

## Übergang Schule – Beruf Sonderpädagogische Förderung im Dienste des Marktes?

Tagung Sonderschulung 2012  
Referate

## Transition école – métier La pédagogie spécialisée au service du marché?

Colloque de pédagogie spécialisée 2012  
Conférences

Eine Tagung für Verantwortliche im sonderpädagogischen Bereich  
sowie für SchulleiterInnen der Regelschule

Un colloque destiné aux personnes ayant des responsabilités  
dans le domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi qu'aux directeurs  
et directrices d'écoles régulières

## Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	4
<b>Éditorial</b> . . . . .	5
<b>Kurt Häfeli</b>	
Berufliche Integration für alle? Schutz und Risikofaktoren im Übergang Schule-Berufsbildung-Erwerbsleben . . . . .	6
Intégration professionnelle pour tous? Facteurs de protection et de risque dans la transition école-formation professionnelle-métier . . . . .	11
<b>Roland Hohl</b>	
Im Wespennest der Zuständigkeiten – Berufliche Integration zwischen Anspruch und Wirklichkeit . . . . .	12
Dans le panier de crabes des compétences – Intégration professionnelle entre exigence et réalité . . . . .	16
<b>Marie-France Fournier</b>	
Transitions et mesures professionnelles AI – mode d'emploi et interfaces . . . . .	18
Übergänge und berufliche Massnahmen der IV – Gebrauchs- anweisung und Schnittstellen . . . . .	21
<b>Cédric Blanc</b>	
Transition École-Métier: entre prises et repères. . . . .	23
Übergang Schule – Beruf: Brückenschlag in die Arbeitswelt . . . . .	28
<b>Regina Barth</b>	
Von der Schule in den Beruf – Wie gelingt der Übergang in die Berufsbildung? . . . . .	29
De l'école vers le métier – Comment réussir la transition vers la formation professionnelle? . . . . .	36
<b>Marc Chassot</b>	
Présentation du groupe de travail «Orientation professionnelle» du canton de Fribourg. . . . .	38
Vorstellung der Arbeitsgruppe «Berufliche Orientierung» des Kantons Freiburg . . . . .	39
<b>Peter Kaegi</b>	
Informationen zum Projekt «Integration von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe II» . . . . .	40
Informations concernant le projet «Intégration de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au niveau secondaire II» . . . . .	43
<b>Carmen Lack</b>	
Klärung der Schnittstellen im Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe II, der beruflichen Eingliederung nach IVG und der Behindertenhilfe im Kanton Basel-Landschaft . . . . .	46
Clarification des interfaces dans la transition de l'école obligatoire vers le niveau secondaire II, de l'intégration professionnelle selon la LAI et de l'aide aux personnes handicapées dans le canton de Bâle-Campagne . . . . .	47
<b>Autorinnen und Autoren</b> . . . . .	49

## Vorwort

Werte Leserin, werter Leser

Als Leiter einer sonderpädagogischen Institution, die sich zum Ziel setzt für alle Abgängerinnen und Abgänger eine sinnvolle Anschlusslösung zu finden und damit für alle Abgängerinnen und Abgänger nach der obligatorischen Schulzeit eine Integration in eine Berufsbildung, war es mir seit Jahren ein zentrales Anliegen zu erfahren, inwieweit wir diesem Anspruch auch gerecht werden können. Dank der finanziellen Unterstützung durch eine Stiftung konnten wir schliesslich eine wissenschaftliche Untersuchung zur beruflichen Integration unserer Abgänger und Abgängerinnen in Auftrag geben. Das Resultat, so viel sei vorweggenommen, hat mich sehr gefreut, denn 85 Prozent der Untersuchten hatten im Alter von 28 Jahren eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen und sorgten selbstständig für ihren Lebensunterhalt.

Interessanter im Zusammenhang der Tagung Sonderschulung 2012 von Integras war aber für mich die Tatsache, dass die externe Forschungsgruppe uns mit der Einschätzung konfrontierte, dass wir zwar offensichtlich sehr viel unternehmen, um die Abgehenden beruflich zu integrieren und dass wir dabei auch erfolgreich sind, dass aber die grosse Gefahr besteht, dass wir zu einseitig diese Berufsintegrationsoptik verfolgen und vielleicht zu wenig Beachtung den andern wesentlichen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters schenken. Überrascht war dann allerdings auch diese Forschungsgruppe, als bei den vertieften Interviews mit einem Teil der Abgängerinnen und Abgänger diese ohne Ausnahme und unabhängig von ihrer generellen Beurteilung des Aufenthaltes betonten, dass sie die Unterstützung für die Berufsintegration als wertvoll und für ihre Zukunft als zentral erachteten. Es ist also offensichtlich so, dass auch aus Sicht von betroffenen Sonderschülerinnen und Sonderschülern die berufliche Integration als ein zentraler

Puzzlestein für eine gelungene gesellschaftliche Integration erachtet wird.

Aus dieser Optik sind wir als Verband und sie als Fachpersonen an verschiedensten Stellen in unserem System mitverantwortlich dafür, dass aufgrund von veränderten Zuständigkeiten bei diesem zentralen Übergang von der Schule in den Beruf auch bei Sonderschülerinnen und Sonderschüler nicht Lücken entstehen, in die einzelne fallen müssen. Wir haben an der Tagung von erfolgreichen Beispielen gehört, wie dieser Übergang in der engen Verknüpfung zwischen Sonderschule und Wirtschaft erfolgreich gestaltet werden kann. Wir haben aber auch gehört, wie zentral es für den Erfolg der beruflichen Integration ist, dass die Zuständigkeiten und die Finanzierung geklärt ist, damit dieser Übergang koordiniert erfolgen kann. Und da sind alle Player im System gefordert, ihren Beitrag zu leisten.

Ich hoffe, dass die Anregungen, die wir aus der Tagung mitnehmen konnten, hilfreich sind; sei es um weitere kreative Lösungen für die Gestaltung dieses Übergangs bei Sonderschülern zu finden, oder sei es, um den Austausch zwischen den verschiedenen Playern bei diesem Übergang anzuregen. Wir als Fachverband Integras werden uns weiterhin dafür einsetzen, dass auch bei dieser Schnittstelle die notwendige Fachlichkeit bei der Begleitung gewährleistet ist, aber auch die Verantwortung gegenüber den Jugendlichen mit einer Behinderung wahrgenommen wird.

Karl Diethelm, Präsident Integras

## Éditorial

Chère lectrice, cher lecteur

En ma qualité de responsable d'une institution de pédagogie spécialisée – dont le but consiste à trouver, pour tous les élèves qui quittent l'institution, une solution relais qui ait du sens pour eux, c'est-à-dire qui leur permette d'intégrer une formation professionnelle à l'issue de leur scolarité obligatoire – j'ai eu très à cœur depuis des années de savoir si nous sommes en mesure de répondre effectivement à ce besoin. Grâce au soutien financier de la Fondation, nous avons finalement pu mandater un groupe de recherche pour réaliser une étude scientifique sur l'intégration professionnelle de nos anciens résidants. Le résultat, je le dis d'emblée, m'a beaucoup réjoui parce que 85 % des anciens élèves interrogés avaient accompli avec succès, à l'âge de 28 ans, une formation professionnelle et qu'ils étaient indépendants financièrement.

Or, un aspect à mon sens encore plus intéressant dans le contexte du colloque de pédagogie spécialisée 2012 d'Integras réside dans le constat du groupe de recherche externe selon lequel nous faisons certes beaucoup d'efforts pour permettre aux apprenants de s'intégrer professionnellement – avec le succès qui est le nôtre – mais que notre démarche comporte le grand risque d'une focalisation trop unilatérale sur optique de l'intégration professionnelle, en négligeant peut-être un peu la prise en compte des autres tâches développementales inhérentes à la période de l'adolescence. Cependant, lors des interviews approfondies avec certains anciens élèves, ce groupe de recherche fut lui aussi surpris de les entendre souligner, et ce sans exception et indépendamment de leur évaluation générale du temps passé dans l'institution, qu'ils qualifiaient de précieuse et primordiale pour leur avoir l'aide à l'intégration professionnelle dont ils ont bénéficié. Il s'avère donc effectivement que les élèves de l'enseignement spécialisé estiment

eux aussi que l'intégration professionnelle est l'une des composantes essentielles de leur chemin vers une intégration sociale réussie.

De ce point de vue, les responsabilités – la nôtre en tant qu'association et la vôtre en tant que professionnels à des niveaux très divers de notre système – se conjuguent pour éviter que les changements de compétences intervenus dans ce domaine ne génèrent des lacunes dans cet important passage de l'école vers le métier, lacunes qui pourraient s'avérer fatales à certains élèves de l'enseignement spécialisé. Lors du colloque, on nous a présenté des exemples qui illustrent comment réussir ce passage grâce aux interactions étroites entre l'école spécialisée et l'économie. Mais nous avons également pris conscience à quel point la clarification des compétences et des finances est essentielle pour que ce passage s'opère de façon coordonnée et permette la réussite de l'intégration professionnelle. Et dans ce domaine, tous les acteurs du système sont invités à apporter leur pierre à l'édifice.

J'espère que les suggestions proposées lors du colloque seront utiles, autant en termes de recherche de solutions créatives pour aménager le passage des élèves de l'enseignement spécialisé vers un métier, qu'en termes d'encouragement des échanges entre les différentes parties impliquées dans ce passage. Notre association professionnelle Integras poursuivra quant à elle son engagement afin de garantir non seulement que cet interface bénéficie lui aussi du niveau de professionnalisme requis lors de l'accompagnement des adolescents handicapés, mais aussi pour que chacun prenne à cœur ses responsabilités à l'égard de ces jeunes.

Karl Diethelm, président d'Integras

# Berufliche Integration für alle?

## Schutz- und Risikofaktoren im Übergang Schule-Berufsbildung-Erwerbsleben

Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung und ins Erwerbsleben stellt für viele Jugendliche eine grosse Herausforderung dar, speziell aber für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder anderen Beeinträchtigungen. Denn in der Schweiz befinden sich die Wirtschaft und damit verbunden das Berufsbildungssystem in einer Umbruchphase. Arbeitsplätze mit geringen kognitiven Anforderungen werden immer mehr abgebaut oder ins Ausland verlagert, gleichzeitig steigen die Anforderungen an Arbeitnehmende. Dies erschwert die ohnehin anspruchsvolle Aufgabe der Integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in die Berufsbildung und Arbeitswelt. In dieser Situation sind nicht nur die Jugendlichen selber, sondern auch ihre Eltern, die Lehrpersonen, die Berufsbildenden, Beratende und weitere Betreuungspersonen gefordert, damit nicht nur Risiken und Defizite gesehen werden, sondern auch Schutzfaktoren und Ressourcen aktiviert werden können.

In der Schweiz hat sich denn auch ein breites Bildungsbündnis das Ziel gesetzt, bis zum Jahr 2016 unter den 25-jährigen Personen den Anteil der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II von heute knapp 90 Prozent auf mindestens 95 Prozent zu steigern. Hierzu wurden eine Reihe von Massnahmen entwickelt und Projekte lanciert (vgl. [www.nahstelle-transition.ch](http://www.nahstelle-transition.ch)). Dazu gehört auch das neue Berufsbildungsgesetz (BBG) mit dem zentralen Ziel eines Berufsbildungssystems, das «den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht und das ihnen die Fähigkeit und Bereitschaft

vermittelt, beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen» (Art. 3a BBG). Kurz: Es soll die «Arbeitsmarktfähigkeit» (vgl. Raeder & Grote, 2003) erhöhen. Zudem will es den «Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht, die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann sowie die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen» fördern (Art. 3c BBG).

Um diese Zielsetzung einzulösen, sieht das BBG u.a. ein Eidgenössisches Berufsattest (EBA) vor, welches die bisherige, wenig standardisierte Anlehrre weitgehend ablöst. Auch die nicht offiziell anerkannte «Praktische Ausbildung» nach IN-SOS hat eine rasche Verbreitung gefunden und die IV-Anlehrre weitgehend ersetzt (Sempert & Kammermann, 2010). Und schliesslich soll die 6. IV-Revision (Invaliden-Versicherung) erwähnt werden: Das zentrale Ziel dieser Revision ist die verstärkte Integration von möglichst vielen IV-Bezügern in den ersten Arbeitsmarkt.

### «Integrierte Übergangspolitik»

Damit nun effektiv eine erhöhte Arbeitsmarktfähigkeit resultiert, müssen meiner Meinung nach zehn Bedingungen erfüllt sein (siehe Abbildung 1). Diese Punkte sind – wie die Abbildung andeutet – miteinander verzahnt und werden hier lediglich aus analytischen Gründen getrennt dargestellt. Wenn diese Punkte erfüllt sind, kann von einer «integrierten Übergangspolitik» gesprochen werden (vgl. Walther et al., 2002). Im Folgenden werden die einzelnen Punkte erläutert.



Abbildung 1: Arbeitsmarktfähigkeit und integrierte Übergangspolitik

### 1) Vorbereitung und Begleitung

Damit ein wirksamer Einstieg in eine Berufsausbildung möglich ist, braucht es gerade bei schwächeren Jugendlichen eine sorgfältige Vorbereitung auf der Sekundarstufe I. Für den Regelbereich existieren dazu erprobte Berufswahlvorbereitungskonzepte und -lehrmittel. Für Jugendliche mit speziellem Förderbedarf und den Sonderschulbereich fehlen leider im Moment die entsprechenden Konzepte und Materialien weitgehend (vgl. Adam & Häfeli, 2009).<sup>1</sup> Eine regelmässige Standortbestimmung sollte die individuellen Kompetenzen feststellen. Darauf aufbauend können individualisierte Ausbildungsprogramme resp. Förderpläne zusammengestellt werden, welche die Anforderungen des angestrebten Berufsfeldes berücksichtigen. Die kurz- und mittelfristige Perspektive sollte mit einem individuellen Übergangsplan, der auch die längerfristigen Zukunftsperspektiven mit ein bezieht, ergänzt werden. Hier sind der Einbezug und die Zusammenarbeit mit der (IV)-Berufsberatung notwendig. Eine spezielle Begleitung (Coaching, Mentoring oder Case Management)

<sup>1</sup> In einem laufenden Projekt der HfH versuchen wir diese Lücken zu füllen, indem eine Bestandsaufnahme durchgeführt und anschliessend Massnahmen realisiert werden sollen (vgl. [www.hfh.ch/forschung>Projekt B19](http://www.hfh.ch/forschung>Projekt B19)).

von Risikogruppen ab dem 8. Schuljahr ist beim Einstieg in die Arbeitswelt oftmals notwendig. Damit die skizzierten Elemente umgesetzt werden können, braucht es in vielen Fällen eine neu gestaltete Oberstufe oder Reformen der Abschlussklassen, wie sie in verschiedenen Kantonen eingeleitet wurden. Falls der Direkteintritt nicht gelingt und ein Brückenangebot besucht werden muss, sollte dieses mit einem hohem Praxisanteil und einer gezielten Ausrichtung angeboten werden.

### 2) Adäquate Ausbildungsplätze

Damit der Einstieg in die Berufsbildung gelingt, braucht es weiter eine genügend grosse Zahl von Ausbildungsplätzen. Dies stellt für den hier untersuchten niederschwelligen Bereich eine Verbundaufgabe von Wirtschaft, Bund und Kantonen dar. Die Ausbildungsplätze müssen ein breites Spektrum, auch für schwächere Jugendliche, abdecken, damit überhaupt eine Wahlmöglichkeit besteht. Zudem muss das Anforderungsniveau erreichbar sein. Diese Bedingungen sind nicht einfach zu erfüllen angesichts der tendenziell erhöhten Anforderungen – gerade in den neuen Attestbildungen – in den neu geschaffenen Berufen oder revidierten Ausbildungsverordnungen (vgl. Häfeli & Hofmann, 2010; Hofmann & Kammermann, 2009; Stern et al., 2010).

Mit dem revidierten Berufsbildungsgesetz wurde wie erwähnt die EBA-Ausbildung neu eingeführt, welche in der Zwischenzeit die Anlehrre weitgehend abgelöst hat. Den rund 5000 Lernenden pro Jahr stehen im Moment gut 40 Ausbildungen in den verschiedensten Branchen offen. Gut 6 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge sind nun EBA-Verträge (BFS, 2011). Bezüglich Individualisierung bietet das Gesetz verschiedene Möglichkeiten: Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer um ein Jahr, Besuch von Stütz- und Förderunterricht sowie Freikursen, Anpassung des Qualifikationsverfahren bei Bedarf. Zudem ist neu eine fachkundige individuelle Begleitung vorgesehen, wobei deren Umsetzung stark variiert.

Für die schwächsten Jugendlichen gibt es bekanntlich die «IV-Anlehre», eine praktische Ausbildung, welche ausserhalb des Berufsbildungsgesetzes privatrechtlich geregelt und von der Invalidenversicherung (IV) mitfinanziert wird. In Anlehnung an die BBT-Ausbildungen wurde die IV-Anlehre durch den Branchendachverband INSOS weiterentwickelt und eine neue Ausbildungsform geschaffen: Die Praktische Ausbildung (PrA) nimmt wesentliche Elemente der EBA-Ausbildung auf und wird seit 2007 erprobt (Aeschbach, 2011). Die PrA hat eine rasche Verbreitung gefunden und die IV-Anlehre weitgehend abgelöst (Sempert & Kammermann, 2010). Im Jahre 2011 traten 698 Lernende in mehr als 50 Richtungen und 130 Institutionen in das erste Ausbildungsjahr ein (vgl. [www.insos.ch](http://www.insos.ch)).

