

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science
in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

Flurina Meisen Zannol

Supported Education

Lehrbetriebs-Befragung zu unterstützten Berufslehren für Lernende mit psychischer
Beeinträchtigung

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich. Januar 2011

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek».

Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern.

**Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich**

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und von der Studiengangleitung des Kooperationsmasters zur Publikation empfohlen wurden.

Flurina Meisen Zannol: Supported Education. Lehrbetriebs-Befragung zu unterstützten Berufslehren für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung.

© 2012 «Edition Soziothek» Bern

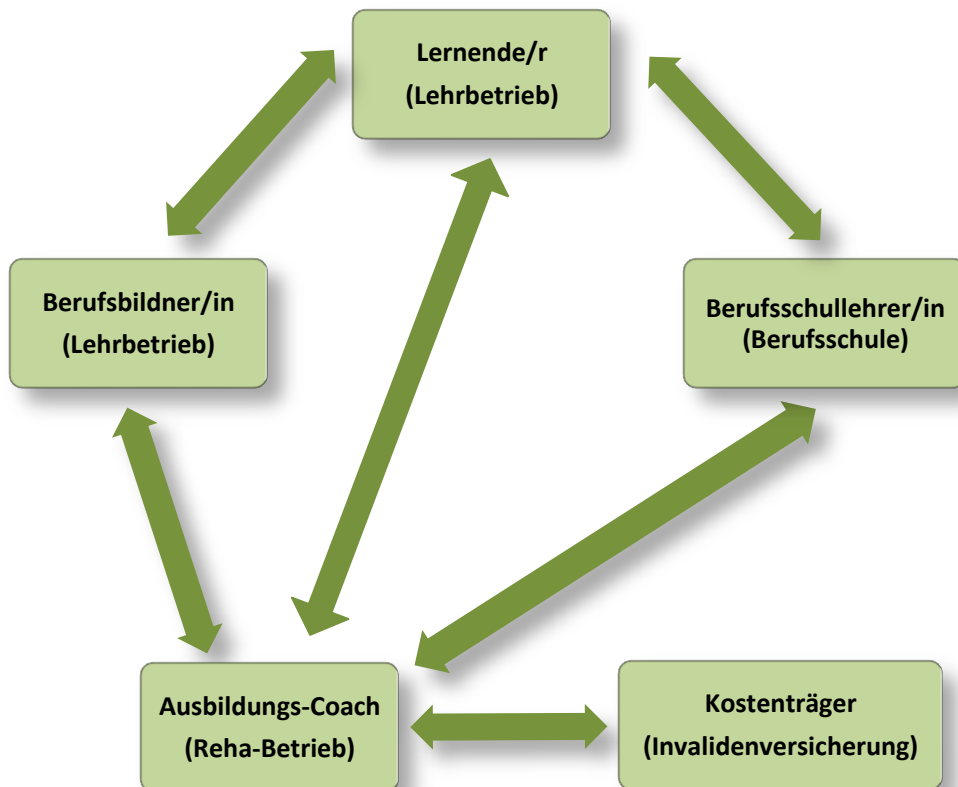
ISBN 978-3-03796-431-6

Verlag Edition Soziothek
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Supported Education

Lehrbetriebs-Befragung zu
unterstützten Berufslehren für Lernende
mit psychischer Beeinträchtigung



Master-Thesis

von:

Flurina Meisen Zannol

Danksagung

“Es ist ein lobenswerter Brauch: Wer was Gutes bekommt, der bedankt sich auch.“

Wilhelm Busch

Für das Verfassen der vorliegenden Master-Thesis war ich immer wieder auf Kooperation und Unterstützung angewiesen, für die ich mich hiermit herzlich bedanken möchte:

Mein ganz besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Eva Deuchert und Lukas Kauer vom “Center for Disability and Integration“ der Universität St. Gallen, für die hervorragende interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Freundschaft, die daraus entstanden ist.

Bei Rolf Paul Nef von der ZHAW und bei Dr. Walter Rehberg bedanke ich mich für die konstruktive Begleitung und für das Interesse, das sie meiner Arbeit entgegen gebracht haben.

Bei meinen ehemaligen Vorgesetzten der “dreischiibe“ bedanke ich mich für den interessanten Auftrag, der zu dieser Arbeit geführt hat und für die Rahmenbedingungen, die mir für dessen Bearbeitung zur Verfügung gestellt wurden. Danke meinen ehemaligen Teamkolleginnen für fachlichen Austausch und Unterstützung, und insbesondere Corinne Scherrer für die Korrekturarbeiten. Für die gewährten Interviews bedanke ich mich bei der ehemaligen KV-Lernenden, Melanie Müller, und bei Urs Huber von Büro Ö AG.

Danke auch an die verantwortlichen Personen der kantonalen Ämter für Berufsbildung AI/AR/SG/TG für die zur Verfügung gestellten Lehrbetriebsadressen, sowie an verschiedene Studierende der Universität St. Gallen und der FHS St. Gallen, für die Mithilfe bei deren Aufbereitung. Weiter bedanken möchte ich mich bei diversen Integrations- und Berufsbildungsfachleuten für die Teilnahme an den beiden Pretests des Fragebogens.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Prof. Dr. Roland A. Müller, Silvia Oppliger, René Pfister und Jürg Zellweger vom Schweizerischen Arbeitgeberverband, bei Dr. Kurt Weigelt und René Güntensperger von der Industrie- und Handelskammer St.Gallen-Appenzell sowie bei Eveline Florian von KV Ost für die Unterstützung beim Feldzugang.

Für die finanzielle Unterstützung der Studie gebührt der Dank dem Emil Zaugg Fonds. Und schliesslich danke ich allen, die mich immer wieder inspiriert und unterstützt haben, bis die vorliegende Arbeit zu dem wurde, was sie ist.

Flurina Meisen Zannol, 22. Mai 2011

Inhaltsverzeichnis

Begriffsverwendung in der vorliegenden Arbeit

Zusammenfassung

Summary

1 EINLEITUNG

1.1	Ausgangslage.....	1
1.2	Problem- und Fragestellung.....	2
1.3	Auftraggeber und Kooperationspartner	2
1.4	Aufbau der Arbeit.....	2

2 BERUFLICHE INTEGRATION BEI PSYCHISCHER BEEINTRÄCHTIGUNG

2.1	Behinderung gemäss der International Classification of Functioning (ICF)	3
2.2	Gesetzliche Grundlagen	5
2.3	Rehabilitatorische Aspekte	6

3 BERUFSBILDUNG BEI PSYCHISCHER BEEINTRÄCHTIGUNG

3.1	Das Berufsbildungssystem in der Schweiz	10
3.2	Berufsbildung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit.....	12
3.3	Transitionshindernisse für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung	14

4 SUPPORTED EDUCATION

4.1	Begriff.....	17
4.2	Prinzipien und Akteure.....	18
4.3	Forschungsstand und Praxiserfahrungen	20

5 DIE LEHRBETRIEBS-BEFRAGUNG

5.1	Forschungsziele	26
5.2	Forschungshypothesen	28
5.3	Planung	29
5.3.1	Forschungsdesign und Methode	29
5.3.2	Aufbau des Fragebogens.....	35
5.3.3	Pretests	39
5.3.4	Zugang zur Zielgruppe.....	39
5.3.5	Sensibilisierung der Zielgruppe	40
5.4	Durchführung.....	40
5.5	Auswertung.....	41
5.6	Überprüfung der Daten	42
5.6.1	Reliabilität	42
5.6.2	Validität.....	42
5.6.3	Reflexion der Wahl von Methode und Zielgruppe.....	47
5.6.4	Reflexion der Durchführung	47
5.7	Ergebnisse	48
5.7.1	Deskriptive Ergebnisse bezüglich Teilnahme	48
5.7.2	Deskriptive Ergebnisse der Likert-Skalen.....	49
5.7.3	Ergebnisse des Discrete Choice Experiments.....	52
5.8	Diskussion der Ergebnisse	60
5.8.1	Bezug zu den Forschungshypothesen und zur Bedeutung für die Praxis....	60
5.8.2	Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	65
5.9	Abschluss und Ausblick	68
5.9.1	Information der Befragungsteilnehmenden und weiterer Interessierter.....	68
5.9.2	Aktuelle und geplante Präsentationen und Publikationen der Studie.....	68

Literatur- und Quellenverzeichnis

Abbildungs-, Tabellen- und Anhangsverzeichnis

Anhang

Erklärung der Studentin zur Master-Thesis-Arbeit

Begriffsverwendung in der vorliegenden Arbeit

Begriff	Erklärung
Arbeit / erster Arbeitsmarkt	Mit Arbeit ohne weitere Spezifikation ist Erwerbsarbeit gemeint. Der Markt für Erwerbsarbeit wird erster Arbeitsmarkt genannt.
Arbeitsintegration / Berufliche Integration / Arbeitsrehabilitation	Arbeitsintegration meint Massnahmen, welche die Integration gesundheitlich beeinträchtigter Menschen in den ersten Arbeitsmarkt zum Ziel haben. Berufliche Integration wird analog verwendet. Zu Arbeitsrehabilitation werden hingegen alle Unterstützungsformen gezählt, die den Erhalt oder die Verbesserung der Grundarbeitsfähigkeit zum Ziel haben.
Berufliche Grundbildung / Berufslehre	Berufliche Grundbildung meint berufspraktische Bildungsgänge, die zu einem berufsbefähigenden Abschluss auf Sekundarstufe II führen. Berufslehre wird analog verwendet.
Berufsbildner / Berufsbildnerin / Ausbildungsverantwortliche	Berufsbildnerinnen und Berufsbildner (früher Lehrmeister /-innen) sind Berufsfachleute, die aufgrund einer Zusatzausbildung befähigt sind, die Verantwortung für die betriebliche Ausbildung von Lernenden zu übernehmen. Wird der Begriff Ausbildungsverantwortliche verwendet, werden zusätzlich Personen hinzu gezählt, die mit der Auswahl von Lernenden in Lehrbetrieben zu tun haben, z.B. Personalverantwortliche.
Berufliche Eingliederungsmassnahmen	Berufliche Eingliederungsmassnahmen sind Instrumente der Invalidenversicherung (IV), die der beruflichen Integration für Menschen mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung dienen.
Job-Coach / Ausbildungs-Coach	Ein Job-Coach berät alle Beteiligten bei arbeitsintegrativen Massnahmen, die direkt im ersten Arbeitsmarkt durchgeführt werden. Ein Ausbildungs-Coach übernimmt diese Funktion bei Massnahmen in Form von beruflicher Grundbildung.
Lehrbetrieb	Lehrbetriebe sind Unternehmen des ersten Arbeitsmarktes, in denen der betriebliche Teil beruflicher Grundbildung absolviert werden kann.
Lernende / Lernender	Lernende (früher Lehrlinge) absolvieren eine berufliche Grundbildung in einem Lehrbetrieb. Lernende kaufmännischer Ausbildungsrichtung werden KV-Lernende genannt.
Psychische Behinderung / Psychische Beeinträchtigung / Psychische Krankheit	Angelehnt an die ICF ¹ wird der Begriff psychische Behinderung für Beeinträchtigungen der mentalen Funktionen, der Aktivität oder der Partizipation/Teilhabe aus psychischen Gründen verwendet. Der Begriff psychische Beeinträchtigung wird analog verwendet, siehe auch Kapitel 2.1. Wird der Begriff psychische Krankheit verwendet, sind damit Störungen gemeint, die der Klasse F00-F99 der ICD-10 ² zugeordnet sind.
Rehabilitationsbetrieb	In Rehabilitationsbetrieben werden Formen von Arbeitsrehabilitation und Arbeitsintegration durchgeführt. Teilweise können Jugendliche mit gesundheitlicher Beeinträchtigung dort den betrieblichen Teil ihrer beruflichen Grundbildung im Rahmen beruflicher Eingliederungsmassnahmen der IV absolvieren.

¹ International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO)

² International Classification of Diseases (WHO)

Zusammenfassung

Berufsbildung findet in der Schweiz in einem dualen System von Lehrbetrieb und Berufsschule statt. Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung können den betrieblichen Teil ihrer Ausbildung in spezialisierten Rehabilitationsbetrieben absolvieren, in denen sie psychosoziale Unterstützung erhalten. In der Regel ist das Ziel dabei, sich nach dem Lehrabschluss in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Jugendlichen stehen dann jedoch gleichzeitig vor einer doppelten Hürde, nämlich dem Schritt vom Lernenden zum Arbeitnehmenden und der Umgewöhnung vom geschützten Rahmen an den ersten Arbeitsmarkt. Das Integrationsmodell "Supported Education" kann diese beiden Hürden zeitlich entkoppeln. Entsprechend dem Motto "first place, then train" werden die Lernenden dabei bereits während ihrer Ausbildung in regulären Lehrbetrieben platziert, wobei ein Ausbildungs-Coach aus dem Rehabilitationsbetrieb sie weiter begleitet. Die vorliegende Studie untersuchte in einer Totalerhebung die Einschätzung von Ausbildungsverantwortlichen kaufmännischer Lehrbetriebe in vier Ostschweizer Kantonen bezüglich der Möglichkeit, in ihren Betrieben Supported Education durchzuführen. Dazu wurden ihnen in einem Discrete Choice Experiment zufällig konstruierte Fallbeispiele von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung vorgelegt, die sie zur Ausbildung annehmen oder ablehnen konnten. Insgesamt wurden nur 8.6% der vorgeschlagenen Fallbeispiele akzeptiert, wobei bezüglich der Leistungs- und Verhaltensmerkmale von Lernenden mehrere signifikante Einflüsse auf den Auswahlentscheid festgestellt werden konnten. Als besonders Chancen mindernd erwiesen sich Defizite in den Bereichen Regeleinhaltung, Sozialkontaktgestaltung, Zuverlässigkeit bei der Arbeitsausführung und Motivation. Gute Schulnoten oder mehr Arbeitserfahrung durch eine Platzierung zu einem späteren Zeitpunkt der Berufslehre konnten diese Hindernisse nicht kompensieren. Bezüglich betrieblicher Merkmale und Charakteristika der Ausbildungsverantwortlichen konnten praktisch keine signifikanten Einflüsse nachgewiesen werden. Eine markante Ausnahme bilden dabei jedoch Lehrplätze, bei denen die Lernenden direkten Kundenkontakt haben, was sich als hoch signifikantes Hemmnis für die Aufnahme von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung erwiesen hat. Da Kundenkontakt in 97% der befragten Betriebe zu den Rahmenbedingungen für KV-Lernende gehört, muss dieser Aspekt in der Praxis als gewichtiger Einflussfaktor betrachtet werden. Die Studie zeigt ebenfalls auf, dass sich die Ausbildungsverantwortlichen von den Ausbildungs-Coaches vor allem Informationen zur Beeinträchtigung der vorgeschlagenen Person sowie zum Vorgehen im Falle einer Krisensituation wünschen.

Schlagwörter:

Supported Education, Unterstützte Ausbildung, psychische Krankheit, Discrete Choice Experiment

Summary

In Switzerland, non-academic vocational education and training (VET) is provided as a dual system of in-firm training and vocational classroom education. Young persons with mental disorders have the option to complete the on-the-job part of their training in companies specializing in rehabilitation. Generally, the goal is to integrate these young people into the primary employment market upon completion of the training. However, at that juncture the youths find themselves facing a double obstacle – the change from trainee to employee and, at the same time, switching from a protected work environment into the primary job market. The integrative model “Supported Education” aims to separate the two hurdles chronologically. In keeping with the slogan “first place, then train”, the trainees are placed in a regular company during their vocational training, whilst receiving continued support from a coach of the specialized rehabilitation firm. The study on hand has investigated in four cantons in Eastern Switzerland how VET-responsible staff of companies providing commercial apprenticeship is assessing the option to provide Supported Education within their firm. A Discrete Choice experiment was used, presenting the VET-responsible staff with randomly composed case studies of trainees with mental disorders, to be accepted or rejected for vocational training in their company. A total of only 8.6% of the suggested case studies would have been accepted into training. With regards to characteristics of performance and behaviour of trainees, a number of significant impacts on the decision process have been observed. Shortcomings with regards to adherence to rules, maintenance of social contacts, reliability in the execution of tasks and motivation had a particularly negative influence on the chances to be hired. Good school grades or additional work experience due to being placed in a company at a later stage of the apprenticeship did not compensate for those obstacles. With regards to the sector of business or characteristics of the individual VET-responsible staff only very low significant influence could be established. Distinctive exceptions to this are positions where the trainees are in direct contact with customers; this was shown to form a highly significant obstacle in the acceptance of a trainee with mental disorders. Since customer contact is an integrative part of the training in over 97% of companies participating in this research project, this aspect must be regarded as a highly significant influence in practice. Furthermore, the survey revealed that the most VET-responsible persons were primarily interested in receiving information with regards to the impairment of the proposed person as well as recommended procedures in the case of a crisis.

Key words:

Supported Vocational Education, mental disorder, Discrete Choice Experiment

1 EINLEITUNG

In der Einleitung wird die Ausgangslage beschrieben und die Problem- und Fragestellung werden hergeleitet. Zudem werden die Verbindungen der Verfasserin zur Auftraggeberin und zu Kooperationspartnern der Studie aufgezeigt.

1.1 Ausgangslage

Die Invalidenversicherung (IV) richtet für Menschen, die aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung ganz oder teilweise erwerbsunfähig sind, Invalidenrenten aus. Dabei gilt das Prinzip "Eingliederung vor Rente", das besagt, dass jemand nur dann Anspruch auf eine Invalidenrente hat, wenn alle Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung ausgeschöpft sind. Zu diesem Zweck finanziert die IV unter anderem so genannte berufliche Massnahmen als Erstausbildung, Umschulung oder Wiedereinarbeitung in den bestehenden Beruf. Bereits 1997 waren psychische Beeinträchtigungen mit 28% die häufigste Ursache für den Bezug einer IV-Rente und diese Kategorie ist auch die einzige, deren Anteil in den folgenden 10 Jahren noch gewachsen ist (vgl. Bütler, Gentinetta, Schulz, & Staubli, 2008, S. 48). Mehr Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung in Erwerbsarbeit zu integrieren, war deshalb eines der Ziele der 5. IVG-Revision, die seit dem 1.1.2008 in Kraft ist. In der beruflichen Integration hat in den letzten Jahren das Modell "Supported Employment" an Bedeutung gewonnen. Ist es traditionellerweise üblich, arbeitsrelevante Defizite gemäss dem Motto "first train, then place" zunächst in Rehabilitationsbetrieben zu trainieren und die Person erst danach im ersten Arbeitsmarkt zu platzieren, gehört zu Supported Employment das Credo "first place, then train". Hierbei wird davon ausgegangen, dass berufliche Integration am besten gelingt, wenn jemand an einem möglichst normalen Arbeitsplatz tätig ist und direkt dort lernen kann, mit seinen krankheitsbedingten Einschränkungen umzugehen. Dies bedeutet jedoch sowohl für die beschäftigte Person selbst als auch für Vorgesetzte und Mitarbeitende eine besondere Herausforderung, weshalb ein professioneller Job-Coach diese Arbeitsverhältnisse begleitet und alle Beteiligten unterstützt und berät. Auch in der Berufsbildung von Jugendlichen mit psychischer Beeinträchtigung können die Prinzipien des Supported Employment angewandt werden. Da in der beruflichen Grundbildung spezielle Rahmenbedingungen gelten, wird hier anstelle von Supported Employment von "Supported Education" gesprochen. Der Schweizerische Branchenverband der Sozialen Institutionen für Menschen mit Behinderung INSOS betont in seinem Positionspapier "Berufliche Bildung für alle!" die Wichtigkeit, Supported Education – als Ergänzung zu Bildungsangeboten im institutionellen Rahmen – voranzutreiben (vgl. Soziale Institutionen für Menschen mit Behinderung Schweiz, 2009, S. 4). Um dieses Modell jedoch weiter entwickeln und breit etablieren zu können, braucht es mehr Kenntnisse über förderliche und hinderliche Faktoren bei dessen Durchführung.

1.2 Problem- und Fragestellung

Im Bereich "Office Point" des Ostschweizer Rehabilitationsbetriebes "dreischiibe" können Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung kaufmännische Berufslehren im Rahmen beruflicher Massnahmen der IV absolvieren. Schon seit einiger Zeit wurde dort erkannt, dass es für Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger, die ihre Ausbildung vollumfänglich im institutionellen Rahmen absolviert haben, schwierig ist, nach dem Lehrabschluss erfolgreich in ein Angestelltenverhältnis im ersten Arbeitsmarkt zu wechseln. Dies zeigen z.B. Rückmeldungen ehemaliger Lernender, die in einem internen Projektbericht (Basualdo, 2009) festgehalten sind. Aufgrund von Einzelerfahrungen und Studien zu "first place, then train"-Modellen wird davon ausgegangen, dass es für den Übertritt von der Berufslehre in eine Erstanstellung förderlich ist, bereits an reguläre Arbeitsverhältnisse gewöhnt zu sein. Wenn immer möglich, werden deshalb Lernende des dreischiibe Office Point bereits im Laufe ihrer Ausbildung in Lehrbetrieben des ersten Arbeitsmarktes platziert und durch einen Ausbildungs-Coach weiter begleitet. Um dieses Modell ausbauen zu können, braucht die dreischiibe ausreichend Lehrbetriebe als Kooperationspartner. Dies bedingt, die damit verbundenen Einstellungen, Erwartungen und Bedenken von Ausbildungsverantwortlichen solcher Betriebe besser zu kennen. Deshalb soll in der vorliegenden Master-Thesis die Frage empirisch geklärt werden, **wie Ausbildungsverantwortliche kaufmännischer Grundbildung die Möglichkeit einschätzen, Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education in ihren Lehrbetrieben auszubilden.**

1.3 Auftraggeber und Kooperationspartner

Die Verfasserin der Master-Thesis arbeitete während rund 10 Jahren im dreischiibe Office Point und wurde von der Geschäftsleitung beauftragt, die oben erwähnte Fragestellung zu klären. Für den empirischen Teil dieser Arbeit, der eine Befragung aller kaufmännischen Lehrbetriebe der Kantone SG/TG/AI/AR umfasst, ist sie eine Forschungskoooperation mit dem Center for Disability and Integration (CDI) der Universität St. Gallen eingegangen. Diese Forschungskoooperation wurde vom fachlichen Begleiter der Thesis geprüft und genehmigt, da dargelegt werden konnte, dass die Eigenleistung der Verfasserin gewährleistet ist.

