

Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingungen der inklusiven Berufsorientierung in allgemein- und berufsbildenden Schulen am Beispiel des Organisierens von Schülerbetriebspraktika

Silvia Greiten, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann, Lütfiye Turhan & Marie Schröder

Journal für Psychologie, 27(2), 313–335
<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-313>
www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Schülerbetriebspraktika schlagen die Brücke von der Schule zur Arbeitswelt und dem Berufsausbildungssystem. Sie sind Teil eines umfassenden Pakets von Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und werden kooperativ organisiert von verschiedenen AkteurInnen aus Schule, Betrieben und Institutionen, die den Übergang begleiten. Wiewohl die inklusive Berufsorientierung bislang wenig erforscht ist, ist doch anzunehmen, dass sich die Komplexität des Prozesses durch neue Kooperationen nochmals erhöht. Dieser Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse multiprofessioneller Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden aus verschiedenen Institutionen vor, um daraus Kompetenzen für die inklusive Berufsorientierung an Schulen abzuleiten. Die Ergebnisse deuten auf drei Notwendigkeiten hin: darauf, Handlungsbereiche zu identifizieren, Kooperationen der AkteurInnen im System Schule zu untersuchen und solche Wissensbezüge zu bestimmen, die sich subjekt-spezifisch aus den Bedarfen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben.

Schlüsselwörter: inklusive Berufsorientierung, Schülerbetriebspraktika, Schulentwicklung, Lehrerprofessionalisierung

Summary

Competences of teachers and other educational professionals as condition for the success of inclusive vocational guidance in general and vocational schools, exemplified on organizing work placements for students

Work placements for students bridge the gap between school and the world of work and the vocational training system. They are part of a comprehensive set of measures for vocational orientation and are organized by a multi-professional team of different actors, such as teachers and other educational staff involved in the process of secondary education and professionals working in institutions that accompany the transition. Though little research has been done on inclusive vocational guidance, it can be assumed that complexity of this process will increase with new cooperations. This article presents results from multi-professional group discussions with participants from various institutions and derives competences for inclusive vocational guidance in schools. The results point to the necessity of identifying fields of action, investigating cooperation between actors within the school system and, above all, determining knowledge references that arise subject-specifically for inclusive vocational orientation from the needs of students with special educational needs.

Key words: inclusive vocational guidance, student internships, school development, teacher professionalization

1 Inklusive Berufsorientierung als Gegenstand und Desiderat der Forschung

Die berufliche Bildung in Deutschland kann auf ein theoretisches Fundament zurückgreifen, das sich unter dem Begriff der »Integration« mit dem Bestreben befasst, Menschen mit Behinderung eine uneingeschränkte Teilhabe an der beruflichen Bildung und am Berufsleben zu ermöglichen (Enggruber und Ulrich 2016, 59; Biermann 2007, 9–10; Seyd et al. 2012, 23). Schulische inklusive Berufsorientierung ist eine Voraussetzung für diese Teilhabe. Von der Wissenschaft wird sie bisher wenig beachtet.

Wenngleich die Schule den Prozess der Berufsorientierung nur »moderierend und zeitlich begrenzt« (Famulla 2013, 18) begleiten kann, so kommt ihr, alleine aufgrund ihres Gewichts in der Biografie von SchülerInnen, eine hohe Bedeutung zu (Knauf 2009, 229; Bergs und Niehaus 2016a, 1). Die Berufsorientierung ist eingebunden »in ein komplexes Geflecht aus Anforderungen und Bedürfnissen« sowohl institutioneller als auch individueller Art (Knauf 2009, 279). Das damit befasste pädagogische Personal benötigt besondere Qualifikationen (ebd., 238). Empirische Studien zur inklusiven Berufsorientierung, insbesondere jene zum schulischen Anteil, sowie zur Professionalisierung und Qualifizierung involvierter AkteurInnen sind ein Desiderat

(Moser 2016, 668; Bergs und Niehaus 2016b, 296; Buchmann und Bylinski 2013, 185–192).

Im Forschungsprojekt »BEaGLE – Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen«¹ wird die Gestaltungsaufgabe der inklusiven Berufsorientierung untersucht (Bienengräber et al. 2019). Ziel des Projektes ist, ein darauf bezogenes Qualifikationstableau für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte bereitzustellen. In einem sequenziell angelegten Mixed-Methods-Verfahren (Creswell et al. 2011) erfolgt der empirische Zugriff zunächst qualitativ, um Qualifikationsanforderungen aus der schulischen Praxis heraus zu beschreiben. In der noch folgenden quantitativen Phase werden diese Qualifikationsanforderungen in Form einer bundesweiten Fragebogenstudie überprüft. Auf dieser Grundlage wird schließlich das Qualifikationstableau entwickelt.

Aus der qualitativ-empirischen Phase des Projekts resultiert die hier vorgestellte Teilauswertung, die das Organisieren von Schülerbetriebspraktika als einen bedeutenden Bereich der schulischen inklusiven Berufsorientierung herausgreift. Darin kulminieren offenbar die maßgeblichen Herausforderungen, die inklusive Berufsorientierung an Schulen mit sich bringt. Diese Herausforderungen werden in Abschnitt 2 beschrieben, um vor diesem Hintergrund die Auswahl des Schülerbetriebspraktikums als Schwerpunkt einer Teilauswertung (Abschnitt 3) nachvollziehbar zu machen. Die Darstellung des Forschungsdesigns in Abschnitt 4 lässt das methodische Vorgehen transparent werden. Die Ergebnisse (Abschnitt 5) fokussieren zunächst Aspekte des Organisierens von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung. Des Weiteren werden entsprechende Kompetenzen für Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal abgeleitet, die als Gelingensbedingungen für diesen Teil inklusiver Berufsorientierung identifiziert werden können.

2 Herausforderungen der inklusiven Berufsorientierung in der Schule

Als Herausforderungen zu nennen sind (1) Defizite und Unterschiede in der LehrerInnenbildung und den Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge, (2) inner-, zwischen- und außerschulische Kooperationen, verbunden mit der (3) Klärung von Zuständigkeiten für die berufliche Orientierung.

(1) Defizite und Unterschiede in LehrerInnenbildung und Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge

Die »Standards für die Lehrerbildung« in den Bildungswissenschaften sehen keine eigenständigen Kompetenzen für die schulische Aufgabe der Berufsorientierung vor (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Dennoch werden bei-

spielsweise in Nordrhein-Westfalen für die AbsolventInnen aller Lehrämter und aller Fächer »Grundkompetenzen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler« (Ministerium für Schule und Bildung 2016, §10) als sogenannte »übergreifende Kompetenzen« (ebd.) gefordert. Jedoch fehlen Lehrkräften spezifisches Wissen und Kompetenzen. Dies steht im Widerspruch zu den curricularen Vorgaben für die Berufsorientierung – und explizit auch für die obligatorischen Schülerbetriebspraktika – in den *Schulformen der Sekundarstufen* (Beinke 2013, 262–270). Der Widerspruch gilt noch mehr für die *inklusive* Berufsorientierung. Dazu findet sich kein konkreter Erlass, bis auf die Vorgabe, dass das Schulsystem inklusiv zu entwickeln ist (bspw. SchulG NRW, §2 Abs. 5). Als Konsequenz sind die Schulen zur Entwicklung von Konzepten aufgefordert, die spezifische Förderbedarfe von SchülerInnen berücksichtigen.

Für *Förderschulen* stellt sich die Situation anders dar. Deren Bildungsgänge mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten² zielen prinzipiell auf die gleichen Kompetenzen wie jene der allgemeinbildenden Schulen und verfolgen das zielgleiche Lernen, mindestens mit dem Erreichen des Hauptschulabschlusses³. Berufsorientierung wird als Themenfeld zentral ausgewiesen und steht im Kontext der lebenspraktischen Orientierung. Dies geht bis hin zu der Forderung, Berufsorientierung als »Fach« zu unterrichten, um frühzeitig den Übergang in das System der beruflichen Bildung anzubahnen. Im berufs- und allgemeinbildenden Schulsystem hingegen ist ein solches eigenständiges Fach nicht vorgesehen.