### 3) Qualifizierte Lernende

Für einen guten Einstieg und einen erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung müssen auch die Jugendlichen über bestimmte Kompetenzen verfügen: *Fachkompetenzen* in einer guten Mischung von spezialisiertem und generalisiertem Wissen (speziell Deutsch und Matematik); Personalkompetenzen mit einem breiten Verhaltensrepertoire (speziell Ausdauer und Belastbarkeit); *Sozialkompetenzen* wie Offenheit gegenüber neuen Sozialkontakten, aber auch Verlässlichkeit und schliesslich *Methodenkompetenzen* im Sinne gut entwickelter Lern- und Arbeitsstrategien.

### 4) Qualifizierte Ausbildende

Gefordert sind in besonderem Masse auch die Ausbildenden in Betrieben, Berufsfachschulen oder in überbetrieblichen Einführungskursen. Erwünscht sind hier einmal diagnostische Fähigkeiten (im Sinne von Förderdiagnostik) bei Ausbildungsbeginn, damit die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden können. Es braucht aber auch spezifische Fachkenntnisse über spezielle Beeinträchtigungen und Behinderungen. Weiter ist eine Didaktik gefragt, welche den Lernerfolg und kleine Lernschritte ins Zentrum rückt, damit die «Misserfolgskarriere»

durchbrochen werden kann. Dies bedingt ein stark individualisiertes Lehren und die Förderung von selbstgesteuertem Lernen. Und schliesslich sind Ausbildende immer wieder auch als wichtige, vertrauensvolle Bezugspersonen gefordert, die manche Krise überwinden helfen.

### 5) Bildungsverordnung und Curriculum

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz mussten und müssen die bisherigen rund 250 Ausbildungsreglemente überarbeitet und schrittweise durch so genannte Bildungsverordnungen abgelöst werden. Das gilt auch für Attest-Ausbildung (EBA). Hier müssen alle beteiligten Parteien Inhalte und Anforderungsniveau sorgfältig bestimmen, damit einerseits Arbeitsmarktbedürfnisse, aber auch die Bedürfnisse schwächerer Jugendlicher berücksichtigt werden. Ebenso ist die Durchlässigkeit zu den 3- oder 4-jährigen Ausbildungen sicherzustellen. Bei der Praktischen Ausbildung nach INSOS wird ebenfalls eine gewisse Anschlussfähigkeit an die Attestausbildung angestrebt.

### 6) Wirtschaftsbezug der Ausbildung

Der Wirtschaftsbezug ist beim dualen Berufsbildungssystem, wie wir es in der Schweiz kennen, grundsätzlich gegeben. Die Organisationen der Arbeitswelt (v. a. Betriebe der Wirtschaft und öffentlichen Hand) bieten Ausbildungsplätze mit starkem Realitätsbezug an. Weniger klar ist die Situation im geschützten Bereich und bei der Praktischen Ausbildung (PrA), in dem ein breites Spektrum von Angeboten anzutreffen ist. Eher selten finden sich Ausbildungsverbünde zwischen der freien Wirtschaft und dem geschützten Ausbildungs- und Arbeitsbereich. Gerade diese wären aber für den geschützten Bereich und die «geschützten» Jugendlichen sehr wichtig, wenn eine erhöhte Arbeitsmarktfähigkeit (und damit auch Vermittlung in der freien Wirtschaft) angestrebt wird (Beispiele von «Good Practice» finden sich in Lamanna Scherrer, 2012).

### 7) Standardisierte Abschlüsse und Kompetenznachweise

Ein standardisierter Abschluss ist gegenüber dem «Augenschein» bei der Anlehre ein wesentlicher Fortschritt – jedenfalls, was die Kommunizierbarkeit der Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt betrifft. Allerdings sollte bei der Standardisierung nicht vergessen werden, dass das Berufsbildungsgesetz auch vorsieht, dass die Qualifikationsverfahren an die Zielgruppen angepasst werden können. Zudem sollten für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ebenfalls gestaffelte Standortbestimmungen und ein Kompetenznachweis für bestimmte Einzelqualifikationen möglich sein. Dies, um kleinere Lernfortschritte und bei einem allfälligen Scheitern auch den bisher erbrachten Lernnachweis zu ermöglichen. Auch bei der Praktischen Ausbildung nach INSOS wird angestrebt, dass die erworbenen Qualifikationen für Arbeitgebende durch einen Kompetenznachweis ersichtlich werden.

### 8) Niederschwellige Arbeitsplätze

Damit überhaupt Ausbildungsplätze geschaffen werden (vgl. Punkt 2), sind entsprechende Arbeitsplätze notwendig. Nur wenn die Wirtschaft oder öffentliche Hand einen Bedarf an Produkten und Dienstleistungen sieht und diese Nachfrage besteht, werden die Stellen geschaffen. Dazu braucht es innovative Betriebe, vor allem auch im Dienstleistungsbereich, die langfristige Arbeitsplätze auf relativ niedrigem Qualifikationsniveau schaffen. Benötigt werden ebenfalls Verbundlösungen zwischen geschützten Werkstätten und Betrieben der Privatwirtschaft. Es braucht aber auch Anreiz- und Unterstützungssysteme für Betriebe, damit sie diese Aufgabe wahrnehmen.

### 9) Unterstützte Beschäftigung

Speziell das Konzept des «Supported Employment» («begleitete Anstellung» oder unterstützte Beschäftigung), das aus den USA stammt und in den angelsächsischen Ländern recht verbreitet ist, könnte erfolgversprechend sein. So genannte «Job Coaches» stehen neu einsteigen-

den Arbeitskräften mit einer Behinderung oder einem Handicap vorbereitend und begleitend direkt am Arbeitsplatz zur Seite (Debrunner, 2006). Erste Erfahrungen in der Schweiz mit diesem Ansatz sind durchaus vielversprechend.

### 10) Unterstützung durch Umfeld

Aus der Resilienzforschung wissen wir, dass bei schwierigen Situationen wie dem Übergang in die Berufsausbildung und in den Beruf die Unterstützung durch das familiäre und das weitere soziale Umfeld (Freundes- und Kollegenkreis) sehr hilfreich sein kann (vgl. Häfeli & Schellenberg, 2009). Dies betrifft u.a. konkrete Ratschläge und Beziehungsnetze bei der Stellensuche, aber auch die emotionale Unterstützung bei Rückschlägen und Misserfolgen.

### Gefordert: eine «integrierte Übergangspolitik»

Damit eine erhöhte Arbeitsmarktfähigkeit möglich wird, sind also vielfältige Massnahmen nötig. Walther et al. (2002) haben dafür den Begriff der «integrierten Übergangspolitik» kreiert. Kerngedanke dieser Politik ist die Verschränkung verschiedener Übergangsprozesse. Der Übergang Schule-Beruf kann dabei nicht losgelöst von anderen Übergangsleistungen, wie z.B. Lösung vom Elternhaus oder Entwicklung einer Geschlechtsrollen-Identität bei Jugendlichen betrachtet werden. Auf der institutionellen und individuellen Ebene sollten die Massnahmen verschiedener Träger und Ämter koordiniert und im Sinne eines «Case Management» vernetzt werden.

### Schlussfolgerungen

Unter günstigen wirtschaftlichen, gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen und mit einem konsequenten, ressourcen-orientierten Ansatz könnte der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für Jugendliche also durchaus eine Chance sein: Statt weiteren schulischen Misserfolgserlebnissen könnte die Arbeitswelt

individuell angepasst Nischen mit Erfolgserlebnissen anbieten und so die persönliche Entwicklung fördern und zur gesellschaftlichen Integration beitragen. Dann könnte die ehrgeizige bildungspolitische Zielsetzung der EDK und der Verbundpartner – 95 % qualifizierte Ausbildungsabschlüssen auf Sekundarstufe II – erreicht oder sogar übertroffen werden.

## Literatur

Aeschbach, S. (2011): Es geht weiter mit der Praktischen Ausbildung nach INSOS. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 17(3), 22–25.

Adam, R. & Häfeli, K. (2009): Berufswahlvorbereitung – eine Herausforderung für alle Beteiligten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 15(6), 6–11.

Bundesamt für Statistik (2011): Statistik der beruflichen Grundbildung 2010. Neuchâtel: BFS.

Debrunner, A. (2006): SupportedEmployment – neue Wege der beruflichen Integration. Panorama, (3), 8–9.

Häfeli, K. (Hrsg.). (2008): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? (Vol. 25). Luzern: Edition SZH/CSPS.

Häfeli, K., & Hofmann, C. (2010): Attestausbildung als Chance für schwächere Jugendliche? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 16(3), 27–32.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009): Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK). [www.edk.ch](http://www.edk.ch)

Hofmann, C., & Kammermann, M. (2009): Die zweijährige berufliche Grundbildung – ein Erfolgsmodell? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 15(6), 27–34.

Lamanna Scherrer, A. (2012): Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA) – Arbeitsmarktinintegration bei Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Unveröffentlichte Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Raeder, S. & Grote, G. (2003): Arbeitsmarktfähigkeit ersetzt Arbeitsplatzsicherheit. Die Volkswirtschaft, 11, 9–12.

SKBF (2010): Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sempert, W. & Kammermann, M. (2010): Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. Forschungsbericht 7/10. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.

Stern, S., Marti, C., von Stokar, T., & Ehrler, J. (2010): Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Zürich & Lausanne: INFRAS & ldheap. (Internet: [www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/](http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/))

Walther, A.; Stauber, B. et al. (Eds.) (2002): Misleading trajectories. Integration policies for young people in Europe? Opladen: Leske + Budrich.

## Kurt Häfeli

# Intégration professionnelle pour tous? Facteurs de protection et de risque dans la transition école-formation professionnelle-métier

## Résumé

Pour de nombreux jeunes, le passage de l'école vers la formation professionnelle et le monde du travail représente un défi de taille, en particulier pour les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou d'autres handicaps. Cette phase est exigeante – non seulement pour les jeunes eux-mêmes, mais aussi pour leurs parents, enseignants, formateurs, conseillers et encadrants – parce qu'il s'agit de ne pas s'arrêter aux seuls risques et déficiences, mais de mobiliser également des facteurs de protection et des ressources.

Les résultats de recherches actuelles montrent qu'il existe certes des pistes de solution impliquant bon nombre de mesures et de projets prometteurs, mais que celles-ci ne sont pas toujours coordonnées. D'une part, un manque de coordination est manifestement fréquent dès la préparation au choix d'un métier et, d'autre part, des concepts approfondis et le matériel pédagogique spécifiquement adapté aux groupes cible font défaut. Il existe des lacunes au niveau de l'offre de formation professionnelle entre la formation pratique selon INSOS (FPra) et la formation OFFT avec attestation (AFP); en outre, les exigences des écoles professionnelles sont en partie trop élevées. De plus, les offres existantes en matière de conseils et d'accompagnement (notamment l'encadrement individuel spécialisé – EIS), encore insuffisamment connues, ne sont pas assez mises à contribution. Le passage

au marché de l'emploi constitue lui aussi une phase où les concepts tels que «Supported Employment» (soutien professionnel) sont encore insuffisamment utilisés. Or, ces concepts ainsi que d'autres mesures seraient utiles aux entreprises pour parvenir à intégrer dans le premier marché de l'emploi ouvert de jeunes adultes ayant des besoins spécifiques.

Dans des conditions économiques, légales et financières favorables, et en ayant une approche systématiquement orientée sur les ressources, le passage de l'école au monde du travail pourrait tout à fait représenter une chance pour les jeunes: au lieu d'être source d'échecs scolaires répétés, le monde du travail pourrait leur offrir des niches adaptées à leurs besoins individuels qui leur permettent de faire des expériences réussies, en favorisant ainsi leur développement personnel et en contribuant à leur intégration sociale. L'objectif ambitieux de la CDIP et de ses partenaires en matière de politique de la formation – qui vise 95 % de formations qualifiées de niveau secondaire II achevées – pourrait alors être atteint ou même dépassé.

# Im Wespennest der Zuständigkeiten – Berufliche Integration zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Ich danke Integras für die Einladung und freue mich, zu den mir vorgelegten Fragen zum Thema «Übergang Schule – Beruf» aus der Sicht einer Organisation der Arbeitswelt Stellung zu nehmen. Die Interessengemeinschaft Kaufmännische Grundbildung (IGKG Schweiz)<sup>1</sup> ist ein sozialpartnerschaftlicher Berufsbildungsverband für die kaufmännische Grundbildung. Träger sind der Schweizerische Gewerbeverband (SGV), der Schweizerische Arbeitgeberverband (SAV) und der Kaufmännischer Verband Schweiz (KV Schweiz). Die IGKG Schweiz ist verantwortlich für die grösste kaufmännische Ausbildungs- und Prüfungsbranche «Dienstleistung und Administration» für Kaufleute mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) sowie für die zweijährige Grundbildung «Büroassistent/in» mit eidgenössischem Berufsattest (EBA).

## Ziele der Berufsbildung und der Verbundpartner

Berufsbildung ist gemäss dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (BBG Art.1). Dabei stehen folgende Ziele (BBG Art. 3) im Zentrum:

- Berufliche und persönliche Entfaltung; Integration in die Gesellschaft; Fähigkeit und Bereitschaft, in der Arbeitswelt zu bestehen;
- Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe;
- Ausgleich der Bildungschancen, Gleichstellung von Frau und Mann, Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen;

- Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen und -formen;
- Transparenz des Berufsbildungssystems.

Im Zusammenhang mit diesen Zielen möchte ich kurz auf die im Tagungsprogramm gestellte Frage eingehen, ob es ethisch vertretbar sei, die Möglichkeit zur Berufsbildung für Jugendliche mit Behinderung an eine spätere «Verwertbarkeit» zu koppeln. Bei der näheren Betrachtung der jeweiligen Bildungsverordnungen und Bildungspläne für die verschiedenen Berufe wird rasch klar, dass in jedem Beruf von einem ganzheitlichen Bündel von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausgegangen wird. Die Berufsbildung ist also keineswegs nur auf unmittelbar im Prozess der Arbeit verwertbare Fertigkeiten ausgerichtet. Die aktuellen Entwicklungen in der Arbeitswelt verlangen immer mehr nach einer ganzheitlichen Bildung. Gegenstand der beruflichen Grundbildung sind neben berufsspezifischen Qualifikationen immer auch eine grundlegende Allgemeinbildung und die Förderung der Fähigkeit und der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Bildung muss zudem für alle Lebensbereiche «verwertbar» sein, insbesondere auch für Menschen die ganz oder teilweise vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind.

Zu den gemeinsamen Zielen der Verbundpartner gehört unter anderem die Erhöhung der Abschlussquote auf Sekundarstufe II. Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt haben sich 2006 darauf verständigt, sich in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich dafür einzusetzen, dass die Zahl der Abschlüsse auf der Sekundar-

stufe II bis im Jahr 2015 von 90 % auf 95 % gesteigert werden kann. Als Beitrag an diese Zielerreicherung hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)<sup>2</sup> im Oktober 2011 Empfehlungen zur Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II verabschiedet. Bei der Umsetzung der Empfehlungen geht es um die Fortführung und Weiterentwicklung laufender Massnahmen. Den Kantonen wird unter anderem empfohlen, jungen Erwachsenen, die über keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen, durch geeignete Massnahmen den Zugang zu Nachholbildungen zu ermöglichen sowie die Validierung von Bildungsleistungen, die ausserhalb von anerkannten Bildungsgängen erworben wurden, zu fördern. Weiter sollen die Kantone die Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialbehörden im Bereich der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II schaffen.

## Möglichkeiten, Grenzen und Lücken des Berufsbildungssystems bezüglich der Angebote für Jugendliche mit Behinderung oder Verhaltensschwierigkeiten

Mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes wurde die bisherige Anlehre durch die zweijährige Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) abgelöst. Einerseits sind damit die Anforderungen im Vergleich zur Anlehre gestiegen, andererseits ist für Personen in zweijährigen beruflichen Grundbildungen neu eine fachkundige individuelle Begleitung (BBG Art.18) vorgesehen. Zudem hält die Verordnung über die Berufsbildung (BBV) in Art. 10 fest, dass die zweijährige Grundbildung den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und ange-

1 [www.igkg.ch](http://www.igkg.ch)

2 [www.edk.ch](http://www.edk.ch)

3 [www.ehb-schweiz.ch](http://www.ehb-schweiz.ch)

4 [www.bbt.admin.ch](http://www.bbt.admin.ch)

5 [www.sbbk.ch](http://www.sbbk.ch)

passter Didaktik Rechnung trägt und dass die fachkundige individuelle Begleitung sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person umfasst. Zudem kann die zweijährige Grundbildung für Personen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderung um ein Jahr verlängert werden, eine Möglichkeit, die bisher noch zu wenig genutzt wird.

