

## Nischen nutzen – IV-Anlehre im Wandel

### Evaluation eines Pilotprojekts „Pferdewart/in in der Berufsschule und im Betrieb“

November 2008



Mireille Audeoud & Kurt Häfeli

Auftraggeber  
Schweizerische Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten (SV-HPR)

Finanzielle Unterstützung  
Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
CH-8050 Zürich  
+41 44 317 11 95  
+41 44 317 11 10  
mireille.audeoud@hfh.ch

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>3</b>
1.1	Ausgangslage	5
1.2	Projektidee	5
1.3	Schlüsselbegriffe	6
<b>2</b>	<b>Auftrag, Fragestellung und methodisches Design</b>	<b>9</b>
2.1	Fragestellungen der Evaluation	9
2.2	Evaluationsdesign	10
2.3	Datenauswertung	13
2.3.1	Dateneingabe	13
2.3.2	Datenanalyse	13
2.3.3	Darstellung im Bericht	14
2.4	Grenzen der Evaluation	14
<b>3</b>	<b>Ausbildungsperspektiven</b>	<b>16</b>
3.1	Ausbildungsziele und -verlauf	16
3.2	Situationsschilderungen und Beschreibung der Lernenden	17
3.2.1	Heterogene Fremd- und Selbstbilder der Lernenden	18
3.2.2	Fachliche Kompetenzen und Grenzen	20
3.2.3	Soziales Umfeld	24
3.2.4	Berufsidentität und Vermittelbarkeit	27
3.2.5	Vermittlungsstand	28
3.3	Berufsschule und Lehrpersonen	30
3.3.1	Unterrichtsgestaltung	30
3.3.2	Augenschein	31
3.3.3	Soziale Integration	32
3.4	Betrieb: Ausbildungsorte und Auszubildende	33
3.4.1	Anforderungen und Haltungen	33
3.4.2	Unterstützungen und Bedingungen	35
3.4.3	Arbeitsplatzvermittlung als Aufgabe	36
3.5	Arbeitgebende	36
3.6	Kooperationen im Ausbildungssystem	39
<b>4</b>	<b>Typisierte Verläufe und Entwicklungsprozesse</b>	<b>42</b>
4.1	Im Übergang	42
4.2	Vermittelt und „gelandet“?	44
4.3	Unklar!	46
4.4	Feststellung	48
<b>5</b>	<b>Fazit</b>	<b>49</b>
5.1	Möglichkeiten und Grenzen	49
5.2	Sichtbare Entwicklungsprozesse	50
5.3	Vermittelbarkeit in den Arbeitsmarkt	51
5.4	Unterstützungsmöglichkeiten	52
<b>6</b>	<b>Exkurs: Nischenplätze als optimale Lern- und Arbeitsorte</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>Ausblick</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b>	<b>58</b>
<b>9</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>59</b>

## 1 Zusammenfassung

„Teilhabe an echten Aufgaben, das ist das, was sie brauchen.“

So oder ähnlich klingen Aussagen von Ausbildnern und Ausbilderinnen von IV-Anlehrlingen. Jungen Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen, geistig und/oder psychisch behinderten Menschen, muss ein Zugang zu solchen „echten Aufgaben“ gegeben werden. Dazu braucht es ein besonderes Ausbildungsangebot, um Strukturen zu haben, die sowohl dem Normalisierungsprinzip verhaftet sind und gleichzeitig eine Förderung überhaupt ermöglichen.

Wie sähe so ein Ausbildungsangebot in der Praxis aus?

In der vorliegenden qualitativen Evaluation wird ein solcher Praxisversuch dargestellt. Das von der Schweizerischen Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten initiierte Pilotprojekt „IV-Anlehre Pferdewart/in in Berufsschule und Betrieb“ untersucht 12 junge IV-Anlehrlinge des Berufes Pferdewart/in in ihrer speziellen Ausbildung. Die Hochschule für Heilpädagogik hat sie über zwei Jahre begleitet und das Projekt evaluiert. Es handelt sich um Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen, die aus Sonderschulen kommen. Eine eidgenössisch anerkannte Berufsausbildung (BBT-Anlehre oder neu Eidgenössisches Berufsattest) ist für sie nicht oder nur in Ausnahmefällen möglich. Mit geeigneter Unterstützung sind sie jedoch vielseitig bildbar. Und genau hier liegt die Innovation dieses Pilotprojekts: Erstens werden die Auszubildenden nicht im geschützten Rahmen ausgebildet, sondern an Nischenplätzen in der freien Wirtschaft. Zweitens besuchen sie an einem Tag in der Woche eine Berufsschule, die diese Menschen speziell unterrichtet.

In der Evaluation wird den Fragen nachgegangen: Wie ist es möglich, ein gelingendes Ausbildungsangebot für solche Menschen zu schaffen und wie gut sind die Ausgebildeten dann in der freien Wirtschaft, auf dem ersten Arbeitsmarkt, integrierbar?

Das Hauptergebnis zeigt, dass Menschen mit kognitiven und/oder psychischen Behinderungen fähig sind, eine Ausbildung mit Berufsschulbesuch zu durchlaufen und auch abzuschliessen. Die Mehrheit ist danach vermittelbar im ersten Arbeitsmarkt und findet einen Nischenarbeitsplatz (unterstützendes Arbeitsumfeld, aber erster Arbeitsmarkt). Positive Entwicklungen finden statt, auch wenn sich die Ausbildung nicht auf einen Ort konzentriert; soziale, emotionale und fachliche Kompetenzen (Softskills etc.) werden „automatisch“ gefördert, wenn es sich um zwei Lernumgebungen handelt. Die normale Konfrontation mit Verschiedenheit (fachlich, menschlich, örtlich) löst einen Lern- und somit ein Entwicklungsprozess aus, der sich als sehr positiv erweist.

Weitere Ergebnisse zeigen, dass spezielle, unterstützende Strukturen geschaffen werden sollen, um auf die besonderen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können:

- Ein Unterricht unter heilpädagogischen Aspekten (Abklärung von Fördermöglichkeiten, Teamteaching, situatives Lernen) kann durchaus in der Berufsschulbildung umgesetzt werden.
- Die Lernenden müssen persönlich begleitet werden. Diese Begleitung und Kooperationen zwischen den Beteiligten des Netzes sind während der Ausbildung und darüber hinaus zu gewährleisten.
- Möglichkeiten zum Informationsaustausch zwischen den Beteiligten in der Ausbildung (Berufsschule und Praxisbetrieb) und in der Vermittlung zur Arbeitsstelle (Ausbildende, IV-Berufsberatung und zukünftige Arbeitgebende) müssen vermehrt geplant werden. Gerade Transferleistungen vom Berufsschulbetrieb in den Praxisbetrieb fallen den Lernenden schwer und sie müssen dabei unterstützt werden.

- Die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt gelingt, wenn ein so genannter Nischenbetrieb gefunden wird: Arbeitgebende mit einem „speziellen Händchen“ für solche Menschen sollten gesucht werden.

Im Zuge der Umgestaltungen durch das neue Berufsbildungsgesetz wird vermehrt die Vermutung laut, dass das Ausbildungsniveau angehoben wird und somit Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen aus dem System fallen würden. Die in dieser Evaluation ermittelten Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit, sich um Lösungen zu bemühen, wie eine auftretende Lücke im Bildungsangebot zu füllen wäre.

## Ausgangslage und Schlüsselbegriffe

### 1.1 Ausgangslage

Im Bereich der Pferdeberufe existiert – neben verschiedenen anspruchsvollen Berufslehren - seit mehr als zehn Jahren eine BBT-Anlehre „Pferdewart/in“. Für Jugendliche, die diese Ausbildung nicht absolvieren können und eher praktisch begabt sind, besteht die Möglichkeit der IV-Anlehre, welche privatrechtlich geregelt ist und hofintern durchgeführt wird. Deren Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt ist unklar und dürfte stark variieren, da keine Mindestanforderungen oder ein allgemein geregeltes Abschlussniveau vorgegeben sind.

Durch die Revision des Berufsbildungsgesetzes (nBBG, aktuelle Informationen siehe <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00357/index.html?lang=de>) werden die bisherigen Ausbildungen (Pferdewart/in, Pferdepfleger/in, Bereiter/in) in den folgenden Jahren durch neue Ausbildungen abgelöst. Insbesondere im Hinblick auf die 2008 neue berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) „Pferdewart/in“ werden im Feld Ängste geäußert, dass die ausbildungsschwachen Jugendlichen das Attestniveau nicht erreichen und so aus dem System herausfallen, wenn keine weitere Lösung konzipiert wird. Denn gleichzeitig werden Bestrebungen unternommen, dass die IV-Anlehren in Richtung „Praktische Ausbildung“ (PrA) weiterentwickelt werden sollen (Aeschbach, 2006). Somit hätten Menschen, die keinen Attest (EBA) schaffen kaum mehr Möglichkeit, in diesem Berufsfeld zu arbeiten. Nun ist aber gerade der landwirtschaftliche Sektor für Menschen mit besonderen Bedürfnissen traditionsgemäss ein gutes Arbeitsfeld. Zudem ist der Pferdesektor, als Dienstleistungssektor (aufkommender Freizeitweizweig), ein Arbeitsmarkt mit steigendem Angebot. Niederschwellige Arbeitsplätze können in diesem Feld sehr gut angeboten und genutzt werden. Es sind Stellen auf dem ersten Arbeitsmarkt und zählen für IV-Bezüger zu den rentenvermindernden Angeboten.

Ideen für ein weiteres Ausbildungsniveau unter dem Berufsattest sind im Feld vorhanden. Dabei sollte es auf einem tieferen Lernniveau eine möglichst geregelte Ausbildung mit Berufsschulbesuch geben. Modulare Abschlüsse würden dann eine Durchlässigkeit zum Attest und weiteren Niveaus ermöglichen. Solche Ausbildungsangebote würden im Feld sehr gern gesehen und einige Konzeptionen werden diesbezüglich schon erarbeitet.

### 1.2 Projektidee

Folgendes Ziel wurde mit dem Projekt „IV-Anlehre im Wandel“ angestrebt (nach BBT-Fortschrittsberichte 2005/06 und 2006/07 und BBT-Beitragsgesuch):

- „Integration von Menschen mit Behinderungen in den Kontext der Berufsschule, auch wenn sie bis jetzt separativ geschult wurden“
- „Integration in die Arbeitswelt und in ein selbstbestimmtes Leben“
- „Ein qualifizierender Abschluss soll eine Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt erleichtern“.

Mit dem Projekt sollte die vom nBBG gesetzlich gebotene Grundlage einer Unterstützungsmöglichkeit bei Lernschwierigkeiten voll ausgeschöpft werden. Lernbehinderten, deren schulische Schwächen bisher eine Anlehre verunmöglicht hatten, sollten an einer normalen Berufsschule unterrichtet werden und so die Möglichkeit einer Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt (Pferdeberufe und Landwirtschaft) getestet werden. In diesem Projekt sollten also geistig und/oder psychisch Behinderte Zugang „zum qualifizierten und stabileren Bereich des Arbeitsmarktes“ (gemäss Eisner, 2000, in Aeppli et al., 2004, S. 16), also dem ersten Arbeitsmarkt haben und sich über eine gefundene Arbeit ein geregeltes Einkommen verschaffen, welches zumindest teilweise die IV-Rente reduziert. Durch diese nicht mehr nur privatrechtlich anerkannte Ausbildung sollte zudem eine Anschlussmöglichkeit zur Berufsausbil-

dung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) möglich werden. Daneben sollte eine Vorbereitung auf ein möglichst selbstbestimmtes Leben angegangen werden, um auch einer gesellschaftlichen Integration möglichst nahe zu kommen.

Seit einigen Jahren werden an der Zürcher Landwirtschaftlichen Berufsfachschule Strickhof (in Lindau, Eschikon) verschiedene Pferdeberufe ausgebildet, unter anderem auch die Anlehre (BBT) zum Pferdewart. IV-Anlehrlinge waren bisher noch nicht dabei, diese wurden bis anhin ausschliesslich in den Praxisorten geschult. Die Innovation dieses Projekts besteht in dem neu eingeführten Berufsschultag am Strickhof, mit welchem versucht werden soll, berufsrelevante Kenntnisse sowie lebenspraktische Kompetenzen in einer vom Praxisort getrennten Institution zu vermitteln. Das Projekt wird von der Schweizerischen Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten (SVHPR) massgebend getragen und vom BBT unterstützt.

Die Initiatorin der Idee hat langjährige Erfahrung im heilpädagogischen Bereich und unterhält einen heilpädagogischen Reitbetrieb. Schon seit einigen Jahren verhilft sie jungen Behinderten zu einer Ausbildungsstellung, bietet selbst IV-Anlehrlingen Ausbildungsplätze an und versucht sie im Arbeitsfeld zu vermitteln. Sie erhoffte sich durch dieses Projekt eine verbesserte Chance für die berufliche Integration. Folgende Punkte waren ideenstiftend:

- Berufliche und soziale Integration durch ein Normalisierungsprinzip; indem die behinderten Jugendlichen wie „alle anderen auch“ in die Berufsschule gehen würden, sollte eine Normalität herrschen und sie in die gesellschaftlichen Normen eingliedern.
- Durch die spezialisierten Unterstützungen würden Selbstkonzept und Sozialkompetenz gefördert. Ein Austausch mit Gleichgesinnten (Beruf und Leistungsniveau) sollte Ansporn sein.
- Durch den Berufsschultag sollte das Wissensspektrum vergrössert werden, da nicht nur Hofinternes gelernt würde. Dies sollte die Vermittelbarkeit steigern und/oder den Anschluss an die eidgenössisch anerkannten Ausbildungen ermöglichen (beispielsweise Durchlässigkeit zur EBA).
- Durch die Erweiterung der Lernorte soll eine einheitlichere Strukturierung (Inhalte, Abschluss) passieren und mehr Kooperationsmöglichkeiten sollen das Niveau steigern.
- Berufsschuldidaktisch sollen heilpädagogische Fördermassnahmen auf dieser tertiären Stufe ausprobiert werden.

### 1.3 Schlüsselbegriffe

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit sind hier einige Schlüsselbegriffe kurz erklärt.

#### **Invalidenversicherung und berufliche Integration**

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) präsentiert sich im Internet mit der Aussage, „die Schweiz verfügt über ein wirkungsvolles, solides Sozialversicherungsnetz“ (<http://www.bsv.admin.ch/index.html?lang=de>). Die Invalidenversicherung (IV) als Teil des Sozialversicherungsnetzes ermöglicht invaliden Versicherten, sich dank Eingliederungsmassnahmen ganz oder teilweise (Teilrente) die Existenzgrundlage selbständig zu sichern. Invalidität wird vom BSV definiert als „ganze oder teilweise Erwerbsunfähigkeit, die durch einen körperlichen, psychischen oder geistigen Gesundheitsschaden verursacht worden ist.“

Die Invalidenversicherung setzt sich zum Ziel, die berufliche Integration in den ersten, offenen oder freien Arbeitsmarkt zu fördern. Es soll also nicht der geschützte Arbeitsmarkt angestrebt werden, da der Verbleib dort nicht zu einer (Teil-) Rentenreduktion führt, was primär angestrebt wird.

Der erste, offene, primäre Arbeitsmarkt basiert auf individuellen, kompetitiven Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Oesterle in Badelt, 1992, S. 57), nach Angebot und Nachfrage also. Besondere Unterstützungsmassnahmen können an solchen Arbeitsplätzen nicht vorausgesetzt werden – solche Massnahmen werden eher auf dem zweiten Arbeitsmarkt, dem geschützten Arbeitsmarkt, gegeben.

Es muss der Frage nachgegangen werden, was Vermittelbarkeit im ersten Arbeitsmarkt genau bedeutet. Von beruflicher Integration kann nach Aepli et al. (2004) dann gesprochen werden, wenn eine Person entweder vollständig integriert ist, also über eine „feste Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt“ verfügt, oder teilweise integriert ist, „wenn eine Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht fest ist (befristete Stellen, Temporär-Jobs, Arbeit auf Abruf) oder wenn eine Stelle zu einem Beschäftigungsprogramm auf dem zweiten Arbeitsmarkt gehört“ (2004, S. 17). Zu Beschäftigungsprogrammen oder Massnahmen gehören auch Beschäftigungen in geschützten Werkstätten, in institutionellen Räumen, die vorwiegend Behinderten vorbehalten sind. Die Grenze der beiden Arbeitsmärkte kann sich jedoch teilweise vermischen. So gibt es beispielsweise kombinierte Beschäftigungsverhältnisse, bei denen vorübergehend oder längerfristig spezialisierte Betriebe (Zeitressourcen, betreuende Personen, eingeschränktes Aufgabenfeld) bestimmte Arbeitsplätze zur Verfügung stellen und sich Arbeitskräfte aus Werkstätten holen, zum Teil auch finanzielle Beiträge der Invalidenversicherung erhalten. Oder wie im „supported employment“, wo die Besetzung von Stellen im primären Arbeitsmarkt verknüpft wird mit externen Unterstützungsleistungen durch eine Fachstelle. In unserem Fall, wie sich im Verlauf des Berichts herausstellen wird (vor allem Kapitel 5.3), wird es sich um einen speziellen ersten Arbeitsmarkt handeln. Es sind Ausbildungsplätze im ersten Arbeitsmarkt, die eine Vermittelbarkeit im ersten Arbeitsmarkt als Ziel hat, dieses Ziel wird jedoch durch bestimmte Unterstützungen nur möglich – so genannte Nischen.

Die Vermittelbarkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt ist von zwei Komponenten abhängig: einerseits ist dies die wirtschaftliche Lage, der finanzielle Anreiz und die Bereitschaft der Betriebe, andererseits sind es die Betroffenen selbst. In verschiedenen Studien (Überblick siehe in Baumgartner et al., 2004) werden neben formalen Kriterien (Mindestanforderungen der Leistungsfähigkeit bei 40% Arbeitsfähigkeit, vgl. Baumgartner et al., 2004, S. 28) Persönlichkeitseigenschaften (Softskills wie Zuverlässigkeit, Flexibilität, Arbeitstugenden, realistische Selbsteinschätzung), Einstellungen und soziale Kontextfaktoren (Unterstützungssystem) von Behinderten genannt (vgl. Baumgartner et al., 2004, S. 28).

#### **IV-Anlehrlinge, Lernende**

IV-Anlehrlinge sind Lernende, die durch eine diagnostizierte Behinderung Anspruch auf Invalidenrente haben. Eine spezielle Unterstützung in der erstmaligen beruflichen Ausbildung (IVG Art.16), Berufsberatung und begleitende Beratung in der Arbeitsvermittlung (IVG Art. 15 und 18) werden für sie gesprochen. Diese Verordnungen werden kantonal recht unterschiedlich gehandhabt.

IV-Anlehrlinge sind Lernende, die im privatrechtlichen Bereich also eine Ausbildung am Praxisort machen, meist in zwei Jahren. Für eine solche Ausbildung muss eine IV-Verfügung von der IV gesprochen sein. IV-Anlehrlinge sind junge Erwachsene, die meist lern-, geistig-, körper-, oder sinnesbehindert sind oder eine psychische Behinderung haben und oft von der Sonderbeschulung kommen. Es kann nicht von einer bestimmten Behindertengruppe mit einem bestimmten Leistungsbild gesprochen werden, so auch nicht im vorliegenden Projekt. Es handelt sich sicher um Lernbeeinträchtigte, die eventuell noch weitere kleinere Beeinträchtigungen haben (siehe Kapitel 3.2). Sie können eine Lese-Rechtschreibschwäche oder eine Rechenschwäche haben, meist haben sie jedoch eine „kombinierte Entwicklungsstörung schulischer Fähigkeiten“ (ICD 10, F 81.3) und sind in der Gesamtentwicklung (Selbstbild, Selbstvertrauen, Pubertät, etc.) etwas verzögert. Eine Lernbeeinträchtigung ist (nach Eberwein, 1997) kein individuelles Merkmal oder Gruppenmerkmal und ist nicht an einem

Persönlichkeitsmerkmal festmachbar, sondern beschreibt eher eine mangelnde Passung von individuellem Lernbedarf und schulischem Angebot. In diesem Sinne haben sie spezielle didaktisch-methodische Zugänge zum Lernstoff nötig.

### **BBT-Grundbildungen: Anlehre, eidgenössisches Berufsattest (EBA), eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)**

In der Schweiz wurde mit dem alten Berufsbildungsgesetz von 1980 die so genannte „Anlehre“ für leistungsschwächere Jugendliche eingeführt. Diese Neuerung basierte wesentlich auf Erkenntnissen der Heilpädagogik. Sie sah eine stark individualisierte Ausbildung von 1 bis 2 Jahren (in der Praxis meist 2 Jahre) vor, mit individueller Abklärung bezüglich Eignung für eine reguläre Lehre (EFZ), mit individuellem Ausbildungsplan und falls nötig mit schulischen Stütz- und Fördermassnahmen und einem individualisierten „Augenschein“ (statt einer standardisierten Lehrabschlussprüfung). Wer die Anlehre abgeschlossen hatte, erhielt einen kantonalen Ausweis.

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (in Kraft seit Anfang 2004) wird die Anlehre sukzessive abgelöst durch die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Durch eine stärkere Standardisierung bei der Ausbildung und beim Abschluss soll die „Arbeitsmarktfähigkeit“ (als eine zentrale Zielgrösse des neuen Gesetzes) verbessert werden. Gleichzeitig wurden individuelle Elemente wie schulische Stütz- und Fördermassnahmen beibehalten oder wie die „fachkundige individuelle Begleitung“ neu eingeführt.

Von den meisten Jugendlichen werden auf der Sekundarstufe jedoch weiterhin 3- oder 4-jährige Berufsbildungen absolviert, welche mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abgeschlossen werden (EFZ).

### **Heilpädagogisches Reiten**

Das heilpädagogische Reiten ist ein Teilbereich des therapeutischen Reitens. Im Verständnis der Schweizerischen Vereinigung für das Heilpädagogische Reiten ist es wie folgt definiert.

Unter dem Begriff „Heilpädagogisches Reiten“ (HPR) werden pädagogische, psychologische, psychotherapeutische, rehabilitative und soziointegrative Einflussnahmen mit Hilfe des Pferdes bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit verschiedenen Behinderungen oder Störungen zusammengefasst. Dabei steht nicht die reiterliche Ausbildung, sondern die individuelle Förderung im Vordergrund. In der Arbeit auf und mit dem Pferd wird eine körperliche und emotionalgeistige Förderung angestrebt (z.B. die Schulung des Wahrnehmungsvermögens, des Körperbewusstseins und der motorischen Koordinationsfähigkeit, die Förderung des Selbstwertgefühls, des Durchsetzungsvermögens, die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und des kooperativen Verhaltens, usw.).

Die Mehrheit der Ausbildungshöfe, an denen die Lernenden der vorliegenden Arbeit ihre Ausbildung absolvierten, bietet heilpädagogisches Reiten an. Die Ausbildung zum Pferdewart an und für sich ist jedoch nur indirekt von diesem Angebot beeinflusst – nämlich durch die Haltung und die Philosophie der Ausbildenden, die diese Höfe führen.

## 2 Auftrag, Fragestellung und methodisches Design

Das innovative Projekt „IV-Anlehre im Wandel“ sollte im Rahmen der Qualitätssicherung unter dem Fokus der Integration evaluiert werden. Die Projektgruppe, bestehend aus der Initiatorin, drei betrieblichen Auszubildenden, den zwei Lehrpersonen der Berufsschule und einer weiteren Person für fachliche individuelle Begleitung (FiB), leistete die Konzeptarbeit dazu. Das Projekt wurde von der Schweizerischen Vereinigung für Heilpädagogisches Reiten (SV-HPR) massgebend getragen und vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) finanziell unterstützt.

Die Begleitung des Projektes aus einer objektiven Perspektive sollte Erkenntnisse liefern, welche Wirkungen diese Intervention zeigen kann und wo die Stärken der Innovation sind; also wie gut vermittelbar die IV-Anlehrlinge sind und wo sie ein Jahr nach der Ausbildung stehen.

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH) hat einen Forschungsschwerpunkt zum „erschweren Übergang Schule – Erwerbsleben“ und bemüht sich um Entwicklungen besonderer Unterstützungsmöglichkeiten von Laufbahnen von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Häfeli, 2008). Die SV-HPR beauftragte die HfH mit der Evaluation des Pilotprojektes.

### 2.1 Fragestellungen der Evaluation

Das innovative Element, IV-Anlehrlinge sowohl in den Betrieben als eben auch in einer Regelberufsschule auszubilden, ist das zentrale Element der Untersuchung. Ob dies überhaupt gelingen würde, geistig und/oder psychisch Behinderte an zwei Orten auszubilden, ist die Frage, die sich aufdrängt.

Es ergeben sich folgende forschungsleitenden Fragen:

1. **Möglichkeiten und Grenzen:** Was ist mit IV-Anlehrlingen möglich in diesem Setting, was ist erreichbar (selbständiges Leben und Arbeiten, Anschluss an EBA) und wo sind die Grenzen?
2. **Entwicklungsprozesse:** Welche Entwicklungsprozesse – ausgelöst oder unterstützt durch den Berufsschultag – sind bei den Beteiligten sichtbar?
3. **Vermittelbarkeit:** Wie sieht die Vermittelbarkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt aus? Wo sind die Ausgebildeten ein Jahr nach der Ausbildung?
4. **Unterstützungsmöglichkeiten:** Welche zusätzlichen Unterstützungen können geboten werden, um die Vermittelbarkeit zu realisieren?

Abbildung 1: Forschungsleitende Fragen

Diese externe Evaluation sollte vor allem die Ausbildungsaspekte untersuchen, welche für den Ausbildungserfolg, die soziale Integration und die Arbeitsmarktintegration entscheidend sein dürften:

- Kurz-Biographie der Lernenden und ihrem Umfeld: persönlicher und familiärer Hintergrund, Wohnsituation, Freizeit, Entwicklungsverlauf, Lernverlauf etc.
- Betriebliche Ausbildung: Abklärung, Fördermöglichkeiten, Betreuung durch Berufsbildende, spezielle individuelle Begleitung, Praktika

- Schulische Ausbildung (Berufsschule): Unterrichtsgestaltung, Fördermöglichkeiten, Individualisierung, Einsatz von fachkundiger individueller Begleitung (FiB) resp. Coaching, soziale Interaktion innerhalb der Klassen und mit anderen Klassen/Lernenden
- Übergang Ausbildung – Erwerb: Vorbereitung, Begleitung, erster / zweiter Arbeitsmarkt, IV-Unterstützung

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, muss auf verschiedenen Ebenen an das Feld herantreten werden. Eine Methodenebene ist das direkte Fragen mit Interviews, eine weitere Ebene sind Beobachtungen in den verschiedenen Ausbildungsorten (Berufsschule und Ausbildungshöfe) und eine letzte Ebene ist eine kleine schriftliche Befragung. Diese verschiedenen Datenebenen werden im Folgenden genauer erläutert.

## 2.2 Evaluationsdesign

Anhand einer kurzen Vorstudie vor Erhebungsbeginn – erarbeitet durch eine Diplomandin (siehe Oettiker, 2006) – und erste Feldbesuche hat sich das Themenfeld auf die oben angeführten Fragestellungen eingegrenzt.

Über zwei Jahre wurden an drei Erhebungszeitpunkten vor allem von folgenden Personengruppen Daten erhoben:

- 12 Lernende
- 3 Lehrerinnen der Berufsschule (davon eine Person erst als FiB-Person, im dritten Lehrjahr als Lehrerin)
- 2 Personen aus der Leitung der Berufsschule (Gesamtleiter und Leiter der Grundbildung)
- 8 betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen
- 4 Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen

Dies sind die am Projekt beteiligten Personen, deren Erfahrungen aufgenommen wurden. (Detaillierte Einsicht in die Stichprobe siehe Kapitel 3.2, 3.3, 3.4 und 3.5).

