

Schriftliche Prüfungsarbeit  
zur Zweiten Staatsprüfung  
für das Amt des Lehrers an Sonderschulen/  
Sonderpädagogik

---

*Möglichkeiten der Berufsorientierung  
bei Schülerinnen und Schülern mit dem  
sonderpädagogischen Förderbedarf „Körperliche  
und motorische Entwicklung“ und „Lernen“  
dargestellt an Unterrichtsbeispielen in einer 9.  
Klasse der Marianne-Buggenhagen-Schule*

Verfasst und vorgelegt von:

Frank J. Müller

Berlin, den 16.4.2007

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Entwicklung einer zentralen Fragestellung .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen der Berufsorientierung .....</b>	<b>5</b>
2.1	Berufliche Perspektiven von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf .....	5
2.2	Berufsorientierung an sonderpädagogischen Förderzentren in Berlin .....	8
2.3	Instrumente der Berufsorientierung.....	11
2.4	Unterstützte Beschäftigung .....	15
2.5	Rechtliche Grundlagen der Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	16
2.6	Persönliche Zukunftsplanung.....	19
<b>3</b>	<b>Darstellung der Lerngruppe bezüglich des zentralen Anliegens .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>Darstellung von berufsorientierenden Maßnahmen bei der dargestellten Lerngruppe .....</b>	<b>22</b>
4.1	Rahmenbedingungen .....	22
4.2	Planung der Einheit .....	23
<b>5</b>	<b>Darstellung von Planung, Durchführung und Analyse der Unterrichtsarbeit .....</b>	<b>31</b>
5.1	Was sind meine Träume und Wünsche?.....	31
5.2	Was sind meine Stärken und Schwächen?.....	35
<b>6</b>	<b>Gesamtreflexion - Persönliche Zukunftsplanung im Unterricht.....</b>	<b>38</b>
6.1	Zeit und Raum für Träume und Wünsche geben .....	39
6.2	Eigene Fähigkeiten, Interessen und Unterstützungsbedarfe erkennen .....	39
6.3	Angebot als Projektwoche .....	40
6.4	Einbeziehung aller Lehrkräfte in den Prozess der persönlichen Zukunftsplanung.....	41
6.5	Die direkte Kooperationsgestaltung mit dem BZSL .....	41
6.6	Verstärkte frühere Einbeziehung der Eltern .....	42
6.7	Abstimmung mit den Integrationsfachdiensten und den Handwerkskammern .....	42
6.8	Assistenz und Partnerarbeit .....	43
6.9	Fazit .....	43
<b>7</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>44</b>

## 1 Entwicklung einer zentralen Fragestellung

In den letzten Jahren wurden ausgehend von Ansätzen aus den USA (DOOSE 2006, 160) neue Modelle der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung in Deutschland eingeführt und mit der Verabschiedung des Sozialgesetzbuches IX (SGB IX, 2001) auf eine solide rechtliche Grundlage gestellt.

Neben die bisher etablierten Formen sonderpädagogischer Förderung in Institutionen (Sonderschulen, Berufsbildungswerke (BBW), Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)) traten die Modelle der Arbeitsassistenz und der persönlichen Assistenz, die sich aus der Forderung von Menschen mit Behinderung nach einem selbstbestimmten Leben in der Gesellschaft entwickelt hatten.

Diese Ansätze wurden in Modellprojekten in Hamburg, Berlin und München umgesetzt und führten zu einer Insellandschaft von Einrichtungen, die integrative Arbeitsassistenz anbieten (DOOSE 2006, 174f), welche über die Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) miteinander vernetzt sind. Mittlerweile stehen verschiedenste außerschulische Partner bereit, um die berufliche Integration zu unterstützen. Dabei ist zu prüfen, unter welchen Bedingungen und zu welchem Zweck sich eine Kooperation anbietet und welche Interessen die jeweiligen außerschulischen Partner vertreten.

Nach der Schaffung der gesetzlichen Grundlagen mit dem SGB IX ist die berufliche Integration von „schwerbehinderten Schulabgängern“ und Beschäftigten der „Werkstatt für behinderte Menschen“ in den ersten Arbeitsmarkt Aufgabe der Integrationsfachdienste. Laut dem „Bericht der Bundesregierung zur Lage behinderter Menschen und der Entwicklung ihrer Teilhabe“ (BUNDESREGIERUNG 2004, 99), wurden im Jahr 2003 bundesweit aber lediglich 71 „schwerbehinderte Schulabgänger“ und 45 „WfbM-Beschäftigte“ durch Integrationsdienste auf dem ersten Arbeitsmarkt integriert.

Auf der Ebene der praktischen Umsetzung wurde mit der Methode der Persönlichen Zukunftsplanung (BOBAN, HINZ 1999; DOOSE 1999) ein Ansatz vorgestellt, der eine andere Herangehensweise als die traditionelle Berufsorientierung und Hilfeplanung darstellt. Durch die Einbeziehung Träumen und Wünsche in Bezug auf Freizeit, Wohnen und Arbeit<sup>1</sup> geht die Persönliche Zukunftsplanung über den Aspekt der Berufsorientierung hinaus. Ausgehend von den Stärken und Schwächen sollen Unterstützungsmöglichkeiten gesucht werden, die ein selbstbestimmtes Leben ggf. mit Assistenz ermöglichen.

Das bedeutet, dass die theoretischen und praktischen Vorarbeiten sowie die gesetzlichen Grundlagen für eine andere Herangehensweise bereitstehen, aber die Nutzung nur in begrenztem Ma-

---

<sup>1</sup> Dabei ist Arbeit in diesem Konzept nicht auf Erwerbsarbeit im klassischen Sinne begrenzt, sondern bezieht auch Tätigkeiten (WUNDER 2002) mit ein.

ße erfolgt. Dies lässt sich auf drei Ursachen zurückführen. Erstens auf die traditionellen Verbindungen von Sonderschulen, Berufsbildungswerken und Werkstätten für behinderte Menschen, zweitens auf den vorherrschenden Informationsmangel über die Alternativen und schließlich drittens auf das ablehnende Verhalten der Arbeitsagentur.

Daraus lässt sich die folgende Fragestellung ableiten:

Wie kann man die Möglichkeiten, die der Ansatz der Persönlichen Zukunftsplanung bietet, an der Schule mit dem Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ nutzen, um die spätere berufliche Integration zu unterstützen und wie können diesbezügliche Kooperationen mit außerschulischen Partnern gestaltet werden?

Aus dieser Fragestellung heraus, ergibt sich die Notwendigkeit folgende Aspekte näher darzustellen:

- die bisherigen Ansätze in der Berufsorientierung,
- das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung und der Unterstützten Beschäftigung im Unterschied zu den bisherigen Ansätzen,
- die veränderten rechtlichen Rahmenbedingung als Ausgangspunkt der neuen Aufgaben der Berufsorientierung,
- die konkrete Situation an der Marianne-Buggenhagen-Schule,
- das geplante Vorhaben und die Integration mit anderen Maßnahmen der Berufsorientierung an der Marianne-Buggenhagen-Schule,
- die Lerngruppe, mit der das Projekt durchgeführt wird,
- die Unterrichtseinheit und zwei Unterrichtsstunden sowie
- eine kritische Reflexion des Projektvorhabens vor dem Hintergrund der theoretischen Betrachtungen.

## 2 Theoretische Grundlagen der Berufsorientierung

### 2.1 Berufliche Perspektiven von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf

Im Übergang von der Schule ins Berufsleben werden drei Phasen unterschieden, die Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung. Der direkte Einflussbereich der Schulen begrenzt sich, abgesehen von Schulversuchen, auf den Bereich der Berufsorientierung. Dementsprechend wird diese Phase auch Gegenstand der Arbeit sein.

Eine erste Fragestellung lautet: Gibt es Unterschiede in den Aufgaben der Berufsorientierung im Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen „Lernen“ sowie „Lernen“ und „Körperliche und motorische Entwicklung“?

Um mögliche Unterschiede in den Aufgaben festzustellen, ist es notwendig, die beruflichen Perspektiven von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen aufzuzeigen. Für eine solche Darstellung ist es erforderlich, die individuellen Besonderheiten in der historischen Entwicklung der Schulen und der beruflichen Perspektiven sowie das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital (BOURDIEU 1985) der Schülerinnen und Schüler bzw. ihres Umfeldes deutlich zu machen. So beschreibt WOCKEN (2007, 42ff) die drastischen Unterschiede im kulturellen und ökonomischen Kapital von Jugendlichen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ sowie ihrem häuslichen Umfeld und dem von Schülerinnen und Schülern, die Regelschulen besuchen. Im Gegensatz dazu, stammen Eltern von Kindern mit den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ aus allen sozialen Schichten (SPECK 1999, 306). Für den Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ liegen keine Untersuchungen vor (CLOERKES 1999, 69), die persönlichen Erfahrungen zeigen aber sozial heterogen zusammengesetzte Elternschaft, wobei regionale und schulspezifische Besonderheiten (Einzugsgebiet, Schulprogramm, Therapieangebote etc.) einen Einfluss auf die Zusammensetzung haben. Auf dementsprechend unterschiedlich ausgeprägte Unterstützungsnetzwerke kann im Bereich der Berufsorientierung zurückgegriffen werden (vgl. BAUDISCH 2003, 74).

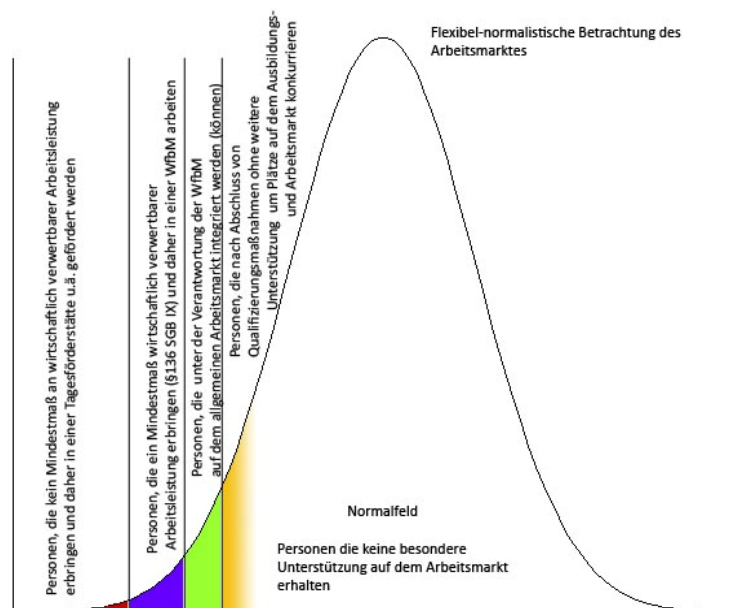
Gravierende Unterschiede bestehen zwischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ und denen mit den Förderschwerpunkten „Körperliche und motorische Entwicklung“ bzw. „Geistige Entwicklung“ im Hinblick auf die Perspektiven, die sich den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an die Schule bieten. Die Betrachtung dieser Anschlussmöglichkeiten ist notwendig um den Rahmen für die Berufsorientierung abzustecken.

Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ sollen häufig in diversen Qualifizierungsmaßnahmen (GINNOLD 2007) auf eine Ausbildung vorbereitet werden und konkurrieren dann mit Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen und –schülern sowie solchen ohne Schulabschluss um Ausbildungs- und Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Bereits 1999 formulierte jedoch KLEIN: „Wenn es zutrifft, was Wirtschaftsfachleute prognostizieren [...], dann wird es in wenigen Jahren für Schüler der Hauptschulen und Förderschulen keine Arbeit mehr geben“ (ebd., 9).

Ausgehend von Bemühungen durch Eltern (insbesondere der Bundesvereinigung Lebenshilfe) hat sich für Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Geistige Entwicklung“ mit den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) seit den sechziger Jahren (MÜHL 2000, 145) und den Berufsbildungswerken seit den siebziger Jahren (GINNOLD 2007, 101) ein Schonraumsystem etabliert. Dieses System stellt auf Grund seiner individuumszentrierten Sichtweise von Behinderung Angebote außerhalb des ersten Arbeitsmarktes bereit. Im Laufe der Zeit haben auch die WfbM den Forderungen nach sozialer Integration folgend, zunehmend Außenarbeitsplätze eingerichtet, wo aber „momentan eher die leistungsfähigen Mitarbeiter, die wenig Betreuung benötigen, beschäftigt“ (DOOSE 2006, 111) sind. Menschen, die „kein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit erbringen“ (§136 SGB IX, BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG 2001) können in Tagesförderbereichen tätig werden (WUNDER 2002).

Ausgehend von der Normalismustheorie von LINK (2006, 54f) liegt dem Arbeitsmarkt somit derzeit ein flexibel-normalistisches System zu Grunde. Gekennzeichnet wird dieses durch ein Normalfeld, in dem sich Personen befinden, die keine besondere Unterstützung auf dem Arbeitsmarkt erhalten



ten und flexible Grenzen, die **Abbildung 1 Flexibel-normalistische Darstellung des Arbeitsmarktes**

sich je nach politischer und

wirtschaftlicher Situation verschieben können (siehe Abb. 1). Die Position einer Person in Bezug auf diese Grenzen wird durch den Grad der Behinderung definiert, den eine Person zuerkannt bekommt sowie durch ihre Arbeitsleistung.

Eine solche Grenze stellt beispielsweise auch die „Ausbildungsreife“ dar, die im Zuge des „Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ wie folgt definiert wurde:

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ (AUTORENKOLLEKTIV 2006, 8)

Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Grenze wird über einen Kriterienkatalog vorgenommen, der zahlreiche psychologische, physische und schulische (Leistungs-) Merkmale beschreibt und mit Hilfe von operationalisierten Kriterien Standards definiert (ebd., 8f).

Anders als die zuvor beschriebenen Grenzen stellt diese neue Grenze keine Festlegung im Sinne eines Gesetzes dar. Diese Grenze ist dabei als Untergrenze des Normalfeldes zu sehen. Wer die Anforderungen des Kriterienkataloges nicht erfüllt, muss mit Hilfe von Qualifizierungsmaßnahmen versuchen, diese zu erreichen. Diese Konstellation hat zur Folge, dass auf Grund der Überschreitung eines gesetzlich definierten Grades der Behinderung bestimmte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf<sup>2</sup> in der Regel eine institutionalisierte Laufbahn außerhalb des ersten Arbeitsmarktes einschlagen, während sich andere Schülerinnen und Schüler, mit vergleichbaren Schwierigkeiten im Lernen, nach Absolvierung diverser Qualifizierungsmaßnahmen zur Erreichung der „Ausbildungsreife“ den Schwierigkeiten des Ausbildungsmarktes sowie des ersten Arbeitsmarktes stellen müssen.

In diesem Fall führt also eine Stigmatisierung, die durch die Zuschreibung einer Behinderung und durch die Zuweisung zu einer Institution vorgenommen wird, zu einer formalen Absicherung der Schülerinnen und Schüler. In Kauf genommen wird dabei eine geringe Bezahlung (durchschnittlich 154,36 € (DOOSE 2006, 108) von denen ggf. noch Abgaben für betreutes Wohnen zu zahlen sind) und je nach Leistungsfähigkeit die soziale Isolation in der Institution.

Eine Alternative zur Arbeit in der WfbM stellt eine Ausbildung innerhalb eines Berufsbildungswerkes (BBW) dar, die aber ebenfalls außerhalb des Normalfeldes verortet ist und die Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt meist nur verschiebt (HILLER 1994, 181).

Die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“ in Berlin werden bei GINNOLD (2005) ausführlich dargestellt.

---

<sup>2</sup> vor allem die Schülerinnen und Schüler mit den gemeinsam vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarfen „Körperlich und motorische Entwicklung“ und „Lernen“ sowie „Geistige Entwicklung“

Die Umsetzung dieser Grenzziehungen steuert derzeit die Agentur für Arbeit mit Hilfe des ärztlichen und/oder psychologischen Dienstes, der so DOOSE (2006, 91f) eine „Gatekeeper-Funktion“ übernimmt.

Die Darstellung des bisherigen Systems zeigt, dass sich die ökologischen Übergänge an den verschiedenen sonderpädagogischen Förderzentren je nach Förderschwerpunkt in der Zielperspektive unterscheiden. Während die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“ sich zu meist an der Grenze des Normalfeldes bewegen und keine Förderung nach dem SGB IX erhalten, bekommen Jugendliche mit den Förderbedarfen „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Lernen“ bzw. „Geistige Entwicklung“ besondere Unterstützung, die aber meistens außerhalb des Normalfeldes, respektive des ersten Arbeitsmarktes liegt.

Dementsprechend müssten sich auch die Angebote der sonderpädagogischen Förderzentren mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten inhaltlich unterscheiden.

## 2.2 Berufsorientierung an sonderpädagogischen Förderzentren in Berlin

Wenn man die Struktur der Angebote von sonderpädagogischen Förderzentren und Regelschulen im Bereich der Berufsorientierung betrachtet, ähneln sich diese deutlich, jedoch lassen sich Unterschiede im Detail feststellen.