1.4 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden verschiedene Aspekte beruflicher Integration bei psychischer Beeinträchtigung aufgezeigt. Kapitel 3 erläutert die duale Berufsbildung in der Schweiz allgemein und aus arbeitsintegrativer Perspektive. Kapitel 4 stellt Supported Employment und Supported Education als Modelle der beruflichen Integration vor, die direkt im ersten Arbeitsmarkt durchgeführt werden. In Kapitel 5 werden Planung, Durchführung und Ergebnisse der Lehrbetriebsbefragung detailliert beschrieben und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

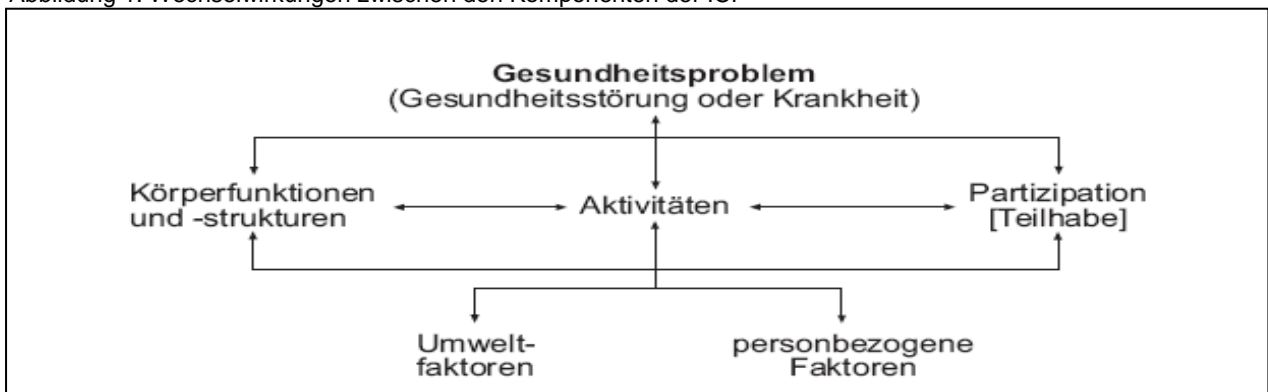
2 BERUFLICHE INTEGRATION BEI PSYCHISCHER BEEINTRÄCHTIGUNG

Diese Arbeit untersucht ein Integrationsmodell für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung im Kontext von Berufsbildung. Da sich in der Arbeitsrehabilitation der Blick nicht auf Krankheiten selbst, sondern auf die Folgen von Krankheit richtet, wird in diesem Kapitel zunächst das Modell der International Classification of Functioning (ICF) eingeführt. Danach werden die gesetzlichen Grundlagen bezüglich beruflicher Integration für gesundheitlich beeinträchtigte Menschen in der Schweiz aufgezeigt, und es wird auf spezielle rehabilitatorische Aspekte bei psychischer Beeinträchtigung hingewiesen.

2.1 Behinderung gemäss der International Classification of Functioning (ICF)

Die World Health Organization (WHO) hat 1980 mit der Schaffung der International Classification of Impairment, Disability and Handicaps¹ (ICIDH) ein erstes Klassifikationsmodell eingeführt, in dem die Aspekte der Beeinträchtigung gleichermassen beachtet wurden, wie diejenigen der Krankheit selbst. Dennoch stand dieses Modell immer noch in der Tradition einer linearen Denkweise, in der eine Behinderung gewissermassen die logische Folge einer Krankheit ist. Behinderung entsteht jedoch erst als Ergebnis behindernder Zusammenhänge, zu denen der jeweilige Kontext mit seinen materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen ebenso beiträgt, wie die personalen Aspekte der betroffenen Person. 2001 hat die WHO auch diesem Perspektivenwechsel Rechnung getragen, und die personenzentrierte ICIDH zum bio-psycho-sozialen Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health² (ICF) weiter entwickelt. Auch im Zentrum dieses Modells steht der Mensch mit seinen Körperfunktionen und -strukturen, seinen Handlungsmöglichkeiten (Aktivitäten) und seinem sozialen Lebensbezug (Teilhabe/Partizipation). Diese drei Bereiche können jedoch in unterschiedlichem Ausmass von Gesundheitsproblemen, als auch von Kontextfaktoren (umwelt- und personenbezogene Faktoren) beeinflusst sein (vgl. Rüst & Debrunner, 2005, S. 22 f.).

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF



Quelle: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S.23

¹ Deutsch: Internationale Klassifikation der Schädigungen, Behinderungen und Beeinträchtigungen

² Deutsch: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Nach diesem Modell ist Behinderung das Ergebnis der negativen Wechselwirkung einer Person, ihrem Gesundheitsproblem und den Umweltfaktoren: Behinderung entsteht folglich immer dann, wenn eine unzureichende Passung zwischen einer Person und den Umweltfaktoren vorliegt (vgl. Wansing, 2005, S. 79).

In der deutschsprachigen Übersetzung der ICF ist Funktionsfähigkeit ein Oberbegriff für Körperfunktionen/-strukturen, Aktivitäten und Partizipation. Sie bezeichnet die positiven Aspekte der Interaktion zwischen einer Person und ihren Kontextfaktoren. Der Begriff der Funktionsfähigkeit eines Menschen umfasst alle Aspekte der funktionalen Gesundheit. Eine Person ist funktional gesund, wenn vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren:

- a) Ihre Körperstrukturen sowie die körperlichen und mentalen Funktionen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen).
- b) Sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem erwartet wird (Konzept der Aktivitäten).
- c) Sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung erwartet wird (Konzept der Partizipation/Teilhabe an Lebensbereichen).

(vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 4).

Der Behinderungsbegriff der ICF bezeichnet die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person und ihren Kontextfaktoren. Er ist der Oberbegriff für jede Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen, d.h. für:

- d) Schädigungen (Funktionsstörungen, Strukturschäden)
- e) Beeinträchtigungen der Aktivität
- f) Beeinträchtigungen der Partizipation/Teilhabe

(vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S.145 f.).

Behinderungsverständnis und Begriffsverwendung der vorliegenden Arbeit sind grundsätzlich dieser Terminologie angepasst. Anstelle von d) Schädigung, wird eine Beeinträchtigung von körperlichen und mentalen Funktionen und von Körperstrukturen jedoch – analog e) und f) – ebenfalls Beeinträchtigung genannt. Der Begriff der psychischen Beeinträchtigung wird gleichwertig zum Begriff der psychischen Behinderung verwendet. Dies im Bestreben, durch diese Begriffswahl der Beschreibung eines momentanen und veränderlichen Zustandes, wie er bei psychischen Erkrankungen typisch ist, besser gerecht zu werden. Dem Gedanken der aktiven Teilnahme und Teilhabe wird sprachlich insofern Rechnung getragen, indem grundsätzlich von beruflicher Integration *für* und nicht *von* Menschen mit psychischer Beeinträchtigung geschrieben wird, weil letzteres ein eher passives Verständnis ausdrückt.

Durch die Individualität jedes Menschen ist auch jede von Behinderung betroffene Person einzigartig. Die Berechtigung und der Sinn von Klassifikationen im Rehabilitationskontext ist deshalb ein kontrovers diskutiertes Thema. Im Bewusstsein, einzelnen Personen in ihrer Individualität damit nicht vollumfänglich gerecht werden zu können, wird in dieser Arbeit dennoch die Klassifikation der ICF als Referenzsystem für psychische Beeinträchtigung verwendet, da die hier notwendige Vergleichbarkeit von Daten nur mittels Standardisierung gewährleistet ist.

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Das Schweizerische "Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG)" orientiert sich in seinen Begrifflichkeiten ebenfalls an der ICF und definiert in Art. 2 Abs. 1: "In diesem Gesetz bedeutet Mensch mit Behinderungen (Behinderte, Behinderter) eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und fortzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben" ("Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen," 2006).

Inhaltlich benennt das BehiG zwar Massnahmen zur Verbesserung der beruflichen Integration, schreibt diese jedoch nur dem Bund als Arbeitgeber vor. Die privaten Arbeitgeber wollte der Gesetzgeber diesbezüglich bisher nicht in die Pflicht nehmen. Zahlreiche Fachleute schlagen hingegen vor, die Integrationsstrategien der Sozialversicherungen mit Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsansätzen zu kombinieren und dadurch sowohl sozial- als auch finanzpolitisch interessante Perspektiven zu eröffnen: Sozialleistungen könnten in dem Masse zurücktreten, als Menschen mit einer Behinderung eine vollwertige und gleichberechtigte Teilhabe an Erwerbsarbeit möglich ist (vgl. Pärli, Lichtenauer, & Caplazi, 2008, S. 7). Der jüngste Versuch, Arbeitgebende mittels einer Quote zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderung zu verpflichten, wie dies z.B. in allen Nachbarländern der Schweiz gemacht wird, scheiterte am 16. Dezember 2010 im Parlament.

Aus der Perspektive der Betroffenen geht es bei der Integration in den ersten Arbeitsmarkt um die (Wieder-)herstellung von funktionaler Gesundheit. Funktionale Gesundheit meint – in Anlehnung an das Modell der ICF – dass ein Mensch möglichst kompetent und gesund an allen verschiedenen Lebensbereichen teilnimmt und teilhat, an denen nicht beeinträchtigte Menschen normalerweise auch teilnehmen und teilhaben (vgl. Oberholzer, 2009, S. 39).

Volkswirtschaftlich gesehen dient berufliche Integration für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung dem Ziel, die Erwerbsquote in der Bevölkerung zu erhöhen, bzw. die Anzahl von IV-Rentenbezügerinnenn und -bezügern zu reduzieren. Dafür stehen der IV verschiedene Massnahmen zur Verfügung (Informationsstelle AHV/IV, 2011). Zu den sogenannten beruflichen Eingliederungsmassnahmen zählen:

- Erstmalige berufliche Ausbildung
- Umschulung
- Arbeitsvermittlung

Zu den bereits seit längerer Zeit bekannten beruflichen Eingliederungsmassnahmen kamen im Zuge der 5. IVG-Revision die so genannten Integrationsmassnahmen hinzu, die speziell für Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung geschaffen wurden, indem sie auf die spezifischen Schwierigkeiten dieser Klientengruppe ausgerichtet sind. Zu den Integrationsmassnahmen zählen:

- Massnahmen zur sozialberuflichen Rehabilitation
 - Belastbarkeitstraining
 - Aufbautraining
 - Wirtschaftsnaher Integration mit Support am Arbeitsplatz (WISA)
- Beschäftigungsmassnahmen

Gemäss dem Bundesamt für Sozialversicherung (BSV) gilt eine im Rahmen der Invalidenversicherung durchgeführte Massnahme dann als erfolgreich, wenn die Adressatin oder der Adressat zwei Jahre nach Abschluss der Massnahme keine volle IV-Rente bezieht (vgl. Furrer, Oliver, & Bachmann, 2004, S. XI).

2.3 Rehabilitatorische Aspekte

Bereits in den 1930-er-Jahren formulierte Jahoda erstmals die positiven Auswirkungen einer Arbeitstätigkeit auf die Befindlichkeit von Menschen. Demnach vermag Arbeit

- das Selbstwertgefühl zu stützen
- den Tag zu strukturieren
- Sozialkontakte zu ermöglichen
- die Aktivität zu fördern
- Identität zu stiften

(vgl. Jahoda, 1995, S. 136).

Arbeit ist nicht automatisch mit Erwerbsarbeit gleich zu setzen, da es daneben auch andere Formen von Arbeit gibt, welche die von Jahoda beschriebenen Punkte erfüllen. Da es in dieser Arbeit jedoch um die Integration in den ersten Arbeitsmarkt geht, ist hier mit Arbeit grundsätzlich Erwerbsarbeit gemeint. Diese ist in der modernen Gesellschaft effektiv auch eine wesentliche Voraussetzung für Teilhabe und zugleich auch ein Indikator dafür (vgl. Wansing, 2005, S. 83). Arbeit und berufliche (Re)-Integration waren denn auch immer schon zentrale Themen der sozialpsychiatrischen Rehabilitation.

Der deutsche Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Walter Riester, beschrieb es 2002 in seiner Begrüssungsrede zur Jahrestagung der Aktion Psychisch Kranke e.V., als ein Charakteristikum psychischer Erkrankungen, dass diese sich nicht gleichförmig entwickeln, sondern zu jeder Zeit akute Krankheitsphasen auftreten können, die sich mit Zeitabschnitten ohne merkliche Funktionseinbusse abwechseln. Ein weiterer typischer Aspekt bestehe darin, dass es vor allem soziale Fähigkeiten sind, die als Folge psychischer Erkrankungen eingeschränkt werden. Dies erschwere es dem Betroffenen, die Erwartungen seines Umfelds zu erfüllen, und vor allem bleibe für dieses Umfeld oft unklar, ob die Symptome krankheitsbedingt oder eine Folge mangelnden Willens sind (vgl. Riester, 2002, S. 20). Deshalb erschwert besonders auch der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, in der soziale Kompetenzen immer mehr an Bedeutung gewinnen, die Integration für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. So zeigte z.B. eine Studie von Baer (2007) die integrationshemmende Auswirkung der Eigenheiten von psychischer Beeinträchtigung deutlich: Er befragte rund 750 Arbeitgeber von KMU im Kanton Baselland zu deren Kriterien bei der Anstellung neuer Mitarbeitender. Dabei zeigte sich, dass sich viele Arbeitgebende im Umgang mit psychisch kranken Menschen überfordert fühlen und es sogar vorziehen würden, statt eines psychisch Kranken, einen gesunden Arbeitnehmer einzustellen, der in der Befragung jedoch als nicht besonders zuverlässig und nicht besonders leistungsbereit beschrieben war. Auch körperlich- und sinnesbehinderte Stellensuchende hätten gemäss dieser Studie den Vorzug gegenüber jemandem mit psychischer Beeinträchtigung erhalten. Dies bestätigt auch ein Forschungsprojekt von Baumgartner, Greiwe & Schwarb (2004) zur Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung in der Schweiz. Dieses ergab, dass 36% der Betriebe eine nur geringe Bereitschaft haben, einen Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung einzustellen, wohingegen dieser Wert bei Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung mit 78% mehr als doppelt so hoch ist (vgl. ebd., S. 25). Psychisch kranke Menschen machen denn auch nur einen Anteil von 14% an der Gesamtzahl von Behinderten aus, die im ersten Arbeitsmarkt tätig sind (vgl. ebd., S. 5). So erstaunt es wenig, dass Menschen mit einer psychischen Beeinträchtigung bereits Mitte der 1990-er-Jahre mit rund 30% die grösste Gruppe der Neuberentungen der Invalidenversiche-

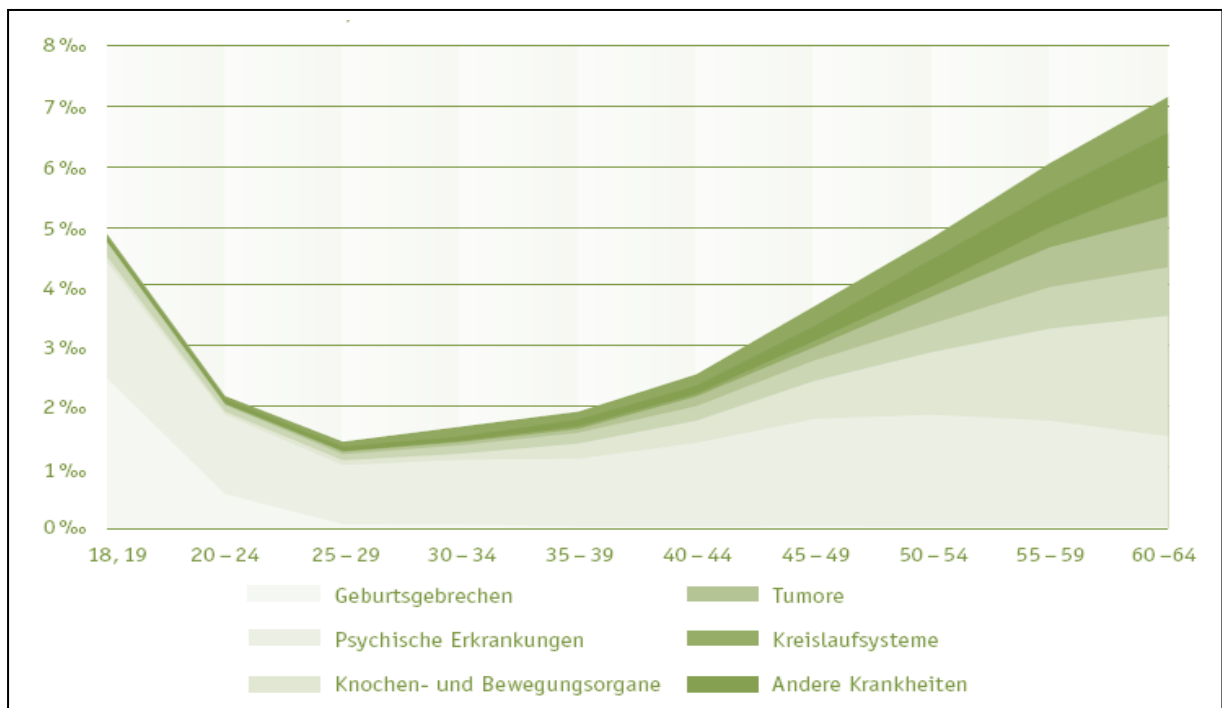
rung ausmachte, und diese auch als einzige Gruppe in den folgenden zehn Jahren nochmals bis auf rund 40% angestiegen ist (vgl. Bütler, et al., 2008, S. 48).

Nicht vergessen werden darf bei solchen Zahlen allerdings, dass die Invalidenversicherung "psychische Erkrankungen" als extrem weite Kategorie fasst, was natürlich bereits dadurch zu hohen Zahlen führt. Irritierend wirken auch Forschungsansätze, die Mischformen zwischen körperlicher und psychischer Beeinträchtigung "der Einfachheit halber" den psychischen Beeinträchtigungen zuordnen, wie dies z.B. im Glossar der zuvor erwähnten BSV-Studie von Furrer et al. (2004) folgendermassen formuliert ist: "Im Fragebogen wurde differenziert nach der Art der Beeinträchtigung gefragt [...]. Für die Auswertung war uns wichtig, die eindeutig körperlichen Beeinträchtigungen als Kategorie zu erfassen [Fussnote: Wobei die körperliche Beeinträchtigung nochmals differenziert wird in Beeinträchtigung des Bewegungsapparates und andere körperliche Beeinträchtigung]. Es zeigte sich, dass die anderen Beeinträchtigungen und Kombinationen davon zu fast 90 Prozent dem psychischen oder körperlich/psychischen Formenkreis zuzuordnen sind. Der Einfachheit halber wird diese Kategorie in der Studie psychische Beeinträchtigung genannt." Eine feinere Differenzierung der Kategorie "psychische Beeinträchtigungen", wie sie die Invalidenversicherung auch bei anderen Erkrankungen vorsieht, könnte zudem auch eine Verbesserung der arbeitsintegrativen Massnahmen bewirken. Besonders die recht unscharfe Unterkategorie 646, die ein breites Spektrum psychischer Störungen umfasst, ist in den letzten 20 Jahren um das Neunfache gewachsen, und damit fünfmal so stark angestiegen, wie alle restlichen IV-Renten zusammengenommen. Eine Dossieranalyse von Baer & Frick (2007) zeigt, dass eine verbesserte Differenzierung dieser Kategorie möglich wäre und frühzeitigere Reaktionen auf problematische Arbeits- und Krankheitsverläufe zulassen würde, die von grosser praktischer Relevanz sein könnten.

Psychische Beeinträchtigungen sind ein komplexes und multifaktorielles Geschehen. Dabei greifen personenbezogene Faktoren, Störungen der Aktivität und Teilhabe sowie gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse ineinander. Das Stigma, welches psychischen Erkrankungen anhaftet, wird teilweise sogar als "zweite Krankheit" bezeichnet. Im subjektiven Erleben kann dies z.B. die Angst begünstigen, (Arbeits-)anforderungen nicht zu genügen und/oder zu versagen. Gesellschaftliche Stigmatisierung verstärkt soziale Isolations- und Rückzugstendenzen bei Menschen mit psychischer Beeinträchtigung und mündet häufig in Selbststigmatisierung. Diese Faktoren müssen bei allen rehabilitatorischen Konzepten, d.h. auch bei beruflicher Integration für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung mit berücksichtigt werden (vgl. Jäckel, Hoffmann, & Weig, 2010, S. 53 f.).

Wie Abbildung 2 zeigt, sind psychische Erkrankungen im Gegensatz zu anderen Gebrechen, die erst mit zunehmendem Alter markant ansteigen, bereits in der Altersgruppe 18-19 eine gewichtige Kategorie für Neuberentungen. Dies ist sowohl für die betroffene Person als auch für die Volkswirtschaft ein ungünstiges Szenario. Eine Berentung in diesem Alter wirkt sich unter anderem markant auf die Rentenhöhe aus; sowohl direkt bei der Höhe der IV-Rente als auch durch das Fehlen einer BVG-Rente. Geht man zudem von der Prämisse aus, dass psychische Beeinträchtigungen oft therapierbar sind und sich gerade bei jungen Menschen teilweise auch mit zunehmender Persönlichkeitsentwicklung verbessern, macht es Sinn, dass Arbeitsrehabilitation für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung wenn immer möglich in Form von Berufsbildung zu erfolgen hat. In Kapitel 3.2. wird nämlich aufgezeigt, dass ein Berufsabschluss im Falle einer späteren Arbeitsfähigkeit sowohl die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt als auch das durchschnittliche Erwerbseinkommen deutlich erhöht.