Aufgrund dessen treffen in inklusiven Schulen verschiedene Curricula der Sekundarstufen, der Förderschulen und auch der berufsbildenden Schulen sowie Lehrkräfte mit Fächer-, Förderschwerpunkt- und Lernfeldorientierung aufeinander. Daraus ergibt sich ein erheblicher Qualifizierungsbedarf zur Curriculum- und darauf aufbauenden Konzeptentwicklung.

(2) Inner-, zwischen- und außerschulische Kooperationen

Die Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren Personen, die in der inklusiven Berufsorientierung tätig sind, bezieht sich wesentlich auf Qualifizierung für Kooperationen in der eigenen Schule, mit anderen Schulen sowie mit außerschulischen Institutionen. Die Forschungslage zu Kooperationen im schulischen Kontext generell ist mit Blick auf unterschiedliche Kooperationsformen und -niveaus gut (vgl. Übersichten Trumpa et al. 2016), nicht so jedoch bezüglich Kooperationen bei der schulischen inklusiven Berufsorientierung. Dies erweist sich aber als notwendig, da die Komplexität der Kooperationsstrukturen infolge der sonderpädagogischen Förderbedarfe (SFB) von SchülerInnen zunimmt.

Bei der inklusiven Berufsorientierung ergeben sich *zunächst inner- und zwischen-schulische Kooperationserfordernisse*. Je nach Schulform treffen mit Fachlehrkräften, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen und weiteren Fachkräften

verschiedene Professionen aufeinander. SonderpädagogInnen können als die entscheidenden AkteurInnen für das Einbringen der sonderpädagogischen Perspektive in das Regelschulsystem betrachtet werden (Greiten et al. 2016, 154). Dies ist auch für die inklusive Berufsorientierung zu vermuten.

Außerschulische Kooperationen sind ein wesentlicher Bestandteil der Berufsorientierung (Knauf 2009, 234–237); sie bringen Berufs-, Wirtschafts- und SonderpädagogInnen sowie betriebliche AusbilderInnen (Weiser 2016, 20) zusammen. Kooperationen ergeben sich auch mit Institutionen (Bergs und Niehaus 2016b), die über Erfahrungen in der Berufsorientierung von Menschen mit und ohne SFB verfügen, wie Berufsbildungs- und -förderungswerke, Ausbildungsbetriebe, Arbeitgeberverbände oder Kammern. Des Weiteren bieten sich berufsbildende Schulen als Kooperationspartner an, die mit den gleichen Fragen zur Umsetzung inklusiver Bildung konfrontiert sind, jedoch – im Gegensatz zur üblichen Ausstattung allgemeinbildender Schulen – über die nötige räumliche und technische Ausstattung verfügen, zum Beispiel in Form von Lernbüros, Übungsfirmen, Lehrwerkstätten usw.

(3) Klärung von Zuständigkeiten in der beruflichen Orientierung

Für die umfangreiche Aufgabe der beruflichen Orientierung wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die Studien- und Berufsorientierung ins Leben gerufen, die durch KoordinatorInnen (sogenannte »StuBos«) umgesetzt wird. Sie sollen einerseits nach innen und nach außen als zentrale Ansprechpartner fungieren und andererseits Studien- und Berufswahlprozesse in den Schulen initiieren sowie entsprechende Strukturen etablieren, die aufgrund der Arbeitsteilung auch die Klärung von Zuständigkeiten beinhalten muss. Konkret sollen sie mit den Berufsberatungen der Agentur für Arbeit und sonstigen außerschulischen Partnern kooperieren sowie Schülerbetriebspraktika und Informationsveranstaltungen organisieren (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2013, Abschnitt 1). Durch die StuBo-Aktivitäten gilt Berufsorientierung in den meisten Schulen als »fest verankert« (Euler und Severing 2015, 12). Um jedoch tatsächlich die gewünschte Wirkung zu entfalten, müssen die personellen und institutionellen Zuständigkeiten für die Teilaufgaben des Gesamtprozesses ausgehandelt und fixiert werden.

Um ihre Aufgaben erfüllen zu können, werden die StuBos nach Vorgaben des Ministeriums weitergebildet, aktuell auch für inklusive Berufsorientierung (Ministerium für Schule und Bildung 2013; Ministerium für Schule und Bildung 2016, §3). Ob die Qualität der Angebote für die Durchführung einer wirksamen Berufsorientierung ausreicht, kann mangels belastbarer empirischer Befunde kaum beurteilt werden. Mit Loerwald (2011) kann die Qualität beispielsweise des Schülerbetriebspraktikums infrage gestellt werden, zumal dafür spezifische Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich sind, die über die Grundkompetenzen hinausgehen, die gemäß nordrhein-westfälischer Lehramtszugangsverordnung nachzuweisen sind.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nicht nur multiple, subjektive Qualifikationsbedarfe der in den Gesamtprozess involvierten pädagogischen Fachkräfte vermuten, sondern auch die konkreten Herausforderungen interpretieren, die das Organisieren von Schülerbetriebspraktika mit sich bringt.

3 Schülerbetriebspraktika als zentrale Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung

Betriebspraktika schlagen die Brücke von der Schule zur Arbeits- und Ausbildungswelt. Sie werden in verschiedenen Formen angeboten, auch als Kontrast-, Langzeit- und Ferienpraktika (Berzog 2011, 7). Sie bieten SchülerInnen die Möglichkeit, einen Betrieb unmittelbar kennenzulernen. Somit vollziehen Betriebspraktika für einen eng begrenzten Zeitraum, was durch die Berufsorientierung insgesamt gewährleistet werden soll: den Übergang der SchülerInnen vom System Schule in das System der beruflichen Ausbildung und Erwerbsarbeit.

Darüber hinaus tragen Praktika zur Weiterentwicklung der Schülerpersönlichkeit bei. In Verbindung mit schulisch angeeignetem Wissen kann die Praxiserfahrung konkret der Berufsinformation und -orientierung dienen (Kremer und Gockel 2010, 3–4). Demzufolge wirkt sich das Schülerbetriebspraktikum – insbesondere unter der Perspektive der Inklusion – auf Persönlichkeitsentwicklung, Motivation, berufliches Orientierungswissen in engerem Sinne, Leistungsbereitschaft und Wissenstransfer aus. Voraussetzung dafür ist, dass das Praktikum als eine didaktische Einheit gestaltet wird, das heißt als eine außerschulische Lerngelegenheit, die in der Schule zielgerichtet vor- und nachzubereiten ist. Allzu oft stellen jedoch Zufälligkeiten den Praktikumerfolg infrage. Nur ein Beispiel dafür ist die Wahl des Praktikumsbetriebs nach der bequemen Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln statt nach inhaltlichen Kriterien (Kremer und Gockel 2010, 4). Die didaktische Gesamtkonzeption des Schülerbetriebspraktikums erfordert eine entsprechend hohe Kompetenz aufseiten der schulischen AkteurInnen, da sie als eine komplexe Gestaltungsaufgabe beschrieben werden kann, von deren Qualität der Erfolg dieses »Höhepunkts« schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen (Berzog 2011, 3) wesentlich abhängt.

