

Modellprojekt zur Überleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in das Erwerbsleben

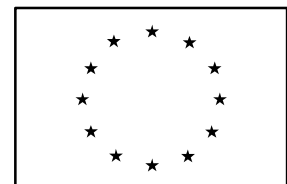
(August 1999 – September 2001)

Abschlussbericht, November 2001

Joachim Radatz

Unter Mitarbeit von  
Martina Bausch  
Antje Ginnold  
Frohmut Klein  
Detlef Kube  
Gerlinde Richter

Gefördert durch  
den Europäischen Sozialfonds,  
die Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen  
und die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport



## Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung .....	4
2	Zusammenfassung der Projektergebnisse .....	5
3	Projektziele und Projektressourcen .....	8
4	Die Teilnehmer/innen des Projekts und ihre beruflichen Wünsche .....	9
4.1	Herkunft der Teilnehmer/innen .....	9
4.2	Berufliche Wünsche .....	11
5	Qualifizierung in Praktika .....	15
5.1	Anzahl und Dauer .....	15
5.2	Inhaltsbereiche .....	16
5.3	Auswertung der Praktika .....	17
5.3.1	Kontakt zu betrieblichen Mitarbeiter/innen und allgemeine Zufriedenheit	17
5.3.2	Anhaltspunkte zur Beurteilung und Qualifizierung von Arbeitsleistung und Arbeitshaltung .....	18
5.3.2.1	Kompetenzinventare .....	19
5.3.2.2	Zum Verhältnis von Selbst und Fremdwahrnehmung .....	21
5.3.2.2.1	Tendenz zur Selbstüberschätzung .....	22
5.3.2.2.2	Übereinstimmungen und Diskrepanzen nach Inhaltsbereichen .....	22
5.3.2.2.3	Interindividuelle Unterschiede .....	24
6	Übergänge .....	28
6.1	Individuelle Zielplanung .....	28
6.2	Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse .....	29
6.2.1	Ausbildungsformen und Berufe .....	29
6.2.2	Integrationsverläufe .....	30
6.3	KOALA .....	33
6.4	Sonstige Übergänge .....	37
7	Verbleib .....	41
8	Kooperationsbeziehungen .....	43
8.1	Das soziale Netzwerk von SprungBRETT .....	43
8.1.1	Grundstruktur .....	43
8.1.2	Kooperationsbeziehungen zu Betrieben, Ämtern und Bildungseinrichtungen .....	44
8.1.3	Zusätzliche professionelle Hilfen .....	45
8.1.4	Informelle Beziehungen .....	45
8.1.5	Unterstützungsarrangements .....	46

8.2	Intensität und Qualität der Kooperationsbeziehungen .....	46
8.2.1	Intensität der Kooperationsbeziehungen .....	46
8.2.2	Qualität der Kooperationsbeziehungen.....	47
9	Abgrenzung zu anderen Leistungen .....	52
10	Bewertung der Projektergebnisse .....	55
10.1	Zielbereich Unterstützung und Begleitung .....	55
10.2	Zielbereich Berufsausbildung und Beschäftigung .....	55
10.3	Zielbereich Kooperationsbeziehungen.....	56
10.4	Zielbereich Dokumentation und Auswertung .....	56
11	Die Arbeit von SprungBRETT im Kontext der wissenschaftlichen Begriffsbildung und Theorieentwicklung .....	58

## **1 Vorbemerkung**

Das Projekt SprungBRETT wurde aus ESF-Mitteln finanziert, die von der Senatsverwaltung Arbeit, Soziales und Frauen verwaltet wurden. Die zur Kofinanzierung eingesetzten Landesmittel stellte die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport zur Verfügung.

Aufgrund zuwendungstechnischer Bedingungen bestand das Projekt aus zwei Teilprojekten mit unterschiedlichen Laufzeiten: Das Teilprojekt für den ehemaligen Westteil Berlins war für den Zeitraum vom 01.04.1999 bis 30.09.2000 vorgesehen und ist bereits abgeschlossen. Das Teilprojekt für den ehemaligen Ostteil der Stadt, für das der vorliegende Abschlussbericht erstellt wurde, begann am 01.08.1999 und endete am 30.09.2001.

Beide Teilprojekte waren auf ein und dieselbe Problemlage gerichtet. Sie arbeiteten mit gleicher Vorgehensweise auf derselben konzeptionellen Grundlage. Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, verweisen wir deshalb auf Kapitel 2 des Anschlussberichtes für Teilprojekt West, den wir im November des letzten Jahres vorgelegt haben. Dort wurden die vom Projekt anzugehende Problemlage (S. 7 – 8), der Konzeptionelle Hintergrund (S. 8 – 13) und die praktische Vorgehensweise (S. 13 – 15) ausführlich beschrieben.

Ergänzend zu diesen Ausführungen haben wir nun unseren konzeptionellen Ansatz in den Horizont der wissenschaftlichen Begriffsbildung und Theorieentwicklung gestellt und zentrale Aspekte unserer Arbeit auf das sich wandelnde wissenschaftliche Verständnis von Behinderung bezogen. Das neue Klassifikationsschema der WHO – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung (ICIDH 2) – bot uns dabei einen durchaus tauglichen Ordnungsrahmen (siehe Kap. 11).

Aufgrund der inhaltlichen Übereinstimmungen zwischen den beiden Teilprojekten sind die im Abschlussbericht von SprungBRETT West dargestellten Fallbeispiele ebenso geeignet, die Arbeit des nun auch abgeschlossenen zweiten Teilprojekts zu exemplifizieren. Um auch in dieser Hinsicht Doppelungen zu vermeiden, haben wir in den vorliegenden Bericht Fallbeispiele aufgenommen, die aus unserer Sicht geeignet sind, Erfolge und Probleme unserer Arbeit zu verdeutlichen, die in den bereits geschilderten Fällen nicht oder nicht so deutlich zum Ausdruck gebracht wurden. Dies betrifft insbesondere die wichtige, aber zum Teil auch sehr schwierige Unterstützung bei der Entwicklung von realistischen beruflichen Wünschen (siehe Kap. 4.2), die Überleitung in betriebliche Arbeitsverhältnisse (siehe Kap. 6.2.2) und das Zusammenwirken von beruflicher und sozialer Integration bzw. Desintegration (siehe Kap. 6.4).

## 2 Zusammenfassung der Projektergebnisse

Das Projekt SprungBRETT hatte die Aufgabe, junge Menschen mit Lernbehinderung beim Übergang in das Erwerbs- und Erwachsenenleben zu begleiten und nachgehend zu unterstützen.

Weil für den sehr sensiblen Bereich Nachgehender Betreuung eine stabile Vertrauensbasis gelegt werden muss, nahm das Projekt den Kontakt zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihren Eltern und Lehrern bereits während der regulären Schulzeit auf. Die beruflichen Wünsche und Fähigkeiten der Projektteilnehmer/innen wurden ermittelt, durch betriebliche Praktika überprüft und im Hinblick auf nachschulische Anschlussperspektiven ausgewertet.

Erwiesen sich dabei Berufsausbildung oder eine reguläre Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als realistische Möglichkeiten, wurden ausbildungs- bzw. einstellungsbereite Betriebe gesucht und hinsichtlich der Beschäftigung von benachteiligten und lernbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen beraten.

Fanden die Jugendlichen nach Abschluss des 10. Schuljahres Aufnahme in der Modularen, Dualen, Qualifizierungsmaßnahme I (MDQM I), in Vollzeitlehrgängen im 11. Schuljahr oder in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, wurde der Kontakt zu ihnen aufrechterhalten, um aus diesen Maßnahmen heraus oder im Anschluss an diese Maßnahmen einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu erreichen.

„Unterstützte Beschäftigung“ und „Alltagsbegleitung“ boten dabei einen konzeptionellen Hintergrund, der sich bereits in anderen Projekten als praxistauglich erwiesen hat (siehe Abschlussbericht Teilprojekt West, Kap. 2).

Neben der am Einzelfall ausgerichteten sozialpädagogischen Arbeit hatte SprungBRETT die Aufgabe, Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und sozialen Einrichtungen, Diensten und Maßnahmen zur beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen anzubahnen und dauerhaft nutzbar zu machen, um auf diese Weise tragfähige Netzwerke zur Verbesserung der beruflichen Chancen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit beruflichen Integrationsproblemen auf institutioneller Ebene zu knüpfen.

Nach einer Laufzeit von 26 Monaten können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Am Projekt nahmen 111 Jugendliche und junge Erwachsene teil, die zum Zeitpunkt ihrer Projektaufnahme mehrheitlich das 10. oder 11. Schuljahr besuchten (siehe Kap. 4.1). Die beruflichen Wünsche der Projektteilnehmer/innen wurden ermittelt und der Prozess ihrer Berufswahlentscheidung unterstützt (siehe Kap. 4.2).
- Durch das Projekt wurden 221 Praktika begleitet und/oder akquiriert (siehe Kap. 5.1), von denen jeweils knapp ein Fünftel den Bereichen Garten-Landschaftsbau und Gastronomie zuzuordnen sind (siehe Kap. 5.2). Praktika erwiesen sich als ein Schlüsselement im Integrationsprozess und fanden fast ausnahmslos eine positive Resonanz. In den Kooperationsbetrieben war ihre Akzeptanz hoch. Die Praktikanten/innen fühlten sich von den Mitarbeiter/innen dieser Betriebe angenommen (siehe Kap. 5.3.1). Die Auswertung der zur Beurteilung dieser Praktika eingesetzten Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen führte zur differenzierteren Betrachtung der vom Projekt unterstützten Zielgruppe. Konkrete, empirisch fundierte Empfehlungen, wie der Perspektivität sozialer Wahrneh-

mungsprozesse bei der Berufsvorbereitung und bei der beruflichen Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein höherer Stellenwert eingeräumt werden kann, wurden erarbeitet (siehe Kap. 5.3).

- Mit Hilfe von SprungBRETT konnten 39 Teilnehmer/innen - 13 Frauen und 26 Männer - in Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden, wobei eine Jugendliche einen Arbeits- und einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen hat. Entsprechend konnten 40 Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisse erreicht werden (siehe Kap. 6.2). Dabei haben neun Jugendliche in unmittelbarem Anschluss an das 10. Schuljahr eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle gefunden und zwölf im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme im 11. Schuljahr oder im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme der Bundesanstalt für Arbeit. Bei einem/r Teilnehmer/in wurde der berufliche Eingliederungsprozess durch eine Phase der Arbeitslosigkeit unterbrochen (siehe Kap. 6.2.2).
- Neben den vom Projekt unterstützten Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnissen wurden Übergänge in unterschiedliche Lebenssituationen und Maßnahmen der beruflichen Bildung vorbereitet und begleitet. Dabei rangieren Überleitungen in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit (55) und in schulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung (34) auf den ersten Plätzen (siehe Kap. 6.4). Mit Hilfe von SprungBRETT ist es gelungen, das in Berlin angebotene Spektrum beruflicher Bildungsmaßnahmen umfassend und fallorientiert zu nutzen.
- SprungBRETT kooperierte mit 13 Schulen, ca. 100 Betrieben, Berufsbildungswerken, sonstigen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation für behinderte Menschen und anderen Anbietern berufsvorbereitender oder berufsbildender Maßnahmen. Zusätzliche professionelle Hilfen und informelle Unterstützungssysteme wurden in die sozialen Netzwerke der Teilnehmer/innen integriert (siehe Kap. 8.1).
- Um die Qualität dieser Kooperationsbeziehungen zu beurteilen und zu entwickeln, wurden die Schulen gebeten, die Arbeitsweise von SprungBRETT hinsichtlich Kooperation, Zuverlässigkeit, Engagement und Kompetenz auf einer Skala von - 2 bis + 2 zu beurteilen. Die Auswertung ergab durchgängig positive Durchschnittswerte (siehe Kap. 8.2.2).
- Zur Koordinierung und Umsetzung der am Einzelfall ausgerichteten Unterstützungsleistungen wurden mehr als 9700 Kontakt-, Beratungs-, Akquisitions- und Fachgespräche mit den unterschiedlichen Personengruppen geführt. Die wichtigsten Gruppen bildeten dabei die Teilnehmer/innen selbst, ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Personen aus ihrem sozialen Umfeld, ihre Lehrer/innen oder Sonderpädagog/innen an den Schulen, die Mitarbeiter/innen der Kooperationsbetriebe, Ansprechpartner/innen aus Ämtern oder Verwaltungen und Mitarbeiter/innen aus Einrichtungen der beruflichen Bildung (siehe Kap. 8.2.1).
- Um die Integrationsbemühungen auf eine breite und stabile Basis zu stellen, wurde unter Mitwirkung von SprungBRETT ein Kooperationsverbund für Ausbildung, Lernen und Arbeit (KOALA) gebildet. Es wurde ein betriebsintegrierter Förderlehrgang initiiert, der im September 2001 begann und gemeinsam vom Ausbildungszentrum OTA gGmbH und der ISB gGmbH durchgeführt wird. In diesen Förderlehrgang fanden sechs Teilnehmer/innen von SprungBRETT Aufnahme. Hervorzuheben ist dabei, dass die Qualifizierungsverträge, die zwischen den Teilnehmer/innen, den Bildungsträgern und den Kooperationsbetrieben

abgeschlossen worden sind, die Betriebe verpflichten, „im Zusammenwirken mit der ISB gGmbH und der OTA gGmbH Möglichkeiten der Übernahme des/der Praktikanten/in in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis zu überprüfen“ (siehe Kap. 6.3).

- Durch die Verbindung von zwei integrationspädagogischen Ansätzen wurde ein Handlungsrahmen entwickelt, der sich bewährt hat und auch bei der Gestaltung vergleichbarer Projekte nützlich sein kann. Unser Versuch, die Arbeitsweise von SprungBRETT in den Kontext wissenschaftlicher Begriffsbildung und Theorieentwicklung einzubetten, zeigt darüber hinaus, dass die Projektarbeit an Faktoren ansetzte, die in dem Zusammenhang, aus dem sich die Behinderung eines Menschen entwickelt, von hoher Relevanz sind (siehe Kap. 11).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es SprungBRETT gelungen ist, eine Lücke im Unterstützungsangebot für Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten an der Nahtstelle zum Erwerbs- und Erwachsenenleben zu schließen (siehe Kap. 9). Die im Projektantrag formulierten Ziele wurden erreicht (siehe Kap. 10). Das Projekt führte zu einem subjektiven und erweiterten Verständnis der individuellen Probleme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in erschwerten Lebenslagen und hat auf institutioneller Ebene Entwicklungen angeregt, die zu einer Verbesserung der berufsvorbereitenden und berufs begleitenden Unterstützung dieses Personenkreises beitragen.

### 3 Projektziele und Projektressourcen

Unter dem Schlagwort „Nachgehende Betreuung“ werden seit Jahren Hilfen gefordert, die insbesondere den Absolvent/innen und Abbrecher/innen unterer Bildungsgänge auf dem Weg in das Erwachsenenleben dauerhaft begleiten und die Schulzeit mit dem Erwerbsleben besser verbinden. Das Projekt SprungBRETT sollte dieser Forderung nachkommen, indem es die Überleitung von Jugendlichen mit Lernbehinderung in das Erwerbsleben durch zusätzliche Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote verbessern hilft. In enger Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Integrationsberater/innen und Arbeitsassistent/innen / Alltagsbegleiter/innen sollten insbesondere:

- eine auf Verselbständigung abzielende einzelfall- und kontextorientierte, flexible und langfristige Unterstützung für die Jugendlichen organisiert werden, die zur Anbahnung und Absicherung ihrer Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse begleitende Hilfen benötigen,
- Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsstellen in Wirtschaftsbetrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes akquiriert werden;
- die Kompetenz der Lehrkräfte durch gezielte Informationen über rechtliche und konzeptionelle Grundlagen der betrieblichen Integration und beruflichen Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten verbessert werden;
- Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und sozialen Einrichtungen, Diensten und Maßnahmen zur beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen angebahnt, entwickelt und dauerhaft nutzbar gemacht werden.

Die berufliche Entwicklung von Jugendlichen und die vom Projekt durchgeführten Unterstützungsmaßnahmen sollten dokumentiert werden, um Datenmaterial für eine systematische Auswertung unter der Leitfrage zu gewinnen, wie die berufliche Integration von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten verbessert und ihre Verselbständigung im Arbeitszusammenhang erleichtert werden können und welches die Hauptprobleme dabei sind.

Quantifiziert wurden die Zielvorgaben in folgender Hinsicht:

95 Jugendliche und junge Erwachsene sollten durch das Projekt qualifiziert und begleitet werden. 34 Teilnehmer/innen sollten mit Unterstützung des Projektes einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz finden. 45.410 Qualifizierungsstunden waren zu erbringen<sup>1</sup>.

Um diese Ziele zu erreichen, standen dem Projekt folgende ESF-finanzierte personelle Ressourcen zur Verfügung: 0,75-Stellenanteile für Projektleitung, zwei Vollzeitstellen für Integrationsberatung und eine Vollzeitstelle für Arbeitsassistentenz. Darüber hinaus wurden Honorare zur Finanzierung von 1.950 Stunden ambulanter Begleitung am Arbeitsplatz bereitgestellt.

---

<sup>1</sup> Der Nachweis dieser Qualifizierungsstunden ist nicht Gegenstand des vorliegenden Sachberichts und erfolgt gesondert im ESF-Endbericht.

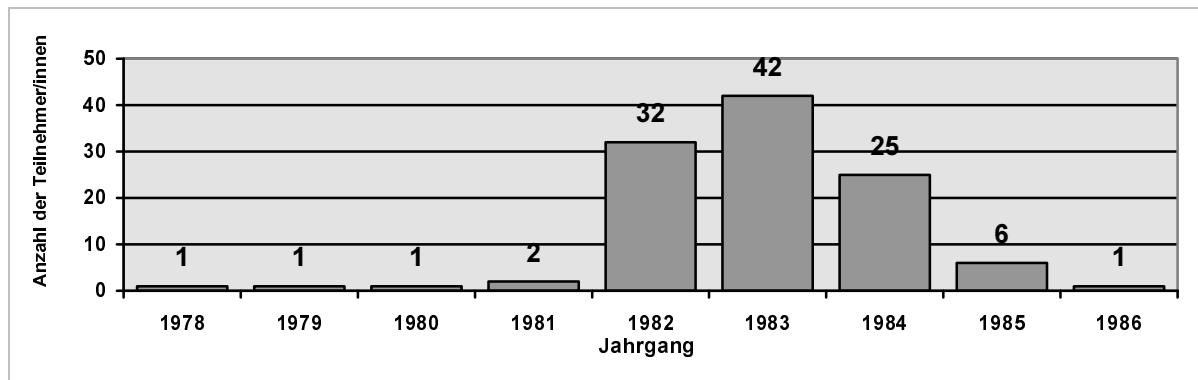


#### 4 Die Teilnehmer/innen des Projekts und ihre beruflichen Wünsche

Es nahmen 111 Jugendliche und junge Erwachsene am Projekt teil. Dabei überwog mit 54% der Anteil der Männer.

Alle Teilnehmer/innen waren zum Zeitpunkt des Projektbeginns unter 25 Jahre alt. Lediglich 5 Teilnehmer/innen waren zu diesem Zeitpunkt älter als 21 Jahre. Die Mehrzahl der Projektteilnehmer/innen war jünger als 18.

Einen Überblick über die Altersverteilung nach Geburtsjahrgängen gibt Abbildung 1:



ABB, 1: ALTER DER TEILNEHMER/INNEN (N = 111)

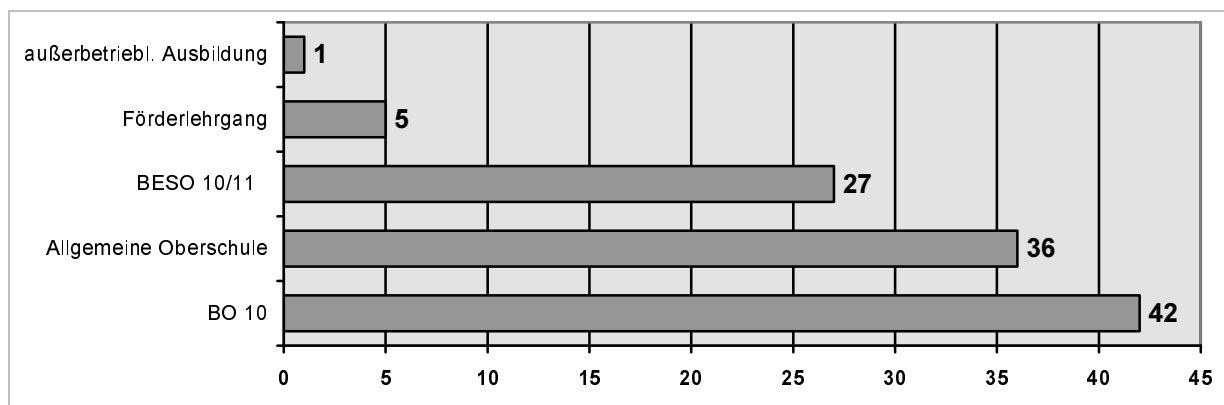
##### 4.1 Herkunft der Teilnehmer/innen

Zum Zeitpunkt ihres Projekteintritts befanden sich bis auf sechs Projektteilnehmerinnen alle in schulischen Maßnahmen:

- 36 Teilnehmer/innen besuchten als Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen den gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Oberschulen.
- 42 Teilnehmer/innen besuchten den Schulversuch Berufsorientierender Lehrgang in Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft im 10. Schuljahr - BO 10. Es handelt sich dabei um eine Alternative zu den herkömmlichen Berufsbefähigenden Lehrgängen (BB 10) nach § 39.8 Schulgesetz Berlin. Entsprechend richtet er sich ebenso wie BB 10 an Schüler/innen, „die nach neun Schuljahren nicht an einer allgemeinbildenden Oberschule verbleiben oder die in einer Sonderschule für Lernbehinderte die 9. Klasse erfolgreich durchlaufen haben“<sup>2</sup>. In Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft soll Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung durch diesen Schulversuch die betriebliche Realität nahegebracht werden. Die Jugendlichen absolvieren pro Schuljahr vier jeweils zweiwöchige Praktika (Werkstattwochen) in unterschiedlichen Bereichen bzw. Berufsfeldern, wodurch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen gefördert, Schwellenängste abgebaut und Motivation gesteigert werden sollen. Dieser Schulversuch begann im Schuljahr 1993/94 und findet an Schulen für Lernbehinderte statt.
- 27 Teilnehmer/innen besuchten den Schulversuch Beschäftigungsorientierender Lehrgang in Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft im 10. und 11. Schuljahr - BESO 10/11. Dieser Schulversuch findet ebenfalls an Schulen für Lernbehinderte statt und richtet sich als eine Alternative zum Berufsvorbereitenden Lehrgang (BV 10) nach § 30.4 Schulgesetz

Berlin an Schüler/innen, die den Abschluss der Schule für Lernbehinderte nicht erreicht haben<sup>3</sup>. Dieser Schulversuch startete im Schuljahr 1998/99.

- Fünf Jugendliche und junge Erwachsene nahmen zum Zeitpunkt ihres Projekteintritts an Förderlehrgängen (F-LG) der Zielgruppe 1 oder 2 teil. Diese Lehrgänge richten sich an junge Menschen mit Behinderungen<sup>4</sup> und zielen darauf ab, ihnen „jene besonderen Hilfen zu geben, die ihnen die Aufnahme einer Berufsausbildung oder eine Arbeitnehmertätigkeit überhaupt erst ermöglichen.“<sup>5</sup> Richten sich Förderlehrgänge der Zielgruppe 1 an „Behinderte, die für eine Berufsausbildung in Betracht kommen“<sup>6</sup>, so richten sich die der Zielgruppe 2 an „Behinderte, die aufgrund der Art oder Schwere ihrer Behinderung - zumindest derzeit - ... für eine Berufsausbildung ... nicht in Betracht kommen“ und „durch eine Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte unterfordert wären“.<sup>7</sup> Förderlehrgänge werden von Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation behinderter Menschen angeboten.
- Eine Teilnehmerin befand sich in einer außerbetrieblichen Ausbildung.



**ABBILDUNG 2: HERKUNFT DER TEILNEHMER/INNEN NACH MAßNAHMEN(N = 111)**

Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt ihrer Projektaufnahme 13 unterschiedliche Schulen, wobei

- zwei Schulen den Schulversuch BESO 10 /11,
- vier Schulen den Schulversuch BO 10,
- acht Schulen Klassen die abweichenden Organisationsform durchführten.

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt ihrer Projektaufnahme an außerschulischen Maßnahmen teilnahmen, kamen von der OTA gGmbH oder vom Internationalen Bund. Abbildung 3 gibt einen Überblick zu den Einrichtungen aus denen die Teilnehmer/innen des Projekts gewonnen worden sind.

<sup>2</sup> Schulgesetz Berlin, § 39 Abs. 8.

<sup>3</sup> Schulgesetz Berlin, vergl. § 30 Abs. 4.

<sup>4</sup> Ob im Einzelfall eine Behinderung im Sinne von SGB III vorliegt, entscheiden die Arbeitsämter nach Maßgabe von § 19 SGB III. Behindert sind demnach „körperlich, geistig oder seelisch beeinträchtigte Personen, deren Aussichten beruflich eingegliedert zu werden oder zu bleiben, wegen Art und Schwere ihrer Behinderung nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur beruflichen Eingliederung benötigen“ (SGB III, § 19 Abs. 1).

<sup>5</sup> Bundesanstalt für Arbeit, Dienstblatt-Runderlaß 42/96 vom 2. Mai 1996, S 21.

<sup>6</sup> Bundesanstalt für Arbeit, Dienstblatt-Runderlaß 42/96 vom 2. Mai 1996, S 22.

<sup>7</sup> ebd

Maßnahme	Gemeinsamer Unterricht	BO 10	BESO 10/11	Förderlehrgang	Ausbildung	Summe
Einrichtung						
2. OS Hohenschönhausen	8					8
2. OS Pankow	3					3
Martin-Luther-King- OS	1					1
Ellen-Key-OS	5					5
Heinz-Brandt-OS	7					7
Kurt-Schwitters-OS	2					2
OS am Lakegrund	2					2
Raoul-Wallenberg-OS	8					8
SFL Erwin-Strittmatter		11				11
Schule am Sonnenwinkel		12	11			23
Schule am Birkenhof		8				8
Schule an der Malchower Aue			16			16
Schule am Rosenhain		11				11
Internationaler Bund				5		5
OTA gGmbH					1	1
<b>Summe</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>111</b>

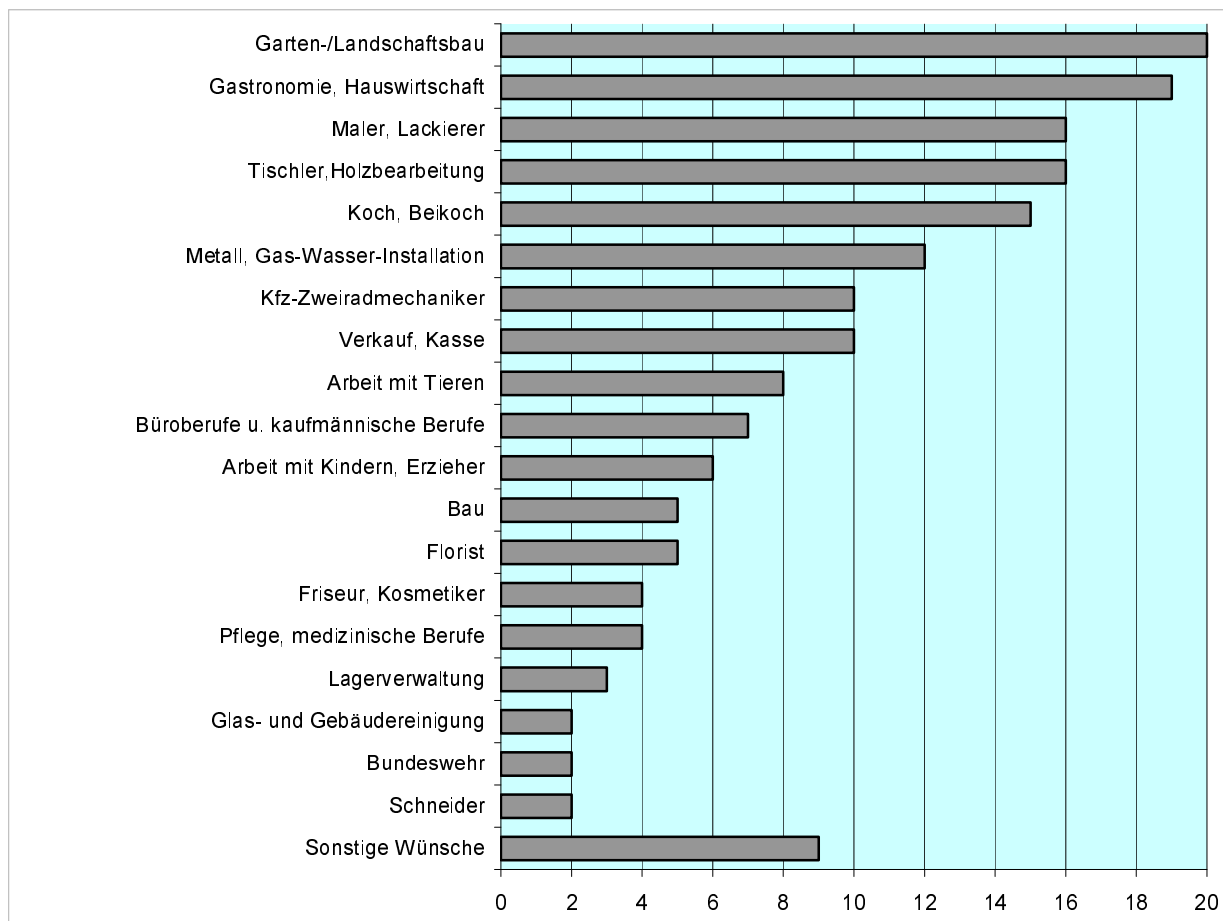
ABB. 3: HERKUNFT DER TEILNEHMER/INNEN NACH EINRICHTUNGEN

## 4.2 Berufliche Wünsche

Von den 111 Teilnehmer/innen haben 109 mehr oder weniger konkrete Angaben zu ihren beruflichen Wünschen gemacht. Mehr oder weniger konkret bedeutet dabei, dass sowohl korrekte Berufsbezeichnungen wie Tischler oder Bürokaufmann als auch Tätigkeitsfelder wie Arbeit im Büro oder Arbeit mit Holz angegeben worden sind. 49 Teilnehmer/innen nannten mehr als einen Berufswunsch. Insgesamt wurden von den Teilnehmer/innen 175 berufliche Wünsche genannt. Bei zwei Teilnehmer/innen sind die beruflichen Wünsche unklar geblieben.