Abbildung 2: Neurenten in der Schweiz 2008 nach Invaliditätsursache und Alter



Quelle: Bundesamt für Sozialversicherungen, 2009, S. 23

Aus Kapitel 2 ergeben sich folgende Merkmale:

- ☞ *Berufliche Integration für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung erfordert, dass spezifische Aspekte dieser Zielgruppe mit berücksichtigt werden.*
- ☞ *Berufliche Integration für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung muss auch Anstrengungen gegen Stigmatisierung und gegen Verunsicherung auf Arbeitgeberseite umfassen.*
- ☞ *Der Invalidisierung von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung gilt es wenn möglich schon in jungem Alter mit beruflichen Massnahmen entgegen zu wirken.*

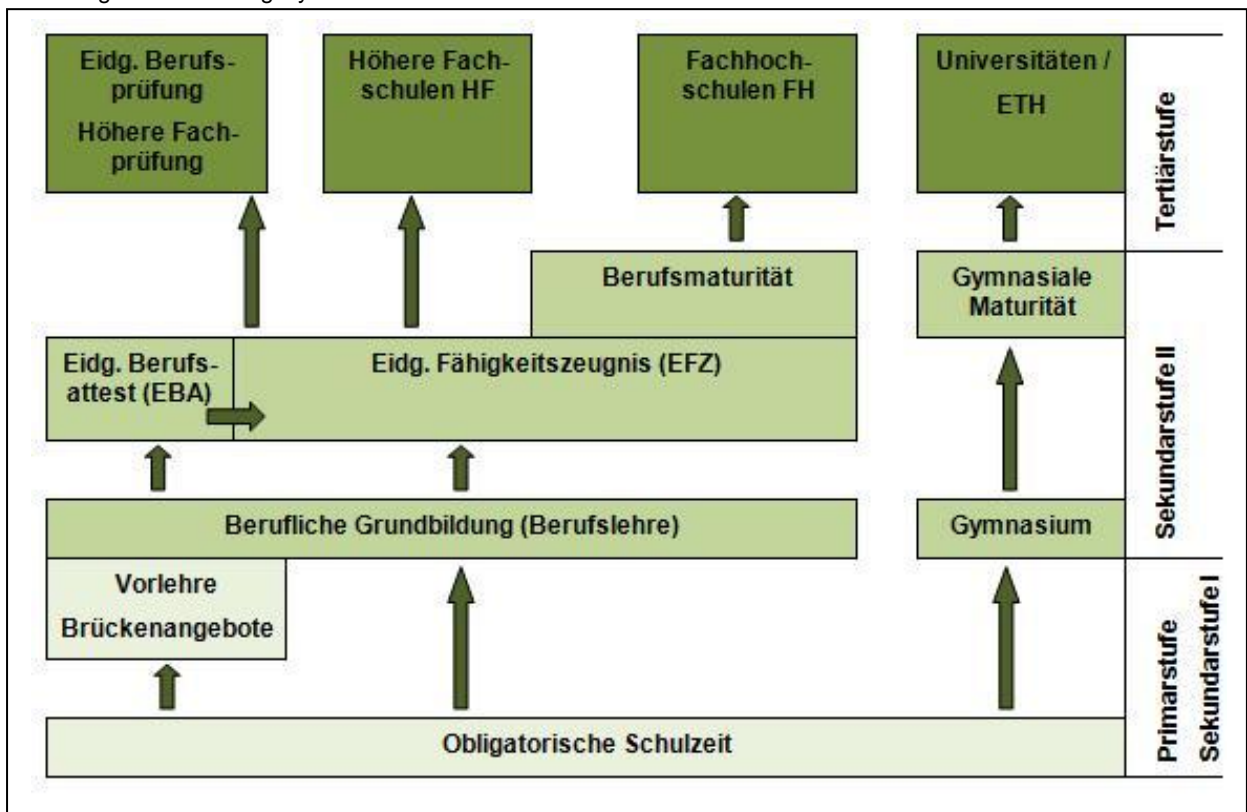
3 BERUFSBILDUNG BEI PSYCHISCHER BEEINTRÄCHTIGUNG

Da in dieser Arbeit Aspekte von Bildungsungleichheit auf der Ebene der Berufsbildung eine Rolle spielen, wird hier das Schweizerische Berufsbildungssystem zunächst allgemein und dann aus der Perspektive der Sozialen Arbeit beschrieben. Es wird aufgezeigt, wie die im vorherigen Kapitel beschriebenen Integrationsschwierigkeiten von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung, auch als Transitionshindernisse an den beiden Schwellen der Berufsbildung wirken können.

3.1 Das Berufsbildungssystem in der Schweiz

In der Schweiz führt der Zugang zu Erwerbsarbeit weitgehend über die berufliche Grundbildung, da ca. ¾ aller Schulabgänger und Schulabgängerinnen diesen Ausbildungsweg wählen (vgl. Strahm, 2010, S. 49).

Abbildung 3: Das Bildungssystem der Schweiz



Quelle: Basierend auf Strahm, 2010, S. 102

Diese findet in der Schweiz in einem dualen System von betrieblicher und schulischer Ausbildung statt. Die berufliche Grundbildung gehört zur Sekundarstufe II. Sie schliesst an die Oberstufe der obligatorischen Schulzeit (Sekundarstufe I) an und umfasst ausser den Ausbildungsgängen der Berufsbildung auch solche der Allgemeinbildung (Maturitäts-, Diplom-, Fach- und

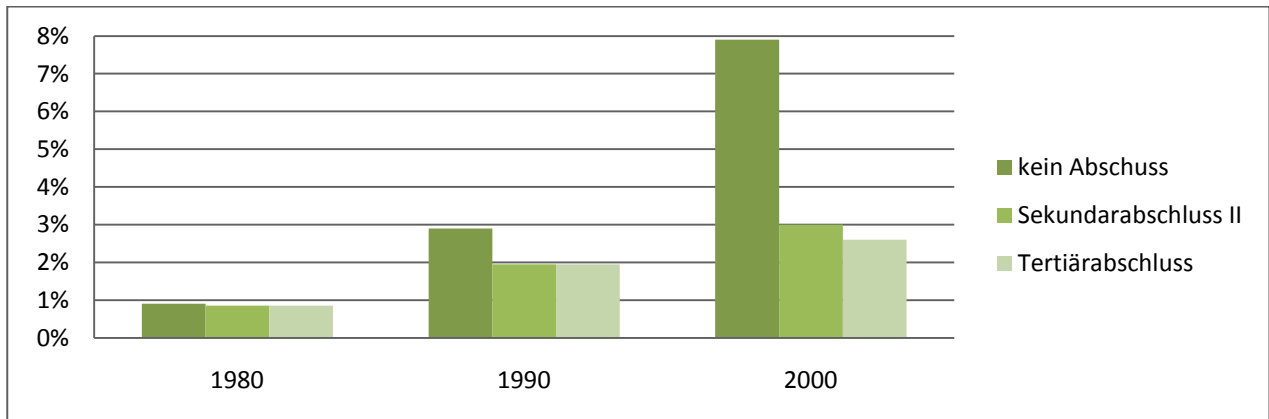
Handelsmittelschulen). Ein Abschluss der Sekundarstufe II gilt heute als faktischer Minimalstandard für einen nachhaltigen Einstieg ins Erwerbsleben. Eidgenössische Fähigkeitszeugnisse (EFZ) und Berufsatteste (EBA) sind berufsbefähigend. Sie verbessern einerseits die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und öffnen – in der Kombination mit einer Berufsmaturität – auch den Zugang zu Ausbildungen auf Fachhochschulstufe. Der Übergang von der Sekundarstufe I in nachobligatorische Ausbildungen wird als "erste Schwelle" bezeichnet, der Übergang aus der Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe in die Erwerbstätigkeit als "zweite Schwelle". Mit diesen beiden Übergängen befassen sich Angehörige unterschiedlicher Disziplinen im Rahmen der sogenannten Transitionsforschung. Einflussfaktoren für Übergangsschwierigkeiten an diesen beiden Schwellen werden denn auch als Transitionshindernisse bezeichnet.

Die in dieser Arbeit beschriebene Befragung wurde in kaufmännischen Lehrbetrieben durchgeführt. Die kaufmännische Berufslehre führt zum Abschluss Kaufmann/Kauffrau EFZ. Die Ausbildung dauert drei Jahre und kann seit der KV-Reform von 2005 in drei Profilen (B-Profil = Basisbildung, E-Profil = erweiterte Grundbildung, M-Profil = Grundbildung mit Berufsmaturität) absolviert werden. Die Attest-Stufe kaufmännischer Grundbildung dauert zwei Jahre führt zum Abschluss Büroassistent/Büroassistentin EBA. Zusätzlich zur praktischen Ausbildung in Lehrbetrieben und zum allgemeinen Berufsschulunterricht, wird in sogenannten überbetrieblichen Kursen (üK) auf branchenspezifische Besonderheiten eingegangen. Dabei werden 23 verschiedene Ausbildungsbranchen unterschieden. Die KV-Reform von 2005 hat zu einer Aufwertung des betrieblichen Teils der kaufmännischen Grundbildung geführt, der in den Lehrfirmen durchgeführt und von speziell ausgebildeten Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern begleitet wird. Diese prüfen auch das berufspraktische Wissen und Können, das von den Lernenden in diversen Arbeits- und Lernsituationen (ALS) und Prozesseinheiten (PE) nachgewiesen werden muss und die Hälfte der Lehrabschlussprüfungsnote ausmacht.

3.2 Berufsbildung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit

Studien belegen, dass der Anteil von Menschen ohne Berufsabschluss bezüglich Erwerbslosigkeit die markant höchste Gruppe bildet. Zudem hat sich der Anteil Betroffener ohne Berufsabschluss zwischen 1990 und 2000 mehr als verdoppelt, wie Sheldon (2009) aufzeigt:

Abbildung 4: Arbeitslosenquote nach Bildungsstand 1980 – 2000



Quelle: Basierend auf Sheldon, 2009, S. 2

Auch die TREE-Kohortenstudie, die den Schweizerischen Schulabgängerjahrgang 2000 in einem Längsschnittverfahren periodisch auf Ausbildungs- und Erwerbsverläufe untersucht, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Angehörige der genannten Kohorte, die keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss absolviert hatten, sahen sich bei der letzten Überprüfung 2007 einem markant höheren Risiko der Erwerbslosigkeit ausgesetzt (>20%) als solche, die einen Lehrabschluss erworben hatten (6%). Darüber hinaus macht sich das Fehlen eines nachobligatorischen Bildungsabschlusses aber auch bei jenen negativ bemerkbar, die erwerbstätig sind: Der mittlere Lohnunterschied zwischen Gelernten und Ungelernten der untersuchten Kohorte betrug 2007 rund 12% (vgl. Bertschy, Böni, & Thomas, 2007, S. 20ff.). Allgemein gesehen ist dieser Unterschied sogar noch um 10% höher, wie die neuesten Zahlen eines jährlich durchgeführten gesamtschweizerischen Vergleichs ortsüblicher Löhne (Mülhauser, 2011) zeigen. Dies weist auf ein markant höheres Armutsrisiko trotz Erwerbstätigkeit (working poor) bei Menschen ohne Berufsausbildung hin. Bütler et al. (2008) belegen, dass Menschen ohne Berufsabschluss mit 33% auch bezüglich Invalidität überproportional vertreten sind, da ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung nur 14% ausmacht.

Diese Ergebnisse zeigen klar auf, wie eng Fragen der Berufsbildung mit dem möglichen Entstehen sozialer Probleme verknüpft sind, was nahe legt, dass sich die Soziale Arbeit mit der Verminderung von Transitionshindernissen an beiden Schwellen der Berufsbildung zu befassen hat. Versteht man den Auftrag der Sozialen Arbeit z.B. im Sinne von Maja Heiner als

Vermittlungsbemühung zur sozialen Integration der Klientel bzw. als Bestreben, der Exklusion aus gesellschaftlichen Zusammenhängen entgegen zu wirken, ist dies ein klassisches Tätigkeitsfeld dieser Profession. Inklusion als Mitgliedschaft in sozialen Systemen, wie z.B. dem Bildungssystem, stellt nach Heiner in modernen Gesellschaften eine entscheidende Form der Absicherung dar (vgl. Heiner, 2010, S. 440 f.). Sie nennt denn auch "Qualifikation" explizit als eines von fünf Aufgabenfeldern Sozialer Arbeit, und präzisiert dies folgendermassen: „Zielt auf den Erwerb von beruflich relevanten Fähigkeiten [...], um den Eintritt in die Erwerbstätigkeit und den erfolgreichen Verbleib dort zu ermöglichen“ (Heiner, 2010, S. 92). Nebst dieser quasi präventiven Funktion, die mögliche Entstehung sozialer Probleme aufgrund fehlender Berufsbildung zu vermindern, machen auch ungleiche Zugangschancen die Berufsbildung zum Thema der Sozialen Arbeit: Auf dem Lehrstellenmarkt werden Arbeitsleistungen von Berufslernenden gehandelt. Die Jugendlichen treten als Anbieter dieser Arbeitsleistungen auf, die Unternehmen als Nachfrager. Aufgrund des dualen Ausbildungssystems erfolgt die Selektion der Jugendlichen nicht ausschliesslich aufgrund von Schulnoten oder Prüfungsergebnissen, sondern zusätzlich durch sogenannte Gate-Keeper (Türwächter), d.h. durch Entscheidungsträger, die in den Lehrbetrieben darüber bestimmen, welche Bewerberinnen und Bewerber eine Lehrstelle erhalten und welche nicht. Eine Studie der Universität Fribourg (Imdorf, 2007) hat ergeben, dass die Kriterien für diese Selektion sehr heterogen und teilweise verborgen sind. Bildungsungleichheit manifestiert sich entlang sozialer Differenz- oder Marginalisationslinien, die in diesen Selektionsprozessen eine Rolle spielen. In der umfassenden ZLSE-Studie¹ wurde beispielsweise von folgenden 12 Risiken ausgegangen, die das berufliche Fortkommen von Jugendlichen belasten:

- Tiefe kognitive Fähigkeiten
- Manuelle Ungeschicklichkeit
- Tiefes Selbstwertgefühl
- Wenig Leistungsbereitschaft
- Schlechte psychische Gesundheit
- Schlechte physische Gesundheit
- Erheblicher Substanzkonsum (Zigaretten, Alkohol, Drogen usw.)
- Schlechte emotionale Beziehung zu den Eltern
- Aufwachsen bei nur einem Elternteil
- Bescheidene soziale Verhältnisse
- Ausländische Nationalität
- Isolierte Freizeitaktivität

(vgl. Häfeli, Spiess, & Rüesch, 2006, S. 4).

¹ Zürcher Längsschnittstudie "Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter", 1998 - 2007

3.3 Transitionshindernisse für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung

Häfeli und Schellenberg (2009) analysierten im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Forschungsergebnisse aus rund 60 Schweizer Studien zu Übergängen von der obligatorischen Schulzeit in die Berufswelt. Der Fokus wurde dabei auf sogenannte "gefährdete Jugendliche" gelegt. Bei diesem ursprünglich im angelsächsischen Sprachraum geprägten Begriff (youth at risk) handelt es sich um junge Menschen, die an diesen Übergängen über ungünstige Voraussetzungen verfügen. Dabei kann es sich um alle in Kapitel 3.2 genannten Risikofaktoren handeln. Allerdings zeigt diese Metaanalyse auf, dass einerseits die erste Schwelle bisher viel gründlicher erforscht wurde als die zweite Schwelle und, dass psychische Beeinträchtigung im Gegensatz zu anderen Aspekten wie Migration, Gender, familiären Hintergründen, schulischen Faktoren, sowie geistigen oder körperlichen Behinderungen praktisch keine Berücksichtigung in der Transitionsforschung findet. Auch in der zuvor erwähnten ZLSE-Studie konnten zum Beispiel keine Aussagen zu den Auswirkungen von psychischer Beeinträchtigung auf den späteren beruflichen Erfolg gemacht werden, da Häfeli et al. (2006) speziell darauf verweisen, dass Personen mit ernsthaften gesundheitlichen Problemen nicht adäquat in der Studie repräsentiert waren.

Aus diesen Gründen werden bei der folgenden Beschreibung von Transitionshindernissen für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung vor allem auch die Erfahrungen im Rehabilitationsbetrieb "dreischiibe" berücksichtigt, der diese Studie in Auftrag gegeben hat.

An der ersten Schwelle der Berufsbildung sind Jugendliche mit einer psychischen Beeinträchtigung oft mit folgenden Hindernissen konfrontiert:

- Häufig kein regulärer Schulabschluss z.B. aufgrund von Abbrüchen in Krisensituationen
- Der letzte Schulbesuch liegt oft schon längere Zeit zurück, da es nach Abschluss der Schulzeit noch zu Krisen, stationären Therapien, Orientierungsphasen o.ä. kommen kann, was den Einstieg in die berufliche Grundbildung zeitlich verzögert
- Höheres Durchschnittsalter als gesunde Lernende durch biografische Brüche
- Krankheitssymptomatik und/oder Nebenwirkungen von Medikamenten, spürbar in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen
- Eingeschränkte Belastbarkeit
- Risiko vermehrter Krankheitsabsenzen
- Stigmatisierung z.B. durch Dokumentation von Schulbesuch in Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtungen im Lebenslauf

Diese Beeinträchtigungen wirken sich bei der Suche nach einer Lehrstelle hinderlich aus und machen das erfolgreiche Absolvieren einer Berufslehre unter den Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes oft auch unrealistisch. Im Rahmen der in Kapitel 2.2 beschriebenen beruflichen Massnahmen der IV, ist das Absolvieren einer Berufslehre in spezialisierten Rehabilitationsbetrieben hingegen trotz dieser Hindernisse möglich. Zusätzlich zu fachlicher Anleitung steht den Lernenden dort bei gesundheitlichen bzw. psychosozialen Schwierigkeiten ein Ausbildungs-Coach zur Verfügung. Auch sind spezielle Fördermassnahmen, Lehrverlängerungen oder andere individuelle Lösungen bei Krisen möglich.

In Bezug auf den Lehrverlauf inkl. zweiter Schwelle erwähnen Häfeli & Schellenberg (2009) bei gefährdeten Jugendlichen folgende möglichen Schwierigkeiten: Auflösung von Lehrverträgen, (mehrfach) nicht bestandene Lehrabschlussprüfungen und Probleme beim Finden einer Erstanstellung nach der Ausbildung. Zu Lehrabbrüchen bzw. Vertragsauflösungen kommt es zuweilen auch bei den Berufslehren in Rehabilitationsbetrieben. Länger anhaltende gesundheitliche Probleme, die z.B. eine mehrwöchige stationäre Behandlung erfordern, können ein Grund dafür sein. Nicht bestandene Lehrabschlussprüfungen sind eher selten, da bei schulischen Problemen in der Regel eine grosse Palette betrieblicher Fördermassnahmen aktiviert werden kann. Das Finden einer Erstanstellung nach der Ausbildung ist hingegen ein Problem, das bei Berufslehren in Rehabilitationsbetrieben sogar noch verschärfter auftritt als bei Ausbildungen in regulären Lehrbetrieben. Ein Grund dafür kann in einem allfälligen Fortbestehen der eingeschränkten Leistungsfähigkeit durch Krankheitssymptome und/oder der Medikamenten Nebenwirkungen liegen. Ein weiterer Hauptgrund dafür ist jedoch, dass Lernende nach Abschluss ihrer Grundbildung oft noch im Lehrbetrieb weiter beschäftigt werden und dort wertvolle Berufserfahrung sammeln können, die ihnen bei späteren Bewerbungen Vorteile verschafft. Von den KV-Lehrabsolventinnen und -absolventen des Diplomjahrganges 2010 haben z.B. 64% direkt nach dem Lehrabschluss eine Festanstellung gefunden. Dabei verblieben jedoch 50% (!) im Lehrbetrieb und nur 14% fanden eine Anstellung bei einem neuen Arbeitgeber (vgl. Schluchter & Ruckstuhl, 2010, S. 11f.). Da in Rehabilitationsbetrieben ein Verbleib nach Lehrabschluss nicht möglich ist, hat dies zur Folge, dass alle betroffenen Lernenden direkt eine Anstellung bei einem neuen Arbeitgeber finden müssen, was offenbar auch für gesunde Lernende eine hohe Hürde bedeutet. Zudem starten die jungen Berufsleute aus Rehabilitationsbetrieben auch in diesen Wettbewerb erneut benachteiligt, da sie keinen regulären Lehrbetrieb als Ausbildungsreferenz angeben können, der ihre Arbeitsfähigkeit im ersten Arbeitsmarkt belegen würde. Die Ausbildung in einem Rehabilitationsbetrieb vermag die Bildungsungleichheit dieser Jugendlichen folglich auf den ersten Blick zwar zu mildern, reproduziert sie aber schliesslich sogar.

Gelingt es einer Lehrabsolventin oder einem –absolventen aus einen Rehabilitationsbetrieb trotz all dieser Nachteile einen Arbeitgeber zu finden, muss beim Berufseinstieg zudem gleichzeitig eine doppelte Hürde bewältigt werden: Wie alle Berufsneulinge müssen sie den Rollenwechsel von Lernenden zu Arbeitnehmenden schaffen, zugleich aber auch den Weg aus einem geschützten Umfeld in den ersten Arbeitsmarkt bewältigen. Beides gleichzeitig wirkt oft überfordernd, weshalb es sinnvoll ist, diese doppelte Hürde zeitlich zu entkoppeln.