4 Zur explorativen Phase im Mixed-Methods-Forschungsdesign

4.1 Explorativer Feldzug in Form von Gruppendiskussionen

Das Feld der schulischen inklusiven Berufsorientierung ist kaum erforscht. Um relevante Themen und zentrale Fragen zu identifizieren, bot sich zu Beginn des Projektes

ein explorativer Zugang zum Praxisfeld (Kühn und Koschel 2018, 39) in Form von Gruppendiskussionen an. Dazu wurden Personen zusammengebracht, die über Erfahrungen in der inklusiven Berufsorientierung verfügen. Es wird angenommen, dass die Teilnehmenden Erfahrungen mit entsprechenden »Wissens- und Bedeutungsstrukturen« einbringen und somit über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen, der ihnen das »Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen« ermöglicht (Gurwitsch 1976, 178, in Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 91). Dem Wissen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da die AkteurInnen es sich während der Praxiserfahrung aneignen und es zugleich die Funktion der Orientierung übernimmt. Dieses Grundverständnis eines *konjunkativen Erfahrungsraums* kann nicht nur für einander bekannte Personen angenommen werden, sondern auch bei einander unbekanntem Personen, sofern sie in vergleichbaren sozialen Situationen interagieren, wie dies bei der inklusiven Berufsorientierung der Fall ist. Um das geteilte Wissen in Gruppendiskussionen verfügbar zu machen, gilt als Bedingung die Selbstläufigkeit der Diskussion (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 92), damit die Teilnehmenden eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. Dichte und diskursive Passagen sind besonders geeignet, um diese gemeinsamen Wissensbestände und kollektiven Orientierungen zu analysieren.

Durch Literatursichtung und Gespräche mit Lehrkräften verschiedener Schulformen wurden zunächst die im Praxisfeld der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Berufsgruppen benannt und in drei Städten in Nordrhein-Westfalen entsprechende Institutionen recherchiert. Auf dieser Basis begann die Akquisition potenzieller GesprächspartnerInnen per E-Mail und direkt per Telefon (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 59). Es konnten VertreterInnen von Schulen der Sekundarstufen in Nordrhein-Westfalen (Berufskollegs Wirtschaft und Verwaltung/Technik/Soziales/Förderschwerpunkt, Förder-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien), aus regionalen Bundesagenturen bzw. Berufsberatungsstellen, Kammern und diversen Ämtern gewonnen werden. Auf überregionaler Ebene sagten VertreterInnen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und diverser Verbände ihre Teilnahme zu.

Zur Datenerhebung wurden 18 Gruppendiskussionen mit je fünf bis sechs AkteurInnen unterschiedlicher Institutionen geführt, die an der inklusiven Berufsorientierung beteiligt sind. Bei der Gruppenzusammensetzung wurde auf größtmögliche institutionelle Heterogenität geachtet, um die Breite des Erfahrungsraums auszuschöpfen. Impulse für die Gruppendiskussionen in Form von Leitfragen betrafen (1) Anforderungen der inklusiven Berufsorientierung, (2) Beschreibungen von aus ihrer Sicht dafür notwendigen Kompetenzen und (3) die Bedeutung von Kooperationen und Netzwerken.

Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 80 und 90 Minuten. Sie wiesen durchweg eine Selbstläufigkeit auf und enthielten Passagen mit dichten Beschreibungen und

diskursiven Anteilen. Da sich die Teilnehmenden nicht kannten, kann dies als ein Indiz für teilbare Erfahrungen gelten. In der Kommunikationssituation war das ›Einander-Verstehen im Selbstverständlichen‹ offenkundig möglich. Ohne direkten Impuls durch die Personen, die die Gruppendiskussionen anleiteten, kristallisierte sich in allen Gruppendiskussionen unter anderem ein zentrales Thema mit vielfältigen Wissensbeständen heraus: *das Schülerbetriebspraktikum* als zentrale Aufgabe beruflicher Orientierung vor allem im inklusiven Kontext. Das Organisieren von Schülerbetriebspraktika und die dafür erforderlichen Kompetenzen wurden daher für die hier vorgestellte Teilauswertung gewählt.

4.2 Auswertung zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika

Das Anliegen der hier vorgestellten Teilauswertung ist es, Kompetenzen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zu beschreiben, die als Gelingensbedingungen für inklusive Berufsorientierung in Schulen benötigt werden. Zwei Forschungsfragen sind leitend:

- Wie und durch wen werden Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung an Schulen organisiert?
- Welche Kompetenzen zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung sind aus Sicht unterschiedlicher AkteurInnen zentral?

Aus dem Sampling der 18 Gruppendiskussionen wurden sechs ausgewählt, die das größtmögliche Feld der angefragten Institutionen abbilden. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurden die Gruppendiskussionen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Um dem explorativen Charakter zu entsprechen, erfolgte die Kategorienbildung auf induktivem Wege (Mayring 2015, 85f.; Kuckartz 2014, 72–78). Gemäß dem als üblich anzusehenden Vorgehen wurde das Kategoriensystem in Forschungswerkstätten konsensuell validiert und in der Pilotierung auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit geachtet. Die Auswertung der Transkripte erfolgte dann mit MAXQDA 2018. Je zwei KodiererInnen kodierten die Transkripte unabhängig voneinander und überprüften ihre Ergebnisse dann erneut konsensuell. Der Auszug aus dem Kodierleitfaden dokumentiert den Kodierprozess.

Die Analyse der Gruppendiskussionen konzentrierte sich auf die Ableitung von Kompetenzbeschreibungen zum Organisieren von Schülerbetriebspraktika als Teil der inklusiven Berufsorientierung in den Sekundarstufen.

Kategorie	Definition	Kodierregel
Organisieren von Schülerbetriebspraktika	Erlasse für Schulen der Sekundarstufen I und II aller Schulformen sehen Schülerbetriebspraktika vor. Diese unterscheiden sich teilweise in den Bildungsgängen. SchülerInnen absolvieren für einen bestimmten Zeitraum ein Praktikum in einem Betrieb. Die Umsetzung der Erlassvorgaben, die Organisation dieses Prozesses und dessen Einbindung in die Berufsorientierung obliegt der Schule. Lehrkräfte und weitere Personen inner- und außerhalb des Schulsystems sind daran beteiligt.	Die Kategorie wird immer dann kodiert, wenn die Teilnehmenden organisatorisches Handeln und Wissen in Bezug auf das Planen und Organisieren von Schülerbetriebspraktika thematisieren (z.B. Kooperations- und Koordinationsaufgaben mit Betrieben in Bezug auf die Organisation Schülerbetriebspraktika).

Tabelle 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden

5 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse⁴

5.1 Aspekte des Organisierens von Praktika als Teil inklusiver Berufsorientierung im System Schule

Während der Analyse konkretisierten sich drei Aspekte heraus, die für das Verstehen der Bedeutung von Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung notwendig sind: Schülerbetriebspraktika als zentraler Bezugspunkt der AkteurInnen, die Erlasslage und die Zuständigkeiten.

Schülerbetriebspraktikum als zentraler Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung

In allen multiprofessionellen Gruppendiskussionen kann das Schülerbetriebspraktikum als ein zentraler Bezugspunkt für inklusive Berufsorientierung extrahiert werden, neben den Themen der Übergangsgestaltung von der Sekundarstufe I in berufliche Qualifizierung sowie der Relevanz von Netzwerken und Kooperationen. Warum die Thematik der Betriebspraktika und damit auch Schulentwicklungsprozesse für alle AkteurInnen relevant sind, erklärt sich aus der Erlasslage, die in den Gruppendiskussionen thematisiert wird, denn diese gibt den Rahmen vor.

Erlassung für das Organisieren von Schülerbetriebspraktika in Schulen

Schülerbetriebspraktika sind durch Erlasse für unterschiedliche Schulformen und Bildungsgänge geregelt. Aufgrund dessen verwundert es nicht, dass sich in allen Gruppendiskussionen die Selbstverständlichkeit belegen lässt, mit der Betriebspraktika zur Berufsorientierung gehören und im Schulsystem in Form von mehr oder weniger klar ausgearbeiteten Konzepten, zeitlichen Verläufen und Zuständigkeiten verankert sind. Diese Selbstverständlichkeit ist für die Schulen der Sekundarstufe I deutlicher als für Berufskollegs zu entnehmen, wo Betriebspraktika nicht in allen Bildungsgängen verankert sind. In den Gruppendiskussionen wird von Lehrkräften und SozialarbeiterInnen am Berufskolleg im Kontext der inklusiven Berufsorientierung dazu auf die speziellen Bildungsgänge der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung verwiesen (BfA1 17, EfA1 23, CfA2 68, BmN1 40).