Diese Vorgaben haben verschiedene Entwicklungen ausgelöst:

- Am ehemaligen Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) wurde schon früh die Anlauf- und Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen eingerichtet und das heutige Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)<sup>3</sup> bietet verschiedene Weiterbildungslehrgänge im Bereich Integrative Fördermassnahmen an. Diese Angebote richten sich an Personen, die in Brückengeboten, in der Berufsbildung im Förderbereich und/oder in der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest tätig sind.
- Anlässlich der Lehrstellenkonferenz 2006 wurde das Case Management Berufsbildung lanciert und das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)<sup>4</sup> hat 2007 den Leitfaden «Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung» herausgegeben.
- Die Organisationen der Arbeitswelt haben zusammen mit den Verbundpartnern bis heute 45 berufliche Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest mit den dazugehörigen Bildungsverordnungen und Bildungsplänen entwickelt. Bei fünf Berufen hat die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)<sup>5</sup> kürzlich beim BBT die Verlängerung von bestehenden Anleihen bis zur Einführung einer EBA-Grundbildung beantragt.

In den letzten Jahren hat sich als erfreulich viel bewegt. Und doch gibt es Lücken:

- Nach meiner Einschätzung fehlt im Zusammenhang mit der Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen ein institutionalisierter und breit abgestützter Dialog der Partner an den

Übergängen Sekundarstufe I/Sekundarstufe II/Arbeitswelt im Hinblick auf Inklusion und Integration. Die rechtliche Gleichstellung von Menschen mit Behinderung wird durch die für die Berufsbildung zuständigen Stellen derzeit lediglich mit dem Nachteilsausgleich, der die Prüfungserleichterungen ablöst, umgesetzt.

- Neben dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) und dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) gibt es im Bereich der beruflichen Grundbildung keine vom BBT anerkannten niederschwelligen Abschlüsse. Vor diesem Hintergrund hat INSOS<sup>6</sup>, der Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung, 2007 die Praktische Ausbildung (PrA) ins Leben gerufen. Bis dahin gab es in der Schweiz kein einheitliches Berufsbildungsangebot für junge Menschen mit Beeinträchtigung. Die Praktische Ausbildung nach INSOS orientiert sich an den individuellen Fähigkeiten von Jugendlichen, die der zweijährigen Grundbildung mit Berufsattest wegen einer Lern- oder Leistungsbeeinträchtigung nicht, oder noch nicht, gewachsen sind. Ziel der PrA ist es, diesen jungen Menschen eine Zukunfts-perspektive zu geben und ihre Integrations-chancen im ersten Arbeitsmarkt zu verbessern. 2010 hat die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik die PrA im Auftrag des Bundes-amtes für Sozialversicherungen (BSV) evaluiert. Die im September 2010 publizierte Studie zeigt, dass die Stossrichtung richtig ist und die PrA einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Bildung von Menschen mit Behinderung leistet. Bis zu einem Drittel der PrA-Absolven-tinnen und -absolventen konnten eine An-schlusslösung im ersten Arbeitsmarkt finden. Es besteht aber auch Handlungsbedarf, insbesondere bei der Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt und damit auch mit den Arbeitgebern bei der inhaltlichen Aus-gestaltung sowie beim Nachweis der individuellen Kompetenzen und bei der Anerken-nung dieser Kompetenznachweise.

## Projekt «Individueller Nachweis der Kompetenzen für Jugendliche, die keinen eidgenössischen Berufsbildungsabschluss erlangen»

Aus diesem Grund wurde Ende 2011 das Projekt «Individueller Nachweis der Kompetenzen für Jugendliche, die keinen eidgenössischen Berufsbildungsabschluss erlangen» lanciert. In diesem Bereich sehen alle Verbundpartner der Berufsbildung dringenden Handlungsbedarf. Das Projekt zielt auf die Erarbeitung eines Instruments ab, mit dem Jugendliche, die keinen gesetzlich geregelten Berufsabschluss erreichen, in einer Ausbildung aber dennoch relevante Lernleistun-gen erbracht haben, ihre Kompetenzen individuell ausweisen lassen können. Zum einen sind die angestrebten Kompetenznachweise für jene Jugendlichen bestimmt, die das Qualifikations-verfahren der beruflichen Grundbildung mehr-mals nicht reüssieren und damit ohne zertifizierten Abschluss dastehen. Zum anderen soll der formalisierte Nachweis insbesondere bei der Attestierung von praktischen Berufsausbildun-gen im niederschwelligen Bereich, die nicht durch das BBG geregelt sind, eingesetzt werden. Da-mit sollen diese Jugendlichen bei der Suche nach einer Anschlusslösung oder beim Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt mit einem aussagekräftigen individuellen Kompetenznachweis unterstützt werden.

Das Projekt konnte kürzlich nach langwierigen Vorbereitungsarbeiten endlich gestartet werden. Die Projektleiterin ist eingesetzt und die Steuergruppe setzt sich aus Vertreterinnen und Ver-tretern des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), des Bundesamtes für Sozial-versicherungen (BSV), der Schweizerischen Be-rufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), der Kon-férence der IV-Stellen (IVSK), der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirek-toren (SODK), dem Schweizerischen Gewerbe-verband (SGV) und verschiedenen weiteren Organi-sationen zusammen. Die Chancen dieses Projekts liegen neben der Realisierung der an-

gestrebten Ziele in der Intensivierung des Dia-logs mit allen betroffenen Partnern im Sinne einer interinstitutionellen Zusammenarbeit. Dies stellt aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten auf nationaler und kantonaler Ebene eine besondere Herausforderung dar. Neben den Fra-gen der inhaltlichen Ausgestaltung von Bildungs-gängen und der Anerkennung von Teilqualifi-kationen muss parallel zum Projekt auch die zentrale Frage der Finanzierung angegangen werden.

In der ersten Phase des Projekts werden Grund-satzfragen zur «Wertigkeit» der geplanten indi-viduellen Kompetenznachweise geklärt. Diese Kompetenznachweise sollen insbesondere auch überfachliche Kompetenzen, das heisst Metho-den-, Sozial- und Selbstkompetenzen, umfassen. Als Referenzrahmen dienen die Kompetenzbe-schreibungen in den Bildungserlassen zu den vom BBT anerkannten Berufsabschlüssen, aber auch der nationale Qualifikationsrahmen der Schweiz (NQR-CH). Mit dem nationalen Qualifikations-rahmen sollen die nationale und internationale Transparenz und Vergleichbarkeit der Berufsbildungsabschlüsse sowie die Mobilität im Ar-bbeitsmarkt gefördert werden. Derzeit läuft das Anhörungsverfahren des Eidgenössischen Volks-wirtschaftsdepartements (EVD) zum Entwurf einer neuen Verordnung über den nationalen Qualifikationsrahmen. Der nationale Qualika-tionsrahmen ist wie der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) in acht Niveaustufen unter-teilt. Innerhalb der Niveaus des NQR-CH werden die drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Transferkompetenzen unterschieden. Möglicher-weise hilft dieser Referenzrahmen bei der Posi-tionierung der unterhalb der bisher bekannten Abschlüsse situierten Teilqualifikationen.

In einer zweiten Phase werden entsprechende Instrumente für drei bis fünf Pilot-Berufsfelder entwickelt. Nach der Durchführung und Auswer-tung der Pilotversuche soll als zentrales Produkt des Projekts ein Leitfaden erarbeitet werden, der die Verbundpartner bei der Entwicklung und

beim Einsatz von Kompetenznachweisen in al-ten Berufsfeldern unterstützt. Der Einbezug der Organisationen der Arbeitswelt und der Arbeit-geberinnen und Arbeitgebern dieser Berufsfel-der bietet die Möglichkeit zur Förderung der Bereitschaft, Praktikums- und Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen.

Und damit komme ich zu den mit meinen Aus-führungen bisher noch nicht beantworteten Fragen:

## «Ist die Integration in den Arbeits-markt eine Verpflichtung oder ein Recht?» und «Wo ist der Platz von Menschen mit Beeinträchti-gungen in der Arbeitswelt?»

Anlässlich der Medienkonferenz vom 27. Februar 2012 zur Lancierung der Kampagne «Arbeit-geber und IV gemeinsam für die Eingliederung» hat es Valentin Vogt, Präsident des Schweizeri-schen Arbeitgeberverbandes, wie folgt auf den Punkt gebracht: «Es geht nicht nur um Geld, sondern um die Würde von Menschen, die – wenn immer möglich – am Erwerbsleben teilhaben sollen». Weiter legte er dar, dass die Eingliede-ration von Menschen mit Behinderung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sei. Der wesent-liche Erfolgsfaktor sei die gute Zusammenarbeit zwischen IV-Stellen und Arbeitgebern, die nötigen Instrumente seien vorhanden. Hans-Ulrich Bigler, Direktor des Schweizerischen Gewerbe-verbandes sgv, wies darauf hin, dass die Schwei-zer KMU in hohem Masse sozialverantwortlich handelten und bereits seit langem einen wesent-lichen Beitrag zur Integration behinderter Men-schen leisteten. Eine Studie der Stiftung «Integra-tion für alle» hat aufgezeigt, dass insbesondere bei Mikrounternehmen bis neun Beschäftigte und bei Kleinbetrieben mit zehn bis 49 Mitarbeiten-den ein hohes Engagement vorhanden ist. Am schlechtesten schneiden Grossbetriebe ab.

Im persönlichen Kontakt mit Unternehmern, die Ausbildungs- und Arbeitsplätze anbieten, erlebe ich dieses Engagement und höre immer wieder, dass vor Ort gute Netzwerke bestehen und dass die Zusammenarbeit mit den IV-Stellen und den Ausbildungsinstitutionen für Jugendliche mit einer Lernbehinderung grundsätzlich gut funktionieren. Zentral für die Arbeitgeber sind die professionelle Unterstützung und die administrative Entlastung. Klar ist aber auch, dass es nach wie vor Arbeitsplätze im zweiten Arbeits-

markt braucht. Ich bin überzeugt, dass niedrigschwellige Bildungsangebote und der Nachweis und die Anerkennung individueller Kompetenzen auch für Menschen im zweiten Arbeitsmarkt von grosser Bedeutung sind und schliesse damit mit der bereits gemachten Feststellung, dass die Berufsbildung für alle Lebensbereiche «verwertbar» sein muss, insbesondere auch für Menschen die ganz oder teilweise vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind.

Roland Hohl

## Dans le panier de crabes des compétences – Intégration professionnelle entre exigence et réalité

### Résumé

Suite à l'introduction de la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), la formation élémentaire a été remplacée par la formation initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP). D'une part, les exigences sont désormais plus élevées en comparaison avec la formation élémentaire et, d'autre part, les personnes qui accomplissent une formation initiale de deux ans peuvent désormais bénéficier d'un encadrement individuel spécialisé (art. 18 LFRr). En outre, l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) prévoit dans l'art. 10 que la formation initiale de deux ans tient compte de la situation de chacune des personnes en formation en leur proposant une offre particulièrement différenciée et des méthodes didactiques appropriées.

La formation professionnelle est une tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail (art. 1 LFPr). Elle se focalise sur les but principaux suivants (art. 3 LFPr):

- Épanouissement professionnel et personnel; intégration dans la société; aptitude et disposition à rester dans le monde du travail;
- Égalité des chances de formation, égalité de la femme et de l'homme, élimination des inégalités qui frappent les personnes handicapées;
- perméabilité des types et des filières de formation;
- transparence du système de formation professionnelle.

Dans le contexte de la formation professionnelle des personnes handicapées et de leur inclusion/

intégration, il n'existe pas – en ce qui concerne les passages entre le niveau secondaire I/niveau secondaire II/monde du travail – de dialogue institutionnalisé entre les partenaires. Les instances compétentes en matière de formation professionnelle ne mettent en œuvre l'égalité juridique des personnes handicapées que par le biais de la compensation des désavantages qui remplace les allégements des conditions d'examen.

Outre le certificat fédéral de capacité (CFC) et l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), il n'existe pas de qualifications à bas seuil dans le domaine de la formation professionnelle initiale reconnues par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). C'est pourquoi a été lancé, fin 2011, un projet concernant l'attestation individuelle des compétences pour les jeunes qui n'obtiennent pas de certificat fédéral de formation professionnelle. Dans ce domaine, tous les partenaires de la formation professionnelle estiment qu'il est urgent d'agir. Le projet vise l'élaboration d'un instrument permettant aux jeunes qui n'obtiennent pas de certificat de fin de formation régi

par la loi, mais ayant néanmoins eu des résultats d'apprentissage significatifs durant une formation, de faire attester leurs compétences individuelles. D'une part, les attestations des compétences visées sont destinées aux jeunes qui échouent à plusieurs reprises durant la procédure de qualification de la formation professionnelle initiale et se retrouvent sans certificat. D'autre part, l'attestation formalisée doit intervenir notamment dans le cadre de formations pratiques facilement accessibles (par exemple formations élémentaires AI et formation pratique selon INSOS) qui ne sont pas réglées par l'OFFT. Une attestation individuelle des compétences qui soit explicite aidera ces jeunes dans leurs recherches d'une solution relais ou lors de leur entrée dans le premier marché de l'emploi. L'enjeu de ce projet réside, non seulement dans la réalisation des objectifs visés, mais aussi dans l'intensification du dialogue avec tous les partenaires impliqués au sens d'une coopération interinstitutionnelle. Il s'agit là d'un défi particulier étant donné les compétences divergentes sur le plan national et cantonal.

## Transition et mesures professionnelles AI – mode d'emploi et interfaces

Toute transition est délicate, en particulier lorsque les instances chargées du suivi d'une personne changent. Il est dès lors essentiel que les dites instances collaborent et communiquent, dans l'intérêt de l'usager et nous voilà projetés au cœur même du concept de collaboration interinstitutionnelle. Comment cela se concrétise-t-il dans le cas particulier des élèves de scolarité spéciale au moment si délicat de l'orientation professionnelle?

Si, jusqu'en 2008, les offices AI étaient compétents pour l'octroi de contributions à la scolarité spéciale, depuis l'entrée en vigueur de la RPT, cette attribution est du ressort des cantons; il en va de même pour les subventions aux institutions.

La période de transition école-métier se trouve à cheval sur deux domaines de compétences: le premier dépendant d'une instance cantonale (école), le second régi par une loi fédérale (formation AI). Si le canton a pour mission d'assurer la scolarité spéciale, au besoin jusqu'à l'âge de 18, voire de 20 ans dans des cas exceptionnels, l'orientation des personnes dont l'invalidité rend difficile le choix d'une profession incombe cependant à l'assurance-invalidité. On saisit dès lors les enjeux de la coordination entre les structures cantonales et celles de l'AI.

De quels enjeux parle-t-on? Annonce précoce des situations pouvant bénéficier des mesures AI, évaluation des ressources de la personne et orientation vers les structures de formation adéquates, prolongations éventuelles de la scolarité spéciale, intégration en atelier protégé ou d'occupation si une formation initiale n'est pas possible.

Pour offrir un accompagnement de qualité aux jeunes concernés et à leur famille, il est important que la transition se fasse de façon coordonnée et suffisamment tôt, soit déjà 1 à 2 ans avant la fin de la scolarité obligatoire. Le rôle des différents partenaires impliqués doit être clairement défini: qui fait quoi? Des parents, au directeur d'école, à l'enseignant, aux différents thérapeutes, au service de l'enseignement spécialisé. Une évaluation interdisciplinaire des ressources du jeune concerné doit être mise en corrélation avec les conditions de droit aux prestations AI. Une planification des objectifs à court, moyen et long terme doit être effectuée avec les responsabilités inhérentes à chaque étape. L'AI étant une assurance et les mesures dispensées l'étant sur la base de conditions de droit remplies, l'échange est essentiel, afin d'éviter tout malentendu.

La procédure peut se trouver simplifiée par l'élaboration de conventions de collaboration entre offices de l'enseignement spécialisé, institutions, écoles spéciales et office AI, avec l'instauration de référents AI par institution.

A noter que l'orientation professionnelle des jeunes pour lesquels l'atteinte à la santé rend difficile le choix professionnel est clairement du ressort des offices AI, ceci est en particulier le cas pour les élèves au bénéfice d'une scolarité spéciale. Suite à la mise en place, dans différents cantons, de concepts d'intégration, un bon nombre de jeunes présentant un handicap, sont intégrés dans des classes dites normales, avec des mesures d'accompagnement spécifiques; l'orientation de ces derniers dépend en principe des offices d'orientation publique; certains de

ces jeunes remplissant les critères AI pour une formation initiale, il appartient aux offices publiques de les signaler à l'office AI; ceci peut être précisé dans le cadre de conventions de collaboration.

Abordons maintenant les aspects plus «techniques», en particulier les conditions d'octroi des prestations et les coûts y relatifs. Résumons: tout ce qui a trait aux mesures de scolarité spéciale est dorénavant, à charge des cantons et aucun coût n'est plus imputable à l'AI, depuis l'introduction de la RPT.

