



# Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)



Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

## **Sozio-emotionales Lernen**

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung



Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,  
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

# **Sozio-emotionales Lernen**

Pädagogik sozio-emotionaler  
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern  
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne  
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna  
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;  
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Vorwort</b>	<b>9</b>
<b>II</b>	<b>Einführung und Aufbau des Buches</b>	<b>11</b>
<b>III</b>	<b>Fallvignetten</b>	<b>17</b>
	<b>Fallvignette 1: Lara</b>	<b>19</b>
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	<b>Fallvignette 2: Louis</b>	<b>31</b>
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	<b>Fallvignette 3: Martina</b>	<b>39</b>
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
<b>1</b>	<b>Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung</b>	<b>49</b>
	<b>1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung</b>	<b>51</b>
	Dennis C. Hövel	
	<b>1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS</b>	<b>63</b>
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	<b>1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung</b>	<b>79</b>
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

<b>1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen</b>	<b>89</b>
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
<b>1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag</b>	<b>99</b>
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
<b>1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht</b>	<b>115</b>
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
<b>1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung</b>	<b>127</b>
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
<b>1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team</b>	<b>137</b>
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
<b>1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf</b>	<b>147</b>
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
<b>2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung</b>	<b>159</b>
<b>2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik</b>	<b>161</b>
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
<b>2.2 Diagnose-Förderprozess</b>	<b>173</b>
Dennis C. Hövel	
<b>2.3 Statusdiagnostik</b>	<b>185</b>
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
<b>2.4 Verlaufsdiagnostik</b>	<b>197</b>
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

<b>2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit</b>	<b>207</b>
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
<b>3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze</b>	<b>219</b>
<b>3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen</b>	<b>221</b>
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
<b>3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung</b>	<b>233</b>
Alex Neuhauser, Patrizia Rööfli, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
<b>3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze</b>	<b>245</b>
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
<b>IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung</b>	<b>257</b>
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
<b>V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>	<b>263</b>

## 1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf

Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli

Unter Transitionen respektive Übergängen wird der Wechsel in neue Lebensabschnitte mit spezifischen neuen Inhalten, Zielen und sozialen Kontexten verstanden, welche für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen. Dabei wird unterschieden zwischen synchronen (z. B. Pendeln zwischen den Kontexten Schule und Familie) und diachronen Transitionen (Abfolge der Zugehörigkeit von einem in einen anderen Kontext, z. B. von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung) (Neuenschwander, 2020). Der Übergang von der Schule in den Beruf ist ein besonders anspruchsvoller Übergang und enorm wichtig für die gesellschaftliche Integration und ein selbstbestimmtes Leben. So zeigen Zahlen, dass Jugendliche ohne einen Abschluss auf Sekundarstufe II (Lehrabschluss oder Matura) ein dreimal höheres Risiko für spätere Arbeitslosigkeit haben (Scharenberg et al., 2014). In der Schweiz wurde das Bildungsziel formuliert, dass 95 Prozent der Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen sollen. Aktuelle Zahlen zeigen, dass dies derzeit bei 91 Prozent der Fall ist. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf erreichen hingegen eine tiefere Abschlussquote (SKBF, 2023).

Beim Übergang Schule–Beruf sind Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung eine besondere Risikogruppe. Ungefähr 20 Prozent der Jugendlichen sind davon betroffen (Klipker et al., 2018; Schellenberg et al., 2020). Bei ihnen zeigen sich häufig internalisierende und externalisierende Probleme und sie verfügen über weniger «Übergangskompetenzen», um erfolgreich eine Berufslehre antreten und abschliessen zu können. Bei diesen Kompetenzen geht es beispielsweise um die Auseinandersetzung mit realisierbaren beruflichen Möglichkeiten, aber auch um «klassische» Arbeitstugenden wie Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit und Sorgfalt. Studien zeigen, dass sich Probleme im sozio-emotionalen Bereich (z. B. psychische Probleme) verstärken können, wenn Jugendliche keine Lehrstelle finden oder wenn sie arbeitslos werden (Sabatella & von Wyl, 2018).

Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, zu beleuchten, welche Einflussfaktoren auf dem Weg von der Schule in eine erfolgreiche Berufslaufbahn bedeutsam sind. Im Weiteren wird behandelt, wie Jugendliche mit sozio-emotionaler Problematik beim Übergang in eine Berufsausbildung beziehungsweise weiterführende Schulen unterstützt werden können. In einem ersten Abschnitt wird die Berufswahl im Kontext von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz beschrieben. Weiter werden verschiedene Übergänge genauer betrachtet, näm-

lich der Übertritt von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung beziehungsweise weiterführende Schulen, der Ausbildungsverlauf auf Sekundarstufe II und der Übertritt nach Abschluss der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt. Im Fazit erfolgt eine Reflexion der Bedeutung der zentralen Erkenntnisse für die Begleitung einer Jugendlichen (Fallvignette «Martina»).

### **Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz**

Nebst körperlichen Veränderungsprozessen stehen in der Adoleszenz, welche mit der Pubertät im Alter von etwa 9 bis 12 Jahren beginnt, verschiedene soziale und psychische Entwicklungsaufgaben an (Streeck-Fischer, 2021). Zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben gehören unter anderem die Ablösung von den Eltern, die Entwicklung von sozialer Autonomie, die Veränderung von Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers), die Entwicklung eines eigenen Wertesystems und die Entwicklung einer beruflichen Identität (ebd.).

In den letzten Jahrzehnten zeigte sich, dass die Bewältigung von Herausforderungen wie die Ablösung von den Eltern oder der Übergang in die Berufstätigkeit immer länger andauert; diese neue Phase zwischen dem Jugend- und Erwachsenenalter wird definiert als «Emerging Adulthood» (Arnett, 2000). Die Ziele und Entwicklungsaufgaben sind im Grundsatz dieselben geblieben wie vor mehreren Jahrzehnten, jedoch ist deren Bewältigung für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 18 und 30 Jahren schwieriger geworden. Insbesondere der Entwicklungsdruck und die Belastungen der Jugendlichen (bspw. mehr Explorationsmöglichkeiten, höhere Lebenshaltungskosten) sind gestiegen (ebd.).

Einige Jugendliche fühlen sich durch die Anforderungen der beruflichen Identitätsfindung überfordert. Dadurch kann es passieren, dass sie beispielsweise bereits festgelegte Rollen übernehmen oder ein passives Verhalten zeigen (Streeck-Fischer, 2021). Für die erfolgreiche Identitätsbildung benötigen Jugendliche eine proaktive Herangehensweise und sozio-emotionale Kompetenzen wie Konfliktlösestrategien, Veränderungsbereitschaft, Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse, 2013). Im Folgenden werden der Übergang von der Schule in die Berufswelt und bedeutende Faktoren, welche diesen Prozess unterstützen, beschrieben.

### **Übergang I: Von der Schule in die Berufsbildung oder weiterführende Schulen**

Die Phase der Berufswahl ist eine anforderungsreiche Zeit, welche auf den Übertritt in eine Berufsausbildung (Lehre) oder Mittelschule (Fachmittelschule oder gymnasiale Maturitätsschule) vorbereitet. Zahlen zeigen, dass knapp die Hälfte

der Schulabgänger:innen direkt eine Berufsausbildung beginnt und etwas weniger als jede dritte Person in eine allgemeinbildende Schule einsteigt. Die restlichen rund 20 Prozent absolvieren eine Zwischenlösung. Damit sind Aktivitäten bezeichnet, welche den Eintritt in eine Berufsausbildung beziehungsweise allgemeinbildende Schule zum Ziel haben, beispielsweise kantonale Brückenangebote, Motivationssemester oder privat finanzierte Zwischenlösungen wie Sprachaufenthalte oder Praktika (SKBF, 2023). Bei Jugendlichen, welche danach weitere Verzögerungen haben und keine Anschlusslösung finden, ist das Risiko mit jeder nochmaligen Verlängerung erhöht, keine Berufsausbildung abzuschliessen (Neuenschwander, 2020).