Zuständigkeiten

Als AkteurInnen für das Organisieren von Praktika werden in allen Gruppendiskussionen des Samples Lehrkräfte mit Zuständigkeiten und Beauftragungen identifiziert. Dies gilt für das Organisieren von Schülerbetriebspraktika auf der Konzept- aber auch auf Individualebene und auch für die Begleitung der SchülerInnen während des Praktikums.

In wenigen Schulen, vorrangig in Berufskollegs, fällt diese Zuständigkeit auch SozialarbeiterInnen zu (BmN1 40). Zwei Auszüge dokumentieren deren Verortung im Berufskolleg. Sie können für alle SchülerInnen in der Berufsorientierung zuständig sein:

»Und das ist bei uns ja eigentlich das Problem, von der anderen Seite her betrachtet, wir haben die Schüler in der Ausbildungsvorbereitung ja nur für ein Jahr, das heißt, ich habe die Klassenleitung zusammen mit dem Sozialarbeiter, der die Schüler im Praktikum betreut, [seufzt] aber ich lerne-, habe die jetzt praktisch erst so richtig kennengelernt« (CfA2 68).

Wenn es spezifisch um SchülerInnen mit SFB geht, wird am Berufskolleg thematisiert, dass eine sozialpädagogische Fachkraft gewünscht ist:

»die irgendwie- (.) behandelt werden müssen, im weitesten Sinne, die Schüler müssen versorgt werden. (.) Ist für uns = eine riesen Schwierigkeit, weil wir uns (.) keine aus dem (.) sozialpädagogischen Bereich kommt« (BfA1 17).

Dabei geht es offensichtlich um weitere Fähigkeiten, die man SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen zuschreibt, über die man selbst nicht verfügt.

Eine Rolle, die nicht nur mit ihrem Zuständigkeitsbereich für die gesamte Schule, sondern auch mit Weiterbildung verbunden ist, nimmt die »StuBo«-Lehrkraft bzw. -koordinatorIn ein. Ihr Zuständigkeitsbereich vergrößerte sich hinsichtlich des

dafür benötigten Wissens, der Ausweitung der Kooperationen und der terminlichen Organisation:

»Die Organisation von KAOA nimmt die ganze Aufmerksamkeit des Studien- und Berufswahl-Koordinators in Anspruch, sodass (.) jetzt die, die einzelnen Besonderheiten in der inklusiven Berufsorientierung, die zu beachten sind, extra Termine wie zum Beispiel der- nicht der Regel-Berufsberater der Agentur für Arbeit ist für diese Kinder zuständig, sondern die Reha-Beratungen, das sind Extratermine« (EFA2 22).

Zuständigkeiten im inklusiven System verändern sich, wenn SonderpädagogInnen ins System kommen. Unabhängig davon, ob sie in einer Steuergruppe zur Berufsorientierung mitarbeiten, werden sie für die Gruppe der SchülerInnen mit SFB als zuständig erklärt:

»Und ich habe letztendlich, wie das halt so ist, auf = dem kurzen Dienstweg Bescheid bekommen, [Name], mach das jetzt mal, guck mal, ob die jetzt auch in die normalen Praktika mitgehen oder nicht« (AmA1 12).

Die StuBos oder andere in der Berufsorientierung tätige pädagogische Fachkräfte sind dann zwar weiterhin in der Verantwortung, aber ein Teil wird an SonderpädagogInnen delegiert (bspw. AmA1 12) oder von ihnen reklamiert, weil sie sich zuständig fühlen (bspw. CfA1 18).

Aufgrund der Darstellungen zu den Kontexten des Organisierens von Betriebspraktika stellen sich Fragen zu den Kompetenzbeschreibungen der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte, die in der inklusiven Berufsorientierung tätig sind. In der Datenanalyse ließen sich drei Kompetenzbereiche abstecken: Wissen, Handeln und weitere Fertigkeiten, zu denen die Teilnehmenden diskutierten. Diese werden im Folgenden skizziert.

5.2 Wissen zur inklusiven Berufsorientierung

Aus den Gruppendiskussionen ließen sich das *Wissen über SchülerInnen* und *Wissen zur Praktikumsorganisation* als zentrale Wissensbereiche der inklusiven Berufsorientierung identifizieren.

Wissen über SchülerInnen

Das Wissen über SchülerInnen kann gruppiert werden zu jenen *mit SFB*, jenen *mit besonderen Bedarfen* und zu jenen *ohne genannte Bedarfe*, für die aus dem Datenmaterial keine weiteren Angaben zu Lernvoraussetzungen entnommen werden können.

Einige Beschreibungen, die die Teilnehmenden formulierten, beziehen sich allgemein auf die Gruppe der *SchülerInnen mit SFB*, bei denen jeweils besondere Bedingungen in der Vorbereitung und Durchführung der Praktika zu berücksichtigen seien. Es wird generalisiert formuliert, dass die Arbeitsbelastung, die Pünktlichkeit oder auch psychische Auffälligkeiten ein grundlegendes Problem darstellen können (DfAk1 43; AmA1 12). Für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* wird von teilnehmenden SonderpädagogInnen klar geäußert, dass diese an »regulären Praktika« nicht teilnehmen könnten (AmA1 12) oder es bei ihnen besonders schwierig sei (DfA2 95). Dem folgt die Forderung nach anderen Organisationsformen von Praktika.

Auch aufgrund individueller Bedingungen sei zu entscheiden, inwiefern SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* (AmA1 12) bzw. *Emotional-soziale Entwicklung* (AmA1 12) an den regulären Praktika teilnehmen können. Mit beiden Förderschwerpunkten wird verbunden, dass diese SchülerInnen wenig ausdauernd, kaum belastbar, wenig motiviert oder auch desinteressiert seien (AmA1 12, CfA1 18). Explizit für den Förderschwerpunkt *Lernen* wird betont, dass diese etwas »anderes« benötigten (CfA1 18; AmA1 12), das im Folgenden konkretisiert wird: Es geht um die Form des Praktikums, mit der Option eines Langzeitpraktikums, aber auch um die Art, wie die Betriebe mit dieser genannten Schülergruppe umgehen: »zugewandt [...] mit Engelsgeduld« (DfA2 23).

An Behinderungen im körperlichen Bereich wie dem Förderschwerpunkt *Sehen* zeigt sich, wie individuell bei der Praktikumsorganisation vorgegangen wird. Die Passung des Ausmaßes der Behinderung und des gewünschten Praktikumsbetriebes müsse stimmen. Bei einer Beeinträchtigung, die als »halbblind« beschrieben wird (AmA2 12), seien keine besonderen Bedingungen zu berücksichtigen. Auch wird für Personen mit Sehbeeinträchtigungen auf den Praktikumsbereich »Büro-Management« verwiesen (EfA1 23), die Passung sei unproblematisch. Anders verhalte es sich bei einer stärkeren Beeinträchtigung oder völligen Blindheit, Berufe im Malerbereich seien dann nicht praktikabel (AmA1 117).

In den Gruppendiskussionen wird zweimal auf SchülerInnen mit *Autismus* Bezug genommen. Während deren Beeinträchtigung kaum eine Bedeutung für die Wahl des Praktikums habe, werden in diesen Fällen die begleitenden Integrationskräfte (CfA1 18, EfA1 23) thematisiert.

In den Gruppendiskussionen finden sich auch Passagen, in denen Wissen über SchülerInnen relevant wird, die in der Analyse als SchülerInnen *mit Bedürfnissen* beschrieben werden. Hierunter fallen SchülerInnen ohne SFB, die aber nach den Einschätzungen der Lehrkräfte Bedarfe haben, die bei der Praktikumswahl und -begleitung bedeutsam werden (DfAk1 43). Dazu zählen Beschreibungen wie »schwierige Schüler«, »keine Motivation«, teilweise auch »Geflüchtete« (BfA1 17; EfA1 23; AmA1 117; BfA2 19).