Nicht ganz 35% der beruflichen Wünsche beziehen sich auf den sogenannten „blauen Bereich“ (Maler/Lackierer, Tischler/Holzbearbeitung, Metallbau und Gas-/Wasserinstallation, Kfz-/Zweiradmechanik, Tätigkeiten im Baubereich und Lager). 19% der beruflichen Wünsche können dem sogenannten „weißen Bereich“ (Gastronomie/Hauswirtschaft, Koch/Beikoch) zugeordnet werden. Etwas weniger als 15% der beruflichen Wünsche der Teilnehmer/innen entfallen auf die Bereiche Garten-/Landschaftsbau und Floristik. Relativ stark vertreten ist auch der Wunsch, im Einzelhandel (Verkauf, Kasse) oder Bürobereich zu arbeiten (ca. 10%). Mit 8% der Nennungen liegen Berufswünsche, die pflegerisch-medizinische und erzieherische Tätigkeiten (Friseur/Kosmetik, Altenpflege, Arbeit mit Kindern) zum Inhalt haben, etwa gleichauf. Arbeit mit Tieren wurde von den Teilnehmer/innen achtmal genannt, was einer relativen Häufigkeit von nicht ganz 5% entspricht. Die Wünsche Schneider zu werden, im Bereich Glas-/Gebäudereinigung zu arbeiten oder zur Bundeswehr gab es jeweils zweimal.

Abbildung 4 gibt einen differenzierten Überblick zu den Tätigkeitsbereichen, auf die sich die 175 Wünsche der Projektteilnehmer/innen beziehen:



**ABBILDUNG 4: BERUFLICHE WÜNSCHE DER TEILNEHMER/INNEN (N = 175)**

Unter der Rubrik „sonstige Wünsche“ sind die beruflichen Wünsche Sängerin, Komikzeichner, Astronautin, Arbeit auf dem Flughafen, Kraftfahrer, Buchbinder, Bäcker, Kommunikationselektroniker und Gerber zusammengefasst.

Nicht alle Teilnehmer/innen konnten ihre beruflichen Wünsche von Anfang an benennen. Auch waren diese Wünsche nicht statisch. Sie veränderten sich im Laufe der Begleitung bei einer Reihe von Jugendlichen mehrfach. Das folgende Beispiel zeigt, wie schwierig sich der Berufswahlprozess mitunter gestaltete und welche Hochs und Tiefs mit ihm verbunden sein können:

Zum Ende des Projektzeitraums steht Kasit<sup>8</sup> kurz vor seinem 17. Geburtstag. Er lernt in der 10. Klasse einer Berliner Hauptschule, wird den einfachen Hauptschulabschluss jedoch nicht erreichen. Kasit erhält aufgrund seiner Lernschwierigkeiten zieldifferenten Unterricht im Rahmen einer Integrationsklasse. Seit Januar 2000 wird er und seine Familie durch SprungBRETT begleitet und unterstützt. Der Schwerpunkt der Arbeit lag in der Berufsorientierung sowie dem Entwickeln beruflicher Wünsche und Perspektiven.

Kasith ist thailändischer Staatsbürger. 1994, im Alter von 9 Jahren, kam er mit seiner Mutter und seinen zwei Schwestern (eine jüngere und eine ältere) nach Deutschland. Die Umstände sind bis heute unklar. Es gibt die Vermutung, dass die Familie flüchtete und auch Gewalt ausgesetzt war. Die Mutter lebt seit einigen Jahren mit einem Deutschen zusammen, den sie vor zwei Jahren heiratete. Sie erhält damit eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis. Kasits Aufenthaltsstatus ist bis zum 18. Lebensjahr an den seiner Mutter gebunden, d. h. zzt. unproblematisch. Nach dem 18. Geburtstag muss er eine eigene Erlaubnis beantragen. Nach derzeitigem Stand könnte er nach der 10. Klasse lediglich schulische berufsvorbereitende und berufsausbildende Angebote wahrnehmen, da die Arbeitsamtsförderung nach SGB III wegen seines Aufenthaltsstatus entfällt.

<sup>8</sup> Der Name des Betroffenen wurde geändert.

Kasit spricht bei Projektaufnahme nur sehr schlecht deutsch. Er ist äußerst zurückhaltend, spricht kaum, äußert keine Wünsche oder Ideen. Er kann kaum lesen und schreiben. Seine Lernschwierigkeiten resultieren jedoch nicht ausschließlich aus den Sprachproblemen, sondern auch sein Lernvermögen ist eingeschränkt. Er gilt in der Schule als äußerst lernschwach. Kasit geht jedoch gerne und regelmäßig zur Schule und zeigt seit dem zweiten Halbjahr der neunten Klasse verstärktes Interesse, Lesen und Schreiben zu lernen.

Kasit ist nur über die Schule oder das Handy des Stiefvaters zu erreichen. Während des gesamten Projektzeitraumes verliefen die Kontakte ausschließlich über Dritte, d. h. vorwiegend über die Sonderpädagogin der Schule und manchmal über den Stiefvater (die Mutter spricht und versteht anfangs fast gar keine Deutsch). Es finden etwa zweimal im Schuljahr Gesprächsrunden zwischen Schule, Eltern, Kasit und SprungBRETT in der Schule statt. Ziel war dort die Feststellung des aktuellen Entwicklungsstandes – auch der beruflichen Vorstellungen – sowie die Planung der nächsten Schritte. Desweiteren wurde SprungBRETT zur Klassenkonferenz am Ende des ersten Halbjahres der 9. Klasse zur Empfehlung schulischer und beruflicher Perspektiven hinzugezogen. Aus sozialen Gründen wird der Besuch der 10. Klasse an der Hauptschule empfohlen, obwohl kaum Lernzuwächse in den allgemeinbildenden Fächern erwartet werden. Kasit ist sehr schüchtern, im Kontakt mit ihm fremden Personen fast ängstlich und verschlossen. Er ist jedoch relativ gut in die Klasse integriert. Er braucht die vertraute Umgebung der Schule und Klasse auch im 10. Schuljahr, um sich persönlich zu stabilisieren.

SprungBRETT begleitete Kasit und seinen Stiefvater insgesamt zweimal zur Reha-Berufsberatung des Arbeitsamtes. Der erste Besuch wurde von SprungBRETT organisiert und fand gemeinsam mit den beiden anderen Integrationsschülern der Klasse und der Sonderpädagogin statt. Bei allen Arbeitsamtsbesuchen äußerte Kasit keine Berufswünsche (obwohl zwischenzeitlich verschiedene entstanden und wieder verfallen sind).

Der Berufswahlprozess gestaltete sich insgesamt sehr schwierig, weil Kasit nicht direkt zu erreichen/kontaktieren war, es anfangs große Sprachprobleme gab und es Kasit sehr schwer fiel, eigene Interessen zu äußern. Lange Zeit (bis fast zum Ende der 9. Klasse im Frühsommer 2001) stimmte er lieber den Vorschlägen bezüglich Praktika seines Mitschülers K. zu (der ebenfalls Integrationsschüler seiner Klasse ist) als eine eigene Position zu beziehen. K. war für Kasit auch Motivator, die unterschiedlichen Angebote von SprungBRETT überhaupt wahrzunehmen und gab ihm die notwendige personelle Sicherheit in fremden Umgebungen.

Das Drei-Tage-Praktikum in Klasse 8 (Fahrradladen mit Werkstatt) gab Kasit einen wichtigen Impuls, sich Gedanken über mögliche berufliche Perspektiven zu machen. Er gewann außerdem viel Selbstvertrauen durch das positive Erleben seiner praktischen Fähigkeiten (im Gegensatz zu seinen schulischen Erfahrungen, die eher von Versagen und Nicht-Können geprägt waren). Er führte mit Anleitung des Arbeitsassistenten einfache Reparaturen am Fahrrad durch und lernte, selbstständig Speichen in die Felgen fachgerecht einzusetzen. Die Arbeit machte ihm Spaß, brachte jedoch für ihn die Erkenntnis, dass er ein "sauberes" Tätigkeitsfeld suchte. Handwerkliche Berufe erschienen ihm daher uninteressant bzw. nicht geeignet. Gegenüber seinen Klassenkameraden war Kasit durch das zusätzliche Praktikum in der vorteilhaften Lage, schon mal in die betriebliche Praxis geschnuppert zu haben.

Das dreiwöchige (für alle verpflichtende) Praktikum in Klasse 9 absolvierte er in einem großen Supermarkt. Dort füllte und räumte er Regale auf. Ab und zu musste er auch Kunden beim Auffinden von Waren behilflich sein. Kasit entschied sich aus zwei Gründen für diese Firma: 1. sein Klassenkamerad K. ist auch dort, 2. es eine relativ saubere Arbeit (er wollte sich ungern schmutzig machen). Wenn der Kundenkontakt nicht wäre, würde er sich für diesen Bereich durchaus interessieren. Doch trotz der eher positiven Einschätzung seiner Erfahrungen im Supermarkt, kann er sich nicht für diese Berufsfeld entscheiden. Es ist wieder alles offen.

Die drei Exkursionen zu schulischen und außerbetrieblichen Trägern der Berufsvorbereitung und –ausbildung (Schulfarm der 1. BS Friedrichshain, Zukunftswerk Jugend e. V., OTA gGmbH) waren für ihn die Gelegenheit, im Schutz einer Gruppe (mit z. T. bekannten Teilnehmern) und in geschützten Situationen (in Institutionen) sich einen Überblick über die unterschiedlichen Berufsfelder zu verschaffen.

Es dauerte lange, bis er Vertrauen zur Projektmitarbeiterin entwickelte und in Gesprächen erste Ideen und Berufswünsche äußerte. Nach 10 Monaten Begleitung benannte er das erste Mal berufliche Wünsche (Maler, Möbeltischler bzw. Holzbereich, Metallbereich). Nach etwa 17 Monaten Begleitung (also ein halbes Jahr später) blieb Kasit nach einem Kleingruppengespräch länger, um erstmals eine Frage zu stellen (ob es auch in der Berufsvorbereitung Geld ähnlich wie in der Ausbildung geben würde). Nach 19 Monaten Begleitung (d. h. nach weiteren 2 Monaten) schien Kasit in der schulischen Gesprächssituation zunächst wieder völlig desinteressiert an Angeboten zur Berufsorientierung und der Sache selbst. Er wartete jedoch vor der Schule auf die Projektmitarbeiterin (die noch weitere Gespräche in der Schule führen musste) und teilte ihr sein großes Interesse an einem Praktikum in einer der besuchten außerbetrieblichen Einrichtungen im Bereich Maler mit. Dieses wünschte er sich für den Beginn der 10. Klasse.

Das 10. Schuljahr begann und er lernte im Arbeitslehreunterricht den Bereich Garten- und Landschaftsbau kennen. Sein berufliches Interesse verlagerte sich dorthin. In einem gemeinsamen Gespräch mit dem Jugendlichen, seinen Eltern und der Sonderpädagogin wurde ein einwöchiges Praktikum im Garten- und Landschaftsbau verabredet. SprungBRETT bot Unterstützung bei der Praktikumsplatzsuche an und schickte eine Auswahl an wohnortnahen Betrieben an den Jugendlichen. Nach einigen Wochen Arbeitslehreunterricht, meinte Kasit, er wolle nun doch kein Praktikum im Garten- und Landschaftsbau absolvieren. Es reiche ihm, was er in der Schule mache. Er schlug stattdessen ein Praktikum im Supermarkt vor und besorgte sich einen Praktikumsvertrag von der Schule. Obwohl er schon einen Supermarkt selbstständig kontaktiert hatte, kam es nicht zum Vertragsabschluss. Es war nun zu knapp, einen weiteren Praktikumsplatz zu akquirieren. So musste Kasit während der geplanten Praktikumszeit zur Schule gehen.

Für Klasse 10 ist ein weiteres (reguläres) dreiwöchiges Praktikum von der Schule geplant. Kasit hat bis jetzt jedoch keine Idee, wo er es gerne absolvieren möchte. Die Schule empfiehlt eine weitere intensive Berufsorientierung nach Klasse 10. Sie denkt dabei an den Schulversuch BESO 11, der mit seinen hohen Praxisanteilen sowohl Kasits intellektuellen Fähigkeiten als auch seinem Bedarf an Orientierung gerecht wird.

Berufsorientierung und die Entwicklung realistischer beruflicher Wünsche sind also keine geradlinig verlaufenden Prozesse. Es gibt viele Veränderungen, Brüche und Phasen der Orientierungslosigkeit. Sie benötigen Zeit und Begleitung. Zusammenfassend können wir feststellen, dass folgende Punkte nicht nur im dargestellten Fall auf den gesamten Prozess förderlich wirkten:

- durch viele Gespräche mit den unterschiedlichen Beteiligten können erste Aufschlüsse über die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen, ihre Realitätsnähe und Stabilität, gewonnen werden;
- durch Exkursionen zu schulischen und außerbetrieblichen Trägern der Berufsvorbereitung und -ausbildung erhalten die Jugendlichen einen Überblick über unterschiedliche Berufsfelder und Institutionen der beruflichen Bildung;
- durch Praktika, die begleitet, ggf. durch Arbeitsassistenz unterstützt und mit Hilfe der Fremd- und Selbsteinschätzungsbögen ausgewertet werden, gewinnen die Jugendlichen Erfahrungen, die sich zu konkreten beruflichen Wünschen verdichten können;
- durch begleitete Arbeitsamtsgänge können gemeinsam mit dem zuständigen Berater konkrete Optionen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit auch im Hinblick auf die notwendigen förderrechtlichen Voraussetzungen überprüft werden.

## 5 Qualifizierung in Praktika

Praktika haben sich als ein Schlüsselement der Projektarbeit erwiesen. Im Hinblick auf die

- Überprüfung und Entwicklung beruflicher Wünsche,
- Ermittlung und Entwicklung beruflicher Fähigkeiten,
- Anbahnung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen

sind sie zu einem unverzichtbaren Mittel der beruflichen Integration der Zielgruppe geworden.

Es wurden unterschiedliche Formen von Praktika durchgeführt. Als Blockpraktika werden Praktika bezeichnet, die ohne Unterbrechung absolviert wurden. Betriebliche Praxistage bezeichnen Praktika, die über einen längeren Zeitraum bis zu drei Tagen pro Woche stattfanden.

Die Akquisition von Praktikumsplätzen erfolgte in der Regel teilnehmerorientiert. Allgemeine Anfragen bei Betrieben haben sich wenig bewährt. Entsprechend wurden Sichtung und Analyse der bei den Arbeitsämtern gemeldeten offenen Stellen, der Stelleninserate in den regionalen Zeitungen und gezielte Anfragen bei bereits kooperierenden oder noch fremden Betrieben und Ausbildungseinrichtungen im Hinblick auf die beruflichen Wünsche und Fähigkeiten der Jugendlichen durchgeführt. Dabei war die aktive Beteiligung der Jugendlichen eine gewünschte und geforderte, aber nicht notwendige Leistung.

### 5.1 Anzahl und Dauer

Vom Projekt wurden 221 Praktika begleitet und/oder akquiriert. Die überwiegende Mehrzahl dieser Praktika (83 %) wurden en block absolviert.

Dauer	Anzahl
<b>1. Blockpraktika</b>	
Unter einer Woche	6
1 Woche	12
2 Wochen	122
3 Wochen	32
4 Wochen	3
Länger als 4 Wochen	3
<b>2. Betriebliche Praxistage</b>	
1 Tag pro Woche	8
2 Tage pro Woche	6
3 Tage pro Woche	23
<b>3. Abbrüche</b>	
	5
<b>Summe</b>	<b>221</b>

Das längste Blockpraktikum dauerte vier Monate, die kürzesten weniger als eine Woche. Zwei Drittel der Blockpraktika umfassten einen Zeitraum von zwei Wochen. 32 Praktika dauerten drei Wochen, drei Praktika vier Wochen und drei Praktika mehr als vier Wochen. Sechs Praktika waren kürzer als eine Woche.

Betriebliche Praxistage wurden in 37 Fällen durchgeführt und erstreckten sich über einen Zeitraum von zwei bis sechs Monaten. Mehrheitlich (62%) umfasste diese Form von Praktika drei Tage pro Qualifizierungswoche. Sechs Praktika um-

**ABB 5: PRAKTIKA NACH ART UND DAUER**

fassten zwei Tage pro Qualifizierungswoche und acht Praktika zwei.

Fünf Praktika mussten aufgrund von Überforderung oder Krankheit von Teilnehmer/innen abgebrochen werden.

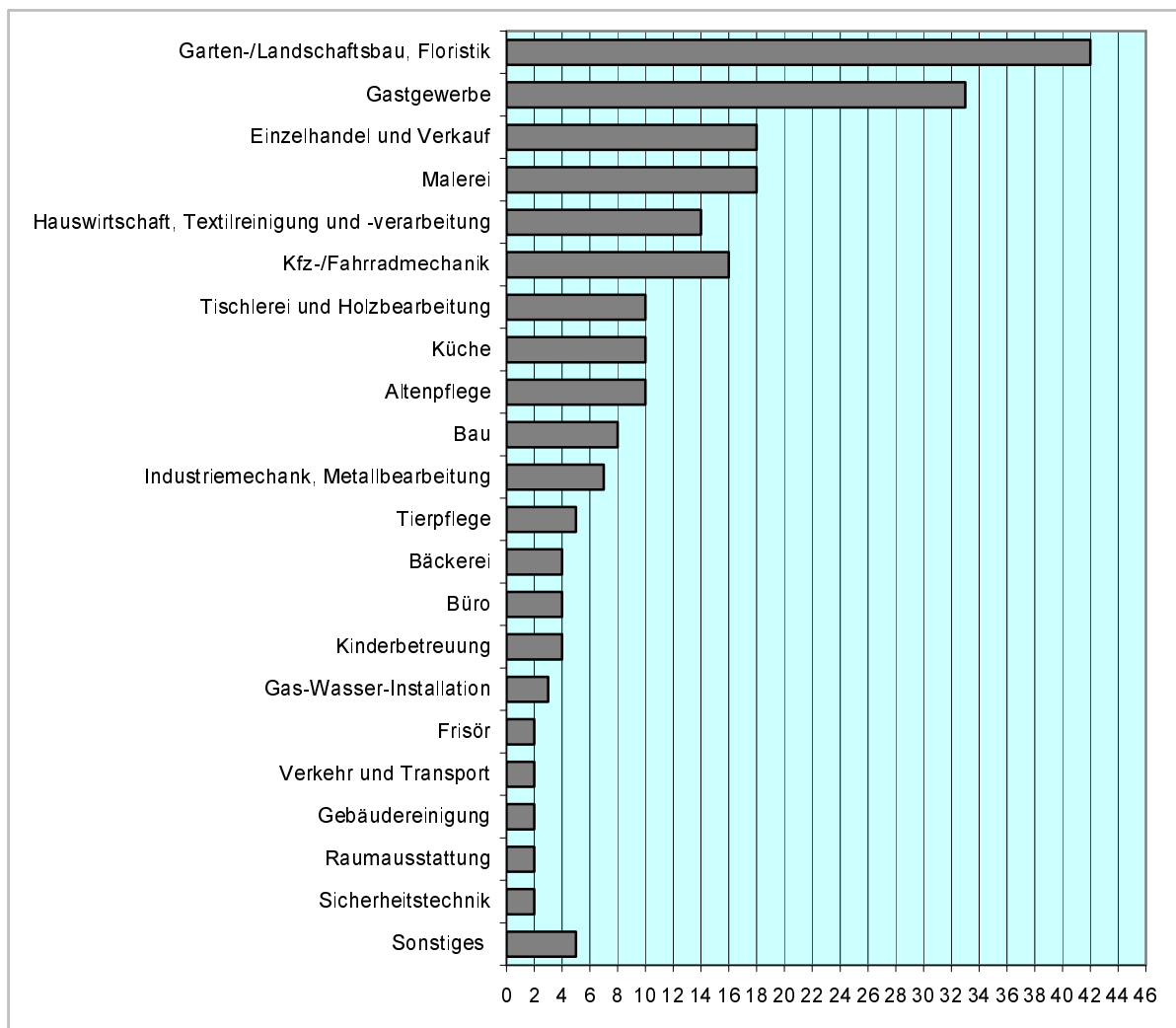
Die 221 vom Projekt unterstützten Praktika wurden von 100 Teilnehmer/innen absolviert. 69 Teilnehmer/innen wurden in mehr als einem Praktikum begleitet: 29 Teilnehmer/innen absol-

vierten zwei, 28 Teilnehmer/innen drei, sieben Teilnehmer/innen vier und vier Teilnehmer/innen fünf von SprungRETT begleitete Praktika.

## 5.2 Inhaltsbereiche

Die Praktika fanden in den unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern statt, wobei Praktika in den Bereichen Garten- u. Landschaftsbau / Floristik (42) und Gastronomie einschließlich Tätigkeiten im Küchenbereich (43) am häufigsten durchgeführt wurden. Auf diese Bereiche entfielen knapp zwei Fünftel der vom Projekt begleiteten Praktika. Ebenfalls stark vertreten waren Praktika in den Bereichen Einzelhandel und Verkauf (18), Malerei (18) und Kfz- bzw. Fahrradmechanik (16).

Einen Überblick über die Verteilung der Praktika nach Tätigkeitsbereichen gibt Abbildung 6:



**ABB. 6: PRAKTIKA NACH TÄTIGKEITSBEREICHEN (N = 221)**

Unter der Rubrik „Sonstiges“ sind Tätigkeitsbereiche subsummiert, in denen lediglich ein Praktikum absolviert wurde. Es handelt sich dabei um Tätigkeiten in einer Bootswerft, beim Bühnenbau, als Hausmeister, im Bereich Elektromechanik und in einem Büro für Graphik und Design.



### **5.3 Auswertung der Praktika**

Neben der Akquisition und Begleitung von Praktika bildete ihre Auswertung zweifellos einen Schwerpunkt der Projektarbeit. Neben den Gesprächen mit Lehrer/innen, Sonderpädagog/innen, Ausbilder/innen, Eltern und nicht zuletzt mit den Teilnehmer/innen selbst erbrachte die Auswertung der Praktika für die Projektmitarbeiter/innen wichtige – vielleicht sogar die wichtigsten – Anhaltspunkte zur Einschätzung der individuellen Fähigkeiten und der beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Um eine strukturierte und empirisch fundierte Auswertung der Praktika zu ermöglichen, wurden ein Selbst- und ein Fremdeinschätzungsbogen eingesetzt. Diese Bögen enthielten Fragen zur Arbeitshaltung und Arbeitsleistung der Praktikant/innen ebenso wie Fragen zum Kontakt mit den Mitarbeiter/innen der Praktikumsbetriebe und zur allgemeinen Zufriedenheit mit den Praktika. Weil beide Bögen identische Kriterien vorgaben, konnten die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen mit den Fremdeinschätzungen der Projektmitarbeiter/innen bzw. der betrieblichen Anleiter/innen verglichen werden. Dadurch war es in den Auswertungsgesprächen mit den Teilnehmer/innen möglich, Selbst- und Fremdeinschätzung aufeinander zu beziehen und von einander abweichende Beurteilungen zu thematisieren, was u.a. zu einer realistischen Selbsteinschätzung der Jugendlichen beitragen sollte.

Die bis Ende Februar dieses Jahres vorliegenden Einschätzungsbögen von 79 Praktika wurden systematisch ausgewertet, um einerseits, dem Anspruch formativer Projektevaluation folgend, zu erkennen, ob und ggf. in welcher Weise im Hinblick auf Organisation und Begleitung der Praktika Veränderungen notwendig sind. Andererseits sollten durch diese Auswertungen die mit dem Abschlussbericht für das Teilprojekt West vorgelegten Ergebnisse zu Selbst- und Fremdeinschätzung von Praktika überprüft werden.

#### **5.3.1 Kontakt zu betrieblichen Mitarbeiter/innen und allgemeine Zufriedenheit**

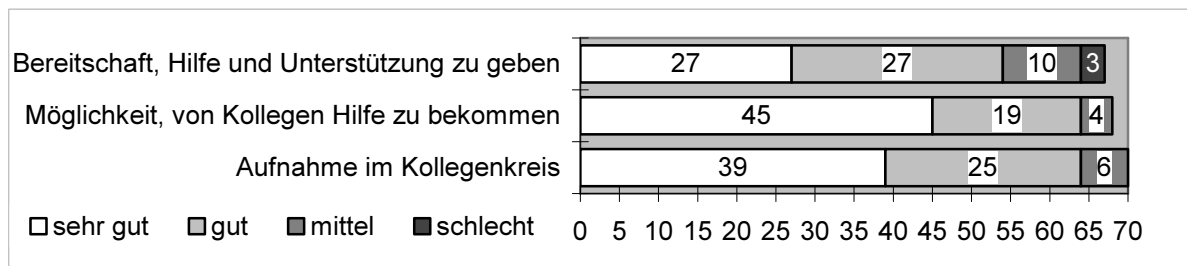
Sozialer Kontakt im betrieblichen Umfeld und allgemeine Zufriedenheit mit dem Praktikum sind aus unserer Sicht brauchbare Kriterien, um zu beurteilen, ob ein Praktikum insgesamt betrachtet positiv verlief oder problematisch war.

Zur Ermittlung der Kontaktqualität zwischen den Mitarbeiter/innen der Betriebe und den Praktikanten, wurden die Praktikanten und Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen gebeten,

- die Aufnahme der Praktikant/innen im Kollegenkreis,
- die Möglichkeit der Praktikant/innen, von Kollegen Hilfe zu bekommen,
- die Bereitschaft der Praktikant/innen, Hilfe und Unterstützung zu geben

nach vorgegebenen Kategorien „sehr gut“, „gut“, „mittel“ und „schlecht“ einzuschätzen.

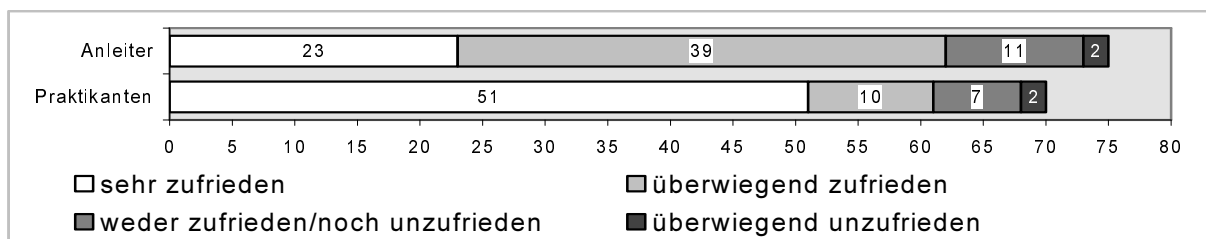
Die Ergebnisse dieser Befragung (siehe Abb. 7) zeigen, dass sich die Praktikant/innen in der Mehrzahl der Fälle im Kollegenkreis der Kooperationsbetriebe angenommen fühlten. Die positiven Einschätzungen überwiegen auf allen drei abgefragten Dimensionen mit einem Anteil von jeweils mehr als 80%. Die Note „schlecht“ wurde von den Praktikant/innen lediglich dreimal vergeben und bezog sich auf drei verschiedene Praktika ein und derselben Teilnehmerin, was den Ausnahmecharakter dieser Wertungen unterstreicht.



