventa.

- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kauz, O., Uphoff, G. & Schellong, Y. (2013). Einspurig in die Zukunft? Lebensperspektiven als Bildungsanlass. In M. Thielen, D. Katzenbach und I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 143–162). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klauss, T. (2013). *Ablösung von der Familie bei Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Abloesung.pdf
- Lischer, E. & Hollenweger, J. (2007). Schweiz. In J. Hollenweger, P. Hübner und K. Hasemann (Hrsg.), *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern* (S. 103–145). Zürich: Pestalozzianum.
- Mack, W. (2013). Riskante Übergangsprozesse. Bildungs- und bewältigungstheoretische Überlegungen. In M. S. Meier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 323–332). Wiesbaden: Springer.
- Marty, R. (2008). Berufswahlvorbereitung – steigende Bedeutung auch im Behindertenbereich. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 41–50). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, K. Lenz & L. Böhnisch (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (1. Aufl., S. 158–175). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedermair, C. (2005). Brückenbau Schule – Arbeitswelt: Aufgaben der Schule an dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice. In K. Felkendorff & E. Lischer (Hrsg.), *Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben* (S. 62–77). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Oehme, A. (2020). Offene Jugendarbeit und die Bewältigung von Übergängen in Arbeit. In W. Schröer und R. Krisch (Hrsg.), *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit. «Jugend ermöglichen» im 21. Jahrhundert* (1. Aufl., S. 123–137). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pohl, A., Stauber, B. & Walther, A. (2007). Sozialpädagogik des Übergangs und integrierte Übergangspolitik. Konsequenzen subjektorientierter Übergangsforschung. In B. Stauber, A. Pohl und A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 227–250). Weinheim und München: Juventa.

- Pool Maag, S. (2008). *Berufsintegration unter sonderpädagogischer Perspektive: Förderorientiertes Coaching von Jugendlichen am Übergang Schule–Beruf* (Dissertation, Universität Zürich). Verfügbar unter: http://opac.nebis.ch/ediss/20080377_002018297.pdf
- Pötter, N. (2014a). Reformen des Übergangs von der Schule in den Beruf – neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.
- Pötter, N. (2014b). Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer.
- Sacher, W. (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch die Elternarbeit. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaffner, D. (2014). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbständige Lebensführung. In A. Ryter und D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1. Aufl., S. 120–132). Bern: hep verlag ag.
- Schartmann, D. (2000). *Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken*. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html>
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2012). Berufsorientierung in der Schule bei Jugendlichen mit Behinderungen: Zwischen Traumberuf und realen beruflichen Möglichkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (10), 12–18. Verfügbar unter: https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/B.19_Hofmann_Schellenberg_2012_szh10_2012-1.pdf
- Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, K. Lenz & L. Böhnisch (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (1. Aufl., S. 64–79). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stork, R. (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 327–345). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Thielen, M., Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013). Einführung. In M. Thielen, D. Katzenbach und I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thimm, K. (2013). Eltern im Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder. In K. Thimm und M. Stallmann (Hrsg.), *Familienbildung an Schule: Evaluation von "FuN – Berufs- und Lebensplanung. Eltern und Jugendliche im Übergang Schule – Beruf stärken". Abschlussbericht*. Berlin: INIB.
- Walther, A. (2013). Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In A. Walther und M. Weinhardt (Hrsg.), *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität* (S. 16–34). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Weissmann, R., Bartosch, U. & Thomas, J. (2019). Selbstbestimmung in der Berufswahlentscheidung fördern. In F. Gramlinger, C. Iller, A. Ostendorf, K. Schmid & G. Tafner (Hrsg.), *Bildung = Berufsbildung?!* (S. 311–323). Bielefeld: wbv.