Die dritte Gruppierung bezieht sich auf SchülerInnen ohne genannte Bedarfe, die nach Einschätzung einiger Teilnehmenden in der Regel von der Schule vorgesehene

Praktika absolvieren könnten. Die Teilnehmenden beziehen sich auf diese Gruppe meist im Modus der Kontrastierung, dort laufe alles »normal«, da könne die vorgesehene Zuständigkeit wie das »Jobbüro« (AmA1 12) eingehalten werden. Tenor in den Gruppendiskussionen ist, dass sich abhängig davon, ob und welche Bedarfe die SchülerInnen mitbringen, ihre »Wege« der inklusiven Berufsorientierung, zumindest in das Schülerbetriebspraktikum, unterscheiden.

Wissen zur Praktikumsorganisation

Das von den Teilnehmenden eingebrachte Wissen zur Praktikumsorganisation bezieht sich vor allem auf schuleigene Konzepte, Organisationsstrukturen und beteiligte Personen. Teilnehmende der Institution Schule, wie Fachlehrkräfte, SonderpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, bringen ein, dass ihre Schule über ein *Konzept zur Berufsorientierung* verfüge. Die Beschreibungen zu Konzepten der *inkluisiven* Berufsorientierung beziehen sich dann in der Regel auf SchülerInnen mit SFB oder weiteren Bedarfen. Die *Konzepte zur inklusiven Berufsorientierung* befinden sich meist noch im Aufbau und werden teilweise als diffus wahrgenommen. Die Beschreibung eines ausgereiften schuleigenen Konzeptes findet sich in keiner Gruppendiskussion.

Bei Beschreibungen zur *Organisationsstruktur* zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften. Erstgenannte verfügen über Erfahrungen mit der Berufsorientierung im Förderschulsystem und nutzen diese wie eine *Reflexionsfolie* zu den jetzigen Bedingungen an den Schulen, an die sie abgeordnet sind:

»Und (.) wir hatten, ich war vorher an = einer Förderschule, da hatten wir halt = einen Berufsbegleiter, der hat das eigentlich alles gemanagt. Wir hatten eigentlich feste Netzwerke, feste (.) ja, feste Unternehmen, wo die unterkommen konnten, also, ich sag jetzt mal, eine Liste mit 50, 60 Unternehmen, die halt auch schon eigentlich Bescheid wussten, über Jahre. Und diese Netzwerke haben wir dann auch immer gefestigt und der Berufsbegleiter oder Berufsberater vom, vom, von der Ar- von der Arbeitsagentur hat diese Schüler eigentlich da untergebracht« (AmA1 12).

SonderpädagogInnen und auch Hauptschullehrkräfte, die über ähnliche Erfahrungen verfügen (BfA2 19; DfA2 23; AfA2 45; CfN1 75; BfA 17), beschreiben Kontakte zur Arbeitsagentur, Werkstätten für Menschen mit Behinderung oder weiteren Trägern, die Zusammenarbeit mit BerufsbegleiterInnen, Reha-BeraterInnen, dem Integrationsfachdienst und vor allem mit den Betrieben, die auch SchülerInnen mit SFB und weiteren Bedarfen für ein Praktikum aufnehmen, als Ressourcen. Damit einher geht das Wissen über die vorbereitenden und begleitenden Prozesse. Vor dieser Reflexionsfolie verdeutlichen die SonderpädagogInnen, dass diese Ressourcen und Erfahrungen im System der

allgemein- und berufsbildenden Schulen nicht vorhanden seien, sondern neu aufgebaut werden müssten.

Mit der inklusiven Berufsorientierung gelangen weitere Praktikumsformen in das System, die über die Standardpraktika hinausgehen: Tages- und Langzeitpraktika:

»Also ich habe insofern Erfahrungen mit der inklusiven Berufsorientierung, da ich an der Förderschule, wo ich zuletzt gearbeitet habe, eben das Tagespraktikum sehr intensiv begleitet habe. Unsere Schüler haben einen festen Tag in der Schule gehabt, [tiefes Einatmen] wo sie eben in die Betriebe gegangen sind, das ist über ein ganzes Jahr über mehrere Jahre gelaufen« (AfA2 14).

Mit diesen Formen eröffnen sich Möglichkeiten, SchülerInnen für einen oder mehrere Tage pro Woche oder auch mehrere Wochen und Monate in Betriebe zu bringen, um den Übergang in eine Ausbildung zu verbessern. Diese Form ist in Förderschulen aufgrund der flexiblen Organisationsmöglichkeiten in den höheren Jahrgängen umsetzbar, stößt aber im Regelschulsystem an Grenzen, weil dort erst entsprechende Schulentwicklungsprozesse initiiert und die beschriebenen Ressourcen aufgebaut werden müssen.

»Das Wesentliche war, dass wir im, im Kollegium zwischen den Akteuren immer Berufsvorbereitung mitgedacht haben. Wir haben flexibilisiert, wir haben an meiner Schule vorgezogene BuS-Orientierung ab Klasse 5 gemacht, Tagespraktika, individuelle Praktika und so, das ging aber nur deswegen, weil wir in relativ überschaubaren Kollegien zusammensaßen, [tiefes Einatmen] wir kannten die Schüler« (DfA2 23).

Anders als die SonderpädagogInnen äußern sich einige Fachlehrkräfte der Sekundarstufenschulen eher über Zuständigkeiten. Als solche lassen sich Fachlehrkräfte für Flüchtlingsklassen, die StuBos und Berufsorientierungsbüros als übergeordnete Zuständigkeit oder SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen identifizieren (CfA2 68).

Weitere Wissensbereiche, die hier nicht näher ausgeführt werden, beziehen sich auf das Programm »KAoA – Kein Abschluss ohne Anschluss«⁵, Möglichkeiten der Potenzialanalyse auch für SchülerInnen mit SFB, Details zum schuleigenen Konzept der Berufsorientierung (BfA1 17; DfA1 19; DfA2 23; EfA2 22) und die Betreuung während des Praktikums (DfAk1 43).

5.3 »Handeln in der inklusiven Berufsorientierung«

Im Datenmaterial wird das Handeln einzelner Lehrkräfte konkret beschrieben, das von persönlichem Engagement für SchülerInnen mit SFB oder besonderen Bedarfen

geprägt ist (DfA1 25, AfA2 45). Es schlägt sich nieder in der Vermittlung eines Praktikumsplatzes und ggf. der phasenweise Begleitung: »Es werden zu den SchülerInnen passende Betriebe gesucht« (BfA1 26), »muss ich einen anderen Betrieb vielleicht suchen« (AmA1 117) und Lehrkräfte gehen »mit zu den Betrieben« (BfA2 19). Eine Lehrkraft beschreibt, es sei persönliches »Engagement« und viel »Eigeninitiative« notwendig, um individuelle Berufsorientierung umzusetzen, die »Praktikumsplatzsuche ist eine Herausforderung« (EfA2 17).

Erneut zeigt sich die Reflexionsfolie Förderschule: Im Kollegium wurde Berufsvorbereitung immer »mitgedacht«. Im kleinen System, im kleinen Kollegium war flexibles, an den SchülerInnen orientiertes Handeln möglich bis hin zur Begleitung der SchülerInnen, auch in den Familien (DfA2 23). Man konnte an der Förderschule »ausprobieren«, »anders arbeiten« (AfA2 14).

In einer Passage wird auf Unterricht als Teil der Praktikumsvorbereitung eingegangen und argumentiert, dass es sinnvoll sei, phasenweise auch exklusiv zu unterrichten, um Wissen und Einstellungen zu vermitteln sowie Verhalten einzuüben, damit die SchülerInnen mit SFB zur Bewältigung des Praktikums mehr Selbstbewusstsein bekommen und um »mit den anderen Schritt halten« zu können (EfA2 22). Hier zeigt sich ein Argumentationsmodus, demzufolge zum spezifischen Kompetenzaufbau phasenweises Exkludieren sinnvoll sei, um inkludieren zu können.

Nachfolgend werden übergeordnete Fertigkeiten und Fähigkeiten von in der inklusiven Berufsorientierung tätigen Personen, beschrieben, die mit den dargestellten Wissensbereichen und teilweise auch mit dem Handeln im Praktikumsfeld verwoben sind.