Pour que l'AI entre en matière pour le versement de prestation, en particulier pour une formation initiale AI, des conditions préalables doivent être remplies:

- atteinte à la santé médicalement attestée
- conditions d'assurances remplies (domicile, condition d'assuré, etc.)
- droit aux prestations rempli ( $QI < 70$  pour une formation initiale AI ou  $QI > 70$  avec handicap surajouté et perspectives de gain)

On entend régulièrement que l'AI a changé les conditions de droit à une formation. Ceci est faux, car de tout temps, le droit à une formation était étroitement lié à la notion de «travail suffisamment rentable sur le plan économique», soit une perspective de gain minimum de fr. 2.55 à l'échéance de la formation.

Ces points sont déterminés dans le cadre de l'instruction de la demande (pour l'établissement de l'atteinte à la santé et des conditions d'assurance) et de l'orientation professionnelle. Le but de celle-ci est de cerner la personnalité des assurés et de déterminer leurs capacités en vue d'une activité professionnelle adaptée, au moyen de tests, stages, entretiens avec les parents, les partenaires du réseau. Si les avis de toutes les parties en présence sont importants pour le choix de la voie professionnelle, il est essentiel de confronter ce choix aux limitations liées au handicap au marché du travail, mais

également au contexte légal; nous constatons parfois un important décalage entre les attentes des parents et les possibilités offertes par l'AI; dès lors naissent conflits et incompréhensions face à un refus de l'assurance d'entrer en matière.

Les mesures seront prioritairement organisées sur le marché du travail, afin de limiter les coûts, mais une formation en institution se révèle parfois incontournable. Le choix entre les deux filières se fait par des stages pratiques de courte durée, sans coût pour l'AI. Le degré d'autonomie du jeune nous fera pencher pour une mesure en institution, s'il est faible et nécessite d'importantes mesures éducatives, plutôt que sur le marché du travail (l'employeur n'est pas un éducateur); des mesures de coaching permettent parfois d'éviter l'insertion en institution. Au moment de l'orientation, il convient également de définir clairement l'objectif des mesures à venir, pour déterminer si elles font encore partie de la scolarité spéciale ou de la formation initiale AI. Pour passer à celle-ci, les mesures scolaires doivent être clairement achevées, le choix professionnel fait et les mesures prévues faire partie intégrante du but professionnel. Toutes les mesures visant à permettre au jeune de «mûrir» et d'atteindre une certaine autonomie, de combler ses lacunes scolaires ou d'acquérir un comportement approprié au travail sont des mesures pré-professionnelles qui font encore partie de la scolarité spéciale. Les cantons se doivent pour ces jeunes qui ont besoin de plus de temps pour entrer en formation, de mettre en place des offres de transition (classes de stages pratiques par ex., avec 2 jours à l'école, 3 jours en entreprise sous la supervision de l'enseignant).

La décision du choix de formation est la résultante d'un processus pluridisciplinaire prenant en compte les aptitudes du jeune, les limitations inhérentes à l'atteinte à la santé, le bilan du stage pratique, les entretiens avec les parents, les différents intervenants, le résultat prévisible de la mesure (capacité de gain à terme).

Venons-en maintenant à la durée des formations: celles-ci sont définies depuis longtemps, dans le cadre des directives AI, en fonction du résultat attendu sur le marché du travail et rien n'a changé, si ce n'est que l'application par les offices AI de ces règles quant à la durée est devenue plus systématique. Plus le niveau de formation est élevé et par conséquent meilleure sera la capacité de gain et plus la durée de formation sera longue. Les mesures sur le marché du travail seront privilégiées aux formations en institutions et il importe de veiller à ce qu'un rapport raisonnable existe entre la durée de formation et le résultat économique de la mesure.

Pour ce qui a trait aux formations sur le marché du travail, il convient de relever que le système modulaire rendu possible par la LFPr est une chance pour les jeunes avec handicap; il permet de prévoir des formules à la carte, différentes voies; par contre, l'AI va toujours envisager le résultat prévisible. A relever également que la LFPr permet des adaptations des formations et des conditions d'examen par exemple, pour les jeunes avec handicap; un dialogue et une coordination au niveau cantonal entre la formation professionnelle et l'AI peut être source de solutions créatives. La prise en charge de frais d'accompagnateur, pour atteindre l'objectif de formation sur le marché de l'emploi est possible. Des indemnisations à l'employeur peuvent également être pris en charge par l'AI, si l'entreprise peut prouver que la personne assurée doit supporter des frais supplémentaires non couverts ou qu'elle n'a pas encore droit à une petite indemnité journalière.

Tout ceci sera déterminé pour chaque cas particulier, par l'office AI et en particulier par les spécialistes en réadaptation, à l'occasion de l'orientation professionnelle. Relativement à la poursuite de la formation et d'éventuelles prolongations, ceci sera décidé suite à des contrôles périodiques de l'efficacité de la formation. Les mesures seront initialement accordées pour une durée d'un an, puis prolongées si cette prolong-

ation peut avoir une incidence sur la rente ou si elle rend une insertion sur le marché ordinaire de l'emploi possible.

Pourquoi lier les prestations à la notion de marché du travail? L'AI, en tant qu'assurance couvre le risque «perte de gain» et non pas le risque «atteinte à la santé». Ce sont donc bien les conséquences d'une atteinte à la santé sur la capacité à obtenir un revenu sur le marché du travail qui fait référence. Les choix possibles en matière de formation dépendront donc de l'adaptation au handicap et des résultats obtenus en terme de gain à l'échéance de la formation. Il ne s'agit dès lors pas de financer les «meilleures formations possibles», mais celles qui répondent aux critères d'adéquation et de simplicité, permettant à la personne de s'insérer dans la vie active.

Quant est-il maintenant de la formation continue des jeunes avec handicap? Ces deniers y ont droit au même titre que tout individu. Elle peut prendre la forme d'un complément de formation dans le domaine initial ou dans un nouveau domaine:

- en vue de maintenir des connaissances, de les approfondir ou d'en acquérir de nouvelles
- ou de maintenir ou d'améliorer la capacité de gain, sans être forcément nécessité par l'invalidité

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les jeunes avec handicap ont accès au même choix professionnel que les autres jeunes, mais ce choix doit tenir compte:

- des limitations liées au handicap
- des capacités du jeune
- des possibilités d'insertion dans la vie active et dans le domaine d'activité suite à la formation

Pour ces jeunes, les offices AI sont compétents pour l'orientation professionnelle, la mise en place de la formation initiale AI, le suivi des mesures et le placement à l'échéance de la formation; ils

disposent de toute une palette de mesures d'accompagnement pour pallier au handicap et permettre de sauvegarder ainsi la plus grande capacité de gain possible sur le marché du travail. Dans ce travail d'orientation, une coordination avec l'école et les différents partenaires impliqués, en particulier les parents est essentielle pour la mise en place d'une stratégie de réadap-

tation individualisée. Cette coordination prend toutefois des formes différentes selon le contexte: les offices AI sont tenus d'appliquer des principes généraux relatifs à la législation fédérale et la coordination avec les cantons peut prendre des formes très différentes, expression de notre fédéralisme.

Marie-France Fournier

## Übergänge und berufliche Massnahmen der IV – Gebrauchsanweisung und Schnittstellen

### Abstract

Jeder Übergang ist heikel, insbesondere wenn dabei die Betreuung der betreffenden Person von einer neuen Instanz übernommen wird. Im Interesse der Klientin, des Klienten ist es äusserst wichtig, dass alle beteiligten Instanzen zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren – womit wir bereits mitten im Thema der interinstitutionellen Zusammenarbeit sind. Doch wie sieht diese im speziellen Fall von Sonderschülern in der so heiklen Phase der beruflichen Orientierung konkret aus?

Mit dem Inkrafttreten der NFA (2008) ging die Zuständigkeit für die Gewährung von Beiträgen an die Sonderschulung von den IV-Stellen an die Kantone über; die Beratung von Personen, die infolge ihrer Invalidität in der Berufswahl eingeschränkt sind, obliegt hingegen der Invalidenversicherung. Entsprechend anspruchsvoll gestaltet sich die Koordination zwischen den kantonalen Strukturen und denjenigen der IV.

Zu den Themen und Optionen, die es dabei besonders zu beachten gilt, gehören die frühzeitige

Verständigung über Umstände, aus denen sich ein Anspruch auf IV-Massnahmen ergeben kann, die Evaluation der Fähigkeiten der betreffenden Person und geeigneter Ausbildungsstrukturen, die Verlängerung der Sonderschulung sowie, wenn keine erstmalige Ausbildung möglich ist, die Eingliederung in eine geschützte Werk- oder Beschäftigungsstätte.

Um die Qualität der Betreuung der betreffenden Jugendlichen und ihrer Familien gewährleisten zu können, muss der Übergang koordiniert und zeitgerecht erfolgen. Da die IV eine Versicherung ist und ihre Massnahmen an die Erfüllung gesetzlicher Bedingungen gebunden sind, ist der Informationsaustausch unabdingbar, um jegliches Missverständnis zu vermeiden.

Es wird immer wieder behauptet, dass die IV die Bedingungen für den Anspruch auf eine erstmalige Ausbildung geändert habe. Dies trifft jedoch nicht zu; tatsächlich ist der Ausbildungsanspruch seit jeher und auch weiterhin eng an das Kriterium der «wirtschaftlich ausreichend verwertbaren Arbeitsleistung» gebunden, was einem nach Abschluss der Ausbildung zu erwar-

tenden Stundenlohn von mindestens Fr. 2.55 entspricht.

Auch bezüglich der Ausbildungsdauer orientieren sich die Richtlinien der IV seit Langem an den Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Je höher das Niveau einer Ausbildung ist – und damit auch die potenzielle Erwerbschance –, desto länger dauert sie im Normalfall. Dieser Grundsatz wird heute von den IV-Stellen systematischer beachtet als früher.

Doch weshalb werden die Leistungen mit den Chancen auf dem Arbeitsmarkt verknüpft? Die Invalidenversicherung deckt das Risiko «Erwerbsausfall», nicht das Risiko «Beeinträchtigung der Gesundheit». Im Zentrum stehen für die IV deshalb die Auswirkungen einer gesundheitlichen Beeinträchtigung auf die Fähigkeit, auf dem Arbeitsmarkt ein Einkommen zu erzielen. Entsprechend richtet sich die Wahl der Ausbildung nach der Eignung des Versicherten aufgrund seiner

Behinderung sowie nach seinen Erwerbsausichten am Ende der Ausbildung. Ziel ist nicht die «bestmögliche», sondern eine angemessene Ausbildung, die es der betreffenden Person ermöglicht, sich ins Berufsleben zu integrieren.

Die IV-Stellen sind verpflichtet, diese Grundsätze zu beachten, dies auch im Rahmen der Koordination mit den Kantonen, die – wie in unserem föderalistischen System üblich – sehr unterschiedlich gestaltet sein kann.

Cédric Blanc

## Transition Ecole – Métier: entre prises et repères

### Un passé

Les mesures de formation scolaire spéciale pour adolescents que nous plaçons sous l'appellation générique de Transition-Ecole-Métier (TEM), ont été développées depuis le début années 1980 dans le Canton de Vaud. Si l'appellation TEM est relativement récente, il n'est pas inutile de rappeler que la classe-atelier de l'avenue d'Echallens, à Lausanne, ouverte en 1958, avait pour déjà pour intention de préparer des adolescents à la «vie active». Ces prestations TEM ont pour ambition de permettre à l'adolescent de franchir une nouvelle étape dans sa scolarité: dès le premier bilan établi par l'OAI, le jeune et ses parents sont amenés à envisager un autre devenir que celui du statut de l'élève. Par simplification, nous parlons de transition entre Ecole et Métier.

Idées forces du concept TEM de la Fondation de Verdeil:

Le statut de l'élève:

- L'élève TEM est un apprenant. Nous considérons qu'il n'y a pas de fin à la condition d'apprenant et qu'il est possible d'acquérir des savoirs et des compétences tout au long de sa vie.
- Est considéré comme apprenant TEM, tout élève dès sa 10<sup>ème</sup> année. Toutefois nos expériences nous montrent que certains élèves doivent pouvoir bénéficier de ces prestations dès la 8<sup>ème</sup> année.
- Est au bénéfice des prestations TEM, tout apprenant, quel que soit sa situation de handicap. Nous nous permettons d'insister sur ce point.

Un mot encore sur une question récurrente: comment distinguer les classes pré-professionnelles des classes TEM? Les classes TEM sont une appellation générique, les classes pré-professionnelles se caractérisent par des projets plus spécifiques. Les jeunes concernés sont, en principe, en mesure d'envisager une formation professionnelle, spécialisée ou non. Entre en considération également des critères d'âge, c'est-à-dire, toujours en principe, la fin de la scolarité obligatoire.

### Transition

L'enfant qui grandit se trouve confronté à un conflit de loyauté à gérer entre 3 espaces: la famille, l'école, «la rue» (société). Avant de parler d'intégration sociale (et professionnelle), il est nécessaire de considérer le besoin d'appartenance du jeune, d'être reconnu et de prendre une place. Il faut ainsi structurer son parcours, d'entente avec lui et ses parents, de sorte que le passage du statut d'élève à un autre devenir devienne un rite comme une opportunité de gérer l'angoisse (T. Goguel d'Allondans, 2005). Cette phase de transition n'est pas comparable à une «simple» orientation professionnelle.

Nous savons que la majorité de nos élèves ne suivront pas les filières de l'enseignement professionnel à la fin de la scolarité obligatoire. La division du travail et la compétition sociale qu'elle provoque sont hors de portée de la plupart des futurs apprentis que nous formons. Entretenir des illusions sur ce plan aurait des conséquences redoutables pour les jeunes et pour leurs familles.

Par contre, il nous appartient d'entendre les jeunes, avec leurs rêves et leurs espoirs. Par ailleurs, certains jeunes ne sont pas en mesure d'assurer une activité socialement et économiquement reconnue comme «métier». Par exemple: des adolescents pour qui seuls les ateliers dits «protégés» paraissent envisageables.

Ce n'est pas une raison pour les «préparer» à une condition de «personnes protégées». Devenir adulte suppose au contraire un processus actif de formation dans le respect des capacités d'acquisition de chacun.

## Métier de vivre

Un métier est une activité sociale définie par son objet, ses techniques, c'est «un genre d'occupation», un service qui trouve son sens ou son utilité dans une communauté.

Il serait évidemment présomptueux d'envisager pour tout enfant en situation de handicap un métier au sens d'une profession reconnue par les instances de l'économie productiviste. Comment parler de métier à des parents dont l'enfant ne peut exprimer ses sentiments que par un battement de cils? Il s'agit de considérer ce rite de passage comme celui du métier d'élève au métier d'apprenant, du métier d'adolescent au métier d'homme, véritable métier de vivre.

Apprendre le «métier de vivre», c'est d'abord être reconnu et considéré par les autres, quel que soit son état de santé, quelles que soient ses capacités relationnelles et mentales, suppose de créer des événements au sens de la rencontre. Durant cette période de changement, l'école doit créer un cadre stimulant la rencontre.

Or qu'avons-nous, aujourd'hui, à proposer d'autres que les institutions du 19<sup>e</sup> siècle qui confiaient à leurs pensionnaires des tâches «utiles», des «occupations». La question est fondamentale et doit être retournée vers notre société. Une

véritable politique d'intégration sociale suppose que des personnes adultes participent à un système d'échanges de biens et de valeurs qui ne dépendent pas des circuits actuels du marché financier. L'évolution actuelle montre bien, pour le marché de l'emploi, que la notion de «rentabilité» n'est plus en interaction avec des caractéristiques de productivité (puissance des indices boursiers).

Le développement de standards et de programmes liés à la responsabilité sociale de l'entreprise pourrait également l'illustrer. Il faut voir dans notre actualité que ce «marché du social», qui coexiste grâce au système fiscal, avec les guerres du marché, nous implique économiquement en tant que lieu de formation au même titre que les personnes dont nous sommes sensés assurer la formation.

Pour la FdV, l'activité humaine dotée de sens pour celui qui l'effectue est plus importante que des «entraînements» à des tâches fictives. Les jeunes que nous accueillons dans nos écoles TEM sont très souvent en décrochage scolaire. Nous devons recréer le lien vers la capacité d'apprendre, considérer que l'apprenant doit trouver dans son cadre scolaire un dispositif susceptible de lui offrir des pratiques pédagogiques dynamiques, capables d'innovations voire en rupture avec les pratiques ou usages scolaires antérieurs. Pour certains jeunes, il s'avère nécessaire d'intégrer un lieu tiers stimulant. Dans ces situations, la fréquentation d'un internat de semaine est proposée et lui permet, à l'écart de son milieu de vie habituel, de développer son aptitude à accomplir les actes ordinaires de la vie et à établir des contacts avec son entourage. Cette période est souvent révélatrice d'une véritable appropriation par le jeune d'un projet commun dans la collaboration entre lui-même, ses parents et l'école.

Pour nos élèves, la réalité est parfois brutale: si nous n'y prenons pas garde, certains adolescents passent d'un statut d'élève plus ou moins

consistant à un état de non-élève. Il est en «fin de scolarité»: est-ce pour autant la fin des capacités d'apprentissage?