Das im folgenden Kapitel vorgestellte Integrationsmodell "Supported Education" hat zum Ziel, die genannte Nachteile, die Jugendliche nach Ausbildungen in Rehabilitationsbetrieben an der zweiten Schwelle erleben können, zu entschärfen, die hier nochmals kurz zusammen gefasst werden:

- Keine Möglichkeit nach der Grundbildung am Lehrort weitere Arbeitserfahrung zu sammeln
- Reproduktion von Bildungsungleichheit und Stigmatisierung durch das Aufführen einer Rehabilitationsinstitution als Lehrbetrieb in der Bildungsbiografie
- Gleichzeitige Bewältigung der doppelten Hürde Lernende/r →Arbeitnehmer/-in und geschütztes Umfeld → erster Arbeitsmarkt

Aus Kapitel 3 ergeben sich folgende Merkmale:

- ☞ *Die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung abzuschliessen, ist für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung eine wichtige Voraussetzung für soziale Absicherung und gesellschaftliche Teilhabe.*
- ☞ *In der Regel bedürfen Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung besonderer Unterstützung, um eine berufliche Grundbildung erfolgreich absolvieren zu können.*
- ☞ *Integrationsunterstützende Massnahmen für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung sind an beiden Schwellen der Berufsbildung erforderlich.*

4 SUPPORTED EDUCATION

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Entstehung und Verwendung des Begriffes "Supported Education"¹ eingegangen, und danach werden gemeinsame Kernmerkmale aller Arbeitsintegrationsmodelle aufgezeigt, die direkt im ersten Arbeitsmarkt durchgeführt werden. Besonders bei der Vielfalt der Akteure unterscheidet sich Supported Education jedoch von Integrationsmodellen bereits ausgebildeter Arbeitskräfte, weshalb auf diese Unterschiede explizit hingewiesen wird. Der Forschungsstand und der Stand von Praxiserfahrungen werden erläutert.

4.1 Begriff

Der Begriff Supported Education ist nicht eindeutig definiert bzw. einheitlich belegt. In den USA wird der Begriff bereits seit 1983 verwendet und geht zurück auf ein Unterstützungsprogramm für Studierende mit einer psychischen Beeinträchtigung, das Karen Unger anfangs der 1980-er-Jahre an der Boston University ins Leben gerufen hat (vgl. Wells-Moran & Gilmer, 2002, S. 4). Aufgrund des dortigen Bildungssystems bezieht sich Supported Education in den USA jedoch nicht auf betriebliche Ausbildung sondern auf Bildung an Hochschulen.

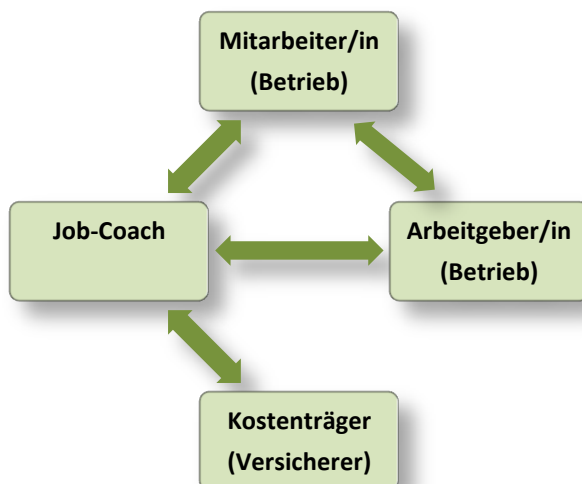
In der Schweiz wurde mit dem IV-Rundschreiben Nr. 252 des Bundesamtes für Sozialversicherungen (2007) erstmals der Tatsache Rechnung getragen, dass Integrationsprogramme auch auf Ausbildungsstufe nicht mehr nur in Rehabilitationsbetrieben, sondern auch in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes durchgeführt werden. Da in diesem Dokument unterstützte Berufsausbildungen, die im ersten Arbeitsmarkt absolviert werden, mit "Supported Education" bezeichnet sind und sich dieser Begriff in der Schweiz zunehmend durchsetzt, wurde er für die vorliegende Master-Thesis so übernommen. Berufsbildung wird in englischsprachigen Ländern mit dualem Modell, wie z.B. Australien, allerdings Vocational Education and Training (VET) genannt, was neben schulischer *education* auch auf ein betriebliches *training* verweist, wie es für duale Berufsbildung typisch ist. In Abgrenzung zum US-amerikanischen Begriff wäre deshalb für unterstützte Berufsbildung in dualen Systemen eigentlich die englische Bezeichnung "Supported Vocational Education and Training" korrekter.

¹ Unterstützte Ausbildung

4.2 Prinzipien und Akteure

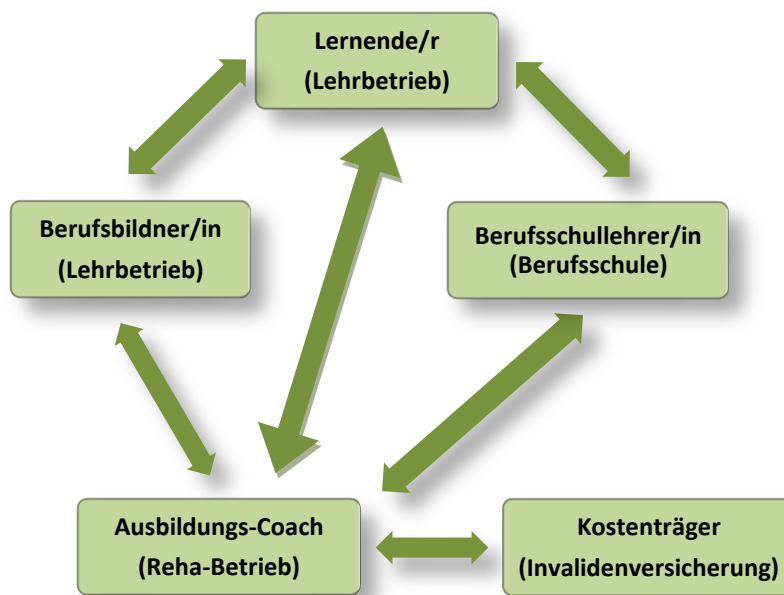
In der Schweiz wird Supported Education zuweilen mit Supported Employment unter dem Begriff Arbeitsassistenz subsummiert. Gemeint sind damit grundsätzlich Arbeitsintegrationsmodelle, deren Kernmerkmal es ist, dass sie im ersten Arbeitsmarkt und nicht in Rehabilitationsbetrieben durchgeführt werden. Sowohl bei Supported Employment als auch bei Supported Education gilt deshalb das Credo des "first place, then train", d.h. das Trainieren arbeitsrelevanter Fähigkeiten findet direkt im ersten Arbeitsmarkt statt. In konventionellen Modellen der beruflichen Integration gilt hingegen das Motto "first train, then place", bei dem versucht wird, die erforderlichen Kompetenzen zunächst vollumfänglich im geschützten Umfeld eines Rehabilitationsbetriebes zu trainieren und die Person erst anschliessend im ersten Arbeitsmarkt zu platzieren. Gerade die zuvor beschriebenen Defizite in den Sozialkompetenzen, die typisch für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen sind, können jedoch kaum ausreichend in einem geschützten Rahmen trainiert werden, weshalb die Arbeitsassistenzmodelle in diesen Fällen entscheidende Vorteile bieten. Ein Schlüsselement bei allen Arbeitsassistenzmodellen ist das sogenannte Job-Coaching. Ein Job-Coach ist eine Integrationsfachperson, die allen Beteiligten des Prozesses beraterisch zur Verfügung steht, bei Schwierigkeiten vermittelt und die Lösungssuche begleitet. Supported Employment regelt die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den drei Akteuren Mitarbeiter/Mitarbeiterin, Arbeitgeber/Arbeitgeberin und Job-Coach. Oft findet Supported Employment im Rahmen einer beruflichen Massnahme der IV oder mit finanzieller Unterstützung eines anderen Versicherers statt, die in diesem Fall dann ebenfalls zu den Akteuren gehören. Es sind jedoch auch andere Konstellationen der Finanzierung vorstellbar, z.B. wenn der Arbeitgeber im Krankheitsfall noch lohnfortzahlungspflichtig ist. Die Kosten für Arbeitsassistenzmodelle sind grundsätzlich tiefer als für Integrationsprogramme, die in Rehabilitationsbetrieben durchgeführt werden, da die spezialisierten Coaches nur bei Bedarf tätig werden müssen, was entweder nach Aufwand oder zu einem reduzierten Pauschaltarif verrechnet werden kann.

Abbildung 5: Akteure bei Supported Employment



Im Modell Supported Education kann der Job-Coach dem Setting angepasst als Ausbildungs-Coach bezeichnet werden. Aufgrund der dualen Ausrichtung der Berufsbildung sind die Akteure bei Supported Education zahlreicher als bei Supported Employment und das Netzwerk, in dem der Ausbildungs-Coach tätig ist, entsprechend komplexer. Zusätzlich kommt hier die schulische Seite, vertreten durch die Berufsschullehrerinnen und –lehrer hinzu, sowie die ausbildungsverantwortliche Person im Lehrbetrieb, d.h. eine Berufsbildnerin bzw. ein Berufsbildner. Kostenträger ist in den allermeisten Fällen die Invalidenversicherung.

Abbildung 6: Akteure bei Supported Education



Bezüglich der Vielfalt im Angebot des Coachings ist man bei Supported Education gegenüber Supported Employment eher eingeschränkt: Job-Coaching bei Supported Employment kann zwar auch von einem Rehabilitationsbetrieb angeboten werden, dies ist aber nicht zwingend. Genauso gut sind dort Anbieter möglich, die ausschliesslich Job-Coaching machen bzw. kann das Coaching auch von einer Stellenvermittlung für Menschen mit Beeinträchtigungen oder von der IV selbst angeboten werden. Ein wesentliches Element von Supported Education ist hingegen, dass der Lehrvertrag zwischen dem Lernenden und einem Rehabilitationsbetrieb abgeschlossen wird, damit in Krisen die Möglichkeit einer Weiterführung der Lehre im institutionellen Umfeld gewährleistet ist. Somit liegt es nahe, dass auch das Ausbildungs-Coaching durch den Rehabilitationsbetrieb angeboten wird. Dem Partnerbetrieb aus dem ersten Arbeitsmarkt entstehen bei der Durchführung von Supported Education keine direkten Kosten, da die IV den Lehrlingslohn in Form eines Taggeldes für die Lernende oder den Lernenden übernimmt und der Rehabilitationsbetrieb die Sozialversicherungskosten trägt.

4.3 Forschungsstand und Praxiserfahrungen

Arbeitsassistenzenmodelle für ausgebildete Personen (Supported Employment) sind bereits recht gut erforscht und auch in der Praxis durchaus etabliert. Da die Grundprinzipien bei Supported Employment und Supported Education sehr ähnlich sind, wird deshalb an dieser Stelle auch der Forschungs- und Praxisstand von Supported Employment dargelegt. In der Schweiz wurden im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms (NFP 45 "Sozialstaat"), zwischen 2002 und 2004 verschiedene Angebote von Supported Employment mittels einer qualitativen Analyse untersucht (Rüst & Debrunner, 2005). Fast gleichzeitig wurde an den Universitären Psychiatrischen Diensten (UPD) in Bern das Job Coach Projekt aufgebaut. In einer kontrollierten, randomisierten Studie wurde dabei der Integrationserfolg konventioneller Rehabilitationsangebote mit Supported Employment verglichen. Die Publikation der Ergebnisse dieser Studie ist zur Zeit im Druck. Zwischenberichte wurden bereits publiziert und zeigen für Supported Employment eine höhere Integrationsquote in den ersten Arbeitsmarkt und einen längeren Verbleib darin als für die Kontrollgruppe mit konventionellem Integrationsmodell (vgl. Hoffmann & Jäckel in Mecklenburg & Storck, 2008, S. 132 f.). Eine Studie der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich, die zwischen 2003 und 2005 durchgeführt wurde, wies nach, dass 11 von 25 Studienteilnehmenden der Experimentalgruppe "Supported Employment" eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt gefunden hatten, während dies bei niemandem aus der Kontrollgruppe, die einen herkömmlichen Integrationsweg ging, der Fall war (Baertsch, 2005). Diese Untersuchung war Teil der EQOLISE-Studie¹, die ein klar definiertes Modell von Supported Employment (IPS²) in einer randomisierten und kontrollierten Weise an insgesamt 312 Patienten in Groningen (NL), London (GB), Rimini (IT), Sofia (BG), Ulm (DE) und Zürich (CH) untersuchte. Auch insgesamt wies die EQOLISE-Studie für Supported Employment eine höhere Arbeitsintegrationsrate und eine tiefere Rehospitalisierungsrate aus als für konventionelle Programme (Burns et al., 2007). Bond, Drake & Becker (2008) haben in einer Review-Studie von 11 internationalen evidenzbasierten Untersuchungen festgestellt, dass mit Supported Employment, bzw. mit dem IPS-Modell, durchgängig eine höhere Integrationsrate erzielt wurde als mit konventionellen Modellen. Durchschnittlich lagen sie bei 64% in den Experimentalgruppen mit Supported Employment und bei 27% in den Kontrollgruppen mit konventionellen Methoden. Auch speziell bei jungen Menschen haben sich die IPS-Grundsätze in einer britischen Studie als erfolgreich erwiesen: Nach 24 Monaten war die Zahl jener Probanden angestiegen, die im ersten Arbeitsmarkt integriert waren (48% vs. 13%) und die Zahlen jener Probanden gesunken, die arbeitslos (18% vs. 33%) oder gar ohne strukturierter Tagesablauf waren (6% vs. 27%) (Miles, Perkins, McNeil, Hickman, & Singh, 2010).

¹ Enhancing the Quality of Life and Independence of Persons Disabled by Severe Mental Illness through Supported Employment

² Individual Placement and Support

In der Praxis haben sich Anbieter von Supported Employment in Interessensgruppen vernetzt: Es existiert ein Verein "Supported Employment Schweiz", der auch Mitglied der "European Union of Supported Employment (EUSE)" ist. Relativierend muss erwähnt werden, dass es in keinsten Weise für alle Menschen mit psychischer Beeinträchtigung ein realistisches Szenario darstellt, eine kompetitive Arbeitsstelle im ersten Arbeitsmarkt zu erlangen. Supported Employment soll das bestehende Angebot des geschützten Arbeitsmarktes sinnvoll ergänzen und zudem auch dazu beitragen, das hergebrachte "Entweder-oder-Dilemma" zwischen Berentung und Eingliederung aufzuweichen, da dieses Modell in der Praxis durchaus auch als Mittelweg bei leistungsbeeinträchtigter Arbeitstätigkeit und Teilberentung seinen Platz hat (vgl. Jäckel, et al., 2010, S. 127).

Auf Stufe Berufsbildung in dualen Systemen sind Arbeitsassistenzmodelle noch weit weniger erforscht, und für die Schweiz liegen keinerlei Studien vor. In Deutschland hingegen, wo der Begriff Supported Education nicht geläufig ist, wurde zwischen 2004 und 2008 in mehreren Staffeln der Modellversuch "Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken¹ (VAMB)" durchgeführt, der inzwischen zu einem festen Ausbildungsangebot für Jugendliche mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung geworden ist. Da dies die einzige umfassende Studie ist, die dem in dieser Arbeit beschriebenen Modell von Supported Education nahe kommt, wird hier etwas ausführlicher darauf eingegangen. Das Projekt VAMB wurde von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet. Es liegt ein Abschlussbericht vor, auf den sich die folgenden Ergebnisse und Erkenntnisse beziehen (Seyd, Schulz, & Vollmers, 2007). Ausgangslage war auch bei VAMB die Annahme, dass Ausbildungen in speziellen Rehabilitationsbetrieben Lernende nur unzureichend auf die Anforderungen betrieblicher Praxis vorbereiten können. In mehrwöchigen Praktika erfahren Jugendliche zwar, was ihnen am künftigen Arbeitsplatz abverlangt werde, dies bilde jedoch nicht die Arbeitsrealität ab. Neben anderen Fragen interessierte die Forschenden vor allem, was Lernende von verzahnter Ausbildung in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes profitieren können, und unter welchen Umständen diese Betriebe bereit sind, in der Kooperation mit Berufsbildungswerken behinderte Jugendliche auszubilden. Zusammenfassend wurde festgestellt, dass sich das VAMB-Modell bewährt habe, wenn auch nicht in allen erhofften Belangen. Es biete mehr Jugendlichen die Chance auf einen anschließenden Arbeitsplatz, fördere grundlegende praktische Fertigkeiten und verändere Einstellungen und Haltungen in positiver Richtung. In den Kompetenzmerkmalen Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Instruktionsverständnis und Selbständigkeit wurden VAMB-Teilnehmende mit deutlichem Abstand zur Kontrollgruppe – die ausschliesslich in Berufsbildungswerken ausgebildet

¹ Berufsbildungswerke werden in Deutschland Einrichtungen genannt, die der Erstausbildung und Berufsvorbereitung körperlich, geistig oder psychisch beeinträchtigter Menschen dienen. Sie entsprechen in der Terminologie dieser Arbeit den Rehabilitationsbetrieben für berufliche Grundbildung.

wurde – besser beurteilt. Das Modell war jedoch nicht in der Lage, schwerwiegende Mängel in Sozial- und Selbstkompetenzen aufzubessern. Zudem hätten Lernende, die während der gesamten Ausbildung im Berufsbildungswerk verblieben sind und dort umfangreichen Stütz- und Förderunterricht genossen hatten, in gewissen Kompetenzbereichen mehr profitiert als die Experimentalgruppe. Die VAMB-Lernenden verfügten hingegen über ein realistischeres Selbstbild ihrer Kompetenzen (vgl. ebd., S. 13 ff.). Die verzahnte Ausbildung habe sich sowohl aus einer kurzfristigen Perspektive als auch nach Ablauf eines halben Jahres nach Abschluss eindeutig positiv auf die Integrationschancen der Teilnehmenden ausgewirkt: VAMB-Teilnehmende schienen deutlich bessere Chancen als Jugendliche der Vergleichsgruppe zu haben, in ein Beschäftigungsverhältnis des ersten Arbeitsmarktes vermittelt zu werden (vgl. ebd., S. 109, S. 140).

Von beteiligten Betrieben wurde positiv hervorgehoben, dass durch die Teilnahme am VAMB-Modellversuch betriebseigene Auszubildende motiviert und teilweise auch Mitarbeitende entlastet wurden. Negative Rückmeldungen verweisen darauf, dass sich die Vermittlung von Lerninhalten bei den VAMB-Lernenden zeitaufwändiger und intensiver gestaltete als bei eigenen Auszubildenden (vgl. ebd., S. 106).

Ausbildungsverantwortliche wiesen darauf hin, dass Lernende für das Gelingen von verzahnter Ausbildung solide Fachkompetenz, Integration in den Kollegenkreis, Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit, einen aufgeschlossenen Umgang mit Kunden sowie Selbstkritik und die Bereitschaft zur Annahme fachlicher Kritik benötigen. Sind diese Fähigkeiten nicht vorhanden, müssten sie zunächst in den Berufsbildungswerken erworben werden, bevor Jugendliche dem Verantwortungsbereich betrieblicher Ausbildungsverantwortlichen zugeführt werden könnten. Schwierigkeiten ergaben sich unter anderem bei folgenden Kompetenzdefiziten:

- Sich Belastungen nicht aussetzen wollen
- Sich nicht in die Kollegenschaft einfügen können
- Ohne erkennbare Gründe dem Arbeitsplatz fernbleiben
- Sich nicht angemessen zu kleiden und/oder die Körperhygiene zu vernachlässigen
- Arbeitskapazität bindende Persönlichkeitsstörungen
- Unangemessenes Verhalten gegenüber Kunden und Kollegen an den Tag legen

(vgl. ebd., S. 32 f.)

Die Erfahrungen belegen, dass die Integration der Teilnehmenden in die Betriebe mehrheitlich positiv verlief. Künftig werde es jedoch noch vermehrt darauf ankommen, Teilnehmende gezielter auf den Betrieb vorzubereiten, so dass sie in der Lage seien, den dortigen Alltag zu bewältigen. Es habe sich bewährt, dass sich Ausbildungsverantwortliche gerade auch in unvorhergesehenen Problemsituationen der Unterstützung der Berufsbildungswerke versichern konnten. Damit könnten Irritationen vor Ort vermieden werden und den Jugendlichen werde die qualifizierte Hilfe zuteil, die sie in der entsprechenden Situation benötigen. Vorbehalte der Ausbildungsverantwortlichen hätten sich in der gemeinsamen Arbeit abgebaut (vgl. ebd., S. 173 f.). Kooperation sei in erster Linie eine Frage der Einstellung und Kooperationswille deshalb auch in besonderer Weise ein Merkmal der verzahnten Ausbildung. Dieser Wille vermöge im Problem- und Konfliktfall auch über die daraus erwachsenden Schwierigkeiten hinweg zu tragen und fordere zu gemeinsamen Lösungen auf. Dem Aufbau einer soliden Kooperationsbeziehung zwischen Berufsbildungswerk und Lehrbetrieb sei deshalb besondere Bedeutung zuzumessen; sie sei eigenständig wirksam, jenseits der anderen dargestellten Kriterien, die zum Gelingen verzahnter Ausbildung beitragen (vgl. ebd., S. 31).

Es ist anzumerken, dass sich das VAMB-Modell in mehreren Punkten vom hier beschriebenen Modell von Supported Education unterscheidet: Einerseits gehörten die betrieblichen Partner beim VAMB-Versuch vollumfänglich derselben Unternehmensgruppe, nämlich der "METRO Group" an. Erst nach dem Modellversuch wurden Anstrengungen unternommen, VAMB auch auf andere Unternehmensgruppen und KMU anzuwenden. Dies erlaubte im Modellversuch eine viel engere und einheitlichere Zusammenarbeit zwischen den Rehabilitations- und den Lehrbetrieben als es im hier beschriebenen Modell von Supported Education möglich ist. Ein weiterer Unterschied betrifft die Beeinträchtigungen der Jugendlichen, die bei VAMB vor allem im Bereich von Lernbehinderungen lagen. Allerdings gab es in der 2. Staffel, neben den lern- und sinnesbehinderten Teilnehmenden, auch ca. ein Drittel der Jugendlichen, denen eine psychische Störungen zugeschrieben war, insbesondere Verhaltensstörungen und AD(H)S-Erkrankungen (vgl. ebd., S.74). Auch die Lehrberufe im VAMB-Versuch (v.a. Verkauf und Gastronomie) unterscheiden sich zwar vom hier untersuchten kaufmännischen Ausbildungsetting. Ein wichtiger Faktor, nämlich der direkte Kontakt zur Kundschaft, war bei VAMB jedoch ebenfalls gegeben.