5.4 »Übergeordnete Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Schulentwicklung im Bereich inklusiver Berufsorientierung«

Grundlegend ist festzuhalten, dass sich die inklusive Berufsorientierung an dem Konzept der allgemeinen Berufsorientierung, das an der jeweiligen Schule etabliert ist, anlehnt, dieses erweitert oder es parallel und damit separiert entwickelt wird. Aus den Äußerungen der Teilnehmenden lassen sich Kompetenzbeschreibungen für die inklusive Berufsorientierung ableiten, die innerhalb des Systems von Lehrkräften in Abhängigkeit von ihrer verordneten oder selbstbestimmten Zuständigkeit unterschiedlich intensiv erfüllt werden müssen. Die Beschreibungen einiger Kompetenzen beziehen sich vor allem auf den Prozess der Konzeptentwicklung und -implementierung als Innovation in der Schulentwicklung durch Einführung der inklusiven Berufsorientierung. Dieser Innovationsprozess bildet in den Gruppendiskussionen zumeist den Kontext ab, aus dem heraus in Bezug auf Kompetenzen argumentiert wird.

Eine wichtige Kompetenz, ohne die der Prozess der Praktikumsorganisation in der inklusiven Berufsorientierung nicht erfolgreich sein kann, ist der *Aufbau von Wissen*. Wissensbereiche wurden bereits beschrieben. Aus den Gruppendiskussionen heraus kann formuliert werden, dass Wissen zu rechtlichen und curricularen Vorgaben durch Informationsbeschaffung aufgebaut werden muss, beispielsweise durch Lesen und den Austausch mit anderen Personen bzw. Professionen. Letzteres ist wichtig, da das Themenfeld komplex ist und Erfahrungswissen anderer Personen einfließt. Das Formulieren-Können von Erfahrungswissen beispielsweise zu Prozessen der Praktikumsorganisation an den jeweiligen inklusiven Schulen und auch an Förderschulen ist für den Austausch mit dem Ziel des Wissensaufbaus besonders zu berücksichtigen. Zentral ist die Kompetenz des Aufbaus von Wissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie zu den Curricula der unterschiedlichen Bildungsgänge. Diese Anforderung wird an alle pädagogischen Fachkräfte gestellt, auch an SonderpädagogInnen, wenn ihnen Wissen zu spezifischen Bedarfen fehlt (AmA1 12).

Ein weiterer Kompetenzbereich richtet sich auf die *direkte pädagogische Arbeit mit SchülerInnen* mit SFB und weiteren Bedarfen. Beispielsweise geht es darum, desinteressierte SchülerInnen dazu zu motivieren, »sich selber zu engagieren« (CfA1 18) und mit ihnen eine individuelle »Anschlussperspektive« zu entwickeln (BmN1 40).

Mit dieser Kompetenz ist eine weitere verbunden, *das Matching von SchülerInnen und Betrieb* (DfAk1 43, BfA2 19, DfA2 23, CfN1 75), ausgedrückt in Formulierungen wie »in Praktika zu ›lotsen‹« (BfA1 17). Diese Kompetenz sticht in den Gruppendiskussionen hervor, weil es um die Passung der individuellen Voraussetzungen und Bedarfe geht, an der sich die Suche und Vermittlung eines Praktikumsplatzes orientiert. Wie schon beim Förderschwerpunkt *Sehen* beschrieben, ist die Passung für ein wirksames Praktikum wichtig:

»Ja, wenn jemand ganz blind ist, dann ist es natürlich anders, gehe ich anders- muss ich einen anderen Betrieb vielleicht suchen. Er kann ja jetzt nicht, (2) weiß ich nicht, kann er vielleicht schon, aber beim Malermeister ist natürlich schon schwer« (AmA1 117).

Ein wichtiger Kompetenzbereich ist das *Kooperieren auf mehreren systemischen Ebenen*, was zunächst soziale und kommunikative Kompetenzen voraussetzt. Innerhalb der Schule finden Kooperationen zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften auf Klassenebene statt, insbesondere mit KlassenlehrerInnen (CfN1 75). Hinzu kommen die Kooperationen mit AkteurInnen der Schule in Arbeitsgruppen und den StuBos (AmA1 12). Die dritte Kooperationsebene bezieht Institutionen außerhalb der eigenen Schule ein beispielsweise die Arbeitsagentur (CfN1 75, DfA2 23), das weiterführende Berufskolleg (CfN1 75) und die Praktikumsbetriebe.

Um Praktika organisieren zu können, bedarf es ferner *Kompetenzen zur Konzeptentwicklung und -steuerung*. Dazu zählt, auf verschiedenen Schulebenen Organisationsstrukturen aufzubauen und ein Curriculum für Betriebspraktika im Kontext der inklusiven Berufsorientierung zu entwickeln, das auch spezifische Förderbedarfe berücksichtigt. In diesem Prozess sehen sich die SonderpädagogInnen in einer Schlüsselfunktion: Sie beschreiben ihre Rolle unter anderem mit der Transformation von Wissen zur Praktikumsorganisation aus der Förder- in die allgemein- und berufsbildende Schule. Diese Transformation erhält dadurch ein besonderes Gewicht, dass es um die Entwicklung von Konzepten zur Praktikumsorganisation für SchülerInnen mit SFB im *größeren* System als beispielsweise in Förderschulen geht (AmA1 12, AfA2 14, BfA2 19, DfA2 23). Dies stellt sowohl für SonderpädagogInnen als auch für die kooperierenden Lehrkräfte eine Herausforderung dar: Aussagen von SonderpädagogInnen bringen diese Transformationsproblematik in Bezug auf Konzeptentwicklung und -steuerung zum Ausdruck:

»Heute müssen wir in unüberschaubar großen Systemen zurechtkommen, wo wir, (.) ich weiß nicht, wo sind wir, im, im [seufzt] kann man gar nicht mehr messen, in dem Prozentbereich sind wir mit unseren Schülern in = der großen Gesamtschule, da sind wir ja völlig bedeutungslos. Und all das, was wir erlebt haben an Erfahrungen, haben die Kollegen ja gar nicht (.) in ihrer Sozialisation (.) gehabt. Wie vermittelt man das jetzt?« (DfA2 23).

Dabei geht es nicht nur um die Wissensvermittlung, oder wie eine Teilnehmerin fordert, »Wissensmanagement« in Bezug auf Zuständigkeiten und Wissen: »das Geregelte für die Masse der Schüler« versus »Besonderheiten« für inklusive Schüler (EfA2 17), sondern um die damit verbundene *Kompetenz der Sensibilisierung*, nämlich die KollegInnen für Bedarfe von SchülerInnen mit SFB dafür zu »sensibilisieren«, dass diese (Anm.d.Verf.: das Zitat bezieht sich auf den SFB Lernen) »was ganz anderes brauchen als die normalen Gesamtschüler, die die Aussicht darauf haben, zumindest den Hauptschul-Abschluss zu erwerben« (CfA1 18).

5.5 Argumentationsmodi in Bezug auf Schülergruppen, Zuständigkeiten und Wege ins Praktikum

In den Diskussionen lassen sich *Argumentationsmodi* der Teilnehmenden in Bezug auf einen praktizierten triadischen Zusammenhang zwischen Einordnung in eine Schülergruppe, Zuständigkeit der AkteurInnen und den Weg ins Praktikum herausarbeiten. Ein Argumentationsmodus bezieht sich auf die Kontextualisierung der inklusiven Berufsorientierung, nämlich diese an SchülerInnen mit SFB auszurichten. Ein zweiter Argumentationsmodus zeigt sich in der Unterscheidung von Schülergruppierungen,

für die inklusive Berufsorientierung differenzierter konzipiert wird: SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, mit SFB und jene ohne besondere Bedarfe. Ein dritter Argumentationsmodus richtet sich an die genannten Schülergruppen als Referenz für

- a) die Auswahl des Berufsfeldes und des konkreten Berufs, in dem das Praktikum absolviert werden soll,
- b) für die Auswahl des konkreten Betriebes/der Einrichtung,
- c) den Weg ins Praktikum (Matching Betrieb – Praktikant),
- d) subjektsspezifische Bedingungen der PraktikantInnen zum Absolvieren des Praktikums in dem jeweiligen Betrieb (zum Beispiel Motivation).