In der qualitativen Herangehensweise dieser Untersuchung liegt der Vorteil, dass vor allem konkrete Sichtweisen, Haltungen, Einstellungen und Handlungsweisen genau gesehen und aufgenommen werden, im Detail sowie in der vorliegenden Bandbreite. Die grosse Nähe zur Feldforschung in dem vorliegenden Design ergibt, dass versucht wurde, möglichst nahe an der Alltagsrealität zu bleiben, die Personen in ihrem natürlich Umfeld und Kontext aufzunehmen und keine Distanz oder Wirklichkeitsferne durch aufwändige Erhebungsinstrumente aufkommen zu lassen. Als Interviewende oder Beobachtende nimmt man einen Teil der „Welt“ auf, um die es geht. Es ist ein Versuch, die subjektiven Sichtweisen der verschiedenen Teilnehmenden dieser „Welt“ festzuhalten und diese dann objektiv, abstrahiert darzustellen und Muster in dieser Darstellung zu finden.

Diese ethnografisch anmutende Untersuchung versucht, möglichst viele Datenquellen zu nutzen. Die explizite Datentriangulation (vgl. Flick, 2004) bedient sich unterschiedlicher Zeitpunkte, um eine Entwicklung nachzeichnen zu können (deshalb auch drei Erhebungszeitpunkte). Es ergibt sich so eine Langzeitstudie. Ebenso bedient sich diese Evaluation unterschiedlicher Quellen: Einerseits überwinden unterschiedliche Datenquellen die jeweiligen Grenzen (kommunikative Grenzen und Grenzen im Abstraktionsniveau der Jugendlichen werden durch Beobachtungen ergänzt), andererseits können Konvergenzen (gegenseitige Bestätigungen verschiedener unabhängiger Personen) gefunden werden oder auch divergente Sichtweisen verdeutlicht werden. Dies kann im Sinne einer Validierungsstrategie gesehen werden.

Die subjektiven Sichtweisen insbesondere der Lernenden stehen an zentraler Stelle. Da es sich bei den Lernenden um Behinderte mit unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten handelt, ist es äusserst wichtig, dass gegebene Informationen mehrfach abgestützt sind: über Zeiträume hinweg (drei Erhebungszeitpunkte) und aus unterschiedlichen

Quellen (schriftliche Selbsteinschätzung im Kurzfragebogen, Netzwerkkarten, Selbsterzählungen und Erzählungen von den Auszubildenden und Lehrpersonen, Beobachtungen).



Abbildung 2: Untersuchungsablauf, Befragte Gruppen und Methoden zu den drei Erhebungszeitpunkten

Folgende Instrumente wurden bei den Erhebungen eingesetzt, um an die Erfahrungen und Sichtweisen der verschiedenen Befragtegruppen zu kommen:

- Interviews mit Lernenden, Lehrpersonen und Auszubildenden respektive Arbeitgebende**

Bei der **Ersterhebung** Herbst 2006 wurden durch halbstrukturierte Interviews Daten zur gegebenen Situation aus der Sicht der Jugendlichen (familiäre Situation, Schulerfahrung, Aufnahmeverfahren, jetzige Zufriedenheit in der Berufsschule und mit dem Beruf, Wünsche) und der Sicht der beiden Lehrpersonen (Projektorganisation, Ausbildungsziel, Unterricht, Kooperationen, Wünsche) erhoben.

In der **Zweiterhebung** im Frühsommer 2007 standen bei den Jugendlichen Themen wie methodische, soziale und fachliche Kompetenzen, Freizeit, Fortschritte und Grenzen, der Abschluss sowie das weitere Geschehen (Stellensuche, Weitervermittlung etc.) im Zentrum des Interesses. Daneben wurden die betrieblichen Auszubildenden erstmals zu den gleichen Themen aus ihrer Sicht befragt und mit Fragen der Vermittelbarkeit, Kooperationen (mit IV-Berufsberatung, Lehrpersonen der Berufsschule) und dem Projektgeschehen ergänzt. Ebenfalls wurden die Lehrpersonen erneut befragt (Ausbildungsziel, Unterrichtskonzepte, Abschluss, Kooperationen, Unterstützungsmöglichkeiten, Veränderungsprozesse) und ebenso die an zwei Betrieben eingesetzte FiB-Person.

Bei der **Dritterhebung** im Frühsommer 2008 sollten die Lernenden schon vermittelt sein und ein Jahr auf dem ersten Arbeitsmarkt gearbeitet haben. Die Vermittelten wurden also

dort in ihrem neuen Arbeitsumfeld befragt, ebenso die Arbeitgebenden. Hierbei wurde das Augenmerk auf die gelingende Vermittlung, den Ausbildungsnutzen und Wünsche gelegt. Einige der jungen Erwachsenen haben jedoch noch ein drittes Ausbildungsjahr angehängt und wurden also hauptsächlich zum dritten Ausbildungsjahr, den Fortschritten und zu den Vermittlungsmöglichkeiten befragt. Ebenfalls wurden hierbei Interviews mit den Auszubildenden und den Lehrpersonen (veränderte Zusammenarbeit durch neue Teamteachingkonstellation) geführt. In der Dritterhebung wurde zudem eine allgemeine Einschätzung (Interview) aus Sicht der Schulleitung durch den Schulleiter und den Verantwortlichen der Grundausbildung gemacht.

- **Kurzfragebogen für Lernende**

Aus einer gross angelegten Studie „Laufbahnstudie Attest“ (Kammermann, 2008) wurden dem dort eingesetzten Fragebogen (Fragebogen der HfH-Studie zur „Arbeitsmarktfähigkeit nach einer zweijährigen Grundbildung“, ebenfalls BBT gefördert) einige wenige Items entnommen und zu einem kurzen Fragebogen zusammengestellt, der unter Anleitung in der Klasse zwei Mal durchgeführt wurde. Er zeigt einen Gesamteindruck zur Zufriedenheitseinschätzung der Lernenden mit der Ausbildung, mit den Auszubildenden und Einschätzungen der eigenen Leistungen in der Berufsschule und am Praxisort.

- **Netzwerkkarten**

Netzwerkkarten (Holstein & Straus, 2006) sind eine Form der subjektiven Verortungsmöglichkeit (abstrakt, da gezeichnet und geschrieben wird) innerhalb des eigenen sozialen Netzwerkes (primäres Netz der Familie, Freunde und Freundinnen, Arbeitskolleg/innen, weitere Personen). Es gibt verschiedene Formen. Sie werden benutzt, um Anzahl und Qualität von Beziehungen im Alltag zu selbstgewählten Personen (selbst platzierte Punkte auf einem Papier) darzustellen. Die hier benutzten Netzwerkkarten sind stark vereinfacht. Auf einem leeren Papier sind dafür konzentrische Kreise gezeichnet, die die Nähe zur eigenen Person in der Mitte darstellen. Es sollten dann wichtige und „nahe“ Menschen in den inneren Kreisen verortet werden und kurz der Bezug hergestellt werden. Ebenso sollten negativ besetzte Bezüge dargestellt werden, indem diese Personen in stimmiger Distanz zur eigenen Person gezeichnet werden. Die begleitenden Erzählungen geben detaillierte Auskünfte über die Qualität der Bezüge und über das Funktionieren des Netzwerkes. Diese Netzwerkkarten wurden von den Lernenden während der Interviews 2007 und 2008 kreiert.

- **Beobachtungen**

Die Daten aus den Interviews wurden ergänzt durch nichtteilnehmende Beobachtungen in Schule (Unterrichtsgeschehen, Mittagessen) und betrieblicher Praxis (Tagesgeschehen an den Höfen, Prüfungstag Augenschein).

Die Instrumente wurden den Kommunikationsmustern (relativ stark strukturierte Interviews bei den Lernenden, relativ offene Interviews bei den Lehrpersonen, Auszubildenden und Arbeitgebenden) und Abstraktionsniveaus (Visualisierungshilfen, zusätzliche Erklärungen) angepasst. Eine besondere Herausforderung stellten die Netzwerkkarten dar, da diese bislang in der Forschungspraxis noch kaum mit behinderten Menschen eingesetzt wurden.

Die Analyse innerhalb einer Datentriangulation dreht sich immer um einen Fixpunkt, um ein Objekt, um eine „Welt“, die eben aus zwei oder mehreren Perspektiven angesehen wird. Diesen Fixpunkt bilden die grundlegenden Fragestellungen, die in Kapitel 2.1 aufgelistet wurden.

## 2.3 Datenauswertung

### 2.3.1 Dateneingabe

Sämtliches Interview- und Beobachtungsmaterial wurde transkribiert (Detailliertheit reicht von wörtlicher Transkription bis protokollarischen Zusammenfassungen) und anschliessend anhand strukturierender Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2007) kategorisiert. Die Kategorien wurden induktiv gebildet.

Die Daten der Kurzfragebogen wurden den Aussagen der Interviews gegenübergestellt; das Ankreuzverhalten der Lernenden stützte ihre Aussagen. Dies ist nicht ganz selbstverständlich, kann doch nicht einfach davon ausgegangen werden, dass die schriftliche Selbsteinschätzung sich mit den erzählten Selbsteinschätzungen decken (Tagesformabhängigkeit, etc.). Das Ankreuzverhalten war auch über ein Jahr (Zweiterhebung) nicht willkürlich.

### 2.3.2 Datenanalyse

Nach folgenden Kategorien wurde im Interviewmaterial der Lernenden gesucht:

- Lernmöglichkeiten
- Entwicklung fachlicher Kompetenzen
- Entwicklung von Softskills
- Unterstützungswünsche
- Soziales Netzwerk (ergänzt durch Netzwerkkarten)
- Bewusstsein (Behinderung, Berufsbild, etc.)

Daneben wurden die Ausbildungshintergründe (Berufsschultag, Hofstrukturen, Haltungen der Auszubildenden) zusammengetragen:

- Voraussetzungen der Ausbildungsorte (verschiedene Personenverständnisse und Pferdehaltungen, Hintergrundwissen, etc.)
- Einstieg in die Ausbildung (Berufswahl, Mindestvoraussetzungen, Schnuppern, Vorlehjahr, etc.)
- Prozess der Ausbildung (Ausbildungsinhalte, fachliche und soziale Ziele, Planung, methodische Umsetzung, Unterstützungen, Kooperationen, etc.)
- Abschluss der Ausbildung (Vorbereitung, Prüfungsverfahren, Dokumentation, etc.)
- Besonderes Augenmerk auf die Vermittlung in den Arbeitsmarkt (so genannte zweite Schwelle: Vorbereitung, Schwierigkeiten, weitere Ausbildung und Durchlässigkeit im System, etc.)
- Ebenfalls besonderes Augenmerk auf berufsschuldidaktische Umsetzung und Anpassung der Lerninhalte auf die Lernenden

Diese Kategorien aus den verschiedenen Quellen konnten dann einander gegenübergestellt werden und verglichen werden (Triangulation): Innerhalb der Fälle über drei Zeitpunkte hinweg und natürlich auch zwischen den Fällen, nämlich die Lernende unter sich und dann im Vergleich mit den Auszubildenden, Arbeitgebenden, Lehrpersonen und Leitern.

Um die Entwicklungen (Kurzbiografien) so realitätsnah wie möglich zu skizzieren und trotzdem Anonymität zu gewähren, wurde eine **Typisierung** vorgenommen. Die Bildung von Typen ist eine gängige Auswertungsmethode innerhalb der qualitativen Forschungspraxis. Sie kann dazu dienen, auf deskriptiver Ebene „den Untersuchungsgegenstand überschaubar zu machen und dessen Charakteristika hervorzuheben, so dass zentrale Gemeinsam- oder Ähnlichkeiten sowie bedeutsame Unterschiede im Datenmaterial deutlich werden, die wiederum dazu anregen, über die ihnen möglicherweise zugrunde liegenden Mechanismen nachzudenken“ (Lamnek, 2005, S. 230). Als Typ wird dabei immer eine Kombination von Merkmalen verstanden (interne Homogenität der Fälle), eine Typologie wird als das Mitein-

ander-Vergleichen verschiedener Typen mit zugrunde liegender Vergleichsbasis (externe Heterogenität zwischen den Typen) bezeichnet (nach Kluge, 1999). Die Typen müssen sich dabei möglichst in ihren Merkmalsausprägungen deutlich unterscheiden. Diese Merkmale wurden durch die Datenanalyse gefunden. Mit dieser Typisierung löst man sich von den realen Fällen und rekonstruiert Fälle, deren Ausprägungen sich in den Merkmalen ähnlich verhalten. Es schälten sich somit tatsächlich die Möglichkeiten und Grenzen der jungen Erwachsenen heraus. Es werden drei Typen beschrieben, an denen man klar erkennen kann, was aus den jungen Lernenden geworden ist, wie sich die Ausbildungs- und Vermittlungsverläufe zeigen können. Es werden damit nicht nur die gelingenden Fälle dargestellt, sondern auch die problematischen Punkte aufgeworfen.

### **2.3.3 Darstellung im Bericht**

Bevor die Stichprobe dargestellt wird, ist ein Einblick in den Ablauf der Ausbildung gegeben in Kapitel 3. Die wichtigste Gruppe, die Lernenden, werden in Kapitel 3.2 ausführlich beschrieben. Dabei werden die deskriptiven Analyseergebnisse der Interviews, Beobachtungen und Netzwerkkarten dargestellt und mit Originalzitate ergänzt.

Ähnlich wird dies in mit den Lehrpersonen (Kapitel 3.3), Ausbilderinnen und Ausbilder (Kapitel 3.4) und den Arbeitgebenden (Kapitel 3.5) gemacht. Die Kooperationen zwischen verschiedenen Ausbildungsorten und Ausbildungsverantwortlichen wird im Kapitel 3.6 kurz zusammengefasst. Damit ist eine ausführliche Situationsschilderung abgeschlossen.

Im Kapitel 4 werden die typisierten Ausbildungsverläufe erzählt und schematisch mittels dreier Typen dargestellt.

Dann werden forschungsleitende Fragen beantwortet. In kleinen Unterkapiteln werden nochmals die wichtigsten Punkte zusammengefasst. Empfehlungen und Schlussfolgerungen werden im Abschlusskapitel 7 zusammengetragen.

## **2.4 Grenzen der Evaluation**

Wie oben kurz erwähnt wurde, sollte diese Evaluation dazu führen, die Möglichkeiten und die Grenzen dieser Innovation zu zeigen. Folgende Punkte jedoch haben zu Einschränkungen geführt:

Die Entstehung des Projekts verlief so schnell, dass der Startpunkt der Evaluation zu spät einsetzte; die Projektklasse konnte nicht wirklich von Anfang an begleitet werden, das erste Ausbildungsjahr wurde nicht mit erhoben. Die Untersuchung startete im Sommer 2006, als die Projektklasse schon das zweite Lehrjahr begann. Als das Projekt gestartet wurde, war angedacht, dass die Lernenden eine dreijährige Ausbildung bekämen. Dies war jedoch nicht für alle Beteiligten transparent und so wurde dies nicht in allen Fällen bewilligt. Zudem änderten sich die Zusammensetzung der Projektklasse und die der Lehrpersonen. Es wurde entschieden, die Begleitung derjenigen Lernenden zu machen, die im Sommer 2006 in der Projektklasse waren.

Zudem war nie ganz genau definiert worden, um welche Gruppe von IV-Anlehrlingen es sich handelt. Die Gruppe der Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen *ist* sehr heterogen. In der Anlage des Projekts wurde lediglich definiert, dass Grundkenntnisse in den Kulturtechniken vorhanden sein sollten. Dies wurde zwischenzeitlich auch als ein Schwäche gesehen: „Eine Schwäche des Projekts ist ganz klar, dass man nie klar definiert hat, von welcher Gruppe man spricht und von welchen Fähigkeiten“ (nach Leiter der Grundausbildung). Dies führt dazu, dass der Gewinn des Projekts und die sich ergebenden Empfehlungen kritisch betrachtet werden sollen und nicht frei generalisierbar sind. Zudem erschwerte die unterschiedliche Ausbildungslänge die Vermittelbarkeitsüberprüfung bei diesen Lernenden, weil diese ja noch nicht vermittelt waren bei der Dritterhebung.

Um den Effekt oder die Wirksamkeit des Berufsschultages zu bestätigen, hätte es einer Vergleichsgruppe bedurft, die dieselbe Ausbildung jedoch ohne Berufsschultag unter ähnlichen Hofbedingungen durchlaufen hätte. So kann in dieser Untersuchung zwar der Vorteil eines Berufsschultages erhellt und sogar beschrieben werden, jedoch nicht erklären, welche Fortschritte ohne einen solchen Berufsschultag passiert wären.

Während des Projekts änderte sich das Projektziel und somit musste auch das Evaluationsdesign immerzu angepasst werden. Zu Beginn ging die Projektinitiantin davon aus, eine neue Art des Attests mit dieser Ausbildungsform zu kreieren, also einen Attest unter dem neuen Attestniveau; sozusagen ein neu zu etablierendes „Gefäss“ für Menschen mit „besonders besonderen“ Bedürfnissen. Die Eltern der betroffenen Lernenden waren damit einverstanden, auch wenn noch unklar war, welchen Abschluss die Lernenden am Schluss erhalten würden.

Die ODA Pferdeberufe arbeitete parallel an der neuen Ausbildung zum Pferdewart mit Eidgenössischen Berufsattest und hatte kein Interesse an der Weiterführung des Projekts. Da diese Anerkennungsversuche eines Berufsattestes unterhalb des neuen Attests (EBA) nicht klappten, wurde daran gearbeitet, ein neues Berufsfeld für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu kreieren. Im neu erarbeiteten „Hofmitarbeiter“ sollen die Erkenntnisse der Projektklasse münden; eine Ausbildung als landwirtschaftliche/r Helfer/in im landwirtschaftlichen Betrieb, bei der ebenfalls ein Berufsschultag (Modularer Aufbau der Kernaufgaben, Landwirtschaft, Pferdehaltung, Hauswirtschaft) festgelegt ist. Ähnlich der alten Landwirtschafts-Anlehre hat der Hofmitarbeiter eine Anerkennung des Kantons Zürich.

### 3 Ausbildungsperspektiven

#### 3.1 Ausbildungsziele und -verlauf

Die Innovation dieser Ausbildung liegt darin, dass die privatrechtliche Ausbildung, die bisher ausschliesslich am Praxisort verbracht wurde, einen Berufsschultag pro Woche enthält, wo die Lernenden als Gruppe in einem separaten Setting an einer Regelberufsschule teilhaben und sich bezüglich des Lernstoffes an den Regellernstoff der Anlehre Pferdewart so gut wie möglich anlehnen. Mit Hilfe von besonderen Unterstützungsmassnahmen in der Berufsschule und teilweise eingesetzter fachkundiger individueller Begleitung (FiB) konnten die Kernkompetenzen sehr individuell gelehrt und gefördert werden (nähere Erläuterungen siehe Kapitel 3.3). Dies bedurfte einer Kooperation (Informationsaustausch, gegenseitiges Angleichen des Niveaus zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetriebe) der Ausbildungsverantwortlichen, die vor diesem Projekt so nicht bestand. Die Konzeption dieser Ausbildungsinnovation gab mehr Struktur und Bewusstheit über Ausbildungsziele für die Auszubildenden und die Lehrpersonen.

Die Aufnahme in diese Projektklasse bedurfte keiner konkreten Mindestanforderungen – ausser ein minimales Leseverständnis und minimaler Schreibkompetenz – und so unterschieden sich die Lernenden erheblich.

Der Zeitrahmen, zweijährige oder dreijährige Ausbildungszeit, konnte individuell angepasst werden, wenn eine IV-Verfügung gesprochen wurde. Die Entscheidungsgrundlagen für eine Verlängerung waren individuell geregelt. Die Durchlässigkeit in die IV-Anlehrklasse oder umgekehrt bestand: drei Personen hatten im Verlauf des ersten Lehrjahres schon gewechselt, alle mit Erfolg (zwei waren in der Projektklassenniveau unterfordert und schlossen später in der BBT-Anlehrklasse ab, eine andere Person wechselte von der BBT-Anlehrklasse in die Projektklasse und konnte dort unter weniger Druck bessere Leistungen erbringen).

Der Beruf des Pferdewarts beinhaltet Kenntnisse als Hilfsarbeiter/in im Pferdeberuf. Die **Kernkompetenzen** eines Pferdewarts, einer Pferdewartin, sind wie folgt zu sehen und wurden am Schluss der Ausbildung im individuell angepassten Augenschein geprüft:

- Stallpflege (Einrichten des Arbeitsplatzes, sauberes, effizientes, ökonomisches Arbeiten/Misten, Kontrolle der Boxen)
- Umgang mit Pferd, Pferd führen (Pferd anhalten, aus der Boxe führen, Aufmerksamkeit, Einsatz der Stimme, Anbinden, Hufe auskratzen), allg. Pferdekenntnisse
- Pferdepflege (Werkzeuge kennen, korrekte Reihenfolge, Zweck des Putzens, Arbeitsplatz kontrollieren, genaues Putzen, Hufpflege)
- Lederpflege (Sinn und Zweck, Vorzeigen, was zu beachten, Arbeitsplatz), evt. Bestandteile benennen
- evt. Satteln und Zäumen (Reihenfolge des Vorgehens, Kontrolle)
- Haushalt (Küche und Bad putzen, Mithilfe beim Kochen, unter Anleitung waschen)

Ziel war es, dass diese Aufgaben nach Anleitung selbsttätig auszuführen sein sollten. Im Vergleich zum zukünftigen Attestniveau war das problemlösende, selbstdenkende Handeln nicht unbedingt gefragt. Es ist ebenso kein Detailwissen gefragt. Dies beschränkt die Einsetzbarkeit im Feld.

Die Aneignung dieser Kernkompetenzen wurde im Alltagsgeschäft geübt und sollte in enger Kooperation mit den Lehrpersonen der Berufsschule abgesprochen sein, damit der **Theorie-Praxistransfer** nicht allein in der Verantwortung der Lernenden war sondern auch in der

Verantwortung der Ausbildenden. Zudem wurde der allgemeinbildende Unterricht (ABU) eng mit den Fachinhalten verknüpft. Nicht erteilt wurde der Sportunterricht.

Die Ausbildenden, sowohl diejenigen in der Praxis als auch diejenigen in der Berufsschule, mussten in regelmässigen Abständen (meist semesterweise) **Zwischenberichte** schreiben, um die Fortschritte zu dokumentieren. Diese wurden kurz mit den Lernenden besprochen. Zur Vorbereitung des **Augenscheins** (Abschlussprüfung) wurde von den Lehrpersonen ein Papier vorbereitet, auf dem die Möglichkeiten der Lernenden innerhalb der Kernkompetenzen von den Ausbildenden notiert wurden; individuell wurden so die Prüfungsinhalte festgelegt, je nach Können der Lernenden. An einem Prüfungstag in einem externen Sportreitstall sollten diese Kompetenzen vorgeführt und von Expert/innen kommentiert werden.

Die jungen Erwachsenen schlossen mit einem Augenschein und einem kantonalen Ausweis die Ausbildung ab (die Mehrheit nach zwei Ausbildungsjahren).

Der Übergang in die Arbeitswelt sollte eigentlich bereits in der Ausbildungszeit vorbereitet werden. Doch die **Vermittlung** in den Arbeitsmarkt wurde nicht von allen Ausbildenden klar als Aufgabe definiert. Dies wurde unterschiedlich gehandhabt; selbst in den Leistungsvereinbarungen der IV mit den Ausbildenden wurde dies nicht aufgeführt

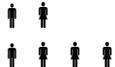
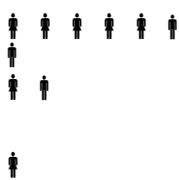
### 3.2 Situationsschilderungen und Beschreibung der Lernenden

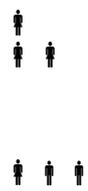
Im Folgenden sollen die Lernenden, die Ausbildungsorte und die Ausbildenden näher beschrieben werden.

14 lernbehinderte Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Ersterhebung im Alter zwischen 16 und 20 Jahren waren, waren an diesem Projekt beteiligt. Die Begleitung konnte jedoch über die zwei Jahre nur bei 12 bis und mit Dritterhebung gemacht werden: Lehrabbruch oder Wechsel in die reguläre Anlehrklasse machten die Begleitung unmöglich, ebenso konnte eine Person für die Dritterhebung nicht befragt werden.