Verschiedene Faktoren unterstützen den erfolgreichen Übertritt in die Berufsausbildung beziehungsweise allgemeinbildende Schulen: Nebst schulischen Leistungen (wie absolvierter Schultyp oder Noten) spielen auch die berufsspezifische Motivation und die Sozialkompetenz eine wichtige Rolle (Häfeli & Schellenberg, 2009). Für erfolgreiche Übergänge ist ein stabiles Selbstkonzept zentral, welches eine Wahrnehmung von sich selbst, aber auch Bewertungen der eigenen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten beinhaltet (Hirschi et al., 2015). Das Selbstkonzept bildet einen wichtigen Teil der Identität und ist unerlässlich für die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft oder einer allgemeinen «Career Adaptability» (ebd.). Darunter werden soziale und personale Ressourcen verstanden, die dabei helfen, anfallende Aufgaben in der Erwerbstätigkeit zu bewältigen und eine gute Passung zwischen der eigenen Person und dem Beruf herzustellen.

Auf der Sekundarstufe I hat die Schule den Auftrag, die Jugendlichen bei der Suche nach einer passenden Anschlusslösung zu unterstützen. Im Lehrplan 21 wird dies im überfachlichen Modul «Berufliche Orientierung» festgehalten (D-EDK, 2016). Ziel des Moduls ist es, dass sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Berufswünschen und Möglichkeiten sorgfältig auseinandersetzen, was letztlich zu konkreten Entscheidungen und Handlungen führen soll. Für den Prozess ebenfalls zentral ist die praktische Auseinandersetzung mit der Berufswelt in Form von Schnupperlehren oder Berufspraktika (Schellenberg & Hofmann, 2016). Weiter ist wichtig, den Jugendlichen die Anforderungen der Arbeitswelt aufzuzeigen und sie über Rechte und Pflichten als zukünftige Lernende zu informieren (Sabatella & von Wyl, 2018).

Bei der Beruflichen Orientierung spielt die Stärkung der überfachlichen beziehungsweise sozio-emotionalen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Diese werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit den fünf Schritten zur Berufswahl (von der «Selbsterkundung» bis hin zur «Realisierung der beruflichen Entscheidung») teilweise gefördert (Jungo & Egloff, 2015): So findet beispiel-

weise eine Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen statt, und soziale Kompetenzen werden durch Rollenspiele eingeübt. Für Jugendliche mit sozio-emotionaler Problematik können zusätzliche Programme im beruflichen Unterricht eingesetzt werden, beispielsweise «Positive Peer Culture» (Schellenberg et al., 2022), «Fit for Life» (Jugert et al., 2011) oder «Job Fit Training» (Vasileva et al., 2019). Je nach Inhalt fördern diese Trainings die gegenseitige Unterstützung durch Peers, den Aufbau von prosozialem Verhalten, die Selbstwirksamkeit oder die berufsbezogenen Kompetenzen. Die Programme können ab dem 7. bis zum 10. Schuljahr im Sinne einer universellen Prävention mit der ganzen Klasse durchgeführt werden.

Die Aufgaben der Schulischen Heilpädagog:innen in der Beruflichen Orientierung werden meist in Absprache mit der Klassenlehrperson festgelegt. Zentrale Aufgaben sind das Explorieren der eigenen Potenziale, Talente und Vorlieben sowie die Erarbeitung eines konstruktiven Umgangs mit den je individuellen Einschränkungen (Hollenweger & Bühler, 2019). Heilpädagog:innen ermitteln den Förderbedarf bezüglich der Kompetenzen, die relevant und notwendig sind für die Berufserkundung und das Finden eines Ausbildungsplatzes beziehungsweise den Übertritt in eine weiterführende Schule. Sie unterstützen bei der Selbst- und Berufserkundung und pflegen den Kontakt mit Externen (z. B. Berufsberatung, Invalidenversicherung [IV] und Eltern). Sie übernehmen Koordinationsaufgaben und vermitteln die Jugendlichen weiter. Nicht zuletzt wählen sie gezielt passende Lehrmittel aus (entsprechend den Lernvoraussetzungen), vereinfachen und ergänzen diese und setzen sie im Unterricht gewinnbringend ein (Walt et al., 2017). Günstig in der schulischen Berufsorientierung ist eine *Coaching*-Rolle, kombiniert mit individueller Beratung (Neuenschwander, 2020).