**ABB. 7: KONTAKT ZU MITARBEITER/INNEN IM KOOPERATIONSBETRIEB AUS SICHT DER PRAKTIKANT/INNEN**

Auch die Einschätzungen der Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen fielen überwiegend positiv aus. Allerdings dominiert bei ihnen im Unterschied zu den Einschätzungen der Praktikant/innen nicht die Bewertung „sehr gut“. Die bevorzugte Wertung ist auf allen drei Dimensionen der Befragung die Note „gut“. Die Note „schlecht“ wurde auch von Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen dreimal vergeben und bezog sich zweimal auf die Dimension „Bereitschaft, Hilfe und Unterstützung zu geben“ und einmal auf die Dimension „Aufnahme im Kollegenkreis“.

Dieses insgesamt gute Ergebnis spiegelt sich auch darin wider, dass die Teilnehmer/innen mit 88% und die Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen mit 81% der ausgewerteten Praktika „zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ waren. Lediglich zwei Praktika wurden sowohl von den Teilnehmer/innen als auch von Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen mit den Wertungen „überwiegend unzufrieden“ belegt. Die Wertung „sehr unzufrieden“ wurde von den Teilnehmer/innen und den Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen nicht vergeben (siehe Abb. 8).



**ABB. 8: ALLGEMEINE ZUFRIEDENHEIT MIT DEN PRAKTIKA**

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass vom Projekt begleitete Praktika bei den Kooperationsbetrieben auf hohe Akzeptanz stießen, und dass sich die Jugendlichen von den Mitarbeiter/innen dieser Betriebe angenommen fühlten. Beides wird durch die Einschätzungen der betrieblichen Anleiter/innen bzw. Projektmitarbeiter/innen bestätigt. Entsprechend bestand kein Anlass, grundsätzliche Veränderungen bei der Organisation und Begleitung der Praktika vorzunehmen.

### 5.3.2 Anhaltspunkte zur Beurteilung und Qualifizierung von Arbeitsleistung und Arbeitshaltung

Durch die Bewertung von 12 arbeitsbezogenen Aussagen wurden die Teilnehmer/innen und Projektmitarbeiter/innen bzw. betrieblichen Anleiter/innen ebenso wie im Teilprojekt West gebeten, die Arbeitsleistung und Arbeitshaltung der Praktikant/innen einzuschätzen. Um dabei tatsächlich auch arbeitsrelevante Kriterien zu erfassen, wurden zur Formulierung dieser Aussagen insbesondere Merkmale zur Einschätzung von Arbeitsanforderungen und ar-

beitsbezogenen Fähigkeiten herangezogen, die in MELBA<sup>9</sup> definiert sind. Die Aussagen lauten:

1. Ich habe/der Praktikant hat vereinbarte Termine eingehalten (Pünktlichkeit).
2. Ich habe mich/der Praktikant hat sich selbst um neue Arbeit bemüht, wenn ich/er mit einer Aufgabe fertig war (Selbstständigkeit).
3. Ich habe/der Praktikant hat auch schwierige Dinge verstanden (Auffassung).
4. Ich habe/der Praktikant hat über lange Zeit konzentriert an den Aufgaben gearbeitet (Ausdauer).
5. Ich/der Praktikant konnte eigene Fehler erkennen u. selbständig verbessern (Kritische Kontrolle).
6. Ich habe/der Praktikant hat Kritik angenommen, ohne gleich abzuwehren (Kritisierbarkeit).
7. Ich konnte mir/der Praktikant konnte sich viele Einzelheiten rasch merken (Lernen/ Merken).
8. Ich habe/der Praktikant hat korrekt, gewissenhaft und umsichtig gearbeitet (Sorgfalt)
9. Ich habe mich/der Praktikant hat sich schnell und problemlos eingewöhnt (Kontaktfähigkeit).
10. Ich konnte mich/der Praktikant konnte sich schnell auf neue Aufgaben einstellen (Umstellung).
11. Ich habe/der Praktikant hat auch bei Stress die Arbeit gut erledigt (Belastbarkeit).
12. Ich habe/der Praktikant hat ausreichend schnell gearbeitet (Arbeitspensum).

Zur Einschätzung dieser Aussagen wurde eine fünfstufige Skala mit den Werten „trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“, trifft weder/noch zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ vorgegeben. Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, wurden bei der Auswertung jedoch die positiven Wertungen („trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“) und negativen Wertungen („trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“) in jeweils einer Kategorie („trifft zu“, „trifft nicht zu“) zusammengefasst.

### **5.3.2.1 Kompetenzinventare**

Die Einschätzungen der Teilnehmer/innen fielen sehr positiv aus. Allen Aussagen wurde überwiegend zugestimmt, wobei die Quoten der Zustimmung zwischen 60% und 90% variieren. Am eindeutigsten war die Zustimmung zur Aussage „Ich habe mich schnell und problemlos eingewöhnt“. Die geringste Zustimmung erhielt die Aussage „Ich habe auch schwierige Dinge verstanden“.

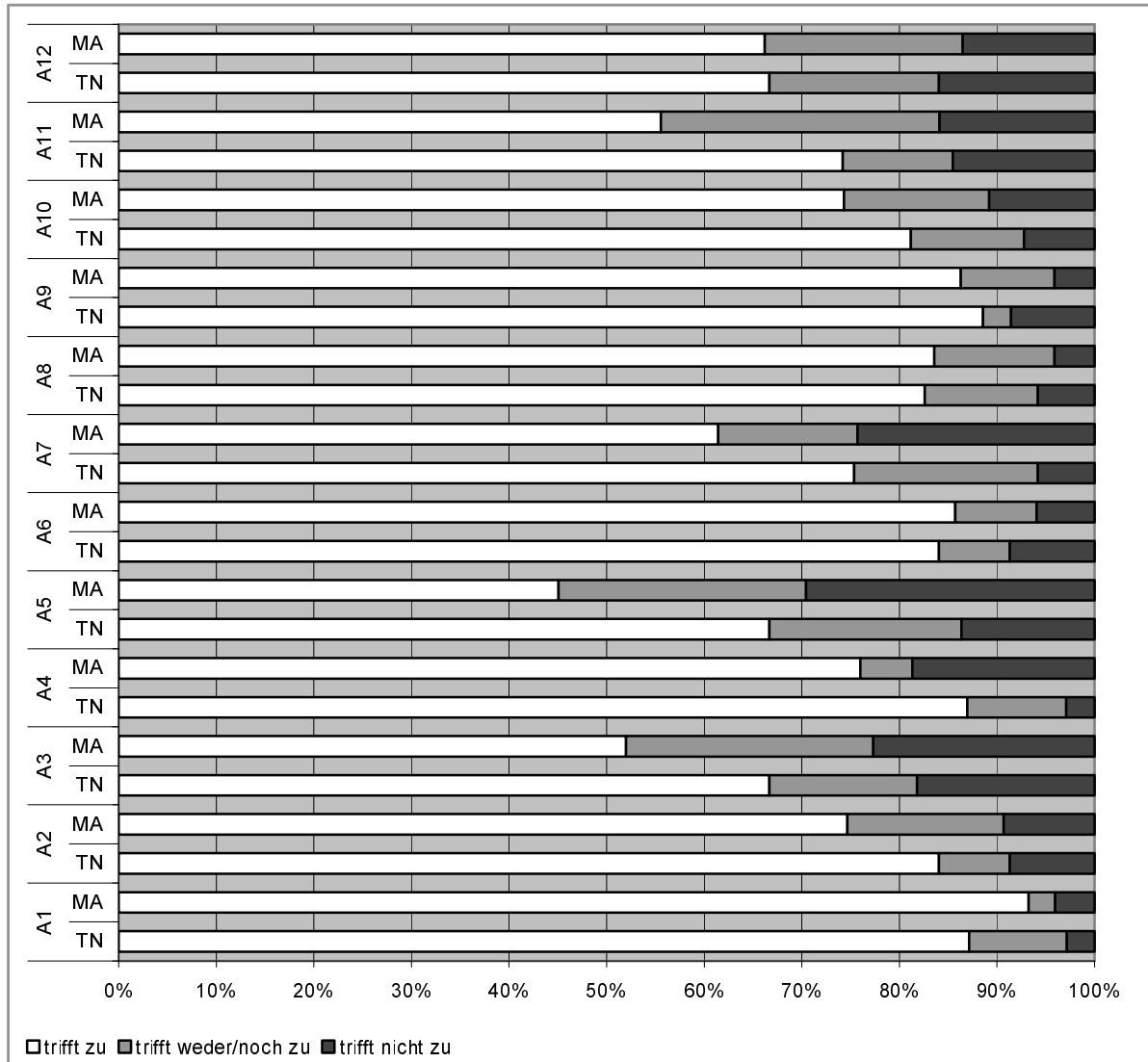
Dieses Ergebnis wird durch die Einschätzungen der Anleiter/innen relativiert. Zwar überwiegt auch in deren Einschätzung die Zustimmung zu den vorgegebenen Aussagen. Sie ist aber nicht so weitreichend wie die der Teilnehmer/innen. Die größte Zustimmung erhielt die Aussage „Der Praktikant hat vereinbarte Termine eingehalten“ (Pünktlichkeit). Die geringste Zu-

---

<sup>9</sup> MELBA steht für „Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit“ und ist von der ERTOMIS Stiftung zur Arbeitsplatzfindung entwickelt worden. Die neueste Fassung enthält 29 definierte Merkmale, die als extrafunktionale Anforderungen in jeder Arbeitstätigkeit mehr oder weniger enthalten sind. Die Aussagen 1 bis 10 sind auf die Definitionen dieses Verfahrens bezogen. Die Aussagen 11 und 12 sind in den Beurteilungsbogen aufgenommen worden, weil nach unserer Erfahrung nicht erkannte Probleme der persönlichen Belastbarkeit und des Arbeitspensums zum Scheitern betrieblicher Arbeitsverhältnisse führen können.

stimmung erhielt die Aussage „Der Praktikant konnte eigene Fehler erkennen u. selbständig verbessern“ (Kritische Kontrolle).

In der folgenden Darstellung sind die Einschätzungen durch Praktikant/innen und Anleiter/innen gegenübergestellt:



**ABB. 9: EINSCHÄTZUNG DER ARBEITSLEISTUNGEN UND ARBEITSHALTUNGEN DURCH DIE PROJEKTEILNEHMER/INNEN (TN) UND IHREN ANLEITER/INNEN (MA)**

Auffällig ist, dass - mit Ausnahme von Aussage 1 (Pünktlichkeit) - alle Einschätzungen der Projektmitarbeiter oder betrieblichen Anleiter schlechter ausfallen als die der Teilnehmer/innen. Zu erkennen ist außerdem, dass die Einschätzungen beider Gruppen bezüglich der Aussagen „Kritik angenommen, ohne gleich abzuwehren“ (A 6, Kritisierbarkeit), „korrekt, gewissenhaft und umsichtig gearbeitet“ (A 8, Sorgfalt), „schnell und problemlos eingewöhnt“ (A 9, Kontaktfähigkeit) und „ausreichend schnell gearbeitet“ (A 12, Arbeitspensum) ähnlich verteilt sind. Besonders deutlich sind die Unterschiede hingegen bei den Aussagen, „auch schwierige Dinge verstanden (A 3, Auffassung) „eigene Fehler erkennen und selbständig verbessern“ (A 5, Kritische Kontrolle), „viele Einzelheiten rasch merken“ (A 7, Lernen/Merken).

Setzt man die Aussagen in eine Rangfolge, die der relativen Höhe zustimmender Aussagen

folgt, dann ist festzustellen, dass die Einschätzungen beider Gruppen zu einer ähnlichen Gewichtung führen:

Rang	Beurteilung durch Anleiter/innen	Beurteilung durch Praktikant/innen
1	Pünktlichkeit	Kontaktfähigkeit
2	Kontaktfähigkeit	Pünktlichkeit
3	Kritisierbarkeit	Kritisierbarkeit
10	Belastbarkeit	Arbeitspensum
11	Auffassung	Kritische Kontrolle
12	Kritische Kontrolle	Lernen/Merken

**ABB. 10: RANGFOLGE DER KOMPETENZEN**

Diese Rangfolge gibt Anlass zu der Vermutung, dass die Fähigkeiten der vom Projekt unterstützen Teilnehmergruppe in den Bereichen Pünktlichkeit, Kontaktfähigkeit und Kritisierbarkeit am weitesten entwickelt sind. Die Kompetenzbereiche Auffassung, Kritische Kontrolle, Lernen/Merken, Belastbarkeit und Arbeitspensum erscheinen dem gegenüber am wenigsten ausgeprägt.

Diese Ergebnisse sagen jedoch nichts über den Einzelfall aus. Die Frage, wie das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung bezüglich der einzelnen Praktika und bezüglich der einzelnen Projektteilnehmer/innen ausgeprägt ist, bleibt unbeantwortet. Im Folgenden soll beides in den Blick genommen werden. Die Fragen lauteten: Wie ist die interpersonelle Wahrnehmung zwischen den Praktikant/innen und ihren Anleiter/innen organisiert? Lassen sich Wahrnehmungsmuster erkennen und – falls dies der Fall ist – welche Bedeutung haben diese Muster für den Prozess der beruflichen Integration?

Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen 69 Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen vor, die sich jeweils auf ein und dasselbe Praktikum beziehen.

### 5.3.2.2 Zum Verhältnis von Selbst und Fremdwahrnehmung

Die Analyse der Selbst- und Fremdeinschätzung der von den Praktikant/innen erbrachten Arbeitsleistung und gezeigten Arbeitshaltung führte im Teilprojekt West zu drei Hypothesen:

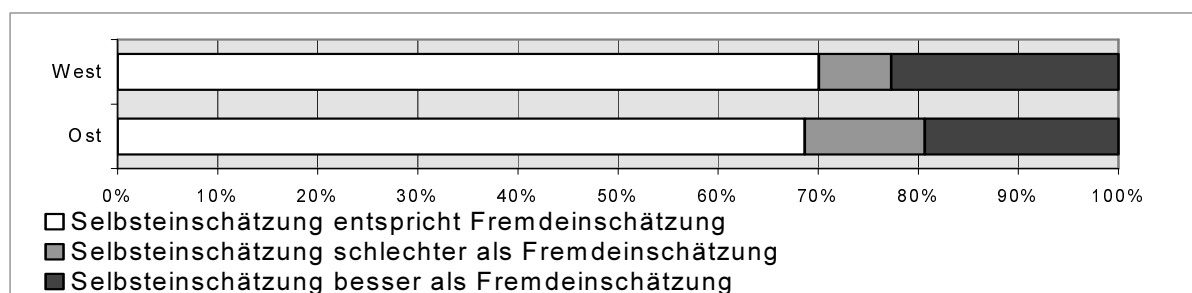
1. Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung resultieren überwiegend aus Abweichungen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sich die Praktikant/innen besser einschätzen als ihre Anleiter/innen. Die vom Projekt unterstützten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen die Tendenz, sich im Verhältnis zu den Beurteilungen anderer besser einzuschätzen<sup>10</sup>.
2. Die Rate der diskrepanten Einschätzungen variiert mit den Inhalten der zur Einschätzung gegebenen Kriterien. Ein Besonders hohes Maß an Übereinstimmung wird hinsichtlich der Kriterien Pünktlichkeit, Kritisierbarkeit und Kontaktfähigkeit erreicht. Bei den Kriterien kritische Kontrolle, Lernen/Merken und Belastbarkeit weichen Fremd- und Selbsteinschätzung am deutlichsten vom Mittelwert der Gesamtheit der Diskrepanzen ab.
3. Das Verhältnis von Selbst und Fremdeinschätzung variiert interindividuell. Aufgrund der jeweils individuellen Einschätzungsverhältnisse können die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach folgenden vier Typen unterschieden werden:

<sup>10</sup> Mit dieser Aussage ist keine Wertung verbunden. Sie beschreibt lediglich eine Relation zwischen unterschiedlichen Einschätzungen, ohne dass damit unterstellt werden würde, eine dieser Einschätzungen sei realitätsnäher als die andere. Diese Anmerkung gilt auch für die folgenden Formulierungen dieses Kapitels.

- Konformer Typ  
Das Verhältnis zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung von persönlichen Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen ist ausgewogen. Selbst- und Fremdwahrnehmung stehen nicht im Widerspruch zueinander.
- Sich selbstunterschätzender Typ  
Es besteht die Tendenz, eigene Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen schlechter einzuschätzen als dies die Anleiter/innen und Begleiter/innen tun.
- Sich selbstüberschätzender Typ  
Es besteht die Tendenz, eigene Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen besser einzuschätzen als Anleiter/innen und Begleiter/innen dies tun.
- Ambivalenter Typ  
Es gibt Abweichungen in beiden Richtungen. Die Selbsteinschätzungen der Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen sind sowohl besser als auch schlechter als die Fremdeinschätzungen durch die Anleiter/innen und Begleiter/innen.

### 5.3.2.2.1 Tendenz zur Selbstüberschätzung

Zunächst kann festgehalten werden, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung in 68% der Einschätzungen der Stichprobe aus dem Teilprojekt Ost übereinstimmen. Im Teilprojekt West waren es 70%. Bestätigt wird durch die vorliegende Untersuchung auch, dass es Diskrepanzen in beiden Richtungen gibt: Die Teilnehmer/innen beurteilten ihre Leistungen im Praktikum nicht nur besser als ihre Anleiter/innen, sondern auch schlechter. Letzteres traf allerdings lediglich auf 12% der Einschätzungen im Teilprojekt Ost und auf 7% der Einschätzungen im Teilprojekt West zu. Es dominieren die Diskrepanzen in der anderen Richtung: Sowohl im Teilprojekt Ost als auch im Teilprojekt West weichen die Selbsteinschätzungen von den Fremdeinschätzungen der Anleiter in etwa einem Fünftel der Fälle nach oben ab (Teilprojekt West: 22,7%; Teilprojekt Ost:20,3%). Insgesamt betrachtet sind die Proportionen konformer und voneinander abweichender Einschätzungen in beiden Stichproben also sehr



ähnlich:

**ABB. 11: DAS VERHÄLTNISS VON SELBST- UND FREMDEINSCHÄTZUNG IM VERGLEICH DER TEILPROJEKTE**

Die im Teilprojekt West festgestellte Tendenz der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihre Arbeitsleistungen und Arbeitshaltungen besser einzuschätzen als ihre betrieblichen Anleiter/innen bzw. als die Projektmitarbeiter/innen, wird durch dieses Ergebnis bestätigt.

### 5.3.2.2.2 Übereinstimmungen und Diskrepanzen nach Inhaltsbereichen

Besonders einig waren sich Teilnehmer/innen und Projektmitarbeiter/innen bzw. betriebliche Anleiter/innen in der Einschätzung im Teilprojekt Ost, ob der/die Praktikant/in

- sich „schnell und problemlos eingewöhnt“ hat (86% Übereinstimmung)
- „vereinbarte Termine eingehalten“ hat (87% Übereinstimmung)
- „Kritik angenommen“ hat (82% Übereinstimmung)
- „korrekt, gewissenhaft und umsichtig gearbeitet“ hat (73% Übereinstimmung).

Am wenigsten Einigkeit wurde hingegen in den Fragen erzielt, ob der/die Praktikant/in

- sich „viele Einzelheiten rasch merken“ konnte (38% Übereinstimmung)
- „eigene Fehler erkannt und verbessert“ hat (40% Übereinstimmung)
- „auch bei Stress gut gearbeitet“ hat (56% Übereinstimmung)
- „auch schwierige Dinge verstanden“ hat. (59% Übereinstimmung).

Der Vergleich dieses Ergebnisses mit dem des Teilprojektes West ergibt ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung. Die Verteilungen der Einschätzungsverhältnisse auf den zwölf abgefragten Dimensionen sind sehr ähnlich:

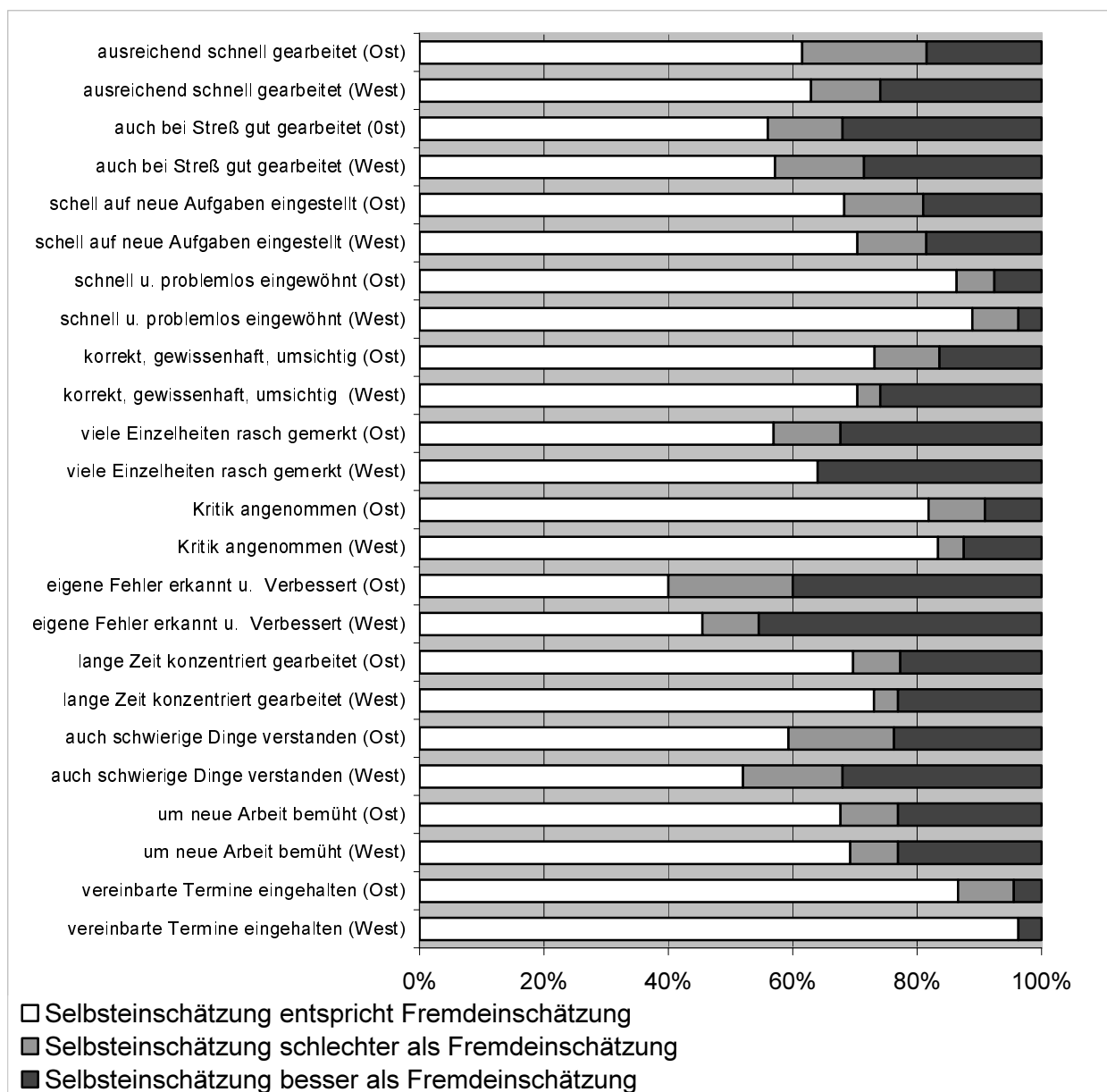


ABB. 12: ÜBEREINSTIMMUNGEN UND DISKREPANZEN NACH INHALTSBEREICHEN IM VERGLEICH ZWISCHEN

Dieses Ergebnis fundiert die im Abschlussbericht West formulierten pädagogischen Anknüpfungspunkte<sup>11</sup> nochmals empirisch und geben erneut Anlass für die Forderung, den Inhalt und die Bedeutung von zentralen Qualifikationsanforderungen des Arbeitslebens zum Unterrichtsgegenstand schulischen Lernens und berufsvorbereitender Maßnahmen zu machen und entsprechende Curricula zu erstellen. Dass dabei die Kompetenzbereiche Auffassung, kritische Kontrolle und Belastbarkeit als besonders kritische Aspekte zu werten sind, ist insbesondere deshalb hervorzuheben, weil in diesen Bereichen nicht nur Selbst- und Fremdwahrnehmung stark voneinander abweichen, sondern weil die Fähigkeiten der Teilnehmer/innen in diesen Bereiche relativ schwach ausgeprägt zu sein scheinen.

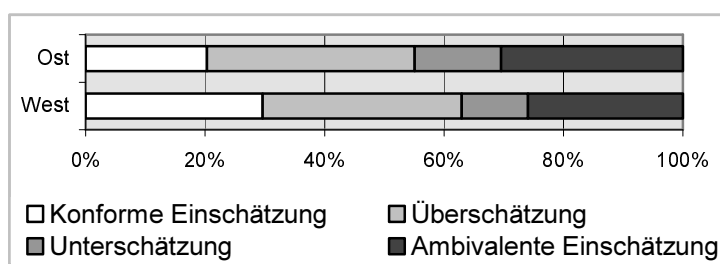
### 5.3.2.2.3 Interindividuelle Unterschiede

Eine differenzierte Beschreibung des Verhältnisses von Selbst- und Fremdeinschätzung wurde bereits im Abschlussbericht West erreicht, indem die Einschätzungsprofile der einzelnen Praktika als ein weiterer Bezugspunkt in die Analyse einbezogen wurden. Die nachfolgende Tabelle gibt die Ergebnisse beider Stichproben in absoluten Zahlen wieder:

Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung	Stichproben	
	Ost	West
Praktika, bei denen Selbst- und Fremdeinschätzung ohne Abweichung übereinstimmen (konforme Einschätzung).	14	8
Praktika, bei denen nur Diskrepanzen vorkamen, bei denen die Selbsteinschätzung schlechter ausfiel ist als die Fremdeinschätzung (Unterschätzung).	10	3
Praktika, bei denen nur Diskrepanzen vorkamen, bei denen die Selbsteinschätzung besser ausfiel als die Fremdeinschätzung (Überschätzung).	24	9
Praktika, bei denen Abweichungen in beiden Richtungen vorkamen (ambivalente Einschätzung).	21	7

**ABB. 13: VERHÄLTNISS ZWISCHEN SELBST- UND FREMDEINSCHÄTZUNG NACH PRAKTIKA IM VERGLEICH ZWISCHEN DEN TEILPROJEKTEN**

Der Vergleich der relativen Häufigkeiten beider Stichproben zeigt, dass auch in dieser



**ABB. 14: VERGLEICH DER RELATIVEN HÄUFIGKEITEN**

Hinsicht eine große Übereinstimmung zwischen den Auswertungsergebnissen beider Stichproben besteht.