Folgende Bereiche der Berufsorientierung lassen sich benennen:

- Berufsorientierung im Arbeitslehreunterricht,
- Berufsorientierung im ITG-Unterricht,
- Betriebspraktika,
- Berufsberatung durch die Arbeitsagentur, Berufsinformationszentrum etc.,
- Einsatz des Berufswahlpasses,
- Schülerfirmenarbeit und Weiterbildungen durch externe Anbieter (ASIG),
- 3 wöchiges Bewerbertraining durch externe Anbieter (ASIG) sowie
- zusätzliche Berufspraktika, Förderpraktika oder Praxistage.

Diese Angebote stehen allen Schulen zur Verfügung, werden aber in sehr unterschiedlichem Maße genutzt. Dies soll exemplarisch an Daten der Oktoberevaluation 2005 des Netzwerks Berliner Schülerfirmen<sup>3</sup> dargestellt werden.

Die Evaluation befasste sich unter anderem mit folgenden Schwerpunkten: Leseförderung, Förderplanung, Berufsorientierung, Gestaltung des Arbeitslehreunterrichts und Betriebspraktika.

---

<sup>3</sup> In dem Netzwerk sind überwiegend Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ vertreten. Außerdem sind die Helene-Haesler-Schule („Geistige Entwicklung“) sowie die Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt „Körperlich und motorische Entwicklung“ Carl-von-Linné, Biesalksi und Marianne-Buggenhagen Mitglieder des Netzwerks und damit an der Evaluation beteiligt.



Exemplarisch sollen die Ergebnisse für den Bereich Berufsorientierung und Betriebspraktika angeführt werden.

Die Ergebnisse spiegeln im enormen Maße die Divergenz bezüglich des Umgangs mit dem Thema Berufsorientierung wider. So gibt es in Berlin Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler bis zu 180 Praktikumstage in den letzten 3 Schuljahren absolvieren. Jedoch gibt es auch sechs Schulen die angeben, dass ihre

Schülerinnen und Schüler weniger als 20 Tage oder kein Praktikum absolvieren. Diese schiefe von bis zu 36 Wochen (fast ein gesamtes Schuljahr) bis zu gar keinem Praktikum sind erstaunlich.<sup>4</sup>

In der Analyse von 230 Förderplänen der achten Klassen wurden diese mit einem Raster hinsichtlich der Erwähnung von Berufsorientierung, Betriebspraktikum, Schülerfirmenarbeit und einer Konkretisierung der Ziele untersucht. Nur in 18 von 230 Förderplänen war der Bereich der Berufsorientierung überhaupt erwähnt. Dies scheint ebenso erstaunlich, da in 37 der 43 Schulen bereits in den achten Klassen praktika durchgeführt werden.

Konkrete Zielstellungen für die Berufsorientierung wurden nur in 6% aller Fälle genannt. Auch für die Betriebspraktika und die Arbeit in Schülerfirmen wurden nur in 3% bzw. 2% aller Fälle Ziele benannt.

### Durchschnittliche Dauer der Betriebspraktika in Tagen

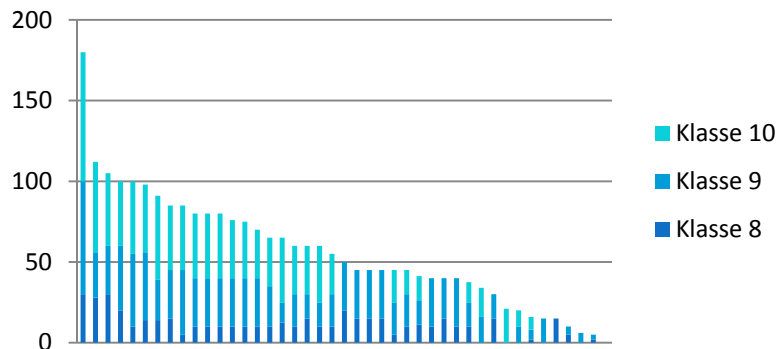


Abbildung 2 Übersicht über die Dauer der Betriebspraktika an Schulen aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen im Jahr 2005 in Tagen (eigene Berechnungen, auf Grundlage der Daten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005)

### Berufsorientierung in Förderplänen der Klassen 8 (n=230) in Prozent

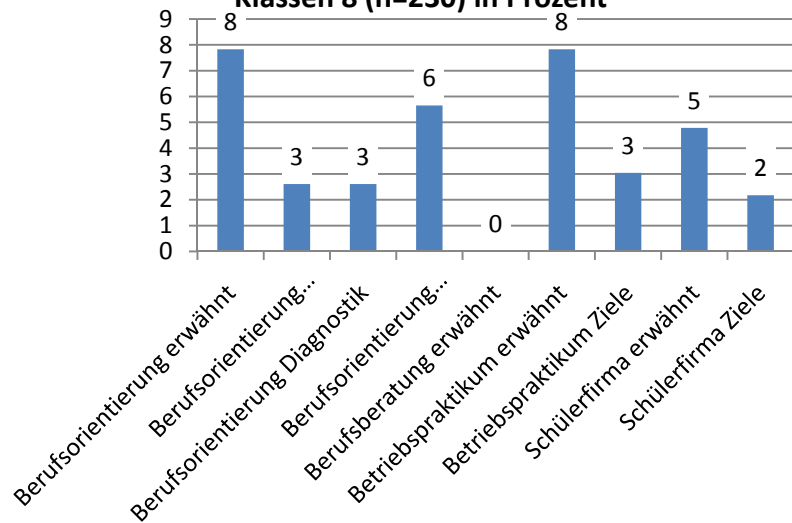


Abbildung 3 Berufsorientierung in Förderplänen der Klassen 8 (n=230) in Prozent (eigene Berechnungen, auf Grundlage der Daten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005)

<sup>4</sup> Auf die neuen Rechtsvorschriften, die seit dem Schuljahr 2005/2006 gelten, wird im Abschnitt 2.3.1 Betriebspraktika eingegangen.

Ein weiterer Gegenstand der Untersuchung war, welche Medien in der Berufsorientierung eingesetzt werden. Auch hier gab es bemerkenswerte Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen. So variiert die Anzahl der benannten eingesetzten Medien von 14 bis zu gar keinem Medium.

Bezüglich der eingesetzten Medien dominieren Internet, Duden und Telefonbücher. Diese Medien sind geeignet, die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Bereich Berufsorientierung (z.B. bei Bewerbungen) zu unterstützen. Darüber, in welchem Umfang diese Medien Einsatz finden, kann die Erhebung leider keinen Aufschluss geben.

Mit der BELLA-Untersuchung liegen weitere Erkenntnisse

aus dem Bereich Berufsorientierung (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2007) an sonderpädagogischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ für die Klassenstufen 7 bis 10 vor.

Diese ergeben im Hinblick auf die Berufswünsche der Jungen ein ähnliches Bild, wie es die Untersuchung von PFRIEM und MOOSECKER (2004) für den unterfränkischen Raum zeichnet, auch wenn sich die Anteile an den Wunschberufen unterscheiden<sup>5</sup>.

**Anzahl der in der Berufsorientierung eingesetzten Medien**

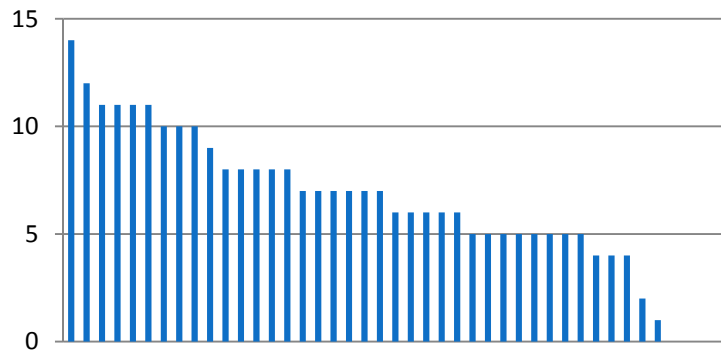


Abbildung 4 Anzahl der eingesetzten Medien (eigene Berechnungen, auf Grundlage der Daten der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport 2005)

**Medien in der Berufsorientierung in Prozent**

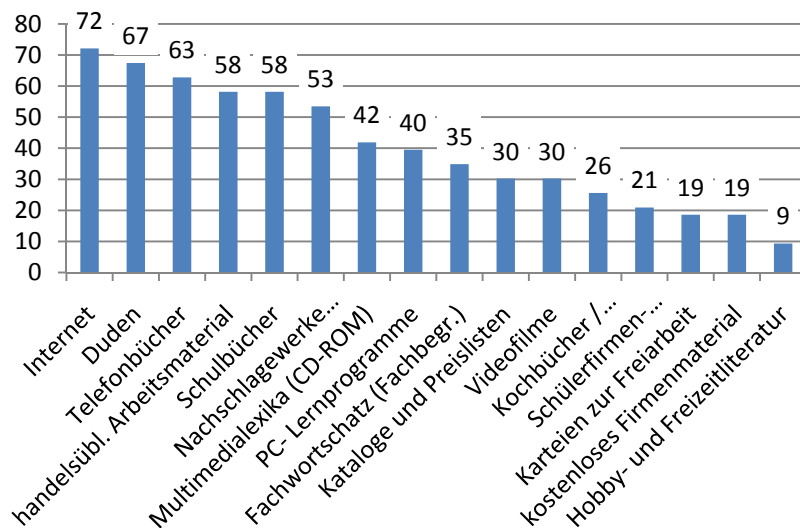


Abbildung 5 Eingesetzte Medien im Bereich Berufsorientierung in Prozent (eigene Berechnungen, auf Grundlage der Daten der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport 2005)

<sup>5</sup> Unterfranken: Jungen Koch: 4,9%, Tischler: 9,7%, Bäcker: 9,7% Mädchen: Friseurin: 23,8% Hotelfachfrau: 14,3%

Bei den Mädchen spielen die regionalen Gegebenheiten anscheinend eine größere Rolle, da sich bei dem Anteil der Mädchen, die Hotelfachfrau werden möchten, gravierende Unterschiede zeigen. Dass über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler keinen Berufswunsch äußern, weist

	%	Jungen	%	Mädchen
1	10,3	KFZ-Mechatroniker	10,5	Friseurin
2	9,9	Koch	8,6	Erzieherin
3	4,7	Tischler	8,3	Tierpflegerin
4	4,5	Maler	4,6	Verkäuferin/Zoohdlg
5	3,8	Athlet/Sportler	4,6	Köchin
6	2,5	Polizist	3,4	Floristin
7	2,4	Verkäufer/Zoo	2,8	Einzelhandelskfm.
8	2,2	Florist	1,8	Krankenschwester
	27,6	kein Berufswunsch	26,8	kein Berufswunsch

**Berufswünsche (n=3.444) (SENATSVORWARTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2007)**

auf gravierende Probleme in der Berufsorientierung hin. Die Untersuchung gibt ebenfalls Aufschluss darüber, wer die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufspläne berät. Dabei nimmt die Mutter (44,2% trifft voll zu) eine tragende Rolle ein, während Lehrer (30,5% trifft nicht zu), Mitarbeiter der Agentur für Arbeit (49,7% trifft nicht zu) und die Firmenmitarbeiter im Praktikum (50,5% trifft nicht zu) eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Als Fazit der vorangegangenen Betrachtungen kann gesagt werden, dass sich einerseits die Zielperspektiven von Jugendlichen mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden, aber andererseits auch in Berlin, im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, der Berufsorientierung z. T. gänzlich unterschiedliche Bedeutungen zugemessen werden. In der Folge sollen kurz die Instrumente vorgestellt werden, die in der Berufsorientierung an sonderpädagogischen Förderzentren Verwendung finden und die sinnvoll mit dem im Folgenden vorgestellten Projekt verknüpft werden sollten.

## 2.3 Instrumente der Berufsorientierung

### 2.3.1 Betriebspraktika

Von zentraler Bedeutung in der Vorbereitung auf das Berufsleben sind die Betriebspraktika. Diese haben sich im Hinblick auf ihre Funktion von einem wirtschaftskundlichen Orientierungsangebot (DUISMANN 2005, 54) zu einem Erprobungsfeld für mögliche Berufsfelder gewandelt. Dazu gehören auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen und Arbeitsorganisationsmodellen (Arbeit im Team, selbständige Arbeit in einem Verantwortungsbereich), die es den Jugendlichen ermöglichen, auf der Grundlage eigener Erfahrungen selbstbestimmt zu entscheiden. Das können sowohl positive als auch negative Erfahrungen sein, die die Entscheidung für oder gegen ein Berufsfeld, ein Arbeitszeit- oder Arbeitsorganisationsmodell beeinflussen. Die Bedeutung des Praktikums für die Entwicklung eines Berufswunsches kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. PFRIEM und MOOSECKER (2004, 473) zufolge, gaben ein Viertel der von ihnen Befragten an, das Praktikum sei eine Ursache für ihren Berufswunsch gewesen. Alle anderen

Gründe (Eltern, Interessen/Hobby, Wissen und Können, Freunde) wurden deutlich seltener genannt.

Auf der anderen Seite zeigt die BELLA-Studie, dass für 39,6% der Jugendlichen die Tätigkeiten in der Schülerfirma und im Praktikum einen geringen Stellenwert haben (SENATSVRWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2007).

Die Organisation des Praktikumsplatzes obliegt an vielen Schulen den Eltern. Dies hat zur Folge, das teilweise die Wünsche der Schülerinnen und Schüler keine Berücksichtigung finden, da die Eltern eigene Vorstellungen umsetzen oder zu wenige Informationen über Alternativen zur WfbM haben. DUISMANN (2005, 58) kritisiert die mangelnde didaktische Struktur bei der Wahl des Praktikums, die beispielsweise dazu führt, dass „ein erheblicher Teil der Praktikantinnen ihre Praktika in Institutionen ableisten, die weder ausbilden noch Tätigkeiten ermöglichen, die Mädchen aus Lernbehindertenschulen offen stehen“.

Dabei bieten Betriebspraktika insbesondere auch für potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber die Chance, mögliche Angestellte „in ihrer sozialen Kompetenz und Integrationsfähigkeit und andererseits in ihren fachlichen Kompetenzen kennen zu lernen“ (HOHN 2005, 228). HOHN zeigt ebenso die Bedeutung der Betriebspraktika für die Entwicklung von Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten auf. So gingen von 26 Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen in der Region Aurich/Merseburg 21 (81%) auf vorherige Praktika zurück (ebd., 40).

Die im Vorfeld genannten Unterschiede in der Länge der Praktika sollten sich in den kommenden Jahren reduzieren, da das Rundschreiben 58/2005 (SENATSVRWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT 2005c) vorschreibt, dass Betriebspraktika, die nach dem Rahmenplan Arbeitslehre durchgeführt werden, mindestens 15 Tage umfassen sollen.

Darüber hinaus sind bei Betriebspraktika auf dem ersten Arbeitsmarkt die Konsequenzen des eigenen Handelns für die Schülerinnen und Schüler deutlicher erfahrbar, als in den geschützten Räumen Schule oder WfbM. MESCHENMOSE (2001, 18) spricht in diesem Kontext vom „Ernstcharakter“.

### **2.3.2 Schülerfirmenarbeit**

Schülerfirmen haben im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in Berlin eine zentrale Stellung. Dank der Unterstützung durch das „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ und die Finanzierung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gibt es mittlerweile 150 Schülerfirmen mit über 2000 Schülerinnen und Schülern an sonderpädagogischen Förderzentren (SENATSVRWALTUNG FÜR BILDUNG, FORSCHUNG UND WISSENSCHAFT 2007b). Schülerfirmen bieten als neuartige Lernarrangements die Möglichkeit durch selbständiges Handeln im Team in der Simulation eines kleineren Unternehmens (MESCHENMOSE 2001, 21) Erfahrungen zu sammeln, die im Rahmen eines Prakti-

kums kaum möglich sind. Dazu gehören der Umgang mit Geld, der Umgang mit Kundinnen und Kunden, die selbständige Gestaltung von Arbeitsprozessen sowie die Möglichkeit Fehler ohne existenziell bedrohliche Folgen machen zu können (ebd. 21f). Die Arbeit in den Schülerfirmen wird je nach Art der Firma und Ausstattung der Schule zudem durch Expertinnen und Experten (z.B. Köche und Köchinnen, Bäcker und Bäckerinnen) von außen unterstützt. Dadurch und durch Kontakte zu (außerschulischen) Kunden erleben die Schülerinnen und Schüler ihr Handeln als bedeutsam, ihr Tun hat eine Auswirkung über den Klassenraum hinaus. Die Verwendung der im Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt „Lernen“ vorgestellten Kompetenzstufenmodelle zum Arbeits- und Sozialverhalten ermöglicht darüberhinaus eine Reflexion der Arbeit in betriebsrelevanten Kategorien, die außerhalb der Schülerfirmenarbeit oft nur schwer anwendbar sind.