Auch Fachpersonen aus anderen Disziplinen unterstützen die Jugendlichen in der Berufsfindungsphase. Die daraus entstehenden Aufgaben und Anforderungen müssen gut koordiniert werden. Wichtige Akteur:innen sind die Berufs- und Laufbahnberatung, Fachpersonen aus den Bereichen IV-Berufsberatung, *Case Management* Berufsbildung, Schulsozialarbeit, *Job Coaching* oder Ergotherapie (Ryter & Schaffner, 2014). Jugendliche erleben es als positiv, wenn alle beteiligten Personen «an einem Strang ziehen», und sie schätzen insbesondere auch die Unterstützung durch die Eltern (Schellenberg & Hofmann, 2016). So zeigt sich, dass Jugendliche mit Beeinträchtigungen während des Übergangs Schule–Beruf ganz besonders angewiesen sind auf die emotionale Unterstützung ihres Umfelds und der Familie. Ein guter Kontakt zwischen Schule und Eltern ist dabei zentral.

## **Sekundarstufe II: Berufsausbildung und Mittelschule**

Zur Sekundarstufe II gehören in der Schweiz einerseits die berufliche Grundbildung («Berufslehre») sowie andererseits allgemeinbildende, auf den späteren Besuch einer Hochschule ausgerichtete Ausbildungen wie das Gymnasium oder Fachmittelschulen. Zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz entscheiden sich für eine berufliche Grundbildung (SBFI, 2022). Dabei müssen die Jugendlichen zwischen einer drei- oder vierjährigen Ausbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder einer zweijährigen Ausbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) wählen. Grundsätzlich stehen diese Möglichkeiten auch Jugendlichen mit Beeinträchtigungen offen und man ist bemüht, mit zusätzlichen Unterstützungsmassnahmen oder spezialisierten Ausbildungsangeboten im institutionellen Rahmen die Inklusion auf Sekundarstufe II zu fördern (Hofmann & Schellenberg, 2019). Ein Beispiel dafür ist die «fachkundige individuelle Begleitung» (fiB) (Stern et al., 2018) in der EBA-Ausbildung. Hier erhalten Jugendliche mit schulischen Defiziten individuelle Unterstützung, wobei sämtliche bildungsrelevante Aspekte im Umfeld der lernenden Person einbezogen werden. Bei einer attestierten Beeinträchtigung kann zudem ein Nachteilsausgleich angefordert werden.

Nebst den Berufslehren gibt es mit der Praktischen Ausbildung nach INSOS (PrA)<sup>1</sup> ein niederschwelliges Berufsbildungsangebot für Jugendliche mit IV-Verfügung, die keinen Zugang zu einem eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss (EBA, EFZ) haben.

Untersuchungen zeigen, dass jungen Menschen mit Unterstützungsbedarf der Berufseinstieg oftmals nur verzögert gelingt (Scharenberg et al., 2014). Es bestehen zudem erhöhte Risiken für Lehrvertragsauflösungen sowie Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit. Zunehmend geraten auch Jugendliche mit sozio-emotionalen Problematiken ins Blickfeld. Obwohl der Übergang Schule–Beruf für alle Jugendlichen herausfordernd ist, kann er beim Vorliegen von sozio-emotionalen Problemen zu erheblichen Verunsicherungen führen. Symptome wie Stimmungsschwankungen, Antriebslosigkeit und Unkonzentriertheit, die bei psychischen Beeinträchtigungen vorliegen können, können grosse Auswirkungen auf die schulische und berufliche Anforderungsbewältigung haben (Stein & Kranert, 2020).

Eine eigene Untersuchung der Situation von Jugendlichen auf Sekundarstufe II in der Schweiz (Schellenberg et al., 2020) hat gezeigt, dass es bei jeder respektive jedem fünften Jugendlichen (21,9 %) Hinweise auf eine psychische Auffälligkeit gibt. In Schule und Betrieb fühlen sich diese Jugendlichen weniger wohl und ihre Belastungswerte sind erhöht. Im Vergleich zu unauffälligen

<sup>1</sup> INSOS ist der nationale Branchenverband der Dienstleister für Menschen mit Behinderung (vgl. <https://www.insos.ch/Ausbildung-PrA/P6l8p>)

Jugendlichen schätzen sie ihre eigenen Ressourcen (Stressbewältigungskompetenz, wahrgenommene soziale Unterstützung) zudem als tiefer ein.