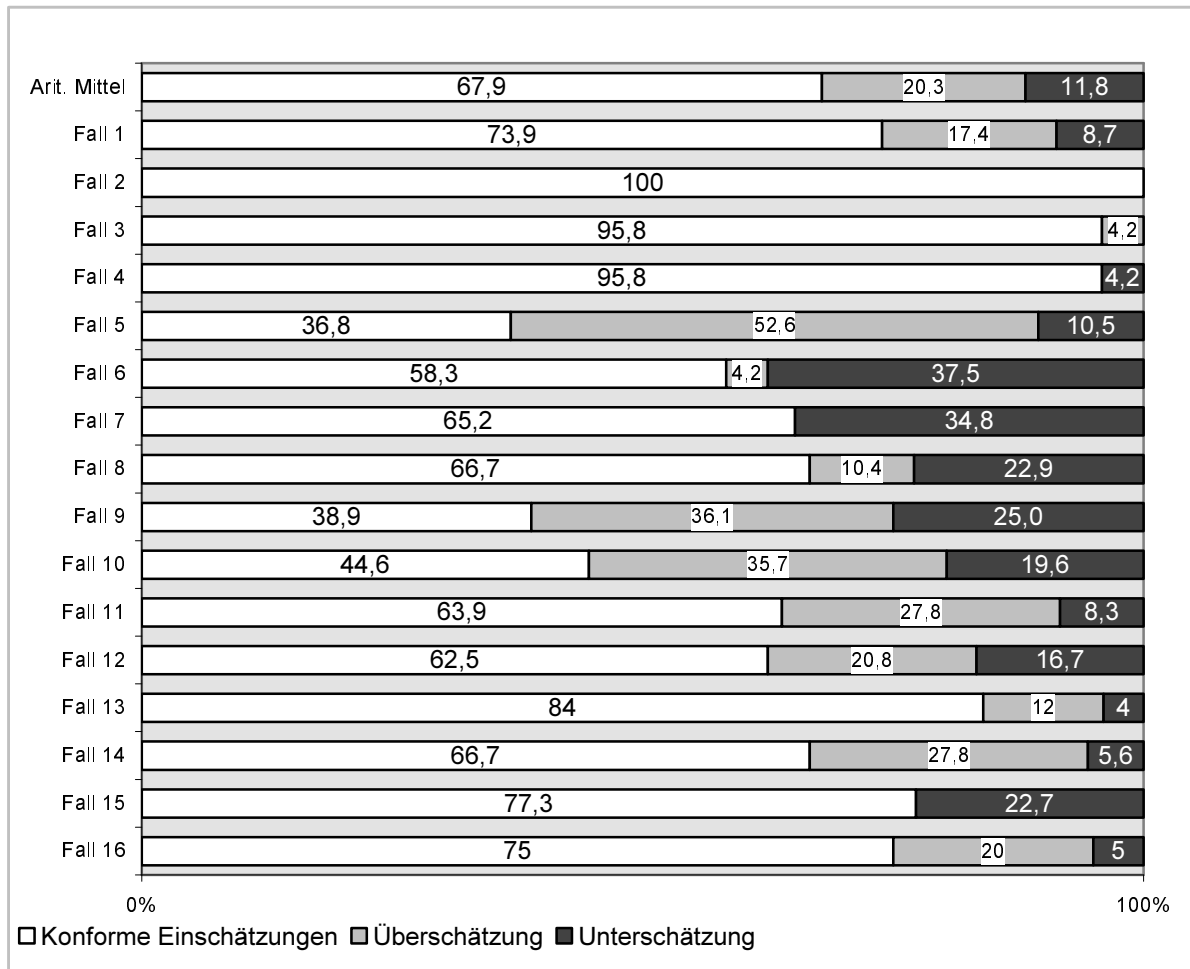
Diese nunmehr bestätigten Ergebnisse der ersten im Teilprojekt West durchgeführten Untersuchung, führten zu der oben bereits wiedergegebenen These, dass es

bei dem vom Projekt unterstützten Personenkreis unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt, die sich nach den jeweils individuell unterschiedlichen Verhältnissen von Selbst- und Fremdeinschätzung differenzieren lassen. Diese These konnte jedoch im Teilprojekt empirisch nicht fundiert werden, weil in die Auswertung keine Teilnehmer/innen einbezogen werden konnten, die mehr als ein selbst- und fremdbeurteiltes Praktikum absolviert hatten.

<sup>11</sup>ISB gGmbH, SprungBRETT. Ein Modellprojekt zur Überleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in das Erwerbsleben, Abschlußbericht November 2000, verg. S. 28



Im Teilprojekt Ost lagen zum Zeitpunkt der Untersuchung Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen von 16 Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor, die mehrere Praktika umfassten. Die in Abbildung 15 dargestellten Vergleiche zwischen Selbst und Fremdeinschätzung beziehen sich auf diese 16 Jugendlichen und umfassen jeweils mehrere Einschätzungen pro Fall. Das im Balkendiagramm aufgenommene arithmetische Mittel bildet das Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung der gesamten 69 Praktika umfassenden Stichprobe ab.



**ABB. 15: VERHÄLTNIS ZWISCHEN SELBST- UND FREMDEINSCHÄTZUNG NACH PROJEKTEILNEHMER/INNEN**

Versucht man die 16 Fälle den vorgegebenen Kategorien zuzuordnen, dann stellt man fest, dass es lediglich einen Fall (Fall 2) gibt, bei dem keine Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung vorkommen. Fälle, bei denen Selbst und Fremdeinschätzung lediglich in einer Richtung voneinander abweichen, gibt es vier (Fall 3, Fall 4, Fall 7 und Fall 15). Alle anderen 11 Fälle weisen Abweichungen in beiden Richtungen auf und wären folglich dem ambivalenten Typ zuzurechnen. Dieser recht groben Interpretation zufolge, hielte die konstruierte Typologie der empirischen Überprüfung nicht stand.

Folgende Argumente sprechen jedoch für eine behutsamere Interpretation des empirischen Befundes: Zum einen ist zu berücksichtigen, dass Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen sowohl im Bereich der Über- als auch im Bereich der Unterschätzungen in dem Maße zu erwarten sind, wie die Anzahl der Einschätzungen, die in die Analyse des Einzelfalls einbezogen werden, zunimmt. Zum anderen ist es sehr unwahrscheinlich, dass der konstruierte Typ lupenrein in der Wirklichkeit aufzufinden ist. Schließlich handelt es sich bei der Konstruktion der Typen um Generalisierungen, die zwar geeignet sind, die

Besonderheiten des Einzelfalls zu beschreiben, aber aufgrund der mit ihnen geleisteten Abstraktion nicht im Einzelfall aufgehen können.

Diese Überlegungen führen dazu, dass die unterschiedlichen Proportionen auf der Fallebene sensibler interpretiert werden müssen. Dies kann durch den Vergleich dieser Proportionen mit dem Durchschnittswert des Verhältnisses zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der gesamten Stichprobe umgesetzt werden. Auf der Grundlage dieses Vergleichs lassen sich Tendenzen erkennen, die eine differenziertere Zuordnung der Fälle zur Typologie ermöglicht. Bei Berücksichtigung dieser Relation

- sind neben Fall 2 auch die Fälle 3 und 4 dem konformen Typ zuzurechnen, wobei Fall 3 eine zu vernachlässigende Tendenz zur Selbstüberschätzung und Fall 4 eine ebensolche Tendenz zur Selbstunterschätzung aufweist. Zu vernachlässigen sind diese Tendenzen deshalb, weil die jeweils abweichenden Einschätzungen weit unter dem arithmetischen Mittel bleiben. Auch Fall 13 könnte diesem Typ zugerechnet werden. Der Anteil seiner konformen Einschätzungen liegt mit 85% deutlich über dem Durchschnittswert von knapp 70%. In diesem Fall scheint jedoch eine Tendenz zu einem ambivalenten Einschätzungsverhältnis gegeben. Ähnliches trifft auf die Fälle 1 und 16 zu.
- gehören die Fälle 6, 7 und 8 zum sich selbst unterschätzenden Typ, wobei insbesondere Fall 8 zu einem ambivalenten Einschätzungsverhältnis tendiert. Auch Fall 15 ist aufgrund einer Rate von knapp 23% sich selbst unterschätzender Wertungen diesem Typ zuzuordnen, weil dieser Wert in weitaus größerem Umfang das arithmetische Mittel übersteigt als dies im Hinblick auf die konformen Einschätzungen dieses Falls geschieht.
- repräsentiert die Fälle 5, 11 und 14 den sich selbst überschätzenden Typ, wobei insbesondere Fall 11 eine leichte Tendenz zur ambivalenten Einschätzung zugeschrieben werden kann.
- scheinen die Fälle 9, 10 und auch 12 am ehesten dem ambivalenten Typ zu entsprechen, weil in diesen Fällen die Durchschnittsrate der konformen Einschätzungen unterschritten und sowohl die der sich selbst überschätzenden als auch die der sich selbst unterschätzenden überschritten wird.

So diskussionswürdig diese Zuordnung in einigen Fällen auch sein mag, sie zeigt, dass die konstruierte Typologie zur systematischen Darstellung geeignet sein könnte.

Offen bleibt vorerst aber, ob es tatsächlich ein durchgängiges Muster, der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung gibt, das dieser Typologie entspricht. Um in dieser Hinsicht eine Entscheidung zu treffen, bedarf es einer breiteren Datengrundlage. Zum einen erscheint die Analyse von 16 Fällen kaum hinreichend, um die Typologie auf eine empirische Basis zu stellen. Bedeutsamer ist jedoch, dass die fallbezogene Datengrundlage viel zu dünn ist: maximal konnten lediglich vier Praktika in die Ermittlung des individuellen Einschätzungsverhältnisses einbezogen werden. Darüber hinaus müssten die qualifizierenden Effekte des Projektes als intervenierende Variable angesehen und in der Analyse berücksichtigt werden. Schließlich gehörte die Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung zu den Zielen des Projekts, das durch die Thematisierung von Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erreicht werden sollte. Dieser Umstand verweist zwar auf die Möglichkeit, etwaige Veränderungen im individuellen Einschätzungsverhältnis als ein Kriterium zur Beurteilung der Ergebnisqualität der Projektarbeit heranzuziehen. Deutlich wird durch diesen Umstand,

dass die Evaluation des Projektes lediglich einen Beitrag zur Generierung von Hypothesen zu leisten vermag, nicht aber ihre methodisch haltbare Überprüfung.

## 6 Übergänge

### 6.1 Individuelle Zielplanung

Im Prozess der individuellen Zielplanung wurden in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Familien, ihren Lehrkräften und ihren Berufsberatern

- erreichbare Ziele formuliert,
- auf diese Ziele hinführende Unterstützung beschrieben
- Unterstützungspotentiale erkannt und
- konkrete Absprachen über die weitere Vorgehensweise getroffen.

Die im Zuge der Kontaktaufnahme gewonnenen Informationen boten dabei erste aber in aller Regel nicht genügend Anhaltspunkte. Für eine rationale Zielplanung waren deshalb weitere Informationen notwendig, die sich sowohl auf die beruflichen Fähigkeiten und Wünsche der Schüler/innen als auch auf ihre individuellen Problemlagen beziehen. Aus dem häufig spannungsvollen Verhältnis zwischen diesen drei Aspekten galt es, nachschulische Perspektiven und subjektzentrierte Unterstützungsprogramme zu entwickeln, wobei die betriebliche Integration der Jugendlichen das übergeordnete Ziel bildete. Dass diese Zielplanungen nicht immer aufgingen, zeigt das folgende Beispiel

Peter<sup>12</sup> fand nach Abschluss von BESO 11 Aufnahme in einer berufsvorbereitenden Maßnahme nach SGB III (BBE). Die Zielplanung sah vor, dass Peter im Rahmen dieser Maßnahme vermehrt Betriebspraktika absolvieren sollte, um auf diese Weise Kontakt zu einstellungsbereiten Betrieben herzustellen. Diese Vorgehensweise wurde mit ihm, seinen Eltern, dem Arbeitsamt und dem Bildungsträger abgesprochen. Im ersten Praktikum kam während seiner Anwesenheit im Betrieb ein Handy abhandeln. Ein ähnlicher Vorfall wiederholte sich im zweiten Betriebspraktikum. Es wurde vorerst von weiteren Praktika abgesehen.

Im Elternhaus wurden Peters Probleme so groß, dass er im August dieses Jahres auszog und bei der Treberhilfe Unterkunft fand. Es wurde zunehmend schwierig, mit Peter Kontakt zu halten. Auf die Unterstützungsangebote der Integrationsberaterin reagierte er abweisend. „Zuviel Stress“, teilte er mit. Zunächst müsse er seine persönlichen Probleme lösen. Seit einiger Zeit geht er auch nicht mehr an sein Mobiltelefon.

Der letzten Auskunft des Vaters zufolge, hat Peter das Auto seiner Mutter entwendet und damit zwei andere Autos angefahren. Zwar habe die Mutter auf eine Anzeige verzichtet, so der Vater weiter, aber nun käme einiger Ärger auf Peter wegen der angefahrenen Autos zu.

Es bleibt abzuwarten, ob es gelingt, zu diesem Jugendlichen erneut Kontakt herzustellen. Ganz offensichtlich ist jedoch, dass in diesem Fall persönliche Probleme aufgetreten sind, die den Integrationsplan durchkreuzten. In anderen Fällen trat der Wunsch von Jugendlichen, möglichst schnell Geld zu verdienen, in den Hintergrund, weil sich für sie die Möglichkeit ergab, den einfachen oder auch erweiterten Hauptschulabschluss zu erreichen. Drei Jugendliche wechselten ihren Wohnort, wobei eine junge Frau bosnischer Herkunft abgeschoben wurde. Eine Teilnehmerin, die eine Berufsausbildung anstrebte, wurde schwanger.

Diese Beispiele belegen, dass der Prozess der individuellen Zielplanung zu keinem eindeutig definierbaren Zeitpunkt abgeschlossen war, sondern eine kontinuierliche Aufgabe darstellte, deren Dynamik sich aus den individuellen Fallverläufen entwickelte.

In 55 Fällen wurde die Integration in Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisse jedoch auf Grundlage der persönlichen Ziele der Projektteilnehmer/innen und den ersten Einschätzungen ihrer beruflichen Fähigkeiten zunächst angestrebt.

<sup>12</sup> Der Name des Betroffenen wurde geändert.

## 6.2 Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse

Mit Hilfe des Projekts konnten 39 Teilnehmer/innen - 13 Frauen und 26 Männer - in Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse integriert werden. Ein Teilnehmer schloss einen Arbeits- und einen Ausbildungsvertrag ab. Entsprechend wurden 40 Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse erreicht.

### 6.2.1 Ausbildungsformen und Berufe

Wie Abbildung 16 zeigt, handelt es sich bei den erreichten Ausbildungsverhältnissen um 6 betriebliche Ausbildungsverhältnisse und 32 außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse.

Die erreichten Beschäftigungsverhältnisse lassen sich unterscheiden in

- ein reguläres nicht befristetes Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt
- eine Aushilfstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

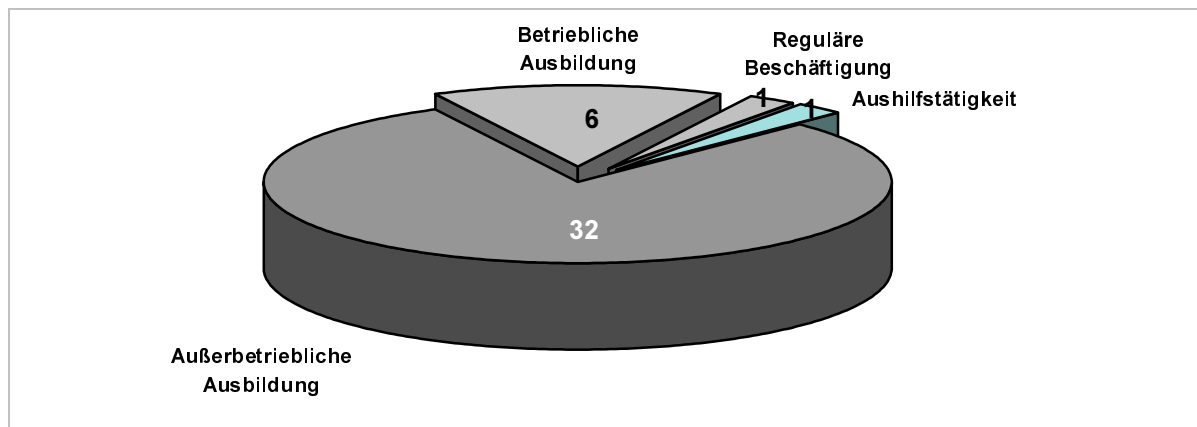


ABBILDUNG 16: AUSBILDUNGS- UND BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE (N = 40)

Bei den erreichten Ausbildungsverhältnissen handelt es sich in 20 Fällen um Vollausbildungen nach § 25 des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung. Zwölf Ausbildungsverhältnisse entsprechen § 48 des Berufsbildungsgesetzes bzw. § 42b der Handwerksordnung. Es handelt sich dabei um eine sogenannte Teilausbildung, mit Ausbildungsregelungen, die die besonderen Voraussetzungen von Auszubildenden mit Behinderungen berücksichtigen. „So werden zum Beispiel fachpraktische Inhalte und Prüfungsanforderungen im Vergleich zur Fachtheorie stärker gewichtet oder auch fachpraktische Anteile ausgeklammert, die aufgrund einer Behinderung nicht absolviert werden können.“<sup>13</sup>

Eine detaillierte Aufschlüsselung der erreichten Ausbildungsverhältnisse zeigt Abbildung 17:

<sup>13</sup> Bundesanstalt für Arbeit, Berufliche Rehabilitation junger Menschen, Nürnberg 1997, S. 129.

Berufe	betriebliche Ausbildung	Außerbetriebliche Ausbildung		Summe
		Vollaus- bildung	Teilaus- bildung	
Maler/in	1	5		6
Tischler/in		3		3
Dachdecker/in	1			1
Holzbearbeiter/in			1	1
Koch / Köchin		1		1
Beikoch / Beiköchin			4	4
Bäcker/in	1			1
Fachkraft im Gastgewerbe		2		2
Helfer/in im Gastgewerbe			1	1
Gärtner/in		1		1
Fachwerker/in im Garten-/Landschaftsbau			4	4
Modenäher/in		2		2
Industriemechaniker/in	1			1
Metallfeinbearbeiter/in			1	1
Elektroinstallateur/in		1		1
Gas- Wasserinstallateur/in		1		1
Kraftfahrzeugelektriker/in	1			1
Kraftfahrzeugmechaniker/in		1		1
Verkäufer/in	1	3		4
Bürokraft			1	1
<b>Summe</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>38</b>

**ABB. 17: AUSBILDUNGSVERHÄLTNISSE NACH BERUFEN UND AUSBILDUNGSFORMEN**

Bei den erreichten Beschäftigungsverhältnissen handelt es sich in beiden Fällen um Anlern-tätigkeiten als Produktionshelfer in einer Bäckerei.

### 6.2.2 Integrationsverläufe

Die differenzierende Betrachtung der Fallverläufe der 39 Teilnehmer/innen, die mit Unterstützung des Projekts Ausbildungs- und Arbeitsplätze erreicht haben (siehe Abb. 18), zeigt, dass

- 9 Jugendliche im direkten Anschluss an das 10. Schuljahr eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle gefunden haben;
- 12 Teilnehmer/innen direkt im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme im 11. Schuljahr eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle gefunden haben;
- ein/e Teilnehmer/in eine berufsvorbereitenden Maßnahme im 11. Schuljahr zugunsten einer Ausbildung abgebrochen hat;
- 18 unmittelbar im direkten Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme der Bundesanstalt für Arbeit eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle gefunden haben;
- der berufliche Eingliederungsprozess von einem/einer Teilnehmer/in durch Arbeitslosigkeit unterbrochen wurde;
- Ein/e Teilnehmer/in ein bereits erreichtes Ausbildungsverhältnis abgebrochen hat;
- ein Teilnehmer im unmittelbaren Anschluss an eine Aushilfstätigkeit ein betriebliches Ausbildungsverhältnis aufnehmen konnte.

Fall	2000								2001							
	Juni	Juli	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Feb.	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.
1	BO 10			BBE												Fachkraft im Gastgewerbe
2	BO 10		Tischler													BQA/Gebäudereinigung*
3				Allgemeine OS												Kraftfahrzeug-Elektriker
4	BO 10			Fachverkäufer												
5	Allgemeine OS			MDQM I												Elektroinstallateur
6	Allgemeine OS			BB 10												Dachdecker
7	BO 10			BBE												Verkäufer
8	BO 10			Maler												
9	BO 10			VZ 11												Koch
10	BO 10			BBE												Holzbearbeiter
11	BO 10			MDQM I	Tischler											
12	BO 10	Produktionshelfer		Industriemechaniker												
13	BO 10			MDQM I												Verkäufer
14	BO 10			BBE												Fachwerker GaLa
15	BO 10			BBE												Maler
16	BO 10			BBE						Arbeitslos						Verkäufer
17	BO 10			MDQM I												Gas-Wasser-Installateur
18	BO 10			MDQM I												Maler
19	BO 10			MDQM I												Modenäher
20	BO 10			Maler												
21	BO 10			BBE												Fachkraft im Gastgewerbe
22	BO 10			BBE												Fachwerker GaLa
23	BO 10			MDQM I												Modenäher
24	BO 10			F 1												Beikoch
25				Allgemeine OS												Bäcker
26				Allgemeine OS												Metallfeinbearbeiter
27	F 2	Produktionshelfer														
28	F 1			Gartenwerker												
29	BESO 10			BESO 11												Helfer im Gastgewerbe
30	BESO 11			Gärtner												
31	BESO 10			BESO 11												Maler/Lackierer
32	BESO 11			BBE												Fachwerker GaLa
33	BO 10			BBE												Beikoch
34	BO 10			BBE												Maler
35	BO 10			BBE												Tischler
36	BO 10			BBE												Beikoch
37	BO 10			BBE												Bürokräft
38	BESO 10			BESO 11												Beikoch
39	BO 10			BBE												Kfz-Mechaniker
		Ausbildung														Berufsvorbereitende Maßnahme der Bundesanstalt für Arbeit
		Arbeit														Berufsvorbereitung im 11. Schuljahr
																Berufsvorbereitung im 10. Schuljahr

\* Maßnahme zur Vermittlung von beruflichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen gemäß § 19 BBiG, die über die Jugendberufshilfe nach SGB VIII § 13 finanziert wird.

**ABBILDUNG 18: INTEGRATIONSVERLÄUFE**

Der nachfolgende Bericht eines Projektmitarbeiters beschreibt den Integrationsverlauf von Fall 27. Für die Darstellung dieses Falls haben wir uns entschieden, weil er Auskunft darüber gibt, wie die Integration in ein Arbeitsverhältnis ohne Berufsausbildung verlaufen kann und welcher Arbeitsaufwand dafür geleistet werden musste:

Ich lernte Hans<sup>14</sup>, im April 2000 kennen als er ein Praktikum, in einer Bäckerei absolvierte. Hans ist ein ruhiger, freundlicher und besonders Fremden gegenüber zurückhaltender junger Mann. Hans wohnt noch zuhause bei seinen Eltern und hat eine jüngere Schwester, die auch noch bei den Eltern wohnt. Hans Vater arbeitet als Bauschlosser und seine Mutter als Köchin. Er ist ein sehr zuverlässiger und stets pünktlicher junger Mann. Hans hat seit seinen dreizehnten Lebensjahr eine anerkannte Schwerbehinderung mit einem Grad der Behinderung von 50 (Lernbehinderung).

#### Praktikumsauswertung

Ich hatte im April 2000 die Möglichkeit, Hans während seines dreiwöchigen Praktikums in einer Großbäckerei als Arbeitsassistent zu begleiten und ihn in den Tätigkeitsfeldern Reinigung und Produktionshelfer einzuarbeiten. Hans arbeitete zunächst im Reinigungsbereich. Er wurde von mir im Umgang mit Reinigungsmaschinen, sogenannten (Scheuersaugmaschinen) und in der Handreinigung eingewiesen. Es fiel auf, dass Hans sehr stark auf meine Anweisungen fixiert war. Selbstständiges handeln schien ihm fremd zu sein. Die Tätigkeiten führte er aber mit Konzentration und Sorgfalt aus. In der zweiten Woche arbeitete Hans an der Verpackungsanlage. An dieser Anlage arbeiten drei Mitarbeiter im Team. Ein Mitarbeiter muss Backbleche mit tiefgefrorenen Brötchen aus Regalwagen entnehmen und

<sup>14</sup> Der Name des Betroffenen wurde geändert.

sie in Kartons abschütten. Ein weiterer Mitarbeiter verteilt die Brötchen gleichmäßig im Karton, verschließt ihn und klebt einen Aufkleber mit Inhaltsangabe auf. Ein dritter Mitarbeiter stapelt die Kartons, auf eine Palette und fährt diese, sobald sie vollgestapelt ist, mit einem Hubwagen zu einer Wickelmaschine, wo sie dann mit Folie eingeschlagen wird. Anschließend muss die Palette noch in die Gefrierhalle gefahren werden. Bei dieser Tätigkeit kommt es vor allen Dingen auf Ausdauer, Kraft und Geschwindigkeit an. Hans arbeitete in diesen Bereich auf eigenen Wunsch in der Nachtschicht, wobei er abwechselnd in allen drei Tätigkeitsfeldern arbeitete. Hans konnte dem sporadisch auftretenden hohen Arbeitsdruck gut standhalten und sich gut ins Team einbringen. In der dritten und letzten Woche seines dreiwöchigen Praktikums arbeitete Hans im Bereich Produktionshilfe. In diesen Bereich war er überwiegend damit beschäftigt Tiefgefrorene Teigrohlinge auf Backbleche abzusetzen. Hier kommt es darauf an, die Teigrohlinge in einer bestimmten Anordnung und Anzahl auf dem Backblech abzusetzen.

Da Hans eine ausgeprägte Rechenschwäche hat und sehr langsam beim Zählen ist, war er nicht in der Lage, die Tätigkeit in einem angemessenen Zeitrahmen zu erledigen. Hier erwiesen sich Karten mit aufgezeichneten Mustern, die Anzahl und Lage der Teigrohlinge aufzeigen, als eine große Hilfe. Schon nach wenigen Tagen hatte Hans sich die Muster so gut eingeprägt, dass er ohne die Karten zurecht kam und die Arbeit in einem angemessenen Zeitrahmen erledigen konnte. Zusammenfassend konnte Hans sich gut in die Arbeitsgemeinschaft einbringen, lediglich im Reinigungsbereich, würde er eine intensive Begleitung (Arbeitsassistenten) zur Förderung der Selbstständigkeit benötigen. Bei der schriftlichen Auswertung des Praktikums fiel auf, dass Hans mit komplexeren mündlichen Anweisungen Schwierigkeiten hat. Werden die mündlichen Erklärungen jedoch durch praktische Veranschaulichung unterstützt, kann Hans die Arbeitsanweisungen recht schnell selbstständig umsetzen.

#### Weiterer Integrationsverlauf

Aufgrund der guten Arbeitsergebnisse während des Praktikums und der Möglichkeit, Fördermittel für die Einstellung eines Menschen mit Behinderung zu erhalten, stellte die Firma Hans zum 05.07.00 in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis ein. Seine wöchentliche Arbeitszeit beträgt 40 Stunden Hans wurde im Bereich der Produktionshelfer weiter eingearbeitet und lernte in relativ kurzer Zeit, ein breites Spektrum von Tätigkeiten im Bereich der Produktionshilfe selbstständig zu bewältigen. Der Produktionsleiter äußerte sich auch im weiteren Verlauf sehr zufrieden mit den Arbeitsergebnissen von Hans, so dass hier durchaus von einer gelungenen Integration gesprochen werden kann.

#### Schwierigkeiten

Hans kann nicht nein sagen. Dies führte dazu, dass er häufig Überstunden und zusätzliche Wochenenddienste übernahm, obwohl er damit überfordert war. Hier war hin und wieder Unterstützung nötig um ihn in seinen Arbeitnehmerrechten zu schützen. Mit der Zeit lernte er aber von sich aus, öfter nein zu sagen.

#### Lebensplanung

Während seines Praktikums fing Hans an Fahrstunden, zum Erwerb des Führerscheins der Klasse drei zu nehmen. Trotz großer Schwierigkeiten im theoretischen Teil, schaffte er es, durch intensives Lernen, im zweiten Anlauf, die Prüfung zu bestehen. Hans hat eine feste Freundin und plant, in absehbarer Zeit, mit ihr zusammen einen eigenen Hausstand zu gründen. Sofern die Möglichkeit bestehen würde, könnte Hans es sich durchaus vorstellen, eine theoriereduzierte Ausbildung zu machen.