Österreich kennt seit 2003 die sogenannte "integrative Berufsbildung" zur Verbesserung der Eingliederung benachteiligter Personen ins Berufsleben. Zur Zielgruppe gehören auch Lernende mit einer Behinderung, darüber hinaus ist diese Gruppe jedoch recht breit definiert und umfasst:

1. Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf [...] hatten
2. Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss
3. Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes [...]
4. Personen, von denen [...] angenommen werden muss, dass für sie aus ausschliesslich in der Person gelegenen Gründen [...] keine Lehrstelle [...] gefunden werden kann

Die integrative Berufsbildung ist ein dualer Ansatz mit betrieblicher Ausbildung und Besuch einer Berufsschule. Innovativ bei diesem Modell ist vor allem, dass es als Normalfall angenommen wird, die betriebliche Ausbildung in einem Lehrbetrieb des ersten Arbeitsmarktes zu absolvieren und, nur wenn dies nicht möglich ist, auf einen Rehabilitationsbetrieb als Durchführungsstätte zurück gegriffen wird. Die Ausbildung kann in zwei verschiedenen Modellen absolviert werden: Einerseits als Berufslehre mit regulärem Abschluss, deren Besonderheit es ist, dass sie um bis zu drei Jahre verlängert werden kann. Andererseits als inhaltlich reduzierte Ausbildung mit einer Teilqualifizierung als Abschluss. Das Ausbildungsverhältnis wird durch eine sogenannte Berufsausbildungsassistenz begleitet. Diese hat im Zuge ihrer Unterstützungstätigkeit sozialpädagogische, psychologische und didaktische Probleme der Lernenden mit diesen selbst sowie mit den Verantwortlichen in den Lehrbetrieben und in den Berufsschulen zu erörtern, um zur Lösung dieser Probleme beizutragen (vgl. Zettel, 2005).

In den schweizerischen Rehabilitationsbetrieben, die Berufslernende ausbilden, herrschen grundsätzlich noch konventionelle Modelle (first train, then place) vor. Zwar sind die Übergänge in den ersten Arbeitsmarkt oft durch Coaches begleitet, doch zeitlich ist dieser Wechsel meist erst nach dem Lehrabschluss vorgesehen. Üblich sind hingegen mehrwöchige Praktika im ersten Arbeitsmarkt bereits während der Ausbildung. Immer mehr Rehabilitationsbetriebe versuchen jedoch ihre Lernenden bereits im Laufe der Berufslehre in Partnerfirmen aus dem ersten Arbeitsmarkt zu platzieren und dort weiter zu begleiten. Die Palette der Beeinträchtigungen sowie die Ausgestaltung der Arbeitsassistenzmodelle ist allerdings zu unterschiedlich, als dass sich daraus allgemein gültige Erkenntnisse ableiten liessen. Einzelne Fallbeispiele wurden zwar publiziert (Debrunner, 2006; Meisen, 2010), was aber eher der Bekanntmachung dieser Ausbildungsform bei Arbeitgebenden diene, als dass es Rückschlüsse auf Erfolg bringende Faktoren zulässt.

Im Office Point der dreischiibe wurde Supported Education seit 2001 in 6 Fällen durchgeführt: zwei Lernende erhielten nach ihrem Lehrabschluss eine Festanstellung im Lehrbetrieb, eine Lernende schloss ihre Ausbildung im Lehrbetrieb ab und war danach stellensuchend, drei Lernende kehrten aus gesundheitlichen Gründen während Supported Education zurück in den Rehabilitationsbetrieb und schlossen die Berufslehre dort ab. Eine Platzierung läuft zur Zeit erfolgreich, und für das Lehrjahr 2011/2012 sind mehrere Platzierungen vorgesehen. Die kaufmännische Grundbildung findet in der dreischiibe in einem 3-Stufen-Modell statt: Am engsten psychosozial begleitet sind die Lernenden in Stufe 1, bei der sie in der kaufmännischen Abteilung des Rehabilitationsbetriebs (Office Point) tätig sind und der Ausbildungs-Coach direkt vor Ort ist. Für eine zweite Phase stehen zwei Aussenfilialen (Open Office 1+2) zur Verfügung, in denen die Lernenden realere Arbeitsanforderungen mit mehr Kundenkontakt, Zeit- und Qualitätsdruck vorfinden und der Coach bereits nur noch bei Bedarf beigezogen wird. Als dritte Phase wird die Platzierung in einem Lehrbetrieb des ersten Arbeitsmarktes angestrebt (Supported Education). Für die Übergänge zwischen den Stufen steht ein Kriterienkatalog zur Verfügung, mit dessen Hilfe die Ausbildungs-Coaches die Lernenden einschätzen können. Dieses Modell durchlaufen nicht alle kaufmännischen Lernenden idealtypisch: Stufe 2 kann unter Umständen ausgelassen werden und direkt nach Stufe 1 eine Supported Education Platzierung angestrebt werden. Es ist auch so, dass Supported Education nicht in allen Fällen realisierbar ist. Je nach gesundheitlichem Entwicklungsverlauf kann es sein, dass Lernende nicht schon während der Berufslehre – und allenfalls auch nicht (direkt) nach Ausbildungsabschluss – eine ausreichende Arbeitsfähigkeit für den ersten Arbeitsmarkt erreichen können. Die Unterstützungsbedürfnisse ihrer Lernenden in Bezug auf eine mögliche Platzierung in Lehrbetrieben des ersten Arbeitsmarktes sind den Ausbildungs-Coaches der dreischiibe ziemlich gut bekannt. Im Unterschied dazu sind die Erwartungen, die Befürchtungen und der Unterstützungsbedarf von Ausbildungsverantwortlichen potentieller Partnerbetriebe im ersten Arbeitsmarkt noch weitgehend eine "Black Box", die der Untersuchung bedarf.

Aus Kapitel 4 ergeben sich folgende Merkmale:

- ☞ *In der Arbeitsintegration für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen können mit Arbeitsassistenzenmodellen (first place, then train) bessere Erfolge erzielt werden, als mit konventionellen Modellen (first train, then place).*
- ☞ *Für eine erfolgreiche Durchführung von Arbeitsassistenzenmodellen muss eine grundsätzliche Kooperationsbereitschaft in den beteiligten Partnerbetrieben erreicht werden.*
- ☞ *Die Einstellungen und Erwartungen der zuständigen Ausbildungsverantwortlichen in potentiellen Partnerbetrieben für Supported Education sind weitgehend unbekannt.*

5 DIE LEHRBETRIEBS-BEFragung

Im Kapitel zur Lehrbetriebs-Befragung werden zunächst nochmals die Ziele der Befragung aufgezeigt und die Forschungshypothesen dargelegt. In der Planungsphase werden die Methode und das Erhebungsdesign beschrieben, sowie Angaben zu Vorabklärungen und Pretests des Fragebogens gemacht. Der Zugang zur Zielgruppe und deren Sensibilisierung im Vorfeld der Befragung werden erläutert. Im Anschluss wird die Durchführung der Befragung beschrieben. Die Ergebnisse der Befragung, deren Diskussion sowie Schlussfolgerungen und Empfehlungen runden dieses Kapitel ab.

5.1 Forschungsziele

Hier noch einmal zusammen gefasst die Merkpunkte aus den Kapiteln 2,3 und 4:

- ☞ *Berufliche Integration für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung erfordert, dass spezifische Aspekte dieser Zielgruppe mit berücksichtigt werden.*
- ☞ *Berufliche Integration für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung muss auch Anstrengungen gegen Stigmatisierung und gegen Verunsicherung auf Arbeitgeberseite umfassen.*
- ☞ *Der Invalidisierung von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung gilt es wenn möglich schon in jungem Alter mit beruflichen Massnahmen entgegen zu wirken.*
- ☞ *Die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung abzuschliessen, ist für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung eine wichtige Voraussetzung für soziale Absicherung und gesellschaftliche Teilhabe.*
- ☞ *In der Regel bedürfen Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung besonderer Unterstützung, um eine berufliche Grundbildung erfolgreich absolvieren zu können.*
- ☞ *Integrationsunterstützende Massnahmen für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung sind an beiden Schwellen der Berufsbildung erforderlich.*
- ☞ *In der Arbeitsintegration für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen können mit Arbeitsassistenzenmodellen (first place, then train) bessere Erfolge erzielt werden, als mit konventionellen Modellen (first train, then place).*
- ☞ *Für eine erfolgreiche Durchführung von Arbeitsassistenzenmodellen muss eine grundsätzliche Kooperationsbereitschaft in den beteiligten Partnerbetrieben erreicht werden.*
- ☞ *Die Einstellungen und Erwartungen der zuständigen Ausbildungsverantwortlichen in potentiellen Partnerbetrieben für Supported Education sind weitgehend unbekannt.*

Aus diesen Prämissen ergab sich das Bedürfnis der dreischiibe, ihr Angebot "Supported Education für KV-Lernende mit psychischer Beeinträchtigung" fortzusetzen und auszubauen.

Um das Konzept weiter zu entwickeln und die notwendige Kooperationsbereitschaft in potentiellen Partnerbetrieben erreichen zu können, musste die in der Einleitung genannte Fragestellung beantwortet werden, wie Ausbildungsverantwortliche kaufmännischer Grundbildung die Möglichkeit einschätzen, Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education in ihren Lehrbetrieben auszubilden.

Ausbildungsverantwortliche, die sich aufgrund der Befragung für Supported Education in ihren Lehrbetrieben interessieren, sollten dieses Interesse anmelden können, um nach der Befragung konkret über die Möglichkeiten einer entsprechenden Zusammenarbeit mit der dreischiibe informiert zu werden.

5.2 Forschungshypothesen

Aufgrund der Erkenntnisse von Seyd et al. (2007) aus dem VAMB-Modellversuch und aus Rückmeldungen von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, die bereits im Rahmen von Supported Education mit der dreischiibe zusammen gearbeitet haben, entstanden Vermutungen über Faktoren, die die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen für Supported Education beeinflussen könnten. Durch ein Leitfadeninterview mit einem Berufsbildner mit Erfahrung in Supported Education, wurden diese nochmals konkretisiert und darauf basierend die folgenden Hypothesen formuliert:

HYPOTHESE 1A: *Häufigeres Auftreten positiver Leistungs- und Verhaltensmerkmale erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.*

HYPOTHESE 1B: *Bei unterschiedlichen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen ist die in Hypothese 1A genannte Auswirkung verschieden gross.*

HYPOTHESE 2: *Eine grössere Anzahl von Krankheitsabsenttagen vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

HYPOTHESE 3: *Unterschiede im Alter von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung haben eine Auswirkung auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, diese innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.*

HYPOTHESE 4: *Gute schulische Leistungen erhöhen die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

HYPOTHESE 5: *Eine längere Dauer der bereits im Rehabilitationsbetrieb erworbenen Arbeitserfahrung erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

HYPOTHESE 6: *Die Nennung einer psychiatrischen Diagnose vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden gegenüber keiner Diagnosenennung.*

HYPOTHESE 7: *Betriebliche Voraussetzungen haben einen Einfluss auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

HYPOTHESE 8: *Persönliche Voraussetzungen der Ausbildungsverantwortlichen haben einen Einfluss auf deren Bereitschaft, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

5.3 Planung

5.3.1 Forschungsdesign und Methode

Die Befragung wurde in Form einer Totalerhebung bei den Ausbildungsverantwortlichen aller Lehrfirmen für kaufmännische Berufsbildung in den Kantonen Appenzell Innerrhoden (AI), Appenzell Ausserrhoden (AR), St. Gallen (SG) und Thurgau (TG) durchgeführt. Die Zielpersonen wurden per Mail an ihre persönlichen Mailadressen in den Betrieben über die Befragung informiert und gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen.

Um die in Kapitel 5.2 beschriebenen Forschungshypothesen prüfen zu können, wurde ein sogenanntes Discrete Choice Experiment (DCE) durchgeführt. Diese Methode wurde anfangs der 1980-er-Jahre von Louviere, Hensher und Woodsworth aus der Conjoint-Analyse weiter entwickelt. Der grundlegende Gedanke dabei ist, dass sich ein Gut aus einer Anzahl von (nutzenstiftenden) Eigenschaften zusammensetzt. Üblicherweise werden bei DCE auf diese Weise Produkte oder Programme durch ihre Eigenschaften beschrieben. Durch verschiedene Ausprägungen der Eigenschaften können dann unterschiedliche hypothetische Kombinationen dieser Güter zusammen gestellt werden. Aufgrund eines entscheidungstheoretischen Modells wird darauf folgend eruiert, welche der Eigenschaften des Gutes schliesslich wie stark dazu beitragen, dass sich ein Individuum dafür oder dagegen entscheidet (vgl. Telser, 2002, S. 35f.). Die traditionellen Einsatzgebiete für DCE sind die Verkehrs-, Umwelt- und Gesundheitsökonomie.

Im vorliegenden Fall wurde mittels DCE nicht die Entscheidung für ein Gut untersucht, sondern die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, eine (hypothetische) Person aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften im Rahmen von Supported Education auszubilden oder nicht. Im Experiment wurden deshalb verschiedene Eigenschaften von Lernenden festgelegt, deren Einfluss auf den Wahlentscheid ermittelt werden sollte. Dementsprechend erhielten die Befragten mehrere Fallbeispiele mit allen, für die Hypothesentestung notwendigen Kriterien, in zufälligen Ausprägungen vorgelegt. Dabei mussten sie entscheiden, ob sie die jeweilige Person im Rahmen von Supported Education in ihrem Betrieb ausbilden würden oder nicht.

Es gibt nur wenige Studien, in denen DCE ebenfalls zur Ermittlung von Anstellungspräferenzen durch Arbeitgebende angewandt wurde (Biesma, Pavlova, van Merode, & Groot, 2007; Norwood & Shida, 2006). In diesen Studien wurde jeweils ein multiple choice Auswahldesign verwendet, das darauf abzielt, dass Arbeitgebende zwischen mehreren Bewerberinnen oder Bewerbern mit unterschiedlich ausgeprägten Charakteristika auswählen sollen. Dies mag zwar regulären Stellenbewerbungsverfahren entsprechen, nicht aber der Auswahl-situation für Lehr-

verhältnisse im Rahmen von Supported Education, in der den Ausbildungsverantwortlichen in der Realität keine Auswahl von Lernenden "angeboten" wird. Stattdessen werden sie konkret angefragt, ob sie eine spezifische Person im Rahmen von Supported Education ausbilden würden oder nicht. Um nahe an diesem realen Kontext zu bleiben, wurde für diese Befragung deshalb ein dichotomes Auswahldesign verwendet.

Zur Erstellung von Fallbeispielen für das DCE wurden die Variablen der in Kapitel 5.2 beschriebenen Hypothesen zu hypothetischen Personen (Fallvignetten) zusammen gefasst, die in jeder der Variablen unterschiedliche Ausprägungen aufweisen können, die randomisiert zugewiesen wurden.

Zunächst wird nun die Operationalisierung der Hypothesen dargestellt:

HYPOTHESE 1A: *Häufigeres Auftreten positiver Leistungs- und Verhaltensmerkmale erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.*

HYPOTHESE 1B: *Bei unterschiedlichen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen ist die in Hypothese 1A genannte Auswirkung verschieden gross.*

Psychische Erkrankungen äussern sich in unterschiedlichen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen, die individuell variieren. Ziel war es, zu testen, welche Einschränkungen eine besonders starke Barriere für die Ausbildung innerhalb eines Supported Education Programmes angesehen werden, bzw. welche Fähigkeiten die Chancen dafür verbessern. Die durch Vorgespräche und Literaturstudium ermittelten Leistungs- und Verhaltensmerkmale, wurden mit einem validierten Ratinginstrument für Aktivitäts- und Partizipationsstörungen bei psychischen Erkrankungen abgestimmt (Linden, Baron, & Muschalla, 2009). Diese sogenannte "Mini-ICF-App" umfasst im Original ein 5-stufiges Rating von "keine Beeinträchtigung" bis "vollständige Beeinträchtigung". Für die Lehrbetriebsbefragung wurde das Rating einerseits auf die ersten drei Ausprägungen reduziert, da die Stufen 4 (schwere Beeinträchtigung) und 5 (vollständige Beeinträchtigung) Einschränkungsgrade beschreiben, bei denen eine Person grundsätzlich nicht für eine Arbeitsintegrationsmassnahme im ersten Arbeitsmarkt in Frage kommen würde. Da es für die Befragten als einfacher erachtet wurde, sich anstelle eines Beeinträchtigungsgrades (keine, leichte oder mittelgradige Beeinträchtigung) vorzustellen, wie häufig sich die Beeinträchtigung zeigt, wurden die drei Ausprägungsgrade anhand einer Zeitperspektive mit "selten", "ab und zu" und "fast immer" dargestellt. Zudem wurden die Formulierungen teilweise konkret einem Arbeitskontext angepasst, siehe Tabelle 1.

Tabelle 1: Leistungs-/ Verhaltensmerkmale und Beeinträchtigungsgrade angelehnt an Mini-ICF-App

Mini-ICF-App	Leistungs-/ Verhaltensmerkmal	0 = keine Beeinträchtigung	1 = leichte Beeinträchtigung	2 = deutliche Beeinträchtigung
1 Anpassung an Regeln und Routinen	Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	fast immer	ab und zu	selten
4 Fähigkeit zur Anwendung fachlicher Kompetenzen	Erledigt anstehende Arbeiten zuverlässig und speditiv	fast immer	ab und zu	selten
3 Flexibilität und Umstellungsfähigkeit	Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben und Rahmenbedingungen ein	fast immer	ab und zu	selten
12 Fähigkeit zur Selbstsorge	Achtet auf eigene psychische und körperliche Gesundheit, kennt eigene Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	fast immer	ab und zu	selten
9 Gruppenfähigkeit	Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	fast immer	ab und zu	selten
Motivation und Lernbereitschaft¹	Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	fast immer	ab und zu	selten

Quelle: Eigenes Modell, basierend auf Linden, et al., 2009

¹ Motivation und Lernbereitschaft entspricht keiner Kategorie der Mini-ICF-App, wurde jedoch aufgrund zahlreicher Rückmeldungen in den vorbereitenden Interviews und Pretests als zusätzliches Merkmal in den Befragungskatalog aufgenommen.

HYPOTHESE 2: *Eine grössere Anzahl von Krankheitsabsenztagen vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Um Hypothese 2 zu testen, wurden die Befragten mit einer abgestuften Anzahl von durchschnittlichen Krankheitsabsenztagen pro Monat aufgrund der psychischen Beeinträchtigung konfrontiert:

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 oder mehr

HYPOTHESE 3: *Unterschiede im Alter von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung haben eine Auswirkung auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, diese innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.*

Um Hypothese 3 zu testen wurden die Befragten mit abgestuften Alterskategorien der Lernenden konfrontiert:

- 16-18 Jahre
- 19-21 Jahre
- 22-24 Jahre
- 25 Jahre oder älter

HYPOTHESE 4: *Gute schulische Leistungen erhöhen die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Um Hypothese 4 zu testen wurden die Befragten mit unterschiedlichen durchschnittlichen Schulnoten im letzten Schul- bzw. Lehrjahr konfrontiert:

- 4.0
- 4.5
- 5.0
- 5.5

HYPOTHESE 5: *Eine längere Dauer der bereits im Rehabilitationsbetrieb erworbenen Arbeitserfahrung erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Um Hypothese 5 zu testen wurden die Befragten mit unterschiedlichen Ausbildungsphasen konfrontiert:

- Lehrbeginn
- 1. Lehrjahr
- 2. Lehrjahr
- 3. Lehrjahr

HYPOTHESE 6: *Die Nennung einer psychiatrischen Diagnose vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden gegenüber keiner Diagnosenennung.*

Dieser Hypothese liegt die Annahme zugrunde, dass psychiatrische Diagnosen stigma-behaftet sind und deshalb Personen mit einer benannten psychiatrischen Diagnose – auch bei gleichen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen – schlechter abschneiden als Personen ohne benannte Diagnose. Die Befragten wurden dafür zufällig einer von zwei Gruppen zugeteilt. Nur eine Gruppe erhielt zusätzlich zu den Leistungs- und Verhaltensmerkmalen jeweils eine der vier folgenden psychiatrischen Diagnosen genannt:

- Schizophrenie
- Manisch-depressive Erkrankung
- Borderline-Persönlichkeitsstörung
- Ess-Störung

Es wurden Diagnosen gewählt, die einerseits bei Lernenden der dreischiibe tatsächlich häufig vorkommen und die andererseits auch von Laien dem Überbegriff "psychische Erkrankung" zugeordnet werden dürften. Es wurden ausschliesslich deshalb verschiedene Diagnosen zugeschrieben, um die Fallvignetten realitätsnaher zu gestalten. In Kapitel 2.1 wird beschrieben, dass in dieser Arbeit nicht von einem diagnoseorientierten Behinderungsverständnis ausgegangen wird, weshalb auch nicht der Einfluss unterschiedlicher Diagnosen untersucht werden sollte sondern, ob Befragte, denen eine psychiatrische Diagnose genannt wird, grundsätzlich eine tiefere Ausbildungsbereitschaft zeigen, als Befragte, denen keine Diagnose genannt wird.

HYPOTHESE 7: *Betriebliche Voraussetzungen haben einen Einfluss auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Um Hypothese 7 zu testen wurden folgende betrieblichen Aspekte erhoben:

- KV-Ausbildungsbranche
- Organisationsform
 - Profit-/Non-Profit-Organisation
 - Staatlicher/teil-staatlicher/nicht staatlicher Betrieb
- Betriebsgrösse (Anzahl Mitarbeitende)
- Aktuelle Anzahl kaufmännischer Lernender im Betrieb
- Behindertenfreundlichkeit des Betriebes
 - Erfahrung mit der Anstellung von Menschen mit Behinderung
 - Spezielle Berücksichtigung von Bewerbungen von Menschen mit Behinderung
 - Interne Richtlinien bezüglich Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung
- Rahmenbedingungen für KV-Lernende
 - Kundenkontakt
 - Grossraumbüro
 - Arbeitszeitmodell
 - Teilnahme in einem Lehrverbund

HYPOTHESE 8: *Persönliche Voraussetzungen der Ausbildungsverantwortlichen haben einen Einfluss auf deren Bereitschaft, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Um Hypothese 8 zu testen wurden folgende persönliche Aspekte der Ausbildungsverantwortlichen erhoben:

- Geschlecht
- Alter
- Dauer der Berufserfahrung in der Funktion als ausbildungsverantwortliche Person
- Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung
 - Bereits Menschen mit Behinderung ausgebildet
 - Erfahrung mit Supported Education
 - Persönliche Bekanntschaft mit Menschen mit Behinderung
- Entscheidungskompetenz bezüglich Auswahl von Lernenden

5.3.2 Aufbau des Fragebogens

Der komplette Fragebogen ist im Anhang A1 abgebildet.