Eine Studie zu Lehrabbrüchen (Bosset et al., 2022) verdeutlicht, dass es Jugendliche gibt, die während der Berufslehre sozio-emotional stark belastet sind. Während ein Teil dieser Jugendlichen bereits vor Eintritt in die Berufsausbildung Belastungen aufweist, gibt es auch Jugendliche, die erst durch die Anforderungen während der Ausbildung Problematiken entwickeln. Eine Untersuchung von Jugendlichen mit ADHS-Symptomatik<sup>2</sup> hat ergeben, dass insbesondere auch ungünstige Lern- und Arbeitsbedingungen in Schule und Betrieb mit einem erhöhten Belastungserleben und schlechteren Leistungen zusammenhängen (Krauss & Mackowiak, 2023). Herausfordernd für diese spezifische Personengruppe sind vor allem Settings, die eine hohe beziehungsweise langanhaltende Konzentration erfordern oder viele ablenkende Reize beinhalten. Auch im Zusammenhang mit sozialen Interaktionen oder wenn hohe Anforderungen an Organisations- und Planungsfähigkeiten gestellt werden, können sich für Jugendliche mit ADHS-Symptomen grosse Schwierigkeiten ergeben. Erleichternd wird dagegen erlebt, wenn der Unterrichts- oder Betriebsalltag abwechslungsreich und aktivierend gestaltet wird. Auch flexible und zugleich klare Strukturen (z. B. Einzelarbeitsplätze, Rückzugsmöglichkeiten) werden von den Jugendlichen positiv bewertet. Grundsätzlich sehen sie eine Schulhaus- und Betriebskultur als hilfreich an, die von gegenseitiger Unterstützung geprägt ist und somit verschiedene Beeinträchtigungen «auffangen» kann. Denn obwohl es wichtig ist, dass Vorgesetzte und Lehrpersonen über ihre Schwierigkeiten aufgeklärt sind, wollen sie keine grundsätzliche «Sonderbehandlung» (Wiener & Daniels, 2016).

Auf übergeordneter Ebene könnte eine inklusive Schul- beziehungsweise Betriebskultur für Jugendliche mit sozio-emotionalen Problematiken hilfreich sein (Stein & Kranert, 2020). Aufseiten der (pädagogischen) Fachkräfte setzt dieses Wissen über Beeinträchtigungen und eine offene Einstellung voraus, zudem auch eine höhere Autonomie und mehr Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Strukturen (z. B. personelle Ressourcen, Räumlichkeiten, Aufbau von multiprofessionellen Unterstützungsnetzwerken). Gerade im Hinblick auf Jugendliche mit sozio-emotionalen Problematiken stellt sich die Frage, ob die therapeutischen Hilfesysteme nicht näher an die Settings der Jugendlichen heranrücken sollten. Eine engere Zusammenarbeit zwischen dem psychiatrischen Versorgungswesen und Akteuren des Bildungswesens wäre diesbezüglich hilfreich (Eck & Ebert, 2020; Bylinski, 2016). Die Berufsfachschulen und die

<sup>2</sup> Die ADHS-Symptomatik wird hier exemplarisch erwähnt, sie bildet eine Subgruppe innerhalb des sozio-emotionalen Problembereichs.

Brückenangebote sind gefordert, da sie sich zunehmend mit einer heterogenen Gruppe von Lernenden konfrontiert sehen, welche oftmals auch einen sonderpädagogischen Hintergrund haben (Hofmann et al., 2020). Zugleich ist man auf dieser Schulstufe noch wenig integrativ ausgerichtet: Heilpädagog:innen sind nicht mehr im Unterrichtssystem eingeplant, sie werden nur sporadisch beigezogen. Der Nachteilsausgleich und die fachkundige individuelle Begleitung (fiB) sind besonders wichtige unterstützende Massnahmen auf dieser Stufe.