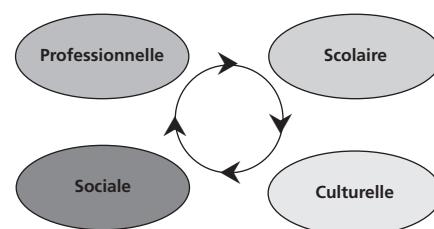
Dès lors, comment l'associer à son cheminement futur dans sa relation au savoir?

## Démarche participative

Si les «déséquilibres», selon l'expression commune encore en cours dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle avaient à vivre selon leur état ou selon leur vocation dans la croyance religieuse, la notion de personnes assistées puis de personnes assurées a pris le pas dès les années 1950. Aujourd'hui, nous parlons d'auto-détermination et de valorisation des rôles sociaux ce qui implique directement l'apprenant dans son processus de formation et engendre la nécessité par l'école de garantir la souplesse du dispositif à l'écoute du génie local et du potentiel créatif des activités imaginées.

Toutes les équipes TEM (enseignants, MSP, éducateurs, thérapeutes) ont nécessairement en commun d'œuvrer vers un unique but: le bénéfice pour les apprenants. Nos seules restrictions seront dans les limites dictées par le cadre légal, les réalités du monde professionnel et les valeurs de la Fondation. Les expériences concrètes des jeunes dans des contextes différents de ceux du cadre scolaire, les amènent à reconsiderer l'utilité et le sens des connaissances acquises jusqu'ici.

4 axes de formation sont réalisés durant cette transition:



La formation scolaire spéciale:

- Développer des acquisitions en français
- Développer des acquisitions en mathématiques

- Développer la confiance en soi dans un groupe
- Développer la capacité de travailler seul

La formation professionnelle:

- Développer des gestes techniques
- Transférer des connaissances théoriques dans la pratique (faire des liens)
- Découvrir des professions
- S'intégrer de manière active dans l'entreprise par le biais de stages
- S'impliquer dans son projet de formation professionnelle

La formation à la vie sociale

- Acquérir confiance en soi et capacité à vivre en groupe
- S'adapter aux contextes de formation
- S'adapter et trouver sa place dans son environnement
- Prendre part à des espaces de débat et d'échange autour de questions de société
- Participer à l'élaboration et au développement de projets

La formation culturelle

- Acquérir des connaissances scientifiques
- Aborder les connaissances de culture générale
- Découvrir et acquérir des notions de citoyenneté
- Acquérir les notions de droit et de devoirs

Au travers de ces quatre axes de formations l'élève va développer des compétences d'auto-évaluation, une capacité d'adaptation à toute nouvelle situation. Les activités proposées par les professionnels permettront à l'apprenant de développer le transfert de ses connaissances.

Ex. système de facturation pour chaque structure/entité TEM (ateliers) et n° de compte bancaire laissant aux jeunes la possibilité de gérer.

## **Le modèle de l'alternance**

Ce modèle consiste pour l'apprenant à alterner les périodes de formation entre formation à la vie active, à la vie d'adolescent, à la formation scolaire et professionnelle.

- offrir un terrain d'expérimentation adapté à leurs besoins
- ateliers internes (ex. bois, blanchisserie, cuisine, ...)
- ateliers externes (ex. Coop, services communaux, ...)
- stages en entreprise

Afin de ritualiser cette transition pour développer un sentiment d'appartenance et d'utilité, cette alternance d'activités dans et hors les murs constitue la colonne vertébrale du concept TEM.

Ces expériences sont souvent aux yeux des apprenants porteuses de plus de sens, de concret et suscitent un plus grand intérêt et un meilleur investissement. C'est également un terrain favorable à la valorisation, à la prise de confiance et à l'estime de soi dans la mesure où ils connaissent ou expérimentent la réussite et les sentiments positifs qui l'accompagnent lorsqu'ils sont confrontés à un nouvel environnement et des tâches nouvelles.

Il faut toutefois rester attentifs aux «comment» et «pourquoi» nous proposons un stage à un apprenant: il ne peut suffire de séjourner dans l'entreprise dans une situation d'immersion pour socialiser, choisir, comprendre, ... Il est question de pédagogie, d'objectifs, d'évaluation et de réflexion sur un projet pédagogique.

Lors de l'admission, le fait qu'un bilan soit effectué par les conseillers de l'OAI atteste que l'école est confrontée à un partenaire extérieur (image du changement, de la transition). L'OAI est une autorité qui évalue, d'entente avec la famille et le jeune, des potentialités, mais aussi des déficiences supposées. Ces bilans peuvent parfois être considérés par les équipes des écoles TEM

comme des mises en demeure ou un étiquetage. Il s'agit d'être à l'écoute des uns et des autres, dans cette phase d'interrogation et de rupture avec d'autres usages de scolarisation.

- l'enseignement est-il la qualité suffisante pour envisager un avenir professionnel?
- quelle est la bonne orientation?
- quelles sont les attentes du jeune et de ses parents?
- avec quels espoirs, quelles illusions?
- et quelles souffrances?

## **Conclusion**

Ce dispositif demande systématiquement de concilier une souplesse d'action et une clarté d'intervention, une validation de solutions sur mesure et un traitement équitable de chaque élève. Les perspectives d'avenir de TEM sont au centre des préoccupations devant l'augmentation actuelle des demandes et la difficulté de l'école à garantir un niveau de capacités pour l'accès à une formation professionnelle.

TEM remplit un besoin dans le parcours de formation. Un besoin de temps durant une période où seul une prise de recul et le questionnement des priorités pédagogiques constituent un début de solution. Ce laps de temps nécessaire à la reconstruction, à la remotivation, à la prise de conscience aussi.

TEM accueille des jeunes en rupture dans leur parcours pour lesquels les difficultés ont pris le pas sur les capacités dans un système où le rythme trop élevé les incitent au décrochage pour mieux se protéger et, parfois, se donner l'illusion de maîtriser leur situation.

Pendant une ou deux années, sans doute plus dans un proche avenir, ces jeunes deviennent des apprenants accompagnés dans la construction de leur projet de vie. Si la plupart de ces jeunes ne sont pas orientés vers des filières classiques de formation, TEM les invite à découvrir

progressivement, par la valorisation de leurs capacités et de l'utilité de leurs actions, les débouchés de formation professionnelle qui pourront s'offrir à eux.

La démonstration des «possibles» révèle ainsi leur potentiel de volonté et de motivation, ingrédient indispensable à leur plein engagement dans la vie après TEM. Ainsi nous souhaitons leur garantir des prises sur l'existence pour lui donner sens et la construction de repères pour relancer ces jeunes vers leur vie d'adulte.

Pour ces jeunes, souvent démobilisés, apprendre le «métier de vivre» vaut plus qu'apprendre un «métier pour la vie» durant ce passage délicat que l'existence leur réserve.

Les écoles TEM de la Fondation de Verdeil se situent à l'interface de l'école et du monde professionnel, entre prises et repères ou comment s'accrocher à un but dans l'apprentissage de son métier d'homme.

# Übergang Schule – Beruf: Brückenschlag in die Arbeitswelt

## Abstract

Dieser Erfahrungsbericht aus zwei Blickwinkeln – eines Direktors einer sonderpädagogischen Institution sowie eines pensionierten Unternehmenschefs und Initiators eines Programms für Übergangspraktika – soll veranschaulichen, wie die Zusammenarbeit der beteiligten Partner an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf in der Praxis funktioniert.

«Übergang» – ein zunächst harmlos scheinernder Begriff, der jedoch auf einen heiklen und komplexen Abschnitt im Leben der betroffenen Jugendlichen verweist. Auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen und vom Schüler zum Berufstätigen, mit dem Ziel der sozialen und beruflichen Integration, haben die Jugendlichen und ihre Familien oft mit Schwierigkeiten zu kämpfen und sind auf gezielte und klar strukturierte Hilfe angewiesen. Aufgabe der Schule ist es in diesem Zusammenhang, den Boden für eine geeignete Ausbildung und damit für einen zentralen Aspekt der Entwicklung der Jugendlichen zu bereiten, ihnen ihr Potenzial aufzuzeigen und sie dabei zu unterstützen, ihren Platz zu finden, nicht nur in der Arbeitswelt, sondern in der Gesellschaft als Ganzem.

Mit dem von ihr entwickelten TEM-Programm («Transition École – Métier») verfügt die Waadtländer Verdeil-Stiftung seit nunmehr fast 30 Jahren über ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten, denen es nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit an echten Perspektiven mangelt und die nicht wissen, was sie – in beruflicher und allgemeiner Hinsicht – mit ihrem weiteren Leben anfangen sollen.

In den TEM-Schulen der Stiftung und bei den beteiligten Partnerunternehmen erhalten die jungen Auszubildenden die Chance, die Lust am Lernen (wieder) zu entdecken und zu erfahren, wie nützlich und befriedigend der Erwerb von Wissen und dessen konkrete Anwendung in der Arbeitswelt sein kann. Begleitet von verschiedenen Fachleuten und mit Unterstützung ihrer Eltern erstellen die 15- bis 18-Jährigen einen Plan für ihre Zukunft und durchlaufen gleichzeitig eine persönliche Weiterentwicklung, insbesondere bezüglich Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Motivation.

Das Programm der TEM-Schulen besteht aus verschiedenen, individuell wählbaren Modulen und kombiniert schulische und berufliche Bildung – intern und extern – mit der Vermittlung sozialer und kultureller Inhalte.

Noch wichtiger, als einen «Beruf fürs Leben» zu finden, ist es für die in dieser heiklen Übergangszeit oftmals demotivierten Jugendlichen, den «Beruf des Lebens» zu erlernen. Im Auftrag des Staats und auf der Grundlage der Einschätzung der zuständigen IV-Stelle bieten ihnen die TEM-Schulen einen individuell abgestimmten Weg, auf dem sie neues Selbstvertrauen gewinnen und für eine berufliche Ausbildung oder eine andere sinnvolle und befriedigende Beschäftigung motiviert werden.

Auf dem Weg in die Arbeitswelt lernen die Jugendlichen, wie man sich ein Ziel setzt und dieses verfolgt – eine wichtige Lektion für alle Bereiche des Lebens.

# Von der Schule in den Beruf – Wie gelingt der Übergang in die Berufsbildung?

## Referat

Mit dem Thema meines Referattitels – «Wie gelingt der Übergang in die Berufsbildung?» – beschäftigt sich die Stiftung Bühl (SB) in Wädenswil seit vielen Jahren. Wir haben erkannt, dass dieser Übergang für Jugendliche mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung eine Schnittstelle ist, eine Zäsur, die es gilt zu gestalten, zu begleiten und zu strukturieren.

Damit der Übergang positiv und erfolgreich bewältigt werden kann, führt die SB zwei Brückenangebote:

- das Aufbau- und Förderprogramm für Jugendliche mit geistiger Behinderung, (AFJ)
- das Berufsfindungsjahr für Jugendliche mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung, (BFJ)

Ich werde später auf diese beiden Angebote zurück kommen.

Die Bezeichnung Schüler beinhaltet immer auch die weibliche Form, und die Bezeichnung Eltern wird synonym verwendet für Vater, Mutter, gesetzliche Vertreter/in, Platzierungsverantwortliche.

### 1. Was bringen Schüler mit, die sich für Brückenangebote bewerben?

Jan, ein 16-jähriger Jugendlicher, besuchte die Kleinklasse und wird jetzt anschliessend in der Oberstufe integriert geschult. Er ist von einer

mittleren Lernbehinderung betroffen, über die aber – insbesondere im Elternhaus – nie gesprochen wurde. Er absolvierte zweimal ein dreitägiges Praktikum. Beim einen dieser Einsätze musste er zu Beginn im Büro des Chefs kurz warten, worauf er sich an dessen PC setzte und herumspielte! – Das Praktikum war am selben Tag zu Ende.

Tanja, 16 Jahre alt, wurde vom Kindergarten bis zur Oberstufe integriert geschult, sie ist vom Down-Syndrom betroffen, in der 3. Oberstufe hat sie zwei Praktika von je einer Woche gemacht, die offen legten, dass sie absolut nicht anlehrreif war und der Arbeitswelt noch sehr fremd gegenüberstand.

Christa, 15 Jahre alt, besuchte die heilpädagogische Schule und ist von einer schweren geistigen Behinderung und psychischen Störung betroffen. Da sie sehr stark auf klare Strukturen angewiesen war, bestand die Aufgabe darin, den neuen Arbeitsplatz so zu strukturieren, dass ein Übergang für die Jugendliche möglich wurde. Dies gelang sehr gut und als nach einem Jahr die Sozialpädagogin Christa sie an ihrem Arbeitsort besuchte, meinte diese zu ihr: «Ich bin jetzt erwachsen» und wandte sich ab.

Markus, ebenfalls 16 Jahre alt, besuchte die heilpädagogische Schule, weist eine leichte geistige Behinderung auf und wollte wie sein Vater eine Anlehre in der Metallwerkstatt der SB machen. Er besuchte ein Brückenangebot, wurde mit verschiedenen Berufsfeldern konfrontiert und merkte, dass ihm die Arbeit mit Metall überhaupt

nicht zusagte. Er absolvierte eine Schreinerlehre. Vor zwei Monaten bekam er das Angebot für eine Arbeitsstelle in der Privatwirtschaft. Soweit vier Beispiele von Schülern, die ein Brückenangebot besucht haben.

## 2. Brückenangebote

Der Begriff deutet es an: Es handelt sich um ein Übergangsangebot zwischen Schule und Berufsausbildung. Weshalb brauchen Jugendliche mit geistiger Behinderung diese Unterstützung? Sind Schüler nach der Sonderschulung nicht bereit, direkt in eine Berufsausbildung zu treten?

Brücken stellen Verbindungen her, überwinden Hindernisse, erleichtern das Vorankommen oder vermindern Anstrengungen. Sie können Verbindungen sein, um von einem festen, sicheren, bekannten Ort zu einem neuen, unsicheren, wenig oder unbekannten Ort zu gelangen.

## 3. Übergänge

Ohne Zweifel kommen wir in unserem Leben immer wieder an Übergänge, die kritische Lebensereignisse sein können. Es sind Momente, in denen oft neu bestimmt und definiert wird. Übergänge verunsichern, reissen aus dem Gewohnten, aus den Strukturen, haben mit Abschied und Verlust zu tun. Um Übergänge zu verarbeiten und zu gestalten, braucht es Flexibilität, Offenheit, Strategien, Fertigkeiten, um Probleme zu lösen sowie Reflexionsfähigkeiten und einiges mehr!

Jugendliche mit geistiger Behinderung reagieren bei Übergängen oft verunsichert, mit Angst, Verhaltensauffälligkeiten oder Regressionen. Die Gefahr psychisch zu erkranken, ist bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung drei- bis viermal höher. Sie sind aufgrund ihrer Beeinträchtigungen, ihrer Lernmöglichkeiten und Lernformen bei markanten Strukturveränderun-

gen auf Unterstützung angewiesen. Der Übergang von der Schule ins Berufsleben ist auch der Schritt ins Leben der Erwachsenen.

Die Resilienzförderung gibt uns gute Hinweise, in welchen Bereichen Jugendliche individuell gestärkt werden können, um solche Übergänge zu bewältigen. Die Resilienzforschung zeigt auf, dass Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastung vertraut gemacht und dort unterstützt werden sollen.

### 4. Inhalte

Nehmen wir die Brücke als Symbol des Übergangsangebotes: Auf der einen Seite steht die Sonderschulung – integriert oder separativ; auf der anderen Seite die Berufsausbildung – wie PrA nach Insos, EBA und die zukünftigen Arbeitsorte – wie Privatwirtschaft, geschützter Arbeitsplatz.

Wir stellen fest, dass die Jugendlichen bei Schnupperaufenthalten nicht genügen, um direkt in die Berufsbildung zu wechseln und der «Zwischenraum» kritisch sein kann. Was macht den Schritt von einem Bereich in den nächsten schwierig? Es sind die Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Erwartungen, die sich wesentlich verändern.

#### 4.1. Rahmenbedingungen, Zielsetzungen, Erwartungen

Der Wechsel von Rahmenbedingungen, die für uns sehr einfach zu bewältigen sind, können für den Jugendlichen mit Behinderung, mit seinen kognitiven und emotionalen Ressourcen, als schwierig erscheinen. Zu diesen Rahmenbedingungen können z. B. gehören:

- Die neuen Arbeitszeiten, das Wechseln von Kleidern oder die kürzere Mittagspause ohne Aufsicht etc.
- Der Jugendliche muss neue Zielsetzungen kennen lernen – etwa drei Stunden an derselben Arbeit zu bleiben, die gleiche Leistung während vier Tagen zu erbringen oder eine Arbeit

gemäss der vorgeschriebenen Anleitung zu erfüllen etc.

- Dazu sind Erwartungen in Bezug auf Kommunikationsregeln, Selbsteinschätzung oder Umgangsformen zu erfüllen.

An dieser Stelle ist es notwendig, einen Blick in die Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung zu werfen.