Die Arbeit in Schülerfirmen bringt aber auch Nachteile mit sich. So führen die inhaltliche Ausrichtung, die personelle Ausstattung, die Struktur und/oder das Tagesgeschäft der Firma für einige Schülerinnen und Schüler zu Einschränkungen bei den möglichen Arbeitsbereichen. So finden sich beispielsweise für Schülerinnen und Schüler, die sich für den handwerklich-technischen Bereich interessieren, an einer Schule mit einer Schülerfirma „Catering“ keine Angebote. Trotz entgegenwirkenden Bemühungen z.B. ein Rotationsprinzip, das den Wechsel durch die verschiedenen Abteilungen vorschreibt, kann es dazu kommen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler überwiegend in einem Bereich Erfahrungen sammeln, der unter Umständen nicht ihrem gewünschten Berufsfeld entspricht. Dies ist insofern bedenklich, als dass die Schülerfirmenarbeit an vielen Schulen einen Großteil der Arbeitslehrestunden einnimmt und damit wenig Raum für andere Erfahrungen und Inhalte außerhalb der Schülerfirmenarbeit besteht. Unabhängig von diesen Bedenken kann man festhalten, dass die Arbeit in Schülerfirmen geeignet ist, um die Arbeits- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern.

### **2.3.3 Berufsorientierung im Arbeitslehre-Unterricht**

Der Bereich Berufsorientierung wird auch im klassischen Arbeitslehre-Unterricht thematisiert. Dabei stehen die Fragen der Information über verschiedene Berufe, die Berufswahlentscheidung und der Bewerbung gemäß dem Rahmenplan häufig im Mittelpunkt. Die Angaben zu den verwendeten Medien (s.o.) legen nahe, dass Internet-Seiten, wie BERUFENET, KURSNET oder auch INTERESSE: BERUF<sup>6</sup> häufig verwendet werden, und auch die häufige Nutzung von Telefonbüchern deutet darauf hin, dass das Auffinden von Angaben zu realen Betrieben an Hand von Branchenverzeichnissen trainiert wird. Teilweise werden diese Angaben dann auch für Betriebspraktika oder Exkursionen genutzt. Die weitere didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts

---

<sup>6</sup> Diese Seite ist für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser geeignet, da sie mit zusätzlichen Symbolen zur Unterstützung arbeitet und die Datenbankabfrage differenziert nach „Was, wo und womit möchte ich arbeiten?“.

(Nutzung von Rollenspielen, reale Kontakte zu Betrieben, echte Bewerbungen um Ausbildungsplätze oder ausschließlich Übungsbewerbungen, Experteninterviews, Exkursionen, Nutzung des Berufsinformationszentrums) hängt von der einzelnen Lehrkraft ab und bislang liegen dazu keine weiteren empirischen Daten vor. Bekannt ist aus den Ergebnissen der BELLA-Studie lediglich, dass von den befragten Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse 53,8% bisher keine Bewerbung geschrieben haben und bei 58,3% die letzte Bewerbung mehr als vier Wochen zurückliegt<sup>7</sup> (SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2007).

### **2.3.4 Berufswahlpass**

Als übergreifendes Dokumentationsmedium für den gesamten Bereich der Berufsorientierung kann seit der Einführung 2005 der Berufswahlpass eingesetzt werden. Dieser Ringbuchordner ist in einem 7-Länderprojekt entstanden und steht in drei unterschiedlichen Varianten<sup>8</sup> bereit (BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005). Mit dem Berufswahlpass steht den Schulen ein Instrument zur Verfügung, das flexibel zur Dokumentation der individuell sehr verschiedenen Wege der Berufsorientierung herangezogen werden kann. Eine Nutzung mit den online verfügbaren Einlegematerialien ist ebenso möglich wie eine teilweise oder vollständig eigenständige Ausgestaltung.

### **2.3.5 Außerschulische Kooperationspartner**

Außerschulische Kooperationspartner haben in der Berufsorientierung einen großen Stellenwert. Dabei stehen verschiedene Personengruppen und Institutionen mit unterschiedlichen Interessen zur Verfügung, von denen im Folgenden einige exemplarisch aufgeführt werden sollen. Von besonderer Bedeutung sind die Eltern der Jugendlichen, die einerseits mit ihren eigenen Erfahrungen von Erwerbsarbeit, das Bild ihrer Kinder beeinflussen und andererseits auch die Entwicklung in unterschiedlichem Maß und mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen unterstützen und prägen (vgl. HINZ, BOBAN 2001, 69). Dass dabei vor allem die Mutter eine tragende Rolle einnimmt wurde bereits erwähnt.

Weitere Kooperationspartner sind Betriebe, mit denen teilweise dauerhaft zusammengearbeitet wird und die vor allem in Bezug auf die Betriebspraktika, Exkursionen aber auch Expertengespräche unabdingbar sind.

Auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsagentur und in der sonderpädagogischen Förderung das Reha-Team der Arbeitsagentur sind Kooperationspartner, die insbesondere auf Grund ihrer „Gatekeeper“-Funktion eine gewichtige Position einnehmen. Sie stellen einerseits

---

<sup>7</sup> Die Befragung fand kurz vor dem Schulabgang der Schülerinnen und Schüler statt und lag somit innerhalb des Bewerbungszeitraums.

<sup>8</sup> für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie für Schülerinnen und Schüler die einen Hauptschul- oder Realschulabschluss bzw. einen Abschluss der gymnasialen Oberstufe anstreben

beratende Angebote im Unterricht zur Verfügung, wobei sie ihre Aufgabe oft darin sehen „SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten von unrealistisch erscheinenden Wunschberufen zu anderen in Betracht kommenden Optionen umzuorientieren“ (DOOSE 2006, 91). Andererseits haben sie auch die Entscheidungsgewalt, verfügen welche Leistungen und Maßnahmen bewilligt werden. Dabei setzen sie sich über die Wünsche, Vorstellungen und Entscheidungen der Betroffenen ggf. hinweg (vgl. WEIAND 2005, 128).

Darüber hinaus treten noch weitere Kooperationspartner (ASIG e.V., Handwerkskammer) in Erscheinung, die mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) an Hand unterschiedlicher Projekte durch Qualifizierung (Netzwerk Berliner Schülerfirmen) und Beratung (Berufliche Orientierung in Berlin (BoB)) die Berufsorientierung in der sonderpädagogischen Förderung unterstützen.

Der Fokus dieser Arbeit wird jedoch auf die Kooperation mit dem Berliner Zentrum für selbstbestimmtes Leben (BZSL) gelegt, dessen EQUAL-Projekt „Intransal“ ebenfalls über Mittel des ESF finanziert wird. Dabei steht der Aspekt der Peerberatung durch Menschen mit Behinderung im Mittelpunkt des Angebots des BZSL. Das Peer Counseling-Konzept stammt aus den USA und greift Aspekte humanistischer Therapieformen (Gesprächstherapie nach Rogers) und Techniken anderer emanzipatorischer Bewegungen auf (VAN KAN 1999, 19). Die Angebote sind dabei nicht auf die Berufsorientierung beschränkt, sondern erstrecken sich auf alle Lebensbereiche (Freizeit, Arbeit, Wohnen, Mobilität, Sexualität). In einzelnen Fällen umfasst das Beratungsangebot auch Peer Support, der als weitergehendes Konzept auch „informelle Hilfe, allgemeine Informationen und Ratschläge, die unter Peers gegeben werden“ (ebd., 21) mit einschließt.

Die Kooperation mit der Marianne-Buggenhagen-Schule bestand bislang neben der außerunterrichtlichen Beratung auch in einer Zusammenarbeit im Kontext von Bewerbungstrainings in der Klassenstufe 10 und anderen Angeboten in einzelnen Unterrichtseinheiten.

## 2.4 Unterstützte Beschäftigung

Die vorangegangenen Darstellungen zeigen die traditionellen Perspektiven und die derzeit üblichen Instrumente auf. Als Alternative wurde in den USA in den achtziger Jahren das Konzept des „Supported Employment“ (vgl. DOOSE 2006, 160) entwickelt und gesetzlich verankert. In Deutschland wurde das Konzept zu Beginn der neunziger Jahre als Unterstützte Beschäftigung in Modellprojekten eingeführt (DOOSE 2006, 171).

BURTSCHER, GINNOLD und HÖMBERG (2001) definieren Unterstützte Beschäftigung in Anlehnung an ADLHOCH (1997, 15) als: "bezahlte, reguläre Arbeit in einer integrativen Arbeitsumgebung. Der Zugang ist unabhängig von Art und Schwere der Behinderung, individuell bestimmt und bietet die Möglichkeit der dauerhaften Unterstützung."

Dieses Modell zielt anders als die bisher vorgestellten Maßnahmen darauf ab, dass Menschen mit Behinderung durch die dauerhafte Unterstützung ermöglicht wird, innerhalb des Normalfel-



des zu arbeiten. Durch die Unabhängigkeit von der Leistungsfähigkeit und weiteren personenbezogenen, vermittlungshemmenden Umständen (Alter, Langzeitarbeitslosigkeit, unzureichende Qualifikation vgl. BMGS 2001) der Menschen, steht dieses Konzept im Widerspruch zu der Funktionsweise des Arbeitsmarktes im Allgemeinen.

Demzufolge ist es im Gegensatz zu der oftmals thematisierten Problematik der unrealistischen Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Lernen“ (PFRIEM, MOOSECKER 2004, 475), für junge Erwachsene mit einer Behinderung gemäß Sozialgesetzbuch IX durchaus möglich, einen Arbeitsplatz in einem ihren Wünschen und Vorstellungen entsprechenden Tätigkeitsfeld zu erhalten. Dies widerspricht aber auch dem bislang häufig durch Lehrkräfte und Eltern vorgezeichneten und im Vorfeld vorgestellten Weg im Rahmen der Sonderinstitutionen WfbM und BBW.

Die Aufgabe einer Berufsorientierung im Hinblick auf das Konzept der Unterstützten Beschäftigung ist den Blick zu weiten und individuellen Wunschvorstellungen wieder einen Raum zu geben. Die Blickrichtung auf die eigenen Stärken zu lenken, eigene Schwächen zu erkennen und dementsprechend Unterstützungsbedarf zu formulieren und einzufordern, sowie die Artikulation von Bedürfnissen zu lernen, sollten Grundbestandteile einer Berufsorientierung sein, die den veränderten Rahmenbedingungen und einem veränderten Menschenbild (DOOSE 2006, 115) Rechnung trägt.

## **2.5 Rechtliche Grundlagen der Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Im Hinblick auf die gesetzlichen Grundlagen spielen zahlreiche Regelungen eine Rolle. Neben den berlingspezifischen Gesetzen und Verordnungen für den schulischen Bereich und den Rahmen-(lehr-)plänen für die verschiedenen Förderschwerpunkte spielen auch zwei bundesweite Regelungen für den Übergang von der Schule in den Beruf eine Rolle. Das sind zum einen das Sozialgesetzbuch IX, das unter anderem die Fragen der Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinderung regelt und zum anderen das Berufsbildungsgesetz, das in seiner neuen Fassung von 2005, die Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit Behinderung erheblich verbessert hat. Diese zentralen gesetzlichen Grundlagen, sollen kurz umrissen werden, um einerseits aufzuzeigen, was der Auftrag der Schule ist und andererseits deutlich machen, wie sich in den letzten Jahren, die rechtlichen Grundlagen für die Gestaltung der Teilhabe am Arbeitsleben verändert haben.

### **2.5.1 Schulgesetz**

Das Berliner Schulgesetz hat in seiner Fassung vom 26.1.2004 die Bedeutung der Berufsorientierung in der sonderpädagogischen Förderung herausgehoben und für den Förderschwerpunkt



„Lernen“ am Ende der Jahrgangsstufe 10 mit dem berufsorientierenden Schulabschluss einen neuen Abschluss geschaffen (§36 (6) SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2004). Er beinhaltet unter anderem auch praxisbezogene Leistungen und richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die nicht den Hauptschulabschluss erreichen können.

Außerdem legt das Schulgesetz fest:

„Für die Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in das Berufs- und Arbeitsleben ist eine intensive behinderungsspezifische Berufsberatung und Berufsvorbereitung erforderlich. Über die weitere Förderung soll eine frühzeitige Abstimmung mit den weiterführenden Ausbildungs-, Förderungs- und Beschäftigungsträgern erfolgen.“ (§36 (7) SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2004)

Damit wird deutlich, dass der Berufsorientierung eine große Bedeutung beigemessen wird, aber gleichzeitig keine konkreten Vorgaben zur Gestaltung der Arbeit bestehen.

### **2.5.2 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SopädVO)**

Die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005) legt auf dem Schulgesetz aufbauend fest:

„§ 11 (2) Ziel der Förderung ist insbesondere die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin oder des Schülers, damit sie oder er das größtmögliche Maß an Selbständigkeit erreicht. Der Integration ins Arbeitsleben wird durch eine intensive berufliche Orientierung Rechnung getragen.“

Dabei bleibt „Integration ins Arbeitsleben“ hier nicht genau definiert und auch die Ausgestaltung einer „intensiven beruflichen Orientierung“ wird nicht genauer beschrieben. Zu dem wird als Ziel ein größtmögliches Maß an Selbständigkeit bestimmt. Für beide Ziele stellt das Konzept der Unterstützten Beschäftigung mit der Arbeitsassistenz eine Möglichkeit dar.

### **2.5.3 Rahmenpläne**

#### **2.5.3.1 Berliner Rahmenplan der Schule für Körperbehinderte**

Der Berliner Rahmenplan für die Schule für Körperbehinderte (1988) verweist auf die Unerlässlichkeit der Kooperation mit verschiedenen außerschulischen Einrichtungen in der Berufsvorbereitung. Dabei werden folgende Kooperationspartner genannt: „Berufsberatung, berufliche Schulen, Betriebe, Förderungs- und Eingliederungslehrgänge verschiedener Träger, Sonderberufsfachschulen, Berufsbildungswerke, Werkstätten für Behinderte usw.“ (ebd., 6). Außerdem wird eine Abstimmung und gegenseitige Information zwischen Schule und beruflichen Institutionen gefordert, um eine Anpassung der Unterrichtsinhalte an künftige Anforderungen zu gewährleisten.

Zielsetzung der Schule für Körperbehinderte ist es, ihren Schülerinnen und Schülern die „unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihren Möglichkeiten in der Gemeinschaft mit anderen (Behinderten und Nichtbehinderten) mit Natur, Arbeitswelt [...]“ (ebd., 3) zu ermöglichen. Im Bereich der emotionalen Förderung soll die Gestaltung des Schullebens so

vorgenommen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ein positives Selbstwertgefühl aufbauen können. Desweiteren sollen Lernsituationen gezielt ihr persönliches Erleben mit einbeziehen (ebd., 3).

### 2.5.3.2 Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen (Berlin und Brandenburg)

Eine sehr umfassende Orientierung zur Gestaltung des Berufswahlprozesses ermöglicht der neue Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen für Berlin und Brandenburg aus dem Jahr 2005 (SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005b). So beschreibt der Rahmenlehrplan unter anderem folgende inhaltliche Orientierungen im Leitthema „Der Mensch und die Arbeit“ bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10:

„Die Schülerinnen und Schüler

- nutzen das Arbeitsamt und die zuständige Berufsberatung,
- erbitten sich bei Problemen am Arbeitsplatz Hilfe,
- nutzen bei möglicher Arbeitslosigkeit entsprechende Beratungsangebote,
- kommunizieren situationsgerecht am Arbeitsplatz,
- stellen sich auf unterschiedliche Personen und Situationen im Arbeitsumfeld ein,
- schätzen ihre Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Möglichkeiten realistisch ein,
- nutzen Informationsquellen und Beratungsangebote zur Berufswahl,
- recherchieren Stellenangebote und werten sie aus,
- schreiben Bewerbungen, verfassen einen Lebenslauf und stellen ihre Bewerbungsunterlagen zusammen,
- nehmen Telefonkontakte auf,
- verhalten sich in einem Bewerbungsgespräch angemessen,
- planen ein Betriebspraktikum, führen es durch und werten es aus,
- ziehen aus einem Betriebspraktikum Schlussfolgerungen für die eigene Berufswahl,
- werten Arbeitserfahrungen mündlich und schriftlich aus.“ (ebd., 30)

Die Vorgaben für das Fach Arbeitslehre (ebd., 143) ergänzen diese noch, so dass ein umfangreicher Anforderungskatalog an das schulische Arbeiten vorliegt. Jedoch bleibt offen, wie dieses und andere Themenfelder im vorgegebenen Zeitrahmen konkret bearbeitet werden sollen.