Nach einer Information über die Befragungsdauer und den Datenschutz wurde den Befragten aufgezeigt, was Supported Education ist und welche Rahmenbedingungen für die befragte Form dieses Ausbildungsmodells gelten. Zusätzlich verwies ein Link auf eine Website, auf der weitere Informationen zu Supported Education zur Verfügung standen.

Die Befragten wurden mit einer hypothetischen Situation konfrontiert, d.h. sie erhielten mehrere Fallvignetten zur Beurteilung und mussten in jedem Fall entscheiden, ob sie die entsprechende Person im Rahmen eines Supported Education Programmes ausbilden würden oder nicht. Aus der Befragung selbst ergaben sich also keine direkten Konsequenzen für die befragten Personen. Diese Situation kann aus verschiedenen Gründen dazu führen, dass die Ausbildungsverantwortlichen ihre Bereitschaft, eine Jugendliche oder einen Jugendlichen innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden als zu hoch angeben. Gerade bei gesellschaftlich sensiblen Fragen wie Behindertenintegration können solche Verzerrungseffekte vermehrt auftreten, da Befragte dabei zu einem sogenannten "sozial erwünschten Antwortverhalten" neigen, d.h. ihre Antworten an vermeintlichen gesellschaftlichen Erwartungen ausrichten (van de Mortel, 2008). Einige Tage vor Beginn der Befragung hatte sich die Sozialkommission des Nationalrats für eine Beschäftigungsquote von Menschen mit Behinderung ausgesprochen, was ein grosses Medienecho ausgelöst hatte und die Neigung zu sozial erwünschter Antworttendenz der Befragten erhöhen könnte. Um überprüfen zu können, ob ein solcher Effekt die Aussagefähigkeit der Studie beeinträchtigt, wurden die Befragten deshalb zufällig in eine von zwei Gruppen zugeteilt. Die Befragten der einen Gruppe wurden an dieser Stelle, ganz am Anfang des Fragebogens, gefragt, ob man sie zu einem späteren Zeitpunkt kontaktieren dürfe, um allenfalls eine passende Person im Rahmen eines Supported Education Programms in ihrem Lehrbetrieb zu platzieren. Dadurch wurde eine höhere Verbindlichkeit der Befragung – und damit auch der Antworten – suggeriert. Die Befragten der zweiten Gruppe erhielten diese Frage erst am Schluss der Befragung, als sie ihre Ausbildungsbereitschaft bereits gezeigt hatten. In Kapitel 5.6.2 wird beschrieben, ob zwischen den beiden Gruppen eine unterschiedliche Antworttendenz feststellbar war.

Als nächstes wurde den Befragten die Auswahl der Leistungs- und Verhaltensmerkmale aus Tabelle 1 präsentiert, bei denen sie auf einer Likert-Skala mit fünf Ausprägungen, von "nicht wichtig" bis "sehr wichtig", eine Einschätzung bezogen auf ihre üblichen Lernenden abgeben mussten. Dies sollte einen Vergleich mit der Wichtigkeit dieser Merkmale bei der späteren

Auswahl der DCE-Fallbeispiele ermöglichen und diene ausserdem dazu, die Befragten bereits mit der Terminologie der Fallbeispiele vertraut zu machen.

Im Weiteren wurden Fragen zu folgenden Aspekten gestellt, bei denen die Befragten ebenfalls mittels 5-er Likert-Skalen angeben mussten, inwieweit die angegebenen Antwortvorschläge zutreffen:

- Mögliche Formen der Unterstützung durch den Rehabilitationsbetrieb, damit der Lehrbetrieb Lernende mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education ausbilden könnte
- Mögliche Hemmnisse im Lehrbetrieb bei der Umsetzung von Supported Education
- Mögliche Aspekte durch die der Lehrbetrieb von Supported Education profitieren könnte
- Mögliche Motivationsaspekte, weshalb der oder die Befragte sich persönlich für Supported Education entscheiden könnte

Für das eigentliche Discrete Choice Experiment wurden den Befragten fünf Fallvignetten zufällig konstruierter Lernender präsentiert, die alle Leistungs- und Verhaltensmerkmale der Hypothesen 1-5 aufwiesen. Durch eine Variierung der rechten Seite der Tabelle – also durch unterschiedliche Merkmalsausprägungen – sollte getestet werden, welches Ausmass der Beeinträchtigungen von den Ausbildungsverantwortlichen als einschränkend für die berufliche Ausbildung in ihren Lehrbetrieben eingeschätzt werden. Ebenfalls sollte ermittelt werden, ob auch die Merkmale Schulnoten, Arbeitserfahrung, Alter und Krankheitsabsenzen die Ausbildungsbereitschaft der Befragten beeinflusst. Um Hypothese 6 zu testen, wurden die Befragten an dieser Stelle wiederum zufällig entweder einer Gruppe zugeteilt, die bei den DCE-Fallbeispielen zusätzlich eine randomisierte Diagnose der Lernenden genannt bekommt oder nicht. Je eine komplette Fallvignette mit und ohne Diagnose sind in Abbildungen 7 und 8 ersichtlich.

Abbildung 7: Fallvignette für das Discrete Choice Experiment für die Gruppe "mit Diagnose" (Fragebogen)

Könnten Sie sich vorstellen, einen Lernenden mit den folgenden Eigenschaften im Rahmen von "Supported Education" auszubilden?

1. Kandidat

Diagnose	Borderline-Persönlichkeitsstörung
Aktuelles Lehrjahr	3.
Alterskategorie	19-21 Jahre
Durchschnittliche Berufsschulnote in letztem Schuljahr	4.5
Durchschnittliche Absenztage pro Monat aufgrund der psychischen Beeinträchtigung	5 oder mehr
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	selten
Erledigt anstehende Arbeiten zuverlässig und speditiv	selten
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	ab und zu
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder auf veränderte Rahmenbedingungen ein	fast immer
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	selten
Achtet auf eigene psychische und körperliche Gesundheit, kennt eigene Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	fast immer

Ja

Nein

Abbildung 8: Fallvignette für das Discrete Choice Experiment für die Gruppe "ohne Diagnose" (Fragebogen)

Könnten Sie sich vorstellen, einen Lernenden mit den folgenden Eigenschaften im Rahmen von "Supported Education" auszubilden?

1. Kandidat

Aktuelles Lehrjahr	Lehrbeginn
Alterskategorie	22-24 Jahre
Durchschnittliche Schulnote in letztem Schuljahr	5.5
Durchschnittliche Absenztage pro Monat aufgrund der psychischen Beeinträchtigung	0
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	fast immer
Erledigt anstehende Arbeiten zuverlässig und speditiv	ab und zu
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	selten
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder auf veränderte Rahmenbedingungen ein	fast immer
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	fast immer
Achtet auf eigene psychische und körperliche Gesundheit, kennt eigene Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	fast immer

Ja

Nein

Die Formulierung "Könnten Sie sich vorstellen, einen Lernenden mit den folgenden Eigenschaften im Rahmen von Supported Education auszubilden?", sowie die gesamte hypothetische Anlage der Befragung birgt das Risiko, dass die Befragten eine höhere Ausbildungsbereitschaft zeigen als sie es in der Realität tun würden. Ein Grund dafür ist das bereits erwähnte sozial erwünschte Antwortverhalten. Solche Verzerrungen sind jedoch darüber hinaus ein Phänomen aller hypothetischen Präferenzmessungsverfahren, das "hypothetical bias" genannt wird (Murphy, Allen, Stevens, & Darryl, 2005)¹. Es gibt verschiedene Ansätze, diesen Effekt zu reduzieren. Bei einer davon wird nach Entscheidungsfragen eine sogenannte "Follow-up Frage" geschaltet, die nach der effektiven Wahrscheinlichkeit fragt, mit der jemand eine getroffene positive Entscheidung auch tatsächlich umsetzen würde, d.h. in diesem Fall, einen gewählten Lernenden auch tatsächlich ausbilden würde. Bei einer deklarierten Ausbildungsbereitschaft für eine Person wurde deshalb im Anschluss zusätzlich die Follow-up Frage nach der Wahrscheinlichkeit gestellt. Diese Frage musste mittels eines Schiebereglers beantwortet werden, dessen Enden mit "eher unwahrscheinlich" und "sehr wahrscheinlich" beschriftet waren. Diese Ausprägungen entsprachen numerisch 1 für eher unwahrscheinlich bzw. 100 für sehr wahrscheinlich².

Abbildung 9: Follow-up Frage zur Wahrscheinlichkeit der Annahme (Fragebogen)

Center for Disability and Integration

Universität St.Gallen

dreischiibe 21%

Wie hoch schätzen Sie die Wahrscheinlichkeit, dass Sie diese Person tatsächlich einstellen würden?
Klicken Sie bitte in den grauen Balken und schieben Sie den Schieberegler in die gewünschte Richtung!

Wahrscheinlichkeit für Anstellung

eher unwahrscheinlich sehr wahrscheinlich

zurück weiter

In Kapitel 5.6.2 wird beschrieben, ob und wie sich ein hypothetical bias in der Befragung gezeigt hat und welcher Effekt mit Follow-up Frage erzielt werden konnte.

¹ Im zweiten Pretest hatte z.B. eine befragte Person mehrere Fallbeispiele akzeptiert, bei den abschließenden Bemerkungen jedoch angegeben, dass dies zwar ihrem Wunsch entspräche, es in ihrem Lehrbetrieb aber realistischweise die Möglichkeit dafür nicht geben würde. Auch eine solche Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität ist eine Ursache des hypothetical bias.

² Da es für die Befragten als schwierig erachtet wurde, eine exakte Zahl der Wahrscheinlichkeit anzugeben, wurden ihnen diese numerischen Ausprägungen nicht gezeigt.

Nach den fünf DCE-Fallbeispielen wurden die in den Hypothesen 7 und 8 genannten betrieblichen Angaben und persönlichen Angaben erhoben. Am Schluss des Fragebogens stand den Befragten noch ein Eingabefeld für Kommentare und Fragen zur Verfügung.

5.3.3 Pretests

In einem ersten Pretest wurde der Fragebogen 7 Rehabilitationsfachleuten vorgelegt, denen Supported Education bekannt war. Deren Rückmeldungen wurden geprüft und für eine Überarbeitung des Fragebogens genutzt. Ein zweiter Pretest wurde bei 8 Ausbildungsverantwortlichen durchgeführt. Diese Personen wiesen dasselbe berufliche Profil wie die effektive Zielgruppe auf, arbeiteten jedoch in kaufmännischen Lehrbetrieben ausserhalb des geografischen Befragungsgebietes. Einerseits konnten die Befragten Unklarheiten bei den Formulierungen oder andere Bemerkungen zurück melden, was zu letzten Anpassungen am Fragebogen geführt hat. Andererseits wurde überprüft, ob die Ausprägungen in den Fallvignetten so gestaltet sind, dass sich bei der Ausbildungsbereitschaft eine sinnvolle Streuung zeigt.

5.3.4 Zugang zur Zielgruppe

Die Daten der Lehrbetriebe wurden von den kantonalen Ämtern für Berufsbildung zur Verfügung gestellt. Die Listen des Kantons Thurgau enthielten bereits die Namen der zuständigen ausbildungsverantwortlichen Personen, die Daten der anderen Kantone ausschliesslich die Adresse des Betriebes inkl. Telefon-Nummer sowie die Ausbildungsbranche und die angebotenen Ausbildungsprofile. Bei drei Kantonen wurden für die Ausbildungsprofile B und E separate Listen geliefert. In einem ersten Schritt wurden diese deshalb zusammen geführt und doppelte Nennungen von Betrieben, die in beiden Profilen ausbilden, heraus gefiltert. Es wurde ein Schema erstellt, wie die fehlenden Namen der Ausbildungsverantwortlichen sowie deren Mailadressen in Erfahrung gebracht werden können. Dort wo die Namen bekannt waren, wurde zunächst versucht, die Mailadressen via Online-Recherche zu eruieren. Bei allen anderen Adressen wurde in den Betrieben angerufen und sowohl nach dem Namen als auch nach der Mailadresse der zuständigen Berufsbildnerin bzw. des Berufsbildners für kaufmännische Lernende gefragt. Da sich hierbei jedoch zeigte, dass fast 20% der aufgelisteten Betriebe keine aktiven Lehrbetriebe mehr waren, musste davon ausgegangen werden, dass auch bei Betrieben mit den online recherchierten Mailadressen inaktive Betriebe mit erfasst worden waren. Zunächst wurde deshalb bei einer Stichprobe von 100 dieser Adressen im Betrieb angerufen, wovon sich tatsächlich eine ähnlich hohe Quote als inaktiver Lehrbetrieb heraus stellte. Aufgrund dieses Resultats wurde entschieden, alle der online recherchierten Mailadressen zusätzlich noch telefonisch auf ihre Richtigkeit und Aktualität zu überprüfen. Nach Abschluss dieser Arbeiten standen 1547 komplette Adressdaten von aktuellen Lehrbetrieben mit Angabe der ausbildungsverantwortlichen Person und deren direkter Mailadresse zur Verfügung.

5.3.5 Sensibilisierung der Zielgruppe

Ein grundsätzliches Problem von Unternehmensbefragungen zum Thema Arbeitsintegration stellt die geringe Teilnahmebereitschaft dar. Die bereits erwähnte Studie von Baumgartner et al. (2004) zur Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung, erreichte eine Rücklaufquote von 24%, die erwähnte KMU-Befragung von Baer (2007) zur Bereitschaft, Menschen mit einer psychischen Behinderung einzustellen, sogar nur knapp 10%. Um die Chance auf einen möglichst hohen Rücklauf der Befragung zu verbessern, wurden deshalb spezielle Massnahmen getroffen: Mit dem Center for Disability and Integration der Universität St. Gallen konnte ein Kooperationspartner gewonnen werden, der in Wirtschaftskreisen ein hohes Renommee geniesst. Zudem wurde die Befragung mit einem Mail-Newsletter an die Mitglieder der Industrie- und Handelskammer St. Gallen/Appenzell und mit einem Hinweis auf der Homepage der Ostschweizer Sektion des kaufmännischen Berufsverbandes vorab angekündigt. Unmittelbar vor dem Befragungsbeginn wurde darüber hinaus eine Reportage über ein konkretes Beispiel von Supported Education in der Mitgliederzeitschrift des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes publiziert, die eine Leserreichweite von 17'000 Personen hat, die zumindest teilweise zur Zielgruppe gehören dürften (Meisen, 2010).

5.4 Durchführung

Die Befragung wurde am 9. November 2010 gestartet. Aufgrund der Verarbeitungskapazität der Fragebogen-Software wurden die Mails tranchenweise über 5 Tage versandt. Zwei Wochen nach Mailerhalt wurden Personen, die noch nicht teilgenommen hatten, mit einem Remindermail erinnert. Am 30. November 2010 wurde die Befragung abgeschlossen. Zusammengefasst zeigte sich folgendes Bild:

Tabelle 2: Rücklaufbeschreibung der Befragung

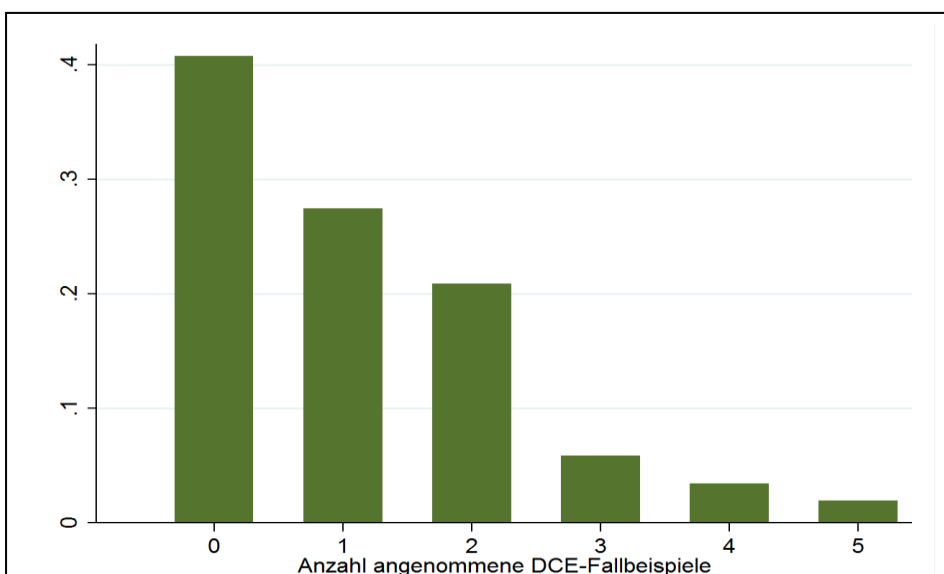
Anzahl der erhaltenen Adressen von den Berufsbildungsämtern	1'925	
Anzahl inaktiver Lehrbetriebe ermittelt durch Telefonrecherche	376	
Anzahl versandter Fragebogen per Mail an aktive Lehrbetriebe	1'549	
Anzahl nicht zustellbarer Mails	20	
Nettostichprobe	1'529	100%
Keine Teilnahme	768	50.23%
Anzahl aktivierter Fragebogen	761	49.77%
Anzahl vollständig ausgefüllter Fragebogen (Rücklaufquote netto)	559	36.55%

Durchschnittlich haben pro Tag 33 Personen den Fragebogen ausgefüllt. Am Tag nach dem Remindermail betrug die Anzahl 147 aktivierte bzw. 84 beendete Fragebogen. Die mittlere Bearbeitungszeit (Median) komplett ausgefüllter Fragebogen betrug 13 Minuten. Von den 761 Personen, die den Fragebogen mindestens einmal aktiviert haben, haben 559 die Befragung beendet und 202 abgebrochen. 35 Personen haben vor der eigentlichen Befragung, d.h. direkt nach der Informationsseite abgebrochen. Am meisten Abbrüche (50) erfolgten bei Seite 5 des Fragebogens: "Inwieweit erachten Sie folgende Formen der Unterstützung durch den Rehabilitationsbetrieb als wichtig, damit Ihr Betrieb Lernende mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education ausbilden könnte?" Nach den Fragen für das Discrete Choice Experiment haben nur noch 13 Personen die Befragung abgebrochen.

5.5 Auswertung

Zunächst wurden Merkmale der teilnehmenden Betriebe und Personen deskriptiv ausgewertet. Diese Ergebnisse sind in Kapitel 5.7.1 aufgeführt. Die Likert-Skalen zu den Einschätzungen von möglichem Profit, möglichen Hemmnissen und anderen Aspekten von Supported Education wurden ebenfalls deskriptiv ausgewertet, und die Ergebnisse sind in Kapitel 5.7.2 aufgeführt. Das DCE wurde sowohl deskriptiv als auch mittels Regressionsanalyse ausgewertet, siehe Kapitel 5.7.3. In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob betriebliche Merkmale oder Charakteristika der Ausbildungsverantwortlichen die Bereitschaft zur Annahme der DCE-Fallbeispiele beeinflussten. Dies wurde anhand der Anzahl angenommener Fallbeispiele in Abhängigkeit der verschiedenen Merkmale untersucht. Wie Abbildung 10 zeigt, ist diese abhängige Variable nicht normal verteilt, weshalb keine normalen t-Tests gemacht werden konnten. Statt dessen wurde als Testverfahren für die Signifikanz der Unterschiede der Wilcoxon-Mann-Whitney Test gewählt, der für nicht normal verteilte Variablen zulässig ist.

Abbildung 10: Verteilung der Anzahl angenommener DCE-Fallbeispiele pro befragter Person



Der Einfluss der Leistungs- und Verhaltensmerkmale der Lernenden auf den Auswahlentscheid wurde mittels einer Regressionsanalyse getestet. Theoretisch können in multivariaten Regressionsanalysen mit binärer abhängiger Variable, bei linearer Darstellung tiefere Werte als 0 bzw. höhere Werte als 1 entstehen. Um dies zu vermeiden, werden in solchen Fällen anstelle linearer Regressionsmodelle sogenannte Logit- oder Probit-Modelle verwendet. Dadurch werden die Werte nicht mittels einer Geraden sondern mittels einer S-Kurve dargestellt, die sich den Werten 0 und 1 annähert, diese aber nie unter- bzw. überschreitet. Da dies jedoch ausschliesslich marginale Effekte betrifft, die hier vernachlässigbar sind (vgl. Angrist & Pischke, 2009, S. 80), wurde das DCE dennoch mit einem linearen Modell ausgewertet.

5.6 Überprüfung der Daten

Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, soll hier aufgezeigt werden, wie die Daten auf verschiedene Aspekte ihrer Robustheit überprüft wurden und welche Überlegungen zur Angemessenheit des Forschungsdesigns gemacht worden sind.

5.6.1 Reliabilität

Da ein standardisierter Online-Fragebogen verwendet wurde, der allen Befragten auf dieselbe Art und Weise präsentiert worden ist, kann ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse bei unterschiedlichen Bedingungen erhoben wurden. Ein weiterer Aspekt, der zur Reliabilität der Ergebnisse beiträgt, ist die Zuverlässigkeit der Randomisierung. Wie der Anhang A2 zeigt, hat die Randomisierung der Merkmalsausprägungen in den Fallbeispielen DCE1 – DCE5 zuverlässig funktioniert, da ein Chi-Quadrat-Test auf einem Niveau von 5% keine signifikanten Abweichungen ergab.