#### Arbeitsaufwand

Insgesamt wurden für die Integration von Hans 117 Arbeitsstunden erbracht. Die Verteilung dieser Stunden zeigt, dass dabei die Unterweisung am Praktikums- und Arbeitsplatz (Arbeitsassistenten) mit 51% den größten Anteil ausgemacht hat:

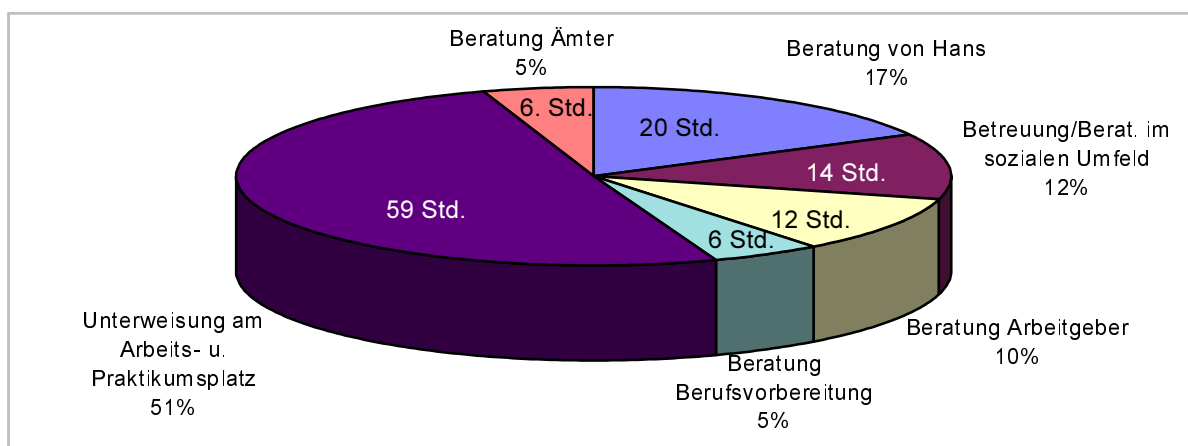


ABB 19: ARBEITSAUFWAND ZUR INTEGRATION VON HANS



### 6.3 KOALA

Um Schüler/innen aus BESO 10/11 die betriebliche Integration zu ermöglichen, wurde ein auf den Qualifizierungsbedarf dieser Schüler/innen abgestimmter berufsvorbereitender Lehrgang initiiert und entwickelt, in dem sechs Teilnehmer/innen von SprungBRETT Aufnahme fanden.

Es handelt sich dabei um einen betriebsintegrierten Förderlehrgang der Zielgruppe 2, der im Zusammenwirken zwischen der ISB gGmbH, dem Ausbildungszentrum OTA gGmbH und 19 Berliner Betrieben seit 03.09.2001 unter der Bezeichnung KOALA durchgeführt wird. KOALA steht für „Kooperationsverbund für Ausbildung, Lernen und Arbeit“ und bringt zum Ausdruck, dass an dieser neuen Form der Qualifizierung mehrere Partner zusammenwirken.

Im Folgenden werden die Hintergründe und Aktivitäten, die zu diesem neuen Angebot führten kurz dargestellt

Bereits in der Vorbereitungsphase des Projektes ergaben sich anlässlich einer Schulversuchstagung im Februar 1999 erste Kontakte mit der Schule an der Malchower Aue in Hohenschönhausen. Auf der Suche nach Anschlussperspektiven für ihre Schüler/innen aus dem Schulversuch BESO 10/11 wurde die ISB-Gesellschaft im Hinblick auf das zu diesem Zeitpunkt bereits beantragte Projekt SprungBRETT von der Schule um Unterstützung gebeten.

Bei diesen Schülerinnen handelt es sich um Jugendliche, die

- den Abschluss der Schule für Lernbehinderte nicht erreichen werden,
- aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen eine Berufsausbildung nach § 25 und § 48 des Berufsbildungsgesetzes lediglich in Ausnahmefällen erreichen können,
- im Rahmen ihrer schulintegrierten Vorbereitung auf das Arbeitsleben Erfahrungen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen sammeln konnten und auf der Grundlage dieser Erfahrungen eine informierte Wahl zwischen unterschiedlichen Tätigkeitsmöglichkeiten treffen können,
- sich durch Praktika in Wirtschaftsunternehmen mit der Realität des Arbeitslebens in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes auseinandergesetzt haben.

Die betriebliche Integration dieser Schüler/innen erschien den Kooperationspartnern unter der Voraussetzung einer längeren und intensiven Qualifizierung im betrieblichen Umfeld möglich. Begründet war diese Annahme insbesondere durch die umfassenden Erfahrungen, die sowohl die Lehrkräfte der Schule als auch die Mitarbeiter/innen der Kooperationsbetriebe im Zuge betrieblicher Praktika sammeln konnten. Aufgrund der individuellen Voraussetzungen dieser Schüler/innen erschien eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen eines Förderlehrganges 2 zur Qualifizierung der Schüler/innen geeignet. Andererseits verfügten jedoch die in Berlin angebotenen Förderlehrgänge nicht über die geforderte Betriebsnähe. In der Regel sehen sie zwar Betriebspraktika vor, hinsichtlich ihrer Dauer und Funktion scheinen diese Praktika jedoch hinter den bereits in der Schulzeit gesammelten Praxiserfahrungen zurückzubleiben. Auch unter einem zweiten Gesichtspunkt entsprechen traditionelle Förderlehrgänge nicht den mit BESO 10/11 erreichten persönlichen Voraussetzungen der Schüler/innen. Durch die in traditionellen Förderlehrgängen obligatorische Orientierungsphase soll der Entscheidungsprozess von Jugendlichen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit ermöglicht und gefördert werden. Diese Entscheidung ist bei der beschriebenen Zielgruppe jedoch bereits gefallen oder zumindest soweit vorbereitet,

dass sie im Hinblick auf die inhaltlichen Schwerpunkte einer berufsvorbereitende Maßnahme getroffen werden kann, was das nachfolgende Fallbeispiel belegt:

Petra<sup>15</sup> kam zu Beginn ihres BESO 11 Lehrganges im Oktober 2000 zu SprungBRETT. Von der Lehrerin wurde sie der zuständigen Integrationsberaterin besonders unter dem Gesichtspunkt einer schweren persönlichen Krise, die sie im letzten Jahr durchlitten hatte vorgestellt. Petras Mutter war im März 1999 an Krebs gestorben. Ihr Vater war zwei Monate später mit seiner neuen Freundin, deren Tochter und Petra zusammengezogen. Petras zwei jüngere Geschwister kamen in ein Heim in Brandenburg. Nach einigen Streitigkeiten war Petra in eine betreute Wohngemeinschaft gezogen und hatte eine gesetzliche Betreuerin bekommen.

Seit dieser Zeit hatte Petra große Konzentrationsschwierigkeiten. Sie träumte viel und es fiel ihr schwer einem Gedankengang über längere Zeit zu folgen. Von der Integrationsberaterin des Projekts wurde Petra als sehr zugewandte junge Frau erlebt, die ihr bereits im ersten Gespräch sehr persönliche Dinge anvertraute.

Durch ihre verschiedenen Schulpraktika hatte sie schon Erfahrungen in unterschiedlichen Branchen und Betrieben sammeln können. Sie wusste daher zum Beispiel sehr genau, dass sie nicht im Gartenbau arbeiten wollte. Obwohl sie Blumen sehr mag, war ihr „dieses Gematsche in der Erde einfach eklig“. Das nun im Rahmen von BESO 11 vorgesehene Praktikum wollte sie deshalb im Hotel machen. Dieser Wunsch konnte umgesetzt werden. Petra arbeitete im Zeitraum von Oktober 2000 bis Februar 2001 an zwei Tagen pro Schulwoche zunächst im Frühstücksservice und später im House-keeping-Bereich dieses Hotels.

Im Bereich Frühstücksservice half sie beim Aufbau des Buffets, bediente die Gäste mit heißen Getränken und half danach beim Abbau des Buffets. Die Arbeit machte ihr von Anfang an großen Spaß, sie entwickelte einen guten Kontakt zu ihren Kolleginnen, wobei sie allerdings kein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis herstellte, sondern ihre nächsten Kolleginnen mehr als Freundinnen betrachtete, was diese, gerührt vom „Schicksal“ der jungen Frau, akzeptierten. Da Petra in ihrer Kindheit am Herzen operiert worden war, was zwar im Alltag keinerlei Beeinträchtigungen mit sich brachte, aber doch bedeutet, dass sie möglichst stressfrei arbeiten sollte, war es interessant wie sie mit stressigen Momenten im Umgang mit Gästen während des Frühstücksservices umging. Sie selbst sagte, dass sie sich Hilfe von den Kolleginnen erbäte, wenn sie merken würde, dass es ihr zuviel werden würde. Ansonsten ließe sie eventuelles Gemeckere aber kalt. Ihre Kolleginnen bestätigten dies. Zu Petras Arbeitsleistungen hieß es, dass Petra zwar nicht alles auf Anhieb verstehe, aber in durchaus angemessener Zeit Arbeitsaufgaben erledigen lerne. Vor allem aber arbeiteten die Hotelangestellten gerne mit ihr zusammen, weil Petra von ihnen als absolut zuverlässig erlebt wurde. Petra machte es nichts aus, die Spülmaschine über längere Zeit zu bedienen. Sie akzeptierte diese Arbeit problemlos, was angesichts ihrer Abneigung gegenüber der „schmutzigen Arbeit“ im Gartenbereich nicht von vorne herein zu erwarten war.

Im House-keeping-Bereich brauchte Petra länger, um Fuß zu fassen. Sie vergaß oft Teile des festen Ablaufes beim Zimmermachen, so dass die Hausdame ihr einige feste Aufgaben gab, die sie in allen Zimmern gut ausführte. Dazu gehörte unter anderem das Auswechseln der Zeitschriften und das Leeren der Mülleimer.

Petra trauerte zwar dem Frühstücksservice nach, weil dort alles so gut geklappt hatte und sie sich schon als vollwertige Mitarbeiterin fühlte. Auch die „netten Kolleginnen“ konnte sie nun nicht mehr so oft sehen. Dennoch blieb Petra zuverlässig und bemühte sich, ihre Arbeit so gut wie möglich zu machen. Ihre Entscheidung, im Hotel arbeiten zu wollen, stand fest und entsprach nach Einschätzung der Integrationsberaterin von SprungBRETT und der betrieblichen Mitarbeiter/innen auch ihren beruflichen Fähigkeiten.

Durch die Arbeit von BESO 10/11 war eine Verwerfung zwischen den schulischen und nachschulischen Angeboten der beruflichen Bildung entstanden. Um den Schüler/innen ein weiterführendes Bildungsangebot machen zu können, musste das nachschulische System der beruflichen Bildung verändert werden. Es ging darum, ein Angebot zu entwickeln, das einerseits die im Schulversuch erreichte Kompetenz der Jugendlichen positiv aufnimmt, erweitert, vertieft und festigt. Zum anderen war es wichtig, die bereits während der Schulzeit angebahnte Kooperation zwischen einer Bildungseinrichtung und Wirtschaftsbetrieben mit dem Ziel der betrieblichen Integration der Jugendlichen zu stabilisieren und auszubauen. Mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen erschien dazu ein betriebintegrierter

---

<sup>15</sup> Der Name der Betroffenen wurde geändert.

Förderlehrgang der Zielgruppe 2 geeignet. Mit Blick auf die Organisationsform kamen wir zu der Auffassung, dass ein Kooperationsverbund zwischen Bildungsträgern und Betrieben geeignet wäre, die beruflichen Chancen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachhaltig zu verbessern.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Schulversuch BESO 10/11 ein erster konzeptionell durchgearbeiteter Vorschlag entwickelt, der Ende Oktober 1999 Vertretern des Arbeitsamtes Berlin Ost, der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, die Stadträte für Wirtschaft, für Schule, Wohnen und Soziales und für Umwelt, Stadterneuerung und Bauen in einer Präsentationsveranstaltung vorgestellt und erläutert wurde. Die Darstellung des Vorhabens fand ein deutlich positives Echo. Im nachfolgenden Arbeitsgespräch Mitte November wurden insbesondere mit der Vertreterin des Arbeitsamtes weitere inhaltliche Fragen erörtert. Man kam überein, dass sich das Arbeitsamt Berlin Ost zur Abstimmung der Fördermöglichkeiten dieses Vorhabens durch die Arbeitsverwaltung mit dem Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg in Verbindung setzt.

Im April 2000 fand mit Vertreter/innen des Landesarbeitsamtes ein Planungsgespräch mit dem Ergebnis statt, dass KOALA von einem anerkannten Träger der beruflichen Rehabilitation Behinderter durchgeführt werden müsse. Mit dem Ausbildungszentrum OTA gGmbH wurde ein derartiger Träger gefunden. Das Ausbildungszentrum OTA gGmbH und die ISB-Gesellschaft vereinbarten die gemeinsame Durchführung des Lehrganges vertraglich. Die bereits vorliegende Beschreibung des Lehrgangs wurde zu einem Antrag umgearbeitet. Dieser Antrag wurde beim Arbeitsamt Berlin Ost eingereicht und bewilligt.

Bei diesem Lehrgang handelt es sich um eine neue Form der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, die aus unserer Sicht aus den folgenden Gründen geeignet ist, eine Brücke zwischen dem System der schulischen Bildung und betrieblicher Ausbildung bzw. Erwerbsarbeit zu bilden:

1. KOALA wendet sich an Schüler/innen im letzten Schulbesuchsjahr, begleitet sie in das Arbeitsleben und bildet so eine Verbindung zwischen Schule und Betrieb. Schulisches und nachschulisches Lernen können unmittelbar aufeinander bezogen werden. Unterschiedliche Personen und Institutionen wirken frühzeitig zusammen und bilden bereits während der Schulzeit ein soziales Netzwerk, das auch nach dem Schulabschluss tragfähig bleibt.
2. Durch die betriebsintegrierte Durchführung des Lehrgangs sind Lernen und Arbeiten in die realen Arbeitszusammenhänge von Wirtschaftsbetrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes eingebettet. Dies führt u.a. dazu, dass die Aneignung von arbeitsplatzrelevanten Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten besonders gefördert wird, informelle Lernhilfen nach dem „Patenmodell“ mobilisiert werden können und sowohl berufliche als auch soziale Integrationsprozesse bereits vor der Übernahme in vertraglich gesicherte Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse anlaufen.
3. Durch die räumliche Trennung der Lernorte (durchschnittlich drei Tage die Woche Qualifizierung im Betrieb und zwei Tage in den Räumen der OTA gGmbH) bekommen die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, im Arbeitszusammenhang der Kooperationsbetriebe erlebte Anforderungen, Erfolge und Schwierigkeiten abseits der betrieblichen Kontrollmechanismen auszutauschen und auszuwerten. Dadurch können zum Beispiel Strategien zur Lösung etwaiger Probleme in der Lerngruppe gemeinsam erarbeitet und erprobt werden, bevor sie im Betrieb umgesetzt werden.

4. Betriebliche Integrationsberatung ist als ein konzeptioneller Bestandteil von KOALA vorgesehen. Damit wird die Integrationsfähigkeit der kooperierenden Betriebe selbst zum Gegenstand der Integrationsbemühungen. Bereits während der Maßnahme werden arbeitsvertraglich gesicherte Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnisse angebahnt.
5. Die sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmer/innen erfolgt auf der Grundlage eines methodisch durchgearbeiteten und erprobten Konzepts, das auch die Bearbeitung von nicht arbeitsbezogenen aber dennoch den betrieblichen Integrationsprozess hemmenden Problemlagen umfasst. Auf diese Weise wird die Integrationsfähigkeit der Teilnehmer/innen durch die Stabilisierung ihrer psychosozialen Situation verbessert.
6. Den Teilnehmer/innen werden fachliche Qualifikationen vermittelt, die sich an den Rahmenplänen von Ausbildungsberufen in den von ihnen ausgewählten Arbeitsfeldern orientieren. Damit schafft KOALA gute Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung einer sich ggf. anschließenden ebenfalls betriebsintegrierten Berufsausbildung, wobei mit Blick auf die Zielgruppe eine sogen. theoriegeminderte Berufsausbildung nach § 48 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42b von besonderer Relevanz ist.
7. Die Integrationsfähigkeit der Teilnehmer/innen wird durch KOALA insbesondere auch deshalb erhöht, weil überfachliche Qualifikationen vermittelt werden, die den Ergebnissen der Integrationsforschung folgend für die Aufnahme einer arbeitsvertraglich gesicherten Beschäftigung in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes Schlüsselfunktion besitzen.

Hervorzuheben ist auch, dass die Qualifizierungsverträge, die zwischen den Teilnehmer/innen, den Bildungsträgern und den Kooperationsbetrieben abgeschlossen worden sind, die Betriebe verpflichten „im Zusammenwirken mit der ISB gGmbH und der OTA gGmbH Möglichkeiten der Übernahme des/der Praktikanten/-in in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis zu überprüfen“.

Die sechs Teilnehmer/innen aus SprungBRETT schlossen ihre Qualifizierungsverträge mit fünf unterschiedlichen Berliner Unternehmen (2 Garten-/Landschaftsbauunternehmen, 2 Hotels und einer Bäckerei) ab. Auch diesen Umstand halten wir für integrationsfördernd. Indem Betriebe mit hoher Integrationsbereitschaft maximal zwei Jugendliche aufgenommen haben, wird ihre Integrationsfähigkeit nicht überstrapaziert, wodurch die Übernahme der Jugendlichen in Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisse ein realistisches Ziel bleibt.

Aus den hier dargestellten Gründen betrachten wir den betriebsintegrierten Förderlehrgang KOALA als einen wirklichen Erfolg im Bemühen, betriebsnahe Formen der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernbehinderung und sogenannter geistiger Behinderung zu erreichen. Entsprechend sind wir sehr zuversichtlich, dass diese Form der Qualifizierung Wege in betriebliche Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse öffnen wird, die den Standardangeboten außerbetrieblicher Maßnahmen verschlossen bleiben.

Um dies exemplarisch zu belegen, kann der Fall „Petra“ an dieser Stelle wieder aufgegriffen werden:

Petra, ihrer Lehrerin und der Integrationsberaterin von SprungBRETT erschien die Option, an KOALA mit der Perspektive auf eine sich anschließende Festanstellung im Hotel teilzunehmen, aussichtsreich. Petra fühlte sich wohl in „ihrem Hotel“. Die Integrationsberaterin von SprungBRETT nahm daher Kontakt mit der Hotelleitung auf und informierte sie über den Lehrgang. Auf die Frage, ob Petra im Anschluss an KOALA die Möglichkeit einer Festanstellung bieten könnte, erklärte die Hotelleitung allerdings, dass sie dabei seien Personal abzubauen und dass dies auch auf unabsehbare Zeit so weitergehen würde. Aus diesem Grund schied dieses Hotel als Kooperationsbetrieb im Rahmen von KOALA aus.

Petra war sehr traurig darüber aber dennoch bereit, ihr Praktikum in einem anderen Hotel, das noch zu akquirieren war, fortzusetzen. Ein Hotel, das grundsätzlich bereit war, mit Petra ein Praktikum mit der Aussicht auf Teilnahme an KOALA und der Perspektive auf Festanstellung durchzuführen, wurde gefunden. Nach zwei Probetagen im März 2001, kam man überein, die Möglichkeit der weiteren Zusammenarbeit im Rahmen von KOALA zu prüfen.

Entsprechend wurde Petra von Anfang an sehr genau „unter die Lupe genommen“. Sie kam gleich in den House-keeping-Bereich und lernte hier relativ schnell und mit einigen Rückschlägen, ihre Aufgaben auszuführen. Nach 3 Monaten – ebenso wie das vorangegangene Praktikum fand dieses Praktikum entsprechend der Konzeption von BESO 11 an zwei Tagen pro Schulwoche statt – erklärte sich die Hotelleiterin bereit, den KOALA-Lehrgang mit Petra in den Bereichen House-keeping und Küche durchzuführen. Der Bereich Service schied zunächst aus, da Petra wie bereits oben erwähnt es noch nicht gelernt hatte, gegenüber den Hotelgästen die nötige Distanz zu wahren.

## 6.4 Sonstige Übergänge

Über die bereits dargestellten Überleitungen hinaus wurden von SprungBRETT 91 Übergänge in unterschiedliche Lebenssituationen und Maßnahmen der beruflichen Bildung vorbereitet und begleitet:

Überleitungen in **berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit** rangieren dabei an erster Stelle. Sie fanden – ohne Berücksichtigung von KOALA – in 49 Fällen statt. 28 Überleitungen erfolgten in Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)<sup>16</sup>, 20 in traditionelle Förderlehrgänge der Zielgruppe 1 und 2. Eine Schülerin fand nach der 10. Klasse Aufnahme im Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen<sup>17</sup>.

Überleitungen in **schulische Maßnahmen der Berufsvorbereitung** wurden in 34 Fällen begleitet. Dabei machten die Überleitungen in Maßnahmen des 11. Schuljahres den größten Anteil aus: 14 Übergänge führten in Vollzeitlehrgänge im 11. Schuljahr (VZ 11)<sup>18</sup> und zehn in die sogenannte Modulare Duale Qualifizierende Maßnahme in der ersten Stufe (MDQM I)<sup>19</sup>. Die Überleitung zu berufsbefähigenden oder berufsvorbereitenden Lehrgängen des 10. Schuljahres wurde in ebenfalls in zehn Fällen begleitet.

---

<sup>16</sup> Dieser Lehrgangstyp richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, die für eine „Ausbildung noch nicht in Betracht kommen“ (Bundesanstalt für Arbeit, Dienstblatt-Runderlass 42/96 vom 2. Mai 1996, S. 23) und bei denen - im Gegensatz zur Zielgruppe der Förderlehrgänge - keine Behinderung nach § 19 SGB III vorliegt. Durch BBE sollen die „bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung“ geschaffen und „fachpraktische und fachtheoretische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie soziale Qualifikationen“ vermittelt werden, „um die Vermittlungschancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu verbessern“ (ebd.).

<sup>17</sup> Dieses vor Inkrafttreten von SGB IX als Arbeitstraining bezeichnete Angebot ist für Menschen gedacht, die „wegen Art und Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (SGB IX, § 136) und dauert bis zu zwei Jahre.

<sup>18</sup> Beim Vollzeitlehrgang im 11. Schuljahr handelt es sich um ein Angebot für Schüler/innen, die berufsschulpflichtig sind und sich in keinem Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis befinden. Den Jugendlichen wird in diesen Lehrgängen u.a. die Möglichkeit gegeben, ihre Berufsschulpflicht zu erfüllen. Zu unterscheiden sind dabei Vollzeitlehrgänge nach § 39.7 und 39.9 des Schulgesetzes. Wird im VZ 11 nach § 39.9 der Hauptschulabschluss angestrebt, so ist der VZ 11 nach § 39.7 nicht abschlussorientiert. Er wurde für Jugendliche eingerichtet, die im VZ 11 nach § 39.9 „nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können“ und kann zwei Jahre dauern.

<sup>19</sup> Bei MDQM I handelt es sich um eine Maßnahme, die vom Berliner Senat für Schule, Jugend und Sport im Schuljahr 1998/99 eingerichtet wurde, um „Jugendlichen im 11. Schuljahr praktische Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Bei einem erfolgreichen Abschluss dieser Maßnahme können die Jugendlichen sogenannte ‚Zertifikate‘ oder ‚Bausteine‘ erwerben, die für eine spätere Berufsausbildung angerechnet werden können“ (B. Gasser, A. Ginnold, M. Thannscheid 1999, S. 59).

Eine Überleitung erfolgte zu Arbeit und Qualifizierung (AQJ)<sup>20</sup>. Jeweils eine weitere Überleitung führte zum Integrationsfachdienst<sup>21</sup> und in eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme für Anlernertätigkeiten im Reinigungsbereich<sup>22</sup>.

In insgesamt fünf Fällen konnte Arbeitslosigkeit nicht vermieden werden.

Eine differenzierte Übersicht zu allen vom Projekt begleiteten Überleitungen gibt die folgende Abbildung:

Von	Schulische Berufsvorbereitung					BvM der Bundesanstalt					Berufsausbildung			Arbeitsverhältnis	Berufliche Qualifizierung für Anlernertätigkeiten	AQJ	Arbeitslosigkeit	Integrationsfachdienst	Summe
	BV 10	BB 10	BO 10	VZ 11	MDQM I	Förderlehrgang F 1	Förderlehrgang F 2	KOALA (Betriebsintegrierter Förderlehrgang)	BBE	Berufsbildungsbereich/WfbM	MDQM II	Außerbetriebliche Ausbildung	Betriebliche Ausbildung						
Allgemeine Oberschule (Sek I)	1	6	2	1	1	3	1		3	1		1	2						22
BO 10				9	8	2	2		15			2	2	1			1		42
BB 10				2									1						3
BESO 10/11				1	1	3	2	5	7			3				1			23
BV 10				1		1													2
Förderlehrgang F 1														1			3		4
Förderlehrgang F 2												2					1		3
VZ 11						3	2		1			2							8
BBE						1						14				1			16
MDQM I	1										4	4							9
AQJ									1										1
Außerbetriebliche Ausbildung															1			1	2
Reguläres Arbeitsverhältnis													1						1
Arbeitslosigkeit								1	1										2
<b>Summe</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>28</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>138</b>

ABB. 20: ÜBERGÄNGE

Für die Darstellung des nachfolgenden Falls haben wir uns entschieden, weil er zeigt wie Probleme der beruflichen Bildung und Probleme im sozialen Umfeld einander bedingen können und verdeutlicht, wie Alltagsbegleitung und berufliche Integrationsberatung einander ergänzen:

<sup>20</sup> Es handelt sich dabei um ein Programm der Bundesanstalt für Arbeit, durch das Jugendliche, die noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben, durch betriebliche Praxis und theoretische Qualifizierung auf Ausbildung oder Arbeit im Praktikumsbetrieb vorbereitet werden. Das Praktikum kann bis zu einem Jahr dauern und wird mit 450 bis 520 DM vergütet.

<sup>21</sup> Diese Dienste wurden in ihrer Modellphase vom Bundesministerium für Arbeit finanziert und werden derzeit auf Grundlage von SGB IX, Abschnitt 7 bundesweit etabliert, um „bei der Eingliederung Schwerbehinderter in das Arbeitsleben (Aufnahme, Ausübung und Sicherung einer möglichst dauerhaften Beschäftigung)“ beteiligt zu werden (SGB IX, § 110, Abs. 1).

<sup>22</sup> Es handelt sich dabei um eine Maßnahme zur Vermittlung von beruflichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen gemäß § 19 BBiG, die über die Jugendberufshilfe nach SGB VIII § 13 finanziert wird.

Nicole<sup>23</sup> besuchte seit der 1. Klasse die Sonderschule für Lernbehinderte. Als sie zum Projekt kam, nahm sie am Schulversuch BO 10 mit dem Ziel teil, den einfachen Hauptschulabschluss und berufspraktische Kenntnisse insbesondere im Bereich Hauswirtschaft zu erwerben. Nach Aussage der Lehrerin wird Nicole als einzige Schülerin der BO 10 Klasse aufgrund ihrer äußerst mangelhaften Kenntnisse in Mathematik nicht den Hauptschulabschluss bekommen.

Nicole erzählt in den ersten Gesprächen, dass sie mit ihrem Vater eine 2-Raumwohnung bewohne, ihr Vater aber viel unterwegs und selten zuhause sei. Sie bekommt selten Geld vom Vater und ist schon häufiger beim Schwarzfahren erwischt worden, da sie keine Monatskarte hat. Telefonisch ist Nicole nicht zu erreichen. Der Vater besitzt ein Handy. Er ist gelernter Maler und lebt zur Zeit von Sozialhilfe.

### **Berufswunsch**

Nicole kümmert sich gerne um Babys und kleine Kinder und würde gerne im Kindergarten arbeiten. Ihr Wunsch ist es den Hauptschulabschluss zu bekommen, Geld zu verdienen und eine eigene Wohnung zu haben. Sie hat bereits dreimal ein Praktikum in einem Kindergarten in ihrer Straße gemacht, den auch ihr kleiner Halbbruder besucht, den sie auch schon öfters im Auftrag ihrer Stiefmutter alleine betreut hat.

Um im Kindergarten als Erzieherin arbeiten zu können, bräuchte sie allerdings den Realschulabschluss. Insofern war ihr Berufswunsch nicht realistisch. Denn zur Zeit stand selbst der einfache Hauptschulabschluss in Frage. Als Hauswirtschaftshelferin könnte sie jedoch versuchen, im Kindergarten zu arbeiten. Nachdem die Integrationsberaterin von SprungBRETT versuchte hatte, ihr das verständlich zu machen, kam man überein, einen Praktikumsplatz im Bereich Hauswirtschaft zu suchen. Es wurde ein Restaurant gefunden, das sich in der Nähe ihrer Wohnung befindet und von ihr deshalb problemlos aufzusuchen war.

Nicole wurde in der Küche und im Service eingesetzt. Die Restaurantleitung gab ihr eine schriftliche Auswertung ihres Praktikums. Darin wird sie als in sich zurückgezogene junge Frau beschrieben, die sehr viel Anleitung bei den einzelnen Arbeitsgängen braucht und lernen muss, verstärkt nachzufragen, wenn sie Unterstützung benötigt oder etwas nicht verstanden hat. Gleichwohl Nicole in diesem Praktikum nach Auskunft der Integrationsberaterin „eher eingeschüchtert“ wirkte, empfand sie die Arbeitsinhalte passend und konnte auch die in der Schule erworbenen praktischen Kenntnisse zum Teil anwenden.