Zum Hintergrund der Lernenden wird hier eine kleine Übersicht gegeben:

Tabelle 1: Zusammenfassender Überblick über die 12 Lernenden

<b>12 Lernende:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Männer</li> <li>• 9 Frauen</li> </ul>
<b>Familiärer Hintergrund:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 kommen aus einer Bauernfamilie</li> <li>• 4 kommen aus Scheidungsfamilien</li> <li>• 3 haben keine Geschwister, 9 haben ein bis vier Geschwister</li> <li>• Niemand hat einen Migrationshintergrund</li> </ul>
<b>Auffälligkeiten:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 haben eine Lemschwäche.</li> <li>• 6 der Gruppe haben dazu leichte bis mittlere motorische Schwierigkeiten und schwerfällige Körperhaltung (Koordination, Feinmotorik).</li> <li>• 5 haben eine Sehschwäche,</li> <li>• 1 Person ist mittelgradig hörbehindert.</li> <li>• 2 haben Epilepsie (unklare Diagnose).</li> <li>• 11 haben IV-Verfügung ;</li> <li>• 1 Person ohne IV-Verfügung (bessere kognitive Voraussetzungen als die anderen der Gruppe).</li> <li>• 12 haben ein beeinträchtigtes Selbstwertgefühl.</li> </ul>

<b>Schulische Bildung vor der Ausbildung:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>12 kommen aus Sonderschulen oder Privatschulen. 4 haben Internatserfahrung.</li> <li>Niemand hat vorher eine Ausbildung gemacht oder angefangen und abgebrochen.</li> </ul>
<b>Berufliche Schulbildung:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Zusammensetzung der Projektklasse hat sich von Sommer 2006 bis Sommer 2008 geändert: 1 Person ist im Verlauf 2006 ausgeschieden, Verbleib unklar. 2 haben ihr erstes Lehrjahr erst Sommer 2006 angefangen und sind so zur Untersuchungsgruppe gestossen, als diese schon ein Lehrjahr absolviert hatten; eine der beiden Personen hat sich jedoch entschieden, die Schule nicht zu besuchen. 3 weitere Personen haben im Schuljahr 2007/2008 ein drittes Ausbildungsjahr gemacht.</li> </ul>
<b>Praktische Ausbildung:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>12 haben ihre Ausbildung an einem heilpädagogisch ausgerichteten Reithof begonnen. (Reitstile, Pferdehaltungen und Grösse des Hofes sehr unterschiedliche, zwischen acht und 25 Pferden) 5 haben auf einem weiteren Hof ihr zweites oder drittes Ausbildungsjahr gemacht, 2 davon in einem Sportreitstall.</li> <li>Sie haben zwischen 8 und 9.5 Stunden Anwesenheitszeit (inklusive geplante Pausen, exklusive Mittagspause, welche sie aber alle am Hof verbrachten). Es gab aber sehr oft Wartezeiten, in denen sie nichts tun mussten (bis zu 20 Minuten). Sie arbeiteten also nicht durch.</li> <li>Die meisten arbeiteten in unterschiedlichen Tagesintervallen, maximal aber 6 Tage aneinander. Nicht alle hatten Vorerfahrungen im täglichen Umgang mit Pferden. Nicht alle konnten reiten, bevor sie die Ausbildung begonnen haben. 2 konnten so gut reiten, dass sie im dritten Ausbildungsjahr ihr Brevet I bestanden, 2 weitere werden dies im folgenden Jahr versuchen.</li> </ul>
<b>Wohnort während der Ausbildung:</b>	      	<ul style="list-style-type: none"> <li>6 wohnten während der Arbeitstage in einer Wohngemeinschaft, die dem jeweiligen Hof angeschlossen, jedoch räumlich getrennt ist. Sie wurden durch Sozialpädagoginnen enger oder lockerer begleitet.</li> <li>3 bewohnten ein Zimmer bei der Besitzerfamilie des jeweiligen Hofes.</li> <li>1 Person wohnte mit Ihrem Freund alleine, begleitet durch die Familie</li> <li>2 Lernende pendelten mit Taxidienst und Zug jeden Tag.</li> </ul>
<b>Ausbildungsabschluss:</b>	  	<ul style="list-style-type: none"> <li>8 haben Sommer 2007 mit dem Augenschein (Abschluss-Prüfungstag) ihre zweijährige Ausbildung mit einem Augenschein an der Berufsschule abgeschlossen. 2 davon hatten im Sommer 2006 eine hofinterne Abschlussprüfung bestanden.</li> <li>4 haben nach einem weiteren Ausbildungsjahr 2008 erneut mit einem Augenschein abgeschlossen. Die Person, die die Berufsschule nicht besuchte, hat 2008 mit einem hofinternen Augenschein ihre Ausbildung abgeschlossen.</li> </ul>

### 3.2.1 Heterogene Fremd- und Selbstbilder der Lernenden

Für die Aufnahme in die Projektklasse gab es keine Mindestvoraussetzungen. Es war nicht möglich, diagnostisches Material einzusehen (von Abklärungen der Invalidenversicherung

oder der vorherigen Schule), so dass keine genaue, **objektive Beschreibung** der Behinderungen möglich ist. Von den kognitiven Leistungen müssen alle als Menschen mit Lernschwierigkeiten gesehen werden, da Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten bei allen bestehen. Einige sind in ihrem Äusseren auffällig (Gesichtszüge, ungepflegt, sehr klein, kindliche Kleidung, etc.), einige zeigen in ihren kommunikativen Strategien Auffälligkeiten (verstehen nicht oder werden nicht auf Anhieb verstanden, kaum Blickkontakt, etc.). Alle sind im Erstkontakt scheu und haben im weiteren Verlauf des Kontakts zum Teil Distanzschwierigkeiten. Verhaltensauffälligkeiten (Aggressivität, Zurückgezogenheit, etc.) sind ebenfalls bemerkbar. Grundlegende hygienische Pflege und Gesundheitspflege (Körperpflege, Toilettenbenützung, ärztliche Anweisungen ausführen) war bei allen am Ende der Ausbildungszeit vorhanden, ausser bei einer Person. Richtiges Kleiden wurde gelernt, ebenso den Tagesablauf zu koordinieren (Essenszeiten einhalten, Pausen einlegen, Arbeit pünktlich beginnen, etc.). Ebenso sind emotionale und somit soziale Beeinträchtigungen feststellbar. Die Lernenden sind auffällig in ihrer Selbstkompetenz (Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle, Eigeninitiative, Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Realitätsbezug) und Sozialkompetenz (Kontaktfähigkeit und -pflege, Umgangsformen, Konfliktfähigkeit, Anpassungsfähigkeit). Grundlegend kann man sagen, dass sie in ihren lebenspraktischen Fähigkeiten (Informationen lesen und verstehen, Umgang mit Geld und Masseinheiten, Organisieren der Freizeit, sozialer Umgang, Zugang zu regulären Ausbildungen) sehr eingeschränkt sind.

Wurden sie selbst über ihre Behinderung gefragt, so waren ihre Antworten in der Mehrheit eher diffus: „Weiss auch nicht, irgendwas stimmt nicht mehr mit dem Kopf.“ Solche und ähnliche Aussagen zeigten, dass sie ihre Behinderung nicht verstehen können oder nicht voll akzeptiert haben.

**Positive Beschreibungen** (Fremdbilder) von den betrieblichen Ausbildenden und Lehrpersonen zeigen sich folgendermassen: Eine Auszubildende war fasziniert von der „anderen Art von Lernen. Viel intuitiver, nicht so sehr kopflastig“. Eine weitere Auszubildende sagte, eine Lernende „ist sehr lieb im Umgang mit Pferden und Leuten, sie schafft sorgfältig, sie rastet nicht aus, wenn was nicht geht, sie hat einen guten Umgang. [...] Sie ist ein bisschen langsam, aber sonst ganz normal.“ Jemand bestätigte diese Normalität und relativierte diese sogleich, sie seien „ganz normale Jugendliche. [Eine Lernende] braucht Bestätigung, [eine andere Lernende] braucht eine ganz klare Linie, dass sie weiss, was sie machen muss, weil sie testet gerne aus. [Eine weitere Lernende] ist super, ausser sie denkt, sie hat etwas falsch gemacht, dann fällt alles zusammen, dann kann sie nicht mehr ihren Namen schreiben.“ „Man muss sie immer wieder kontrollieren [...]. Einen Tag kann ich ihr das Ganze übergeben [Stall, Fütterung; Anmerkung der Autoren], das kann sie. Ja, das ist sehr gut. Aber es geht nicht länger.“

Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine ganz andere Seite, vor allem Beschreibungen der Schwierigkeiten. Einige kognitiv noch eher Stärkere wurden auch als zum Teil „unselbständig, nicht freundlich, schwierig, anstrengend“ gesehen, die „schnell an Stressgrenzen“ kommen; dies sei von der jeweiligen „Tagesform“ abhängig. Eine Aussage, die bei zehn Lernenden gemacht wurde, betrifft die kognitive Verarbeitung: „Wenn sie zuviel Arbeit auf's Mal machen soll, dann kommt sie ins Schwimmen und dann läuft nix mehr.“

Ein weiterer Lernender wurde wie folgt geschildert:

„Er ist sehr eigen. Er wird halt oft angeschaut als normale Person, und wenn er hier lebt und arbeitet, ist er keine normale Person. Und wenn man ihn fragt oder seine Eltern fragt, was hat er eigentlich für eine Behinderung? Dann hiess es, er ist einfach lernbehindert. Und damit ist es nicht getan, es ist eben mehr! Er hat Konzentrationsstörungen, mit der Feinmotorik hat er sehr Probleme und der Zahlenbegriff ist praktisch null. [...] Körperhygiene mussten wir ganz vorn anfangen.“

Daneben wurde eine weitere Lernende als zu intelligent für eine Invalidenrente gesehen. In diesen Aussagen zeigt sich einerseits die **Heterogenität** der Lernenden. Es kann nicht von einer einheitlichen Gruppe gesprochen werden. Andererseits zeigen sich hier die Be-

sonderheiten dieser Gruppe. Sie illustrieren die bei allen vorkommende **kognitive Beeinträchtigung** und ihre Folgen, die ihrerseits von der Tagesform und dem zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen abhängig sind. Zusätzliche Behinderungen wie Sehbehinderung, Hörbehinderung, motorische Beeinträchtigungen sind im Tagesgeschehen kaum angesprochen worden, auch wenn sie offensichtlich sind.

### 3.2.2 Fachliche Kompetenzen und Grenzen

#### Kognitive Kompetenzen

Die kognitiven Möglichkeiten setzen die Grenzen für die fachlichen und praktischen Kompetenzen. „Sie kommen einfach sofort an Grenzen, wenn es um Technik geht. Solange es Handarbeit ist, ist es recht gut“ meint ein Auszubildender. So können die Lernenden auch nur schwer **auswendig lernen** (Zahlen und Masseinheiten, Fachwörter und Lerninhalte für Prüfungen wie Augenschein oder Traktorenprüfung etc.). Nur in der Verbindung mit Anschauungsmaterial (Visualisierung) oder wiederholtem Handeln kann dies gelingen. Die **Verknüpfung** von Wissensbrocken zu einem Ganzen ist sehr schwierig:

„Viele Einzelbereiche kennen sie, aber sie können sie nicht verknüpfen. Ich habe [den Lernenden] gefragt über Hufrehe, was das sei. Und [er] wusste dann, dass man [die Pferde] nicht zu früh auf die Weide lassen darf, weil sie dann zuviel Gras erwischen. Und dann haben sie ein Bild im Ordner, wo das Pferd komisch da steht, weil es ihm weh macht. Aber [er] kann das nicht verknüpfen, [er] hat so Teilbilder, die sind nicht falsch, aber als Erklärung reicht es nicht.“ (Aussage eines Auszubildenden).

Ebenso ist es eine Schwierigkeit, unterschiedliche Varianten (Pluralität in Reitmethoden und Pferdehaltungen) eines Aspektes zu sehen und **nebeneinander** stehen zu lassen. So haben sie Mühe zu akzeptieren, dass es mehrere richtige Methoden gibt. Auch das Umlernen bereite Mühe, wenn sie auf einen anderen Betrieb kamen: Eine Arbeitgebende erzählte, „wir sind immer so ein bisschen am Streiten mit der Longiertechnik. [Lernende sagt dann], ‚aber es ist so, ich hab’s einfach so gelernt‘. Und manchmal ist es dann auch so, dass wir sagen, ‚das ist jetzt auf unserem Hof anders, das musst du umlernen‘.“

Wie weiter oben schon erwähnt, brauchte die Gruppe in der Aneignung der Kernkompetenzen sehr viel **Zeit**: viel Zeit beim Erklären, viel Zeit für **Wiederholungen** und für die Festigung. Dies gilt auch bei einer Neuplatzierung (Einarbeitungszeit nach einer Vermittlung zwischen 3 Wochen bis 4 Monaten) oder einem Organisationswechsel. Zeitdruck wirkt sich kontroproduktiv aus. Ebenso dürfen nicht mehrere **Aufträge** gleichzeitig gegeben werden:

„Wenn mehrere Sachen nacheinander kommen, die er im Kopf aufnehmen muss und wenn man dann noch kommt und sagt, ‚du musst ein bisschen schneller machen‘, dann ist er überfordert. Dann geht es auf die andere Seite, statt vorwärts geht’s dann rückwärts. Dann steht er an. Dann ist er verzweifelt und komplett blockiert.“

Am Ende der Ausbildung waren alle auf dem Stand, dass die täglich praktizierten Kernkompetenzen (Stallpflege, Pferde putzen, nach Anleitung füttern (Menge wird bei der Mehrheit von Vorgesetzten vorbereitet) und tränken) von allen beherrscht werden. Dennoch ist es auffällig, dass diese Tagesarbeiten auch nach zwei Jahren immer wieder **kontrolliert** werden müssen und ein Hauptverantwortlicher im Hintergrund sein muss – ganz alleine können nur zwei arbeiten und dies nur für einen Tag (laut einem Auszubildenden und einem Arbeitsgeber). Aufgaben müssten teilweise immer wieder neu angeleitet werden (vor allem die Pferdepflege ist recht unorganisiert in der Vorgehensweise). Lärm, zu viele Menschen oder Unklarheiten im Umfeld beeinträchtigen das Arbeitsverhalten sofort. Tempo, Sicherheit und Sorgfältigkeit sind Aspekte, die auch nach der Ausbildung immer noch im Vordergrund standen und stehen. Gut sichtbar war dies beispielsweise an folgenden Rückmeldungen beim Augenschein:

- Neun der Auszubildenden waren in mindestens einer der gestellten Aufgaben sehr langsam. Sie brauchten ausreichend Zeit und ein ruhiges Umfeld.

- Vier müssen in ihren täglichen Arbeiten immer kontrolliert werden, da sie nicht sauber putzten oder nicht ökonomisch misteten.
- Drei haben einen unsicher Umgang mit dem Pferd oder sichern das Umfeld des Pferdes zu wenig ab.
- Vier konnten sehr gutes Wissen über und rund um das Pferd nachweisen und konnten dies auch unter Prüfungsdruck frei erzählen. Allgemein machten Benennungen der Werkzeuge, Körper-, Sattel- und Zaumteile eher Mühe.

### Methodische Kompetenzen

Die Einschränkung der fachlichen Kompetenzen ist vor allem auch beeinflusst von den sozialen und methodischen Kompetenzen (**Softskills**). Unter diesen Kompetenzen versteht man das aktive, selbstorganisierte Handeln, entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, in der Organisation. Diese Dispositionen beinhalten das Vermögen, Emotionen, Motivationen und Fähigkeiten in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren. Die Förderung dieser Kompetenzen wurde auf zwei Höfen vor allem von der betrieblichen FiB-Person geleistet. Im Allgemeinen wurde dies aber als Aufgabe der Auszubildenden gesehen.

Die **Kontrolle** über die Tagesverfassung oder die Priorität eigener Probleme beeinflussen den Willensantrieb und somit die Arbeitsleistung enorm. Wenn die Lernenden emotional nicht ausgeglichen sind, dann muss das erst kurz bearbeitet werden, sonst stehen sie vor einer Blockade. Eine Arbeitgebende berichtet:

„Oder wenn was im Privatleben etwas Spezielles los ist, dann gibt es wirklich Situationen, wo man sich hinsetzen muss und ‚jetzt erzähl mal‘ und wirklich zuerst rauslassen und bearbeiten und dann kann sie anfangen zu arbeiten. Aber wenn sie so kommt und irgendetwas war, letztens war ein kleiner Autounfall der Eltern, dann muss man sich hinsetzen und schauen, wie schlimm es wirklich war, weil vielfach kommt sie mit was Aufgeplustertem. Und dann ist völlige Blockade.“

Ähnlich beeinflussten **Unsicherheiten** der Auszubildenden oder der Arbeitgebenden (Probleme in der Organisation, private Probleme, Umstrukturierungen des Betriebs, etc.) die Betroffenen stark. Auch Unsicherheiten über Ausbildungsverlängerung oder Vermittlungsmöglichkeiten haben die Arbeitshaltung der Lernenden negativ beeinflusst. Nichtabgeklärtes spüren sie sofort und werden verunsichert. Auch hier gilt: Werden diese Probleme nicht sofort erklärt, entsteht eine schlechte Arbeitshaltung (Ungenauigkeit, unverhältnismässige Langsamkeit).

Im Allgemeinen wurde von den Auszubildenden und Arbeitgebenden hervorgehoben, dass tägliche **Motivationsarbeit** notwendig sei. Die Arbeitsmotivation ist stark von der Tagesform abhängig, aber auch vom Interesse an der Arbeit an sich. Arbeitgebende sagen, es sei täglich sehr unterschiedlich und dass „das ganz fest mit Interesse und Motivation verbunden [ist].“ Ob während oder nach der Ausbildung, ob fürs Arbeitsfeld oder für die Freizeit, von den Auszubildenden und Arbeitgebenden wurde betont, wie sehr auch Überzeugungsarbeit hilft:

„Da muss man ihn hineinschubsen. [...] Und da hat er sich lange gesträubt und dann war er dann mal und hat dann gestrahlt wie es doch schön gewesen sei. [...] Aber eben du musst immer stossen. Er kommt nicht von selbst, er sagt zwar schon, er wolle dies und das, aber wenn es um die Realisierung geht, dann geht's nur mit Stossen.“

Ebenso war und ist eine sofortige und persönliche **Rückmeldung** nach Beenden einer Arbeit für acht Lernende enorm wichtig. Hierbei wurde von vier Betroffenen auch angemerkt, dass sie die Semesterberichte sinnlos fanden, die damit verbundenen Gespräche jedoch sehr gut und sich dies noch mehr gewünscht hätten.

Zehn waren und sind immer pünktlich und können ihren Tagesablauf im Arbeitsalltag einhalten. **Stress** bei der Arbeit erlebten während der Ausbildung acht von elf. Gleichzeitigkeit oder „ellenlange“ Arbeitslisten bieten Stresspotenzial: „Wenn ich nur schon weiss, dass die Reit-

stunde länger geht und die Zeit fürs Stallen schon angefangen hat, bin ich nervös, ob ich's dann noch schaffe und so.“ (Zitat einer Lernenden).

Die **Selbsteinschätzungskompetenz** war und ist ein Problembereich. Selbstbeurteilungen zur Selbstorganisation sind auffällig: Alle Lernenden sahen und sehen sich selbst als sehr aktiv, sie wüssten, was sie zu tun hätten und wenn etwas nicht gelingen würde, probierten sie erst selbst, würden es dann melden und um Hilfe fragen. Beobachtungen vor Ort und zeigten aber, dass sie sich schnell ablenken lassen: sie vergessen schnell, dass sie die **Verantwortung** für eine eben angefangene Aufgabe haben, lassen sich leicht zu einer anderen Aufgabe heranziehen, ohne die eigene Arbeit zu beenden, und schieben die Verantwortung für die nicht erledigte Arbeit jemand anderem zu. Was auch die Teamarbeit zum Teil sehr belastete.

Die Hälfte der Lernenden arbeitete und arbeitet am liebsten alleine, weil sonst die nötige Konzentration fehlt.

Weiter erlebten sich die Betroffenen als sehr gut im **Reiten** – effektiv haben aber nur zwei im letzten (dritten Jahr) der Ausbildung ihr Brevet I erreicht (das Brevet gehört zur Grundausbildung mit Praxis und Theorie in satteln, zäumen, verladen, bandagieren, vortrabten, Besuch vom Tierarzt und grundlegende Inhalte des Pferdesamariters; es wird mit einer praktischen Prüfung abgeschlossen). Drei seien laut Angaben zweier Auszubildenden und der beiden Lehrpersonen unkoordiniert beim Reiten und können „Gefahren nicht gut einschätzen. Sie sind relativ grob im Umgang mit Pferden, weil sie sich gewohnt sind, dass es nette Pferde sind.“ Es käme bei drei Jugendlichen ab und zu vor, dass sie aggressiv würden, wenn sie merken, dass das Pferd nicht so reagiert, wie es eigentlich sollte. Sie würden dann nicht überlegen, was jetzt nicht gut gemacht war, sondern sie gäben dann direkt dem Pferd die „Schuld“.

Die oben beschriebenen Beispiele der Selbstbeurteilungen zeigen, dass es den Betroffenen trotz Austauschmöglichkeiten an der Berufsschule manchmal an **Realitätsnähe** mangelt.

Ebenfalls zeit sich, dass sie kein vernünftiges Mass der Selbsteinschätzung hätten bezüglich ihren eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dies kann natürlich auch daran liegen, dass sie wenig Vergleichsmöglichkeiten mit „nichtbehinderten“ Pferdewarten haben.

**Selbstwirksamkeit** erlebten vier der Lernenden in ihrer Hilfsarbeit im heilpädagogischen Reiten; sie fühlten sich positiv, wenn sie anderen helfen oder zeigen konnten, wie ein Pferd geputzt und gezäumt wird und sie das Pferd während der Stunde führen konnten. Weitere drei fühlten sich jedoch nicht wohl bei der Arbeit mit anderen Behinderten; hier steht vielleicht die Akzeptanz der eigenen Behinderung noch im Weg (siehe Kapitel 3.2.4).

Von **schulischer Angst** oder Überforderung berichtete erstaunlicherweise niemand. Dies wurde damit begründet, dass das Schulsetting extra auf die Lernenden angepasst wurde (siehe Kapitel 3.3). Die **Berufsschulklasse** hatte in den ersten beiden Ausbildungsjahren tatsächlich eine Integrationswirkung im Sinne des Normalitätsprinzips bewirkt:

- Soziale Interaktionen, Vergleichsmöglichkeiten und freundschaftliche Kontakte innerhalb der Klasse wurden geschätzt. Allen war auch die Heterogenität der Klasse aufgefallen.
- Niemand berichtete jedoch von gefühlter Andersheit (Ausschluss) zu den anderen Lernenden, also niemand sah sich in Bezug auf andere Lernende an der Berufsschule als anders; auch die örtliche Distanz zu den anderen Lernenden war kein Problem.
- Das Essen in der Mensa mit den anderen Lernenden war für zwei Lernende anfangs eine zu bewältigende Aufgabe, was sich jedoch normalisierte.
- Das wöchentliche Reisen zur Berufsschule wurde von niemandem als effektives Problem gesehen. Es gehörte nach einer Einübungsphase zum Alltagswissen. Dies war eher eine willkommene Abwechslung zum Arbeitsalltag, eine Chance sich auszuruhen oder sozialen Austausch mit anderen zu pflegen. Zu beobachten war jedoch, dass zwei sich immer einer „Reisegruppe“ anschlossen und es war nicht klar, ob sie die Reise eigenverantwort-

lich hätten machen können. Kamen sie zu spät oder passierte etwas unterwegs, gaben die Jugendlichen per Telefon Bescheid.

Dies wird gestützt von einer bemerkenswerten Aussage des Leiters der Grundbildung der Berufsschule:

„Das sind Leute mit besonderen Bedürfnissen, [...] sie werden ja von Anfang begleitet und ich staune immer wieder über die Entwicklung, die sie durchmachen. Das ist *der* Unterschied zu den anderen Lernenden die wir haben, die sind zum grossen Teil sozial durch den Umgang in der Gesellschaft sind die geformt. Da bringen wir keine grossen Veränderungen hin. Und bei diesen Lernenden, was die lernen in dieser Zeit, in der sie die Ausbildung machen! Einerseits auf dem Betrieb, andererseits bei uns auf der Schule. Wie sich die sozial mit dem ganzen Benehmen in der Gruppe, sei das jetzt im Speisesaal, wo es noch andere gibt, wie sie lernen sich dort drin zu verhalten, wie sie lernen ihre Meinung kundzutun oder etwas zu formulieren. [...] Sie haben eine regelmässige Wochenstruktur, es ist ein Tag, an dem was anderes passiert als normal, sie kommen weg vom Betrieb, sehen etwas anderes, müssen sich auf dem Schulweg, das ist nicht zu unterschätzen, in der Gesellschaft drin bewegen. [...] Sie bewegen sich in der Schule in einer anderen Gruppe, als sie sich auf dem Betrieb bewegen. Das ganze Soziale, das hier ganz anders gilt, [sie] haben andere Funktion in der Gruppe als sie die auf dem Betrieb haben, andere Position, ich glaube, das ist fast wichtiger als der Stoff, der vermittelt wird. Es ist auch eine andere Person, die ihnen sagt, was sie zu tun haben.“

Die Betroffenen befanden die Berufsschule retrospektiv als „recht gut“. Die Themen seien nachvollziehbar für sie gewesen und zum Teil auch in der täglichen Arbeit brauchbar und das Tempo sei angemessen gewesen. Auch noch nach der abgeschlossenen Ausbildung wussten sie einiges aufzuzählen, was sie gelernt hatten. Der **Wissenstransfer** bot den meisten anfangs einige Unsicherheiten: das gelernte Schulwissen widersprach manchmal den Anforderungen auf den Ausbildungshöfen. Die oben erwähnte Pluralität musste erst akzeptiert – selbst gesehen – werden. Mit der Wissenserweiterung durch Praktika auf anderen Höfen konnte dies allmählich geschehen. Bei den beiden, die nach dem Augenschein vermittelt wurden und bei denjenigen, die ein weiteres Ausbildungsjahr gemacht hatten, konnte festgestellt werden, dass dieser **Theorie-Praxis-Bezug** begann und das Wissen sich festigte. Eine Arbeitgeberin berichtete, dass dieses Schulwissen nun ab und zu benutzt wurde:

„Sie kommt mit etwas, wo ich weiss, das ist jetzt von der Schule, dann kommt ein Pferd und das hat wieder eine andere Zeichnung und dann studiert sie, ‚wie sagt man dem jetzt‘. Und dann sagt sie es und fragt, ‚stimmt jetzt das?‘ Und dann weiss ich, das hat sie in der Schule gelernt und jetzt holt sie es wieder hervor. Also sie hat viel im Kopf, das von der Schule ist, das sie wieder abrufen kann.“

Es konnte klar festgestellt werden, dass ein Kompetenzaufschwung nach dem Augenschein zu verzeichnen war, damit verbunden, dass die Lernenden **stolz** darauf waren, dass sie eine Ausbildung durchgehalten und abgeschlossen hatten.

Auch wenn im **weiteren Ausbildungsjahr** kaum schulischer Fortschritt festgestellt wurde, konnte doch eben diese Festigung des Wissens in der Praxis und ein emotionaler Fortschritt dokumentiert werden. Dies resultierte in einer gefestigteren Selbstsicherheit und einer besseren Berufsidentität.

Das Ziel des Projekts, das **selbstbestimmte** Leben zu fördern, wurde je nach Konzeption des Ausbildungshofes sehr unterschiedlich umgesetzt. Einen eigenen Haushalt führen zu können war zu Beginn der Ausbildung ein Ziel und so wohnten sechs in einer WG von mehreren Sozialpädagog/innen begleitet und drei in einem Zimmer auf dem Ausbildungshof. Sie sollten dadurch auch einen kleinen Anteil der Haushaltung lernen. Elf halfen während der Ausbildung beim täglichen Kochen, über die Hälfte davon konnte schon etwas Einfaches (Spaghetti mit Sauce, Salat, etc.) selbst kochen. Sechs konnten durch die Ausbildung oder schon vorher eine einfache Waschmaschine selbst bedienen. In den Wohngemeinschaften wurde nach „Ämtliplan“ geputzt, was nach Angaben der Jugendlichen kontrolliert werden musste, da sonst der Antrieb fehlte. Zu Hause halfen alle in irgendeiner Form im Haushalt mit, niemand hatte jedoch selbst die Verantwortung dafür. War der Ausbildungsplatz nicht

sozialpädagogisch gefördert, wurde dieser Aspekt gegen Ende der Ausbildung eher vernachlässigt. Ebenso wurde der Umgang mit Geld nicht genügend gelehrt (auch im Berufsschulunterricht nicht).

Die Möglichkeit bestand und besteht, dass wenn die Lernenden nach der Ausbildung zurück nach Hause gehen würden, ihre Selbständigkeit wieder abnehmen wird. Diese Vermutung wurde von der Mehrheit der Auszubildenden geäußert.

Ihre **Freizeit** gestalteten nur wenige wirklich selbstbestimmt. Es fehle an Ideen und vor allem am Mut, diese dann auch wirklich umzusetzen, ganz allein. Auch ist ihr soziales Netz doch eher beschränkt (siehe Kapitel 3.2.3). Beispielsweise kam eine reiterliche Weiterbildung in Form des Brevets für sie nicht in Frage, wenn sie diese nicht zusammen mit anderen Gleichgesinnten (Behinderten) machen könnten.

„Dann da runter [im nächsten Dorf] in die Reitstunde, da fühlt sie sich wahrscheinlich auch wieder nicht wohl, es muss ja immer sein, dass sie ein bisschen das Problem hat, wegen ihrer Behinderung mit anderen Nichtbehinderten zusammen. Also, das hat die Mutter schon gesagt, sie könne einfach ihre Behinderung nicht wirklich akzeptieren. Und dann ist es eben auch wieder zu schwierig für sie, sie müsste mit Behinderten zusammen die Reitstunde machen können und nicht mit Nichtbehinderten. Sonst fühlt sie sich dann sowieso benachteiligt und hinten angestellt.“

Aktivität in der Freizeit zu beginnen, stellte sie vor dieselben Hürden, obwohl es Angebote gäbe.

### 3.2.3 Soziales Umfeld

Die Betroffenen wurden zu ihrem sozialen Kontakten und ihrer Freizeit befragt. Auffallend ist, dass das soziale Umfeld sehr klein war und ist. Es muss dazu bedacht werden, dass sie – anders als in anderen Berufsfeldern – meist auch am Ausbildungsort wohnen. Dies verändert ganz natürlich das Bezugssystem (Loslösung von zu Hause, Auszubildende als Familienersatz, etc.).