5.6.2 Validität

a) Validität des Erhebungsinstruments

Wie bereits erwähnt, wurden die Leistungs- und Verhaltensmerkmale des Fragebogens mit der Mini-ICF-App von Linden, et al. (2009) abgestimmt. Dieses Instrument ist zwar validiert, wurde jedoch für die vorliegende Studie in mehreren Punkten abgeändert, wie in Kapitel 5.3.1 dargelegt ist. Aufgrund dieser Änderungen kann das Erhebungsinstrument nicht als validiert bezeichnet werden. Die beiden Pre-Tests liessen jedoch darauf schliessen, dass sowohl bei der Auswahl der Kriterien als auch der Ausprägungen eine sinnvolle und vollständige Auswahl getroffen wurde.

b) Selection bias

Da in dieser Studie eine Totalerhebung gemacht wurde, kann es zu keiner systematischen Unter- oder Übervertretung einer bestimmten Gruppe durch Stichprobenziehung gekommen sein. Innerhalb der Befragtengruppe gibt es jedoch Hinweise auf einen selection bias bezüglich der Teilnahme: In 37% der teilnehmenden Betriebe gibt es nach Angabe der Befragten Erfahrung mit der Anstellung von Menschen mit Behinderung, 13% geben an, dass Bewerbungen von Menschen mit Behinderung in ihren Betrieben speziell berücksichtigt werden und in 10% der Betriebe gibt es interne Richtlinien bezüglich Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung. Baumgartner et al. ermittelten in ihrer Studie (2004) hingegen eine Quote von nur 8% der Schweizer Betriebe, die Mitarbeitende mit einer Behinderung beschäftigen. Zu den anderen hier genannten Aspekten liegen keine repräsentativen Daten für die Gesamtheit der Unternehmen in der Schweiz vor. Dennoch scheinen auch diese relativ hoch, was darauf hindeuten könnte, dass Ausbildungsverantwortliche aus behindertenfreundlichen Betrieben eventuell überdurchschnittlich bereit waren, an der Befragung teilzunehmen.

c) Interne / externe Validität

Insgesamt wurden 2'655 DCE-Fallbeispiele ausgewertet, wobei nur jene einbezogen wurden, bei denen die Befragten alle 5 präsentierten Fallvignetten beurteilt hatten. Von diesen ausgewerteten Fallbeispielen wurden 22% (584) angenommen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass keine Angaben darüber bestehen, wie die 63.45% der Non-Responder über ihre DCE-Fallbeispiele entschieden hätten. Durch den zuvor beschriebenen selection bias, muss im Sample der Responder vermutlich eine überdurchschnittliche Behindertenfreundlichkeit der Betriebe angenommen werden. Ob dadurch bei höherer Teilnahme die Akzeptanzrate der Fallbeispiele eher gesunken wäre, bleibt jedoch unklar, zumal sich Aspekte betrieblicher Behindertenfreundlichkeit nicht signifikant auf die Ausbildungsbereitschaft ausgewirkt haben, wie später aufgezeigt wird. Korrekterweise muss also die ganze Spannbreite möglicher Szenarien in Betracht gezogen werden: Im schlechtesten Fall hätten alle Non-Responder alle DCE-Fallbeispiele abgelehnt, im besten Fall hätten alle Non-Responder alle DCE-Fallbeispiele angenommen, was die Rate akzeptierter Fallvignetten zwischen 8% und 73% schwanken lässt! Daraus erfolgt die Konsequenz, dass die Resultate ausschliesslich als intern valide angesehen werden können, d.h. nur für das Sample der Responder Gültigkeit haben.

d) Hypothetical bias

Auch für das Sample der Responder muss angenommen werden, dass die 22% angenommenen DCE-Fallbeispiele nicht der Realität entsprechen. Wie bereits bei der Beschreibung des Fragebogaufbaus erläutert wurde, birgt das gewählte Forschungsdesign das Risiko eines hypothetical bias. Dieser Verzerrungseffekt kommt dadurch zustande, dass sich unterscheiden kann, was Befragte in einer solchen Situation angeben, dass sie tun würden und was sie wirklich täten oder tun könnten, wenn sich die Gelegenheit real ergibt. Um zu überprüfen, ob ein solcher Effekt die Aussagefähigkeit der Studie beeinträchtigt hat, wurden zwei verschiedene Experimente durchgeführt: Wie unter 5.3.2 beschrieben, wurde eine randomisierte Gruppe der Teilnehmenden zu Beginn des Fragebogens gefragt, ob man sie kontaktieren darf, wenn man aufgrund ihrer Antworten eine geeignete Person für einen Lehrplatz in ihrem Betrieb hätte. Der anderen Gruppe wurde diese Frage erst am Schluss des Fragebogens gestellt, als sie ihre Ausbildungsbereitschaft mittels Beurteilung der DCE-Fallbeispiele bereits gezeigt hatte¹. Im Falle eines Einverständnisses wurden die Befragten nach ihrer Mailadresse gefragt. Hiermit sollte der Experimentalgruppe eine höhere Verbindlichkeit ihrer Antworten als der Kontrollgruppe suggeriert werden, um zu sehen, ob dies das Phänomen des sozial erwünschten Antwortverhaltens, und damit den Hypothetical bias, beeinflusst. 41% der Experimentalgruppe und 45% der Kontrollgruppe gaben die Erlaubnis, sie zu kontaktieren. Überraschenderweise haben sich bei den beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten gezeigt, bzw. die Befragten der Experimentalgruppe zeigten sogar eine – nicht signifikant – höhere Akzeptanz der DCE-Fallbeispiele als diejenigen der Kontrollgruppe (22.42% vs. 20.54%, $p=0.3466$). Allerdings brachen sie deutlich häufiger die Befragung noch vor den DCE-Fragen ab als die Kontrollgruppe (25.87% vs. 20.50%, $p=0.0028^{**}$). Da dabei jedoch unklar bleibt, in wie weit diese Abbrüche als generelle Ablehnung zu betrachten sind, jegliche Kandidatinnen oder Kandidaten im Rahmen von Supported Education auszubilden, muss dieses Experiment als nicht auswertbar beurteilt werden.

¹ Aufgrund der Überprüfung anderer Hypothesen wurden die Befragten effektiv nicht in zwei sondern in drei verschiedene Gruppen randomisiert:

Gruppe 1: Frage nach Kontakterlaubnis am Anfang, Diagnosen genannt

Gruppe 2: Frage nach Kontakterlaubnis am Anfang, keine Diagnosen genannt

Gruppe 3: Frage nach Kontakterlaubnis am Schluss, keine Diagnosen genannt

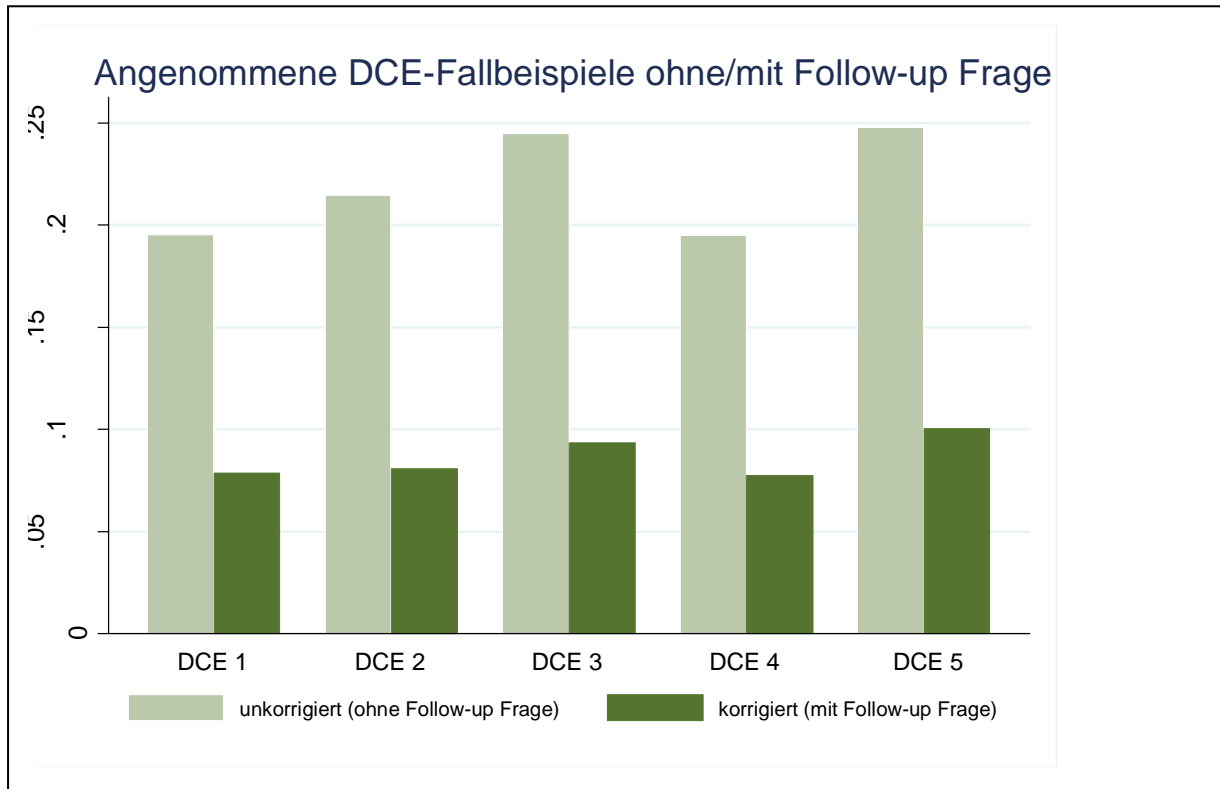
Da sich somit nur zwei der drei Gruppen ausschliesslich in der der Frage nach Kontakterlaubnis unterscheiden, dürften theoretisch auch nur diese beiden Gruppen verglichen werden. Da der Gruppe 1 jedoch zum Zeitpunkt des Entscheides noch nicht bekannt war, ob sie später bei den Profilauswahlen eine Diagnose sehen oder nicht, konnte dies vernachlässigt werden und bezüglich der Auswertung des sozial erwünschten Antwortverhaltens die Gruppen 1 und 2 mit der Kontrollgruppe 3 verglichen werden.

Für das zweite Experiment wurde den Befragten nach jedem DCE-Fallbeispiel, das sie angenommen haben, eine Follow-up Frage nach der Wahrscheinlichkeit der effektiven Annahme gestellt. Fast 70% der Befragten schätzten diese Wahrscheinlichkeit mit weniger als 50% ein, was darauf schliessen lässt, dass sie die Follow-up Frage dazu benutzt haben, ihre eher zu positiven Antworten nochmals zu korrigieren. Bezieht man diese Korrekturen mit ein, indem man die angenommenen Fälle als Ausprägung 1 mit der in der Follow-up Frage angegebenen Wahrscheinlichkeit (0.01-1) multipliziert, sinkt die Rate der akzeptierten Fallbeispiele von 22% auf 8.6%, was bedeutet, dass die Verzerrung durch den hypothetical bias massiv ist und man ohne Korrektur eine deutlich zu hohe Bereitschaft für die Teilnahme an Supported Education ausweisen würde. Studien, die diese Methode der Follow-up Frage damit verglichen haben, Befragte im Anschluss an die hypothetische Befragung einem entsprechenden realen Szenario auszusetzen, zeigen, dass ein hypothetical bias mit der Methode der Follow-up Frage weitgehend reduziert oder sogar eliminiert werden kann (Blomquist, Johannesson, & Blumenschein, 2009; Morrison & Brown, 2009).

Ob dieses Experiment im vorliegenden Fall tatsächlich funktioniert hat, d.h. die Verzerrung korrigieren konnte, wurde anhand der Reihenfolge der angenommenen DCE-Fallbeispiele überprüft: Jeder Befragte beurteilte fünf verschiedene Fallvignetten hypothetischer Lernender, die randomisiert generiert und unabhängig voneinander präsentiert wurden. Dies bedeutet, dass keines der Profile "annehmbarer" sein kann als andere. Deshalb wäre zu erwarten, dass die durchschnittliche Akzeptanz für alle fünf DCE-Fallbeispiele dieselbe ist. Ist dies nicht der Fall, deutet das auf eine Verzerrung hin. In der unkorrigierten Auswertung, d.h. ohne Einbezug der Follow-up Frage, ist jedoch die Akzeptanz der 3. und der 5. präsentierten Fallvignette gegenüber der 1. präsentierten Fallvignette 5%-Punkte höher, wie Abbildung 11 zeigt. Da die Reihenfolge der präsentierten Fallvignetten zufallsgesteuert ist und die Befragten zwischen Vignette 1 und Vignette 5 keine weiteren Informationen zu Supported Education erhalten haben, muss davon ausgegangen werden, dass sie sich aus anderen Gründen, in der Mitte und besonders am Ende der Beurteilung unter Druck gefühlt haben, ein Fallbeispiel annehmen zu müssen, was zu falschen Angaben geführt hat. Diese Ungleichheit in der Akzeptanz der Reihenfolge kann nun zur Überprüfung der Korrektur mittels der Follow-up Frage hinzu gezogen werden.

In einem F-Test zum Vergleich der unkorrigierten und der korrigierten Werte zeigt sich, dass die Methode der Follow-up Frage die Unterschiede der angenommenen DCE-Fallbeispiele auf ein akzeptables Mass reduziert hat: In der unkorrigierten Auswertung waren die Unterschiede noch deutlich¹ [$F(4, 2671)=2.08, p=0.08$], in der korrigierten Auswertung nur noch schwach vorhanden [$F(4, 2671)=1.48, p=0.2$]².

Abbildung 11: Korrektoreffekt der Follow-up Frage



¹ Auf einem Signifikanzniveau von 10%, das in einigen Disziplinen durchaus als gängige Schwelle gilt, sind die Unterschiede signifikant.

² Diese Korrekturmethode reduzierte auch die Differenz der Akzeptanzrate des ersten Experiments (Frage nach der Kontakterlaubnis vor/nach dem DCE) auf 8.6% vs. 8.2%, $p= 0.6842$ und die Bandbreite der Akzeptanz von Fallbeispielen bei Teilnahme aller Non-Responder auf 3%-68%.

5.6.3 Reflexion der Wahl von Methode und Zielgruppe

DCE-Forschungsdesigns wurden bisher nur selten bei Fragen zu Ausbildungs- oder Anstellungspräferenzen von Arbeitgebenden eingesetzt. Durch die Vielfalt relevanter Attribute bei solchen Fragestellungen entstehen äusserst komplexe Entscheidungssituationen. Mittels DCE-Fallvignetten kann für die Befragten dabei jedoch ein durchaus realitätsnahes und gut vorstellbares Szenario geschaffen werden. Zudem ermöglicht diese Methode eine Beurteilung, welche Wichtigkeit ein Attribut zur Beurteilung bzw. zur Wahl der gesamten Fallvignette aufweist, was mit einfacheren bzw. direkten Methoden der Präferenzmessung nicht möglich gewesen wäre.

Die Zielgruppe mit ihrer beruflichen Nähe zu PC und Internet wurde als geeignet für eine Online-Befragung erachtet. Die – im Vergleich mit anderen betrieblichen Integrationsbefragungen – zufriedenstellende Responderquote bestätigt dies.

95% der Befragten haben angegeben, dass sie Entscheidungskompetenz bei der Auswahl von Lernenden haben (entweder alleine oder gemeinsam mit anderen). Dies lässt darauf schliessen, dass eine adäquate Zielgruppe für die Beantwortung der Fragestellung gewählt wurde.

5.6.4 Reflexion der Durchführung

Die mittlere Bearbeitungszeit des Fragebogens (Median) lag bei 13 Minuten. Die Angabe eines Zeitaufwandes von 10-15 Minuten für die Teilnahme war daher korrekt, weshalb vermutlich nicht viele Teilnehmende die Befragung wegen zu langer Bearbeitungszeit abbrachen. Allerdings fällt auf, dass die weitaus häufigsten Abbrüche auf Seite 5 des Fragebogens erfolgten. Diese wirkt mit acht komplex formulierten Fragen eher überladen und suggeriert den Teilnehmenden eventuell, dass die gesamte Befragung in einem ähnlichen Design aufgebaut ist, was abschreckend wirken kann. Der Tagesdurchschnitt an Respondern ist am Tag nach dem Remindermail markant gestiegen, was dafür spricht, dass das Versenden einer Teilnahme-Erinnerung sinnvoll und nützlich war.

5.7 Ergebnisse

5.7.1 Deskriptive Ergebnisse bezüglich Teilnahme

Abbildung 12 zeigt die Anzahl der Angestellten und die Anzahl der KV-Lernenden in den teilnehmenden Betrieben zum Zeitpunkt der Befragung. Abbildung 13 schlüsselt die Responderrate nach Ausbildungsbranchen auf.

Abbildung 12: Anzahl Angestellte und Anzahl KV-Lernende zum Zeitpunkt der Befragung

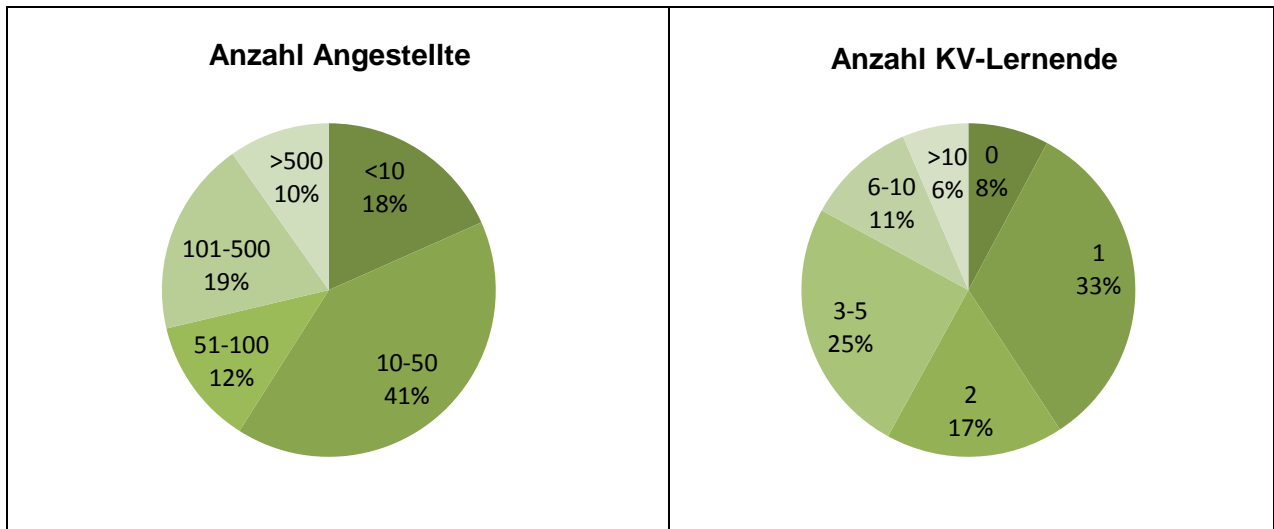
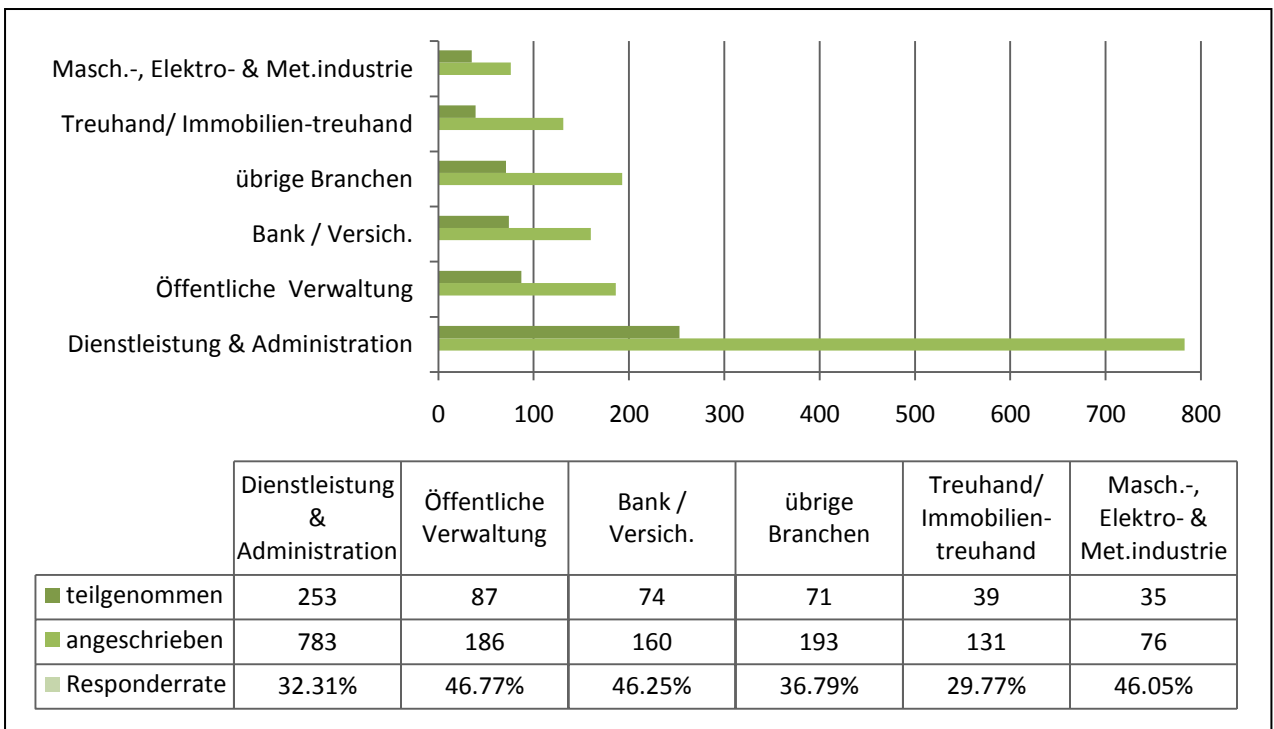


Abbildung 13: Teilnahme nach Ausbildungsbranchen



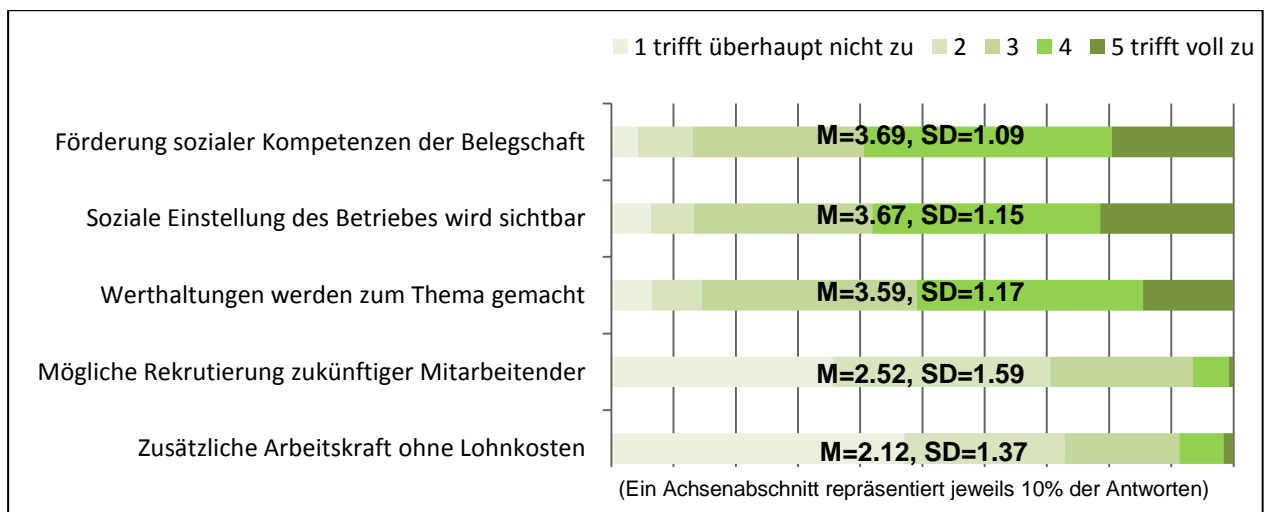
Weitere deskriptive Angaben zur Merkmalsaufschlüsselung der teilnehmenden Betriebe und der ausbildungsverantwortlichen Personen sind den Spalten 2-4 der Tabellen 4 und 5 auf Seite 53/54 zu entnehmen.