## **Übergang II: Von der Berufsausbildung in die Arbeitswelt**

Nach Ausbildungsabschluss stehen junge Erwachsene beim Übergang in den Arbeitsmarkt vor neuen Entscheidungen und Aufgaben. Berufliche Laufbahnen sind in den letzten Dekaden unübersichtlicher und weniger planbar geworden. Dies führt zu mehr Orientierungsschwierigkeiten und erfordert vom Individuum mehr biografische Bewältigungsleistungen (Ryter & Schaffner, 2014). Die (erste) Berufswahl ist nicht als punktuelles Ereignis zu verstehen, sondern berufliche Entscheidungen ziehen sich über das ganze Leben. Längsschnittstudien zeigen, dass 50 bis 80 Prozent der Personen bis zum mittleren Erwachsenenalter im gleichen Berufsfeld verbleiben (Neuenschwander, 2020). Allerdings wechselt die Mehrheit innerhalb des Berufsfeldes den Beruf. Junge Erwachsene stehen zudem unter einem hohen Leistungsdruck, und die Arbeit hat einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert – Arbeitslosigkeit kann als sehr entwertend erlebt werden (Sabatella & von Wyl, 2018).

Rund zwei Drittel aller Ausbildungsabgänger:innen in der Schweiz sind kurz nach ihrem Abschluss erwerbstätig (Sacchi & Salvisberg, 2012). Eine Studie von Hofmann et al. (2020) zeigt die Situation nach Ausbildungsabschluss im Vergleich zwischen EBA und PrA auf: Rund 78 Prozent der ehemaligen EBA-Lernenden sind beruflich integriert, bei den PrA-Lernenden sind es sogar 86 Prozent, allerdings rund die Hälfte davon im zweiten Arbeitsmarkt, der geschützte Arbeitsplätze bietet. Erfolgsversprechend sind Berufsausbildungen auf dem ersten Arbeitsmarkt mit *Supported Education*: Jugendliche und Arbeitgebende werden durch *Job Coaching* bei Tätigkeiten im Betrieb oder persönlichen Anliegen unterstützt. Rund die Hälfte der ehemaligen Absolvent:innen dieser Ausbildungsform arbeitet später im ersten Arbeitsmarkt und bezieht keine IV-Rente (Hofmann & Schaub, 2016). Zahlen zur Durchlässigkeit zwischen niederschweligen Bildungsangeboten von INSOS zeigen, dass 17 Prozent der PrA eine weiterführende EBA-Ausbildung absolvieren. Gemäss Fitzli et al. (2016) ist die Durchlässigkeit zwischen der EBA und der EFZ mit einem Anteil von 41 Prozent innerhalb von zwei bis vier Jahren nach Abschluss wesentlich höher, variiert jedoch zwischen den einzelnen Branchen beträchtlich. Nebst der Errungenschaft eines vielgliedrigen Ausbildungs-

systems und einer zunehmenden Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen bleibt jedoch festzuhalten, dass Menschen mit Beeinträchtigungen häufiger Teilzeit oder unter prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten, weniger oft Kaderfunktionen besetzen und häufiger mit ihren Arbeitsbedingungen unzufrieden sind als Menschen ohne Beeinträchtigungen (Inclusion Handicap, 2017).

Für eine gelingende berufliche Integration hat sich als besonders wichtig erwiesen, dass die Betriebe genügend Ausbildungsressourcen (zeitlich, personell, fachlich) zur Verfügung haben und dass der Zugang zu bedarfsgerechten Unterstützungsmassnahmen (z. B. *Job Coachings*) gewährleistet ist (Pool Maag & Jäger, 2016). Die Invalidenversicherung spielt hier auch eine tragende Rolle: Nach erfolgter Ausbildung oder Umschulung kann sie bei der Stellensuche unterstützen oder eine Einarbeitungszeit finanzieren, womit auch der Anreiz für Arbeitgebende, Personen mit Beeinträchtigungen einzustellen, erhöht wird.

Junge Menschen mit sozio-emotionaler Problematik sind in ihrer Leistungsfähigkeit im Betrieb oft eingeschränkt. Dies wird oftmals als persönliches Versagen erlebt und kann zu einem Teufelskreis aus Rückzug, Scham und geringer Leistungsfähigkeit führen. Wichtig ist hier die Früherkennung von Problemen und das Wissen, welche Unterstützung (auch externe Angebote) benötigt wird. Berufsschullehrpersonen, Berufsbildner:innen und Arbeitgebende können dabei dem 6-stufigen Modell von Radix zur Früherkennung von Problemen in Schule und Betrieb folgen (Fabian et al., 2010):