### 2.5.4 Sozialgesetzbuch IX

Das Sozialgesetzbuch IX „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“, das seit Sommer 2001 das alte Schwerbehindertengesetz abgelöst hat, stellt bereits in § 1 deutlich die „Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ als Zielsetzungen des Gesetzbuches heraus. Im SGB IX wurden, vor allem durch die neue Einbeziehung der Betroffenenverbände und der BAG UB (Doose 2006, 181), die Arbeitsassistenz und die Rolle der Integrationsfachdienste gesetzlich verankert. Zu den Aufgaben des Integrationsfachdienstes gehört es gemäß § 110 ein „individuelles Fähigkeits-, Leistungs- und Interessenprofil zur Vorbereitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt in enger Kooperation mit den schwerbehinderten Menschen, dem Auftraggeber und der abgebenden Einrichtung der schulischen oder beruflichen Bildung oder Rehabilitation zu erarbeiten“. Zudem gehört es zu ihren Aufgaben „die Bundesagentur für Arbeit auf deren Anfor-

derung bei der Berufsorientierung und Berufsberatung in den Schulen einschließlich der auf jeden einzelnen Jugendlichen bezogenen Dokumentation der Ergebnisse zu unterstützen“ und die betriebliche Ausbildung der Jugendlichen zu begleiten. Auch der Ansatz des Job-Coachings fand Eingang in das Gesetz. So ist es auch Aufgabe der Integrationsfachdienste „die schwerbehinderten Menschen, solange erforderlich, am Arbeitsplatz oder beim Training der berufspraktischen Fähigkeiten am konkreten Arbeitsplatz zu begleiten.“ Als problematisch erweist sich bis heute bundesweit die Beauftragung der Integrationsfachdienste durch die Bundesagentur für Arbeit (vgl. DOOSE 2006, 191). Dennoch gibt es Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler über Projekte wie Job 4000 und Projektmittel der einzelnen Integrationsfachdienste Alternativen außerhalb der WfbM und der BBW zu nutzen. Neue Wege werden voraussichtlich auch durch das „Persönliche Budget“ eröffnet, da dann auch der IFD mit den Mitteln der WfbM ambulant tätig werden könnte (DOOSE 2006, 192).

### 2.5.5 Berufsbildungsgesetz

Eine weitere gesetzliche Grundlage auf Bundesebene ist das Berufsbildungsgesetz, das in seiner Fassung vom März 2005 gemäß §64 vorsieht, dass behinderte Menschen in „anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden“ sollen. Mit §66 wird zudem noch eine weitere wichtige Festlegung getroffen:

„Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen [...]. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2005b)“

Dies bedeutet, dass dem Gesetz zufolge auch theoriereduzierte betriebliche Ausbildungen möglich sind. Derzeit werden diese in der Region Berlin, allerdings nur von den Berufsbildungswerken angeboten. Dadurch, dass eine solche theoriereduzierte Ausbildung im Bedarfsfall geschaffen werden kann, ist es in Abhängigkeit von dem Unterstützungspotential des Umfeldes denkbar, dass auch für einzelne Schülerinnen und Schüler solche Wege ermöglicht werden.

### 2.6 Persönliche Zukunftsplanung

Die Persönliche Zukunftsplanung stellt ein Planungsinstrument dar, um Perspektiven für die Bereiche Wohnen, Arbeit und Freizeit für Menschen mit und ohne Behinderung (WELLS, 2004) zu entwickeln. Für eine persönliche Zukunftsplanung ist es „nie zu früh und nie zu spät“, da sich in jeder Lebensphase immer die Frage stellt: „Bin ich mit der derzeitigen Situation zufrieden und was möchte ich in Zukunft (anders) machen?“

In Deutschland wurde das Konzept von Stefan Doose, Susanne Göbel, der Vereinigung Mensch-zuerst (People First Deutschland e.V.) sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Be-

schäftigung (BAG UB) eingeführt und in der Folge von Andreas Hinz, Ines Boban und anderen aufgegriffen.

Ausgangspunkt für die persönliche Zukunftsplanung ist eine veränderte Sichtweise auf die Person(-en), um deren Zukunft es geht. Zentrales Element der Persönlichen Zukunftsplanung sind selbstgewählte Unterstützerkreise, die aus Personen bestehen die dem/der Betroffenen nahestehen und die er/sie für ihre Zukunftsplanung als wichtig erachtet. Der Gedanke der Selbstbestimmung zieht sich als roter Faden durch das Konzept. So entscheidet die betroffene Person beispielsweise selbst was Gegenstand der Treffen des Unterstützerkreises ist. Die Person steht im Mittelpunkt des gesamten Prozesses. Das bedeutet vor allem: Sie plant mit Unterstützung selbst ihre Zukunft und nicht die Expertinnen und Experten für sie.

Diese Betrachtungsweise steht im Widerspruch zu dem traditionellen Konzept der Behindertenhilfe. Die Schulentwicklung und die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Allgemeinen und auch im spezifischen Einzelfall ist noch nicht soweit fortgeschritten, als dass die Prinzipien der Selbstbestimmung, der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. SGB IX §1) und das damit verknüpfte Assistenzmodell überall in der praktischen Arbeit als Maßstab und Ziel anerkannt werden. Daher gibt es zahlreiche Reibungspunkte, wenn versucht wird, dass Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung im Schulalltag zu etablieren.

Über die wichtigsten Unterschiede zwischen traditioneller Hilfeplanung und der Persönlichen Zukunftsplanung soll die folgende Tabelle (DOOSE, 2004) einen Überblick geben:

Institutionelle Hilfeplanung	Persönliche Zukunftsplanung
Orientierung an Behinderung	Orientierung an der individuellen Person
Betonung von Defiziten und Bedürfnissen	Suche nach Fähigkeiten und Stärken
Ziel: oft Reduzierung von negativen Verhaltensweisen	Ziel: Erweiterung der Lebensqualität
Hilfeplanung abhängig vom professionellen Urteil, oft standardisierte Tests und Begutachtungen	Hilfeplanung abhängig von der Person, Familie, Freunde und Fachleuten, verlangt mit der Person Zeit zu verbringen, um sie kennenzulernen, und gemeinsam eine gute Beschreibung zu erarbeiten
Schriftliche Berichte	"Geschichten", Episoden von Menschen, die die Person gut kennen
Sieht die Person im Kontext der verfügbaren Maßnahmen und Behinderteneinrichtungen, dies sind oft Lebensräume speziell für Menschen mit Behinderungen	Sieht die Person im Kontext des regulären Lebens in der Region
Professionelle Distanz durch Betonung der Unterschiede	Bringt Menschen zusammen durch die Identifizierung von Gemeinsamkeiten
Staatlich geregelte Verfahrensweisen, Blickrichtung: Kostenträger	Verfahrensweise nicht vorgeschrieben, Blickrichtung: planende Person
Person ist an der Erstellung der Hilfeplanung (oft nur teilweise) beteiligt	Person steuert den Plan und die Aktivitäten
Zielrichtung: Stärkung und Ausbau der Institution durch Angebot geeigneter Maßnahmen	Zielrichtung: Stärkung und Verwirklichung der Ziele des Planenden durch das Angebot geeigneter individueller Maßnahmen, lernende Organisation

Auf die einzelnen Unterschiede geht DOOSE (2004) näher ein, im Rahmen dieser Arbeit wird ggf. am konkreten Beispiel darauf verwiesen.

Die alternative Herangehensweise der persönlichen Zukunftsplanung wird durch die Verknüpfung mit dem Assistenzmodell in Arbeit und Freizeit umgesetzt und ermöglicht ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe außerhalb von Institutionen der Behindertenhilfe.

### 3 Darstellung der Lerngruppe bezüglich des zentralen Anliegens

Bei der Lerngruppe handelt es sich um eine neunte Klasse mit drei Schülerinnen und vier Schülern im Alter von 15-17 Jahren. Alle Schülerinnen und Schüler haben sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Lernen“, wobei die Ausprägungen individuell sehr unterschiedlich sind. Diese stark unterschiedlichen Fähigkeiten im kognitiven und motorischen Bereich haben auch eine Auswirkung auf die beruflichen Interessen und Perspektiven und demzufolge auch auf die Berufsorientierung.

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten voraussichtlich den berufsorientierenden Abschluss, da ihr Leistungsstand im Fach Mathematik, nicht dem für den „Hauptschulabschluss geltenden Standard“ gemäß §20 (4) der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005) entspricht. Die Jugendlichen arbeiten alle in unterschiedlichen Funktionen in der Schülerfirma „MariBu - die Caf eria“ mit. Bisher nutzte keine Schülerin bzw. kein Schüler die Möglichkeiten zusätzlicher Betriebspraktika oder Praxistage.

Die Gruppe zeichnet sich durch ein konstruktives Gesprächs- und Arbeitsverhalten aus. Phasenweise neigen einzelne Schülerinnen und Schüler zur Albernheit, was jedoch durch Z., G., X. und D. zunehmend auch selbstkritisch reflektiert wird.

BAUDISCH (2003, 74) verweist im Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung von ostdeutschen Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten auf Probleme durch

delinquentes Verhalten, Drogenkonsum und eine aggressive Grundstimmung. In dieser Lerngruppe

spielen diese Probleme keine Rolle.

BAUDISCH bezieht sich auch auf das Mo-

dell der unterschiedlichen Identitätsstile nach BERZONSKY, dass

drei unterschiedliche Identitätsstile unterscheidet:

informations-

orientiert, in Ab-

hängigkeit von der

gering

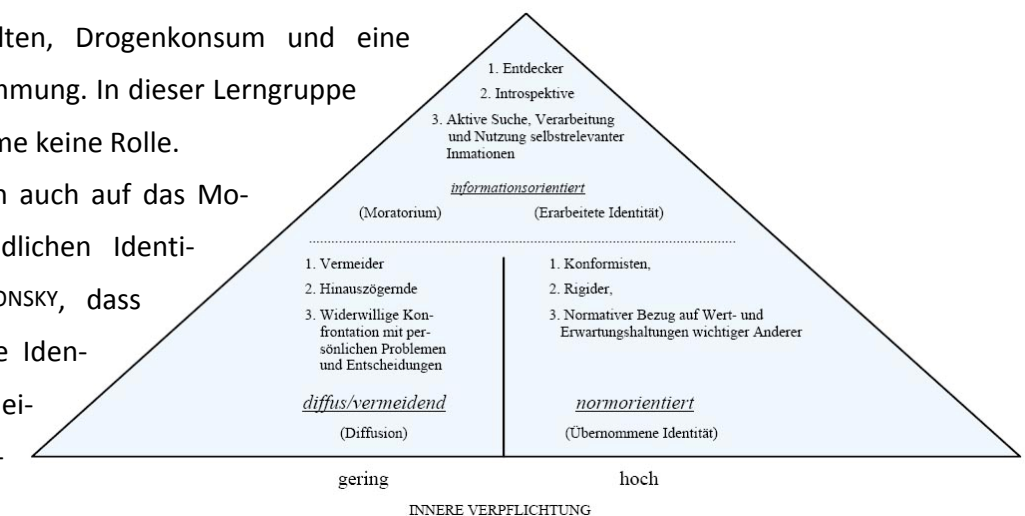


Abbildung 6 Identitätsstile nach BERZONSKY (nach WHITE, WAMPLER, WINN 1998 in BAUDISCH (2003, 74))

„inneren Verpflichtung“ normorientiert und diffus/vermeidend (ebd., 73f). Diese Identitätsstile spielen eine Rolle für den Umgang mit Maßnahmen zur Berufsorientierung und Zukunftsplanung und werden dementsprechend kurz für die einzelnen Schülerinnen und Schüler umrissen.

Außerdem sollen im Folgenden kurz die bisher durchgeführten Maßnahmen zur Berufsorientierung, eine allgemeine Einschätzung der schulischen Leistungen, das häusliche Umfeld, die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeit und Besonderheiten im Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderbedarf sowie daraus resultierende Unterstützungsbedürfnisse dargelegt werden. Ferner werden kurz die Empfehlungen zur weiteren schulischen Laufbahn (§27 SopädVO) dargelegt, die von der Klassenkonferenz getroffen worden sind.

Die detaillierte Beschreibung der Lernausgangslage der einzelnen SuS wurde aus Gründen des Datenschutzes und des Respekts vor der Privatsphäre entfernt.

## **4 Darstellung von berufsorientierenden Maßnahmen bei der dargestellten Lerngruppe**

### **4.1 Rahmenbedingungen**

Ich habe die Klasse im Schuljahr 2006/2007 neu mit einer Stunde ITG übernommen und habe im ersten Vierteljahr ein Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen können und mir einen Eindruck von ihrer Lernausgangslage gemacht.

Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse arbeiten montags in der Schülercafeteria „MariBu“ und haben darüberhinaus keine weiteren Stunden, die für die Berufsorientierung zur Verfügung stehen. Um dennoch das Projekt durchführen zu können, wurde mit der Klassenleiterin vereinbart, dass im Rahmen einer Arbeitslehre-, ITG-, Deutsch-Kooperation Deutsch-Stunden genutzt werden können, so dass für einzelne Teile der Einheit Doppelstunden zur Verfügung standen.

Die Klassenleiterin wurde über die Ziele und den Ablauf der Einheit informiert, aber die gemeinsame Arbeit zeigte, dass eine noch genauere Absprache notwendig ist. Vor allem wurde deutlich, dass dies noch nicht ausreichend war, um auch die Unterschiede zwischen traditioneller Hilfeplanung und der Persönlichen Zukunftsplanung deutlich zu machen.

Die Inhalte des ITG-Unterrichts wurden zum Ausgleich im Rahmen der Schülerfirmenarbeit aufgegriffen.

Die Eltern wurden schriftlich und auf einer Gesamtelternversammlung über das Projekt informiert. Ihnen wurden die Kontaktadressen von mir und Frau Boger zur Verfügung gestellt.

An der Schule wird der Berufswahlpass zur Dokumentation der Berufsorientierungsprozesse eingesetzt, darauf aufbauend wurde er im Rahmen der Einheit eingeführt und zur Dokumentation eingesetzt.

#### 4.2 Planung der Einheit

Die Unterrichtseinheit wurde nach dem Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung in Anlehnung an das PATH-Modell („Planning alternative tomorrows with hope“) von O'BRIEN, PEARPOINT UND FOREST (vgl. DOOSE 1999, 191) gemeinsam mit Sandra Boger (Diplom-Psychologin und ausgebildete Peer Counselorin) vom BZSL geplant und durchgeführt.

Die Planung wurde beeinflusst von den bereits geschilderten Rahmenbedingungen und entspricht damit noch nicht der Idealsituation, war aber in diesem Fall alternativlos und wurde daher so durchgeführt, um den Schülerinnen und Schülern der betreffenden Klasse die Teilnahme an dem Projekt zu ermöglichen. Das PATH-Modell sieht ursprünglich folgenden Ablauf vor:

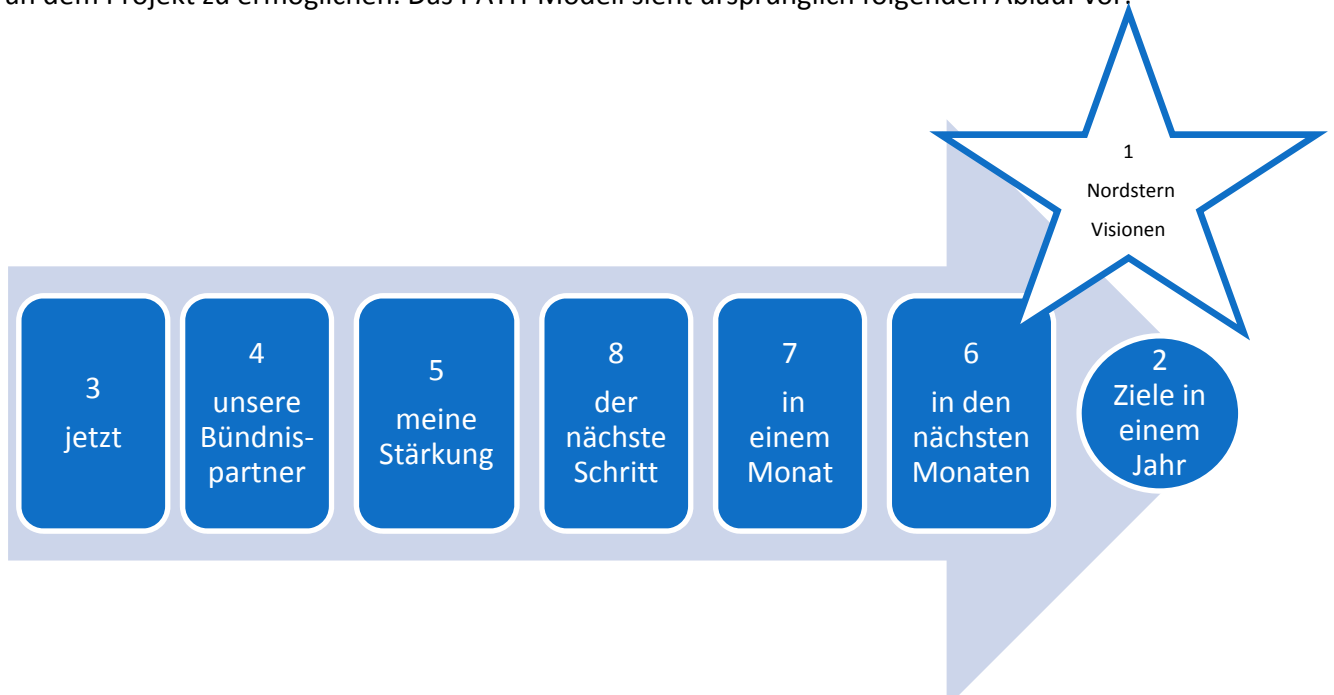


Abbildung 7 PATH-Pfeil (vgl. Doose 1999, 191)

Von diesem ursprünglichen Modell ausgehend haben wir einige Modifikationen vorgenommen. Zum einen ist die Persönliche Zukunftsplanung im ursprünglichen Konzept eine Methode, die auf die Bedürfnisse einer einzelnen Person ausgerichtet ist. Diese steht im Mittelpunkt einer Zukunftskonferenz und ihre jeweiligen Bezugspersonen unterstützen sie bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven. Ausgehend von den Visionen und Träumen (1) wird eine Zeitreise in die Zukunft unternommen und beschrieben, was das Leben der Person in einem Jahr von dem jetzigen unterscheidet und welche Ziele erreicht worden sind (2). Von diesem Blickwinkel aus wird beschrieben, wie die Hauptperson gerade lebt und welche Veränderungswünsche bestehen (3). Anschließend werden Bündnispartnerinnen und Bündnispartner gesucht, die etwas zum Errei-

chen der Ziele beitragen möchten (4). Im Folgenden werden konkrete Schritte für die nächsten Monate (6), für den nächsten Monat (7) und der konkrete nächste Schritt (8) geplant. Dieser Prozess kann auf alle Lebensbereiche angewendet werden, auch wenn einzelne Lebensbereiche (z.B. Partnerschaft) weniger planbar sind als andere.