Anhand von reduzierten Netzwerkkarten – die durch die eigenen Erzählungen im weiteren Verlauf der Interviews sowie Erzählungen der Auszubildenden bestätigt wurden – wurden die jungen Erwachsenen zu ihrem Bezugsnetz befragt. Das „Männchen“ in der Mitte, das die befragte Person repräsentiert, wird dann umgeben von Kreuzchen, die Personen der Bezugsnetze der Befragten darstellen. Die Kreise symbolisieren den gefühlten Abstand oder die Nähe zur befragten Person; je näher eine Person dem/der Befragten steht, desto eher ist diese im ersten oder zweiten Kreis zu positionieren. Personen, die die befragte Person hasst, ist dann ausserhalb der Kreise zu zeichnen. (vgl. Kapitel 2.2). In der Abbildung 3 sieht man eine Zusammenfassung:

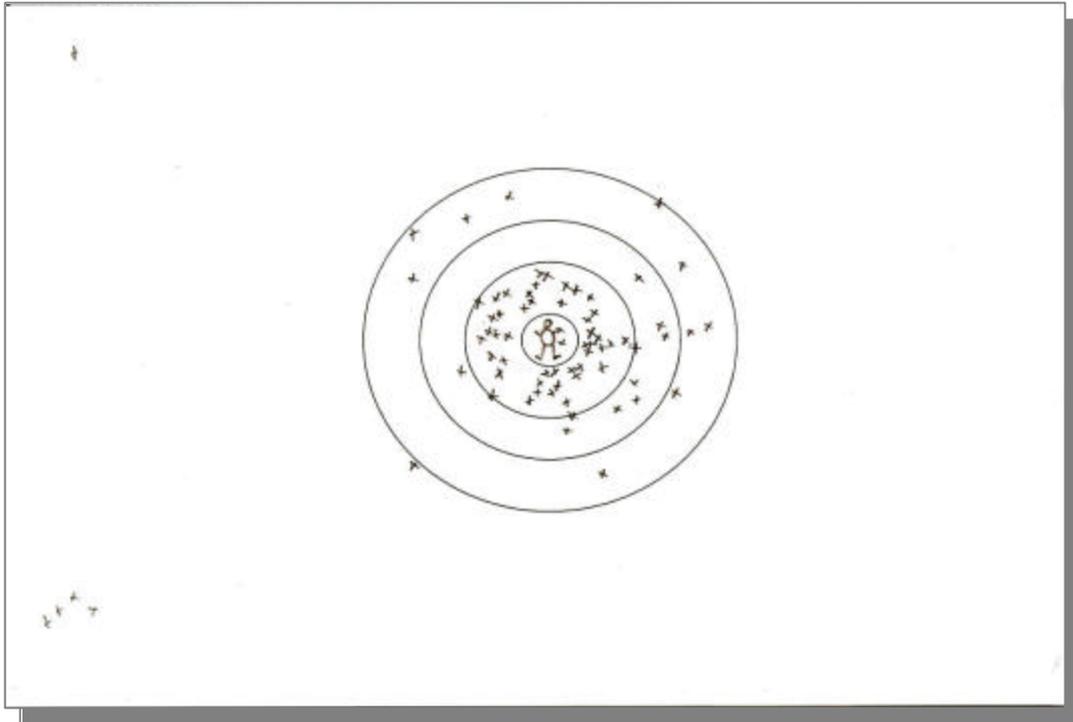


Abbildung 3: Zusammengefasste Netzwerkkarte der Jugendlichen

Auffällig war, dass diese Aufgabe als schwierig empfunden wurde und die Bearbeitung meist sehr lange dauerte (zwischen einer und 17 Minuten), auch bei der zweiten Durchführung. Dabei war die Schwierigkeit oder das Hemmnis, dieses Umfeld endgültig und stimmig aufs Papier zu bringen.

Bei der ersten Durchführung (Zweiterhebung) hatte nur eine Person lediglich ein Kreuz gemacht; dies jedoch nicht, weil sie niemanden hatte, sondern weil sie überfordert war, die grosse Anzahl in der richtigen Reihenfolge und Nähe abzubilden: „Es sind einfach so viele“.

Alle anderen hatten zwischen sechs und 17 Nennungen. Auffallend war, dass spontan vorerst der zweite Kreis ausgefüllt wurde (nur eine Person hatte den innersten Kreis benutzt und dort seine Eltern und seinen besten Freund zu Hause hineingesetzt); bei der Mehrheit wurden die **Mitlernenden und Mitarbeitenden** der Höfe zuerst genannt, dann erst Eltern(-teile) und Familie. Auffallend war auch die Art, wie sie über die Mitarbeitenden oder Mitlernenden sprachen beim Zeichnen. Wer mit vielen Lernenden auf einem Hof war, machte kaum einen Unterschied bezüglich der **Hierarchie** (Distanz) zwischen Lernenden und Auszubildenden oder Leitenden.

Zwei Mal wurde der Freund zweier Frauen ebenfalls auf der Netzwerkkarte im ersten Kreis platziert. Im Allgemeinen fiel auf, dass nur ganz wenige Freunde und Kolleg/innen aus der früheren Schulzeit oder Freizeit genannt wurden. Laut dem Einschätzungsvermögen der Befragten scheint ein solides Freundesnetz ausserhalb der Ausbildung nicht oder **nur wenig** zu bestehen. Nur vier organisierten während der Ausbildung in der Freizeit Kontakte zu anderen der Ausbildungsklasse. Auszubildende und Lehrpersonen wurden auf jeder Karte genannt. Sie wurden in der Mehrheit positiv gesehen. Dies wurde auch durch die Fragebogenerhebung und das Interview bestätigt.

Eine Besonderheit war, dass eine Person auch die fünf Lieblingspferde ihres Hofes als Nahestehende aufzählte.

Menschen, die „man nicht gern hat“, wurden nur von sieben Personen genannt; diese wurden auf dem äussersten oder ausserhalb der Kreise hingemalt. Dreimal handelte sich sogar

um dieselbe Person, die Mitlehrling der Jugendlichen war, die bei „allen verhasst“ war. Bei den restlichen ging es um Personen, die zur Familie gehören oder auf dem Hof arbeiteten. Einmal wurde eine ausbildende Person genannt. Ebenso wurde erklärt, dass die vielen gezeichneten Leute (auf einem Hof mit vielen Mitlernenden) „...eigentlich zuviel sind. Es gibt manchmal ein Durcheinander.“ Kleinere Betriebe wurden positiver geschildert.

Dieses Bild hatte sich bei der zweiten Durchführung (ein Jahr später) **nicht gross verändert**, was eigentlich erstaunt, wenn man bedenkt, dass sich sechs in einem anderen Betrieb befanden. Bei denjenigen, die noch in der Ausbildung standen, war die Grösse der Beziehungsnetze etwa gleich geblieben. Diejenigen, die vermittelt wurden, gaben etwas weniger Kreuze an, da sie einige Mitlehrlinge „verloren“ hatten. Die eine Person, die keine Stelle gefunden hatte und zu Hause war, stach dadurch heraus, dass ihr Beziehungsnetz ausschliesslich auf die Familie beschränkt war; während der Ausbildung hatte sie noch Kontakt zu Mitlernenden gehabt und dies auch gezeichnet. Es konnte gezeigt werden, dass sich bei sieben Personen die Darstellung der sozialen Kontakte bei beiden Erhebungen auf den Befragungsort beschränkte. Diese Zentrierung der Sichtweise dürfte gegeben sein durch das mangelnde Abstraktionsniveau (keine Loslösung von der augenblicklichen Situation).

Alte Kontakte aus der Projektklasse versiegten schnell. Neue Kontakte aufzubauen blieb und bleibt ihnen kaum **Zeit** und stellt eine enorme Hürde für sie dar: nur bei sehr viel Engagement von Aussen (Eltern oder Ausbildenden/Arbeitgebenden) ist dies möglich: „Sie brauchen da immer wieder einen grossen Tschutt in Hintern“ (Aussage eines Arbeitgebers). Die berufsüblichen langen Arbeitszeiten und die Abgelegenheit der Praxisorte machten und machen den Aufbau eines neuen sozialen Netzwerkes fast unmöglich. Einige Freizeitaktivitäten mussten durch die Ausbildung aufgegeben werden, wurden jedoch bei Abschluss nicht wieder aufgenommen. Dies galt nicht für drei, die die Aktivitäten in der „Jungschar“ oder „Wandergruppe“ beibehalten konnten. Eine Person, die eine weitere Ausbildung begonnen hatte, konnte ihren Freundeskreis durch einen Kontakt in der Ausbildung erweitern. Weitere Kreise werden nicht von selbst angegangen, obwohl es diese gäbe.

Bei Dreien wurden Befürchtungen geäussert, dass sie nach der Ausbildung ihr **gewohntes** Umfeld verlassen müssten und ganz allein auf einem fremden Hof in einem Zimmer bei der Besitzerfamilie wohnen würden. Dies machte ihnen Angst: „Ich bin dann ganz allein dort.“ Lieber würde man dann wieder zu Hause wohnen. Von den Ausbildenden und von den Arbeitgebenden wurde mehrmals betont, dass sie einen Familienanschluss bräuchten: „Wohl fühlt sie sich, wenn sie das Gefühl hat, sie gehört dazu.“ Auch bedürften sie einer Führung, die eben auch in den Wohnbereich gehöre: „Er war wohl in einer WG, aber was nützt das, wenn die einfach am Abend auf sich selbst gestützt [gestellt] sind und niemand da ist. Die Leute brauchen eine Führung.“

Erstaunlicherweise wurde und wird kaum telefoniert, was das Aufrechterhalten von sozialen Kontakten vielleicht fördern würde.

Ein Freund oder Partner war nur für zwei Personen ein Thema, wobei die eine Person schon ein Jahr mit ihrem Freund zusammen wohnte.

Die **Eltern** sind und bleiben das steuernde Umfeld. Auf den Karten ist dies zwar nicht klar ersichtlich, aber in verschiedenen Interviews wurde dies aber mehrfach bestätigt: „Also ich hab das Gefühl, die Mutter ist sehr wichtig und sie braucht das, dass sie auch heimkann“ sagt eine Arbeitgebende. Auch bei den Eltern hat man es mit einer grossen Heterogenität zu tun. Sie gaben und geben den jungen Erwachsenen mehr oder weniger oft motivationale und organisatorische Unterstützung und sind Sprachrohr. Die Loslösung vom Elternhaus wurde erst gegen Ende der Ausbildung – wenn überhaupt – ein Thema. Von den Ausbildenden und vor allem von den Arbeitgebenden wurde jedoch mehrfach betont, dass die gegenseitige Loslösung ein grosses Problem sei und eigentlich schon längst hätte angegangen werden sollen. Obwohl die Mehrheit der Lernenden schon während der Ausbildung nicht mehr zu

Hause wohnte, was berufstypisch ist, stützten sie sich immer noch sehr auf die Unterstützung der Eltern (Organisatorisches, Telefonate, zum Teil auch als „Abholdienst“, etc.). Allen Lernenden war klar, dass sie auf **Unterstützung** angewiesen waren und sein würden. Doch welcher Art diese Unterstützung sein sollte, war keiner Person bewusst oder konnte nicht klar formuliert werden. Ob sie wussten, welche zusätzlichen Unterstützungsmöglichkeiten bestehen, war nicht eindeutig herauszuhören. Einige wussten auch nicht genau, wer der oder die Zuständige (IV- Berufsberatung, etc.) sein sollte. Auf keiner Netzwerkkarte kam eine solche unterstützende Person vor.

### 3.2.4 Berufsidehtität und Vermittelbarkeit

Die Berufsidehtität setzt sich nach Oser (2003, S. 6) zusammen „aus dem Bild, das die anderen von mir haben und der Tätigkeit selbst: Ich bin das, was ich tue. Dazu gehören mein Interesse an dieser bestimmten Arbeit, die Identifikation mit ihr (Grad der Austauschbarkeit), das Fachwissen, die Befriedigung bei der Ausführung, die Sozialisation in und mit ihr, der Entwurf einer arbeitsbezogenen Zukunft, der Status, den meine Arbeit vermittelt, die Vulnerabilitäten, die sie generiert (Unsicherheiten, negative Konsequenzen ihrer Ausübung) und so weiter.“

Die Befriedigung bei der Ausführung des Berufes wurde mehrmals erfragt. Bei drei Lernenden zeigt sich eine hohe **Zufriedenheit** über alle Lehrjahre; alle drei sind Lernende, die ein drittes Lehrjahr gemacht haben. Die weiteren Personen haben die Praxisrealität auf verschiedenen Höfen erlebt und entweder daraus geschlossen, dass es zwar ein sehr anstrengender Job ist und sie es nicht für immer machen würden, sie aber erst mal auf dem Beruf bleiben würden, oder sie haben sich gegen diesen Beruf entschlossen (eine Person hat sich zugunsten einer weiteren Ausbildung im Landwirtschaftssektor umorientiert). Alle diese Personen haben die Unsicherheit und negativen Konsequenzen des Pferdewartberufes erlebt (körperliche Beschwerden, unregelmässige Arbeitszeiten, niedriger Lohn) und alle hatten schon vor der Ausbildung noch anderen Berufsmöglichkeiten im Hinterkopf, jedoch nur zum Teil auch wirklich ausprobiert. Bei denjenigen, die vermittelt wurden oder die nicht im Sektor weiterarbeiteten, stieg jedoch die Frage nach einer Umorientierung immer wieder auf.

Frage man die Jugendlichen kurz vor dem Augenschein, was sie in ihrer Ausbildung gut oder nicht so gut können, fiel als erstes auf, dass die Kernaufgaben nicht von allen vollständig genannt wurden. Frage man sie aber, was sie auf den Augenschein gelernt hätten, traten genau die angegebenen Kernaufgaben (siehe Kapitel 3) auf. Eine Verbindung zwischen den Lernzielen und dem Berufsbild schien noch nicht ganz zu bestehen. Erst nach dem Augenschein konnten alle ihren Verantwortungsbereich erklären und sich als Pferdewart oder Pferdewartin selbst bezeichnen. Nach zwei Lehrjahren konnten nur vage Vorstellungen und Mindestanforderungen bezüglich einer Arbeitsstelle geäussert werden. Diejenigen Lernenden jedoch, die über ein breiteres Erfahrungsfeld durch Praktika verfügten (mehrere Höfe und Arbeitsweisen gesehen), wussten genauer Bescheid und konnten Mindestanforderungen äussern. Eine der beiden vermittelten Personen konnte sogar zwischen zwei angebotenen Arbeitsstellen auswählen, was sie selbst als „nicht einfach“ bewertete.

Als effektives „**Reifungsjahr**“ muss für viele Lernende das Jahr nach dem Augenschein gesehen werden. Eine Zunahme der Ernsthaftigkeit wurde sichtbar. Es bildete sich bei sieben Lernenden eine effektive Berufsidehtität und sogar eine Berufsreife (neue Rolle als Mitarbeitende und nicht mehr Lernende). Sie erzählten, dass es nun keine Übung mehr sei, sondern richtige Arbeit. Verstärkt trat dies natürlich auf, wenn die Person vermittelt war und als effektive Mitarbeiterin galt. Dadurch, dass der gelernte Stoff gefestigt wurde, weil sie nun selbst beurteilen konnten, was richtig und falsch ist, wurde wichtig, was und wie man es tut. Erst dann konnte von den jungen Erwachsenen eingeschätzt werden, ob man diesen Beruf tatsächlich ausüben wollte. Einige wurden in diesem Schritt kritischer und realistischer, wenn sie mehrere Arbeitsorte erlebt hatten.

Ebenso muss das Bewusstsein über Vermittlungschancen kritisch betrachtet werden. Der Ablauf der Vermittlung war und ist nicht allen klar. Allgemein wird erwartet, dass sie irgendwo unterkommen und dass für sie gesorgt wird. Das Wissen, wie man sich bewirbt und wo man eine Stelle sucht, ist eher gering. Eine Person sagte, man suche „halt im Internet, bei [www.höfe.ch](http://www.höfe.ch)!“. Die Verantwortung der Vermittlung wird den Eltern oder den Ausbildnern übertragen, was auch die Lehrpersonen bestätigen: eine Begleitung wird nicht nur erwartet, sie ist auch notwendig. Auffällig ist, und das wurde von mehreren Seiten bestätigt, dass die Vermittlung relativ spät angegangen wird. Ausser bei zwei Personen (die erfolgreich vermittelt wurden) scheint es, als hätten die Abschlussprüfungen und die Stellensuche nicht parallel laufen können; **schrittweises Vorgehen** war beobachtbar, wenn auch die Betroffenen nicht viel dazu berichten konnten. Erschwerend ist, dass der Arbeitsmarkt im landwirtschaftlichen Sektor eher sehr kurzfristig geregelt ist; gesucht – und gefunden – wird innerhalb wenigen Wochen. Es ungünstig, im Winter schon mit der Suche anzufangen – wie es eventuell in anderen Sektoren üblich ist.

Bei zweien wurde eine Vermittlung gar nicht angegangen – obwohl beide sehr geeignet –, da diese aus den Erfahrungen im letzten halben Ausbildungsjahr gelernt hatten, wie die Realität (Sportreitstall) in einem weniger geschützten Umfeld sein konnte. Beide beendeten die Ausbildung, ohne eine Vorstellung zu haben, was sie machen wollten und ohne weitere Begleitung. Bei beiden war den Ausbildenden nicht klar, dass sie eine Vermittlung hätten unterstützen können. Die Eltern versuchten selbst weiter zu schauen.

Nicht nur das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen ist grundlegend für die Bildung einer Berufsidentität, sondern ebenso das Bewusstsein über die eigenen Grenzen. Dieses steht in enger Verbindung damit, wieweit die eigene Behinderung akzeptiert wird. Hierbei waren bei allen Betroffenen zwar Fortschritte gemacht worden, jedoch blieb vor allem dort, wo Auszubildende von einer Inakzeptanz bei den Eltern sprachen, die eigentliche Identifizierung mit dem Beruf aus.

### 3.2.5 Vermittlungsstand

Im Folgenden wird die zentrale Frage nach dem Stand der beruflichen Vermittlung beantwortet (vgl. Abbildung 4).

Zwei Personen (junge Frauen) konnten nach zwei Ausbildungsjahren vermittelt werden und werden also im Sinne der definierten Begriffe (siehe Kapitel 1.3) als **beruflich integriert** bezeichnet. Beide konnten auf Familienbetrieben, in so genannten Nischenplätzen, auf dem ersten Arbeitsmarkt platziert werden (siehe Kapitel 3.5).

Zwei weitere (junge Männer) werden nun nach dem dritten Ausbildungsjahr ebenfalls vermittelt werden können, die Vermittlungen laufen.

Eine weitere junge Frau wird auf dem Ausbildungshof nach drei Ausbildungsjahren für ein weiteres Jahr als Mitarbeiterin angestellt um noch ein Reifungsjahr zu haben: „Sie soll Zeit haben, ihr Können nun nicht mehr als Lernende sondern als Mitarbeiterin zu zeigen, also sie hat mehr Verantwortung. Und dann können wir dann auch die Vermittlung schrittweise angehen“, so die Auszubildende. Ihnen wird eine gute Chance auf eine berufliche Integration zugetraut.

Zwei weitere Personen (junge Frauen) können seit Beendigung ihres zweiten Lehrjahres als so genannt **teilweise integriert** eingestuft werden: sie sind nur befristet angestellt.

Eine weitere Person (Frau) ist nach halbjähriger Arbeitslosigkeit nun **im Auftrag** angestellt, nicht an einem Pferd Hof sondern mit anderen Tieren. Diese Stelle ist befristet und sie bekommt keine Sozialversicherungen.

Alle Beschäftigten (ausser die letztgenannte Person, die im Auftrag angestellt ist) bekommen eine IV-Rente. Vier wurden oder werden jedoch rentenvermindert angestellt, sie brauchen nur noch eine Unterstützung von 50 bis 70%.

Es gibt noch eine Person, die eine Stelle gefunden hat, im **geschützten Rahmen**; es handelt sich um die Person, die die Berufsschule nicht besucht hat.

Zwei weitere Personen haben eine **weiterführende Ausbildung** angefangen und sind deshalb noch nicht vermittelt: eine junge Frau hat den Übergang zur BBT-Anlehre Pferdewartin geschafft und ein junger Mann hat die Ausbildung zum „Hofmitarbeiter“ begonnen. Beide haben recht gute Chancen auf eine Anstellung, wenn sie ihre Ausbildung abgeschlossen haben.

Eine Person ist **beruflich gar nicht integriert**. Sie wird eventuell einen Berufswechsel mit einer weiteren Ausbildung im geschützten Bereich angehen.

Der Vermittlungsstand am Ende der Dritterhebung kann wie folgt zusammengefasst werden:

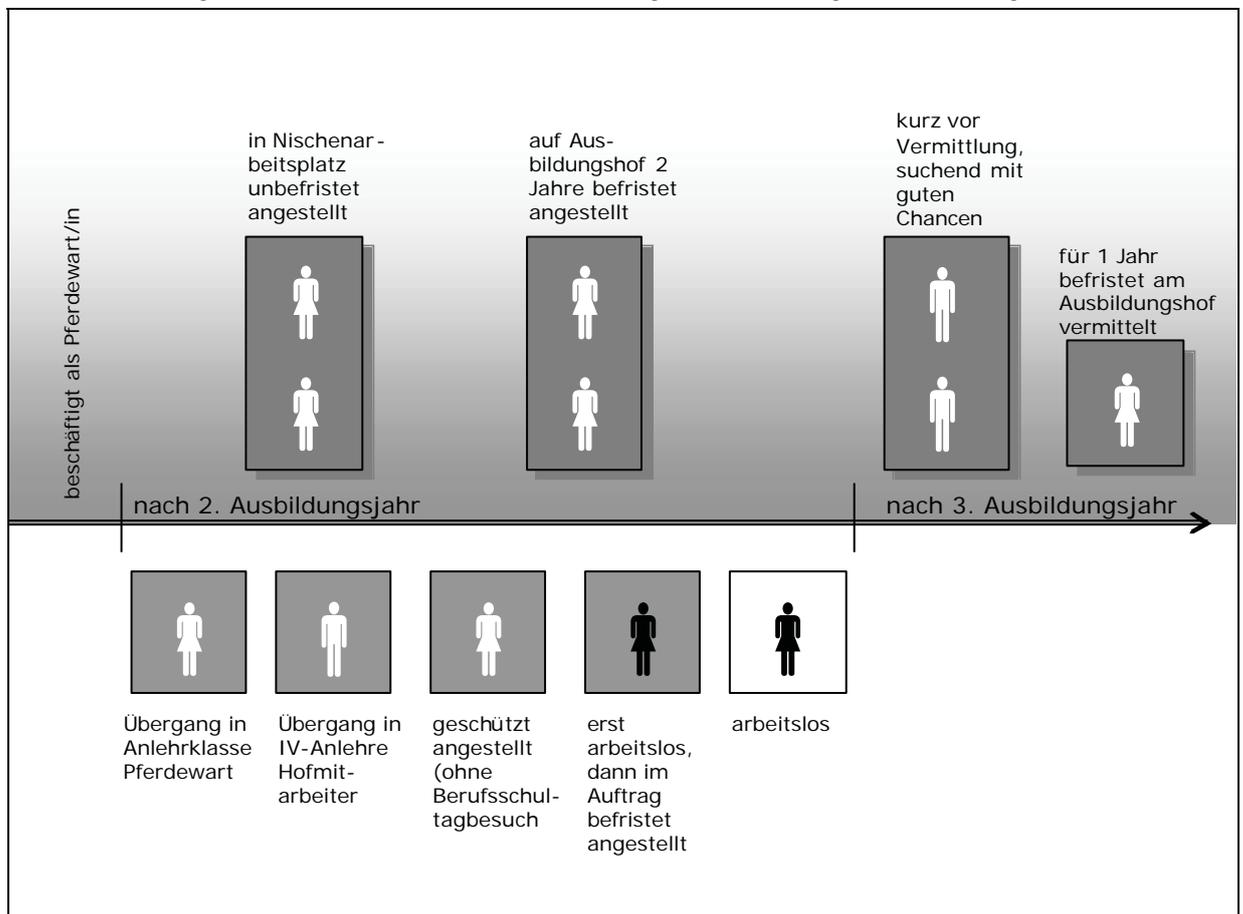


Abbildung 4: Stand der Vermittlung bei der Dritterhebung (12 Personen)

Auffallend ist, dass die befristete Übernahme eine Variante der Vermittlung ist, die öfter angewandt wurde. Sie wird von den Auszubildenden als Reifejahr oder Übergangsjahr gesehen; in bekanntem Umfeld reifen und mit einer neuen Rolle (Mitarbeitende, nicht mehr Lernende) fertig werden.

Bei zwei Personen konnte der Vermittlungsstand leider nicht erhoben werden, da sie bei der Dritterhebung nicht zu befragen waren (weggezogen).

### 3.3 Berufsschule und Lehrpersonen

Die Lernenden der Projektklasse wurden an einer recht grossen, als innovativ geltenden Berufsschule (über 700 Lernende), dem „Strickhof“ im Kanton Zürich, unterrichtet. Die Leitung sieht die Schule als „Unternehmerschule für die produzierende Landwirtschaft. Selbstverständlich auf allen Stufen, und eben auch auf dieser Stufe mit Leuten mit besonderen Anforderungen, mit besonderem Bedürfnissen.“

Die für das Projekt ausgewählten Lehrpersonen brachten „ein sehr grosses Engagement ein“, so die Beurteilung der Schulleitung. Organisatorische und pädagogische Unterstützungsformen wurden speziell entwickelt. Die Lehrpersonen mussten neben den Grundprinzipien einer guten Didaktik vor allem transparent und vernetzt arbeiten.

#### 3.3.1 Unterrichtsgestaltung

Zwei Lehrpersonen – die Fachlehrerin und die Lehrerin für Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) – gestalteten den Unterricht in enger Kooperation. Die Fachlehrerin erteilte auch den Unterricht der BBT-Anlehrklasse und hatte darin langjährige Erfahrung. Der Fachunterricht wurde in den ersten zwei Lehrjahren von der Fachlehrerin zusammen mit einer ebenfalls pferdekundigen Lehrerin (mit heilpädagogischem Wissen) für allgemeinbildenden Unterricht geplant und erteilt. Folgende Aspekte waren zentral:

- Es wurde **fächerübergreifend** gearbeitet. ABU-Inhalte wurden im Fachunterricht eingebaut und den Lernmöglichkeiten der Lernenden angepasst. Die Zeit für Sport reichte leider nicht.
- Es geschah eine **Beschränkung** auf die Kernaufgaben. Wissen und Fertigkeiten waren primär auf die berufspraktischen Kernkompetenzen beschränkt.
- Die Kernkompetenzen wurden **kontextualisiert**: Die Bezüge zur alltäglichen Arbeit wurden hergestellt, dies zum Teil auf einem Praxishof. Zudem wurden alle Arbeitshandlungen selbsthandelnd ausgeübt; es wurde vorgezeigt, nachgeahmt, geübt und korrigiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass Rückmeldungen und Korrekturen sofort und persönlich auf Handlungen folgten.
- Lerneinheiten wurden möglichst als „**Block**“ organisiert, damit die Vielfalt von Themen die Lernenden nicht verwirren. Wo möglich, wurde am „lebenden“ Tier gelernt. Praktisches Umsetzen der Lerninhalte während des Unterrichts (Besuch auf einem nah gelegenen Hof) war sehr effizient.
- Es wurde auf möglichst klare Strukturierung, Visualisierungshilfen und sinnliche Erfahrungen geachtet. Dabei wurde mit enormem Aufwand **Unterrichtsmaterial** extra hergestellt, da das vorhandene Material nicht immer brauchbar war.
- Teilung in Lernniveaus: Bedingt durch die Heterogenität der Lernenden wurden **innere Differenzierung**, Unterricht in homogenen Kleingruppen und Einzelfördersituationen, angeboten.