#### 4.2. Pädagogische Grundsätze

Der Jugendliche mit geistiger Behinderung braucht erfahrungsgemäss mehr Zeit, um zu lernen, er braucht klare Strukturen, um sich zu recht zu finden, er muss mit realen Gegebenheiten konfrontiert werden, weil es ihm wenig gelingt, die Situationen abstrakt zu erfassen und sich darauf einzustellen. Er lernt vielfach durch Nachahmen, was sehr erfolgreich ist, aber äusserst langsam geht und erst durch viele Wiederholungen dauerhaft verfügbar ist. Der Jugendliche braucht emotionale Stabilität und Vertrauenspersonen, damit er sich auf neue Herausforderungen einlassen kann. Er muss über ein gewisses Vorwissen verfügen, um Problemlösungen herbeizuführen oder auch unter leichtem Stress eine Lösung zu finden.

Um Schüler und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Lernprozesse zu bringen, müssen pädagogisch-methodische Grundsätze, wie sie oben genannt wurden, beachtet werden. Diese Grundsätze sind nicht neu – es sind alte pädagogische Wahrheiten von erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen! Auch die Hirnforschung hat sich mit diesen Erkenntnissen befasst und sagt dazu: «... die Hirnforschung hat bisher nicht mehr zutage gefördert, als erfahrene reflektierende Pädagogen schon wussten. Nur: Die Hirnforschung kann jetzt begründen, warum sie recht hatten.» (Herrmann 2009: 10).

Zusammenfassend zitiere ich Ulrich Herrmann, der folgende, bis heute gültige Einsichten für erfolgreiches Lehren und Lernen nennt (Herrmann 2009: 10–11):

- «Lernen beruht auf Selbsttätigkeit. Gelernt wird, was getan wird, am besten mit hoher Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Handelndes Lernen; praktisch tätig sein; Selbstwirksamkeit erfahren; Lernen mit allen Sinnen; Selbst-Entscheiden, Selbst-Auswählen, Selbst-Bestimmen.
- «Es muss eine praktische Herausforderung bestehen, die bewältigbar ist und subjektiv Sinn macht.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Strukturen geben; vom Einfachen zum Komplexen; in Lernschritte aufgliedern; angepasstes Lerntempo.
- «Es dürfen keine Entmutigungen eintreten beim Versuch, etwas zu bewältigen bzw. ein Problem zu lösen; dieser Versuch sollte von positiven Gefühlen begleitet sein.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Neugier und Interesse wecken; Lernlust fördern; Vertrauen schaffen.
- «In einer Gruppe verläuft das Probieren und Experimentieren als Lernprozess stabiler als in einer Situation der Vereinzelung.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Motivationssysteme angehen, die durch Beachtung, Interesse, Zuwendung und Sympathie durch andere Menschen aktiviert werden; den spezifischen Lehr- und Lernkontext eines Schülers beachten; Sozialkompetenzen fördern.
- «Es muss viel wiederholt und geübt werden für Sicherheit und Erfolgsgewissheit.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Übung macht den Meister! Gedächtnis entsteht durch Üben, Wiederholen; Schwierigkeiten beachten bei Transferleistungen.
- «Lernen bedarf eines Wechsels von Anspannung und Entspannung.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Rhythmisierung; Abläufe gestalten und verinnerlichen; äusseren und inneren Halt aufbauen.
- «Anforderungen müssen individuell zugemesen werden: Unterforderung bewirkt Lernverdruss durch Langeweile, Überforderung mindert durch Druck Lernfähigkeit oder bewirkt durch fortgesetzte Misserfolge Lernunwilligkeit.

keit.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen beachten; vom Konkreten zum Abstrakten, exakte Förderdiagnostik und Förderplanung; Verhaltensauffälligkeiten analysieren; Reduktion der Komplexität.

- «Lernende müssen ihre Arbeits- als Lernzeiten individuell bestimmen können: Zeitdruck (Stress) erzeugt Versagensangst, das Gehirn wird blockiert.» Für die Heilpädagogik bedeutet das: Arbeiten mit dem Wochenplan; das unausgeglichene Entwicklungsprofil der Schüler beachten.

Jugendliche mit geistiger Behinderung, die mit diesen Methoden gefördert wurden, sind für die Berufsbildung generell vorbereitet, aber in der Berufswelt können nicht all diese pädagogischen Grundsätze in dieser Ausführlichkeit, Differenziertheit weiter betrieben werden. Es gelten neue Massstäbe und Gewichtungen.

## 5. Anforderungen der Lehrbetriebe

Welche Anforderungen müssen die Jugendlichen erfüllen, damit sie die Chance für eine Berufsausbildung haben? Welche Fähigkeiten müssen entwickelt sein, um im ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde mit drei Betriebsleitern der Anlehrbetriebe der SB ein längeres Interview durchgeführt. Weiter wurde das Team des Bereiches «Integration» befragt, das verantwortlich ist für die Schnittstelle Berufsausbildung – Arbeitsmarkt, aber auch erste Erfahrungen als Coach im Rahmen des Supported Employment gemacht hat.

Die Betriebsleiter halten fest:

Mit 16 / 17 Jahren sind Jugendliche mit geistiger Behinderung/Lernbehinderung generell nicht reif für eine Anlehre. Jugendliche, die anlehrfähig sind, verfügen über ein gutes Sozialverhalten (dazu

werden Pünktlichkeit, Umgangsformen, Hände waschen, anklopfen bei Vorgesetzten, Gruppenfähigkeit etc. gezählt), sind beziehungsfähig, können mit anderen Lernenden in Kontakt treten, zeigen eine offene Kommunikation, verfügen über gute handwerkliche Fähigkeiten (die kulturtechnischen Fertigkeiten sind nicht entscheidend), zeigen eine grosse Selbstständigkeit und übernehmen Selbstverantwortung.

Um später im ersten Arbeitsmarkt tätig zu sein, sind folgende Eigenschaften entscheidend:

- Motivation
- Zuverlässigkeit
- hohe Selbstständigkeit
- Flexibilität
- konstante Leistungsfähigkeit

Die Betriebsleiter erkennen im Prozess der Berufsfindung und -ausbildung auch Hürden: Viele Eltern haben falsche Erwartungen oder haben die Behinderung nie oder zu oberflächlich thematisiert. Weitere Hürden sind Jugendliche, die Konflikte im Team verursachen, delinquenter sind, Regeln missachten, unkontrolliert Gewalt ausüben, sich nicht auf Neues einlassen wollen oder sich wehleidig zeigen.

Der Bereich Integration, welcher erste, aber noch wenige Erfahrungen mit der integrierten Berufsausbildung gemacht hat, nennt folgende Fähigkeiten, die Jugendliche mitbringen müssen: Sie können sich selbst einen Rahmen geben, übernehmen Verantwortung und verfügen über ein gutes Sprachverständnis. Sie besitzen soziale Kompetenzen, man erkennt Interesse sowie Lernbereitschaft.

Bei der integrierten Berufsausbildung ist zu beachten: Lehrmeister haben wenig Zeit für die integrierten Jugendlichen und es braucht unbedingt einen Job-Coach. Die Altersstruktur der Mitarbeiter ist zu beachten, damit die soziale Integration des Jugendlichen erfolgen kann. Brückenangebote schaffen gute Voraussetzungen für die integrierte Berufsausbildung.

## 5.2. Folgerungen

Der Jugendliche mit geistiger Behinderung hat per Gesetz (im Kt. ZH) die Möglichkeit, bis zum 20. Lebensjahr die Sonderschule zu besuchen. Man hat gute Kenntnisse, wie Jugendliche mit geistiger Behinderung lernen, weiß, dass Übergänge kritische Ereignisse sein können und kennt auch die Anforderungen der Berufswelt. Diese Komponenten gilt es optimal aufeinander abzustimmen. Die Akteure rund um den Prozess sind zu einer engen Zusammenarbeit aufgerufen. Daraus schließe ich, dass in der Zeit zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr mit dem Jugendlichen der Schritt in die Berufsausbildung angegangen werden muss. Es muss die Möglichkeit bestehen, den Erwerb von Arbeitserfahrungen von der Sonderschule her zu schaffen; vom schulischen Kontext her in Arbeitsabläufe hineinzufinden und den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern. Und deshalb braucht es Brückenangebote für Jugendliche mit geistiger Behinderung.

## 6. Die Brückenangebote in der Stiftung Bühl

In der Stiftung Bühl gibt es zwei Brückenangebote:

- Das Aufbau- und Förderprogramm für Jugendliche mit geistiger Behinderung (AFJ)
- Das Berufsfindungsjahr für Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung oder Lernbehinderung (BFJ)

### 6.1. AFJ – Aufbau und Förderprogramm für Jugendliche mit geistiger Behinderung

Zielgruppe: Das AFJ richtet sich an 15- bis 20-jährige Jugendliche beiderlei Geschlechts mit leichter bis mittelgradiger geistiger Behinderung, deren berufliche Eingliederung/Ausbildung (noch) nicht möglich ist.

Zielsetzungen: Das Setting ist als umfassende Vorbereitung auf den nächsten Lebensabschnitt des Erwachsenenalters konzipiert. In der Regel bedeutet dies, dass die Jugendlichen auf einen Auf-

enthalt in einer Institution mit geschützten Wohn- und Arbeitsplätzen vorbereitet werden. Zentrales Ziel des AFJ ist es, den Jugendlichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, um ihre Selbstständigkeit (Wissen/Können) und Autonomie (Unabhängigkeit/Selbstbestimmung) im Alltag zu erweitern.

Orientierung an folgenden Zielsetzungen:

- Fördern der Identität als junger Erwachsener mit geistiger Behinderung
- Sammeln vielfältiger Arbeitserfahrungen
- Entwickeln eines der Arbeitswelt entsprechenden Arbeitsverständnisses und einer positiven Arbeitshaltung
- Erreichen der Berufswahlreife

dazu gehören konkret:

- Betriebseinsätze: Kennenlernen verschiedener Arbeitsbereiche
- Dienstleistungseinsätze: Kennenlernen verschiedener Dienstleistungen, Entwickeln von Arbeitstechniken und Gestaltung des Arbeitsplatzes.
- Berufsfindung: Betriebseinsätze hinsichtlich beruflicher Neigung und Eignung. Berufsfindung begleiten/unterstützen/vertiefen.
- Berufskunde: Material-, Maschinen- und Werkzeugkunde, Sicherheitsvorschriften, Erhalten/Vertiefen/Erweitern kulturellen Wissens und kulturtechnischer Fähigkeiten, Erhalten/Vertiefen/Erweitern lebenspraktischer Fertigkeiten und lebenskundlichen Wissens
- Erwerben/Erweitern sozialer Kompetenzen hinsichtlich der Arbeit im Team und des Zusammenlebens in einer Wohngemeinschaft

Gemeinsam mit den Jugendlichen sollen in beruflicher wie auch privater Hinsicht Zukunftsperspektiven entwickelt werden, die einen positiven Übergang in die Erwachsenenwelt ermöglichen. Rahmenbedingungen: Beim AFJ handelt es sich um eine zwei- bis dreijährige ganzheitliche Förderung im Rahmen der Sonderschulung. Neben dem Schulbesuch (in Klassen mit 5–6 Schülern) und Betriebseinsätzen, ist das Wohnen auf einer

der drei Wohngruppen (je 7–8 Plätze) integrierender Bestandteil des Förderprogramms. Die Rahmenbedingungen (Wohnen, Schule und Arbeit) sind aufeinander abgestimmt und gewährleisten eine möglichst hohe Verknüpfung der Lerninhalte. Die Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen innerhalb des AFJ gestaltet sich interdisziplinär.

Bereich Arbeit: In verschiedenen Betrieben der Stiftung (Landwirtschaft, Bio-Gärtnerei, Gartenunterhalt, Hauswartung, Küche, Hauswirtschaft, Montagewerkstatt, Atelier) wird den Jugendlichen ein erster Einblick in unterschiedliche Arbeits- und Berufsfelder ermöglicht mit dem Ziel, individuelle Interessen und persönliche Eignung abzuklären. Die Arbeitseinsätze erfolgen in Begleitung der Lehrperson oder unbegleitet als Einzeleinsatz. Sie werden mit einem Beurteilungsbogen bewertet.

Zusammenarbeit: Die Eltern werden als wichtige Partner im Entwicklungsprozess beteiligt.

Förderplanung: In regelmässig stattfindenden Gesprächen (Standortgespräche, Elterngespräche) werden die Zielsetzungen und Massnahmen aufeinander abgestimmt und evaluiert. Der Jugendliche nimmt aktiv an diesem Prozess teil. Die Eltern erhalten pro Schuljahr jeweils einen ausführlichen Schulbericht.

Zukunfts- und Austrittsplanung: Im letzten Schuljahr wird mit den Eltern und den Jugendlichen die Frage der Anlehre erörtert. Auf Wunsch der Eltern bietet der Fachbereich Integration der SB Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Lösungen an.

## **6.2. Das Berufsfindungsjahr für Jugendliche mit leichter geistiger Behinderung oder Lernbehinderung (BFJ)**

Zielgruppe: Das Berufsfindungsjahr (BFJ) steht Jugendlichen mit leichter geistiger Behinderung/ Lernbehinderung offen, bei denen sich für den erfolgreichen Verlauf der Berufswahl eine ver-

tiefte Auseinandersetzung in verschiedenen praktischen Bereichen als notwendig erweist. Es handelt sich dabei in der Regel um ein zehntes Schuljahr im Rahmen der Sonderschulung. Die Jugendlichen können während des Berufsfindungsjahrs intern oder extern wohnen.

Ziele: Das Berufsfindungsjahr wird grundsätzlich als Möglichkeit einer differenzierten und zeitlich ausgedehnten beruflichen Abklärung aufgefasst, hat aber gleichzeitig auch Bildungscharakter im beruflichen, schulischen und sozial/ lebenspraktischen Bereich.

Umsetzung: Die Schüler verbringen ca. zwei Drittel des Förderprogrammes im Klassenverband. Der Unterricht orientiert sich an einem eigens für das Berufsfindungsjahr konzipierten Ausbildungsprogramm. Den berufspraktischen Teil (ca. ein Drittel) der Schulzeit verbringen die Schüler in den Ausbildungsbetrieben der Metallwerkstatt, Montagewerkstatt, Bio-Landwirtschaft, Bio-Gärtnerei, Gartenunterhalt, Schreinerei, Hauswirtschaft, Küche, Hauswartung oder im Verkauf des Bühl-Ladens. Die Einsätze in den Betrieben erfolgen unbegleitet und in 6 Phasen (Berufsfindungsphasen 1/2/3/4 und Entscheidungsphasen 5/6). Jeder Schüler wird für die Dauer einer Phase einem Betrieb zugewiesen, in welchem er jeweils 1½ Tage pro Woche arbeitet. Jede Phase wird mit einer Intensivwoche abgeschlossen, in der nur im Betrieb gearbeitet wird. Die Betriebseinsätze werden mittels eines Beurteilungsblattes bewertet.

Die internen Schüler wohnen während des Berufsfindungsjahres in der Regel in einer Wohngruppe für Lernende (max. 8 jugendliche Frauen und Männer). Im Vordergrund steht dabei die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und die möglichst selbständige Bewältigung des Alltags und der Freizeitgestaltung.

Schulisches Förderprogramm mit folgenden Lernfeldern: Sprache, Rechnen, Geometrie, Berufskunde, Mensch und Umwelt

Berufliche Abklärung mit folgenden Zielen:

- Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufsfeldern
- Erkennen der beruflichen Möglichkeiten (grundsätzlich)
- Erfassen der beruflichen Eignung und Neigung
- Förderung von Ausdauer und Arbeitshaltung

Bewertungs- und Lernbereiche:

- Arbeit: Auffassungsgabe/Umsetzungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Handgeschick, Motorik, Maschinenverständnis, Umgang mit Maschinen, Arbeitsqualität, Zuverlässigkeit, Ordnung, Selbstständigkeit, Sprachverständnis.
- Leistungsvermögen: Arbeitshaltung, Ausdauer, Arbeitstempo, Lernwille, Fleiss. Sozialverhalten: Umgang mit Vorgesetzten, Umgang mit Kameraden, Ein- und Unterordnungsbereitschaft, allgemeine Charaktermerkmale.
- Persönliche Reife: Allgemeine Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Berufsmotivation, Erkennen von Gefahren.
- Berufsrichtung: Bewegungsbedürfnis, Materialempfinden, Verhältnis zur Natur (Tiere/ Pflanzen/Witterung), Berufswunsch.
- Gesundheit: Psychische Belastbarkeit, körperliche Konstitution.
- Anlehrfähigkeit: Einschätzung und Empfehlung hinsichtlich einer Anlehre in der Stiftung Bühl.

Zukunfts- und Austrittsplanung: In der Entscheidungsphase wird mit den Eltern und dem Jugendlichen die Frage der Anlehre, die meistens in der Stiftung Bühl erfolgt, besprochen.

## **7. Fazit**

Jugendliche mit geistiger Behinderung, separativ oder integriert geschult, bringen aus der Sonderschulung Grundlagen für die Anlehre mit, sie weisen aber noch zu wenig direkte Arbeits erfahrungen aus. Aufgrund der spezifischen Lehr- und Lernmethoden für Kinder und Jugendliche

mit geistiger Behinderung brauchen sie auch mehr Zeit, um den Übergang von der Schule in die Berufsbildung zu bewältigen. Sie brauchen eine Wegstrecke, die sie durchlaufen können, um sich auf die veränderten Rahmenbedingungen, Ziele und Erwartungen der Berufswelt vorzubereiten.