Um die Anwendung im Rahmen des Unterrichts mit einer Gruppe von sieben Schülerinnen und Schülern umzusetzen, haben wir beschlossen, das Vorgehen zu verändern und die Schritte, die sich eignen gemeinsam bearbeitet zu werden, in der Gruppe durchzuführen.

Außerdem erfolgte eine Einschränkung auf den Bereich Arbeit, da dies der Bereich ist, der die umfangreichste Unterstützung benötigt (im Vergleich zum Wohnen und zur Freizeitgestaltung). Zudem birgt der Bereich Arbeit die geringste Gefahr zu großer Nähe/Intimität, was im Rahmen einer Klasse starke Hemmungen hervorrufen könnte. Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern ergaben, dass diese dem Thema Wohnen derzeit noch keine große Bedeutung zumessen. Die Jugendlichen wurden darauf hingewiesen, dass sich die Persönliche Zukunftsplanung auch auf weitere Bereiche erstrecken kann. Ihnen wurde mitgeteilt, dass der Bereich Wohnen in der zehnten Klasse thematisiert wird und für den Freizeit-Bereich Frau Boger in der außerunterrichtlichen Beratung zur Verfügung steht.

Der Ablauf der Einheit ist daher jetzt wie folgt geplant:



Abbildung 8 Modifizierter PATH-Pfeil

Die Inhalte und Schwerpunkte der einzelnen Abschnitte werden im Einzelnen noch genauer vorgestellt.

Da die individuelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler auch bei unserer Arbeit im Mittelpunkt steht, wurde in der Konzeption bereits angedacht, dass ausgehend von dem gemeinsamen



Teil im Klassenverband im Anschluss sieben einzelne Zukunftskonferenzen stattfinden, die dann die jeweiligen Bezugspersonen mit einbeziehen.

In der gemeinsamen Planung haben Sandra Boger und ich folgende Grundsätze für die Einheit festgelegt, um dem privaten Charakter der Zukunftsplanung gerecht zu werden:

- die Teilnahme ist freiwillig<sup>9</sup>,
- die Partnerinnen und Partner können jeweils frei gewählt werden,
- die Unterstützung kann ebenfalls frei gewählt werden.

In der Einheit kamen sowohl Materialien aus dem Fundus von Stefan DOOSE und Susanne GÖBEL (2004) als auch aus dem Arbeitsbuch „Käpt’n Life und seine Crew“ (DOOSE, EMRICH, GÖBEL 2004) sowie selbstgestaltete Materialien zum Einsatz. Teilweise konnten sie in der ursprünglichen Form eingesetzt werden, teilweise mussten sie inhaltlich oder formal an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

---

<sup>9</sup> Auch bei einzelnen Einheiten/Präsentationen können Schülerinnen und Schüler sich zurückziehen.

Titel der Einheiten/ Zeitdauer	Inhalte & Ziele	Sozialform (Arbeits- form im Unterricht)	Materialien/ Medien auch für Feedback	Räumlichkeiten
<b>1. Was ist Zukunft (- splanung)?</b> Einzel- stunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der persönlichen Zukunftsplanung</li> <li>- Grundfrage „Was ist Zukunft für euch?“ mit Brainstorming</li> <li>- Vorstellung der Unterrichtsreihe (Themen) mit Verdeutlichung der Eingrenzung auf den Schwerpunkt Berufswegefunden (weitere Möglichkeiten bezogen auf die gesamte Lebensplanung in der Beratung ansprechen)</li> <li>- Thematisierung von Grundsätzen für alle Unterrichtsstunden (Freiwilligkeit der Teilnahme, Assistenzmodell bzw. -möglichkeiten im Unterricht, Wahlfreiheit in der Partnerarbeit)</li> <li>- Kennenlernen der grundsätzlichen Methode und der unterrichtsrelevanten Aspekte der PZP</li> <li>-&gt; unterschiedliche Angebote für sich nutzen lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung durch Peer Counselorin</li> <li>- Gruppendiskussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Path-Modell</li> <li>- Tafel und Magnete</li> <li>- Flipchart mit entsprechenden bunten Stiften</li> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Mappe bzw. Hefter für während des Prozesses entstehende Arbeitsmaterialien (1 pro Schülerin/ Schüler)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassenraum in ungestörter Atmosphäre, wenn möglich im Sitzkreis (auch andere Fachräume denkbar)</li> </ul>
<b>2. Wer bin ich?</b> Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gegenseitiges Kennenlernen und Herstellen eines angenehmen Gruppenklimas bzw. einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre</li> <li>- Reflexion über den eigenen Körper und was man mit diesem anfängt (mit Hilfe einer eigenen, in Partnerarbeit erstellten Figur zur Selbstdarstellung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partnerarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Schema für Figur zur Selbstdarstellung „So bin ich“ (in DIN A4 für alle Schülerinnen und Schüler und eine große Darstellung zur Veranschaulichung)</li> <li>- Große Papierrollen zum Abzeichnen der eigenen Person, bunte Stifte, Kreide o.ä.</li> <li>- Helle Lampe (n) zur Schattenbilddarstellung</li> <li>- Turnmatten o.ä. zum Unterlegen</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> <li>- großer, ungestörter Raum mit mehreren Rückzugsmöglichkeiten (pro Paar)</li> <li>- leere Wandflächen zur Schattenbilddarstellung bzw. freie Bodenfläche</li> </ul>

Titel der Einheiten/ Zeitdauer	Inhalte & Ziele	Sozialform (Arbeitsform im Unterricht)	Materialien/ Medien auch für Feedback	Räumlichkeiten
<b>3. Was sind meine Träume und Wünsche?</b> Doppelstunde + Einzelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traumgeschichte vorlesen</li> <li>- Bedeutung von Träumen und Wünschen thematisieren</li> <li>- Brainstorming bezogen auf berufliche Träume und Wünsche</li> <li>- Einbringen ergänzender Anregungen (Hutkarten)</li> <li>- Erstellen eigener Wunschsterne</li> <li>- Erkennen und darstellen eigener Wünsche und Träume</li> <li>- Rolle / Bedeutung von Wünschen und Träumen für die eigene Zukunftsplanung verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppendiskussion</li> <li>- Einzelarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Hutkarten</li> <li>- Vorgefertigte Papiersterne (ca. 5 pro Schülerin/ Schüler)</li> <li>- Sternvorlage auf dem Computer</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Flipchart mit vorgezeichnetem Stern für Brainstorming</li> <li>- Bunte Stifte</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Raum mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>
<b>4. Was sind meine Stärken und Schwächen?</b>  Doppelstunde + Einzelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen eigener Stärken und Schwächen mittels einer Fähigkeitenliste</li> <li>- Erkennen von Interessengebieten („Was möchte ich noch lernen?“) und Unterstützungsbedarf</li> <li>- Herausarbeiten von Prioritäten (5 Dinge, die ich gut genug kann; 5 Dinge, die ich noch lernen möchte; 5 Dinge, die mir noch schwer fallen, mir aber nicht so wichtig sind)</li> <li>- Gemeinsame Überlegungen für Lernmöglichkeiten (visualisiert an Flipchart)</li> <li>- Lernen eigene Stärken und Schwächen angemessen einsetzen/ darstellen zu können (z.B. Vorbereitung für aussagekräftige Bewerbungsschreiben und -gespräche)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einzelarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> <li>- Gruppendiskussion</li> <li>- Einzelarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Fähigkeitenliste (für jede/jeden Schülerin/ Schüler in DIN A4)</li> <li>- Computer mit Excel pro Schülerin/ Schüler</li> <li>- Flipchart</li> <li>- Bunte Stifte</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Computerraum mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>

Titel der Einheiten/ Zeitdauer	Inhalte & Ziele	Sozialform (Arbeits- form im Unterricht)	Materialien/ Medien auch für Feedback	Räumlichkeiten
<b>5. Was ist mir wichtig?</b>  Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion der vorherigen Stunden bzw. des bisherigen Prozesses</li> <li>- Herausarbeitung wichtiger Kriterien für Arbeit/Praktikum anhand der bisher erarbeiteten Wünsche, Interessen usw.</li> <li>- Erstellen einer Präferenzmatrix um zwischen verschiedenen Interessen zu gewichten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppenarbeit</li> <li>- Partnerarbeit</li> <li>- Einzelarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Flipchart</li> <li>- Bunte Stifte, Papier</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Path-Modell zur Reflexion</li> <li>- Präferenzmatrix (auf Flipchart und in DIN A4 für jede/jeden Schülerin/ Schüler)</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe/ Hefter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Raum mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>
<b>6. Was sind meine Ziele?</b>  Doppelstunde + Einzelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herausarbeiten der Rolle/ Bedeutung von Zielen (in Abgrenzung von z.B. Wünschen und Träumen) mit einem Brainstorming</li> <li>- Ermunterung auch Teilziele bzw. kleine, erreichbare Ziele zu formulieren (durch Peer Counselorin)</li> <li>- Zielvorstellungen für kommende Praktika entwickeln</li> <li>- Zielvorstellungen für die Zeit nach der Schule formulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppendiskussion</li> <li>- Einzelarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Bunte Stifte, Papier</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Path-Modell</li> <li>- Vorgefertigte Papierkreise entsprechend des Zielkreises aus dem Path-Modell (ca. 5 pro Schülerin/ Schüler)</li> <li>- Flipchart mit vorgezeichnetem Kreis für Brainstorming</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Raum mit Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>

Titel der Einheiten/ Zeitdauer	Inhalte & Ziele	Sozialform (Arbeits- form im Unterricht)	Materialien/ Medien auch für Feedback	Räumlichkeiten
<b>7. Wie gehe ich vor?</b> Doppelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planung des weiteren Vorgehens (Was muss zum Erreichen der Ziele getan werden?)</li> <li>- Entwicklung einer „to do -Liste“ als Orientierung für das weitere Vorgehen der Schülerinnen und Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppendiskussion</li> <li>- Partnerarbeit</li> <li>- Vorstellung in der Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Bunte Stifte, Papier</li> <li>- Flipchart</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Vorgefertigte „to do-Liste“ zum Ausfüllen (1 Papier pro Schülerin/ Schüler und Datei)</li> <li>- Wenn möglich Computer für Partnerarbeit mit vorbereiteter „to do-Liste“</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Computerraum mit Rückzugsmöglichkeiten für Partnerarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>
<b>8. Wer kann mir dabei helfen?</b> Doppelstunde + Einzelstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen des eigenen Hilfebedarfs und Kennenlernen von geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten</li> <li>- Kennenlernen von Möglichkeiten, wie Zukunftstreffen mit Unterstützerinnen und Unterstützer geplant und gestaltet werden können (Wen möchte ich einladen? Wo soll dieses stattfinden?)</li> <li>- Fertigen eines Einladungsschreibens an die Eltern bzw. von Schülerinnen und Schülern ausgewählte Unterstützerinnen und Unterstützer zu Thema 9</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partnerarbeit</li> <li>- Präsentation in der Gruppe</li> <li>- Gruppenarbeit</li> <li>- Einzelarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über die Themen der Unterrichtsreihe und Grundsätze</li> <li>- Feedbackbogen für Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Bunte Stifte, Papier</li> <li>- Flipchart</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Vorgefertigte Tabelle für „mir wichtige Personen“ im Bereich Arbeit/ Praktikum</li> <li>- Wenn möglich Computer für Partnerarbeit mit vorbereiteter Tabelle „mir wichtige Personen“ als Datei</li> <li>- Vorbereitetes Handout zum Thema „So wird es wirklich mein Treffen“ als Orientierungshilfe (1 pro Schülerin/ Schüler)</li> <li>- Vorlage für Einladung zu Thema 9 am Computer</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglichst ruhiger, ungestörter Computerraum mit Rückzugsmöglichkeiten für Partner- bzw. Einzelarbeit an Tischen</li> <li>- Sitzkreis zur Einführung in das Thema bzw. zur Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe</li> </ul>

Titel der Einheiten/ Zeitdauer	Inhalte & Ziele	Sozialform (Arbeits- form im Unterricht)	Materialien/ Medien auch für Feedback	Räumlichkeiten
<b>9. Vorstellung erarbeiteter Ergebnisse vor den Eltern</b>  3 Doppelstunden  (nach Schulschluss)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung (60 Min. + 10 Min. Pause) mit anschließender Durchführung (130 Min.+ 10 Min. Pause) und Nachbereitung (60 Min.) der Präsentation der eigenen Zukunftsplanung vor engen Bezugspersonen, die als Unterstützerinnen und Unterstützer gewonnen werden sollen</li> <li>- Einbeziehen der Eltern in den Prozess bzw. die entwickelten Zukunftsvorstellungen ihrer Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einzelarbeit</li> <li>- Absprache in der Gruppe</li> <li>- Präsentation in der gesamten Gruppe (mit Eltern)</li> <li>- Gruppendiskussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flipchart</li> <li>- Tafel inkl. Magnete</li> <li>- Technische Ausstattung (Beamer, OH-Projektor, Laptop)</li> <li>- Bisherige Arbeitsmaterialien der Schülerinnen und Schüler z.B. in Form einer Mappe oder eines Hefters</li> <li>- Beistelltisch mit Getränken und Keksen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- möglicher Rückgriff auf Computerraum mit Rückzugsmöglichkeiten zur Vorbereitung</li> <li>- ausreichend großer Raum mit angenehmer Atmosphäre zur Präsentation</li> <li>- (wenn möglich kein Unterrichtsraum)</li> <li>- Sitzanordnung als U-Form</li> <li>- Schülerinnen und Schüler sollten mit ihren jeweiligen Unterstützerinnen und Unterstützern zusammensitzen</li> </ul>

## 5 Darstellung von Planung, Durchführung und Analyse der Unterrichtsarbeit

Exemplarisch sollen im folgenden Abschnitt zwei Stunden aus der Unterrichtseinheit vorgestellt werden um zu zeigen, inwieweit die Persönliche Zukunftsplanung geeignet ist und in der Berufsorientierung an der Schule eingesetzt werden könnte. Die Unterrichtsbeispiele beziehen sich auf zwei Phänomene, die im Vorfeld angesprochen worden sind. Die erste vorgestellte Stunde befasst sich mit den Träumen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler und soll Perspektiven über die bislang von außen gesetzten Grenzen hinaus ermöglichen. Die zweite Stunde zeigt den Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen, die den von MOOSECKER und PFRIEM (2004) angemahnten Realitätsbezug wieder ins Spiel bringt, aber durch die Formulierung von Unterstützungsbedarf kein reines Ausschlussverfahren darstellt. Die gewählten Stunden zeigen gleichzeitig die Vorteile der Arbeit in der Gruppe und in Partnerarbeit, sowie die notwendigen Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf die weitere Unterrichtsarbeit (z.B. Bewerbungstrainings).

### 5.1 Was sind meine Träume und Wünsche?

#### 5.1.1 Planung

##### 5.1.1.1 Kooperation mit Sandra Boger

Bereits in der Planungsphase wurde mit Frau Boger zusammengearbeitet, so dass unserer beider Erfahrung im Hinblick auf die persönliche Zukunftsplanung, ihr Wissen um die Peer-Perspektive von Menschen mit Behinderung und mein Wissen in puncto Lernausgangslage und besondere Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler, in die Unterrichtsplanung einfluss. Zudem war sie selbst in allen Stunden anwesend, übernahm Moderationsaufgaben (vgl. DOOSE 1999, 190), brachte ihren eigenen Blickwinkel mit in Diskussionen ein und sprach vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung Themen an, die auch für die Jugendlichen u. U. bedeutsam sind oder werden könnten. Die Kooperation fand sowohl im Hinblick auf die Planung als auch auf die Durchführung gleichberechtigt statt, so dass jede/r seine/ihre Überlegungen einbringen konnte und auch in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern klar wurde, dass wir beide als Ansprechperson jederzeit zu Verfügung stehen.