1. Beobachten, Dokumentieren und Erkennen von Signalen, die von den Jugendlichen ausgehen
2. das Gespräch mit den Betroffenen suchen
3. Eltern einbeziehen
4. interne Unterstützung beziehungsweise Hilfe in Schule / Betrieb beziehen
5. externe Stellen involvieren
6. Massnahmen treffen (z. B. auch Gefährdungsmeldung)

Es gibt auch verschiedene Präventionsprogramme, welche die Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen im betrieblichen Kontext zum Ziel haben, wie «Mind-matters», «Ready for Life», «Feel-ok.ch», «Friendly Work Space Apprentice» (Übersicht in Schellenberg et al., 2020). Es sind Programme zur Förderung psychischer Gesundheit an Schulen und Betrieben und *Coachings* zur Stärkung von Lebenskompetenzen, Stressmanagement und Aufbau von Sozialkompetenzen. Eine wichtige Rolle spielt die «Self-Advocacy» als die Fähigkeit von Lernenden beziehungsweise jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen, sich für das einzusetzen, was sie für Chancengleichheit in der Bildung, im Arbeitsleben und für

den Erhalt ihrer psychischen Gesundheit brauchen (Test et al., 2005). Diese Offenheit gegenüber dem Betrieb braucht Mut und bedarf der Unterstützung seitens des Umfelds.

### **Fazit in Bezug auf das Fallbeispiel**

Übergänge sind als eine wichtige Entwicklungsaufgabe zu verstehen, welche gut begleitet werden müssen. Von den Jugendlichen wird in einem jungen Alter bereits viel abverlangt, je nach vorliegenden Ressourcen kann dies auch als überfordernd erlebt werden. Wichtige Gelingensbedingungen sind eine intensive Auseinandersetzung mit den Berufswünschen, aktive Einblicke in die Berufswelt (z. B. Schnupperlehren) und die Arbeit an den sozio-emotionalen Kompetenzen für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Ebenso sind Möglichkeiten einer weiterführenden Schule zu prüfen und der Zugang zu Unterstützungsgefässen (wie der Nachteilsausgleich) abzuklären. Erfolgsversprechend ist in jedem Fall die Unterstützung der Jugendlichen durch ein multiprofessionelles Netzwerk, welches sich neben Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen auch aus Fachpersonen aus Beratung und Therapie (z. B. Berufsberatung, IV, *Job Coaching*) zusammensetzt und passende Unterstützungsmassnahmen zur Verfügung stellen kann.

Auf Basis der Fallvignette von Martina (vgl. Kap. III) soll überlegt werden, wie die junge Frau in der Berufsfindungsphase unterstützt werden kann. Sie befindet sich in der 8. Klasse und damit am Anfang des Entscheides für eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule. Da sie wenig Unterstützung von zu Hause hat, ist sie bei der Berufswahl auf besonders viel Begleitung seitens der Schule angewiesen. Dazu braucht es bei der Abklärung ihrer Interessen, beruflichen Fähigkeiten und Möglichkeiten ein gutes Coaching durch die Lehrpersonen. Neue Situationen können das Mädchen rasch verunsichern, sodass sie viel Zuspruch und Absicherung (evtl. Begleitung beim Schnuppern) bedarf. Martina hat neben ihren sozio-emotionalen Problematiken, welche sich vor allem im Bereich Stressbewältigung, Frustrationstoleranz und Hyperaktivität zeigen, auch Stärken (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft), welche ihr bei der Lehrstellensuche helfen und die zusammen mit der Berufsberatung herausgearbeitet werden sollten. Wichtig ist, mit den Eltern zusammen – basierend auf einer allfälligen Diagnose von Seiten einer psychologisch-psychiatrischen Stelle – eine Anmeldung bei der Invalidenversicherung ins Auge zu fassen, damit die nötigen Unterstützungsmassnahmen (z. B. Nachteilsausgleich, *Supported Education*) während der Ausbildung angeboten und finanziert werden. Gut vorstellbar wäre eine Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt mit der Begleitung durch ein *Job Coaching*, welches Martina während der Arbeit in stressigen Momenten unterstützt und im Lernprozess stärkt und motiviert.