Im vierten Argumentationsmodus geht es um die Unterscheidung der AkteurInnen, ihre Adressierung und ihr Engagement für das Organisieren der Betriebspraktika: Die StuBos und weitere mit dieser Aufgabe vertraute Lehrkräfte, beispielsweise Klassenlehrkräfte, SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen (falls sie koordinierend tätig sind) und insbesondere SonderpädagogInnen, sofern sie beteiligt sind.

5.6 Handlungsmodi der AkteurInnen im Kontext schulsystemischer Bedingungen

Nach der Analyse, wie die AkteurInnen das Organisieren von Praktika in der inklusiven Berufsorientierung konzeptionell entwickeln, können *Handlungsmodi* der schulischen AkteurInnen im Kontext ihrer jeweiligen individuellen schulsystemischen Bedingungen beschrieben werden. Diese ergeben sich teilweise auch aus den formal gegebenen oder auch den zugeschriebenen Zuständigkeiten der jeweiligen Professionen: Im ersten Modus reklamieren SonderpädagogInnen die inklusive Berufsorientierung als ihr Handlungsfeld, mit oder ohne Informationen an StuBos. Im zweiten Modus pflegen StuBos eine Praxis des Delegierens mit Informationsrückfluss. Sie und/oder Schulleitungen bestimmen Zuständigkeiten von SonderpädagogInnen oder SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen für SchülerInnen mit SFB. Sie möchten informiert sein, handeln aber weder gruppenbezogen für SchülerInnen mit SFB noch subjektbezogen im Einzelfall. Im dritten Modus kooperieren StuBos und SonderpädagogInnen (und ggf. SozialpädagogInnen) mit Bezug auf SchülerInnen mit SFB und weiteren Bedarfen.

Die ersten zwei Handlungsmodi führen zur Abkoppelung der inklusiven Berufsorientierung von der im Schulsystem etablierten Berufsorientierung im dreifachen Sinne und damit zu exkludierenden Praktiken, wie man am Beispiel des Organisierens der Praktika zeigen kann: Separierung der SchülerInnen mit SFB durch eine >andere< Vorbereitung und die Auswahl als besonders geeignet eingeschätzter Betriebe. Auch resultiert aus den ersten beiden Modi die Aufgabenteilung der Lehrkräfte in Form von

Zuständigkeiten für SchülerInnen mit und ohne SFB. Im dritten Handlungsmodus ist die Kooperation von StuBos und SonderpädagogInnen/SozialpädagogInnen zwar auf SchülerInnen mit SFB ausgerichtet, aber auch auf weitere SchülerInnen ohne SFB, denen Lehrkräfte Bedarfe zuschreiben. Zu Letzteren werden Überlegungen für stärker individualisierte Praktika angestellt.

6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

In der vorgestellten Teilauswertung wurde untersucht, wie und durch wen Schülerbetriebspraktika in der inklusiven Berufsorientierung organisiert werden und welche Kompetenzbeschreibungen sich aus Sicht unterschiedlicher AkteurInnen ableiten lassen. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit multiprofessionell kooperierenden ExpertInnen ausgewertet. Die Ergebnisse erhalten durch das Sampling eine über die Gruppendiskussionen hinausgehende Reichweite, stehen aber in Bezug zu den gesetzlichen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen. Die methodische Herangehensweise in Form von Gruppendiskussionen mit nur wenigen Impulsen wurde mit dem explorativen Zugang begründet und ist auf thematische Öffnung ausgerichtet: Unter der Annahme, dass die Beteiligten aus ihren jeweiligen systemischen Kontexten heraus ihre Anliegen einbringen konnten, bilden sich in den Diskussionen Anforderungen und damit verbundene Kompetenzbeschreibungen ab, die aus verschiedenen institutionellen Perspektiven heraus formuliert wurden. Die hier vorgestellten Ergebnisse zu Kompetenzbeschreibungen basieren auf individuellen Einschätzungen der Teilnehmenden oder auf Ableitungen, die die AutorInnen aus implizit dokumentiertem Wissen formuliert haben. Die Vermutung, dass einige Kompetenzbeschreibungen spezifisch für Professionen gelten könnten, wird aktuell durch eine erweiterte Auswertung geprüft. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse diskutiert.

Die Definition der inklusiven Berufsorientierung bleibt bei den pädagogischen Fachkräften diffus, steht aber in der Konnotation von SchülerInnen mit SFB. Damit kommt es zur Engführung des Inklusionsbegriffs durch die Teilnehmenden, so wie es in der aktuellen Diskussion häufig zu finden ist, was die Frage nach dem Unterschied zur Integration aufwirft. Die Teilnehmenden erweitern ihren Fokus jedoch auch auf SchülerInnen mit besonderen Bedarfen ohne diagnostizierten SFB.

Die Teilnehmenden verbinden mit schulischer inklusiver Berufsorientierung vor allem Schülerbetriebspraktika, deren Anbahnung und Durchführung, untergeordnet auch die Nachbereitung und Reflexion. Unterricht im Kontext der inklusiven Berufsorientierung wird nahezu nicht thematisiert. Dies irritiert, da Erlasse in der Regel eine unterrichtliche Anbindung vorsehen. Das Fehlen von Diskussionsanteilen zu unterrichtlichen Situationen mag der mehrinstitutionellen Zusammensetzung der Gruppen-

diskussionen geschuldet sein und könnte sich bei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften anders darstellen. Der Frage sollte zukünftig nachgegangen werden.

Zu untersuchen ist, inwiefern sich dadurch bereits in der Kommunikation und Argumentation und dann auch in den Handlungen der AkteurInnen mehrfach exkludierende Praktiken auf den Ebenen SchülerIn, kooperierende Lehrkraft und Betrieb ergeben und wie sich diese im Konzept der inklusiven Berufsorientierung darstellen.

Unter der Analyseperspektive von Kompetenzen als Gelingensbedingungen kristallisieren sich in den Überlegungen der an den Gruppendiskussionen beteiligten AkteurInnen zwei Bezugspunkte heraus: welche Praktikumsform für welche SchülerInnen zu welchem Zeitpunkt in ihrer schulischen Laufbahn geeignet ist und wie die Praktika inner- und außerschulisch angebahnt und begleitet werden. Dabei fällt bei der Analyse der Gruppendiskussionen auf, dass sich diese Fragen in den Überlegungen zur inklusiven Berufsorientierung offensichtlich noch deutlicher stellen, als man sie aus den Diskussionen an Förderschulen und Hauptschulen mit BUS-Klassen⁶ und Konzeptionen von Langzeitpraktika kennt. In inklusiven Klassen, die dadurch charakterisiert sind, dass sie gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne SFB ermöglichen, zeigt sich die schulisystemische Entwicklung zur inklusiven Berufsorientierung auch in der Beantwortung dieser Fragen.

Die Ergebnisse richten den Blick auf den Zusammenhang des Verständnisses der Inklusion an Schulen und Auswirkungen auf den Unterricht und die inklusive Berufsorientierung. Spiegeln sich Prozesse der Umsetzung der Inklusion im Unterricht auch in der Berufsorientierung wider? Erhalten beispielsweise SonderpädagogInnen Verantwortung für die inklusive Berufsorientierung, evtl. sogar alleinige Zuständigkeiten speziell für SchülerInnen mit SFB? Im Unterricht können andere Praktiken gelten: Dort sind beispielsweise die Fachlehrkräfte in der dominierenden Rolle und Sonderpädagogen arbeiten ihnen zu oder aber sie separieren Lerngruppen mit SFB.