Der Lehrplan hielt sich an den Lehrplan der BBT-Anlehrklasse, wurde jedoch reduziert. Es wurde dabei auf die individuellen Lernbedürfnisse eingegangen; es war dies kein ‚normaler‘ Unterricht, sondern ein berufspädagogischer Unterricht nach heilpädagogischen Aspekten. Dies bedeutet, dass Aspekte wie Lernklima, Förderung der Basisfunktionen und stützende Massnahmen gleichberechtigt neben den fachlichen Inhalten (Kernkompetenzen) in die Planung des Unterrichts einfließen.

Zu Beginn des Projekts fehlte jedoch das Wissen über die Basiskompetenzen der Lernenden, da die Lehrpersonen keinen Zugang zu Diagnosen hatten. Zudem gab es wie schon erwähnt, keine Mindestanforderungen für die Aufnahme in diese Klasse. Obwohl es einen Art **Eignungstest** gab, wurde damit lediglich ein erster Eindruck der vorhandenen Kompetenzen erhoben; jegliche Informationen über schulische Kompetenzen fehlten nach Aussagen der

Lehrpersonen. Es konnte nicht eruiert werden, weshalb keine Bestandesaufnahme gemacht wurde. Alle Beteiligten waren mehr oder weniger unzufrieden mit diesem Prozedere. Strukturierte Vorausplanung des Unterrichts war deshalb auch relativ schwierig.

Die Schulzeiten waren recht kurz (morgens ca. zweieinhalb Stunden, nachmittags ca. 2 Stunden Unterricht, unterbrochen durch eine Mittagspause von einer Stunde). Dies ergab sich durch den teilweise langen Anreiseweg (ausserkantonale Lernende), aber auch durch die kognitiven Grenzen der Lernenden.

Dadurch, dass die Lernenden Mühe hatten, Inhalte zu verstehen und auch zu behalten, mussten diese sehr oft wiederholt werden. Nach einem Input wurde der Stoff dann auf verschiedene Arten wiederholt und individualisiert angeboten:

„Was wir nicht wollten, dass eine Person für die Schwachen da ist und neben dran hockt und Händchen hält. Sondern wir hatten einfach ein Thema, dann gibt es Aufgaben und dann hat man eine zusätzliche Person, die mehr Hilfe gibt. Es gibt einige, die können selbständig lesen und andere nicht.“

Deshalb war ein Vorteil, dass beide Lehrpersonen **Pferdefachwissen** hatten. Lernbehinderte haben Probleme, zu erklären, welche Inhalte sie nicht verstehen. Wenn dann die Zusammenhänge fehlten, konnte eine nichtkundige Lehrperson nur schwierig weiterhelfen. Dies wurde sichtbar im dritten Lehrjahr, in dem eine neue Lehrerzusammensetzung bestand: die weitere Person, die den Allgemeinbildenden Unterricht übernahm, konnte nicht überall effizient helfen.

Schulische FiB (fachkundige individuelle Begleitung) gab es nicht. Dies wurde als nicht notwendig erachtet, da durch das effiziente Teamteaching das Bedürfnis bei den Lernenden gar nicht bestand. Einige Lernende bekamen jedoch eine betriebliche FiB. Die Schwerpunkte dort lagen in der Förderung der Selbständigkeit, einige Kernkompetenzen zu sichern, Arbeitstechniken zu fördern, damit die Berufsschule überhaupt greifen konnte. Schulische FiB wurde eigentlich gar nicht benötigt, da die enge Zusammenarbeit der beiden Lehrpersonen in der Schule den schulischen Förderbedarf ersetzte.

Die Lehrpersonen schon berichteten nach dem ersten Lehrjahr von einer **positiven Veränderung**, nämlich dass die Jugendlichen „länger durchhalten“ konnten und sich mit dem Lernstoff ernster auseinandergesetzt hätten. Andererseits erzählten vier der Lernenden auch, dass sie sich ab und zu gelangweilt hätten. Weitere Veränderungen waren persönlicher Natur: sie wurden engagierter (nachfragen, sich melden, Hausaufgaben bringen, Referate selbst gestalten, etc.), konnten Kritik besser annehmen und sich selbst etwas besser einordnen und abschätzen. Sie waren zu Beginn „alle eigentlich sehr unsicher. Sie haben sich ja immer nur in Beziehung zu anderen Sonderschülern gesehen oder immer nur im Vergleich zu sich“ und konnten nun annehmen, auf welchem Niveau sie standen zum Schluss ihrer Ausbildung. Grundlegend kann gesagt werden, dass sie an Selbständigkeit und Selbstvertrauen gewonnen hatten.

Wer ein **drittes Schuljahr** besuchte, hatte laut den Angaben der Lehrerinnen eher nicht mehr dieselben Fortschritte gemacht wie kurz vor dem ersten Augenschein. Sie würden eher „mitlaufen“, da sie die Inhalte schon kannten. Einige langweilten sich, sie strebten jedoch keine Verbesserung der Situation an. Wohl aber hätten die Lernenden persönlich, emotional profitiert und seien gereift: sie seien organisierter geworden und pflichtbewusster.

### 3.3.2 Augenschein

Als sehr gewinnbringend empfanden alle Beteiligten die Vorbereitung und die Durchführung des Augenscheins. Der Augenschein gestaltete sich als ein ganzer Prüfungstag auf einem fremden Hof, an dem vorher individuell festgelegten Kompetenzen vorgezeigt wurden und von drei Expertinnen beurteilt wurden. Die Entwicklung des Niveaus des Augenscheins hatte direkte Verbindung mit der Vermittlungsidee:

„Wir lehnen uns an den normalen Pferdewart an. Der Augenschein ist sehr offen, wir reden dort vom sehr individuellen Abschluss [...]. Tatsache ist, wenn du auf dem Beruf arbeiten willst, dann musst du gewisse Sachen können, sonst hat es mit dem Beruf nix mehr zu tun.“

In der Vorbereitungszeit wurden also nochmals konzentriert die Kernkompetenzen geübt. Die Lerneinheiten wurden eher **situativ** angeboten: praktische Probleme sollten dann im Handeln gelöst werden. Nach vier Besuchen in einem Stall nahe der Berufsschule hat sich eine Verbesserung gezeigt, wie die beiden Lehrpersonen berichteten:

„Vor allem im Handling, praktisch. Das erste Mal sind wir sehr erschrocken, [die Leistung] war mehrheitlich sehr schwach. Dann hab ich auf die Pauke gehauen, sie sind erschrocken. Sie waren danach anders und, es wird ernst und kein Spiel mehr und ich muss es jetzt wirklich richtig machen und zeigen, was ich weiss.' [...] Am Halfter führen fing es schon an. Theoretisch wissen sie's. Aber dann machen sie Fehler bei der Praxis, wenn man sie nicht korrigiert. Niemand schaute, ob das Halfter passt. Beim Putzen dachte man, die hätten noch nie ein Pferd geputzt. Sie kamen dann beim zweiten Mal selbstbewusster ans Pferd.“

Auch die **Prüfungssituation** beim Augenschein wurde speziell arrangiert. Gleichzeitig sollten die Problemsituationen möglichst nah an der Alltagspraxis sein, aber Störungen durften nicht so beeinträchtigend sein, dass die Lernenden in eine Blockade gerieten. Dies führte zur Frage, ob der Augenschein nicht doch am Ausbildungshof stattfinden sollte, wo die Lernenden das Material und die Pferde kannten, so dass sie wirklich zeigen konnten, was sie beherrschen. Bestimmte Handhabungen sind je nach Hof unterschiedlich. Andererseits mussten sie ja für eine Vermittelbarkeit auch eine bestimmte Flexibilität im Umgang mit Pferden und Materialien zeigen.

Zudem stellte dies auch Herausforderungen an die Experten und **Expertinnen**. Es sollte überall gleich gefragt werden, Berichtigungen sollten vermieden werden und die Nachfragesituationen sollten wenig Druck erzeugen. Allgemein musste eine Sprache gefunden werden, die die Lernenden verstanden; schwierig war, wenn die prüfende Person wortkarg war.

An den Rückmeldungen der Expertinnen wurde auch sichtbar, dass die Lehrpersonen unterstützt wurden in ihrer Vermutung, dass „die Lehrmeister viel zu wenig Ahnung [haben], was verlangt werden sollte, wenn jemand sagt, er kann ein Pferd putzen. Sie sind sehr schnell zufrieden [...] Sie haben andere Massstäbe, [...] man meint es gut.“ Die Kooperation und Absprachen wurden zu wenig gepflegt (siehe Kapitel 3.6).

Der mögliche **Anschluss** an die BBT-Attestausbildung wurde vor allem von den Lehrpersonen als kritisch beurteilt. Für sie galt: „Ich denke, sie kippen raus. Ich weiss jetzt nicht, ob es vom Schulischen her reichen würde“, so die Aussage einer Lehrperson.

### 3.3.3 Soziale Integration

Das Innovative an diesem Projekt, die soziale Integration durch den Berufsschultag muss insofern eingeschränkt werden, als dass wohl eine soziale Integration geschah, dies aber nur innerhalb der Klasse. Diese Integration gab den Jugendlichen jedoch die Gelegenheit, sich gegenseitig in ihrem Lernen anzustacheln, was sich positiv auf die Leistungen auswirkte. Zudem lernten sie so, dass es Unterschiede gibt, was wie weiter oben beschrieben (siehe Anfang Kapitel 3.2.2), auch zu einigen Unsicherheiten führte. Doch auch dies gehört zum Normalitätsprinzip, das ja mit dieser Innovation erreicht werden wollte.

Die Integration innerhalb des Berufsschulhauses geschah laut den Angaben der Lehrpersonen kaum. Dies war auch räumlich ersichtlich; das Schulzimmer war ausserhalb des Hauptgebäudes oberhalb der Turnhalle eingerichtet. Soziale Kontakte konnten während den Pausen, beim Gang zum Kiosk oder über den Mittag in der Mensa geschehen. Dies war jedoch kaum der Fall. Und obwohl Projektarbeiten innerhalb der Berufsschule klassenübergreifend geplant waren, fand dies nur im ersten Ausbildungsjahr statt, danach nicht mehr.

### 3.4 Betrieb: Ausbildungsorte und Ausbildende

Die 12 Lernenden absolvierten ihre Ausbildung in sieben unterschiedlichen Pferdebetrieben. Bei vier Ausbildungsplätzen waren die Ausbildenden („Chef“) gleichzeitig Inhaber/in des Betriebs. Diese wohnten also auf dem eigenen Betrieb. Bei drei von den vier Betrieben gab es keine weiteren Auszubildenden; hier arbeiteten die Lernenden entweder ganz allein oder direkt mit ihren Ausbildenden zusammen.

Die betrieblichen Ausbildenden unterschieden sich zum Teil erheblich in ihren Haltungen: sowohl in ihren Haltungen gegenüber der Ausbildung und den Möglichkeiten der Lernenden als auch zu ihren Höfen (Pferdehaltung, Methoden, Reitstile). Es waren fünf heilpädagogische Reitställe. Alle arbeiteten im Reitschulbetrieb für Behinderte oder Nicht-Behinderte, Kinder und Erwachsene, einige mit Pensionärgästen. Die Anzahl der Pferde variierte zwischen acht und 25.

Die **Vielfalt** war nicht nur in den Hoforganisationen zu sehen; Örtlichkeiten/Anlage, Grösse (Anzahl Pferde und Mitarbeitende), Arbeitsweise und Haltung, Angestelltenstruktur und Aufgabenverteilungen unterschieden sich sehr. Drei hatten einen sozialpädagogischen oder sozialarbeiterischen Erfahrungshintergrund, zwei heilpädagogisches Reiten als Ausgang, eine Person kam aus der Sportreiterei und hatte keine Erfahrung in der Arbeit mit behinderten Menschen. Nicht alle konnten Lehrmeisterkurse vorweisen. Alle waren jedoch mindestens durch ihr Erfahrungswissen im Umgang mit solchen Jugendlichen „qualifiziert“.

Zwei der sieben Höfe widmeten sich der Westernreiterei, die anderen eher dem Englischen Stil; dies ist Ausdruck der Notwendigkeit der von der ODA Pferdeberufe veranlassten Ausweitung der Ausbildungsinhalte (Ausweitung auf fünf Disziplinen, wobei die heilpädagogische Reiterei noch keinen gefestigten Platz einnimmt). Die Höfe hatten unterschiedliche Pferdehaltungen (Stallungen, Fütterung, etc.). So fanden nicht überall alle Lerninhalte der Schule tagtäglich Anwendung.

#### 3.4.1 Anforderungen und Haltungen

Abgesehen von einer Ausnahme hatten alle Lernenden auf ihrem zukünftigen Ausbildungsbetrieb eine Schnupperlehre absolviert. Ausser einer IV-Verfügung für die Ausbildung wurden kaum **Mindestanforderungen** gestellt. Wurde bewusst danach gefragt, wurden ganz unterschiedliche Anforderungen formuliert:

- Netter Umgang mit Pferden und Menschen ist eine der am häufigsten gestellten Anforderungen.
- Faszination am Pferd und an der Landwirtschaft wurde ebenfalls öfters erwähnt.
- Lernende müssen Aufforderungen nachkommen können und körperlichen Anforderungen nach einer Angewöhnzeit gewachsen sein. Hierbei sind jedoch die Unterschiede in der Bewertung der Ausbildenden sehr gross (Anpassung des Hofes an Körperbehinderungen sind möglich oder eben gar nicht).
- Sich in ein bestehendes Team einfügen können.
- Es gibt Mindestanforderung im kognitiven Bereich als Grundlage für die Bildung eines bestimmten Bewusstseins: Bewusstsein über Arbeitszeiten und Arbeitsumständen (Kälte, Hitze) und selbständig damit umgehen können (selbst aufstehen können, selbst geeignete Kleider anziehen können). Die Motivation spielt hier auch eine Rolle, ob sie wirklich unter diesen Umständen arbeiten wollen.
- Ein fordernder Aspekt im kognitiven Bereich ist ein bestimmtes Gefahrenbewusstsein.

Es wurden weder direkte Reiterfahrung noch langjährige Erfahrung mit Pferden vorausgesetzt. Je offener Ausbildende gegenüber den Mindestanforderungen für den Einstieg in die-

sen Beruf waren, desto individueller wurde auch auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen und der Ausbildungsplatz wurde auf diese Bedürfnisse dann eher angepasst. In gleicher Weise wurde mit den **Ausbildungsinhalten** umgegangen. Für einige Auszubildende war ein Ziel der Ausbildung, „den eigenen Weg zu finden“. Die Ausbildung wurde als Lebensbildung und als Weg zur eigentlichen Berufswahl gesehen. Bei der Minderheit waren die angestrebten Lernziele nahe an den Ausbildungszielen des neu verfassten Attests (EBA) Pferdewart anzusiedeln. Die damit in Verbindung stehenden Vermittlungseinschätzungen waren bei der letzteren Gruppe kritischer. Je offener die Mindestanforderungen hingegen waren, desto weniger strikt wurden auch die Minimalanforderungen für eine Weitervermittlung nach der Ausbildung gesehen. Diese Offenheit ging einher mit extrem aufwändigen Bemühungen der Auszubildenden, die Jugendlichen möglichst ihren Bedürfnissen entsprechend zu platzieren.

Es wurden auch unterschiedliche Kompetenz- und Defizitbeschreibungen vorgenommen, wie dies weiter oben bei der Beschreibung der Jugendlichen sichtbar wurde (siehe Kapitel 3.2.1). Je näher die Auszubildenden mit dem Wirtschaftlichen verbunden waren, desto fordernder war ihre Haltung, desto näher orientierten sie sich an der „Normalität“; je entfernter, desto heilpädagogischer, desto individuumszentrierter ihr Vorgehen. Es ergeben sich **zwei Pole** und die Höfe sind auf einem Kontinuum zwischen dem eher wirtschaftlich oder eher dem heilpädagogisch orientierten Pol zu situieren:



Abbildung 5: Polariserte Welten, Haltungen und Ziele an den Ausbildungsbetrieben

Eine Kooperation zwischen den Ausbildungshöfen bestand nicht. Die Idee, die Betriebe hätten voneinander profitieren können, wurde nicht in die Praxis umgesetzt. So wäre es von Vorteil gewesen, wenn durch ein Ausnivellieren des Anspruchsniveaus die Mindestanforderungen (Lerninhalte, Prüfungsziele) hätten festgelegt werden können. In einem solchen Austausch wäre es vielleicht auch gelungen, diejenigen Höfe mit einer eher wirtschaftlicheren Orientierung mit heilpädagogischen Unterstützungsmassnahmen bekannt zu machen und umgekehrt, die heilpädagogisch ausgerichteten Höfe eher mit der wirtschaftlichen Seite zu konfrontieren. Dies wurde als Wunsch von drei Auszubildenden geäußert und mehrmals wiederholt.

Trotz dieser Unterschiede war aber allen Ausbildenden gemein, dass sie nicht nur fachliche Ausbildungsinhalte vermitteln wollten, sondern auch eine Art Lebenshaltung; sei es durch die Arbeit am Pferd, durch die Arbeit mit Land und Natur, oder durch das Zusammenleben. Dies unterscheidet die Lehr-Lernsituation möglicherweise von der in anderen Berufsfeldern.

### 3.4.2 Unterstützungen und Bedingungen

Auffällig an den Ausbildungsplätzen ist, dass sie „speziell“ sind: man kann hier auch von Nischenausbildungsplätzen sprechen. Das Spezielle liegt in den Bedingungen, die von den Ausbildenden geschaffen wurden. Im Folgenden werden diese erläutert.

Auf allen Höfen wurden individuell passende **Bedingungen** in irgendeiner Form geschaffen. Bei einigen ging man sehr auf alle Lebensbedürfnisse der Lernenden ein, bei anderen war die Anpassung auf die Lehr-Lernsituationen beschränkt. **Unterstützende Hilfsmittel** wie Beschriftungen, Merkzettel, bebilderte Listen oder Pläne waren überall vorhanden. Ausbildende sowie später Arbeitgebende erwähnten die Wichtigkeit, die Lernenden nicht von Anfang an vor eine Auswahl zu stellen: „Entscheidungen, also welchen Besen möchtest du gerne, willst du den oder den, wo man gemerkt hat, manchmal war das fast eine Überforderung, und dann kann man einfach sagen, nimm den hier. Und später sagt man, das sind unsere Besen und das gibt mehr Sicherheit, wenn die Person danach wählt, später für sich.“ Schrittweises Vorgehen – vom Allgemeinen, Undifferenzierten hin zu einer bestimmten Auswahl – hatte mehr Gewinn. Das schrittweise Vorgehen verminderte den Druck bei den Lernenden.

Als auffallend zeitaufwändig werteten alle Ausbildenden, dass immer gleich Ablaufendes oft mehrere Male **wiederholt** werden musste, meist in auf jede/n Lernende/n abgestimmten Wortwahl. Dafür brauchte es etwas Phantasie, wovon einige Ausbildende berichteten.

Bezüglich der Tagesorganisation ist ein Aspekt herauszuheben: je mehr **Ansprechpersonen** zuständig waren, desto eher entstand bei den Lernenden Verwirrung (siehe auch weiter unten). Zudem kam die Gefahr des gegenseitigen Ausspielens auf Seiten der Jugendlichen, vor allem, wenn sich die Ausbildenden untereinander nicht genügend abgesprochen hatten – Klarheit in der Leitung verschaffte Klarheit zu den Lernenden und wiederum unter den Jugendlichen. Je grösser der Betrieb, desto notwendiger wurde auf eine transparente Klarheit geachtet, was in der Umsetzung jedoch nicht immer zu beobachten war.

Insgesamt scheint ein kleiner Betrieb gegenüber einem grösseren Betrieb Vorteile für diese Lerngruppe zu bieten. Die Mehrheit der Jugendlichen würden denn auch Kleinbetriebe bevorzugen.

Beim **Transfer** zwischen Schule und Hof hätte mehr Unterstützung durch die betrieblichen Ausbildenden geboten werden müssen, dies wurde von der Mehrheit berichtet. Dieses Manko hätte, so auch der Wunsch von drei Ausbildenden, durch eine bessere **Kooperation** und besseren Informationsaustausch (Themenmäppchen, etc.) mit den Lehrpersonen der Schule behoben werden müssen. Ebenso hätten sich alle Ausbildenden eine bessere Kooperation mit den IV-Berufsberatenden gewünscht. Kontakte entstanden in der Mehrheit erst nach mehrmaligen Versuchen, was sehr zeitraubend war. Die Verlängerung der Lehrzeit wurde so zu einer ZerreiSSprobe.

Da die Lernenden während der Arbeitstage auf dem Hof oder in einer WG, die am Hof angegliedert war, wohnten, fiel den Ausbildenden eine erzieherische Rolle zu. Oft mussten Gespräche über Behinderungen, Möglichkeiten und Grenzen geführt werden; mit den Lernenden, aber auch mit den Eltern. Wurden die Lernenden beispielsweise volljährig während der Ausbildung, mussten Unterstützungen durch Beistand oder Vormundschaft abgeklärt werden.

Als zentral wurden die methodischen und sozialen Kompetenzen (Höflichkeit, Wille einen Auftrag anzunehmen und auszuführen) gewichtet – eigentlich vor den fachlichen Kompetenzen, da vor allem diese die Vermittelbarkeit verbesserten.

### 3.4.3 Arbeitsplatzvermittlung als Aufgabe

Wie schon kurz erwähnt (siehe Ende Kapitel 3.1), war nicht allen Auszubildenden bewusst, wie viel Vermittlungsarbeit sie zu leisten hätten. Bei drei Lernenden wurde von ihnen keine Unterstützung in der Stellensuche gegeben, da sie davon ausgingen, das wäre die Aufgabe der Eltern. Bei allen anderen Lernenden wurde jedoch sehr intensiv auf die Arbeitsplatzvermittlung hingearbeitet.

Zur **Vermittlungsarbeit** wurde folgendes Problem erwähnt: Die Lernenden brauchten insgesamt sehr lange, um sich die Kernkompetenzen anzueignen und diese verlängerte Lernzeit **kollidierte** mit dem Zeitpunkt der Thematisierung der Stellensuche. Deshalb wurde eher darauf geachtet, alles schrittweise nacheinander zu machen. Diejenigen, die die Vermittlung als ihre Aufgabe betrachteten, hatten durch die Situierung im Berufsfeld gute Kontakte und konnten in ihrem „**Netz**“ mögliche Arbeitgebende direkt und persönlich anfragen. Dieser persönliche Kontakt war ausschlaggebend, um mögliche Arbeitgebende vorurteilsfrei über die Möglichkeiten und Grenzen der jungen Erwachsenen zu informieren. Mögliche Arbeitgebende konnten so für einen möglichen Mehraufwand gewonnen werden. Der **Augenschein** als Papier „sagt schon ungefähr, in welchem Grenzbereich du die Leute vermitteln kannst und einsetzen kannst“, die vermittelnde Person (Auszubildende) wurden aber als Auskunftsperson als wichtiger empfunden.

Ein gelingender **Kontakt mit der IV-Berufsberatung** wurde nur in einem Fall genannt. Die weiteren Auszubildenden hatten die Unterstützung der IV-Beraterinnen sehr vermisst und sich gewundert, warum kein Kontakt von Seiten der IV aufgenommen wurde.

## 3.5 Arbeitgebende

Im Folgenden werden die Arbeitgebenden beschrieben, die einen vermittelten Lernenden angestellt haben (es erübrigt sich, die Arbeitgebenden zu beschreiben, die in der Lehrzeit schon Auszubildende waren und einen Lernenden übernommen haben).

Zwei Lernende konnten auf zwei Betriebe im so genannten ersten Arbeitsmarkt vermittelt werden. Beide Höfe sind keine Sportreitställe, sondern Familienbetriebe mit 15 bis 18 Pferden, jedoch eher wirtschaftlich orientiert. Interviews wurden mit den Hauptverantwortlichen (Frauen) geführt, obwohl auch Ehepartner oder Töchter mit den Vermittelten arbeiten. Aus folgenden Zitaten wird sichtbar, dass es sich aber um **spezielle Arbeitsplätze** handelt:

- „Ganz wichtig ist, dass es bei uns sehr ruhig zugeht. Dass wir nicht einen Betrieb haben, wo ein Haufen Leute kommen und gehen und der geht reiten und der macht noch was, dass es ruhig zugeht. Sie kann für sich ruhig machen. Wenn sie für sich arbeitet. Sie wird nicht gestört von anderen Leuten, sie hat keine Hektik um sich rum. In einem grossen Stall ginge so ein Mensch unter, das geht nicht. Aber so, ich kann sie dann auch machen lassen. Dann hat sie halt einen ganzen Nachmittag, aber in Gottes Namen, [...] und es ist gemacht dann. Und sauber gemacht, sie macht das gut.“
- „Einfach eben, wenn man sich an das Langsame, also wenn jemand gewillt ist, das Langsame einzugehen, so zu akzeptieren. [...] also es braucht schon ein spezielles Feeling und man muss gewillt sein.“
- „Wo wir ihr auch die Verantwortung übergeben und sie diese auch gern wahrnimmt, dort braucht sie uns im Hintergrund.“

- „Man muss eine Beziehung haben untereinander.“
- „So einfach ein bisschen die Führung, sie muss geleitet werden. [...] Wir müssen ein bisschen aktiver schauen, dass wir ihre Stimmung in eine positive kehren können. Das ist fest unser Anteil.“
- „Mit der Mutter telefonier ich immer wieder. Eben so, wenn irgendein Problem ist mit der IV, dann können wir anrufen oder wenn sie ein Problem hat, ich weiss dann Bescheid.“

Nötige Zeitressourcen (Aufgaben brauchen mehr Zeit, parallele Aufgaben funktionieren nicht, etc.), ruhiges und eingeschränktes Umfeld, Rückmeldungsengagement (Gespräche führen, vermehrtes Loben, Kontakt zum Elternhaus, etc.) und Begleitung (Unterstützung in Fragen der Invalidenversicherung und Rechnungswesen, etc.) machen aus diesen Betrieben spezielle Arbeitsplätze. Sie können als so genannte **Nischenplätze** definiert werden.