Es muss die Möglichkeit bestehen, beim Prozess der Berufsfindung den Erwerb von Arbeitserfahrungen von der Sonderschule her zu schaffen; vom schulischen Kontext her in reale Arbeitsabläufe, Berufsfelder hineinzufinden und den Übergang ohne psychischen Absturz oder Verlust des inneren Haltes zu bewältigen.

Als Schlüsselqualifikationen gelten:

- Soziale Kompetenzen
- Beziehungsfähigkeit
- offene Kommunikation
- handwerkliche Grundfertigkeiten
- Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit
- Übernahme von Selbstverantwortung
- Umgang mit der eigenen Geschichte

Von zentraler Bedeutung für den Jugendlichen ist zudem die ehrliche Unterstützung des elterlichen Umfeldes und eine enge Zusammenarbeit aller Prozessbeteiligten.

Jugendliche mit geistiger Behinderung, die ein Brückenangebot besuchen können – das je nach Grad der Behinderung und der persönlichen Kompetenzen ein bis drei Jahre dauern kann – sind für die Berufsausbildung vorbereitet und der Übergang wird gelingen.

## Literatur

- Frick, Jürg (2007): Die Kraft der Ermutigung. Huber
- Herrmann, Ulrich (2009) (Hrsg.): Neurodidaktik. Beltz
- Hollenweger, Judith (2007): Aspekte der Nahtstelle Sekundarstufe I/Sekundarstufe II. CDIP EDK
- Largo, Remo; Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Piper
- Lienhard-Tuggener, Peter; Joller-Graf, Klaus; Mettauer Szaday, Belinda (2011): Rezeptbuch schulische Integration. Haupt

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit Wie lernen gelingt. Klett-Cotta

Schellenberg, Claudia; Häfeli, Kurt (2009). Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik JG. 15, 11-12/09

Schönbächler, Christa; Nagel, Dorothée (2011). Ohne Ausbildung geht ein Stück Lebensqualität verloren; Interview; Sozial/Aktuell/Nr. 10, Oktober 2011

professionnelle constitue également le passage à la vie d'adulte – et les jeunes doivent être consciemment préparés à cette nouvelle phase de leur vie.

### Contenus

Les professionnels de la pédagogie spécialisée et de l'éducation sociale ainsi que les formateurs connaissent les contenus de part et d'autre de la passerelle – ils sont au fait aussi bien des contenus de l'école que des attentes et exigences du monde du travail.

Il ressort de plusieurs interviews avec des responsables de nos entreprises formatrices que les capacités et aptitudes cognitives ne sont pas déterminantes pour la formation professionnelle; c'est souvent la manière dont l'environnement immédiat et plus éloigné ainsi que les formes d'enseignement sont aménagés qui permet au jeune de développer ses capacités – et d'entrer dans un processus d'apprentissage.

Pour prendre pied dans la formation professionnelle, ce sont davantage les compétences sociales du jeune qui sont déterminantes – comme la ponctualité, la politesse, la capacité de travailler de manière indépendante sans déranger les autres et un mode de communication ouvert. Il est donc souvent judicieux et nécessaire que les jeunes résident en internat; selon des modalités qui garantissent la coopération interdisciplinaire entre les divers spécialistes, le développement des compétences sociales des jeunes en puberté, la mise en réseau du savoir scolaire avec le quotidien concret et le monde du travail

qui les attend. Les offres transitoires sont destinées à accompagner les jeunes dans la transition entre les anciennes structures vers de nouvelles structures, tout en les habituant aux nouvelles règles et exigences du monde du travail.

Les élèves ayant un handicap mental ne se développent en général pas de façon pondérée. Ce fait doit être pris en compte dans l'aménagement des offres transitoires. Les jeunes ont besoin d'offres individualisées, ce qui nécessite un diagnostic et une planification pédagogiques nuancés. Ils doivent se voir offrir la possibilité de découvrir et d'explorer les champs professionnels au contact direct et selon des modalités appropriées, d'aménager et d'expérimenter des rapports réels avec la vie professionnelle, de les évaluer et de les analyser en fonction des exigences et des attentes du monde du travail. Le jeune doit être familiarisé avec les nouvelles structures réelles – sans retomber dans d'anciens schémas comportementaux et sans perdre pied – et amené à entraîner ses compétences sociales. Les jeunes ayant un handicap mental et des troubles du comportement ou des troubles psychiques nécessitent souvent d'être accompagnés de manière très individualisée et de bénéficier, à tous niveaux, de structures définies avec précision. Le facteur temps dépend lui aussi des individus. Il faut compter un à trois ans pour qu'un jeune atteigne la maturité de choisir un métier et soit prêt à commencer une formation professionnelle. Si l'on souhaite que l'intégration sociale et professionnelle n'en reste pas au stade de slogan, ce temps doit être accordé au jeune handicapé mental.

Regina Barth

# De l'école vers le métier – Comment réussir la transition vers la formation professionnelle?

## Résumé

Depuis de nombreuses années, la Fondation Bühl de Wädenswil propose deux offres transitoires destinées aux jeunes ayant un handicap mental ou des difficultés d'apprentissage – l'année de préparation au choix d'une profession ainsi que le programme de développement et de soutien pédagogiques.

La longue expérience de notre institution montre que les élèves handicapés mentaux ayant suivi un enseignement intégratif ou séparatif sont rarement prêts, à l'âge de 16 ou 17 ans, à commencer une formation professionnelle. Pour eux, la transition de l'école vers le monde du travail, dont la formation professionnelle fait partie, n'est pas toujours facile à surmonter.

### Transitions

Les jeunes handicapés mentaux qui se voient confrontés à des changements sont souvent déstabilisés et réagissent par de la peur, des troubles du comportement ou des phases de régression. Lorsque les structures auxquelles ils sont habitués sont bouleversées, ils ont besoin de soutien en raison de leurs handicaps ainsi que de leurs formes et capacités d'apprentissage. La transition de l'école vers la formation

### Offres transitoires

Comme le terme l'indique, ces offres sont destinées à servir de passerelles entre l'école et la formation professionnelle. Pourquoi les jeunes handicapés mentaux ont-ils besoin d'une offre transitoire? Les élèves ayant bénéficié de l'enseignement spécialisé ne sont-ils pas prêts à entamer directement une formation professionnelle?

## Présentation du groupe de travail «Orientation professionnelle» du canton de Fribourg

### Résumé

Le passage de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle, que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de Transition I, est un moment-clé dans le parcours de formation des jeunes. Cette transition est devenue problématique pour un nombre important d'élèves dont une partie est issue de l'enseignement spécialisé.

Dans le cadre de la RPT, le canton de Fribourg a mis sur pied un groupe spécifique intitulé «Orientation professionnelle» dont l'objectif a été de définir les procédures destinées à assurer une transition adéquate au terme de la scolarité obligatoire.

Le groupe de travail a défini un certain nombre de principes permettant de construire le dispositif d'orientation des jeunes. Le droit à une formation, la prise en compte de l'avis du jeune et de sa famille, l'intégration maximale dans le monde du travail en constituent les fondements. Sur cette base, est construit pour chaque élève un Plan Individuel de Transition Ecole-Emploi qui établit la procédure à mettre en place en fin de scolarité. Celle-ci intègre les apports des différents intervenants qui, dans le cadre d'une Plate-forme d'orientation spécifique, évalue, avec l'aide des personnes concernées, les options les plus à même de favoriser le passage du jeune au niveau secondaire II et de permettre, à moyen terme, la meilleure intégration professionnelle et sociale.

## Vorstellung der Arbeitsgruppe «Berufliche Orientierung» des Kantons Freiburg

### Abstract

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die Berufsbildung («Übergang I») stellt einen Schlüsselmoment auf dem Bildungsweg der Jugendlichen dar. Für eine bedeutende Zahl von Schülern, auch aus dem sonderpädagogischen Bereich, ist dieser Übergang problematisch geworden.

Im Rahmen der NFA schuf der Kanton Freiburg die Arbeitsgruppe «Berufliche Orientierung» und beauftragte sie mit der Definition eines geeigneten Vorgehens, um den Betroffenen den Übergang in die Berufsbildung zu erleichtern.

Die Arbeitsgruppe bestimmte in der Folge eine Reihe von Grundsätzen, auf denen die Beratung der Jugendlichen aufbauen soll. Zu den wichtigsten dieser Prinzipien zählen das Recht auf eine Ausbildung, die Berücksichtigung der Ansichten des Jugendlichen und seiner Familie sowie die maximale Integration in die Arbeitswelt.

Auf dieser Grundlage wird für jeden Schüler ein individueller Plan für den Übergang von Schule zu Beruf erstellt, der das Vorgehen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit festlegt. Dazu tragen verschiedene Akteure bei, die unter Verwendung einer speziellen Beratungsplattform und gemeinsam mit den Betroffenen evaluieren, welche Optionen am besten geeignet sind, um den Übertritt des Jugendlichen in die Sekundarstufe II zu begünstigen und mittelfristig eine bestmögliche berufliche und soziale Integration zu erreichen.

# Informationen zum Projekt «Integration von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe II»

Das Projekt «Integration von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe II» ist ein gemeinsames Projekt des Volksschulamts, des Mittelschul- und Berufsbildungsamts und des Amtes für Jugend und Berufsberatung. Es freut mich, Ihnen einige Informationen hierzu geben zu können. Mein Name ist Peter Kaegi, ich arbeite in der Abteilung Sonderpädagogisches des Volksschulamts des Kantons Zürich.

## Die fünf Bildungsziele der Bildungsdirektion

Kürzlich hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich ihre fünf Bildungsziele für die Legislaturperiode 2011–15 veröffentlicht. Bildungsziel 4 erwähnt, dass den Jugendlichen passende Abschlüsse ermöglicht werden sollen. Leistungsschwächere Jugendliche sollen beim Übergang in die Arbeitswelt unterstützt und die Schaffung von geeigneten beruflichen Ausbildungen soll gefördert werden.

Das vorliegende Projekt fokussiert Jugendliche mit einem besonderen Bildungsbedarf, also solche, die ohne zusätzliche sonderpädagogische oder anderweitige Unterstützung ihnen angemessene Entwicklungs- und Bildungsziele nicht erreichen können. Das Projekt soll einen Beitrag für dieses übergeordnete Bildungsziel leisten. Ein paar Bemerkungen zur Ausgangslage:

## Zahlreiche Felder im Übergang

### Beruf – Schule

Der Wechsel von der obligatorischen Schule in den Beruf ist auch im Kanton Zürich von verschiedenen Feldern und Zuständigkeiten geprägt: Das Volksschulamt ist für die Regel- und die Sonderschulung, das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) für die öffentlichen Brückengebote und die berufliche Ausbildung gemäss Berufsbildungsgesetz und das Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB) für die öffentliche Laufbahnberatung zuständig. Je nach Ausgangslage ist die Invalidenversicherung (IV) von Bedeutung. Zu berücksichtigen sind private Anbieter in den verschiedenen Bereichen. Die Organisationen der Arbeitswelt beeinflussen über das Lehrstellenangebot den Übergang ebenfalls. Schliesslich sind Unterstützungsleistungen wie Case Management Berufsbildung, Fachkundige individuelle Begleitung und weitere Initiativen von Fachverbänden und Behindertenorganisationen zu nennen.

An der Nahtstelle Schule – Beruf ist vieles etabliert. Auf der institutionellen Ebene sind die Massnahmen der Träger und Ämter aber zu koordinieren und auf der individuellen Ebene sind die verschiedenen Stellen für diese Zielgruppe besser zugänglich zu machen.

### Veränderte Rechtsgrundlagen

Es wurde auf geänderte Rechtsgrundlagen hingewiesen. Aus kantonaler Sicht ist Folgendes von Bedeutung und hat einen Einfluss auf das Projekt:

- Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG): Das Behindertengleichstellungsgesetz betont den Zugang zu Bildungsleistungen als Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe. Erziehungsverantwortliche und Interessensvertretungen fordern diesen Anspruch auch im Übergang Schule – Beruf deutlicher ein.
- Folgen der NFA: Mit dem Paradigmenwechsel Bildungs- anstelle Defizitorientierung ist das Spektrum der Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen Massnahmen breiter geworden. Der Kanton Zürich hat als Antwort darauf ein differenziertes Angebot an sonderpädagogischen Leistungen aufgebaut. Die Sonderschule wird als Teil der Volksschule verstanden.
- Veränderte Rahmenbedingungen der IV-Anlehre: Die stärkere Ausrichtung der IV-Anlehre auf den 1. Arbeitsmarkt erhöht die Schwelle für eine erstmalige berufliche Ausbildung finanziert durch die IV. Sie bietet sich in gerinem Ausmass als Abnehmerin an. Dadurch verbleibt ein Teil der Jugendlichen länger in der Sonderschule und als Anschlusslösung ist öfters eine Dauerbeschäftigung die Folge. Dies hat Auswirkungen auf die Angebote in den Einrichtungen.
- Umsetzung neues Volksschulgesetz (VSG): Mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes erfolgte neben der separierten Sonderschulung der sukzessive Aufbau von integrativen Schulungsformen.
- Kantonales Berufsbildungsgesetz (EG BBG): Die Inkraftsetzung des kantonalen Berufsbildungsgesetzes (EG BBG) hat zu Anpassungen im Volksschulgesetz im Bereich der Brückengebote geführt. Die Zuständigkeit für das öffentliche Berufsvorbereitungsjahr wechselte vom Volksschulamt in das Mittelschul- und Berufsbildungsamt. Es wird neu zwischen Volksschulbildung, Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung und berufliche Grundbildung unterschieden. Dies hat Auswirkungen auf die Brückengebote in Sonderschulen.

Es stellen sich die folgenden Themen und Herausforderungen:

- Bereich Schule: Die Standortbestimmung, die Abklärung und die Zuweisung der Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf zu den Angeboten im Anschluss an die Sonderschule sind uneinheitlich.
- Im Juli 2011 beendeten im Kanton Zürich rund 20 Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit als integrierte Sonderschülerinnen und Sonderschüler in Regelklassen. Die Anzahl dieser Schülerinnen und Schüler wird in den folgenden Jahren markant zunehmen.
- Je nach Herkunft (separierte oder integrierte Sonderschulung) stehen unterschiedliche Anschlusslösungen zur Verfügung. Für Schülerinnen und Schüler aus der integrierten Sonderschulung ergibt sich beispielsweise eine spezielle Situation, weil die Regelschule nicht über vergleichbare spezialisierte Angebote der Berufswahlvorbereitung wie Sonderschulen verfügen.
- Bereich Brückengebote: Für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf ist der Zugang zum öffentlichen Berufsvorbereitungsjahr fraglich. Dies deshalb, weil der Besuch des Berufsvorbereitungsjahrs voraussetzt, dass die Jugendlichen einen eidgenössisch anerkannten Abschluss erreichen können. Die Sonderschulen bieten teilweise ebenfalls Berufswahlvorbereitung an. Diese Angebote sind aber unterschiedlich bezeichnet und konzipiert, z. B. als Werkstufe, Berufswahlunterricht, Berufsfundungsklasse, 10. Schuljahr, Abschlussklasse, Trainings- und Organisationswerkstatt, Berufsvorbereitungsklasse, usw. Die rechtliche Einbettung der Berufswahlvorbereitung in Einrichtungen der Sonderschulung ist wegen der geänderten Rechtsgrundlagen unklar. Sind sie Teil der Gesetzgebung der Volksschule oder der Berufsbildung? Oder beides? Welches Amt ist zuständig? Damit verbunden sind Fragen der Ausgestaltung, der Bewilligung, der Aufsicht und der Finanzierung.

- Bereich Berufs- und Laufbahnberatung: Der Einbezug der öffentlichen Berufs- und Laufbahnberatung geschieht nur teilweise. Es fragt sich, ob diese nicht überall bekannt sind. Umgekehrt fehlt evtl. das Know-how im Umgang mit dieser Zielgruppe.

Es bestehen zudem Unklarheiten in der Zuständigkeit zwischen den öffentlichen Berufs- und Laufbahnstellen und der IV-Berufsberatung.

#### **Projektziel**

Zielsetzung des Projekts ist deshalb, dass der Kanton Zürich über eine gemeinsame Strategie und verbindliche Rahmenbedingungen für die berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe II verfügt.

#### **Vorgehen**

Das Projekt gliedert sich in zwei Phasen: Phase 1 dient der Analyse resp. der Bestandsaufnahme und der Erarbeitung von möglichen Vorgehensvorschlägen für die Phase 2.

In der Phase 2 steht die Umsetzung der Vorgehensvorschläge im Rahmen von konkreten Teilprojekten im Vordergrund.

#### **Zielsetzungen Phase 1 (Analyse und Konzeption)**

In der Phase 1 geht es darum,

- die heute geltenden Grundlagen und die Rahmenbedingungen zu klären;
- im Rahmen der übergeordneten Zuordnung «Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf» die einzelnen Zielgruppen genauer zu definieren und zu beschreiben;
- den Handlungsbedarf bezüglich der einzelnen Zielgruppen festzulegen.