Die Adressierung der AkteurInnen und die Beschreibung ihrer Tätigkeiten für das Organisieren der Betriebspraktika erfolgt zunächst durch regulatorische Vorgaben, innerhalb der gegebenen Spielräume aber vor allem durch Aushandlungsprozesse unter den involvierten Personen und Institutionen. Diese Prozesse sind jedoch zu wenig erforscht, ebenso wie die sich verändernde Rolle der StuBos. Auch hier zeigt sich die Herausforderung, dass in den Systemen geklärt werden muss, welche AkteurInnen wofür zuständig sind.

Mehrfach verweisen die Ergebnisse auf ein Transformationsproblem: Die Transformation von Wissen, Praktiken und Strukturen aus Förderschulen in sich inklusiv entwickelnde Schulen gelingt nicht oder kaum. Ehemals vorhandenes Wissen, Praktiken und Strukturen brechen weg.

Für die weitere Forschung zur inklusiven Berufsorientierung sind die Identifizierung von Handlungsfeldern, Rollen und Kooperationen der AkteurInnen zu diskutieren, und

vor allem Wissensbezüge, die sich subjektspezifisch aus den Bedarfen von SchülerInnen mit SFB ergeben und Konsequenzen für die inklusive Berufsorientierung aufzeigen.

Anmerkungen

- 1 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung; Förderkennzeichen: 01NV1723A (Teilprojekt Universität Duisburg-Essen) und 01NV1723B (Teilprojekt Bergische Universität Wuppertal).
- 2 Zum Beispiel werden in Nordrhein-Westfalen die Förderschwerpunkte »Lernen«, »Sprache«, »emotionale und soziale Entwicklung«, »Hören und Kommunikation«, »Sehen«, »geistige« sowie »körperliche und motorische Entwicklung« genannt (vgl. Schulgesetz NRW 2014, ergänzend verweist das Schulministerium NRW auf Störungen aus dem Autismus-Spektrum).
- 3 Ausnahmen hiervon bilden SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten »Lernen« und »geistige Entwicklung«, die im Rahmen zieldifferenten Lernens zu eigenen Abschlüssen geführt werden (Schulgesetz NRW 2014, § 12 [4]; § 19 [7]).
- 4 In den Ergebnissen werden für die Belege aus den Gruppendiskussionen Abkürzungen verwendet, die aufgrund des Platzes hier nicht näher ausgeführt werden können, zum Beispiel BfA1 17: Name, Geschlecht, Gruppe und Absatz.
- 5 Das Kürzel »KAoA« steht für das nordrhein-westfälische Programm zur beruflichen Orientierung mit dem Titel »Kein Abschluss ohne Anschluss«, das landesweit ein gemeinsames System der Berufs- und Studienorientierung etabliert.
- 6 Das Kürzel »BUS« steht für »Betrieb und Schule«. Dies ist ein Förderprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen für benachteiligte Jugendliche, um sie bei der Berufs- und Arbeitsplatzwahl zu unterstützen und die Integration in die Arbeitswelt zu fördern. Es richtet sich an SchülerInnen im 10. Schulbesuchsjahr, die keine Aussicht auf einen Schulabschluss auf regulärem Wege haben.

Literatur

- Beinke, Lothar. 2013. »Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung.« In: *Berufsorientierung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*, herausgegeben von Timm Brüggemann und Silvia Rahn, 261–271. Münster: Waxmann.
- Bergs, Lena und Mathilde Niehaus. 2016a. »Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung.« *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 30: 1–14.
- Bergs, Lena und Mathilde Niehaus. 2016b. »Berufliche Bildung.« In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 293–297. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Berzog, Thomas. 2011. »Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung.« *bwp@ Spezial* 5: 1–12.
- Bienengräber, Thomas, Thomas Retzmann, Silvia Greiten und Lütfiye Turhan. 2019. Berufsorientierung im gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen – Entwicklung eines Qualifikationstabaus für pädagogische Fachkräfte. In *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*, herausgegeben von E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke und P. Hackstein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Biermann, Horst. 2008. *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation*. 1. Aufl.: Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchmann, Ulrike und Ursula Bylinski. 2013. »Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung.« In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, herausgegeben von Hans Döbert und Horst Weishaupt, 147–202. Münster: Waxmann.
- Creswell, John W. und Plano Clark, Vicki L. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Aufl.), Los Angeles: Sage.
- Enggruber, Ruth und Joachim Gerd Ulrich. 2016. »Was bedeutet »inklusive Berufsausbildung«? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten.« In *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, herausgegeben von Andrea Zoyke und Kirsten Vollmann. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Euler, Dieter und Eckart Severing. 2015. *Inklusion in der beruflichen Bildung. Chance Ausbildung*, herausgegeben von Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Famulla, Gerd-E. 2013. »Erfahrungen aus dem Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben.« In *Arbeitsweltorientierung und Schule – Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, herausgegeben von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand, 11–41. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greiten, Silvia, Eva Kristina Franz und Ina Biederbeck. 2016. »Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften.« In *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*, herausgegeben von Annelies Kreis, Jeannette Wick und Carmen Kosorok Labhart, 143–158. Münster: Waxmann.
- Gurwitsch, Aron. 1976. *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Knauf, Helen. 2009. »Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler.« In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*, herausgegeben von Mechtild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski, 229–282. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kremer, Hans-Hugo, und Christof Gockel. 2010. »Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen.« *BWP@* 17: 1–28.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühn, Thomas und Kay-Volker Koschel. 2018. *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch* 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. 2007. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Loerwald, Dirk. 2011. »Das Schülerbetriebspraktikum – Betriebe als außerschulische Lernorte.« In *Methodentraining für den Ökonomieunterricht 2*, herausgegeben von Thomas Retzmann, 125–140. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Basel: Beltz
- Ministerium für Schule und Bildung. 2013. *Berufs- und Studienorientierung. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.10.2010 i. d. Fassung vom 01.04.2013*. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule und Bildung. 2016. *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung. Düsseldorf.
- Moser, Vera. 2016. »Professionsforschung.« In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, herausgegeben von Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz, 277–287. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Seyd, Wolfgang, Willi Brand, Angela Kindervater, Jasmin Saidie und Burkhard Vollmers. 2012. *Das Reha-Modell der deutschen Berufsförderungswerke – Sammlung von Dokumenten*. Universität Hamburg.
- Weiser, Manfred. 2016. »Professionalisierung durch die Kooperation von Berufs- und Sonderpädagogik – Erfahrungen und Anregungen.« In *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*, herausgegeben von Josef Rützel und Ursula Bylinski, 199–211. Bielefeld: Bertelsmann.

Die AutorInnen

Thomas Bienengräber, Prof. Dr. rer. pol. habil., ist am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik der Universität Duisburg-Essen tätig. Er leitet zusammen mit anderen das Projekt BEaGLE. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusive Berufsorientierung, Curriculumentwicklung, Moralentwicklung und Situationsforschung.

Kontakt: thomas.bienengraeber@uni-due.de

Silvia Greiten, PD Dr. phil., ist Oberstudienrätin i.A. und Mitarbeiterin in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal. Sie leitet zusammen mit anderen das Projekt BEaGLE. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität, Individueller Förderung, Hochbegabung, Inklusion und Lehrerprofessionalisierung.

Kontakt: greiten@uni-wuppertal.de

Thomas Retzmann, Prof. Dr. rer. pol. habil., ist am Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre der Universität Duisburg-Essen tätig. Zusammen mit anderen leitet er das Projekt BEaGLE. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Ökonomische Allgemeinbildung und kaufmännische Berufsbildung, Kompetenzmodelle und Standards der ökonomischen Bildung, Entrepreneurship Education, Berufsmoralische Bildung sowie Komplexe Lehr-Lern-Arrangements.

Kontakt: thomas.retzmann@uni-due.de

Marie Schröder, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt BEaGLE. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist: Inklusive Berufsorientierung.

Kontakt: marie.schroeder@uni-due.de

Lütfiye Turhan, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt.

Kontakt: turhan@econ.uni-frankfurt.de