Die **Vermittlung** startete bei beiden über die vorherigen betrieblichen Auszubildenden (Inserat oder persönlicher Kontakt), die den Erstkontakt telefonisch machten. Es wurde erzählt, dass schon klar war, dass die beiden auf diesen Betrieben aus Sicht der Auszubildenden sehr gut passen würden. Ein Kennenlerntag und danach eine Schnupperwoche wurden vereinbart, bei dem jemand von der Ausbildung und auch mal die Eltern die Lernenden begleiteten. Bei beiden wurde der Augenschein als Dokument nicht vorgelegt. Beim Schnuppern haben beide Arbeitgebenden gemerkt, „also die haben schon was gelernt“ und waren erstaunt, dass sie mehr mitbrachten als sie erwartet hatten; „Das hat sie mitgebracht, das Gespür zu den Pferden, auch ein Gespür im Umgang mit ihnen, da war ich jetzt auch nicht unbedingt davon ausgegangen, dass sie das kann und wir haben schnell gemerkt, wir können sie zu den Pferden reinlassen und sie kann das abschätzen. Sie hat ein gutes Auge.“ Beide werden für ihr **Gespür** für die Pferde, ihre Haltungen und ihre Arbeit gelobt. Sie brachten viel aus der Ausbildung mit, die Grenzen lägen nicht in der Arbeit: „Was sie macht, macht sie genau. Also da muss ich schon [Ausbildungshof] ein Kränzchen winden. Wir haben viele, die pfludrig satteln, aber wenn sie sattelt, dann macht sie es sehr genau. Sie macht alles sehr sehr langsam, aber sie macht es genau und richtig und sie hat dann manchmal auch Freude, wenn man sagt, jetzt hast du aber schön gesattelt. Man muss sie immer ein bisschen mehr rühmen als andere. Ja, das braucht sie, sonst macht sie bald mal zu.“

Beide hätten gern mehr gewusst über die Ausbildungshintergründe um verstehen zu können, „wo sie selbständig arbeiten [können] und wo ist es so, dass sie begleitet werden [müssen]. Weil von ihren eigenen Angaben ist es nicht immer ganz deckungsgleich gewesen.“ Diese Erklärungen können damit in Verbindung stehen, dass im Feld das Berufsfeld des Pferdewarts **nicht** immer **bekannt** ist. Dies wurde auch von der Projektgruppe mehrmals bestätigt.

Die gestellten **Aufgabenbereiche** liegen nach einer auffällig kurzen Einarbeitungszeit bei beiden

- in der Stallpflege (ab und zu zusammen mit Arbeitgebenden), Morgen- und Abendstall,
- in der Pferdepflege,
- in saisonalen Landwirtschaftsarbeiten (Heu, etc.)
- in zusätzlichen Arbeiten rund um das Haus und Gartenmitarbeit
- und in kleinen Mitarbeitungen im Haushalt.

Die Arbeitgebenden verlangen selbstverantwortliches Arbeiten bei klar abgegrenzten, eingeübten Arbeitsbereichen. Dabei muss genau, sauber und ökonomisch gearbeitet werden, „es ist schon so, dass man um Pferde herum genau sein muss, zuverlässig, [...] denn es steht zuviel auf dem Spiel, dass bei den Pferden was kaputt geht, Schaden davon tragen.“ Sie berichten darüber hinaus, dass sie auch Kleinigkeiten sehen, diese rapportieren oder sie gleich selbst beheben, „dann schaut sie selbst rum, ‚was könnte ich noch machen‘ und fängt dann selbst an. Sie sieht auch bestimmte Sachen, also Tränken sollten wieder geputzt sein oder mal die Pferde raussperren und die Spinnweben runterwischen.“

Die zwei Vermittelten seien sehr **zurückhaltend** im Kontakt mit anderen. Aber beide mögen eigentlich den Kontakt zur Besitzerfamilie, geniessen die Zugehörigkeit und haben auch Kontakt zu Pensionären.

Probleme gab es manchmal bei Absprachen (Bus abholen, etc.). Oder bei **Vereinbarungen**, mit längerfristigen Zeiteinheiten (Arbeitsvereinbarungen, Arbeitszeiten, etc.) musste zum Teil ein „Handel“ eingegangen werden. Denn Abmachungen sind zu abstrakt und werden erst konkret in der Umsetzung, dort erst wird wahrgenommen, wie die Bedeutung ausfällt. Ein kleines Entgegenkommen zur konkreten Zeit und „dann fand sie sofort, ‚jetzt ist es nicht mehr so schlimm‘.“

Bei zwei weiteren Lernenden scheint die Vermittlung nicht ganz reibungslos geklappt zu haben – offen bleibt jedoch, ob dies eher vom Ausbildungsgewinn im Projekt abhängig gemacht werden kann oder von den jeweiligen Persönlichkeiten der beiden Lernenden. Diese beiden Beispiele verdeutlichen jedoch einige Schwierigkeiten, die kurz betrachtet werden sollen.

Ein Lernender wurde nach dem Augenschein in eine weitere Ausbildung auf einem Landwirtschaftsbetrieb vermittelt. Dreh- und Angelfigur war dabei ein Betreuer, der sowohl die Vermittlung, als auch die weitere Begleitung und Abklärungen mit der IV übernahm und übernimmt.

Der Auszubildende sah den Nutzen der Pferdewartausbildung sehr kritisch: „Weil wo er kam haben wir auf einem so tiefen Niveau unten angefangen, das glaubt also niemand. Da war jetzt einfach effektiv nix da.“ Die Platzierung sei von der IV empfohlen worden, doch die Betreuung war nicht so, wie sie hätte sein müssen. Er habe einen Rückschritt gemacht in der Ausbildung und Menschen wie er bedürften sehr viel mehr der **Führung** und nicht zu vielen Mitarbeitenden: „Also die Pferdewartlehre, das waren zwei verlorene Jahre. Weil es waren viel zu viele Leute. Und er wohnte in einer WG, die nicht betreut war. Also das hat nicht funktioniert. [...] Und hier ist es eben ganz anders, hier ist er allein auf sich gestellt und muss zu uns kommen, wenn was ist. [...] er ist effektiv ein Bertreuungsfall.“ Der Aufbau des Selbstvertrauens sei enorm wichtig und das sei nun bei diesem Lernenden erst jetzt angegangen worden. Erschwerend käme hinzu, dass bei diesen Menschen die **Pubertät** spät käme, meist erst „so gegen 20“. Weil der Lernende sich mit seinen Selbstzweifeln enorm im Weg stand, wurde eine Therapie angefangen, die schon nach wenigen Monaten deutliche Fortschritte auch im Arbeitsbereich zeigten.

Eine weitere Lernende konnte sich nach einer halbjährigen Arbeitslosigkeit selbst vermitteln, jedoch nicht auf einem Pferdebetrieb; dies wollte sie nicht, da ihr das zweite Ausbildungsjahr als zu überfordernd vorkam. Sie wollte danach nicht mehr mit Pferden arbeiten. Sie nahm eine Stelle in Auftrag (nach Aussage des Arbeitgebers eine Vereinbarung gemäss dem schweizerischen Landwirtschaftsverband, ohne Sozialkostenübernahmen seitens der Arbeitgeber) an, auf einem Ziegenbetrieb mit Haushaltung. In dieser Vereinbarung wird versprochen, „dass sie innerhalb zwei Jahren ein **selbständig** lebensfähiger Mensch wird. In Form von, dass sie irgendwo jobben geht, im Haushalt klar kommt, die Finanzen führt. Dass sie selbst, also sie muss nicht alles selbst können, aber muss sich organisieren können. [...] Dass sie lernt, sich selbst zu vermitteln, dass sie selbst entdeckt, ‚was kann ich‘.“ Der Auftrag kann im übertragenen Sinn als Praktikum gesehen werden, ohne dabei wirklich eine Lernzielgarantie zu versprechen. Ähnlich wie im vorangehenden Fall äusserte der Arbeitgeber sich extrem kritisch gegenüber dem Nutzen und Ergebnis der Pferdewartausbildung: „als sie hierher kam, hat sie sich in keinem Mass organisieren können. [...] sie war sehr verunsichert, unselbständig, Ausbildung hab ich Null und keine gespürt. Auch bei den Aufgaben, die sie eigentlich schon hätte können müssen: Pferde und Stall und diese Sachen. Und da hab ich also nicht eine grosse Ausbildung gemerkt. Eher Richtung, man hat da jemand Praktisches gefunden, der gut Ställe säubern kann.“ Mit dem Augenschein würde man etwas vortäuschen, denn im Endeffekt sei die junge Frau „einfach ein Handlanger, hilfskraftmässig ein

Stallbub gewesen.“ Eventuell liegen hier Unkenntnisse über das effektive Aufgabenfeld des Pferdewarts vor. Leider wurden vom Arbeitgeber keine weiteren Erkundigungen eingeholt. Folgendes Zitat muss daher als relativ heikel gesehen werden: „Da muss man klar sehen, von der Wirtschaft her gesehen, ist das eine ganz gemeine Tour, um jemandem zu verkaufen, da hast du jetzt was gemacht. Aber es wird dann von der Wirtschaft eben nachher nicht als Kompetenz angeschaut.“ Zudem könne sie intelligenzmässig mehr und würde die IV deshalb auch richtigerweise nicht benötigen. Ein weiteres Ziel dieser zwei Jahre sei die **Loslösung** vom Elternhaus, denn die Mutter hatte es ihr „bequem gemacht. [...] Hauptproblem ist schon, dass jemand dahinter steht und nicht loslassen kann.“ Dies ist eine Bemerkung, die in ähnlicher Weise auch von anderen Auszubildenden und den Lehrpersonen vertreten wurde.

### 3.6 Kooperationen im Ausbildungssystem

Soll das Ausbildungssystem wie im vorliegenden Fall auf besondere Bedürfnisse eingehen, sind auch besondere Kooperationen einzugehen, damit es tragfähig ist. Dabei stehen die Lernenden immer im Zentrum. Es umgibt sie eine Triade zwischen Eltern, Auszubildenden und Lehrpersonen, die in ihrem jeweiligen System von bestimmten Haltungen und Zielen ausgehen. Abbildung 6 verdeutlicht das gesamte System, wie es aus den Erzählungen der Auszubildenden und Lehrpersonen dargestellt werden kann.

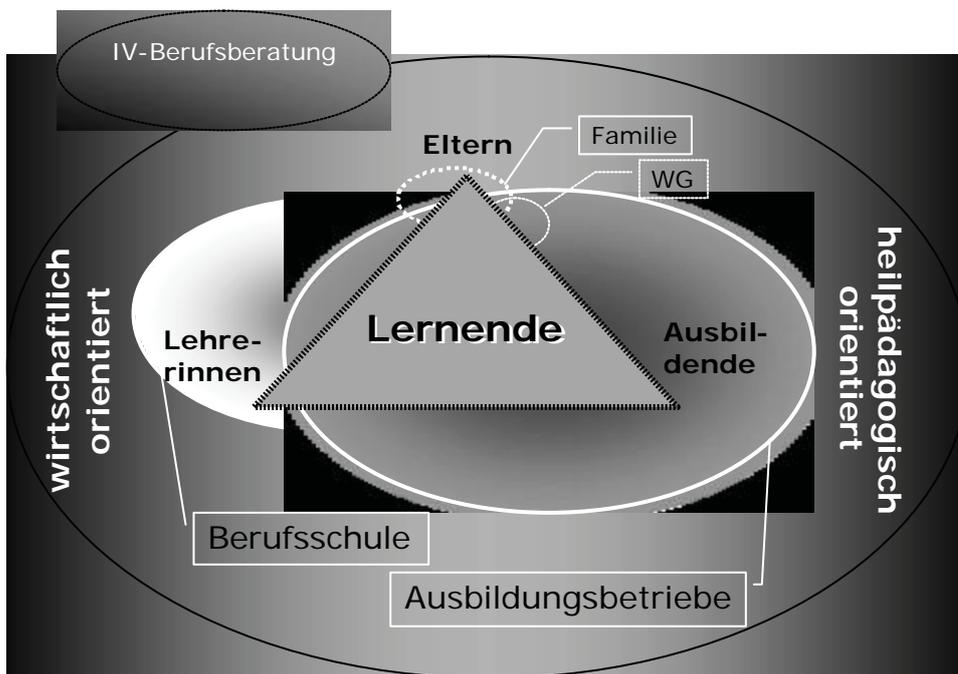


Abbildung 6: Ausbildungssystem

Rückblickend erklären vier Auszubildende, dass verschiedene Kooperationen beobachtbar waren.

So war beispielsweise die Kooperation der beiden **Lehrpersonen** sehr gelingend. Hier konnte man zeitweilig von Teamteaching sprechen:

- Gemeinsames Vorbereiten und Planen der Unterrichtseinheiten mit einer Verzahnung der ABU-Inhalte im Fachunterricht. Dies war nicht nur ein Mitteilen, was jede Lehrperson vorhatte, sondern gemeinsame Aufgaben- und Rollenverteilung.
- Gemeinsames Nachbereiten und Diskutieren der Stunden, ebenso wie der Austausch über die Leistungen der Lernenden aus zwei Blickwinkeln.
- Gemeinsames Halten von Unterricht, zeitweilig getrennt in begleiteten Gruppenarbeiten (in zwei Räumen, die zur Verfügung standen) auf verschiedenen Niveaus.
- Flexible Planung

Den Lehrpersonen war wichtig, dass der Unterricht vom Jugendlichen ausging und alle Beteiligten das zentrale Interesse im Fortschritt der Lernenden sahen. So sahen sie es als ihre Aufgabe, die Auszubildenden über die Lerninhalte und die Planung zu informieren (regler Mailkontakt). Dies ging hin bis zu Angaben der Hausaufgaben, wo dies nötig war (bei einzelnen Lernenden). Da dies jedoch nicht zu einem gleich beteiligten Austausch führte, schlofen diese Aktionen während des zweiten Ausbildungsjahres ein, was eigentlich alle bedauerten. Besonders in der Vorbereitung des Augenscheins. Hier konnten also die Kooperationen nicht genügend in die Praxis umgesetzt werden und das oben abgebildete System wurde dadurch „gestört“. Die für die Jugendlichen nötigen Unterstützungen durch eine Kooperation konnten nicht geleistet werden.

Wo die FiB-Person im Einsatz war, konnte sie diese Aufgabe zum Teil übernehmen.

Eine weitere nichtgelingende Kooperation wurde in der Vorbereitung des Augenscheins gesehen. Die Aufforderung der Lehrpersonen an die Auszubildenden, die Schlussberichte vorzubereiten und die Prüfungsinhalte individualisiert auszufüllen, war nicht überall im Sinne der Lehrpersonen verstanden und ausgeführt worden. Da aus der Sicht der Lehrpersonen zu wenig Kooperation mit den betrieblichen Auszubildenden bestand, konnten weder Inhalte noch das Niveau der Prüfungsinhalte (Augenschein) miteinander besprochen werden. Folgende herbe Kritik drückte diese Unzufriedenheit sehr deutlich aus: „Die Lehrmeister haben viel zu wenig Ahnung, was verlangt werden sollte, wenn jemand sagt, er kann ein Pferd putzen. Sie sind sehr schnell zufrieden. [...] Sie haben andere Massstäbe, [...] man meint es gut.“

Ausser an Besuchstagen hatte es keine möglichen Treffen zwischen den Auszubildenden, den Lehrpersonen und den Lernenden gegeben. Ein Austausch zwischen Lehrbetrieben fand kaum statt, mit Ausnahme der Auszubildenden, die in der Projektgruppe des Pilotprojekts waren. Überbetriebliche Kurse im eigentlichen Sinne fanden auch nicht statt, obwohl Praktika von allen Beteiligten als sehr wertvoll gewertet wurden und werden: Es hätten Kompetenzen überprüft, das Selbstbild, der Selbstwert und das Realitätsbild korrigiert werden können. Es wäre auch sinnvoll gewesen für eine gute Vorbereitung auf die Weitervermittlung. Nur in drei Fällen wurden solche Praktika durchgeführt.

Sowohl in der Berufsschule als auch auf den Ausbildungshöfen wurde zu den Semesterberichten mit den Lernenden zusammen gesessen (siehe Kapitel 3.2.2) und die Lernenden empfanden persönliche Rückmeldungen als sehr wertvoll. So genannte „Roundtable-Gespräche“ mit allen Beteiligten (Lernende, Auszubildende, Lehrpersonen und begleitende Personen der IV und eventuell Eltern) fanden jedoch nie bis kaum statt: meist konnten Lehrpersonen, Eltern oder IV-Berufsberater aus zeitlichen Gründen nicht zu den Gesprächen an den Ausbildungshöfen dazugeholt werden.

Von allen Auszubildenden wurde eine gelingende Zusammenarbeit mit den IV-Berufsberatungen vermisst. Es wurden kaum Informationen ausgetauscht. Dass die Lernenden selbst kaum wussten, wer oder wozu ihr/e IV-Berufsberater/in sei, stützt diese Wahrnehmung (mehrmalige Wechsel erschwerten auch den Informationszugang). Zudem hatten auch Arbeitgebende Schwierigkeiten, in Kontakt zu kommen:

„Eben ich habe mich selbst schlau gemacht und in meinem Arbeitsfeld [sozialpädagogische Institution] nachgefragt, wie das sei. Aber von der IV selbst sind keine klaren Informationen gekommen. [...] Also ich finde das schwach [...]. Ich denke, das ist eine schwierige Phase, der Über-

gang von der Lehre, [...] von der IV aus hat da ganz wenig stattgefunden. Der Lehrbetrieb hat nochmals angerufen und hat nachgefragt. [...] Eine besser kommunizierte Übergabe und ich denke schon die IV-Rolle, die find ich schon noch speziell. Also wenn sie selber nicht starke Eltern haben und sie dann nicht unterstützen, sind sie ja völlig verloren.“

## 4 Typisierte Verläufe und Entwicklungsprozesse

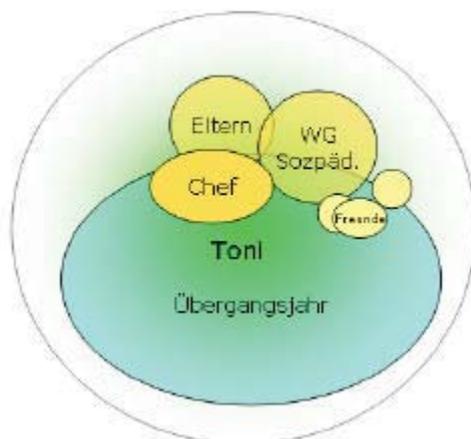
Um konkret sehen zu können, was sich alles während den zweieinhalb Jahren der Begleitung der Lernenden getan hat, sind hier aus allen Lernenden drei Typen konstruiert worden (Vorgehen siehe Kapitel 2.3.2). Hierbei sind die Möglichkeiten und problematischen Hürden der jungen Erwachsenen in ihren jeweiligen Kontexten typisiert dargestellt. Um Typen überhaupt zu erhalten, müssen sie sich in ihren Merkmalsausprägungen unterscheiden. Folgende Merkmale wurden typisiert:

- Vermittlungsstand, Arbeitssituation und Arbeitsverhältnis
- Stand im Entwicklungsprozess (Selbst-, Behinderungs- und Berufsbewusstsein)
- Arbeits- und Einsatzfähigkeit, Nutzen für Arbeitgebende
- Gewinn der Berufsschule
- Unterstützungsbedürfnis, Autonomie (selbständig leben), Elternbeitrag

Die folgenden Typenbeschreibungen skizzieren, wo die Betroffenen am Ende der Untersuchungszeit stehen. Kurze Einblicke in ihre Vergangenheit geben Auskunft darüber, woher sie kommen und wo ihre Möglichkeiten und Grenzen sind. Diese Typen zeigen unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen. Die wichtigsten problematischen Punkte vor allem im Übergang ins Berufsleben junger Menschen mit besonderen Bedürfnissen werden in der Typisierung recht deutlich geschildert. In den vorangestellten Skizzen werden die Lebensfelder verdeutlicht (Kreise sind einflussnehmende Personen oder Handlungsfelder), die mit dem Typ in Beziehung stehen.

Der erste Typ Toni besteht aus sechs Fällen, der zweite Typ Käthi aus zwei und der Typ Michaela auch aus zwei. Bei der Typisierung mussten zwei Betroffene ausgenommen werden; es sind diejenigen, die die Dritterhebung nicht mitgemacht haben.

### 4.1 Im Übergang



- Noch nicht weitervermittelt, ein Übergangsjahr zur Festigung (fachlich und persönlich). Drittes Ausbildungsjahr führt nicht zum BBT-Attestniveau
- Beherrscht Kernkompetenzen, wenn Rückhalt im Hintergrund; kann darüber hinaus eingesetzt werden; braucht klare Worte/Kommunikation. Kann mit Familienanschluss „selbständig“ wohnen, mag geselligen Familienanschluss, ist flexibel
- Arbeitgeber/Chef hat zentrale Stellung (Erzieherrolle)
- Zukunftsgerichtet, Gelerntes immer noch da, beginnt Transferleistungen, ist dabei ein Berufsbewusstsein zu festigen (3. Lehrjahr), weiss, dass er auf dem Beruf bleiben will
- Schrittweise Loslösung, begleitete WG-Erfahrung, ausreichende Mobilität, soziales Netz ansatzweise vorhanden

Toni ist ein fitter, junger Mann, nicht sehr gross, der aber gut zupacken kann und Freude an der Natur und an Tieren hat. Er ist gern draussen, egal bei welchem Wetter. Eigentlich ist er recht scheu und meidet Orte mit sehr vielen Menschen, die er nicht kennt. Trotzdem ist er freundlich. Er arbeitet sehr eifrig. Wenn er einen Plan hat, arbeitet er ihn ab, auch wenn dies viel Zeit braucht. Er ist zwar sehr langsam, aber er arbeitet dafür genau, „was er macht, macht er sauber, [...] auf ihn ist Verlass“ sagt sein Chef. Die praktische Arbeit liegt ihm sehr, er hat auch ein feines Gespür für die Bedürfnisse der Pferde. Den Stall macht er genau. Ab und zu wird er kontrolliert und dann fällt auf, dass er oft zu viel füttert (das Abmessen muss immer wieder neu geübt werden) oder nicht sparsam mit dem Einstreu umgeht. Er ist sehr zufrieden mit seiner Ausbildung und mag seinen Beruf; er würde seinen Beruf nicht wechseln wollen. Er will diesen Beruf und er passt sehr gut in dieses Feld. Er kann nicht nur bei der Arbeit mit Pferden eingesetzt werden, er mag die Abwechslung und arbeitet gern in allen Bereichen rund um den Hof (praktische Arbeiten unter Anleitung in Landwirtschaft und Hauswirtschaft oder sogar mit den Kindern). Er kommt erst an Grenzen, wenn er im Arbeitsablauf (zu lange Arbeitsliste) den Überblick verliert, er unter Zeitdruck steht oder keine Reihenfolge in den Arbeitsschritten vorgegeben bekommt. Weiter muss vorsichtig damit umgegangen werden, wenn er persönliche Probleme oder Sorgen hat; dann ist er plötzlich so sehr damit beschäftigt, dass er seine Arbeit nicht mehr sieht. Erst müssen diese Probleme dann gelöst werden, bevor er wieder wirklich arbeiten kann. Zudem ist er sehr schnell verunsichert, wenn sich Unklarheiten in der Hofleitung oder Fragen bezüglich der IV-Unterstützung ergeben. Es ist zentral, dass er nur eine Ansprechperson hat, die jedoch ein Gespür für seine Probleme und Unsicherheiten hat.

Toni kommt aus einem engagierten und kooperativen Elternhaus. Seine Schulzeit war nicht von Erfolgen gekrönt, er fühlte sich als Sonderschüler und weiss, dass er kognitiv nicht sehr viel leisten kann. Schreiben, Lesen und auch das Rechnen machen ihm Mühe. Auch beim Auswendiglernen kommt er schnell an Grenzen, es sei denn, es steht in Bezug zu praktischen Handlungen. „Deshalb mach ich auch keine normale Anlehre“ sagt er, meint damit die BBT-Anlehre. Eine Ausbildung mit Eidgenössischem Berufsattest wäre für ihn nicht möglich gewesen. Der IV-Berufsberater hatte erkannt, dass der frühe Kontakt mit der Landwirtschaft und ein grosses Interesse an Pferden ihn zu diesem Beruf befähigen könnten. Toni hat in der Schreinerei und auch im Zoo geschnuppert, doch der Pferdehof hat ihm am besten gefallen. Leider hat der IV-Berufsberater in der Zwischenzeit schon drei Mal gewechselt, so dass Toni nun gar nicht recht weiss, wer der Zuständige ist. Er wüsste auch gar nicht genau, was von einem IV-Berufsberater zu erwarten wäre.

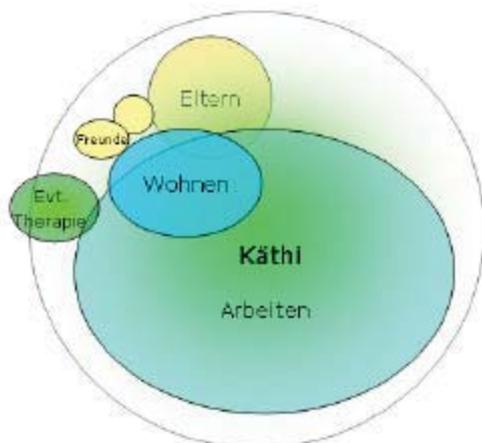
Die Loslösung von den Eltern passiert schrittweise. „Ich gehe halt schon noch gern nach Hause, da hab ich meine Tiere und mein Zimmer“. Auch wenn seine Eltern noch sehr viel für ihn übernehmen, sind sie der Ansicht, dass er selbständiger werden soll und sind guter Hoffnung. Ein eventueller Beistand für die Verwaltungsarbeiten wurde schon angedacht. Er wohnt in einer WG (begleitet von Sozialpädagog/innen) und findet das toll zu lernen, wie man den Haushalt erledigt, mit Geld umgeht, mit anderen zusammen lebt und trotzdem auch eine Rückzugsmöglichkeit hat. Auch hat er nur ein sehr kleines soziales Netz; es besteht grösstenteils aus Mitlehrlingen oder Menschen vom Hof. Zu denen hält er guten Kontakt und kann diesen auch beibehalten. Streitereien kann er angehen und mit Hilfe von anderen Erwachsenen lösen. Er möchte auch gern bald mal wieder seine Freizeit selbst gestalten, also sich mit Bekannten treffen und vielleicht sogar mal einen Kurs machen mit anderen, „die so sind wie ich“.

Obwohl nicht ganz klar war, mit welchen Voraussetzungen er in die Berufsschulklasse gekommen ist, steht fest, dass er von diesem Berufsschultag profitiert hat, was er selbst ebenso sieht: er hat fachlich einiges gelernt, was er nun auch versucht, mit der täglichen Praxis zu verknüpfen. Zusätzliche Lern- und Hausaufgabenunterstützung nimmt er dankbar an, obwohl er sagt: „Die beiden Lehrerinnen helfen so gut, da brauch ich in der Schule keinen Stützunterricht.“ Ein richtiger „Schub“ kam nach dem Augenschein nach dem 2. Ausbildungsjahr.

Schulisch hat er vielleicht gar nicht so viel profitiert, aber die Tatsache, dass er eine Ausbildung angefangen und mit einem Augenschein abgeschlossen hat, hat ihn sehr stolz gemacht und sein Selbstvertrauen gefestigt. Er war jedoch noch nicht so selbstbewusst und reif, dass er gleich eine neue Stelle hätte suchen können. Auch auf der fachlichen Seite fand sein Chef, dass sich jetzt erst das Wissen und die Fertigkeiten festigen würden und er einfach noch ein Jahr für sein Reifen bräuchte. Nach einigen Abklärungen hat man sich entschieden, Toni zusätzlich zum 3. Jahr als Mitarbeiter noch ein Jahr auf dem Ausbildungshof zu behalten. Nun soll die Vermittlung schrittweise langsam angegangen werden. „Ja, ich bin ganz offen, es ist egal, wohin es mich verschlägt, Hauptsache, der Hof und die Haltung gefallen mir, dann nehm ich die Lehrstelle sicher an“. Sein Chef meint, weil er noch von „Lehrstelle“ anstatt von einer Arbeitsstelle spricht, dass er seine Ausbildung vielleicht noch nicht ganz abgeschlossen hat.