Daraus sind Vorschläge für eine zielgruppengerechte, ämterübergreifende Konzeption zu erarbeiten. Zu prüfen und zu definieren sind

- die Einführung einer Potentialabklärung für die berufliche Grundbildung mit eidg. anerkanntem Abschluss;

- die Angebote der öffentlichen Berufsvorberitungsjahre für die Zielgruppe;
- die künftige Ausrichtung der Sonderschulen in Bezug auf die Berufswahlvorbereitung;
- ein Konzept für Schülerinnen und Schüler ohne Möglichkeit für eine öffentliche berufliche Grundbildung;
- die spezifische Unterstützung während der beruflichen Grundbildung (Begleitung, etc.).

Die Bildungsdirektion entscheidet auf Grund der Vorschläge über das weitere Vorgehen in Phase 2.

#### **Zielsetzungen Phase 2 (Umsetzungsvorbereitung)**

In der Phase 2 geht es darum

- auf der Grundlage des Vorgehensentscheids in Phase 1 den Projektauftrag für die Phase 2 zu erarbeiten;
- die Teilprojekte konkret zu planen und zu realisieren;
- die anschliessende Umsetzung zu planen. Diese umfasst allfällige rechtliche Anpassungen, die Bereinigung der Angebote inkl. der Berechnung möglicher Kosten. Schliesslich sind die Erkenntnisse in geeigneter Form zu kommunizieren.

#### **Projektorganisation**

Das Projekt wird von den drei mit den Schnittstellenfragen befassten Ämtern durchgeführt. Damit wird gezeigt, dass ein hohes Interesse besteht, gemeinsam Lösungen im Übergang Schule und Beruf zu erarbeiten. Die im Projektteam erarbeiteten Grundlagen und die Vorschläge für das weitere Vorgehen werden einem «Sounding Board» unterbreitet.

#### **Projektdauer**

Bezüglich des Fahrplans wurde der Projektauftrag Ende des letzten Jahrs unterzeichnet. Bis Ende Mai 2012 sollten die Grundlagen und Vorschläge für die Ausgestaltung der Teilprojekte erarbeitet sein. Ab Juni 2012 bis Ende Schuljahr 2013/14 sind die Arbeiten im Rahmen der Teilprojekte vorgesehen.

#### **Mögliche Projektvorschläge für die Phase 2:**

- Die Ausgestaltung einer «weiterführenden Sonderschulung» nach elf Schuljahren ist zu entwickeln. Dabei stehen die Ausrichtung, die Zielgruppen, die Angebotsplanung und die nötigen Prozesse für den Übergang im Vordergrund. Die Brückenangebote in Sonderschulen müssen überprüft werden, die Neudeinition einer sogenannten Berufswahlvorbereitung im Rahmen der Sonderschulung ist ins Auge zu fassen.
- Die Zusammenarbeit zwischen der öffentlichen Berufs- und Laufbahnberatung und den Sekundarstufen I der Regel- und Sonderschulen für Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf ist auf verbindlichere Grundlagen zu stellen, dies unter Berücksichtigung des bereits in den Regelschulen umgesetzten kantonalen Konzepts «Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung-Sekundarschule-Schulsozialarbeit».

Peter Kaegi

## **Informations concernant le projet «Intégration de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au niveau secondaire II»**

#### **Résumé**

##### **Contexte**

Le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle est un vaste thème d'interfaces. Ce constat s'avère particulièrement pertinent dans le contexte de l'intégration des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au niveau secondaire II. Du côté des autorités, cette thématique est traitée par l'administration de l'école obligatoire, l'administration chargée de la jeu-

nesse et de l'orientation professionnelle ainsi que par l'administration de l'école post obligatoire et de la formation professionnelle. En fonction du contexte, l'assurance-invalidité (AI) et l'office des assurances sociales ont un rôle important à jouer. Les prestataires publics et privés qui offrent des préparations et des formations professionnelles ont autant d'importance que l'économie et les organisations du monde du travail, qui impactent fortement sur ce passage par le biais de l'offre de places d'apprentissage.

On peut en outre citer de nombreux projets de soutien, tels que la gestion des cas dans le cadre de la formation professionnelle, l'encadrement individuel spécialisé (EIS), le projet de collaboration interinstitutionnelle (CII) ainsi que d'autres initiatives d'associations spécialisées et d'organisations du milieu du handicap. Les changements intervenus au niveau des bases légales dans le domaine de la pédagogie spécialisée et de la formation professionnelle initiale sur le plan fédéral et cantonal ont leur importance.

#### **Exigences, thèmes à clarifier, mandat de projet**

On constate actuellement que le droit à l'intégration des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers est certes incontesté dans les milieux des instances impliquées mentionnées, mais que sa mise en œuvre est tout sauf coordonnée. Le diagnostic, l'évaluation des besoins et l'attribution d'une offre à un jeune à l'issue de l'enseignement spécialisé ne sont pas uniformes. En fonction de la «provenance» du jeune (école spécialisée séparée et intégrée, école régulière avec soutien intégratif), les offres disponibles divergent. Sont à clarifier les bases légales, la planification de la prise en charge, le type et l'étendue des offres, les compétences ainsi que la formation des formateurs responsables. C'est pourquoi, fin 2011, les responsables des trois administrations mentionnées de la direction de l'instruction publique ont conféré un mandat de projet concernant «l'intégration de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au niveau secondaire II» qui vise à examiner les nombreuses questions d'interfaces.

#### **Objectif**

L'administration de l'école obligatoire, de l'école de formation professionnelle ainsi que l'administration chargée de la jeunesse et de l'orientation professionnelle disposent d'une stratégie commune et de conditions cadre contraignantes en matière d'intégration professionnelle des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers au niveau secondaire II.

#### **Solution**

##### **Méthode/procédé**

###### **Phase 1: Analyse et conception**

- 1 Clarifier les bases et conditions cadre actuellement en vigueur
- 2 Définir et décrire les groupes cible
- 3 Évaluer les besoins d'agir en fonction des groupes cible (contenus, organisation, modalités d'attribution, prestataires, besoins en soutien pédagogique, etc.)
- 4 Élaborer une conception applicable à toutes les instances qui prennent en compte les besoins des groupes cible.  
Il s'agit notamment d'examiner et de définir:
  - l'introduction d'une évaluation des potentiels dans la 8<sup>e</sup> resp. 9<sup>e</sup> classe du niveau secondaire I
  - év. le développement des offres des APP publiques (APP = année de préparation prof.).
  - le concept destiné aux élèves n'ayant pas de potentiel pour accomplir une formation professionnelle initiale
  - le futur statut des écoles spéciales en matière de préparation professionnelle
  - les mesures spécifiques pendant la formation professionnelle initiale (accompagnement, etc.)
- 5 Déterminer les thèmes à clarifier durant la phase 2 (comme p. ex. élaboration analyse des potentiels, développement APP, retrait de mandat de prestations, adaptation bases légales). Esquisser les contours de la phase 2.
- 6 En fonction des bases, les administrations décident de la procédure à suivre.

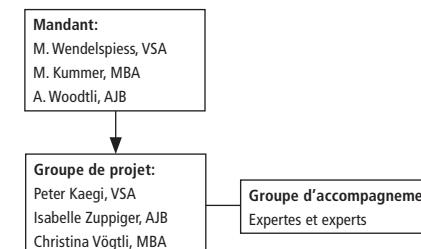
#### **Phase 2: préparation de la mise en œuvre**

- 7 Élaborer le mandat de projet phase 2 en fonction de la décision concernant la procédure à suivre phase 1 (y c. contenus, objectifs, organisation, budget)
- 8 Conception phase 2
- 9 Planifier et préparer la mise en œuvre (y c. d'éventuelles adaptations légales, concept de communication, besoins en personnel pour la mise en œuvre, coûts de la mise en œuvre)

#### **Durée de projet**

- a) Phase «Analyse et conception»:  
de novembre 2011 à mi-mai 2012
- b) Phase «Préparation de la mise en œuvre»:  
de mi-mai 2012 au début de l'année scolaire 2013/2014

#### **Organisation de projet phase 1**



Les **mandants** prennent les décisions concernant le projet: mandats, priorités, coûts et délais. Le **groupe de projet** élabore les mandats de travail nécessaires. Il s'agit d'impliquer les domaines directement concernés. Pour les différents sujets spécialisés, il convient de faire appel aux spécialistes des domaines concernés. Les expertes et experts du groupe d'accompagnement donnent, en fonction de leurs connaissances du domaine spécifique en question, leur avis sur les bases élaborées.

#### **Organisation de projet phase 2 (préparation de la mise en œuvre)**

L'organisation de projet est déterminée après que les responsables administratifs aient rendu leur décision durant la phase 1.

#### **Réseautage**

Le projet est mis en réseau avec les projets/départements suivants:

- Projet nouvelle conception 3<sup>e</sup> sec. (responsable de projet: Madeleine Wolf, VSA)
- Projets APP MBA
- Projet gestion des cas dans le cadre de la form. prof. (responsable de projet: Marc Gander, AJB)

# Klärung der Schnittstellen im Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe II, der beruflichen Eingliederung nach IVG und der Behindertenhilfe im Kanton Basel-Landschaft

## Abstract

Im August 2011 hat der Vorsteher der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion im Kanton Basel-Landschaft den Auftrag erteilt, die Bedarfsfragen und Zuständigkeiten bei den Übergängen nach der Volksschule für Jugendliche mit Leistungseinschränkungen zu klären. Einen speziellen Fokus richtet das Projekt auf die steigende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, die integrativ geschult werden.

Der Auftrag umfasst in der ersten Phase, der Klärung der Ausgangslage die Erfassung der unterschiedlichen Zielgruppen, die Klärung der Rechtsansprüche auf Grund kantonaler und interkantonaler Gesetzgebung, die Darstellung der Zuständigkeiten bei den verschiedenen involvierten Stellen im Kanton, beim Bund und in der Sozialversicherung und des vorhandenen Angebotes, die Erfassung der vorhandenen Angebote und ihrer Praxis sowie die Ermittlung eines Koordinationsbedarfes, das Sammeln der Fragen zu Abläufen und allfälligen Angebotslücken.

In der zweiten Phase soll auf Grund dieser Auslegerordnung der Anpassungsbedarf der bestehenden Angebote und Vorschläge zur Schließung von Angebotslücken entwickelt sowie die Abläufe in den vorhandenen Übergängen und Schnittstellen geklärt und verbessert werden.

In beiden Phasen sollen Entwicklungen auf nationaler Ebene und in anderen Kantonen verfolgt werden.

Die Erfassung der Zielgruppen, Abläufe und Angebote geschieht biografisch; das heißt erfasst werden die Berufswahlvorbereitungen im Rahmen der Volksschule inklusive Sonderschulung, die Brückenangebote für Jugendliche, welchen eine direkte Anschlusslösung in Aus- und Berufsbildung oder Arbeitsintegration nicht möglich ist, sowie die Berufsbildung mit der erstmaligen beruflichen Ausbildung gemäß IVG und Angebote der sozialen und beruflichen Integration im Rahmen der Behindertenhilfe.

Die Projektorganisation umfasst deshalb drei verschiedene Ämter der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion: Das Amt für Volksschulen, das Amt für Berufsbildung und Berufsberatung und das Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote. Eine Echogruppe mit Vertretungen der verschiedenen Bildungs- und Unterstützungsangebote auf den unterschiedlichen Ebenen und Eltern betroffener Jugendlicher soll Betroffene früh in den Entwicklungsprozess einbeziehen und eine Wertung der Bestandesaufnahme aus subjektiver Optik einbringen.

Die Klärung der Ausgangslage erfolgt in Form von Interviews mit involvierten Stellen, zum Beispiel der IV-Stelle und mit exemplarischen Bildungsangeboten.

Die Terminplanung sieht vor, dass der Bericht zur Ausgangslage mit Situationsbewertungen, weiter zu bearbeitenden Fragen und ersten Folgerungen für das weitere Vorgehen im April vorliegt und Entscheide für die nächste Phase des Projektes im Sommer gefällt werden.

## Carmen Lack

# Clarification des interfaces dans la transition de l'école obligatoire vers le niveau secondaire II, de l'intégration professionnelle selon la LAI et de l'aide aux personnes handicapées dans le canton de Bâle-Campagne

## Résumé

En août 2011, le Conseiller d'État en charge de la formation, de la culture et du sport a donné mandat de clarifier la question des besoins et des compétences lors de la transition des jeunes atteints dans leurs capacités à l'issue de l'école obligatoire. Le projet vise à mettre spécialement en lumière le nombre croissant d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui bénéficient d'un enseignement intégratif.

Le mandat comprend, dans une première phase visant à établir un état des lieux: le recensement des différents groupes cible, la clarification des droits relevant des législations cantonale et intercantonale, la description des compétences au sein des diverses instances impliquées sur le plan des Cantons, de la Confédération et des

assurances sociales, ainsi que de l'offre disponible, le recensement des offres à disposition et de leur mise en œuvre, ainsi que l'évaluation des besoins en termes de coordination, le recueil des questions concernant les processus et d'éventuelles lacunes au niveau de l'offre.

Dans une deuxième phase, il s'agit, d'une part, de définir, en se basant sur cet état des lieux, les besoins d'adaptation au niveau des offres existantes et d'élaborer des propositions visant à combler ces lacunes et, d'autre part, de clarifier et d'améliorer les processus au niveau des transitions et interfaces existantes.

Durant les deux phases du mandat, il s'agit d'observer l'évolution à l'échelon national et d'autres cantons.

Le recensement des groupes cible, des processus et des offres s'opère de façon biographique; c'est-à-dire qu'il s'agit de recenser les préparations au choix professionnel dans le cadre de l'école obligatoire – y compris l'enseignement spécialisé –, les offres transitoires destinées aux jeunes n'ayant pas les moyens d'accéder à une solution relais directe vers une formation (professionnelle) ou vers l'intégration dans le travail, la formation professionnelle par le biais d'une formation initiale selon la LAI ainsi que les offres d'intégration sociale et professionnelle dans le cadre de l'aide aux personnes handicapées.

C'est pourquoi l'organisation de projet se compose de trois différents offices de formation, de la culture et du sport: l'office chargé des écoles obligatoires, l'office de la formation et de l'orientation professionnelle ainsi que l'office chargé de l'enfance, de la jeunesse et des offres destinées aux handicapés. Un groupe de résonance composé de représentants des différentes offres de formation et de soutien proposées à divers

échelons ainsi que de parents des jeunes concernés a pour mission d'associer dès le début les personnes concernées par le processus de développement et d'apporter son appréciation subjective de l'état des lieux.

L'établissement de l'état des lieux s'effectue sous la forme d'interviews avec les instances impliquées, par exemple l'office AI, et avec les prestataires typiques d'offres de formation.

Selon le calendrier fixé, le rapport concernant l'état des lieux, comprenant les évaluations des situations, la détermination des questions à développer et les premières conclusions en vue de la procédure à suivre, sera disponible en avril et les décisions concernant la phase suivante du projet seront prises en été.

## Autorinnen und Autoren

### Prof. Dr. Kurt Häfeli

Leiter Bereich Forschung & Entwicklung  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
HfH, Zürich  
Responsable du domaine recherche & développement, Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée de Zurich (HfH)

### Roland Hohl

Geschäftsleiter Interessengemeinschaft  
Kaufmännische Grundbildung IGKG Schweiz,  
Bern  
Secrétaire exécutif Communauté d'intérêts  
Formation commerciale CIFC Suisse, Berne

### Marie-France Fournier

Psychologue FSP, adjointe de direction /  
responsable réadaptation, office cantonal  
AI du Valais  
Psychologin FSP, stellvertretende Leiterin /  
Verantwortliche Eingliederung, kantonale  
IV-Stelle Wallis

### Cédric Blanc

Directeur Fondation et École d'enseignement  
spécialisé Verdeil, Lausanne  
Direktor Stiftung und Schule für Sonder-  
pädagogik Verdeil, Lausanne

### Regina Barth

Heilpädagogin, Abteilungsleiterin Schule und  
Wohnen, Stiftung Bühl, Wädenswil  
Pédagogue spécialisée, responsable du  
domaine école et habitat, Fondation Bühl,  
Wädenswil

### Marc Chassot

Chef de Service de l'orientation professionnelle  
et de la formation des adultes SOPFA, Fribourg  
Leiter Amt für Berufsberatung und  
Erwachsenenbildung, Freiburg

### Peter Kaegi

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bildungs-  
direktion Zürich, Volksschulamt  
Collaborateur scientifique, Direction de la  
formation du Canton de Zürich

### Carmen Lack

Projektleitung, Bildungs-, Kultur- und Sport-  
direktion Basel-Landschaft, Amt für Kind,  
Jugend und Behindertenangebote  
Responsable de projet, Office chargé  
de l'enfance, de la jeunesse et des offres  
destinées aux handicapés, canton de  
Bâle-Campagne

## Impressum

Publikation Nr. 41

**Umschlag** Jenny Leibundgut

**Layout** Focus Grafik, Zürich

**Redaktion** Benjamin Shuler

**Übersetzung** Mikaela Viredaz

Integras, Fachverband Sozial- und

Sonderpädagogik

Bürglistrasse 11

8002 Zürich

T 044 201 15 00

integras@integras.ch

www.integras.ch