## Literatur

- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bosset, I., Hofmann, C., Duc, B., Lamamra, N. & Krauss, A. (2022). Premature interruption of training in Swiss 2-year apprenticeship through the lens of fit. *Swiss Journal of Educational Research*, 44 (2), 277–290.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30. [http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf)
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2016). *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage*. [https://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf)
- Eck, R. & Ebert, H. (2020). Transitionen gestalten: Schnittstelle zwischen Berufsschule, Jugendhilfe und Psychiatrie. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs* (S. 157–168). Frank & Timme.
- Fabian, C., Müller, C. & Guhl, J. (2010). *Früherkennung und Frühintervention in Schulen. Lessons learned*. Radix.
- Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M., Koebel, K. & Bock, S. (2016). *Evaluation der Arbeitssituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung*, 2 (4), 172–184.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen: Bericht*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Hirschi, A., Herrmann, A. & Keller, A. (2015). Career adaptability, adaptability and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Hofmann, C., Häfeli, K., Krauss, A., Müller, X., Duc, B., Bosset, I. & Lamamra, N. (2020). *Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschwelligen Ausbildungsbereich («LUNA»)*. *Schlussbericht*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich und Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. [https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file\\_384957\\_download&client\\_id=ilias-hfh.ch](https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_384957_download&client_id=ilias-hfh.ch)

- Hofmann, C. & Schaub, S. (2016). Junge Berufsleute mit Beeinträchtigungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Rolle von «Supported Education». *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30. [http://www.bwpat.de/ausgabe30/hofmann\\_schaub\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/hofmann_schaub_bwpat30.pdf)
- Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019). Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in der Schweiz: Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 194–217). Beltz Juventa.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplan 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz.
- Inclusion Handicap (2017). *Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Inclusion Handicap.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2011). *Fit for life – Module und Arbeitsblätter zum Training von sozialen Kompetenzen für Jugendliche*. Juventa.
- Jungo, D. & Egloff, E. (2015). *Berufswahltagbuch Arbeitsheft* (7. Aufl.). Schulverlag.
- Klipker, K., Baumgartner, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnitt aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3), 37–45.
- Krauss, A. & Mackowiak, K. (2023). Anforderungsbewältigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ADHS-Symptomen in Schule und Betrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45 (1), 40–52. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.4>
- Neuenschwander, M. (2020). Schule und Beruf. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper, (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 715–732). Springer.
- Pool Maag, S. & Jäger, R. (2016). Inklusive Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung berufsintegrativer Kompetenzen von Auszubildenden in Lehrbetrieben des ersten Arbeitsmarktes. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30. [http://www.bwpat.de/ausgabe30/pool\\_maag\\_jaeger\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/pool_maag_jaeger_bwpat30.pdf)
- Ryter, A. & Schaffner, D. (2014). *Wer hilft mir was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. hep.
- Sabatella, F. & von Wyl, A. (2018). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Springer.
- Sacchi, S. & Salvisberg, A. (2012). *Berufseinstiegs-Barometer 2012. Report im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT)*. Stellenmarktmonitor der Universität.
- SBFI (2022). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2022*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE-Studie.
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2016). *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* (2. Aufl.). Edition SZH/CSPS.
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020). Inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich an Berufsfachschulen und Gymnasien. Ergebnisse des Forschungsprojektes «Enhanced Inclusive Learning». *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 17–26.
- Schellenberg, C., Steinebach, C. & Krauss, A. (2022). Empower Peers 4 Careers: Positive Peer Culture to Prepare Adolescents' Career Choices. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.806103>
- SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stein, R. & Kranert, H. (2020). *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Frank & Timme.
- Stern, S., von Dach, A. & Thomas, R. (2018). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA*. Staatssekretariat für Forschung, Bildung und Innovation.
- Streeck-Fischer, A. (2021). *Jugendliche zwischen Krise und Störung: Herausforderungen für die psychodynamische Psychotherapie*. Schattauer.
- Test, D., Fowler, C., Wood, W., Brewer, D. & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, 26 (1), 43–54.
- Vasileva, M., Nitkowski, D., Lammers, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2019). Kurzfristige Wirksamkeit des Präventionsprogramms JobFit-Training in unterschiedlichen Schulformen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67 (4), 261–272.
- Walt, M., Peter, O. & Lienhard, P. (2017). *Handreichung. Wege zur integrativen Förderung in der Sekundarschule. Orientierungs- und Entscheidungshilfen für den Entwicklungsprozess*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Wiener, J. & Daniels, L. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49 (6), 567–581.