Er hat in diesem dritten Jahr reiterlich viel gelernt und hat noch vor, im nächsten Jahr das Brevet zu machen. Zudem konnte er tatsächlich sein Selbstbewusstsein und Berufsbewusstsein festigen und alle Beteiligten sind froh, dass nun ein „Festigungsjahr“ kommt. Gute Rückmeldungen aus Praktika haben ihn gestärkt, so dass er bald an die Stellensuche gehen kann und er weiss, wonach er suchen will, weil er nun auch andere Höfe und Haltungen kennen gelernt hat. Sein Chef nutzt sein Beziehungsnetz und sie suchen nun gemeinsam einen Familienhof mit Kindern, so dass er Familienanschluss hat. Hierbei wird er auch noch lernen, dass er die wichtigsten Entscheidungen ganz allein treffen muss und auch selbst handeln kann (sich bewerben, anrufen, etc.).

#### 4.2 Vermittelt und „gelandet“?



- Vermittelt im ersten Arbeitsmarkt (Nische) nach zweijähriger Ausbildung
- Lern- oder Arbeitsort muss strukturiert sein, wichtig nur eine Hauptsprechperson, verlangt nach „fester Hand“
- Einarbeitungszeit relativ unkompliziert, Kernkompetenzen können erweitert werden, gutes Berufsbewusstsein, Teilbereich in Eigenverantwortung bearbeitbar, ab und zu Kontrolle und Rückmeldung notwendig
- Selbständiges Wohnen noch nicht möglich, auch noch nicht gewollt, weil Angst vor Einsamkeit; noch nicht wirklich losgelöst
- Es passt immer etwas nicht ganz, sie möchte gern mehr. Selbstbewusstsein noch nicht so stark, sie ist beeinflussbar. Kommunikationsschwierigkeiten, Klarheit über Entwicklungsverzögerung

Käthi ist eine ruhige, noch ein wenig kindlich wirkende Frau (22 Jahre alt). Sie arbeitet seit dem Abschluss ihrer Lehre in einem Familienbetrieb mit 20 Pferden, einer ehemaligen Zucht. Sie ist für einen Teil des Stalles selbst verantwortlich, auch wenn letztendlich der Chef oder die Chefin die Verantwortung trägt und sie klar führt. Sie ist eigentlich auch ganz froh, wenn doch immer noch jemand da ist, den sie fragen kann, damit sie sich sicher fühlt. Es ist aber möglich, dass sie den Betrieb mit Vorbereitung auch mal einen Tag alleine in Schuss hält. Sie arbeitet meistens fleissig und geht sehr gut mit den Tieren um, sie hat wirklich ein „Händchen für die Pferde“. Sie sieht nicht nur, was die Tiere brauchen, sie kann auch mal zeigen, wer hier die Meisterin ist. Sie kann die Tiere selbst (in Begleitung der Pferdepflegerin) auch

bewegen. Sie weiss, dass sie nicht die Schnellste ist und regt sich ab und zu auf, dass sie immer so gedrängt wird. In solchen Momenten kommen ihr dann Zweifel auf, ob sie wirklich am richtigen Ort ist. Doch dann gibt sie mal einen kurzen, heftigen Kommentar und wehrt sich. Zum Teil haben diese Reaktionen pubertären Charakter.

Während der Arbeit ist sie oft sehr wortkarg und möchte nicht immer mit den Reitschülern Kontakt haben, besonders, wenn es sich um behinderte Schüler/innen handelt. Dies liegt wohl daran, dass sie ihre eigene Behinderung noch nicht vollends akzeptiert habe, sagt der Chef. Sie studiere auch sehr oft herum, weshalb sie in ihrem Kopf „so ein Durcheinander“ habe und dann wird sie in ihrer Arbeit etwas schludrig. Dem Chef-Ehepaar fällt dies auf, auch dass die Pubertät so spät ausgelebt wird; Käthi fängt erst jetzt an mit typischen pubertären Verweigerungen. Diesen Entwicklungsschritt versuchen sie zu unterstützen, überlegen gleichzeitig aber, ob das nicht therapeutisch zu unterstützen wäre, damit es Käthi ganzheitlich besser ginge – auch wenn sie denken, das hätte schon längst passieren sollen, vielleicht schon während der Ausbildung.

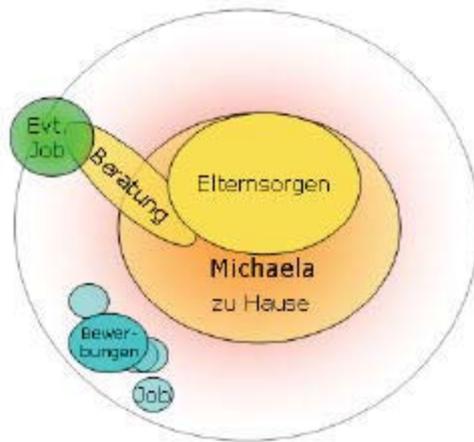
Käthi kommt aus einem separativen Schulsetting und hat ihre Ausbildung auf einem Hof mit sehr vielen Lehrlingen und Ausbildnern begonnen. Die vielen Ansprechpersonen waren ihr jedoch oft zuviel, und als sie in einem überbetrieblichen Austausch einen anderen Ausbildungshof kennen lernte, setzte sie alles dran, dort bleiben zu können und ihre Ausbildung (wenige Lehrlinge und nur ein Ausbilder, grössere und verschiedene Pferde) dort fertig machen zu können. Sie machte sofort grosse Lernfortschritte und konnte relativ eigenständig arbeiten lernen. Ab und zu kamen kleine Durchhänger – einmal wollte sie sogar die Lehre hinschmeissen. Lehrpersonen und Ausbilder konnten sie jedoch nach langem zum Weitermachen überzeugen. Zur Berufsschule ging sie nicht immer motiviert, da sie Mühe hatte, den gesamten Stoff aufzunehmen, auch wenn sie am Ausbildungshof Unterstützung bei den Hausaufgaben und dem Lernen bekam (vor allem in der Vorbereitungszeit zum Augenschein wurde sehr viel geübt). Obwohl man mit verschiedenen Mitteln versuchte, ihr den Stoff zugänglicher zu machen, vergass sie Auswendiggelerntes schnell. Schlussendlich findet sie jedoch schon, dass es ihr was gebracht hat, denn eigentlich weiss sie praktisch, „wie man es richtig macht“. Ausserdem hätte sie von da auch noch Kolleginnen, die sie heute ab und zu mal trifft.

Lernen fällt ihr so schwer, dass sie sich auch nicht getraut, die Töffliprüfung zu machen.

Die Arbeitsstellensuche wurde relativ spät angegangen; einerseits ist es in diesem Feld so, dass Stellen immer sehr kurzfristig ausgeschrieben sind, andererseits gab es auch Unklarheiten: es war weder den Eltern noch dem Ausbilder klar, wessen Aufgabe die Stellensuche war. Die IV-Berufsberatung war anfangs gar nicht bei der Stellensuche mit dabei. Zudem stellte sich heraus, dass übertriebene Vorstellungen seitens der Eltern über Lohn und Hofvoraussetzungen Käthi total verunsicherten; plötzlich wollte sie keine Pferdewart-Stellen suchen, sondern mit etwas anderem viel Geld verdienen. Doch der Ausbilder konnte sie dazu überreden, sich wenigstens einen Hof anzuschauen und mit ihm dort schnuppern zu gehen: „Wir mussten sie ein bisschen zu ihrem Glück zwingen!“ Sie wussten, dass dieser Hof und diese Familie (Chefin ist Sozialpädagogin) sehr gut passen würden.

Käthi hat eigentlich kaum soziale Kontakte. Es beängstigt sie zwar, dass sie hier doch manchmal auch etwas einsam ist, so ohne Familie und so abgelegen. Sie findet auch, ehemalige Freunde und Freundinnen interessieren sich nicht mehr für sie. Jedoch fühlt sie sich noch nicht so selbstsicher, als dass sie ihre Freizeit so organisiert, dass sie neue Kontakte versucht zu bekommen. Ein Kursangebot (beispielsweise Migros-Klubschule) käme ja nicht in Frage, weil sie ja doch behindert sei. Sie hatte zwei Jahre lang einen Freund, doch in letzter Zeit haben verschiedene Gespräche mit der Chefin dazu geführt, dass sie ihre Beziehung überdenkt und versucht, sich von ihm zu lösen.

### 4.3 Unklar!



- Nicht im Beruf vermittelt, in der zweiten Schwelle stecken geblieben, Stellensuche unpräzise, möchte und braucht Unterstützung vor allem bei Übergängen, schummelt sich durch
- Rückschritt im letzten Ausbildungsjahr, „Überforderung“, obwohl eigentlich recht gut einsetzbar, Berufsrealität hat sie erlebt und fühlt eine Überforderung, möchte deshalb nicht weiterarbeiten auf dem Beruf
- Immer nur diffuse Abklärungen, evt. auch bei Berufswahl, unklare Voraussetzungen und Anforderungen, eigentlich zu „gut“ für IV, Behinderungsbild unklar, Umfeld wird nicht genügend aufgeklärt
- Selbstbewusstsein unverhältnismäßig niedrig; sehr viel Elternbeitrag (Sorgen), sehr hohes Unterstützungsbedürfnis, Beratungsinteresse kommt jedoch recht spät

Michaela ist 20, trägt eine Brille und ist eher kleingewachsen. Sie scheint keine klar diagnostizierte Behinderung zu haben; wenn man sie danach fragt, sagt sie, „irgendwas am Kopf, weiss nicht genau.“ Sie hat deswegen wohl in ihrer Kindheit auf Anraten des Arztes angefangen zu reiten (heilpädagogische Reitstunden), was ihr immer Spass gemacht hat.

Schon beim Schulstart in der Primarschule konnte sie sich nicht recht integrieren und die Mutter hat dann beschlossen, Michaela in eine Privatschule zu geben. Dort blühte sie auf; sie liest bis heute sehr gerne, auch wenn sie im Schriftlichen sehr Mühe hat. Trotzdem sie sich dort besser aufgehoben fühlte, war relativ schnell klar, dass sie schulisch immer sehr schwach sein würde. Schön fand sie, daran erinnert sich Michaela sehr gut, dass die Lehrpersonen so nett zu ihr waren: „Immer war jemand für mich da“.

In der Berufswahl „ist dann jemand gekommen“, der mit ihr Gespräche über ihre beruflichen Vorlieben geführt hat. Es kam heraus, dass sie Tiere liebt und dass sie gerne einen Beruf rund um Tiere lernen würde. Sie ist dann einmal auf einem Hof mit 15 Ponys schnuppern gegangen und hat die Lehrstelle sofort bekommen. Dieser Hof wurde von einer heilpädagogisch ausgebildeten Fachperson geleitet und drei weitere Lehrlinge, die kognitiv etwa gleich waren wie Michaela, machten dort ebenfalls die IV-Anlehre oder die Anlehre (BBT).

Sowohl Michaelas Ausbilder als auch die Lehrpersonen in der Berufsschule mussten mit sehr unklaren Startbedingungen beginnen: weder Wissen über schulische Voraussetzungen noch Informationen über ihre Diagnose standen zur Verfügung. Somit war nie genau klar, was sie hätte leisten können und wo ihre Grenzen sind. Die Mutter befürchtete dauernd eine totale Überforderung. Zu Beginn der Ausbildung stand noch nicht fest, ob sie eine IV-Verfügung für die Ausbildung bekommen würde oder nicht.

Der Übergang in das neue Setting einer Lehre hat ihr sehr viel Mühe bereitet. Mit viel Unterstützung hat sie es dann geschafft, den Arbeitsweg und den Berufsschulweg nach einem halben Jahr alleine zu bewältigen und sich damit ihren Tagesablauf einigermaßen zu organisieren. Während der ganzen Ausbildung wohnte sie immer auf dem Ausbildungshof, was sie nicht wirklich schätzte. Sie wäre gern jeden Tag nach Hause gegangen.

Die Berufsschule hat sie gerne besucht. Auch wenn sie eher zu den Stärkeren gehörte, hatte sie trotzdem Schwierigkeiten, sich selbst zu organisieren und pünktlich immer alle Arbeiten

abzugeben. Sie fand das Team dort sehr gut und hatte immer eine Ansprechperson gefunden. In der Arbeit auf dem Hof wurde ihr immer wieder rückgemeldet, dass sie ihre Arbeit gut machen würde, auch wenn man sie immer wieder ermuntern musste, Gelerntes nun allein auszuführen. Sie musste und muss sehr oft motiviert werden. Grosse Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle liessen nie ihre wirklichen Möglichkeiten hervortreten. Ihr Umgang mit den Pferden war nicht immer feinfühlig, die Stallpflege jedoch war sehr ordentlich.

Die Ausbildungszeit wurde dadurch unterbrochen, dass sie nach langen Abklärungen doch keine IV-Verfügung bekam und nun den Ausbildungsplatz freigeben musste. Ihr Problem sei immer schon gewesen, dass sie „zu gut und gleichzeitig zu schlecht“ war, wie sie selbst von sich sagt, und damit immer ein bisschen zwischen Stuhl und Bank fiel. Sie wurde weitervermittelt an einen Hof, wo sie nun einzige Lehrtochter und Mitarbeiterin war. Ihre Chefin betrieb diesen Familienhof allein und gab selbst Reitstunden – es herrschte reger Betrieb. Michaela musste nun allein mit der Familie zusammen wohnen und da ihr der etwas jüngere Sohn nicht passte, gefiel es ihr gar nicht. Zudem musste sie ihrem Gefühl nach nun plötzlich enorm viel arbeiten, bekam nur wenige Wochenenden frei und war sehr eingeschränkt in diesem kleinen Ort, der nur mit dem Postauto zugänglich ist. Sie fühlte sich ausgenutzt. Sie bekam noch grössere Selbstzweifel. Sie zog sich zurück, wurde ruppiger und immer stiller und fand, die Chefin „sieht nicht, dass ich unglücklich bin [...]“. Irgendwann ging es bergab, es gab kein Teamzusammenhalt und jeder hat nur für sich geschaut. "Und ich denke, wenn das Jahr nicht so gewesen wäre, wäre ich immer noch auf dem Pferdeberuf."

Eine Zusammenarbeit der Chefin mit der Mutter wollte nicht recht gelingen: beiderseits standen Vorwürfe bezüglich Über- oder Unterforderung im Vordergrund. Wiederum wurde nicht klar, welche Voraussetzungen Michaela mitbringt: einerseits arbeitete sie recht gut, andererseits mussten bestimmte Arbeitsdurchläufe ständig wiederholt werden, was an der Geduld der Chefin nagte, weil sie nicht verstand, weshalb dies so ist. Verschiedene visuelle Unterstützungsversuche (Listen, Beschriftungen) halfen nicht. Auch in der Berufsschule war man der Meinung, dass Michaela mehr könnte, sie jedoch zu „bequem“ sei, wie die Lehrpersonen berichteten. So kam es, dass der Augenschein zwar gut gelaufen sei, das „Papier“ jedoch letztendlich ihre Möglichkeiten nicht genügend beschreibt. Sie ist froh, dass sie mit dem Augenschein „etwas im Sack habe, und weil ich immer gern Pferde hatte, aber das hatte glaub niemand den Eindruck gehabt“. Sie konnte ein Berufsbewusstsein entwickeln, jedoch war es eher negativ geprägt.

Vor dem Lehrabschluss wurden keine Bemühungen unternommen, nach einer Arbeitsstelle zu suchen. Sie wollte sich erst einmal erholen von der Überforderung in der Ausbildung und machte sechs Wochen Ferien nach Lehrabschluss. Ihre Mutter habe ihr gesagt, sie würden dann danach anfangen zu suchen. Sie wusste erst gar nicht, ob sie überhaupt noch auf diesem Beruf weiterarbeiten wolle, „und weil ich noch so einen Schock hatte von der Lehre, hab ich dann gefunden, keine Pferde“, es sei doch irgendwie recht anstrengend und doch irgendwie ein „Bimbo-Beruf“. Es sei eben „ein Beruf ohne Zukunft“. Ausserdem stellte sie gesundheitliche Gründe (plötzliche Atemprobleme, Ekzeme an den Händen, Sehnenscheideentzündungen) in den Vordergrund.

So kommt es, dass sie mehr als ein halbes Jahr zu Hause ist und keine für sie passende Stelle findet, obwohl sie mit der Hilfe der Mutter ein paar Bewerbungen schreibt. Die Stellen sind alle nicht nach den Vorstellungen von Michaela und ihrer Mutter; entweder ist der Lohn nicht entsprechend, oder das Umfeld kann sich nicht auf die etwas unklaren Bedürfnisse von Michaela einlassen.

Sie hat zwischenzeitlich ein bisschen als Babysitter gejobbt, gegen sehr niedrigen Lohn. So hat sie Kontakt aufgenommen mit der Berufsberatung, die eine weitere Abklärung und Ausbildung (IV-Anlehre Gärtnerei in einer Institution) empfiehlt. Sie sei zu wenig stark um jetzt schon in der Wirtschaft funktionieren zu können. Das frustriert sie und sie fühlt sich teilweise nutzlos.

#### **4.4 Feststellung**

Hürden und Probleme bei diesen drei Typen mögen bestimmt vereinzelt auch bei „normalen“ Jugendlichen auftauchen. Was jedoch das Besondere ausmacht, ist, dass Situationen sofort prekär werden, weil durch die Behinderung bestimmte Kompensationsfähigkeiten wegfallen: parallel auftretende Probleme sind wegen fehlenden Lösestrategien schwerwiegend. Schritte zur Festigung müssen nach und nach gemacht werden.

Erschwerend sind Unsicherheiten bezüglich Behinderungsdiagnosen, ungeklärten IV-Verfügungen und fehlendes Bewusstsein über die eigene Behinderung (Identität, Selbstbild). Auffällig ist die verzögerte Entwicklung. Die Berufsreife wird später und eventuell durch ein Übergangsjahr erreicht. Zu starke Einmischung (Besorgnis) der Eltern wird als erschwerend gesehen. Persönliche Probleme beeinflussen die Einsetzbarkeit sofort. Spezielle Arbeitgebende nehmen darauf Rücksicht und unternehmen etwas; diese Haltung macht einen Nischenplatz aus.

Über alle Fälle gesehen haben viele positive Entwicklungen stattgefunden. Es muss aber klar angemerkt werden, dass trotz unterschiedlicher Entwicklungen und Unterstützungen das berufliche Niveau relativ tief bleibt; die Behinderungen werden nicht „weggebildet“.

## 5 Fazit

Bevor die forschungsleitenden Fragen (siehe Kapitel 2.1) beantwortet werden, muss folgendes Hauptergebnis hervorgehoben werden: Die Ausbildung hat zu einem guten beruflichen Vermittlungserfolg geführt und die Innovation des Berufsschultages hat bei den Lernenden positive Effekte hervorgebracht. Diese sollen nun zusammengefasst werden.

### 5.1 Möglichkeiten und Grenzen

Da es sich um Lernende mit besonderen Bedürfnissen handelt, müssen im Lernprozess Unterstützungshilfen gegeben werden, um Auswirkungen der **kognitiven Grenzen** so klein wie möglich zu halten. Das Herstellen dieser Hilfen liegt in der Verantwortung der Ausbildungsverantwortlichen.

Zentral ist, dass die Grenzen der **methodischen Kompetenzen**, die nicht so einfach zu fördern sind, die kognitiven Grenzen beeinflussen:

- Selbstmotivation; Wille, einen Auftrag anzunehmen und auszuführen
- Verantwortungsbewusstsein
- Aktives und selbstorganisiertes Handeln: Arbeitsplatz vorbereiten
- Problemlösestrategien und Stresskontrolle
- Teamfähigkeit
- Gefahrenbewusstsein
- Realitätsnahe Selbstbestimmung

Die methodischen Kompetenzen ihrerseits sind von folgenden **Umfeldfaktoren** beeinflusst:

- Grösse und Struktur des Betriebs,
- Gruppenzusammensetzung (Hierarchien, Arbeitspartner),
- örtliche Begebenheiten als Ablenkungsgefahr (Strasse, Räume, etc.)
- Klarheit der Planung der Leitenden,
- nicht zu viele Ansprechpersonen,
- nicht zu viele Arbeitsaufträge auf's Mal
- Charaktere der Menschen, die als Reitschüler/innen auf dem Betrieb sind,
- Art der Rückmeldungen und Bestätigung, Wissen um Sicherheit durch Hauptverantwortliche Person im Hintergrund
- Kooperation der Ausbildenden und Lehrpersonen (Transferhilfen für die Lernenden).

Ein Ausbildungsbetrieb oder ein Arbeitsplatz muss also Rücksicht nehmen auf diese Faktoren. Durch die im Projekt vorhandenen Bedingungen kann gesehen werden, dass den Lernenden die Teilhabe an echten Aufgaben im Berufsfeld gelingt. Das Ausführenden bis hin zum selbstverantwortlichen Ausüben täglich gleich bleibender Arbeitsprozesse (Misten, Pferdputzen, Pferd eventuell vorbereiten) hilft, zeitliche Strukturierung zu erlernen und beizubehalten. Die Selbstorganisation können die Betroffenen zu einem guten Teil über die Ausbildung lernen. In einem geschützteren und somit geführteren Setting wären diese Fortschritte eventuell nicht in dem Masse gemacht worden. Durch die Bedürfnisse der Pferde ist die Struktur vorgegeben (Fütterung, Reitzeiten). Durch die Beziehung zum Pferd ist auch für diese Personengruppe lernbar, dass das Wohlergehen des Pferdes an erster Stelle steht, und gewisse Verantwortungsbereiche übernommen werden müssen.

Das spezielle Ausbildungssetting hat Vieles möglich und erreichbar gemacht. Die meisten jungen Erwachsenen werden zumindest einen Teil des Lebensunterhalts selber bestreiten können.

Es bleiben jedoch auch Grenzen. Die Zeit ist eine solche Grenze: Lernbehinderte brauchen oft mehr Zeit, das Arbeitstempo ist langsam – diese Zeit steht nicht immer zur Verfügung. Es kann momentan niemand selbständig wohnen und leben. Dies hat mit Entwicklungsverzögerungen zu tun, der Loslösung vom Elternhaus und der Bewusstheit für ein eigenständiges Leben. Hier bedürfte es einer besseren Elternarbeit. Zum selbstbestimmten Leben gehörte eine bessere Selbsteinschätzungskompetenz. Diese kann gefördert werden durch beispielsweise ein Reifungsjahr, in dem in weiteren Arbeits- und Wohnorten geschnuppert wird, um das Gelernte zu vertiefen und kritisch einzuschätzen.

Eine weitere Grenze wird darin gesehen, dass der Anschluss an oder ein direkter Einstieg in eine Attestausbildung (EBA) bei allen untersuchten Personen nicht für möglich gehalten wird.

## 5.2 Sichtbare Entwicklungsprozesse

Eine Entwicklung ist bei allen Lernenden, Auszubildenden und Lehrpersonen sichtbar. Inwiefern diese auf die Ausbildung, insbesondere den Berufsschultag, zurückzuführen ist, ist nicht eindeutig überprüfbar.

Bei den **Ausbildungsverantwortlichen** (Lehrpersonen, FiB-Person, Auszubildende) ist schon die Auseinandersetzung mit der Ausbildung und der „IV-Anlehre im Wandel“ als strukturierend für die eigene Arbeit gesehen worden. Vor allem Überlegungen um Unterstützungsmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit der IV sind hier herauszuheben.

Auf Seiten der **Lernenden** sind allgemeine Entwicklungsprozesse zu sehen, die auch durch den Berufsschultag beeinflusst sein können:

- Durch die Ausbildung ist ein fachliches Wissen angelegt worden, die Kernkompetenzen sind auf unterschiedlichem Niveau erreicht worden, das praktische Handeln im täglichen Umgang mit dem Pferd ist verbessert worden. In klar definierten Arbeitsbereichen kann nach einer Einarbeitung selbstverantwortlich gearbeitet werden.
- Der Stolz, eine Ausbildung (ohne Schulangst) in einer „normalen“ Berufsschule durchgezogen und abgeschlossen zu haben, hat einen eigenen Wert.
- Nach dem Augenschein ist ein Kompetenzzuwachs zu erkennen, ein Theorie-Praxis-Transfer führt zu einer verbesserten Berufsreife.
- Ein drittes Ausbildungsjahr bringt schulisch zwar keine grossen Fortschritte, jedoch eine Verbesserung des Selbstbewusstseins, des Berufsbewusstseins und somit der Vermittelbarkeit.
- Durch die Ausbildung ist bei allen ein weiterer Schritt in der Berufswahl von statten gegangen: einige haben sich in ihrer Berufsidentität gefestigt und Vorstellungen einer Arbeitsstelle äussern können, eine Lernende hat die Durchlässigkeit zur BBT-Anlehre erreicht, ein Lernender hat sich umorientiert (Landwirtschaft) und zwei haben sich gegen den Pferdewartberuf entschieden. Vorstellungen über die berufliche Integration haben sich entwickelt.
- Spezifisch für ein landwirtschaftliches Ausbildungsfeld ist die spezielle Wohnsituation: erste Loslösungsschritte haben durch das Wohnen und veränderte Beziehungssystem angefangen.
- Durch den wöchentlichen Besuch der Berufsschule ist die Mobilität gefördert worden (Reisen). Ebenso das Essen in der Mensa mit fremden Menschen.

- Ebenfalls durch den Berufsschultag wurde eine soziale Integration innerhalb der Projekt-klasse geschaffen: neue soziale Kontakte entstanden (und bestehen vereinzelt noch), ein gegenseitiger fachlicher Austausch stiftete Lernsituationen.
- Der Berufsschulunterricht mit besonderen Unterstützungsmassnahmen (Teamteaching, Beschränkung auf Blockzeiten und Kerninhalte, Unterstützung durch situative und kontextualisierte Lerninputs) ist effektiv und hat Lernfortschritte ermöglicht.

In der Ausbildung wurden kaum Bezüge zum Heilpädagogischen Reiten hergestellt; dies erstaunt, da gerade die Philosophie des heilpädagogischen Reitens Entwicklungsförderung als zentral sieht. Vermutlich wird hierbei durch die tägliche Arbeit ein Alltagsbewusstsein weg vom Heilpädagogisch-Therapeutischen geschaffen. Die wirtschaftlichen Aspekte spielen doch eine grössere Rolle.

Weitere Aspekte, die nicht genügend entwickelt oder die in der Projektidee anders angedacht wurden, sollen auch angemerkt sein:

- Bestehende Unsicherheiten oder gar Unwissen über die Art der Behinderung und somit über Bildbarkeit bestimmter Kompetenzen verhindern eine gute Zielsetzung und Strukturierung der Ausbildung. Die Entwicklungsverzögerungen müssten klarer definiert sein, um die Folgen frühzeitiger zu sehen.
- Abklärungen und Verfügungen müssen im Voraus vorbereitet und nicht kurzfristig angegangen werden. Eventuell können sich Entwicklungen besser anbahnen, wenn ein periodischer Kontakt zu den IV-Berufsberatungen besteht.
- Wird die Vermittlung in den Arbeitsmarkt den Lernenden (oder den Eltern) überlassen, besteht die Gefahr, dass eine Vermittlung nicht zustande kommt und dies ist ein Rückschritt.
- Eine berufliche Integration ist immer auch eine soziale Integration. Die Netzwerkkarten zeigen, dass dort ein Entwicklungsschwerpunkt sein könnte.
- Um ein selbstbestimmtes Leben zu erreichen, bedarf es eines funktionierenden Unterstützungsnetzes (eher losgelöst vom Familiennetz). Solche Aktivitäten konnten in der Kürze der Ausbildungszeit nicht geschaffen werden. Unklar ist, ob dies überhaupt Aufgabe der Ausbildenden (als Stellvertreter der Eltern) ist.
- Es gibt zu wenig Wissen über die Entwicklungsprozesse bei den Eltern der Lernenden (Loslösung, Einflussnahme); dies wäre jedoch wichtig, um die Entwicklung der Lernenden zu unterstützen.
- Die Kooperation zwischen Berufsschule und betrieblichem Ausbildungsort hätte besser sein können. Ebenso hätte ein gegenseitiger Austausch unter den Ausbildungsbetrieben eine grössere Klarheit über Ausbildungsniveau (Wirtschaftlichkeit) und Unterstützungsmassnahmen (heilpädagogische Aspekte) gegeben. Dies hätte eine Entwicklung des Pferdewartberufes vorangetrieben und eventuell eine Lobby entstehen lassen.
- Ein qualifizierender Abschluss im Sinne einer weiteren Form eines „Attests“ unterhalb des Eidgenössischen Berufsattests (EBA) ist nicht entstanden. Es ist ebenfalls unklar, inwieweit der speziell entwickelte Nachweis des Augenscheins die Vermittelbarkeit fördert, vor allem, wenn keine Vermittlungsperson aktiv ist.