### **Eingliederungsvorschlag**

Vom Arbeitsamt kam zunächst die Empfehlung, dass sie einen Vollzeitlehrgang im 11. Schuljahr (VZ 11) an der Berufsschule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt besuchen soll. Aufgrund der aus dem Praktikum vorliegenden Erfahrungen und der nicht unrealistischen Möglichkeit, im hauswirtschaftlichen Bereich einer kinderbetreuenden Einrichtung zu arbeiten, erschien VZ 11 im Bereich Hauswirtschaft durchaus sinnvoll. Da VZ 11 im Bereich Hauswirtschaft in diesem Jahr jedoch erstmalig nicht an der Berufsschule im Wohnbezirk von Nicole angeboten wurde, kam man überein, dass Nicole an MDQM I – dem Alternativangebot zu VZ 11 – teilnehmen solle. Die entsprechende Anmeldung erfolgte.

Kurze Zeit später erhielt der für Nicole zuständige Reha-Berufsberater die Ergebnisse des Eignungstestes vom Psychologischen Dienst des Arbeitsamtes. Darin wurde die damals noch als Arbeitstraining bezeichnete berufsvorbereitende Maßnahme in einer Werkstatt für behinderte Menschen empfohlen.

Diese Maßnahme würde vom Arbeitsamt jedoch erst dann finanziert werden, wenn vom ärztlichen Dienst ein Gutachten vorliegt. Die dazu vorgeschlagenen Termine hatten Nicole und ihr Vater aber unentschuldig nicht wahrgenommen.

Aus der Perspektive des Arbeitsamtes erscheint die Berufsvorbereitung im Rahmen von MDQM I nun als eine Chance für Nicole, ein anderes Leistungsbild zu zeigen, als im Testverfahren des Psychologischen Dienstes.

### **Integrationsprobleme**

Am ersten Schultag nach den Sommerferien hatten sich Nicole, ihre Stiefmutter und die Integrationsberaterin von SprungBRETT verabredet. Nicole hielt diese Verabredung nicht ein.

Der Versuch, sie zuhause zu erreichen, schlug fehl. Niemand öffnete. Nicole, so stellte sich noch am selben Abend heraus, hatte sich drei Tage zuvor die Oberschenkel versehentlich mit Wasser überbrüht. Sie hatte die Wunden notdürftig verbunden und keine Hilfe geholt. Zwei Monate nach diesem Vorfall berichtet die Klassenlehrerin der Berufsschule, dass sich Nicole im unteren Leistungsniveau bewegt. Sie fehlte häufig. Ihre Fehlzeiten im Theorieunterricht betragen 50% und im Praxisteil 30%.

Beide Ereignisse ließen befürchten, dass der berufliche Integrationsprozess von Nicole zu scheitern drohte. Eine Veränderung ihrer Wohnsituation schien ebenso angezeigt wie ein Wechsel der berufsvorbereitenden Maßnahme. Dieser Sachverhalt wurde mit Nicole, ihrem Vater und ihrer Stiefmutter erörtert. Es wurde Einigkeit erzielt, ein weiterer Arbeitsamtstermin vereinbart und Kontakt mit dem Jugendamt aufgenommen.

<sup>23</sup> Der Name der Betroffenen wurde geändert

### Arbeitsergebnis

Ohne die weiteren Projektaktivitäten hier im Detail zu erörtern, kann festgestellt werden, dass es gelungen zu sein scheint, die Lebenssituation von Nicole zu verbessern.

Nicole lebt nun mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer Therapeutische Wohngemeinschaft, die sich in einer ähnlichen Lebenslage wie sie befinden und besucht einen zweijährigen Förderlehrgang, dessen Anforderungen ihren Fähigkeiten zumindest besser entspricht als MDQM I.

Im Bericht der Integrationsberaterin von SprungBRETT heißt es:

„Nach den Sommerferien besuchte ich N. sowohl im Förderlehrgang als auch in der Wohngemeinschaft. Sie war mit Jugendlichen aus dem Betreuten Wohnen im Urlaub an der Ostsee. Zum ersten Mal in ihrem Leben ist sie geflogen und war im Ausland in Bulgarien.

Nicole wirkt heute selbstbewusster, offener. Sie sagt ihre Meinung. Sie hat ihren ersten gleichaltrigen Freund. An Gruppenabenden macht sie Vorschläge, was die Gruppe unternehmen könnte. Sie besucht von sich aus die Jugendlichen in anderen WG's.

Am Anfang des Förderlehrganges kam es wieder zu Verspätungen und Fehltagen. Nach einer klaren Absprache mit den Erziehern kommt es zur Zeit fast nicht mehr vor. Die Anleiterin im hauswirtschaftlichen Bereich ist sehr zufrieden mit Nicole. Sie arbeitet kontinuierlich und ausdauernd, wenn auch noch etwas langsam. Eine weitere Begleitung durch mich wurde gewünscht, damit die langwierig aufgebaute Beziehung nicht plötzlich abbricht.

N. muss von ihrem Taschengeld noch die Schulden abzahlen, die durch ihr Schwarzfahren entstanden sind. Die Bezugsbetreuerin traut Nicole zu, dass sie eine theoriereduzierte Ausbildung im hauswirtschaftlichen Bereich machen kann. Nächstes Jahr kann sie in das Betreute Einzelwohnen umziehen.“

### Arbeitsaufwand

Um das dargestellte Ergebnis zu erreichen, wurden vom Projekt 147 Arbeitsstunden eingesetzt. Sie verteilen sich wie folgt:

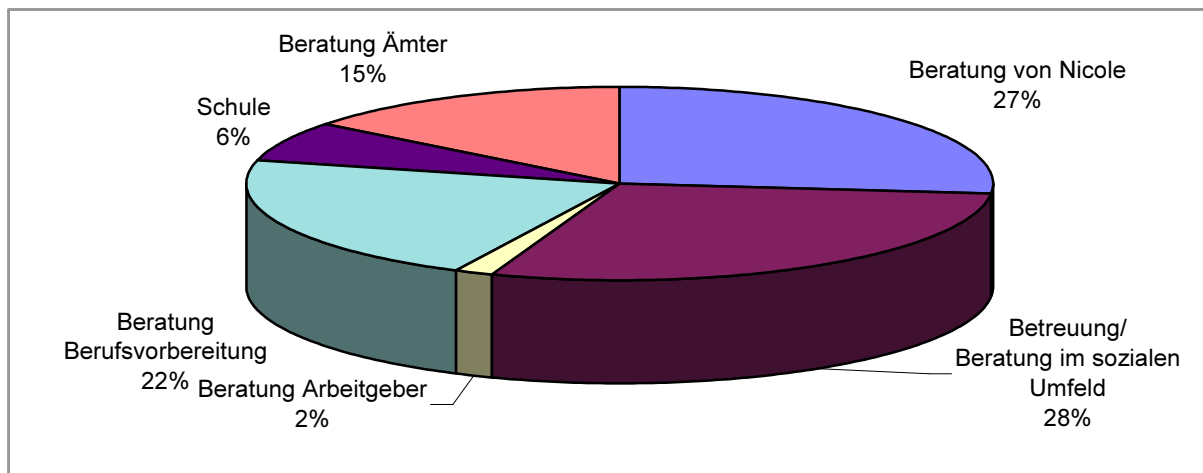


ABB. 21. ARBEITSAUFWAND ZUR UNTERSTÜTZUNG VON NICOLE



## 7 Verbleib

Wurde durch die Darstellung der vom Projekt begleiteten Übergänge ein Einblick in den Projektprozess gegeben, so zeigt die Verbleibstatistik die Ergebnisse dieses Prozesses. Zum Zeitpunkt des individuellen Projektendes

- befanden sich 38 Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnissen;
- nahmen 27 Jugendliche an schulischen Maßnahmen im zehnten und elften Schuljahr teil;
- besuchten 37 Jugendliche Maßnahmen der beruflichen Vorbereitung der Bundesanstalt für Arbeit oder nach SGB VIII;
- befand sich eine junge Frau im Mutterschutz;
- hatten drei Jugendliche ihren Aufenthaltsort aufgrund von Abschiebung oder Umzug der Herkunftsfamilie gewechselt;
- waren drei junge Erwachsene von Arbeitslosigkeit betroffen;
- hatte eine junge Frau die Unterstützung eines Berliner Integrationsfachdienstes in Anspruch genommen
- war der Verbleib von zwei Teilnehmer/innen nicht bekannt.

Eine differenzierte Übersicht gibt Abbildung 22:

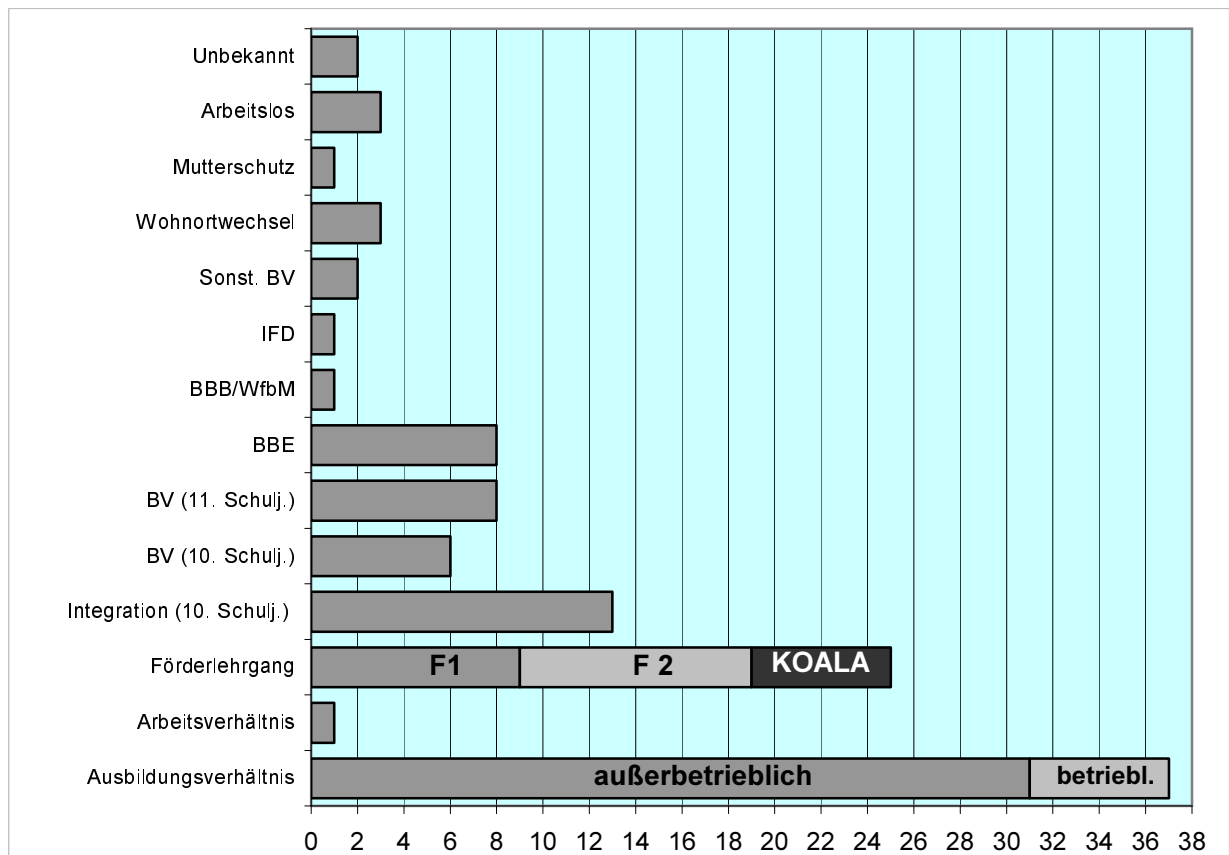
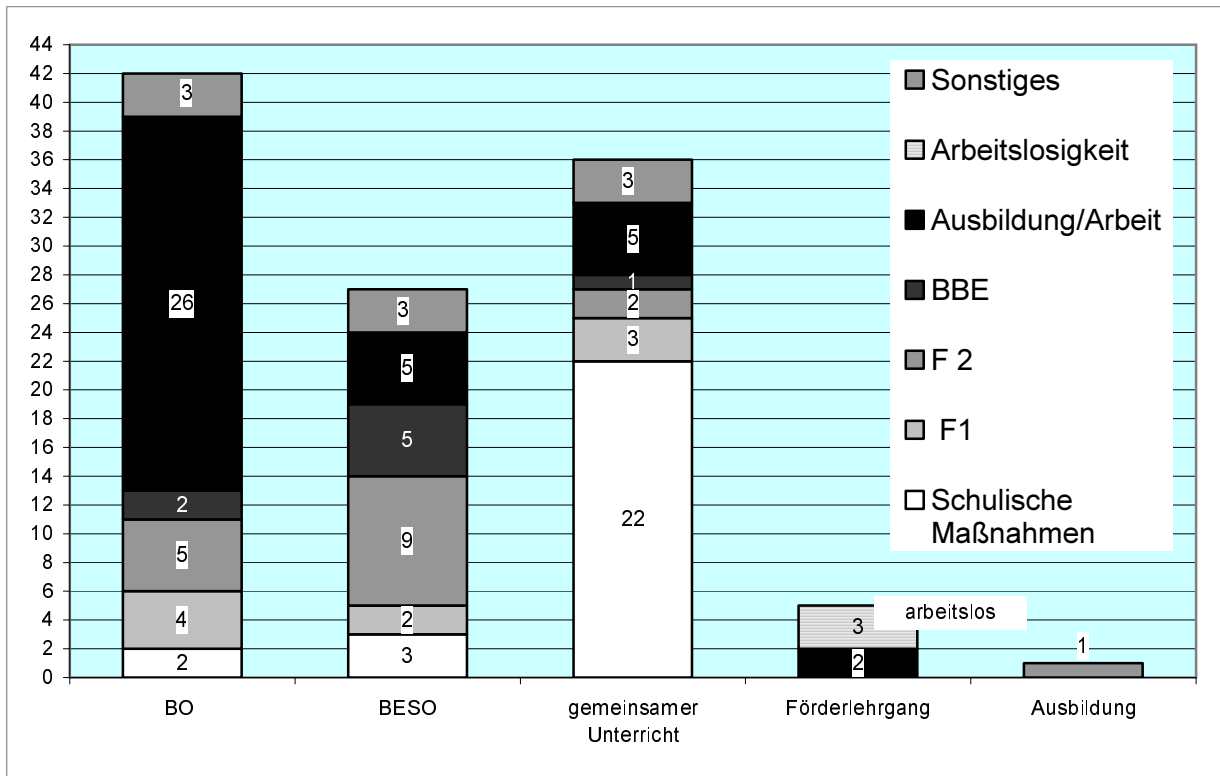


ABB. 22: VERBLEIB DER TEILNEHMER/INNEN (N = 111)

Die nachfolgende Abbildung bezieht den Verbleib der Projektteilnehmer/innen auf die Maßnahmen ihrer Herkunft und zeigt, dass die Erfolgsbilanz von SprungBRETT, gemessen an den abgeschlossenen Ausbildungs- und Arbeitsverträgen, bezüglich der Teilnehmer/innen

aus BO 10 am besten ist: Im Bereich der nachschulischen beruflichen Bildung überwiegen Formen der Berufsausbildung mit 65%. Dem gegenüber fanden lediglich 35% der Schüler/innen, die im Rahmen der Projektlaufzeit den nachschulischen Bereich erreichten und aus dem gemeinsamen Unterricht der abweichenden Organisationsform kamen, Ausbildungsplätze. Für Schüler/innen aus BESO 10/11 liegt diese Quote bei 20%. Letzteres ist besonders angesichts der Tatsache erfreulich, dass Schüler/innen aus BESO 10/11 den Schulabschluss der Schule für Lernbehinderte in der Regel nicht erreicht haben.



**ABB. 23: HERKUNFT UND VERBLEIB DER PROJEKTTILNEHMER/INNEN**

## **8 Kooperationsbeziehungen**

Die von SprungBRETT geleistete Netzwerkarbeit war am Einzelfall orientiert. Dies bedeutet, dass die Entwicklung von Netzwerken an den konkreten Bildungs- und Unterstützungsbedürfnissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihren Ausgang nahm. Auf diese Weise konnte der Gefahr nicht effektiver Kooperationsbeziehungen zwischen Einrichtungen der professionellen sozialen Arbeit und beruflichen Bildung vorgebeugt werden. Erst wenn die Kooperation im Einzelfall sinnvoll erschien und es Anhaltspunkte dafür gab, dass Kooperation über den Einzelfall hinaus der beruflichen Integration der Zielgruppe nutzen kann, wurde die Vernetzung auf institutioneller Ebene angestrebt. Dieser bottom up Ansatz hat sich, wie KOALA belegt, bewährt und zu einer aussichtsreichen vertraglich definierten Kooperationsbeziehung zwischen den Prozessbeteiligten geführt.

### **8.1 Das soziale Netzwerk von SprungBRETT**

#### **8.1.1 Grundstruktur**

Im Vorlauf zu der am Einzelfall orientierten Arbeit war die Grundstruktur des Projektes zu errichten. Den Ausgangspunkt bildete dabei die Kontaktaufnahme mit den Schulen, in denen die als Zielgruppe definierten Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. In der Regel wurde der Kontakt zu diesen Schulen telefonisch aufgenommen, um einen Gesprächstermin mit den Schulleitungen und den betroffenen Lehrkräften (Klassenlehrer und Sonderpädagogen) in der Schule zu verabreden. Dort wurde das Projekt dann ausführlich vorgestellt und die weiteren Schritte der Zusammenarbeit geplant.

Der Kontakt zu den Schulen mit den Schulversuchen BO 10 und BESO 10/11 wurde über die Einzelkontakte mit den Projektteilnehmer/innen und den beteiligten Lehrkräften und Sonderpädagogen hinaus durch die Teilnahme von Projektmitarbeiter/innen an den zur Koordination dieser Schulversuche eingerichteten Gremien gewährleistet.

Im Bereich der Schulen mit Klassen abweichender Organisationsform ist kein derartiges Gremium vorgesehen. Über das Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) werden jedoch Informationsveranstaltungen zum Thema schulische Integration veranstaltet, zu denen SprungBRETT eingeladen wurde und Gelegenheit bekam, sich vorzustellen.

Der zweite Schritt bestand in der Kontaktaufnahme mit den potenziellen Projektteilnehmer/innen. Zu diesem Zweck wurden Erstgespräche geführt, deren Inhalte unter anderem die bisherige schulische Laufbahn, Berufswünsche, die Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, sein soziales Umfeld, mögliche Hilfen bei der Berufswahl und Erfahrungen in bisherigen Praktika oder bei beruflichen Tätigkeiten waren. Zur Strukturierung dieser Gespräche wurde ein Erhebungsbogen genutzt, in den die biographischen Daten und beruflichen Vorstellungen eingetragen werden konnten. Diese Erstgespräche fanden überwiegend in den Schulen statt, wurden aber auch an anderen Orten – und in diesen Fällen zumeist in den Räumen der ISB-Gesellschaft – durchgeführt. Wurde in diesen Gesprächen die Zusammenarbeit vereinbart, galten die Unterzeichnung der Schweigepflichtentbindung und des Merkblattes zum Datenschutz durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. durch ihre gesetzlichen Vertreter als formale Bestätigung dieser Zusammenarbeit.

Im Binnenverhältnis wurde ein Bezugsgruppensystem eingerichtet, wodurch jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter ein klarer Verantwortungsbereich übertragen wurde. Jedem/r Mitarbeiter/in wurden mehreren Schulen und damit eine feste Gruppe von Jugendlichen zugeordnet. Dabei wurde bei der Auswahl der Schulen darauf geachtet, dass möglichst einander räumlich nahe Standorte einem/r Mitarbeiter/in zugeordnet sind.

Zur Koordinierung der Projektaktivitäten fanden alle 14 Tage Teamsitzungen statt. Außerdem wurden regelmäßig Fallbesprechungen durchgeführt.

### 8.1.2 Kooperationsbeziehungen zu Betrieben, Ämtern und Bildungseinrichtungen

Indem SprungBRETT als Schaltstelle zwischen Schulen, dem in Berlin vorhandenen Angebot berufsvorbereitender bzw. berufsbildender Maßnahmen und dem allgemeinen Arbeitsmarkt fungierte, gehörten der Aufbau und die Pflege von Kooperationsbeziehungen zu den Einrichtungen dieser Bereiche, ihren Kostenträgern und zu Betrieben zum Kernbereich der Projektarbeit. Informations-, Fach- und Kontaktgespräche mit den Berliner Berufsbildungswerken (RKI, Annedore-Leber), mit sonstigen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation Behinderter (Internationaler Bund, OTA gGmbH), Oberstufenzentren und anderen Anbietern berufsvorbereitender oder berufsbildender Maßnahmen (Zukunftswerk, bbw, Eurotrain, Jugendaufbauwerk, Kirchbauhof, TÜV-Akademie, ABU, GFBM, Ziegner Stiftung, EJF u.v.a.) gehörten zum Tagesgeschäft.

In Fallbesprechungen mit Arbeits- und Jugendämtern wurden mögliche Integrations- und Bildungswege erörtert, individuelle Fördervoraussetzungen und Finanzierungsmöglichkeiten geklärt. In den Fällen, in denen Teilnehmer/innen von Schwerbehinderung betroffen waren oder die Beantragung eines Schwerbehindertenausweises sinnvoll erschien, waren Integrations- und Versorgungsamt weitere wichtige Ansprechpartner.

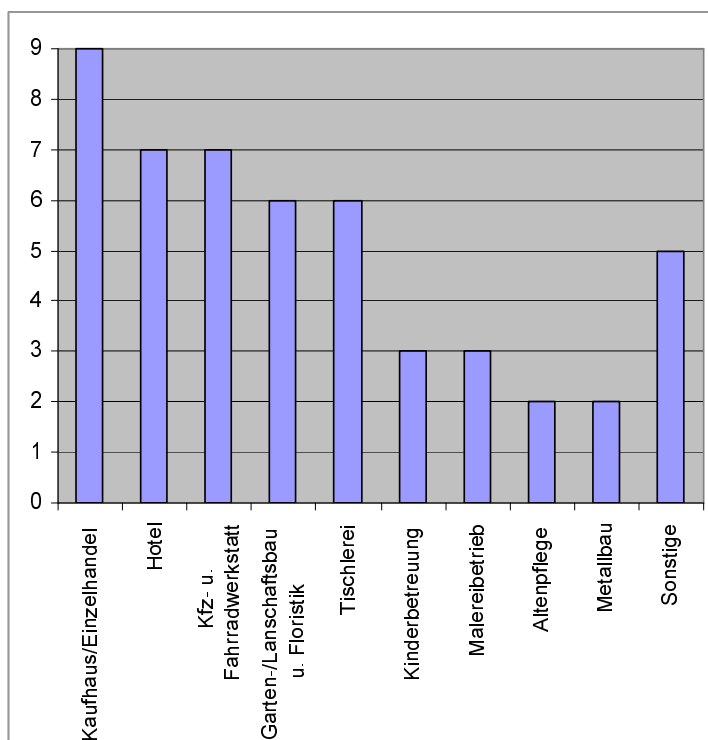


ABB. 24: KOOPERATIONSBETRIEBE NACH BRANCHEN

Im Zuge der Akquisition von Ausbildungs-, Arbeits- und Praktikumsstellen wurden mit ca. 100 Betrieben Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen. Diese Betriebe werden derzeit in einer zentralen Datenbank erfasst. Bei den bereits erfassten Betrieben sind Branchen des Dienstleistungsbereiches (Verkauf/Einzelhandel, Hotel, Altenpflege, Kinderbetreuung) und handwerkliche Betriebe (Kfz-/Fahrradwerkstatt, Tischlerei, Malerei, Metallbau) in etwa gleicher Häufigkeit vertreten (siehe Abb. 24).

Bei der Entwicklung von betrieblichen Ausbildungsplätzen wurde Anschluss an die bereits existierenden regionalen Ausbildungs-

verbünde gesucht. Bei der Verbundausbildung handelt es sich um besonders geförderte Formen der Berufsausbildung, bei denen Betriebe unter der Regie eines Leitbetriebes zusammenwirken<sup>24</sup>. In den Fällen, in denen betriebliche Ausbildungsverträge abgeschlossen werden konnten, wurden im Zusammenwirken mit den Ausbildungsbetrieben ausbildungsbegleitende Hilfen nach § 241 SGB III beantragt.

### **8.1.3 Zusätzliche professionelle Hilfen**

Im Prozess der beruflichen Integration ergaben sich Lernaufgaben oder Situationen, die zusätzliche professionelle Hilfen erforderlich machten. Die Klärung des Aufenthaltsstatus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, Vermittlung von Plätzen in Wohneinrichtungen bei drohender Obdachlosigkeit oder zerrütteten Familienverhältnissen, Beantragung von Hilfe zum Lebensunterhalt zur Stabilisierung ökonomischer Verhältnisse, ärztliche Hilfe bei gesundheitlichen Problemen, Beratung bei Schwangerschaft sowie Alphabetisierung bei Analphabetismus sind Beispiele dafür. In derartigen Fällen ging es darum, adäquate Bildungs-, Beratungs- und andere Unterstützungsangebote ausfindig zu machen und die entsprechenden Stellen (z.B. Sozialämter, Träger von Jugendwohneinrichtungen, Beratungsstellen der Ausländerbeauftragten des Landes Berlin, Legastheniezentrum, Beratungsstellen für Schwangere) gegebenenfalls gemeinsam mit den Jugendlichen oder jungen Erwachsenen aufzusuchen, um die gegebene Problemlage zu erörtern und Lösungen zu finden.

### **8.1.4 Informelle Beziehungen**

Beispiele aus der Praxis zeigen, dass berufliche Integrationsprozesse häufig nur gelingen, weil informelle Unterstützungsmöglichkeiten gegeben sind. Die Einbeziehung sogenannter „natürlicher“ oder „alltäglicher“ Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen im Betrieb oder durch Personen im persönlichen Umfeld gehörte deshalb zu den Optionen der Projektarbeit. Andererseits gibt es aber auch Beispiele dafür, dass informelle Netzwerke sich auf berufliche Integrationsprozesse kontraproduktiv auswirken. Zu nennen sind hier u.a.:

- die intensive emotionale Bindung an eine Mutter, die die Lernschwierigkeiten der Tochter nicht wahrnimmt oder nicht wahrzunehmen vorgibt und dadurch die Umsetzung realistischer beruflicher Chancen erschwert;
- eine junge Frau mit Lernschwierigkeiten, deren Freund arbeitslos ist und einen ungünstigen Einfluss auf ihre zunächst hohe Leistungsmotivation nimmt
- einen Autobesitzer, der seinem Bruder helfen will, indem er ihn fährt und damit verhindert, dass er die öffentlichen Verkehrsmittel zu nutzen lernt
- ein junger Mann türkischer Herkunft, der im Betrieb seines Vaters ein Praktikum absolvierte und aufgrund seines Status als „Juniorchef“ keine kritischen Rückmeldungen bezüglich seiner Arbeitsleistungen erhält, wodurch sein unrealistisches Selbstbild stabilisiert wird, was seine berufliche Entwicklung negativ beeinflusst.

Wie diese Beispiele zeigen, bedeutet die Einbeziehung informeller Netzwerke nicht nur, vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten zu nutzen. Ebenso sind integrationshemmende Faktoren, die aus den informellen Netzwerken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen resultieren, zu überwinden.

---

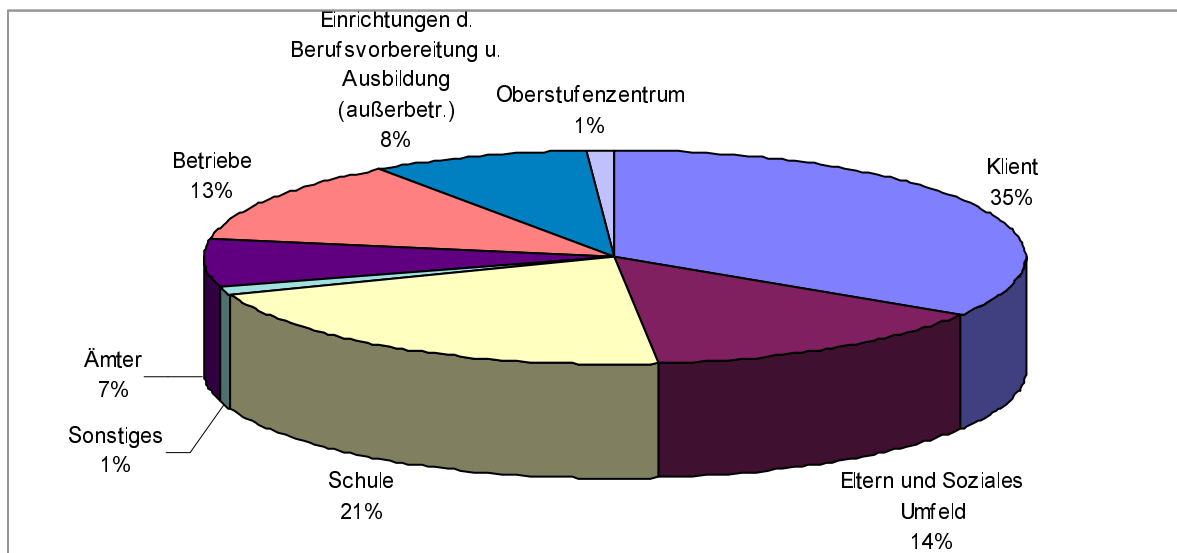
<sup>24</sup> Siehe hierzu: Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen zur Förderung der Berufsausbildung im Land Berlin vom 28.04.98, §§ 2ff



ter/innen der Kooperationsbetriebe, Ansprechpartner aus Ämtern oder Verwaltungen, Mitarbeiter/innen aus Einrichtungen der Beruflichen Bildung und Lehrkräfte an den Oberstufenzentren.