##### 5.1.1.2 Überblick über die Stunde

Als ritualisierter Einstieg in die Stunde wird die Übersicht über die Einheit verwendet, an Hand derer rekapituliert werden kann, was bisher statt fand und ein Ausblick auf die folgende Doppelstunde gegeben wird. Für den Fall, dass F., wie in der Stunde zuvor, nicht teilnehmen möchte kann sie eine Aufgabe aus dem Bereich ITG lösen<sup>10</sup>, die sie in der letzten Stunde angefangen hat und am Ende der Doppelstunde präsentieren kann.

---

<sup>10</sup> Erstellen eines Plakats aus den Southpark-Figuren, die sie in der Vorwoche als Hausaufgabe erstellt haben

Ausgehend von einer Traumgeschichte aus den Materialien zur Persönlichen Zukunftsplanung (DOOSE 1999, 162), die von einer Schülerin (X., F., D.) der Gruppe vorgetragen werden soll, soll die Wichtigkeit von Zeit und Raum für die Entwicklung von Träumen und Wünschen herausgearbeitet werden. Im Anschluss wird von den Schülerinnen und Schülern, Sandra Boger, der Klassenlehrerin und mir ein Brainstorming durchgeführt, wobei der Bereich Arbeit in den Mittelpunkt gerückt wird. Die gemeinsame Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ermöglicht einen anderen Zugang, da sich alle Beteiligten öffnen und private Gedanken und Überlegungen preisgeben und so eine gleichberechtigte Atmosphäre geschaffen wird. Die Arbeitsassistentin von Sandra Boger übernimmt das Anschreiben auf dem Packpapier, so dass sich alle Beteiligten auf das Brainstorming konzentrieren können<sup>11</sup>. Nachdem alle Beteiligten ihre Vorstellungen geäußert haben und von uns ggf. noch Vorschläge zu Arbeitszeit- und Arbeitsorganisationsmodellen eingebracht wurden, wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich an Hand der Hutkarten<sup>12</sup> (DOOSE o.J.) noch ergänzende Anregungen zu holen. Diese sind so gestaltet, dass jeweils die Begriffe einerseits aus dem Bereich der Erwerbsarbeit („BäckerIn“, „HausmeisterIn“) stammen und andererseits auch darüber hinaus unbezahlte Arbeit in Familie, Haushalt und Ehrenamt („EhrenamtlicheR FreiwilligeR“, „LiebhaberIN“) sowie Lebensstile („pünktliche Person“) mit einbeziehen (DOOSE 2006, 65). Der jeweilige Begriff ist auf den Karten aufgeschrieben und abgebildet. Damit ist es auch für Z., der nur langsam liest, möglich die Inhalte der Karten schnell und eigenständig zu erfassen. Da die 108 Begriffe das Thema nicht erschöpfend behandeln, haben wir uns entschlossen, diese erst nach der gemeinsamen Brainstorming-Phase als erneute Anregung und Ergänzung zu nutzen und nicht die Kreativität der Gruppe durch anfängliche Vorgaben einzuschränken. Die ausgewählten Hutkarten sollen die Schülerinnen und Schüler selbst mit Magneten an der Tafel befestigen oder so sie es motorisch nicht können (X., D.), andere darum bitten. Im Anschluss wird allen noch einmal die Möglichkeit gegeben, weitere Gedanken einzubringen, um auch die Anregungen durch die Hutkarten zu nutzen. Nach Abschluss der Runde bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ihre eigenen Wünsche auf vorbereitete Papiersterne zu übertragen. Dabei wird in der Aufgabenstellung durch Sandra Boger wiederum auf die Bedeutung von Wünschen und Träumen als Orientierungspunkte und die Vielfältigkeit und Individualität der Träume eingegangen. Der Rest der verbleibenden Stunde wird von den Schülerinnen und Schülern genutzt um ihre Wunschsterne zu gestalten. In der Stunde in der folgenden Woche haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit ihre Wunschsterne vorzustellen. Dies stellt bereits eine Übung für die anstehende Präsentationsprüfung im Hinblick auf den berufsorientierenden Abschluss dar, so dass im Vorfeld auch noch mal Kriterien für eine gelun-

<sup>11</sup> Gleichzeitig wird an der Stelle bereits der Umgang mit Arbeitsassistenten deutlich, den die Schülerinnen und Schüler in der Regel noch nicht erlebt haben.

<sup>12</sup> Diese sind ausgehend von der Frage entstanden „Welcher Hut passt zu mir?“.



gene Präsentation zusammengetragen und visualisiert werden. Da sich die Wünsche und Träume der Jugendlichen nicht bewerten lassen, wird in der Einschätzung jeweils nur auf die vereinbarten Kriterien für die Präsentation eingegangen. Da auch F. ggf. ihr Arbeitsergebnis präsentiert, bietet sich hier eine Gelegenheit, ihr einen Einblick in den Prozess zu ermöglichen und auch den anderen ihre Arbeit vorzustellen. Zum Abschluss der Stunde wird diese ritualisiert von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzt.

### 5.1.1.3 Anpassungen und Besonderheiten im Vergleich zur Methode

In den folgenden Punkten wurde dieser Abschnitt der Zukunftsplanung an die Schulstruktur und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst. Eine zentrale Anpassung ist die Gestaltung der Phase als Gruppenprozess, bei dem nicht eine Person im Mittelpunkt stand, sondern mehrere gleichberechtigte Personen. Dazu muss in der direkten Interaktion sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Identitätsstil und ihrem Kommunikationsverhalten mit ihren Wünschen und Träumen berücksichtigt werden. Weitere Anpassungen sind die Einschränkung der Wünsche und Träume auf den Arbeitsbereich, die Beschränkung in der Arbeit mit den Hutkarten auf Rollen, die man gerne einnehmen möchte (DOOSE o.J.) und die zusätzliche Präsentationsübung, die nicht nötig ist, wenn nur eine Person im Mittelpunkt steht. Neben diesen zentralen Veränderungen, die alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen betreffen, wurden Modifikationen vorgenommen, die einzelnen Jugendlichen eine leichtere selbständige Teilhabe ermöglichen. So wurden für X. die Wunschsterne auf dem Computer als Vorlage zur Verfügung gestellt und für Z. und G. die großen Hutkarten mit der Wort/Bild-Kombination eingesetzt wurden, die ihnen ein schnelleres Erfassen und Übertragen auf die eigenen Wunschsterne ermöglicht. Auch die Ergebnissicherung des Brainstormings an der Tafel stellt für Z. und G. eine individuelle Hilfe dar, die für die anderen Schülerinnen und Schüler nicht in dem Maße nötig wäre, aber als Orientierung genutzt werden kann. Bei den nötigen Wegen im Klassenraum erhalten X. und z. T. auch D. Unterstützung durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. die anwesenden Lehrkräfte.

### 5.1.2 Durchführung

Bei der Durchführung der Doppelstunde stellte sich heraus, dass die Klassenlehrerin mit F. gesprochen hatte und sie dazu gedrängt hat sich an der Zukunftsplanung zu beteiligen. Da wir dies erst in der Stunde erfahren haben, wollten wir auch nicht durch das Alternativangebot nach der gemeinsamen Orientierungsphase für Verwirrung sorgen, zu mal sich F. zu dem Zeitpunkt bereits in das Unterrichtsgeschehen einbrachte. Ansonsten wurde die Stunde planmäßig durchgeführt. Alle Schülerinnen und Schüler haben eigene Vorstellungen eingebracht, sowohl während des Brainstormings als auch bei der Arbeit mit den Hutkarten. Vor allem G. und F. haben *ausschließ-*

lich eigene Ideen eingebracht, was auf Grund ihrer bisherigen Art und Weise mit dem Thema umzugehen sehr erstaunlich ist.

Die folgende Abbildung vermittelt einen Eindruck von dem Brainstorming und von der Arbeit mit den Hutkarten.

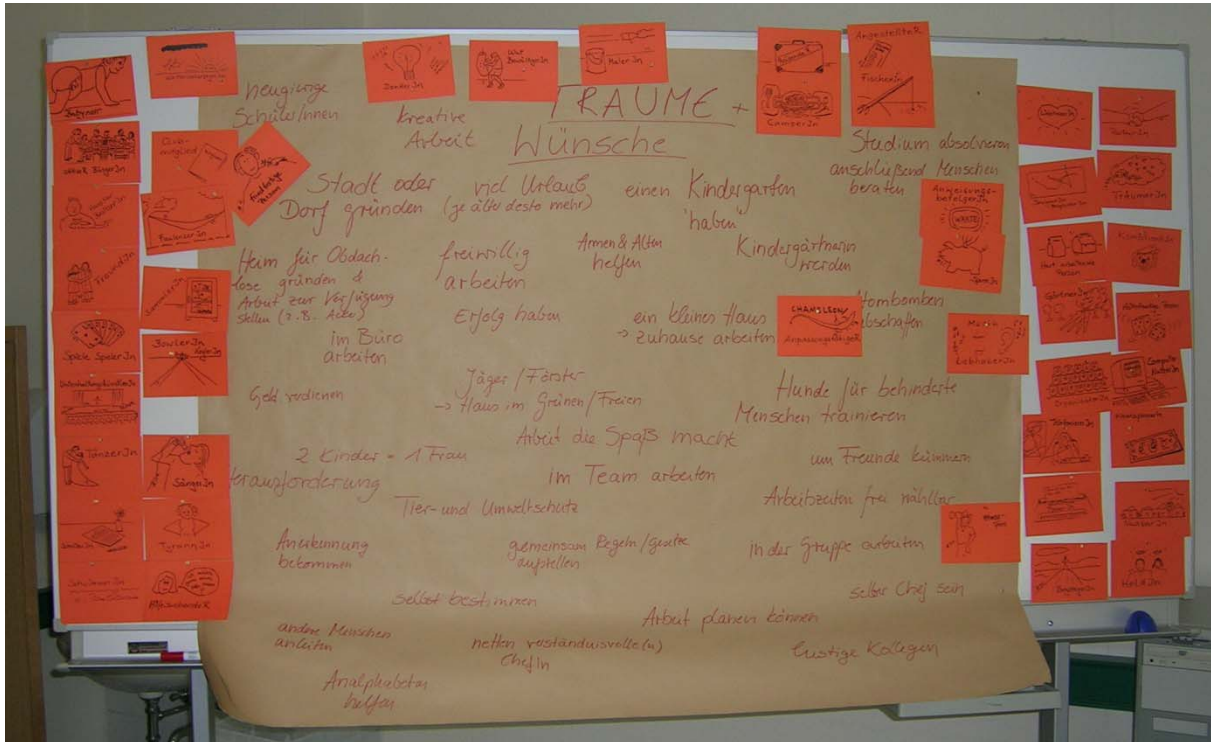


Abbildung 9 Ergebnis des Brainstorming und der Arbeit mit den Hutkarten

Im Anschluss ist es allen anwesenden Schülerinnen und Schülern gelungen selbständige ihre Wunschsterne zu gestalten. E. und X., die leider an dem Tag krank waren, erhielten dann in den Hausaufgabenstunden der folgenden Woche die Möglichkeit ihre Wünsche und Träume aufzuschreiben. Dabei wurden sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt.

### 5.1.3 Analyse

Im Rückblick zeigt sich, dass auf Grund des günstigen Klassenklimas und der offenen, freundlichen Atmosphäre, die Arbeit mit dem Brainstorming und den Hutkarten gut geeignet war, um Wünsche und Träume zu artikulieren, die auch außerhalb von Erwartungsmustern von Lehrkräften und Eltern lagen. Insbesondere die Kombination von selbständigem Arbeiten in der Gruppe und der Nutzung zusätzlicher Anregungen durch die Hutkarten erwies sich als günstig. Die Arbeit mit den Wunschsternen war, wie auch die Präsentation in der folgenden Woche zeigte, insofern erfolgreich, als das es den Schülerinnen und Schülern gelang, aus den zusammengetragenen vielfältigen Vorstellungen die jeweils für sie bedeutsamen auszuwählen. Durch die Hutkarten und die Unterstützung durch die Assistentin von Sandra Boger, die alle während des Brainstor-

mings genannten Inhalte verschriftlichte, konnten auch Schüler, wie Z. und G., die beim Schreiben Unsicherheiten aufweisen in der Arbeitsphase selbständig agieren.

Zwei Aspekte erschienen rückblickend als problematisch. Zum einen erwies sich die Traumgeschichte aus den Materialien der Persönlichen Zukunftsplanung (DOOSE 1999, 162) auf Grund der Schriftart und der Komplexität als ungeeignet. Zusätzlich reicht die Konzentration der Schülerinnen und Schüler nicht aus, um die Kernaussage am Ende des Textes zu erkennen. Deshalb gelang es den Schülerinnen und Schülern nur mit Unterstützung den Inhalt zu erfassen. Eine Möglichkeit wäre, den Text oder einen kürzeren mit einer Standardschrift für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen. Zum anderen hat die Intervention der Klassenlehrerin dazu geführt, dass die Freiwilligkeit der Persönlichen Zukunftsplanung aufgehoben wurde. F. fühlte sich dazu gedrängt teilzunehmen und hat das auch in späteren Gesprächen wiederholt so reflektiert.

Nach Ansicht von Sandra Boger und mir ist die Freiwilligkeit der Persönlichen Zukunftsplanung eines der Prinzipien, die man nicht für die Umsetzung in der Schule aufgeben sollte. In der konkreten Situation hielten wir es aber nicht für sinnvoll, die Autorität der Klassenlehrerin zu untergraben. Vielmehr erscheint es uns wichtig, in der Gestaltung zukünftiger Projekte, den Angebotscharakter der Persönlichen Zukunftsplanung für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler deutlich zu machen.

Das in der Einheit eingeführte Feedbackplakat bei dem die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Magneten die Stunde einschätzen sollen (langweilig - spannend, zu schwierig - zu einfach), nutze F., um wiederholt ihre Ablehnung zum Ausdruck

zu bringen. Die anderen Schülerinnen und Schüler haben die Stunde als spannend und im Hinblick auf die Schwierigkeit als genau richtig eingeschätzt.

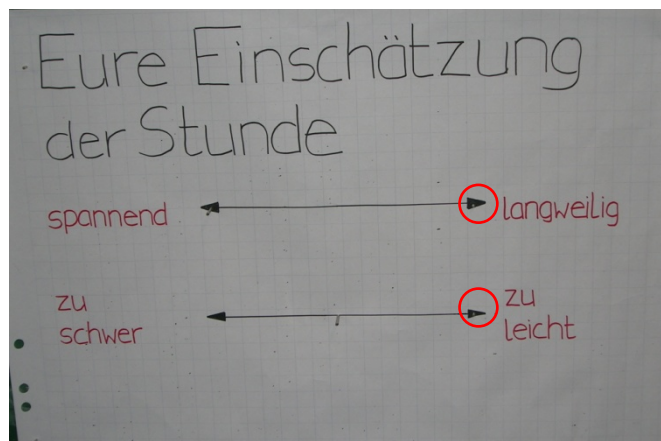


Abbildung 10 Polaritätenprofil zur Einschätzung der Stunde durch die Schülerinnen und Schüler

## 5.2 Was sind meine Stärken und Schwächen?

### 5.2.1 Planung

#### 5.2.1.1 Überblick über die Stunde

Um berufliche Perspektiven realistisch einschätzen zu können, wie MOOSECKER und PFRIEM es fordern, müssen die Schülerinnen und Schülern sich selbst mit ihren Stärken und Schwächen auseinandersetzen. Ausgehend von den Materialien der Persönlichen Zukunftsplanung (DOOSE 1999, 213) haben wir beschlossen, die darin enthaltene Fähigkeitenliste so zu modifizieren, dass sie

auch verschiedene Aspekte der Mobilität mit einbezieht. Neben dem Bereich Bewegung und Mobilität beinhaltet die Liste Aussagen zu den folgenden Bereichen:

- Aufgaben und Arbeiten,
- Gesundheit,
- Kontakt mit anderen,
- Sicherheit,
- Vorbereitung für den Tag,
- Selbstorganisation,
- Umgang mit Geld und Behörden und
- Aussehen und Körperpflege

An Hand der Fähigkeitenliste soll eingeschätzt werden ob man eine Fähigkeit mit viel Hilfe

mit etwas Hilfe, ohne Hilfe bewältigen kann und ob man es gut genug kann, die Fähigkeit für einen nicht wichtig ist oder ob man diese erlernen möchte. An Hand der Liste kann man dann Vergleiche anstellen, welche für einen Beruf wichtigen Fähigkeiten man selbst schon gut beherrscht und bei welchen man der Unterstützung bedarf.