### **5.3 Vermittelbarkeit in den Arbeitsmarkt**

Die Mehrheit der Lernenden konnte vermittelt werden in so genannte Nischenplätze im ersten Arbeitsmarkt. Einige erreichen dies dank einem Reifungsjahr. Eine Lehrperson fasst den Erfolg der Ausbildung so zusammen:

„Wenn man bedenkt, sie hätten die Ausbildung nicht gemacht, dann muss ich schon sagen, sie haben jetzt die besseren Voraussetzungen, auf Grund der Erfahrungen und was sie gelernt haben.“

Vorsichtig wird darauf hingewiesen, dass eine verbesserte Arbeitsmarktfähigkeit erreicht wurde. Diese ist vor allem durch die Breite der Erfahrungsfelder (Ausbildungshof, Wissen aus der Berufsschule, Austauschmöglichkeiten über die Berufsschule, eventuelle Praktika auf anderen Höfen) verbessert worden. Für die Lernenden bleiben die Kernaufgaben aber immer noch eine Herausforderung; die Behinderung wird durch die Ausbildung nicht „wegbeschult“.

Die Vermittelbarkeit der Lernenden steht und fällt mit folgenden Punkten:

- Wille, Aufträge auszuführen; Berufsreife muss vorhanden sein
- Im klar definierten Arbeitsbereich muss nach Einübung selbständig gearbeitet werden, sonst ist die Arbeitskraft nicht von Nutzen und ist keine Entlastung
- Sicherheit im Umgang mit den Pferden, Bewusstsein über eigene Möglichkeiten und Grenzen (Einschätzkompetenz)
- Soziale Kompetenzen wie Höflichkeit
- Es müssen nicht alle Kernkompetenzen vorhanden sein, einzelne können später noch aufgebaut werden.

Die Vermittlungsbemühungen zeigen Erfolg, wenn

- die Vermittlung von einer Vermittlungsperson (meist Auszubildende) ausgeht, diese als Informationsgeber funktioniert und diese ihr Netzwerk nützt.
- Arbeitgebende auf Grenzen und Möglichkeiten der jungen Erwachsenen vorbereitet werden (Unterstützungsbedarf wird mitgeteilt, etc.). Ein gut beschriebener Augenschein kann hier zusätzliche Sicherheit geben.
- Arbeitgebende willig sind, Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten und Mehraufwand zu betreiben. Hilfreich sind natürlich heilpädagogische oder sozialpädagogische Kenntnisse und finanzielle Anreize.
- der in Frage kommende Betrieb überschaubar ist (Anzahl Personen, immer gleiche Arbeitsabläufe, etc.)
- die Vermittlungshandlungen nicht mit der Vermittlung enden (erweiterter Übergangsbegriff).
- das Feld Kenntnisse hat über die Ausbildungsinhalte der Pferdewarte, damit Aufgaben und Einsatzmöglichkeiten klar sind.

Vermittelbarkeit muss vorbereitet werden. Für einige Lernende ist dies während der Abschlussphase der Ausbildung zu früh: bei diesen Lernenden ist ein paralleles Vorgehen nicht günstig. Schrittweises Vorgehen wird bevorzugt, auch wenn dies die Gefahr birgt, dass Lücken entstehen.

Die Inhalte der Ausbildung fördern die Vermittelbarkeit. Eine Orientierung hin zum eher wirtschaftlich ausgerichteten Pol ist von Vorteil. Zu fragen ist, ob es im Feld genügend Nischenplätze gibt, die einen Nutzen daraus ziehen, dass eine Person beschränkt einsetzbar ist.

#### **5.4 Unterstützungsmöglichkeiten**

Während der Analyse im Projekt stellte sich heraus, dass die Beteiligten (betriebliche Auszubildende und Lehrpersonen) als sehr „qualifizierte“ Unterstützende zu bezeichnen sind. Sie wussten, wie individuelle Unterstützungsmassnahmen gehandhabt werden sollten. Dies ergab sich aus dem je eigenen Erfahrungswissen.

Es muss hervorgehoben werden, dass die individuelle Besonderheiten der Lernenden nach individuellen Unterstützungshilfen verlangen. Eine feste durchorganisierte, vorgegebene Struktur wäre wahrscheinlich kontraproduktiv – dies hängt mit der Heterogenität der Betroffenen zusammen. Trotzdem können sechs allgemeine Unterstützungsaspekte zusammengefasst werden, die nicht nur zu besserer Vermittelbarkeit führen, sondern allgemein eine bessere Entwicklung versprechen.

1. **Förderdiagnostische Abklärungen** der Behinderungen müssen vorgenommen werden. Wenn unklar ist, mit welcher Behinderung umgegangen werden soll, können die Leistungsmöglichkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten nicht eingeschätzt werden. Abklärungen würden Klarheit über Erwartungsmöglichkeiten bei Lehrpersonen, Auszubildenden und auch bei Arbeitgebenden geben. Abklärungen (bei IV, Schulen etc.) müssen bei jeder Massnahme gemacht werden, nur besteht eine bestimmte Scheu (auch Datenschutzgründe), die Informationen weiterzugeben. Ebenso sollten die Betroffenen selbst ein klares Bild über ihre Behinderung, ihre Möglichkeiten und Grenzen haben, um ein gesundes Selbstbild aufbauen zu können.
2. Die Lernbehinderung (und eventuelle zusätzliche Behinderungen) kann eine Entwicklungs-, Reifungs- und Lernverzögerung bedeuten. Eventuell ist eine **Verlängerung** der Ausbildungszeit (drittes Jahr) zu bedenken. Eine weitere Lösung kann ein **Übergangsjahr** sein, in dem nach bestandener Prüfung eine Festigung der fachlichen und vor allem emotionalen, persönlichen Kompetenzen geschehen kann. Dabei wäre schulische Bildung nicht mehr unbedingt nötig, sondern die praktischen Fähigkeiten könnten im erweiterten Feld (vielleicht in Form von überbetrieblichen Kursen mit kleinen Abschlüssen) gefestigt und erweitert werden. Dies bringt neue positive Erfahrungen, eventuell ein neues Rollenverständnis (nicht mehr Lernende, sondern Mitarbeitende) und gibt trotzdem Sicherheit (bekannter Praxisplatz). Zudem sind zwei Ausbildungsjahre auch für die Auszubildenden relativ kurz, wenn die Ausbildung rentenvermindernd sein soll.
3. Der schulische Unterricht, die praktische Ausbildung vor Ort und das Abschlussverfahren (Augenschein) bedürfen besonderer **Unterstützungsmassnahmen**. Grundsätzlich sollten die methodischen Kompetenzen gefördert werden, um die schulische und praktische Bildung möglich zu machen. Für den Unterricht sind auch im berufspädagogischen Bereich Lernerleichterungen zu organisieren: Vernetzung von Fach- und ABU-Inhalten, Begrenzung der Themen auf Kernkompetenzen in Blöcken, Lernen in Kleingruppen, sinnlich zugängliche Informationen (Visualisierungen, Tasten, etc.), zusätzliche heilpädagogische Lehrperson zur Unterstützung, situiertes, kontextualisiertes Lernen. Prüfungssituationen müssen möglichst frei von Druck und Hektik sein und entsprechend müssen Expert/innen informiert sein (evt. für Nachteilsausgleich sorgen).
4. **Kooperationen** zwischen Lehrpersonen und betrieblichen Auszubildenden müssen bestehen, damit ein Informations- und Wissensaustausch stattfinden kann; dies können die Lernenden eben nicht oder nur begrenzt leisten. Ausserdem kann es nur von Vorteil sein für die Vermittelbarkeit, wenn wirtschaftliche Haltungen mit heilpädagogischen Haltungen verbunden werden. Ebenso sollte unter Umständen eine Kooperation zwischen Auszubildenden und Eltern bestehen; dadurch, dass die Auszubildenden durch das Hofleben mit den Lernenden zusammen wohnen, wäre es denkbar, dass diese eine Elternersatzrolle übernehmen. Ob dies zu den Aufgaben der Auszubildenden gehört, ist zu klären.
5. **Übergänge** müssen frühzeitig abgeklärt, vorbereitet und nachbegleitet werden. Es könnte von Vorteil sein, wenn diese schrittweise laufen, und nicht kollidieren mit anderen wichtigen Prozessen. Schrittweises Vorgehen kann bedeuten, dass der Übergang in verschiedene Teilübergänge (Phasen) unterteilt wird.

Zudem besteht die Gefahr, dass das Übergangsverständnis zu früh aufhört. Dies gilt schon für die erste Schwelle, dem Übergang von der Schule in die Ausbildung (Berufswahl, Vorbereitungsjahr, etc.). Übergänge klappen, wenn alle Beteiligten („runder Tisch“) periodisch zusammen kommen und die weiteren Schritte besprechen.

6. Eine **Begleitung** ist notwendig und wird höchstwahrscheinlich notwendig bleiben. Die Betroffenen brauchen Hilfe in Einschätzungen und Entscheidungen bezüglich persönlicher und beruflicher Entwicklung (Loslösung von Eltern, Wohnen, Rechnungswesen, Erweiterung des sozialen Netzwerks, Prüfungen und Weiterbildung, etc). Eine Begleitung, die von einer zentralen Person langandauernd gegeben wird (Casemanager), ist von Vorteil – für alle Beteiligten. So gäbe es immer eine zentrale Ansprechperson. Zudem werden die Lernenden während der Ausbildungszeit oft volljährig. Eine (nochmalige) Auseinandersetzung mit der Behinderung der Lernenden ist notwendig, um abzuschätzen, in wieweit sie eventuell eine Beistandschaft benötigen.

## 6 Exkurs: Nischenplätze als optimale Lern- und Arbeitsorte

Die beschriebenen Ergebnisse zeigen auf, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen durchaus eine Berufsausbildung durchlaufen können – mit besonderer Unterstützung. Psychisch und/oder Lernbehinderte bedürfen dieser Unterstützungen, damit sie nicht überfordert werden und doch genügend gefördert werden können. Damit in der nichtgeschützten Ausbildungssituation, also ein Ausbildungssetting im ersten Arbeitsmarkt, Entwicklungserfolge für diese Menschen stattfinden können, muss sorgfältig mit Anforderungen umgegangen werden. Im Folgenden soll nun diese „Sorgfalt“ genauer betrachtet werden. Dazu wird ein Modell aus der Bindungstheorie (Bowlby et al., 1956) entliehen und für die Situation von jungen erwachsenen Behinderten genauer erklärt. Dabei geht es um eine gelingende Regulierung von emotionalen Reaktionen auf Lernsituationen in der Ausbildung, also auf so genannte „Fremde Situationen“ (Ainsworth & Wittig, 1969 in Rauh, 2007, S. 180). Das Bedürfnis nach Nähe oder Distanz, nach Sicherheit oder Exploration (Erkundung), muss besonders in Situationen reguliert werden, in denen die Lernenden in eine neue und deshalb fremde Situation kommen. Damit die Regulierung gelingend stattfinden kann, bedarf es eines speziellen Settings.

Die Ausbildungs- und Arbeitsplätze, die in diesem Bericht beschrieben wurden, sind Plätze, die zwar im ersten Arbeitsmarkt angesiedelt sind, aber doch bestimmte Sicherheit stiftende Unterstützungen und Anpassungen an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bieten. Es handelt sich hierbei also um Plätze, bei denen Auszubildende den Lernenden eine günstige Balance zwischen Sicherheitsbedürfnis und Explorationsbedürfnis zur Verfügung stellen. Die Auszubildenden sorgen mit speziellen Mitteln und mit einem speziellen Umgang mit den Lernenden dafür, dass die Lernenden es schaffen, fachliche Kompetenzen zu erwerben und Softskills zu verbessern indem sie sich immer wieder einer neuen Lernsituation aussetzen. Die spezielle Unterstützung hilft dabei, dass sie sich in Explorationsphasen nicht in Gefahr begeben und immer wieder eine sichernde Begleitung im Hintergrund bereit ist. In der folgenden Abbildung ist dargestellt, durch welche Aspekte ein sicherndes und explorierendes Umfeld in den Ausbildungs- und Arbeitsorten, die in diesem Bericht beschrieben wurden, gegeben sind:

### Bedürfnis nach Sicherheit

Bedürfnis nach Nähe:

Fähigkeiten sichern, in zuverlässiger, vertrauensvoller Umwelt arbeiten; Stabilisierung

- Ausbildende mit sozial- oder heilpädagogischem Verständnis
- Heilpädagogische und sozialpädagogische Begleitung (persönliche Bestätigung und Rückmeldungen), Hilfestellungen durch immer gleiche Ansprechpersonen
- Einsatz von unterstützenden Hilfsmittel, Übersichtlichkeit, immer gleiche Abläufe
- Gelerntes festigen durch Wiederholung

### Bedürfnis nach Exploration

Bedürfnis nach Distanz:

Fähigkeiten erweitern, Neues lernen, selbst ausprobieren, Grenzen testen; Weiterentwicklung

- Konfrontation mit erstem, offenem Arbeitsmarkt
- Wirtschaftlich orientierte Arbeitsziele, Arbeitsmarktfähigkeit,
- Praktische Erfahrungen (Arbeitsalltag am eigenen und fremden Höfen)
- Arbeiten und Ausprobieren am Pferd (situatives, kontextualisiertes Lernen)
- Sich testen, sich mit anderen vergleichen

Abbildung 7: Lernumweltgestaltung zwischen Sicherheit und Explikation

Die besondere Unterstützung liegt in der kontrollierten Balance zwischen Nähe und Distanz; Erkundungsmöglichkeiten bieten und die Unterstützung sichern. Die Lern- und Arbeitsumgebung ist so zu schaffen, dass behinderte Menschen diese Balance möglichst selbst regulieren können. Dazu bedarf es für diejenigen, die diese Unterstützung bieten sollen, eines grundlegenden Verständnisses und Wissens über behinderungsspezifische Unsicherheiten (Diagnosewissen, heilpädagogisches Wissen, etc.).

Man kann sagen, dass dies in den beschriebenen Ausbildungsorten (Kapitel 3.4.2) versucht wurde, in die Praxis umzusetzen. Es sind sehr spezielle Ausbildungsorte: obwohl sie im ersten Arbeitsmarkt bestehen und viele Explorationsanreize bieten, sind doch spezifische Unterstützungsangebote vorhanden. Dies macht diese Ausbildungsplätze zu **Nischenplätzen**. Fingerle (2007) beschreibt die Bedingungen für solche Nischenplätze wie folgt: Solche Plätze sind durch Situationen gekennzeichnet, die „die Regulationsfähigkeiten einer Person nicht überforder[n] – indem sie einerseits Stressoren fernhält, aber andererseits auch keine unerfüllbaren Veränderungsanforderungen stellt. In dieser Hinsicht sind Nischen stabilisierend“ (Fingerle, 2007, S.304). Zudem müssen solche Plätze „die Förderung der Exploration der Umwelt und der eigenen Fähigkeiten und eine Orientierung der Exploration auf Ziele, die [...] sozial anschlussfähig sind“ (S. 304) schaffen. Gelingt es Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Arbeitsplätze mit Nischencharakter zu finden, erfahren sie eine Balance zwischen **Stabilisierung** und **Weiterentwicklung**.

## 7 Ausblick

Das Pilotprojekt, welches hier im Detail beschrieben wurde, steht im Spannungsfeld zwischen Sozialstaat und Marktwirtschaft, geschütztem Raum und freiem Arbeitsmarkt, förderorientierter Individualisierung und Standardisierung. Es lotet die Fördermöglichkeiten aus, die bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit teilweise einschränkenden Behinderungen bestehen. Exemplarisch wird bei 12 Menschen in einem bestimmten Beruf – Pferdewart – aufgezeigt, welche Anstrengungen unternommen werden müssen, um Schritte in Richtung Normalisierungsprinzip zu gehen und eine Annäherung an einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss zu erreichen.

Eines der erklärten Ziele der schweizerischen Bildungspolitik ist es, auf der Sekundarstufe II den Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss von heute 89% auf 95% zu steigern (EDK, 2006). Ein breites Bildungsbündnis unter Federführung von kantonalen und Bundesstellen will dies bis ins Jahr 2015 erreichen. Dieses ehrgeizige Ziel kann aber nur realisiert werden, wenn breit abgestützte Bildungsreformen durchgeführt werden. Die Schweiz kennt für Jugendliche und junge Erwachsene ein differenziertes Bildungsangebot, das auch schwächeren und gefährdeten Gruppen den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ermöglichen soll (vgl. Häfeli, 2008). Wichtig ist hier das 2004 eingeführte neue Berufsbildungsgesetz, welches die Arbeitsmarktfähigkeit als zentrales Ziel deklariert und sowohl Chancen als auch Risiken für schwächere Jugendliche bietet. Die Chancen liegen in den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der beruflichen Bildung, der erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen und speziell der neuen zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Mit dieser letzten Form sind aber auch Risiken verbunden: Durch die gegenüber der bisherigen Anlehre grössere Standardisierung und Strukturierung und dem gleichzeitigen Wegfall bisheriger zweijähriger EFZ-Lehren (eidg. Fähigkeitszeugnis) steigen die Anforderungen an die Jugendlichen in vielen Berufsfeldern.

Diese Entwicklungen bei den schweizerisch durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) geregelten Ausbildungen haben Auswirkungen auf andere Bildungsbereiche. Für Jugendliche, die keine der BBT-Ausbildungen absolvieren können, besteht bekanntlich die Möglichkeit einer praktischen Lehre, der so genannten IV-Anlehre, welche dann privatrechtlich geregelt ist. Deren Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt ist aber unklar und dürfte stark variieren. So sind von verschiedener Seite Reformschritte eingeleitet worden, welche die IV-Anlehre reformieren und die Durchlässigkeit in Richtung BBT-Ausbildungen erhöhen sollen. Dazu gehört das hier evaluierte Pilotprojekt.

Das **Pilotprojekt** hat einige wichtige Erkenntnisse gebracht. Lernbehinderte, die während der obligatorischen Schulzeit separativ beschult wurden, sind mit spezieller Unterstützung fähig, eine Ausbildung mit Berufsschulbesuch erfolgreich zu durchlaufen und abzuschliessen. Folgende Elemente sind besonders wichtig:

- Heilpädagogischer Aspekt während der Ausbildung: Im berufspädagogischen Handlungsfeld konnte gezeigt werden, dass ein Unterricht unter heilpädagogischen Aspekten (Teamteaching, Kooperation von Fach- und ABU-Inhalten, Beschränkung auf Kerninhalte, situatives Lernen) erfolgreich durchgeführt werden kann. Im Sinne einer sichernden Förderung unter Einbezug von individueller Begleitung (fiB) können diese Aspekte auch in anderen Berufsfeldern eingesetzt werden. Nützliche Hinweise ergeben sich aus didaktischen Unterrichtshilfen, welche für die zweijährige Grundbildung (EBA) entwickelt wurden (vgl. Grass & Städeli, 2005; Ming & Reif, 2008).
- Sozialpädagogischer Aspekt während der Ausbildung: Die sozialpädagogischen Unterstützungshilfen (soziale und methodische Kompetenzen lehren, Freizeitgestaltung, Rolle von Ersatzerziehenden, Netzwerkausweitung, Begleitung etc.) wurden im Rahmen des Pilotprojekts nicht sehr gefördert; im Vordergrund standen die lern- und heilpädagogischen

schen Massnahmen. Die sozialpädagogischen Unterstützungsmassnahmen, die für alle Lernenden mit besonderen Bedürfnissen gelten, sind aber zentral für den Ausbildungserfolg. Diese Unterstützungen sollten bei Ausbildungsende nicht abrupt enden. Auch nach der Ausbildung ist ein bestimmtes Mass an Betreuung notwendig (eine Ansprechperson an zentraler Stelle, Casemanager, etc.). Die Massnahmen sollten wenn möglich weiterhin individuell genutzt werden können.

- Unterstützung über die Ausbildung hinaus: Die Vermittelbarkeit ist erfolgreich, wenn das Einsatzspektrum des IV-Anlehrlings Pferdewart den möglichen Arbeitgebenden bekannt ist. Eine Unterstützung bei der Stellensuche ist hier von grossem Nutzen. Weiter könnte eine Begleitung der Arbeitgebenden (Information zu Unterstützungshilfen, periodischer Kontakt zur IV, etc.) die Vermittlungschancen erhöhen und Anreize bieten. Informations- und Weiterbildungsangebote für Auszubildende, mögliche Arbeitgebende, IV-Berufsberatung und aber auch Eltern sollten konzipiert und umgesetzt werden, um eine Qualifizierung auf allen Ebenen zu erreichen.

Der Pilotversuch „Pferdewart“ wird in dieser Form nicht weitergeführt. Verschiedene der hier aufgeführten Elemente werden aber bei einer neu konzipierten kantonalen Ausbildung „Hofmitarbeiter/in“ einfließen. Es sind mehrere Schwerpunkte vorgesehen, u.a. Pferdehaltung. Die Ausbildung startet ab Schuljahr 2008/09 und schliesst einen regelmässigen Schulbesuch an der zürcherischen Berufsfachschule „Strickhof“ mit ein.

Ein grösseres Reformprojekt der IV-Anlehre ist auf schweizerischer Ebene und unter Einbezug möglichst vieler Berufsfelder vom Dachverband INSOS gestartet worden (vgl. Aeschbach, 2006, 2008). Die IV-Anlehre soll dabei in eine „**Praktische Ausbildung**“ (**PrA**) weiterentwickelt werden. Dabei sollen einzelne Elemente der EBA-Ausbildung aufgenommen werden (gewisse Normierung bei den Ausbildungsprogrammen und Abschlüssen), um eine spätere Durchlässigkeit zu ermöglichen. Die ersten PrA-Ausbildungen haben im Sommer 2007 begonnen. Sie sehen grundsätzlich einen identischen Lern- und Arbeitsort vor, um eine ganzheitliche Förderung zu ermöglichen. Allerdings gibt es auch regionale Bestrebungen, einen überbetrieblichen Berufsschulbesuch durchzuführen. So besuchen ab Schuljahr 2008/09 PrA-Lernende aus dem Kanton Aargau gemeinsam den Unterricht in Aarau. Im Unterschied zum Pilotprojekt Pferdewart ist es aber aus organisatorischen Gründen (noch) nicht möglich, berufs- und lehrjahresspezifische Klassen anzubieten.

Eine besondere Herausforderung bei all diesen Reformen stellt das **Zusammenspiel verschiedener Institutionen und Akteure** dar. Die Gesetzgebungen in der Berufsbildung, bei der Invalidenversicherung, bei der Sozialfürsorge und Arbeitslosenversicherung sind nicht miteinander koordiniert (und können es wohl auch kaum sein). Entsprechend schwierig gestaltet sich die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen (vgl. Schellenberg & Häfeli, 2008). Um jungen Menschen eine berufliche Integration zu ermöglichen, ist dieses Zusammenspiel aber unabdingbar.

## 8 Literatur

- Aeppli, D. et al. (2004). *Wirkungen von Beschäftigungsprogrammen für ausgesteuerte Arbeitslose*. Ein Programm des Schweizerischen Nationalfonds, Forschungsprogramm 45. Zürich: Verlag Rüegger.
- Aeschbach, S. (2006). Die Lernenden dot abholen, wo sie stehen! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10/2006, S. 10-13..
- Aeschbach, S. (2008). Praktische Ausbildung PrA nach INSOS. In K. Häfeli (Hrsg.), *Beruflichen Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 117-122). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Badelt, C. (1992). *Geschützte Arbeit. Alternative Beschäftigungsformen zur beruflichen und sozialen Integration behinderter Menschen*. Wien: Böhlau .
- Baumgartner, E., Greiwe, S. & Schwarb, T. (2004). *Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz*. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen (Projekt Nr. C01\_01). Beiträge zur Sozialen Sicherheit Forschungsbericht Nr. 4/04. Bern.
- Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston, M. & Rosenbluth, D. (1956). The effects of mother-child separation. *British Journal of Medical Psychology*, 29, S. 211-247.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (2008). *Startseite BSV-Online*. Internet: <http://www.bsv.admin.ch/index.html?lang=de> [August 2008].
- Camenzind H. & Audeoud, M. (2008). Von der Notwendigkeit von innovativen Wandlungen bei Attestausbildungen für IV-Anlehrlinge. In K. Häfeli (Hrsg.), *Beruflichen Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 109-116). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Eberwein, H. (1997). Lernbehinderung: Faktum oder Konstrukt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 01, S. 14-22.
- EDK. (2006). *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule - Sekundarstufe II*. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fingerle, M. (2007). Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (S. 299-310). Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grassi, A. & Städeli, C. (2005). *Didaktik für Berufslernende. Ein Leitfaden für den Unterricht in der zweijährigen Grundbildung*. Bern: h.e.p.
- Häfeli, K. (Hrsg.) (2008). *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Häfeli, K. (2008). Berufsbildung als Weg der Benachteiligtenförderung in der Schweiz. In K. Häfeli (Hrsg.), *Beruflichen Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 79-94). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Holstein, B. & Straus, F. (Hrsg.) (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kammermann, M. (2008). Anlehrlinge: woher kommen sie, wie beurteilen sie ihre Ausbildung, wohin gehen sie? In K. Häfeli (Hrsg.), *Beruflichen Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 131-142). Luzern: Edition SZH/CSPS.

- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalysen. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Basel: Beltz Verlag.
- Ming, P. & Reif, M. (2008). *Unterwegs zum Lernprofi. Das Buch zur Attestausbildung – und für Stütz- und Förderunterricht* (2. Auflage). Zürich: Orell Füssli.
- Oettiker, K. (2006). *IV-Anlehre im Wandel. IV-Anlehre in der Berufsschule und im Betrieb, Projektbegleitung als Forschungsauftrag*. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Oser, F. (2003). Auf der Suche nach einer neuen Berufsidentität. *Panorama, Zeitschrift für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt*, S. 6-7.
- Rauh, H. (2007). Resilienz und Bindung bei Kindern mit Behinderungen. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (S. 175-191). Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schellenberg, C. & Häfeli, K. (2008). *Evaluation der Arbeitsmarktintegration in der Region aargauSüd*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).

## 9 Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassender Überblick über die 12 Lernenden .....	17
Abbildung 1: Forschungsleitende Fragen.....	9
Abbildung 2: Untersuchungsablauf, Befragtengruppen und Methoden zu den drei Erhebungszeitpunkten .....	11
Abbildung 3: Zusammengefasste Netzwerkkarte der Jugendlichen .....	25
Abbildung 4: Stand der Vermittlung bei der Dritterhebung (12 Personen).....	29
Abbildung 5: Polarisierte Welten, Haltungen und Ziele an den Ausbildungsbetrieben .....	34
Abbildung 6: Ausbildungssystem .....	39
Abbildung 7: Lernumweltgestaltung zwischen Sicherheit und Explikation.....	55