Wie nicht anders zu erwarten, fanden die meisten Kontakte mit den Teilnehmer/innen des Projektes statt. Sie rangieren mit 35% des Gesamtvolumens an erster Stelle. Auf Rang zwei folgen die Kontakte mit den Schulen der Jugendlichen (21%), auf Rang drei die Kontakte mit ihren Eltern und ihrem sozialen Umfeld (14 %). Kontakte mit Betrieben fanden in etwas mehr als 1200 Fällen (13%) statt. Die Kontakte mit berufsvorbereitenden Einrichtungen bzw. außerbetrieblichen Ausbildungsträgern und Ämtern liegen mit 8% und 7% in etwa gleich auf. Das Schlusslicht bilden Kontakte mit den Oberstufenzentren (1%). Ebenfalls 1% der Kontakte fallen in die Rubrik „Sonstiges“, unter die im wesentlichen die Kontakte zur Organisation zusätzlicher professioneller Hilfen subsummiert worden sind.

In Abbildung 26 sind diese Proportionen visualisiert.



**ABBILDUNG 26: VERTEILUNG DER KONTAKT- UND BERATUNGSGESPRÄCHE NACH KONTAKTBEREICHEN**

Durch den Einsatz ambulanter Arbeitsassistent/innen wurde die Zusammenarbeit mit den Betrieben in besonderer Weise intensiviert. Durch Arbeitsassistenz wurden sowohl im Rahmen der Praktika als auch im Rahmen von Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen nicht nur die Projektteilnehmer/innen sondern auch die betrieblichen Anleiter/innen in ihrer Arbeit unterstützt. Die Unterstützungsleistung durch ambulante Arbeitsassistenz betrug insgesamt 1215 Arbeitsstunden.

### 8.2.2 Qualität der Kooperationsbeziehungen

Festgestellt werden kann zunächst, dass das Angebot von SprungBRETT in allen Kontaktbereichen positiv aufgenommen wurde.

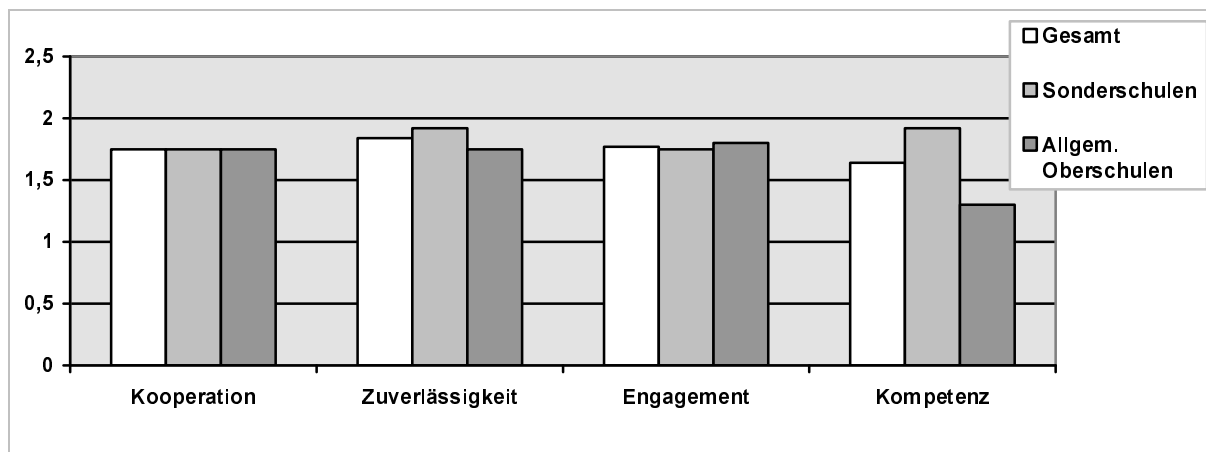
Im Hinblick auf die Kooperationsbetriebe lassen die erfreulichen Einschätzungen der absolvierten Praktika (siehe Kap. 5.3.1) und die Rückmeldungen der Projektmitarbeiter/innen den Schluss zu, dass die Zusammenarbeit nicht von Konflikten belastet war und die vom Projekt angekündigte Unterstützung auch tatsächlich ankam.

Auch Rückmeldungen, die von den Teilnehmer/innen und ihre Eltern unmittelbar oder mittelbar über die Schulen der Jugendlichen das Projekt erreichten, zeigen große Zufriedenheit.

Die Berufsbildenden Einrichtungen fühlten sich in ihrer Arbeit insbesondere deshalb unterstützt, weil sie über die Mitarbeiter/innen des Projektes hilfreiche Informationen über die beruflichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Wünsche der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erhielten und Hilfestellung bei der Eingliederung der Jugendlichen in ihre Strukturen bekamen. Zu nennen ist hier beispielsweise Wegetraining zum eigenständigen Aufsuchen des Bildungsträgers. Darüber hinaus wurde die Unterstützung des Projektes in Anspruch genommen, wenn die in der Einrichtung vorhandenen Ressourcen nicht ausreichten, um beispielsweise erforderliche Behördengänge vorzubereiten und zu begleiten.

Aufgrund der Befristung stieß das Projekt zu Beginn jedoch bei einigen Arbeitsämtern auf Vorbehalte, die damit begründet wurden, dass durch die Arbeit des Projektes eine Erwartungshaltung bei den Schulen, Jugendlichen und Eltern geweckt werden könnte, die nach Auslaufen des Projektes zwangsläufig enttäuscht werden müsse, was in der Folge Schwierigkeiten zwischen den Beratern des Arbeitsamtes und den Ratsuchenden erwarten ließe. Nachdem sich die Zusammenarbeit eingespielt hatte, wurden die personenbezogenen Informationen und Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen von den Arbeitsämtern zunehmend genutzt, um eigene Integrationsvorschläge und Bildungswege zu überprüfen.

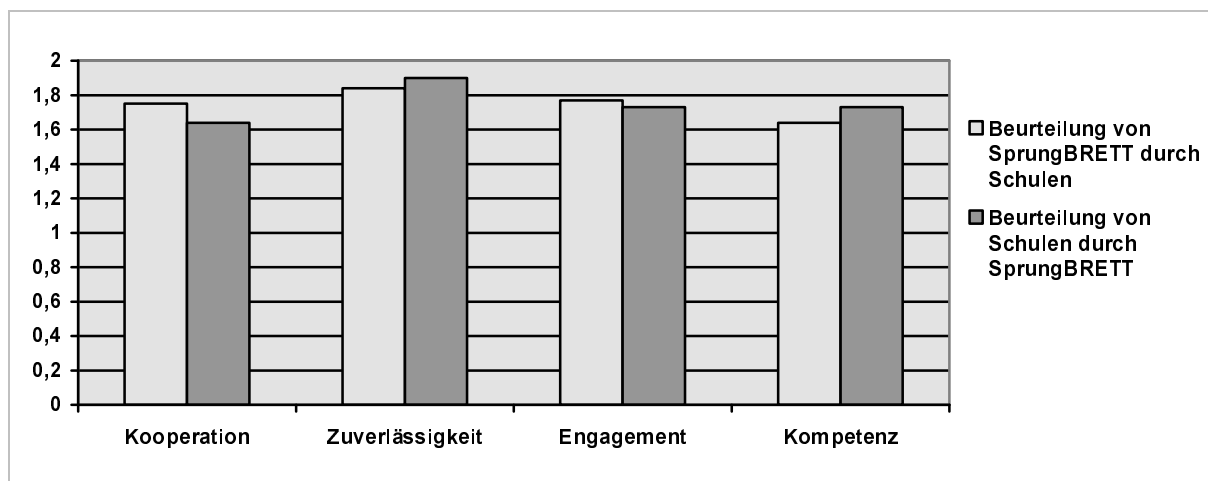
Eine strukturierte Beurteilung der Kooperationsqualität wurde bezüglich der Zusammenarbeit mit den Schulen vorgenommen. Nach ca. einjähriger Laufzeit wurden die kooperierenden Schulen in einer Umfrage u.a. gebeten, die Arbeitsweise von SprungBRETT hinsichtlich Kooperation, Zuverlässigkeit, Engagement und Kompetenz auf einer Skala von - 2 bis + 2 zu beurteilen. Die Auswertung ergab durchgängig positive Werte. Keine Schule gab eine Einschätzung mit negativem Wert (siehe Abb. 27).



**ABB. 27: BEURTEILUNG VON SPRUNGBRETT DURCH KOOPERATIONSSCHULEN**

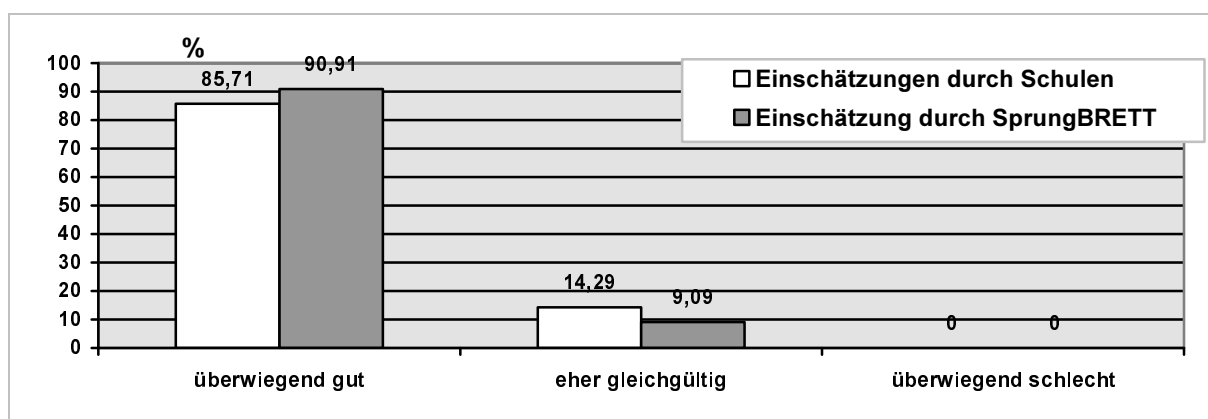
Um die Wechselseitigkeit sozialer Wahrnehmungsprozesse zu berücksichtigen, wurden die Mitarbeiter/innen von SprungBRETT um eine Einschätzung der kooperierenden Schulen nach eben den Kriterien gebeten, nach denen ihre Arbeit von den Schulen eingeschätzt wurde. Auch die Auswertung dieser Umfrage führte ausschließlich zu positiven Werten.





**ABB. 28: BEURTEILUNGEN IM VERGLEICH**

Auch hinsichtlich der Frage, wie die Angebote von SprungBRETT von den Schüler/innen aufgenommen worden sind, war man sich weitgehend einig. In knapp 86% der Einschätzungen waren die Lehrkräfte der Schulen und in gut 91% der Einschätzungen waren die Mitarbeiter/innen von SprungBRETT der Auffassung, daß die Angebote von SprungBRETT von den Schüler/innen „überwiegend gut“ aufgenommen wurden. Die Einschätzung, daß die Angebote von SprungBRETT von den Schüler/innen „überwiegend schlecht“ aufgenommen worden sind, wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von den Mitarbeiter/innen des Projekts in keinem Fall getroffen.



**ABBILDUNG 29: BEURTEILUNG DER AKZEPTANZ VON SPRUNGBRETT BEI DEN JUGENDLICHEN**

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Zusammenarbeit zwischen dem Projekt und den Schulen von wechselseitiger Wertschätzung geprägt war und dass beide Kooperationspartner die Inhalte von SprungBRETT als ein bedarfsgerechtes Angebot erleben.

Andererseits ist aber auch festzustellen, dass die Projektarbeit im ehemaligen Ostteil Berlins strukturelle Probleme zu bewältigen hatte, die im ehemaligen Westteil Berlins nicht in dieser Schärfe gegeben waren.

Dies betrifft zum einen den Organisationsgrad und die Ausstattung im Bereich des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I bei zieldifferenter Integration. Im Schuljahr 1996/1997 wurde an 10 allgemeinen Oberschulen im ehemaligen Westteil von Berlin der Schulversuch „Berufliche Vorbereitung und Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäda-

gogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I<sup>25</sup> eingerichtet. Die Arbeit dieses Schulversuchs wird fortlaufend durch Berichte belegt.<sup>26</sup> Es wurden umfangreiche Materialien zur beruflichen Vorbereitung von Schüler/innen mit Lernbehinderung erstellt.<sup>27</sup> Die Leitung und die Koordinatoren/innen dieses Schulversuchs treffen sich einmal wöchentlich zu einer gemeinsamen Arbeitssitzung. Aufgrund seiner inhaltlichen Arbeit und seiner Organisation bietet dieser Schulversuch für die Überleitung von Schüler/innen mit Lernbehinderungen aus dem gemeinsamen Unterricht in das Erwerbsleben eine gute Basis. Diese Basis ist im ehemaligen Ostteil Berlins nicht gegeben. Weil dort kein koordinierendes und inhaltlich abgestimmtes Gremium vorhanden ist, fehlen zentrale Ansprechpartner, um die Komplementarität schulischer und nachschulischer Unterstützungsleistungen zu erreichen. Dies erhöht den für die Zusammenarbeit mit den Schulen notwendigen Organisationsaufwand erheblich. Die synergetischen Effekte sind gering, was die Effizienz der Projektarbeit einschränkt.

Nachteilig wirkte sich dies u.a. bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen und den Schüler/innen aus. Bei den ausführlichen Präsentationen des Projekts in den Schulen stellten sich im Bereich der Schulen mit Klassen der abweichenden Organisationsform zum Teil Vorbehalte gegenüber unserem Vorhaben heraus. Diese Vorbehalte resultierten jedoch nicht aus inhaltlicher Kritik, sondern waren formaler Art. Im wesentlichen ging es dabei um die zur Absicherung der Finanzierung des Projektes zu leistende Dokumentation der von den Schulen zu erbringenden Qualifizierungsstunden. Die im Rahmen von ESF-Projekten obligatorischen und für die Schulen ungewohnten Dokumentationspflichten waren auf der Ebene Projekt/Schule zum Teil nicht vermittelbar. Nachdem dieses Problem mit der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport erörtert worden war, kam man überein, gemeinsam eine Präsentationsveranstaltung zum Projekt durchzuführen. Dazu wurden Vertreter/innen von allen bereits vom Projekt angesprochenen Schulen von der Senatsverwaltung eingeladen. Durch die ausführliche und schulübergreifende Besprechung des Projekts ist es gelungen, die erwähnten Vorbehalte auszuräumen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Vernetzung der Schulstandorte mit Klassen abweichender Organisationsform in der Sekundarstufe I zur Verbesserung der Überleitung von zieldifferent unterrichteten Schüler/innen angezeigt.

Zum anderen lässt sich ein strukturelles Defizit im Hinblick auf die berufliche Sozialisation von Lehrkräften an den Schulen und den Erfahrungshintergrund der Eltern von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die vom beantragten Projekt unterstützt werden sollen, erkennen.

---

<sup>25</sup> Dieser Schulversuch richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbehinderung, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen und soll sicherstellen „dass die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- in der Jahrgangsstufe 10 auf dem Hintergrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen eine berufsvorbereitende Förderung zur verbesserten Eingliederung in das berufliche Ausbildungs- bzw. in das Erwerbsleben erhalten,
- frühzeitig und verstärkt (d.h. während der gesamten Sekundarstufe I) auf der Grundlage der geltenden Rahmenpläne für Ober- und Sonderschulen auf den späteren Übergang ins Berufs- und Erwerbsleben vorbereitet werden" (B. Gasser: Oktoberbericht, Schulversuch Berufsvorbereitung und Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I, 1997, Anhang)

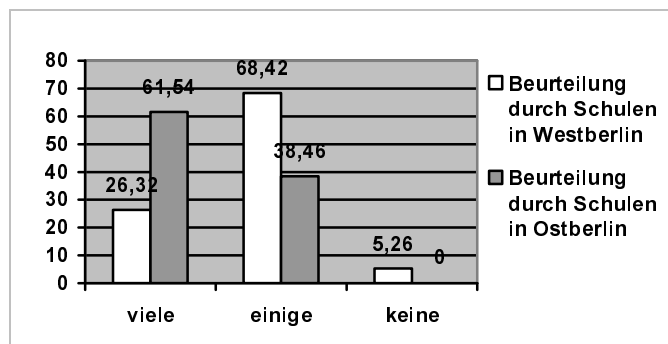
<sup>26</sup> Zuletzt: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport III C 11: 3. Oktoberbericht. Berufliche Vorbereitung und Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I, Oktober 2000.

<sup>27</sup> Siehe: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Schule und Arbeit: Durchführung von Praktika, 1999; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Schule und Arbeit: Mögliche Wege für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in Berlin, 1999.

Durch das Ende der DDR wurden Lehrer/innen und Eltern mit den gänzlich neuen Möglichkeiten und Risiken eines Bildungssystems konfrontiert, in dem sich „die Übergangs-, Um-, Ab- und Irrwege in das Erwerbsleben so stark ausdifferenziert (haben), dass der Prozess der individuellen Verberuflichung zu einer hochriskanten Lebenslage besonders für benachteiligte Jugendliche geworden ist“.<sup>28</sup> Lehrern und Eltern, die in der DDR gelernt und gelebt haben, fehlen häufig die notwendigen Informationen und Kenntnisse, um die berufliche Orientierung ihrer Schüler/innen bzw. ihrer Söhne und Töchter in diesem für sie neuen komplexen Handlungszusammenhang kompetent zu unterstützen. Dies führt im ehemaligen Ostteil von Berlin zu einem erheblich größeren Beratungs- und Unterstützungsbedarf als im ehemaligen Westteil von Berlin.

Empirisch fundieren lassen sich diese Aussagen im Hinblick auf die Lehrkräfte u.a. durch die Ergebnisse der von SprungBRETT durchgeführten Befragung der Kooperationsschulen:

- Hinsichtlich seiner Arbeitsweise wird dem Projekt von den Ostberliner Schulen eine höhere Kompetenz zugesprochen als von den Westberliner Schulen. Der Durchschnittswert der Einschätzungen durch Westberliner Schulen liegt bei 1,07, der durch Ostberliner Schulen bei 1,64.
- Waren 26,32% der befragten Lehrkräfte an den Schulen in Westberlin der Auffassung, dass sie von SprungBRETT „viele sachdienliche Hinweise/Anregungen zur Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf das Berufsleben erhalten“ haben, so waren es in Ostberlin 61,54% (siehe Abb. 30).



**ABB. 30: HINWEISE/ANREGUNGEN DURCH SPRUNGBRETT**

Abseits aller personenbedingten Unterschiede kann vermutet werden, dass diese Ergebnisse auch aus den oben angeführten strukturellen Bedingungen resultieren. Ein Grund für die deutlich bessere Einschätzung von SprungBRETT durch die Lehrkräfte aus den Schulen Ostberlins ist unserer Auffassung nach im Informationsgefälle zwischen den beiden Gruppen (Lehrkräfte an Schulen in Ostberlin, Lehrkräfte an Schulen in Westberlin) zu finden.

Entsprechend sollten die Beratungskompetenz und das Methodenrepertoire von Lehrkräften, die an allgemeinen Oberschulen mit Klassen abweichender Organisationsform und an Sonderschulen für Lernbehinderte in Ostberlin unterrichten, im Hinblick auf die berufliche Orientierung der Projektteilnehmer/innen durch berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen verbessert bzw. erweitert werden.

<sup>28</sup> Storz, M., Schöne neue Arbeitswelt. Anmerkungen zur beruflichen (Teil-)Integration von marktbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in postindustrieller Zeit, Zeitschrift für Heilpädagogik, 10/97, S. 398 - 405, S. 399.

## 9 Abgrenzung zu anderen Leistungen

Mit seiner Überleitungsfunktion schloss das Projekt eine Lücke im Unterstützungsangebot für eine Personengruppe, die von den Leistungen der sich derzeit bundesweit etablierenden Integrationsfachdienste für Menschen mit Behinderungen nicht erreicht werden wird. Diese Dienste richten sich an „schwerbehinderte Schulabgänger“<sup>29</sup>. Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Lernbehinderung, die keine weiteren Beeinträchtigungen haben, können den Schwerbehindertenstatus oder eine diesbezügliche Gleichstellung in aller Regel aber nicht erreichen. Häufig wollen sie dies auch nicht, weil sie sich selbst nicht als schwerbehindert empfinden und diesen Status als diskriminierend ablehnen.<sup>30</sup>

So sinnvoll Integrationsfachdienste zur betrieblichen Eingliederung von Schwerbehinderten sind: es besteht die Gefahr, dass das Angebot von Integrationsfachdiensten zur weiteren Marginalisierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sozialen Benachteiligungen oder Lernbehinderung führt, wenn für diesen Personenkreis keine nachhaltigen Integrationshilfen bereitgestellt werden. Diese Befürchtung ist u. a. deshalb begründet, weil belegt werden kann, dass Schwerbehinderte aufgrund der Hilfen, die ihnen und den einstellenden Betrieben aus der Ausgleichsabgabe gewährt werden, im Verhältnis zu Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen, die nicht über den Schwerbehindertenstatus verfügen, im Hinblick auf ihre berufliche Integration mittlerweile im Vorteil sind<sup>31</sup>. Entsprechend beugte SprungBRETT der zu befürchtenden Marginalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernbehinderung vor.

Im Hinblick auf ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) nach §§ 241ff SGB III kann in Abgrenzung zum Projekt festgestellt werden, dass abH frühestens mit dem Beginn eines betrieblichen Ausbildungsverhältnisses einsetzen können. Entsprechend wird die für SprungBRETT zentrale Aufgabe der Überleitung von der Schule in das Arbeitsleben von den Leistungen nach §§ 241ff SGB III nicht berührt. Außerdem werden Jugendliche, die ein Arbeitsverhältnis und kein Ausbildungsverhältnis eingehen und zur Absicherung dieses Arbeitsverhältnisses Unterstützung benötigen, von diesen Leistungen nicht erreicht.

---

<sup>29</sup> SGB IX § 109, Abs. 2

<sup>30</sup> Darüber hinaus scheint die in SGB IX definierte Zielgruppe der schwerbehinderten Schulabgänger aufgrund der Berliner Zuweisungspraxis zumindest derzeit noch nicht von den Integrationsfachdiensten berücksichtigt zu werden.

<sup>31</sup> So wurden 29 der 31 vom Projekt „Berufliche Eingliederung für Menschen mit Behinderungen“ begleiteten Integrationen von Teilnehmer/innen mit Schwerbehindertenstatus erreicht. Bei einer Integration lag ein Grad der Behinderung von 40 vor, was auf Antrag zur Gleichstellung nach § 2 des Schwerbehindertengesetzes durch das Arbeitsamt führte. Lediglich eine Integration erfolgte, ohne dass dem betroffenen Teilnehmer eine Behinderung vom Versorgungsamt attestiert worden war. Die Verteilung der relativen Häufigkeiten führte zu der Hypothese, „dass die betriebliche Integration von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen oder Behinderungen ohne Schwerbehindertenstatus mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist“. Insbesondere „junge Frauen ohne Ausbildung, mit Lernschwierigkeiten aber ohne Schwerbehinderung“ wurden „als eine arbeitsmarktpolitische Problemgruppe“ identifiziert, „die zu ihrer beruflichen Integration besonderer Unterstützung bedarf“. (Vergleiche hierzu: Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik, Berufliche Eingliederung für Menschen mit Behinderungen. Ein Kooperationsprojekt der Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB gGmbH) und der aktion weitblick - betreutes wohnen - gGmbH, Abschlussbericht, 1999).

Festzustellen ist weiterhin, dass klassische abH zur Absicherung der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse von Jugendlichen mit Lernbehinderung in der Regel aus den folgenden Gründen nicht ausreichen:

1. Jugendliche mit Lernbehinderung haben nicht nur besondere Schwierigkeiten, den kognitiven Anforderungen der Berufsschule gerecht zu werden. Für sie stellt der Unterricht in der Berufsschule ein völlig neues Setting dar, weil es keine erprobte und vertraute Beziehung zu Lehrkräften bietet, die über ihre Behinderung und ihre speziellen Lernbedürfnisse informiert sind. Sind sie in Integrationsklassen unterrichtet worden, wechseln sie in aller Regel aus der dort praktizierten Gruppenintegration in die Einzelintegration. Damit geht ihnen der Bezug zu Mitschülern verloren, die hinsichtlich des Merkmals Lernbehinderung eine Gemeinsamkeit mit ihnen teilen. Für Jugendliche, die in Sonderschulklassen unterrichtet worden sind, tritt erschwerend hinzu, dass sie in der Berufsschule erstmalig vor der Anforderung stehen, auf Dauer mit Gleichaltrigen gemeinsam zu lernen, die keine Behinderung haben.

Auf der betrieblichen Seite der Berufsausbildung besteht die Herausforderung darin, einen sozial anerkannten Platz in einem komplexen Rollensystem zu finden und zu behaupten. Die Jugendlichen werden mit neuen Erwartungen konfrontiert, die sie zunächst einmal erkennen und einschätzen müssen. Die Gefahr, zum Außenseiter zu werden, ist groß, sofern es den jugendlichen Berufseinsteigern nicht gelingt, die vielfältigen Situationen des Arbeitszusammenhanges richtig zu deuten und adäquat auf sie zu reagieren. Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche mit Lernbehinderung auch in dieser Hinsicht mehr Rat und Übung brauchen als andere.

Auszubildende mit Lernbehinderung benötigen also Unterstützung, die über den auf den Fächerkanon bezogenen Nachhilfeunterricht hinausgeht und sich der psycho-sozialen Anpassungsprobleme annimmt, die mit dem beschriebenen Wechsel der Handlungsbereiche verbunden sind.

2. Viele Jugendliche mit Lernbehinderung leben in sozialen Zusammenhängen, die zu ihrer beruflichen Unterstützung wenig beitragen. Häufig sind diese sozialen Zusammenhänge eine Quelle von Problemen, die sich negativ auf ihr Erwerbsleben auswirken. Es gibt Fälle, in denen die Trennung vom Elternhaus als eine Voraussetzung erscheint, um eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen.

Andererseits bleibt die Aufnahme einer Berufsausbildung nicht ohne Einfluss auf andere Lebensbereiche: Freizeit gewinnt einen anderen Stellenwert und ist neu zu organisieren. Das erste regelmäßige Einkommen eröffnet neue Konsummöglichkeiten, die falsch eingeschätzt werden können und oft zur Verschuldung führen. Versicherungsrechtliche Fragen sind zu klären, ggf. ist Sozialhilfe zu beantragen u. v. m.. Mit dem Einstieg in das Erwerbsleben vollzieht sich eine Statuspassage, die den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Mischung von Chancen und Risiken der weiteren Lebensführung bietet. Damit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die mit dem Berufseinstieg und ihrer Lernbehinderung verbundenen Herausforderungen tatsächlich bewältigen können, brauchen sie eine Unterstützung, die über den Ausbildungs- und Arbeitszusammenhang hinausgeht. Es sind jene alltagsbegleitenden Hilfen notwendig, die sich über den Bereich Ausbil-

dung/Arbeit hinaus auch auf Lebensbereiche wie soziale Beziehungen, Freizeit, Finanzen und Gesundheit erstrecken. Diese Hilfen wurden von SprungBRETT angeboten.

## 10 Bewertung der Projektergebnisse

### 10.1 Zielbereich Unterstützung und Begleitung

Durch SprungBRETT sollten 95 Jugendliche und junge Erwachsenen auf ihrem Weg in das Erwerbs- und Erwachsenenleben begleitet und unterstützt werden. Diese Zahl wurde geringfügig überschritten. Insgesamt nahmen 111 Personen am Projekt teil.