Diese Informationen sind eine gute Grundlage für die weitere Berufsorientierung und können für das Schreiben von aussagekräftigen Bewerbungen genutzt werden. Zusätzlich ermöglicht dies neben der Selbstreflektion auch Perspektiven für die weitere Gestaltung des Unterrichts, da die Schülerinnen und Schüler eigene Interessen benennen.

Nach der ritualisierten Einführung in die Stunde sollen die Schülerinnen und Schülern sich in der Gruppe über die Fähigkeitenliste und deren Funktion und Bedeutung austauschen. Dazu haben sie fünf Minuten Zeit um sich die Liste anzusehen und sich einen Überblick über die Fähigkeiten und Ankreuzmöglichkeiten zu verschaffen. Im Anschluss werden diese gemeinsam kurz besprochen und die Aufgabenstellung erläutert. Die verbleibende Zeit der Stunde sollen die Schülerinnen und Schülern nutzen, um in Partnerarbeit die Liste gemeinsam im Dialog (z.B. in Form eines Interviews), auszufüllen.

**Meine Fähigkeitenliste**  
Ich kann dies ...

← mit viel Hilfe   ↑ mit etwas Hilfe   → ohne Hilfe

☺ das kann ich gut genug   ☹ das ist mir nicht wichtig   ☐ das möchte ich lernen/ besser können

<b>Bewegung und Mobilität</b>	
1. Ich kann kleine leichte Dinge tragen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
2. Ich kann große schwere Dinge tragen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
3. Ich kann am Computer mit Maus und/oder Tastatur arbeiten	← ↑ → ☺ ☹ ☐
4. Ich kann mit Papier und Bleistift schreiben	← ↑ → ☺ ☹ ☐
5. Ich kann umbilättern	← ↑ → ☺ ☹ ☐
6. Ich weiß wo ich mich informieren kann (Fahrplan im Internet, Telebus etc.)	← ↑ → ☺ ☹ ☐
7. Ich bestelle meinen Fahrdienst alleine	← ↑ → ☺ ☹ ☐
8. Ich kann mit Bus und Bahn fahren	← ↑ → ☺ ☹ ☐
9. Ich kann Auto fahren	← ↑ → ☺ ☹ ☐
10. Ich kann mich alleine im Straßenverkehr bewegen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
11. Ich kann mich in einer unbekanntem Gegend zurechtfinden	← ↑ → ☺ ☹ ☐
12. Ich kann mir Wege gut merken	← ↑ → ☺ ☹ ☐
13. Ich kann einen Stadtplan lesen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
<b>Kontakte mit Anderen</b>	
1. Ich fühle mich als Erwachsener, Mann/Frau	← ↑ → ☺ ☹ ☐
2. Ich grüße andere Menschen, ich bin freundlich und höflich	← ↑ → ☺ ☹ ☐
3. Ich biete anderen Menschen Hilfe an	← ↑ → ☺ ☹ ☐
4. Ich berücksichtige Vorschläge oder hilfreiche Kritik	← ↑ → ☺ ☹ ☐
5. Ich bin ehrlich, man kann mir vertrauen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
6. Ich höre anderen zu, ohne Sie zu unterbrechen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
7. Ich bin an anderen Menschen interessiert, ich möchte sie kennenlernen	← ↑ → ☺ ☹ ☐
8. Ich achte fremdes Eigentum	← ↑ → ☺ ☹ ☐
9. Ich halte Verabredungen ein	← ↑ → ☺ ☹ ☐
10. Ich sage den anderen Bescheid, wo ich bin	← ↑ → ☺ ☹ ☐
11. Es ist unkompliziert mit mir zusammen zu sein	← ↑ → ☺ ☹ ☐
12. Ich habe eine optimistische Einstellung	← ↑ → ☺ ☹ ☐
13. Ich drücke mich klar und verständlich aus	← ↑ → ☺ ☹ ☐

Abbildung 11 Arbeitsblatt Fähigkeitenliste in Anlehnung an Doose (1999, 213)

Den Partner/ die Partnerin können die Jugendlichen genauso wie eine mögliche Unterstützung durch Erwachsene frei wählen. Zum Abschluss der Stunde wird den Schülerinnen und Schülern die Hausaufgabe gegeben, zu überlegen, welche fünf Dinge sie gut genug können, welche sie noch lernen möchten und welche ihnen noch schwer fallen, aber nicht so wichtig sind. Zur Vorbereitung der Präsentation in der folgenden Doppelstunde sollen sie einen Stichpunktzettel erstellen. Die Präsentation ist der Ausgangspunkt für gemeinsame Reflexionen über Lernmöglichkeiten für die gewählten Fähigkeiten sowie Unterstützungspotentiale, die aus den Schwächen und Einsatzmöglichkeiten, die aus den Stärken resultieren.

### 5.2.1.2 Anpassungen und Besonderheiten im Vergleich zur Methode

In der Arbeit mit der Fähigkeitenliste wurde auf eine gemeinsame Erarbeitung in der Gruppe Wert gelegt. Die hinzugefügten Items im Bereich Mobilität stammen ebenso wie die anderen Fähigkeiten aus der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, so dass dort keine weitere Anpassung nötig war. Analog zur zuvor beschriebenen Stunde benötigen X. und D. Unterstützung bei der Bewegung im Raum, die sie aber selbst formulieren und von Erwachsenen oder den anderen Jugendlichen einfordern. X. erhält die Fähigkeitenliste sowohl auf Papier als auch auf dem Laptop und kann somit in der Gruppenphase am Tisch teilhaben. Das Arbeiten mit Partnern und die Erarbeitung in der Gruppe bietet Z. die Möglichkeit bei Verständnisschwierigkeiten direkt nachfragen zu können und ggf. auch Inhalte vorlesen zu lassen.

### 5.2.2 Durchführung

Bei der Durchführung der Stunde zeigte sich, dass alle anwesenden Schülerinnen und Schüler<sup>13</sup> problemlos verstanden haben, wie mit der Fähigkeitenliste zu verfahren ist. Bei der Reflexion möglicher weiterer Verwendungsmöglichkeiten, zeigte sich, dass schriftliche Bewerbungen und Bewerbungsgespräche gegenwärtig nicht relevant sind. Die Partnerarbeitsphase wurde von allen Schülerinnen und Schülern als Einzelarbeitsphase mit gelegentlichem Austausch genutzt. Z. hat zwar mit E. an einem Tisch gesessen, war aber bemüht alle Fähigkeiten selbst zu erlesen und einzuschätzen. Der erhoffte Dialog in der Partnerarbeit über die eigenen Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe blieb damit, trotz versuchter Intervention durch Frau Boger und mich, aus. Durch ruhiges und konzentriertes Arbeiten war es allen Schülerinnen und Schülern möglich, die Arbeit an der umfangreichen Fähigkeitsliste in der Stunde abzuschließen. F., die weiterhin an den Stunden teilnahm, aber allein arbeiten wollte, konnte bereits anfangen ihren Stichpunktzettel auszufüllen. X. und Y. haben die Hausaufgabenstunden der folgenden Woche genutzt, um die Aufgabe zu bearbeiten.

---

<sup>13</sup> X. und Y. waren leider krank.

### 5.2.3 Analyse

Die Fähigkeitenliste wurde von allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Aufgabe, Funktion verstanden und mit großem Eifer erfolgreich bearbeitet. Dies wurde in Beobachtungen und bei der Präsentation in der folgenden Woche deutlich. Auftretende Fragen zu einzelnen Fähigkeiten konnten im Gespräch mit dem Partner geklärt werden. Die Gestaltung der Fähigkeitenliste entsprach also auch dem Wortschatz und der Lebenswelt der Jugendlichen.

Dennoch zeigten sich in der Durchführung der Stunde zwei Probleme. Zum einen die Frage, inwieweit den Schülerinnen und Schülern präsent bleibt, dass sie auf die Liste zurückgreifen können, um eine Bewerbung zu schreiben und wie man es ermöglichen kann, dass sie dies im Unterricht selbst erarbeiten. Eine Idee, die in der Folge, auch beispielsweise bei der Gestaltung des Praktikumshefters aufgegriffen wurde, ist ein rosafarbenes Kästchen auf der Fähigkeitenliste, die ihre Funktion und Bedeutung beschreibt und damit auch über die Unterrichtsstunde hinaus präsent ist. Ein solcher einführender Text hätte zudem den Vorteil, dass er einmal von den Jugendlichen gelesen wird und ein zweites Mal in der Gruppe thematisiert werden kann.

Zum Zweiten zeigte die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit mit dem Partner/der Partnerin gestaltet wurde, dass die Schülerinnen und Schüler darin nicht geübt sind. Das warf die Frage auf, ob und inwieweit man auf die Gestaltung der Arbeit Einfluss nehmen sollte. Auf Grund dessen, dass wir die Form des Interviews lediglich als eine Möglichkeit beschrieben haben, haben wir dann diesen Weg erneut angeregt, aber nicht eingefordert. Da im Informatikunterricht bisher überwiegend einzeln an den PCs gearbeitet wurde, ist die geringe Erfahrung der Jugendlichen mit Partnerarbeit bislang nicht aufgefallen, aber dennoch erscheint es als wichtig, die Zusammenarbeit im Team zu fördern, so dass zukünftig vermehrt Aufgaben in den Unterricht einbezogen werden, die eine echte Zusammenarbeit erfordern.

## 6 Gesamtreflexion - Persönliche Zukunftsplanung im Unterricht

Die Erfahrungen des durchgeführten Projektes lassen sich teils an den vorgestellten Stunden erläutern und sind teils auf das Gesamtprojekt bezogen. Dabei sollen Vorteile des Projektes ebenso zur Sprache kommen wie Nachteile und Verbesserungsvorschläge. Auf folgende Aspekte soll daher im Folgenden eingegangen werden:

- Zeit und Raum für Träume und Wünsche geben
- eigene Fähigkeiten, Interessen und Unterstützungsbedarfe erkennen
- Angebot als Projektwoche
- zeitliche Verortung am Anfang des Schuljahres
- Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit
- Einbeziehung aller Lehrkräfte in den Prozess der persönlichen Zukunftsplanung
- Kooperationsgestaltung
- Verstärkte frühere Einbeziehung der Eltern



- Abstimmung mit den Integrationsfachdiensten und den Handwerkskammern
- Assistenz und Partnerarbeit.

Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit es sinnvoll erscheint die Persönliche Zukunftsplanung als Methode einzusetzen, welche Vorteile sich daraus ergeben und welche zusätzlichen Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Kooperation mit dem BZSL für alle Beteiligten erfolgversprechend zu gestalten.

### 6.1 Zeit und Raum für Träume und Wünsche geben

Das Projekt zeigte, dass es möglich und erfolgversprechend ist, auch im Rahmen des Unterrichts Zeit und Raum für die Wünsche und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Die dort geäußerten Wünsche und Träume bieten Ansatzpunkte für die weitere gemeinsame Arbeit im Bereich der Berufsorientierung. Sie werden in Bezug gesetzt zu den kommenden Betriebspraktika, den Bewerbungstrainings, der Arbeit in der Schülerfirma sowie im ITG-Unterricht und werden im Berufswahlpass dokumentiert. Zum Abschluss des Projektes sollen sie den Eltern und Lehrern vorgestellt werden, so dass auch diese in ihrem Handeln darauf eingehen können und „Lernsituationen [so gestalten, dass sie d. A.] gezielt persönliches Erleben mit einbeziehen“ (Rahmenplan Schule für Körperbehinderte 1988, 3). Das Zulassen von Träumen und Wünschen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um die auch vom Rahmenplan geforderte „unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst und ihren Möglichkeiten in der Gemeinschaft mit anderen (Behinderten und Nichtbehinderten) mit Natur, Arbeitswelt [...]“ (ebd., 3) zu ermöglichen. Auch Schülerinnen und Schüler, wie G. oder F., deren Verhalten im Vorfeld einen stark normativen oder diffus vermeidenden Identitätsstil vermuten lässt, waren in der Lage im Rahmen der Einheit eigene Vorstellungen unabhängig von äußeren Erwartungen einzubringen.

### 6.2 Eigene Fähigkeiten, Interessen und Unterstützungsbedarfe erkennen

Mit Hilfe der Fähigkeitenliste war es allen Schülerinnen und Schülern möglich die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und eigene Interessen zu formulieren, die ebenfalls für die weitere Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können. Mindestens ebenso bedeutsam ist aber, dass auch der Unterstützungsbedarf von den Jugendlichen formuliert werden konnte. Dies ist die Grundlage für den Umgang mit Assistenz, der für einen Teil der Jugendlichen (X., D., G., Y.) zukünftig eine große Rolle spielen wird. Auch für die weitere Identitätsentwicklung ist dieser Prozess bedeutsam, da er gleichzeitig verdeutlicht, dass Unterstützungsbedarf nicht bedeutet, dass man die eigene Identität von den Entscheidungen Dritter abhängig macht und eigene Wünsche Träume hinten anstellt. Dabei ist es keineswegs so, dass sich die Identitätsstile der Jugendlichen kurzfristig verändern, aber die Persönliche Zukunftsplanung kann den Prozess unterstützen, insbesondere wenn auch die Einbeziehung des Umfeldes (Lehrkräfte, Eltern, Einzelfallhelferinnen und Einzelfallhelfer) gelingt.

Die Fähigkeitenliste ist zudem für potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber eine Möglichkeit abzuschätzen, inwieweit ein Schüler/eine Schülerin selbständig in ihrem Betrieb arbeiten kann und bei welchen Vorgängen er/sie der Unterstützung bedarf. Daher ist die Fähigkeitenliste gut geeignet, um Bewerbungsvorgänge zu unterstützen. Sie hilft sowohl die eigenen Stärken, als auch den notwendigen Unterstützungsbedarf in einer schriftlichen Bewerbung oder im Gespräch zu verdeutlichen.

### 6.3 Angebot als Projektwoche

Das hier vorgestellte Projekt hatte den Nachteil, dass es sich auf Grund der zeitlichen Kapazität, über einen sehr langen Zeitraum erstreckte. Da pro Woche nur eine Stunde oder Doppelstunde zur Verfügung stand und zu dem noch Wandertage, Ferien, Zeugnisausgaben oder das Praktikum zu Stundenausfällen führten, dehnte sich das Projekt über mehrere Monate aus. Auch wenn im Rahmen des ritualisierten Stundenbeginns immer wieder auf den erreichten Stand verwiesen und aktuelle Ziele aufgezeigt wurden, so scheint es doch sinnvoll die persönliche Zukunftsplanung auf einen deutlich kürzeren Zeitraum zu begrenzen.

So entstand die Idee, die Persönliche Zukunftsplanung zukünftig als Projektwoche am Anfang des Schuljahres anzubieten. Eine *zeitliche Verortung am Anfang des Schuljahres* hätte den Vorteil, dass man zu diesem Zeitpunkt stärkeren Einfluss auf die Planung der Betriebspraktika nehmen könnte. Zudem würde das Angebot als Projektwoche für die Klassenstufen acht, neun und zehn es ermöglichen, die *Freiwilligkeit aufrechtzuerhalten*. Für nicht interessierte Schülerinnen und Schüler könnten parallel andere Angebote gemacht werden. Die Gestaltung als regelmäßiges Angebot für die drei genannten Klassenstufen würde den Schülerinnen und Schülern ermöglichen im Rahmen ihrer eigenen Identitätsentwicklung den Zeitpunkt zu bestimmen, wann sie sich mit dem Thema Zukunft auseinandersetzen möchten. In dem vorgestellten Projekt funktionierte die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern, Frau Boger und mir gut und es gab keine Probleme in der Klasse, die ein gemeinsames Arbeiten erschwert hätten. Da aber nicht in allen Lerngruppen ein so gutes Arbeits- und Sozialverhalten vorliegt, besteht in dem Ansatz einer klassenübergreifenden Projektwoche zusätzlich die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler sich selbst eine Gruppe<sup>14</sup> auszuwählen, mit der sie ihre Zukunft planen wollen. Eine Projektwoche wäre zudem leichter an außerschulischen Orten durchführbar und würde den Perspektivenwechsel bei Schülerinnen und Schüler sowie den Lehrkräften unterstützen. In diesem Fall würde eine Gruppenbildungsphase eine wichtige Grundlage für das Vertrauensverhältnis darstellen.

---

<sup>14</sup> also auch Lehrkräfte und die beteiligte Peer Counserlorin/ den beteiligten Peer Counselor



#### 6.4 Einbeziehung aller Lehrkräfte in den Prozess der persönlichen Zukunftsplanung

Die Erfahrung des Projektes zeigt von welcher enormen Bedeutung die Zusammenarbeit mit allen Lehrkräften, insbesondere der Klassenlehrerin/ dem Klassenlehrer ist. So sind insbesondere die Freiwilligkeit und der Perspektivenwechsel von der traditionellen Hilfeplanung zur persönlichen Zukunftsplanung, potentielle Quellen von Missverständnissen und gegensätzlichen Aussagen gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern. Dabei steht man vor der Problematik der Weiterbildung von Lehrkräften, die unter Umständen Berufsorientierung nicht als ihre Aufgabe verstehen und das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung nicht mit ihrem professionellen Selbstverständnis vereinbaren können (vgl. 2.6). Die Anwesenheit von Lehrkräften bei dem Projekt sollte mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden. Sie ist aber wünschenswert, da es für den weiteren Prozess der Berufsorientierung günstig ist, wenn die Lehrkräfte einen Einblick in den Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen erhalten und die Interessen, die sie im Prozess äußern auch mit im Unterricht aufnehmen können. Damit aber alle Lehrkräfte Berufsorientierung, ausgehend von den konkreten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, in problemlösenden und/oder handlungsorientierten Unterricht umsetzen können, ist es erforderlich die Ergebnisse des Zukunftsplanungsprozesses nicht nur der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer zur Verfügung zu stellen sondern diese im Förderplan oder in Lernkontrakten festzuhalten. Durch einen solchen Schritt und die entsprechende Umsetzung im Unterricht wird ein höherer Grad der Regulation extrinsischer Motivation (DECI; RYAN 1993, 228) bei den Schülerinnen und Schülern erzeugt. Dies hat dann positive Auswirkungen auf das Neugier- und Problemlöseverhalten (DECI; RYAN 1993, 232). Wenn man die persönliche Zukunftsplanung wie vorgeschlagen als Projektwoche am Schuljahresbeginn konzipiert, dann besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse dessen zusätzlich für das Gutachten zum Ende des Halbjahres der 9. Klasse und die anstehende Empfehlungen über den weiteren schulischen Bildungsweg (gemäß §27 So-pädVo, SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005) zu nutzen.

#### 6.5 Die direkte Kooperationsgestaltung mit dem BZSL

Die unter 5.1.1.1 beschriebene gute Zusammenarbeit zwischen Frau Boger und mir geht zurück auf eine ähnliche Herangehensweise und ein ähnliches Grundverständnis von Behinderungsprozessen. Diese gute Grundlage ist mit Sicherheit nicht ohne weiteres auf die Kooperation mit anderen Lehrkräften zu übertragen. Daher ist die Frage, wie zukünftig solche Kooperationsprozesse gestaltet werden können, damit auch weiterhin die Perspektive der Lehrkraft im Planungsprozess vertreten ist und die Lehrausgangslagen der Schülerinnen und Schüler systematisch einbezogen werden können. Die Bedeutung dieser wird am Beispiel der vorliegenden Lerngruppe besonders deutlich, da hier verschiedene Phänomene aufeinandertreffen. Die Problematik des Schreibens bei Z., die motorischen Einschränkungen und daraus resultierenden Unterstützungs-

bedarfe bei D., X. und Y., die Identitätsstile und der daraus resultierende unterschiedliche Umgang mit dem Thema z.B. bei F. und G., sind Informationen die in die Gestaltung der Zukunftsplanung mit einfließen müssen. Dies macht eine Zusammenarbeit der Peer Counselorinnen und Peer Counselor (sofern sie von einem externen Projekt kommen und nicht in der Schule angestellt sind) mit den Lehrkräften unabdingbar. Es reicht daher nicht persönliche Zukunftsplanung als Projektwoche von „externen Anbietern“ einzukaufen, sondern eine systematische Gestaltung der Kooperation ist erforderlich. Denkbar ist daher, die jeweiligen Lernausgangslagen und Unterstützungsbedarfe, die für die Einheit/die Stunde erforderlich sind, im Gespräch mit der Lehrkraft zu erheben. Ausgangspunkt für ein solches Gespräch können die Informationen sein, die hier unter 3 dargestellt wurden. Insbesondere wenn man ein Konzept wie das der klassen(stufen-)übergreifenden Projektwoche nutzen möchte, ist diese Abstimmung im Vorfeld besonders wichtig, da dann die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer nicht in allen Gruppen vertreten sein kann. Eine andere Möglichkeit, die weniger Abstimmung mit den Lehrkräften erfordern würde, wäre den Schülerinnen und Schülern Assistenz in der Schule zur Verfügung zu stellen, so dass sie in der Situation sind, ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen und Bedürfnisse gezielt zu äußern. Ein solches Szenario wäre im Rahmen einer einwöchigen Projektwoche deutlich leichter umsetzbar als über einen Zeitraum von mehreren Monaten.

#### **6.6 Verstärkte frühere Einbeziehung der Eltern**

Ebenso wie die Lehrkräfte müssen auch die Eltern der Jugendlichen mit in den Prozess einbezogen werden und über die Ansätze der Zukunftsplanung und die Möglichkeiten Unterstützter Beschäftigung informiert werden. Dies ist von besonderer Bedeutung, da nur in der Zusammenarbeit aller Beteiligten die Agentur für Arbeit alle praktisch und rechtlich möglichen Wege den Betroffenen auch zur Verfügung stellt. Zudem nehmen Eltern (insbesondere die Mütter vgl. 2.2) als Bezugsperson auch eine besondere Rolle in der Beratung der Jugendlichen ein. Die Einbeziehung der Eltern ist darüberhinaus wichtig, da sie auch für die Organisation der Praktikumsplätze verantwortlich sind und dabei oftmals die Interessen der Jugendlichen nur unzureichend berücksichtigen (siehe F., Y.). Dabei zeigen die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Projekts genügend eigene Wünsche, aus denen sich mögliche Perspektiven für ein Praktikum ableiten lassen. Dafür wäre es aber erforderlich, dass sich die Schule in stärkerem Umfang um die Organisation der Praktikumsplätze bemüht und eine Abstimmung zwischen dem BZSL, den Eltern und den Lehrkräften stattfindet.

#### **6.7 Abstimmung mit den Integrationsfachdiensten und den Handwerkskammern**

Um die Möglichkeiten, die das Konzept der Unterstützten Beschäftigung bietet nutzen zu können, müssen vor allem die Eltern, die rechtlich und praktisch möglichen Wege außerhalb der

Sonderinstitutionen einfordern, um ein Umdenken bei der Bundesagentur für Arbeit zu erwirken. Solange das noch nicht in ausreichendem Maße erfolgt, können eine enge Kooperation mit den Integrationsfachdiensten und den Handwerkskammern helfen, für einzelne Jugendliche Lösungen über Projektmittel wie beispielsweise das Projekt „Job 4000“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2006) zu finden oder in Abstimmung mit den Handwerkskammern theoriereduzierte Ausbildungen (gemäß §66 BBiG, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005) anzubieten.

## 6.8 Assistenz und Partnerarbeit

Die Arbeit in der Einheit zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler wenig Erfahrung mit dem Umgang mit Assistenz und der Partnerarbeit hatten. So haben beispielsweise G. und D. Sandra Boger als Unterstützerin gewählt, bei einer Aufgabe bei der sie ihnen keine Assistenz leisten konnte, obwohl sie im Vorfeld aufgefordert worden sind, solche Eventualitäten bei der Wahl der Unterstützung zu bedenken.

Um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, den Umgang mit Assistenz zu erlernen und den damit verbundenen Perspektivenwechsel bereits in der Schule zu vollziehen, ist es denkbar den Personen, die nicht langfristig in der Schule beschäftigt sind<sup>15</sup>, durch das BZSL oder ausgewählte Lehrkräfte in einer Schulung die Grundlagen des Assistenzkonzeptes zu vermitteln. Damit hat man gleichzeitig vermieden, dass sich langfristige Abhängigkeitsverhältnisse aufbauen und bereitet die Schülerinnen und Schüler zudem auf den Umgang mit wechselnden Bezugspersonen vor. Dadurch lernen sie die in der Persönlichen Zukunftsplanung angebahnten Kompetenzen immer wieder aufs Neue zu nutzen. Im Freizeitbereich lässt sich dies durch die Weiterbildung von Einzelfallhelferinnen und Einzelfallhelfern erreichen.

Im Zusammenhang damit erscheinen Betriebspraktika auf dem ersten Arbeitsmarkt dringend notwendig, da diese es den Jugendlichen ermöglichen Erfahrungen im Umgang mit Assistenz zu sammeln.

## 6.9 Fazit

Abschließend kann gesagt werden, dass die Methode der Persönlichen Zukunftsplanung im Kontext schulischer Berufsorientierung eingesetzt werden kann, wobei darauf geachtet werden muss, dass alle am Prozess Beteiligten sich der Unterschiede zur traditionellen Hilfeplanung bewusst sein müssen. Die Persönliche Zukunftsplanung kann einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung der Personalkompetenz der Jugendlichen leisten und ihnen ermöglichen, als aktiv Gestaltende ihrer Zukunft tätig zu werden. Dabei lernen sie eigenen Unterstützungsbedarf zu erkennen, zu akzeptieren, zu formulieren und Unterstützung einzufordern. Um zukünftig die

---

<sup>15</sup> Schulhelferinnen und Schulhelfer, Zivildienstleistende, Praktikantinnen und Praktikanten

Persönliche Zukunftsplanung noch erfolgreicher einzusetzen, ist vor allem die Konzeption als Projektwoche eine Möglichkeit, die mehrere Vorteile bietet. Insbesondere sind zu nennen, die leichtere Integration in den Schulalltag und die anderen Maßnahmen der Berufsorientierung, die Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit, die Wahl der Zusammensetzung der Gruppen (auch hinsichtlich der unterstützenden Lehrkräfte und Peer Counselorinnen), die zeitliche Begrenzung und durch eine frühe zeitliche Verortung im Schuljahr, die Möglichkeit für die einzelnen Unterstützungskreise langfristiger handeln zu können und Einfluss auf die weiteren Maßnahmen nehmen zu können. Auch die Gestaltung der Förderpläne kann dann leichter in Abhängigkeit von den Wünschen, Interessen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler vollzogen werden.

Dazu und zur Vorbereitung ist eine engere systematische Zusammenarbeit mit den Lehrkräften erforderlich. Neben den Lehrkräften gilt es auch die Eltern systematisch über die Alternativen zur WfbM und BBW zu informieren, damit sie als Unterstützer ihrer Kinder diese gegenüber der Agentur für Arbeit auch einfordern können. Um dies und den weiteren Prozess zu unterstützen bietet es sich an, regionale Vernetzungsinitiativen wie die in Gründung befindliche Landesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung Berlin zu nutzen, um bestehende Möglichkeiten der Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt gemeinsam mit den Integrationsfachdiensten auszuschöpfen.

## 7 Literatur

- ADLHOCH, U.: Stand der Entwicklung und Perspektiven von Integrationsfachdiensten. In: impulse (1997) Heft 5/6 15-19
- AUTORENKOLLEKTIV: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006  
URL: [http://www.bda-online.de/ausbildungspakt/pdfs/0\\_0\\_0\\_Ausbildungspakt.pdf](http://www.bda-online.de/ausbildungspakt/pdfs/0_0_0_Ausbildungspakt.pdf) Zugriff: 14.04.2007
- BAUDISCH, W. Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2003) 73-75
- BOBAN, I.; HINZ, A.: Integrative Berufsvorbereitung; Luchterhand, Neuwied 2001
- BOBAN, I.; HINZ, A.: Persönliche Zukunftskonferenzen Unterstützung für individuelle Lebenswege (1999)  
In: BIDOK URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-99-konferenz.html> Zugriff: 12.04.2007
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und Klassen; Suhrkamp, Frankfurt 1985
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES: Programm zur besseren beruflichen Integration besonders betroffener schwerbehinderter Menschen, 2006  
URL: <http://www.bmas.bund.de/BMAS/Redaktion/Pdf/Jobs-ohne-Barrieren/job-4000-flyer,property=pdf,bereich=bmas,sprache=de,rwb=true.pdf> Zugriff: 14.04.2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG Varianten des Berufswahlpasses 2005  
URL: [http://www.berufswahlpass.de/seiten/varianten\\_start.htm](http://www.berufswahlpass.de/seiten/varianten_start.htm) Zugriff: 14.04.2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsgesetz 2005b  
URL: [http://www.bmbf.de/pub/bbig\\_20050323.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf) Zugriff: 14.04.2007

- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG: Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen 2001  
URL: [http://bundesrecht.juris.de/sgeb\\_9/index.html](http://bundesrecht.juris.de/sgeb_9/index.html) Zugriff: 14.04.2007
- BUNDESREGIERUNG : Bericht der Bundesregierung zur Lage behinderter Menschen und der Entwicklung ihrer Teilhabe (2004)  
URL: [http://www.sgb-ix-umsetzen.de/pdfuploads/bericht\\_15045751-00.pdf](http://www.sgb-ix-umsetzen.de/pdfuploads/bericht_15045751-00.pdf) Zugriff: 14.04.2007
- BURTSCHER R.; GINNOLD, A.; HÖMBERG, N.: Framing the Future, Zukunftskonferenzen und Wege zur beruflichen Integration (2001)  
In: BIDOK URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hoemberg-zukunft.html#id3150139> Zugriff: 12.04.2007
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung ; Universitätsverlag Winter, Heidelberg 1999
- DECI, E.; RYAN, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2 (1993) 223-238
- DOOSE, S.: I want my dream Persönliche Zukunftsplanung - Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen, ; Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland, Kassel 2004
- DOOSE, S.: Materialien zur persönlichen Zukunftsplanung - Hutkarten o.J.
- DOOSE, S.: Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht; Lebenshilfe-Verlag, Marburg 2006
- DOOSE, S.; EMRICH, C.; GÖBEL, S.: Käpt'n Life und seine Crew Ein Arbeitsbuch zur Persönlichen Zukunftsplanung; Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland, Kassel 2004
- DOOSE, S.; GÖBEL, S.; Materialien zur Persönlichen Zukunftsplanung; In: DOOSE, S. 2004
- DOOSE, S.; VAN KAN, P.: Zukunftsweisend Peer Counseling & Persönliche Zukunftsplanung; bifos, Kassel 1999
- DUISMANN, G.: Praxisphasen in Betrieben – Betriebspraktikum und Schülerfirmen: Didaktische Probleme und Qualitätssicherung In: FELKENDORFF, K.; LISCHER, E. (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben; Verlag Pestalozzianum, Zürich 2005
- GINNOLD, A.: Der (un-)durchsichtige Qualifizierungsdschungel beim Übergang Schule-Beruf  
In: Berliner Behindertenzeitung (2005)  
URL: <http://www.berliner-behindertenzeitung.de/bbz/05-02/050214.htm> Zugriff: 03.02.2005
- GINNOLD, A.: Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Rekonstruktion von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen, Dissertation TU-Berlin 2007
- HILLER, G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller; Vaas, Langenau 1994
- HOHN, K. Evaluation der Entwicklungspartnerschaft „Keine Behinderungen trotz Behinderung“ Abschlussbericht (2005)  
URL: [http://www.bag-ub.de/publikationen/evaluation\\_kbtb\\_bagub.pdf](http://www.bag-ub.de/publikationen/evaluation_kbtb_bagub.pdf) Zugriff:14.04.2007
- KLEIN, G.: Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1999) 4-10
- LINK, J.: Versuch über den Normalismus; Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006
- MESCHENMOSER, H.: Schülerfirmen: Ein Lernarrangement zur Förderung arbeitsrelevanter Basis-

- kompetenzen benachteiligter Jugendlicher In: FELKENDORFF, K.; LISCHER, E. (Hrsg.) Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben Verlag Pestalozzianum, Zürich 2005
- MESCHENMOSE, H.: Werkstattbericht 1 Praktika in Betrieben (2001)  
URL: <http://schule.de/bics/son/wir-in-berlin/nbs/wsb/praktika1-280502.pdf> Zugriff: 14.04.2007
- MÜHL, H.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Kohlhammer, Stuttgart 2000
- PFRIEM, P.; MOOSECKER, J.: Du hast (k)eine Chance – nutze sie! Berufswahlvorbereitung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2004) 470-481
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT Rundschreiben über Organisation der Betriebspraktika ab dem Schuljahr 2005/2006, SenBJS RdSchr I Nr. 58 2005c
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT: Oktoberevaluation, unveröffentlichtes Zahlenmaterial, Verwendung in Abstimmung mit der SenBJS 2005
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT: Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen 2005b
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT: Schulgesetz für das Land Berlin 2004  
URL: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf>  
Zugriff: 14.04.2007
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung 2005  
URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed\\_vo.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf)  
Zugriff: 14.04.2007
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG Sonderpädagogische Förderung 2007b  
URL: [http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sonderpaedagogische\\_foerderung/](http://www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/) Zugriff: 14.04.2007
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Der Berufsorientierende Abschluss als Qualitätsanspruch; Powerpoint-Präsentation Dr. P. Hübner 2007
- SENATSV ERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT: Rahmenplan der Schule für Körperbehinderte 1988
- SPECK, O.: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung; Reinhardt, München 1999
- VAN KAN, P.: Das Peer Counseling ein Arbeitshandbuch In: DOOSE, S.; VAN KAN, P. 1999 11-67
- WEIAND, E.-C.: Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten in der Berufsberatung In: BIEKER, R. Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen Stuttgart 2005 117-132
- WELLS, J.: Persönliche Zukunftsplanung In: DOOSE 1999 141-155
- WUNDER, Michael: Tätigkeit und Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung am Arbeitsleben In: Geistige Behinderung (Heft 1) 2002 60-69