Mit Hilfe des Projekts ist es 106 Teilnehmer/innen gelungen, Arbeitslosigkeit zu vermeiden bzw. zu beenden und eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Lediglich drei Teilnehmer/innen waren nach ihrem Ausscheiden aus dem Projekt von Arbeitslosigkeit betroffen. Bei zwei Teilnehmer/innen ist der Verbleib unklar geblieben.

Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch angefügt werden, dass für viele Projektteilnehmer/innen die in der Projektbeschreibung als „Warteschleifen“ kritisierten beruflichen Vorbereitungsprogramme nicht vermieden werden konnten. Dazu reichten die dem Projekt zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht aus. Hervorzuheben ist an dieser Stelle aber auch, dass es mit Hilfe von SprungBRETT gelungen ist, das in Berlin angebotene Spektrum beruflicher Bildungsmaßnahmen umfassender und fallorientierter zu nutzen, als dies ohne seine Unterstützung gelungen wäre. Für diese Hypothese spricht unter anderem, die Vielfalt der vom Projekt vermittelten Qualifizierungsplätze hinsichtlich ihrer Bildungsträger und Bildungsmaßnahmen.

### 10.2 Zielbereich Berufsausbildung und Beschäftigung

Laut Projektantrag sollten mit Hilfe von SprungBRETT 34 Integrationen in Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse erreicht werden. Der Ist-Soll-Vergleich zeigt, dass es gelungen ist, dieses Ziel zu überschreiten. 39 Teilnehmer/innen /innen haben 40 Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse erreicht.

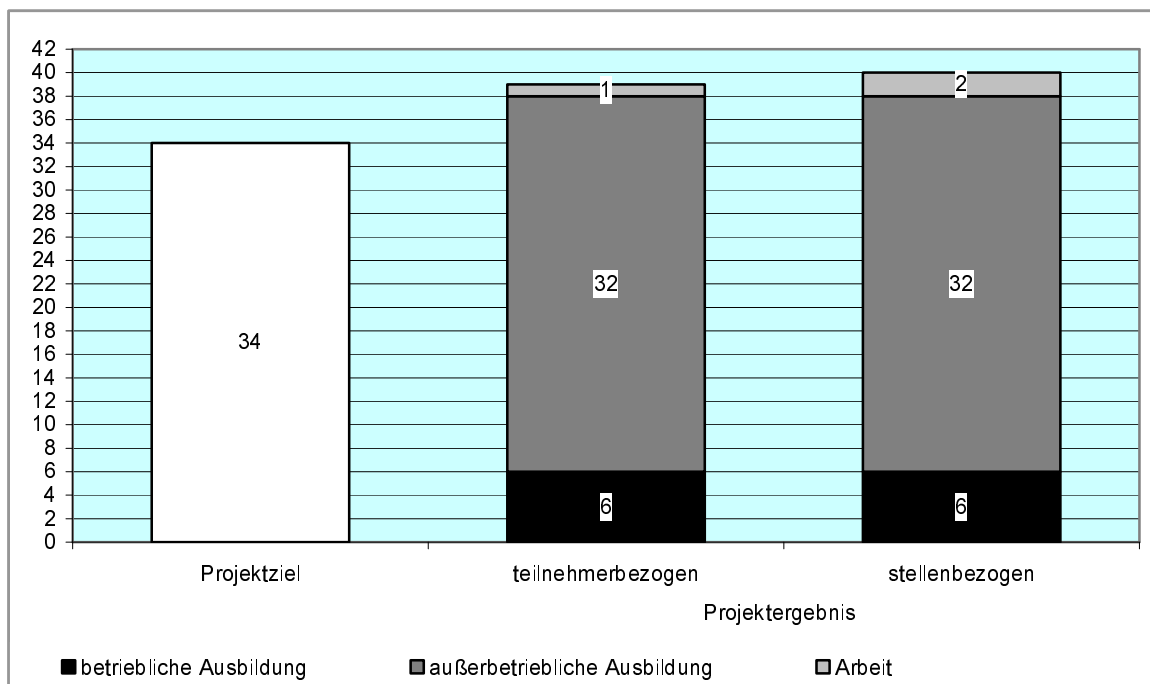


ABBILDUNG 31: BESCHÄFTIGUNGS- UND AUSBILDUNGSVERHÄLTNISSE IM IST-SOLL-VERGLEICH

Zur Anbahnung und Entwicklung der Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse erwiesen sich die vom Projekt akquirierten und/oder vom Projekt begleiteten Praktika als wichtigster Ansatzpunkt.

### **10.3 Zielbereich Kooperationsbeziehungen**

Hinsichtlich der Anbahnung, Entwicklung und Stabilisierung von Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, Betrieben und Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation und beruflichen Bildung hat das Projekt in vielerlei Hinsicht die Initiative ergriffen. Von den individuellen Unterstützungsbedürfnissen der Teilnehmer/innen ausgehend, ist es in vielen Fällen gelungen, tragfähige soziale Netzwerke zu knüpfen, die neben den professionalisierten sozialen Hilfen auch informelle Unterstützungssysteme beinhalten.

Erfolgreich waren die Projektaktivitäten insbesondere bei der Entwicklung von KOALA. Mit der Konzeptionierung und dem Start des betriebsintegrierten Förderlehrganges ist es gelungen, eine neue Form der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernbehinderung und sogenannter geistiger Behinderung in Berlin einzurichten. Es wird erwartet, dass dadurch Wege in betriebliche Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse geöffnet werden können, die den Standardangeboten außerbetrieblicher Maßnahmen verschlossen bleiben. Bei wohlwollender Beurteilung der Arbeitsergebnisse von SprungBRETT könnten die sechs Jugendlichen, die nun an KOALA teilnehmen, auch als Integrationen in betriebliche Ausbildungsverhältnisse gewertet werden.

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch die Bemühungen von SprungBRETT um Qualitätsbeurteilung und Qualitätsentwicklung. Dies betraf insbesondere die Kooperationsbeziehungen zu Schulen, deren Qualität durch eine Umfrage bei den Schulen und den für diese Schulen zuständigen Projektmitarbeiter/innen der Beurteilung zugänglich gemacht wurde.

### **10.4 Zielbereich Dokumentation und Auswertung**

Zur Dokumentation und Auswertung des Projekts wurden über die quantifizierende und finanztechnische Erfassung von Daten hinaus, mittels Fallbesprechungen, Umfragen, Protokollen und Fallberichten auch qualitative Daten ermittelt, die im Zuge der Erstellung des vorliegenden Berichts ausgewertet wurden und aus unserer Sicht zu einer relativ dichten Rekonstruktion der Projektarbeit geführt haben.

Da es sich bei SprungBRETT nicht um ein Forschungsprojekt handelte, wurden die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung nicht in einem so umfangreichen Maße offengelegt und reflektiert, wie dies für ein methodisch „sauberes“ Forschungsprojekt notwendig gewesen wäre. Trotz dieses Vorbehaltes und der damit bezeichneten Einschränkungen der Validität konnten durch das Teilprojekt Ost die im Abschlussbericht für das Teilprojekt West dargestellten Ergebnisse überprüft und vertieft werden. Dies bezieht sich insbesondere auf unserer Versuche zur Perspektivität sozialer Wahrnehmung im beruflichen Integrationsprozess, sowohl im Hinblick auf das Selbst- und Fremdbild der Projektteilnehmer/innen als auch im Hinblick auf die wechselseitige Beurteilung von Kooperationspartnern im Bereich der professionalisierten sozialen Arbeit.

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen zeigen, dass in Praxisprojekten durchaus Beiträge zu einer qualitativen und hypothesengenerierenden Forschung erarbeitet werden können. Trotz aller damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten ist festzuhalten, dass über die



praktische soziale Arbeit Zugänge in das Forschungsfeld geöffnet werden, die einer vom Objekt distanzierter sozialwissenschaftlicher Forschung verschlossen bleiben. Diese Chance kann freilich nur in dem Maße genutzt werden, wie im Rahmen von Praxisprojekten entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen.

## 11 Die Arbeit von SprungBRETT im Kontext der wissenschaftlichen Begriffsbildung und Theorieentwicklung

In dem Maße, wie das pädagogische Handeln an den Faktoren anzusetzen vermag, die mit der Behinderung eines Menschen verbunden sind, kann es gelingen, „eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern“<sup>32</sup>.

Diese Aussage ist ebenso logisch wie einfach. Nicht so einfach ist es indessen, einen Ansatz zu finden, mit dem das aufgestellte Ziel auch erreicht werden kann. In unserer pluralistischen und individualisierten Gesellschaft sind wir mit einem vielfältigen Angebot von Umgangs-, Wahrnehmungs- und Verständnisweisen von Behinderung konfrontiert.

Da gibt es zum einen die Vielfalt konzeptioneller Entwürfe, die diese oder jene Praxis des pädagogischen oder therapeutischen Handelns nahe legen. Im Projekt SprungBRETT haben wir uns entschlossen, unser Handeln an den Konzepten Unterstützte Beschäftigung und Alltagsbegleitung auszurichten. Dies wurde in den vorangegangenen Projektberichten begründet und in einer Reihe von Veröffentlichungen zur Diskussion gestellt.

Auf der anderen Seite gibt es unterschiedliche Begriffe und Aussagensysteme, mit denen das, was Behinderung ist, auf jeweils andere Weise beschrieben und erklärt oder verstanden wird. In diesen Horizont haben wir unsere Arbeit noch nicht gestellt. Die Reflexion unseres konzeptionellen Ansatzes im Hinblick auf Behinderungsbegriff und Theorie der Behinderung steht noch aus.

Beides – konzeptionelle Entwürfe für die Arbeit mit Menschen, die eine Behinderung haben, und die Vorstellung von dem, was Behinderung ist – sind freilich nicht unabhängig voneinander. Allein die Tatsache, dass Konzepte zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen eingesetzt werden, setzt einen Satz von Merkmalen und damit eine Definition voraus, mit der die Zielgruppe der Arbeit überhaupt erst identifiziert werden kann. Indem von Unterstützung dieser Zielgruppe die Rede ist, wird ein Zusammenhang zwischen Behinderung und Unterstützungsbedarf postuliert. Dies zeigt, dass pädagogische Arbeit ohne einen Begriff von ihrer Zielgruppe und ohne hypothetische Aussagen, die einen Zusammenhang zwischen Handlungen und ihren Ergebnissen konstruieren, undenkbar ist. Zu unterscheiden sind diese Konstruktionen jedoch hinsichtlich ihrer Überprüfbarkeit und Relevanz. Um diese Konstruktionen zu überprüfen, müssen sie explizit sein. Zur Beurteilung ihrer Relevanz können sie auf wissenschaftlich fundierte Konstruktionen bezogen werden.

Indem wir die Arbeitsweise von SprungBRETT auf diese Konstruktionen beziehen, werden implizite Annahmen im Hinblick auf Behinderung und ihren Entstehungszusammenhang explizit. Indem wir fragen, ob und inwieweit unsere Arbeit jene Faktoren, die diesen Annahmen zufolge im Zusammenhang mit Behinderung stehen, positiv beeinflussen, wird deutlich, ob unser Handeln geeignet ist, Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern.

Bereits 1977 hat U. Bleidick Behinderungsbegriffe und Aussagensysteme nach vier Paradigmen unterschieden<sup>33</sup>: (1) Das individualtheoretische Paradigma fasst Behinderung als einen medizinischen Sachverhalt. Ihm zufolge ist Behinderung eine medizinische Kategorie. (2) Im interaktionstheoretischen Paradigma wird Behinderung als eine Zuschreibung von

---

<sup>32</sup> BSHG § 39

<sup>33</sup> Bleidick, U.: Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1977, Heft 4 (S. 207 – 229), S. 208.

sozialen Erwartungshaltungen verstanden. Behinderung erscheint als Etikett bzw. soziale Kategorie. (3) Im systemtheoretischen Paradigma wird Behinderung als eine Folge schulischer Leistungsdifferenzierung verstanden. (4) Das 1977 postulierte gesellschaftstheoretische Paradigma – Behinderung als Gesellschaftsprodukt – wurde von Bleidick 1985 unter das interaktionstheoretische Paradigma subsummiert, weil sich – so führt er 1999 aus – der „soziale Definitionsvorgang, durch den ein negatives Bild vom behinderten Menschen produziert wird“ auch „im gesellschaftlichen Bezugssystem der Aussonderung“ entsteht, „in dem Behinderte vom öffentlichen Ansehen separiert werden“<sup>34</sup>.

Festzustellen ist, dass die interaktionstheoretische Betrachtungsweise von Lernschwierigkeiten oder - ganz allgemein - von Behinderung in den letzten Jahrzehnten einen zunehmend breiteren Raum eingenommen hat. So hat sich u.a. W. Wolfensberger bemüht, das Normalisierungsprinzip wissenschaftlich zu fundieren. Unter Rückgriff auf Begriffe und Aussagensysteme interaktionstheoretischer Provenienz formulierte er das Konzept der „Aufwertung der sozialen Rolle“. Dieses Konzept folgt der Auffassung, dass Behinderung nicht lediglich als eine deskriptive Kategorie begriffen werden kann, sondern auch als Etikett oder askriptive Kategorie begriffen werden muss. Entsprechend wird die Verbesserung des sozialen Images von Menschen mit Behinderung zu einem tragenden Element seines Konzeptes<sup>35</sup>. Versuche, den öffentlichen Sprachgebrauch zu verändern, und nicht mehr von Geistigbehinderten oder Lernbehinderten sondern von Menschen mit geistiger Behinderung oder Menschen mit Lernschwierigkeiten zu sprechen, sind als Versuche zu werten, das Gemeinsame zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung zu pointieren und zeigen, wie allgemein der Wandel im Verständnis von Behinderung geworden ist. Die Namensänderungen großer Organisationen<sup>36</sup>, deren Ziel die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ist, und veränderte Taxonomie im SGB IX<sup>37</sup> belegen das nachdrücklich. Den wohl öffentlichkeitswirksamsten Ausdruck fand die Vorstellung, dass Behinderung ein sozial bedingtes Phänomen ist, durch die Aktion Grundgesetz – einem Bündnis von bundesweit arbeitenden Behindertenverbänden und Organisationen der Behindertenhilfe zur Durchsetzung von Art. 3, Abs. 3 des Grundgesetzes – mit dem Slogan „Behindert ist man nicht. Behindert wird man“ oder durchaus provozierend mit der direkten Ansprache „Sie behindern mich“<sup>38</sup>.

Auch die WHO hat ihr im sogenannten „Krankheitsfolgenmodell“ aus dem Jahr 1980<sup>39</sup> manifestiertes Verständnis von Behinderung revidiert.

---

<sup>34</sup> Bleidick, U.: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriffe und behindertenpädagogische Theorie, Stuttgart 1999, S. 46.

<sup>35</sup> Siehe hierzu: Wolfensberger, W.: Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und Kanada, in: Bundesvereinigung der Lebenshilfe für geistig behinderte e.V. (Hrsg.): Normalisierung – eine Chance für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg/Lahn 1986, S. 45 – 62; König, A.: „Normalisierung“ konkret – Wolfensbergers Verfahren PASSING, in: Bundesvereinigung der Lebenshilfe für geistig behinderte e.V. (Hrsg.): Qualitätsbeurteilung und -entwicklung und in Wohneinrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung, S. 37 – 84.

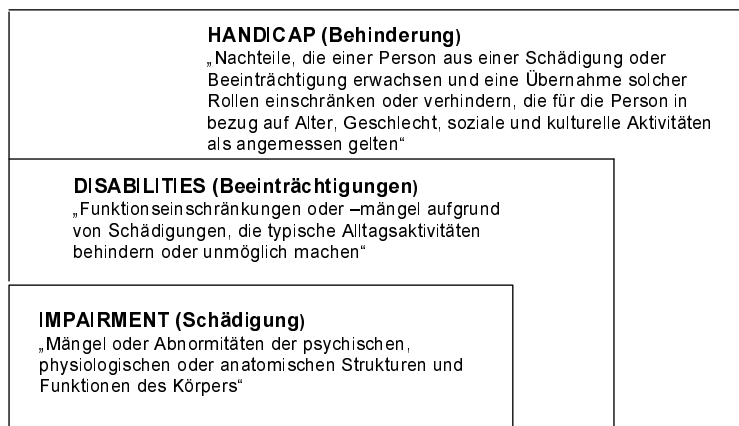
<sup>36</sup> Aktion Sorgenkind wechselte den Namen und heißt nun Aktion Mensch. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung hieß früher Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte.

<sup>37</sup> War im SchwBG von „dem Behinderten“ und „Werkstatt für Behinderte“ die Rede, so werden im SGB IX die Bezeichnungen „behinderte Menschen“ und „Werkstatt für behinderte Menschen“ benutzt.

<sup>38</sup> Aktion Grundgesetz: Die Gesellschaft der Behinderter, Hamburg 1997.

<sup>39</sup> Wir beziehen uns hier auf die an M. Rath angelehnte Darstellung von Holtz, K.L.: Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte, Dortmund 1994, S.

Im „Krankheitsfolgenmodell“ wurde Behinderung (handicap) als Folge einer Schädigung (impairment) begriffen. „Mängel oder Abnormitäten der psychischen, physiologischen oder anatomischen Strukturen und Funktionen des Körpers“ führten über „Funktionseinschränkungen oder –mängel, die ... typische Alltagsaktivitäten behindern oder unmöglich machen“, zu „Nachteile(n), die ... eine Übernahme solcher Rollen einschränken oder verhindern, die für die Person in bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Aktivitäten als angemessen gelten“. Es wäre überzogen, dieses Verständnis von Behinderung dem individualtheoretischen Paradigma zuzuordnen. Bereits in diesem Modell ist Behinderung mehr als ein medi-



zischer Sachverhalt. In der dreistufigen Darstellung wurde der soziale Kontext von Behinderung als ein eingeschränkter Zugang zum sozialen Rollensystem durchaus berücksichtigt. „Die Abkehr von einseitig medizinisch, primär defektorientierten Denkmodellen“, so stellt W. Thimm bezogen auf dieses Modell fest, hebt „den Prozesscharakter der .. Behinderung als sozial vermitteltem Tatbestand hervor.“<sup>40</sup> Die im WHO-Modell als Behinderung klassifizierte Zugangsbeschränkung folgte aber einem individuellen medizinisch oder psychologisch fassbaren Mangel. Den umgekehrten Weg ließ dieses Modell nicht zu. Eine psychische, physiologische oder anatomische Schädigung konnte nicht der sozial bedingten Ausgrenzung folgen. Das Krankheitsfolgenmodell blieb einseitig ätiologisch ausgerichtet.

**ABB. 32: KRANKHEITSFOLGENMODELL DER WHO**

Im nun vorgelegten allerdings noch nicht abschließend bearbeiteten Klassifizierungsschema der WHO<sup>41</sup> werden diese sozialen Einschränkungen als „Partizipationseinschränkungen“ gefasst, die neben „Aktivitätsstörungen“ und „Schädigung“ ein gleichwertiger Aspekt von Behinderung sind und ebenso wie die anderen Aspekte für sich allein genommen bereits eine Behinderung sein können (siehe Abb. 33).

Unter einer Schädigung wird „eine Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes“ verstanden, wobei Körperfunktionen „physiologische oder psychische Funktionen von Körpersystemen“ und Körperstrukturen anatomische Teile des Körpers wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile“ sind (S. 18). Lernschwierigkeiten dürften – dem Schema der WHO folgend – auf der Ebene von Schädigungen als Beeinträchtigung der „Funktionen des Gehirns und des Zentralnervensystems, als globale mentale Funktionen wie Bewusstsein, psychische Energie und Antrieb, und als spezifische mentale Funktionen wie Gedächtnis, Sprache, Rechnen“ einzuordnen sein.

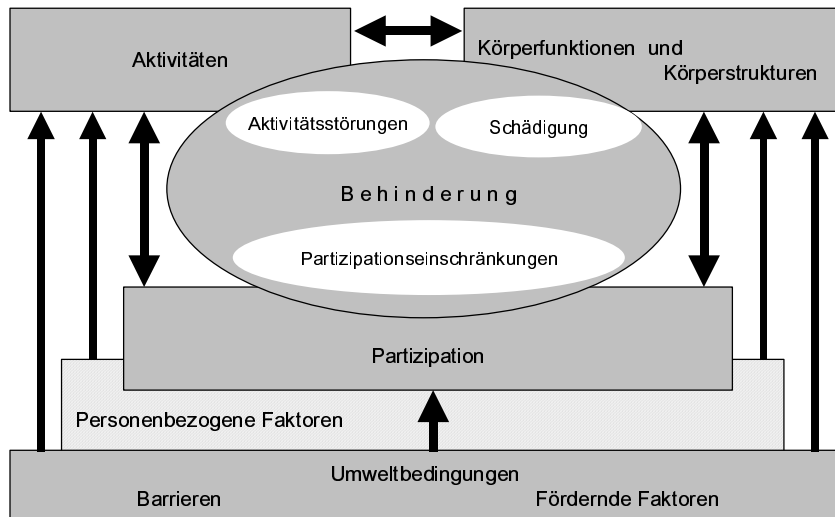
Unter einer Schädigung wird „eine Beeinträchtigung einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung oder eines Verlustes“ verstanden, wobei Körperfunktionen „physiologische oder psychische Funktionen von Körpersystemen“ und Körperstrukturen anatomische Teile des Körpers wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile“ sind (S. 18). Lernschwierigkeiten dürften – dem Schema der WHO folgend – auf der Ebene von Schädigungen als Beeinträchtigung der „Funktionen des Gehirns und des Zentralnervensystems, als globale mentale Funktionen wie Bewusstsein, psychische Energie und Antrieb, und als spezifische mentale Funktionen wie Gedächtnis, Sprache, Rechnen“ einzuordnen sein.

<sup>40</sup> Thimm, Walter: Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren, in: Neuhauser, G./Steinbaum, H. (Hrsg.), Geistige Behinderung: Grundlagen – klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation, Stuttgart, Berlin, Köln 1990 (S. 9 – 23), S. 11.

<sup>41</sup> WHO: ICIDH-2 Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung, Entwurf der revidierten Deutschen Fassung, Stand 10. April 2000.

ABB 33 wurde auf dieser Grundlage erstellt.

Die nachfolgend in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Veröffentlichung.



**ABB. 33: KLASSIFIKATIONSSCHEMA DER WHO (ICIDH-2)**

und viele mehr sind in das Klassifikationsschema aufgenommen worden. Zur Klassifikation von Partizipationsstörungen werden u. a. „Partizipation an der persönlichen Selbstversorgung“, „Partizipation an Mobilität“, „Partizipation am Informationsaustausch“, „Partizipation an Bildung und Ausbildung“ und „Partizipation an Erwerbsarbeit und Beschäftigung“ ebenso wie die anderen Aspekte von Behinderung definiert und tiefer gegliedert. So werden beispielsweise unter der Rubrik Erwerbsarbeit und Beschäftigung „Partizipation an Berufsvorbereitungsprogrammen“, an „selbständiger Beschäftigung“, an „bezahlter und unbezahlter Beschäftigung“ subsummiert.

Sogenannte „Kontextfaktoren“ werden als der gesamte „Lebenshintergrund einer Person“ (S. 22) in das Klassifikationsschema aufgenommen. Auf der einen Seite werden Umweltfaktoren einbezogen. Sie „beziehen sich auf die physikalische, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der die Menschen ihr Leben gestalten“ (S. 22). Im Unterschied dazu stellen personenbezogene Faktoren „den individuellen Hintergrund einer Person dar“. Indem u.a. Alter, Geschlecht, Bildung und Ausbildung, Persönlichkeit, Lebensstil, Gewohnheiten und Erziehung dazugehören, repräsentieren sie die biographische Situation des Individuums.

Die genannten Aspekte von Behinderung (Aktivitätsstörungen, Partizipationseinschränkungen, Schädigung) stehen in keiner ätiologischen Beziehung zueinander, sondern sind ebenso wie die Kontextfaktoren in einem Wechselverhältnis aufeinander bezogen.

Ohne die Vielschichtigkeit der Entwicklungen des gesellschaftlichen Verständnisses von Behinderung hier ausmalen zu können, ist es aus unserer Sicht nicht überzogen, festzustellen, dass die im individualtheoretischen Paradigma manifestierte Sichtweise, sukzessive aufgegeben und zunehmend durch ein Modell sozial produzierter Behinderungskarrieren ersetzt wird. Dies ist eine Entwicklung, die wir uneingeschränkt begrüßen.

Beziehen wir die Arbeit von SprungBRETT auf das WHO-Modell, dann können wir als erstes feststellen, dass sie auf Partizipation an Bildung und Ausbildung und Partizipation an Erwerbsarbeit und Beschäftigung gerichtet ist und damit Partizipationseinschränkungen als einen zentralen Aspekt von Behinderung zu überwinden sucht. Mit dem Ansatz der unterstützten Beschäftigung werden Aktivitäten der „Aufgabenbewältigung und bedeutende Lebensaktivitäten“ und speziell – dem Klassifikationsschema der WHO weiter folgend – „Aktivi-

Unter Aktivitätsstörung wird „eine Schwierigkeit oder die Unmöglichkeit für eine Person verstanden, die Aktivität („eine Aufgabe oder Tätigkeit“) durchzuführen“ (S. 19). Aktivitäten des „Lernens und der Wissensanwendung“, der „Kommunikation“, der „Fortbewegung“, der „Selbstversorgung“

täten des Arbeitslebens“ und „Aktivitäten in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen“ gefördert. Indem dies jedoch auf der Grundlage der individuellen beruflichen Wünsche, Vorstellungen und Fähigkeiten der Projektteilnehmer/innen geschieht, werden ihre Lernschwierigkeiten als Störung im Bereich „Mentale Funktionen“ ebenso einbezogen, wie der Kontext ihrer individuellen biographischen Situation. Weil im Rahmen der Akquisitionstätigkeit und Integrationsberatung des Projekts ein integrationsfreundliches Klima bei Anstellungs- und Ausbildungsträgern gefördert und Arbeit fähigkeitsorientiert gestaltet wird, werden Umweltbarrieren abgebaut, die sich im Klassifikationsschema der WHO, was die technische Seite der Hilfe angeht, in die Rubrik „Erzeugnisse und Technologien“ einordnen lassen. Die sozialen Aspekte dieser Unterstützung finden in der Liste der Umweltfaktoren ihr Pendant in der Rubrik „Einstellungen, Werte und Überzeugungen“. Nicht zuletzt fungiert das Projekt SprungBRETT selbst als ein neues Element im Umweltsystem seiner Teilnehmer/innen, was im Klassifikationsschema der WHO als „Dienstleistungen des Bildungs- und Ausbildungswesens“ und als „Dienstleistung für Arbeit und Beschäftigung“ wiederkehrt.

Auch die vom Projekt geleistete Alltagsbegleitung ließe sich auf diese Weise reflektieren, wodurch weitere Faktoren, die im Zusammenhang mit Behinderung stehen und durch die Projektarbeit positiv beeinflusst werden, in den Blick geraten würden. Wir wollen an dieser Stelle jedoch unsere Ausführungen abschließen, weil wir der Auffassung sind, dass zumindest einige Bezüge der Arbeitsweise von SprungBRETT zur allgemeinen Theoriebildung und zum Behinderungsbegriff deutlich geworden sind.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass

- wir Lernbehinderung als einen Prozess oder eine Karriere verstehen, der bzw. die sich im jeweils individuellen Wechselverhältnis zwischen Störungen der Partizipation, Störungen der Aktivität und Störungen der mentalen Funktionen im Kontext der Lebensverhältnisse eines Menschen entwickelt.
- durch die Arbeit von SprungBRETT die Lernbehinderung der Projektteilnehmer/innen beseitigt oder gemildert werden soll, indem ihre Partizipation in den Bereichen Arbeit und Ausbildung und ihre arbeits- oder ausbildungsbezogenen Aktivitäten bzw. Fähigkeiten unter der besonderen Berücksichtigung ihrer mentalen Funktionen gefördert werden.
- ein wesentlicher Ansatzpunkt unserer Arbeit in der fähigkeitsorientierten Gestaltung sowohl der materiellen als auch der sozialen Anforderungen der Arbeitswelt und Ausbildungsgänge ist, weil dies Anforderungen als relevante Umweltfaktoren über den Zugang in Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse entscheiden.

Abschließend wollen wir nicht unerwähnt lassen, dass wir die revidierte Fassung der ICIDH für eine vielversprechende Grundlage zur Zielbestimmung und Beschreibung der praktischen Integrationsarbeit halten. Weil im neuen Klassifikationsschema der WHO die Komplexität divergierender Anschauungen uns erfahrbarer Wirklichkeit aufgenommen und zusammengeführt wurden, könnte es tatsächlich ein Konsensmodell werden, mit dem die interdisziplinäre Verständigung und Zusammenarbeit gefördert werden kann.