5.7.2 Deskriptive Ergebnisse der Likert-Skalen

Die Abbildungen 14-18 zeigen graphisch die Punkteverteilungen verschiedener Antworten der Befragten auf 5-er Likert-Skalen, sowie deren Mittelwerte und Standardabweichungen¹.

Abbildung 14 zeigt, was die Befragten als möglichen Profit für ihren Betrieb erachteten, wenn dort im Rahmen von Supported Education, Lernende mit einer psychischen Beeinträchtigung ausgebildet würden:

Abbildung 14: Möglicher Profit für den Betrieb durch Supported Education



Hierbei fällt auf, dass die sozialen Aspekte (Balken 1-3) deutlich höher als möglicher Profit für den Betrieb angesehen werden als der Gewinn einer – aktuellen oder zukünftigen – Arbeitskraft (Balken 4 und 5). Dies könnte für Ausbildungs-Coaches bedeuten, bei der Akquirierung von Lehrbetrieben speziell zu erwähnen, dass es zwar um die Vermittlung von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung geht, diese jedoch beim Übertritt in das Supported Education Modell durchaus als arbeitsfähig gelten und dieser Aspekt auch im Vordergrund der Platzierung stehen sollte.

¹ Berechnungen von Mittelwerten und Standardabweichungen sind nur bei mindestens intervallskalierten Daten zulässig. Hier wird davon ausgegangen, dass die Punkte auf den 5-er Skalen der Abbildungen 14-18 äquidistant sind.

Abbildung 15 zeigt mögliche Motivationsfaktoren der Befragten, Lernende mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education auszubilden:

Abbildung 15: Mögliche Motivation von Ausbildungsverantwortlichen für Supported Education

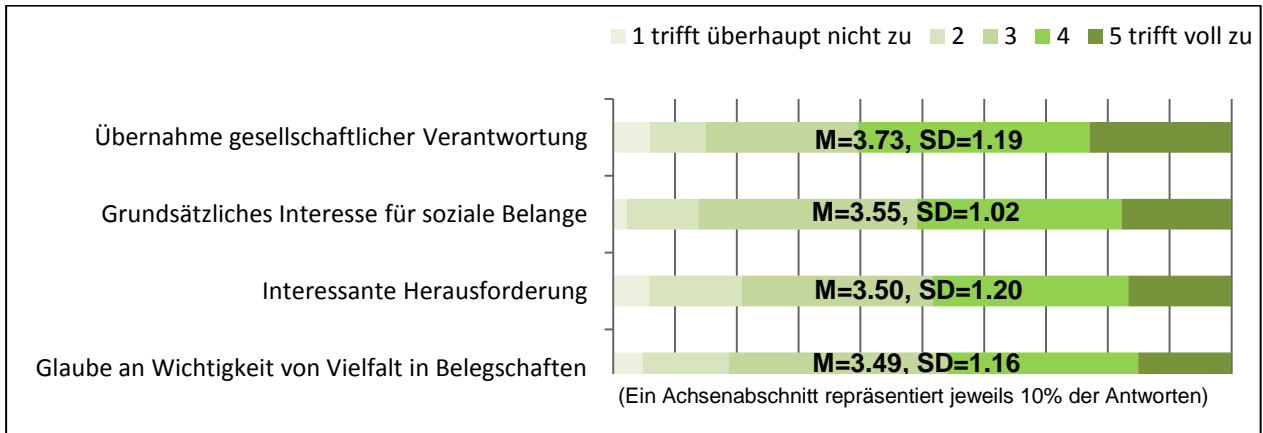
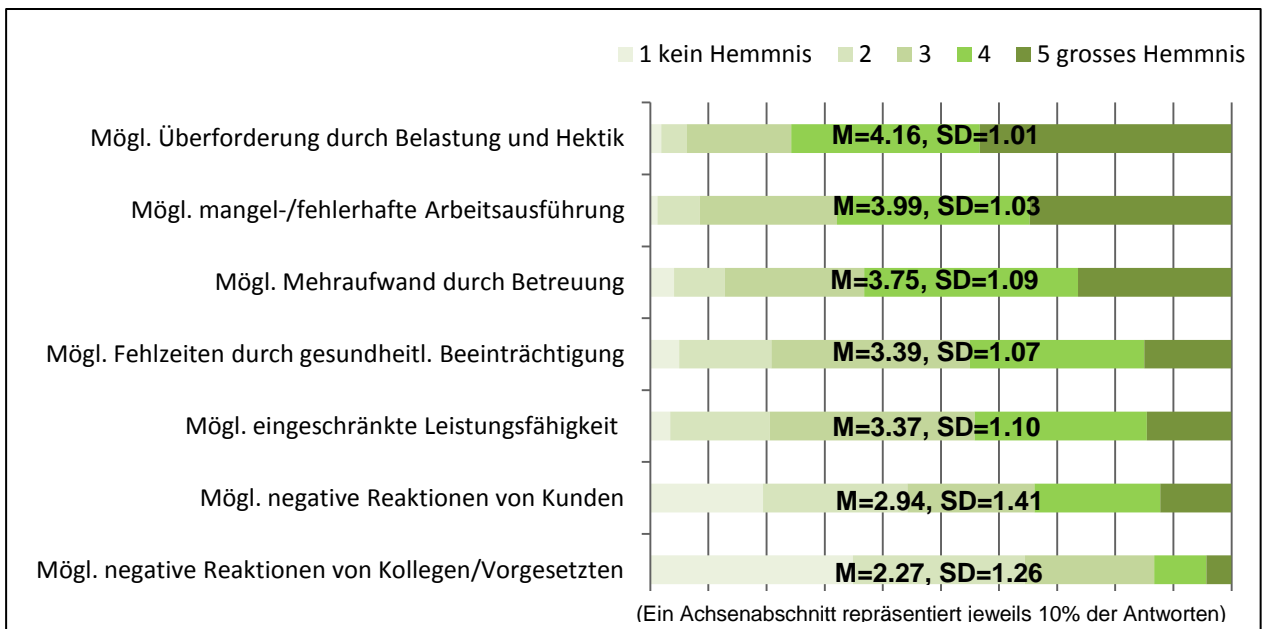


Abbildung 16 zeigt, welche Hemmnisse aus Sicht der Befragten gegen Supported Education im eigenen Betrieb sprechen könnten:

Abbildung 16: Mögliche Hemmnisse bei der Umsetzung von Supported Education



Bei den untersten beiden Aspekten (Balken 6 und 7) gibt es in der weiteren Auswertung Hinweise darauf, dass das effektive Hemmnis vermutlich grösser ist, als hier angegeben; siehe Seite 56.

Abbildung 17 zeigt, welche Formen der Unterstützung sich die Befragten vom begleitenden Rehabilitationsbetrieb wünschen:

Abbildung 17: Formen der Unterstützung durch den Rehabilitationsbetrieb

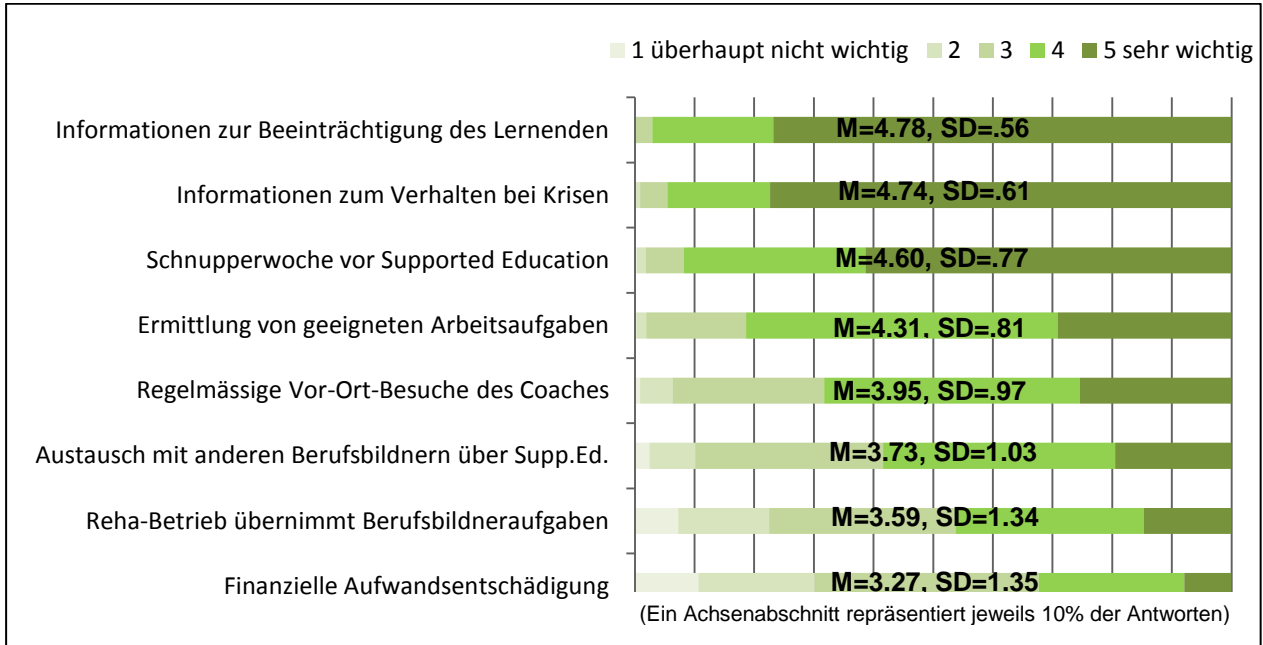
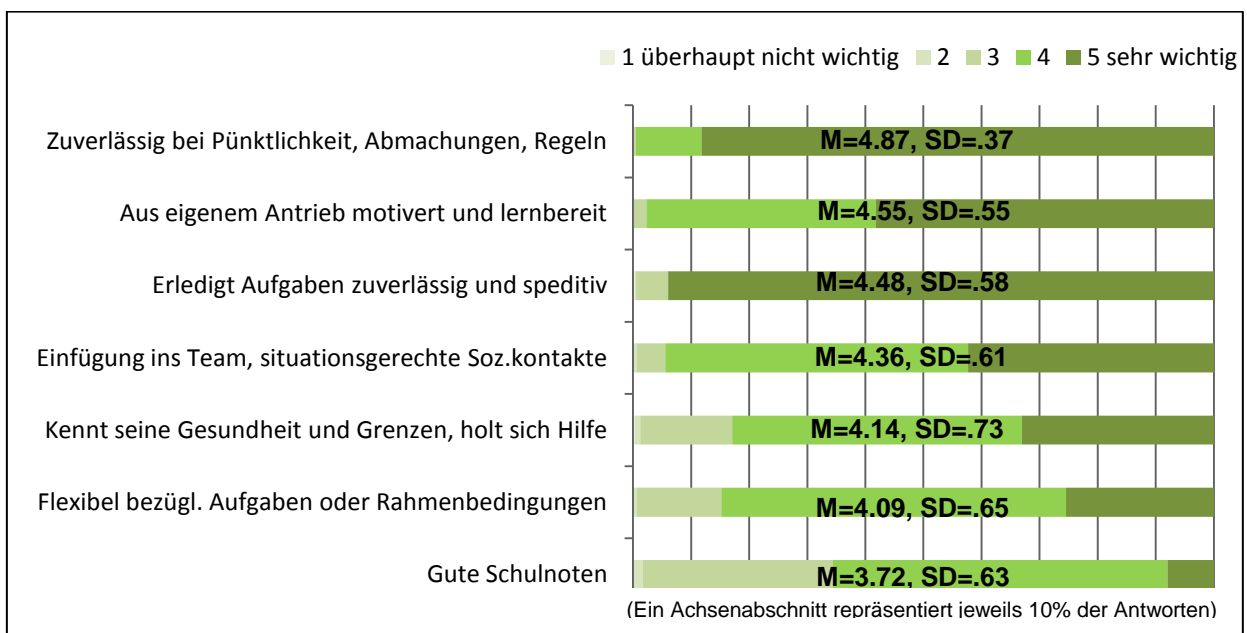


Abbildung 18 zeigt, als wie wichtig die Befragten allgemein bei Lernenden Leistungs- und Verhaltensmerkmale beurteilen:

Abbildung 18: Wichtigkeit der Leistungs- und Verhaltensmerkmale



Die theoretische Gewichtung der Leistungs- und Verhaltensmerkmale korrespondiert weitgehend mit der Auswahl der DCE-Fallbeispiele; siehe Tabelle 6 auf Seite 55.

5.7.3 Ergebnisse des Discrete Choice Experiments

Alle Teilnehmenden haben bei jeweils fünf DCE-Fallbeispielen entschieden, ob sie die präsentierte Person im Rahmen von Supported Education ausbilden würden oder nicht. Im Durchschnitt haben sie dabei 1.09 der 5 präsentierten Fallvignetten akzeptiert (SD 1.2)¹. 41% der Befragten haben keines der Fallbeispiele akzeptiert (vgl. auch Abbildung 10 auf Seite 41). Zunächst wurde die Akzeptanz der DCE-Fallbeispiele daraufhin untersucht, welche betrieblichen Merkmale (Tabelle 4) oder Merkmale der ausbildungsverantwortlichen Person (Tabelle 5) einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Wahlentscheid hatten. Das DCE ermöglicht darüber hinaus die Berechnung des Einflusses der einzelnen Merkmale bzw. der Merkmalsausprägungen in den Fallvignetten auf den Entscheid von Wahl/Nicht-Wahl. Tabelle 6 zeigt einen Vergleich der Likert-Skala bezüglich Wichtigkeit von Leistungs- und Verhaltensmerkmalen aus Abbildung 18 mit denselben Variablen aus der Regressionsanalyse der DCE-Fallbeispiele. Tabelle 7 umfasst die Regressionsanalyse der weiteren Variablen aus den Fallvignetten, und Tabelle 8 fasst alle DCE-Resultate nochmals zusammen.

Tabelle 4 und 5 zeigen in den Spalten 2-4 die Anzahl Personen, die zum jeweiligen Aspekt Angaben gemacht haben sowie Mittelwert und Standardabweichung der entsprechenden Ausprägung, was zusätzlich zu Kapitel 5.7.1 Auskünfte über das Sample der Teilnehmenden gibt. Spalte 5 gibt die Anzahl akzeptierter Fallbeispiele an und zeigt in Klammer die Differenz der übrigen Ausprägungen der Variable zu diesem Wert. Spalte 6 beinhaltet den p -Wert des Wilcoxon-Mann-Whitney Tests für diese Differenz, sowie die Signifikanz auf einem Niveau von 5%* bzw. 1%** . Die erste Zeile in Tabelle 4 auf Seite 53 zeigt also auf, dass 568 Teilnehmende bezüglich der Ausbildungsbranche eine Angabe gemacht haben, worin die Branche Dienstleistung & Administration mit 47% vertreten ist. Ausbildungsverantwortliche dieser Branche haben durchschnittlich 1.25 Fallbeispiele akzeptiert, was 0.3 Fallbeispiele mehr sind, als bei den Vertreterinnen und Vertretern der restlichen Branchen. Dieser Unterschied ist auf einem Niveau von 5% signifikant.

¹ Aufgrund der in Kapitel 5.6.2 beschriebenen Korrektur des hypothetical bias, beziehen sich alle im Folgenden aufgeführten Ergebnisse bezüglich Auswertung des DCE auf die korrigierten Berechnungen.

Tabelle 4: Einfluss betrieblicher Merkmale auf den Auswahlentscheid

	N	M	SD	Anzahl akzeptierter Fallbeispiele (in Klammer: Differenz der übrigen Ausprägungen der Variable zum Wert)	p-Wert Differenz ($\alpha=0.05^*$ $\alpha=0.01^{**}$)
Branche					
Dienstleistung & Administration	568	0.47	0.50	1.25 (-0.30)	0.016*
Öffentliche Verwaltung	568	0.17	0.37	1.01 (0.10)	0.830
Treuhand/Immobilien-Treuhand	568	0.06	0.24	1.00 (0.10)	0.441
Bank / Versicherung	568	0.14	0.34	0.81 (0.32)	0.079
Metall-, Maschinen- und Elektroindustrie	568	0.08	0.27	0.98 (0.13)	0.582
Übrige	568	0.09	0.29	1.00 (0.10)	0.499
Organisationsform					
Non-profit Organisation	568	0.11	0.31	1.34 (-0.28)	0.100
Staatlicher oder halbstaatlicher Betrieb	568	0.24	0.43	1.13 (-0.04)	0.383
Anzahl Mitarbeitende					
< 10	561	0.18	0.39	1.04 (0.08)	0.498
10-50	561	0.41	0.49	1.13 (-0.04)	0.464
51-100	561	0.12	0.33	1.39 (-0.33)	0.092
101-500	561	0.19	0.39	1.05 (0.07)	0.662
>500	561	0.10	0.30	0.48 (0.29)	0.097
Anzahl aktuelle KV-Lernende					
0	562	0.08	0.27	1.26 (-0.17)	0.281
1	562	0.33	0.47	1.25 (-0.22)	0.061
2	562	0.17	0.38	1.14 (-0.05)	0.947
3-5	562	0.25	0.38	0.95 (0.21)	0.107
6-10	562	0.11	0.43	0.96 (0.16)	0.447
>10	562	0.06	0.31	0.91 (0.21)	0.390
Rahmenbedingungen für KV-Lernende					
Lernende haben Kundenkontakt	562	0.97	0.17	1.07 (0.99)	0.007**
Lernende arbeiten im Grossraumbüro	561	0.64	0.48	1.09 (0.05)	0.530
Lernende haben unregelmässige Arbeitszeiten	562	0.52	0.50	1.13 (-0.04)	0.755
Teilnahme an Lehrverbund	562	0.18	0.38	1.02 (0.08)	0.333
Behindertenfreundlichkeit des Betriebes					
Erfahrung mit der Anstellung von Menschen mit Behinderung	562	0.37	0.48	1.22 (-0.18)	0.078
Spezielle Berücksichtigung von Bewerbungen von Menschen mit Behinderung	562	0.13	0.34	1.29 (-0.22)	0.349
Interne Richtlinien bezüglich Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung	562	0.10	0.30	1.16 (-0.07)	0.895

Insgesamt kann festgestellt werden, dass praktisch keine betrieblichen Faktoren, die erhoben wurden, einen signifikanten Einfluss auf den Auswahlentscheid haben. Umso hervorstechnender ist deshalb das Ergebnis für Lehrplätze, an denen die Lernenden Kundenkontakt haben.

Hier ist die Differenz der Akzeptanz von Fallbeispielen gegenüber Betrieben, in denen die Lernenden keinen Kundenkontakt haben, mit 0.99 gross und mit $p=0.007$ sogar auf einem Niveau von 1% signifikant. Hinzu kommt, dass 97% (!) der teilnehmenden Betriebe angeben, dass Lernende bei ihnen Kundenkontakt haben, was diesem Befund zusätzliches Gewicht gibt. Der einzige weitere Faktor, der sich signifikant auswirkt, ist die Zugehörigkeit zur Ausbildungsbranche Dienstleistung & Administration.

Auch bei den persönlichen Merkmalen der Ausbildungsverantwortlichen sind wenige Faktoren signifikant, wie Tabelle 5 zeigt. Eher überraschend ist das Ergebnis, dass jüngere Ausbildungsverantwortliche mit weniger Berufserfahrung eine grössere Bereitschaft zeigen, Fallbeispiele anzunehmen als ältere mit mehr Berufserfahrung. Konkrete Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung – beruflich oder privat – haben hingegen weder einen signifikant positiven noch negativen Einfluss. Erfahrung mit Supported Education haben nur 1% der Befragten (3 Personen), sodass dies statistisch keine Bedeutung hat.

Tabelle 5: Einfluss persönlicher Merkmale der ausbildungsverantwortlichen Person auf den Auswahlentscheid

	N	M	SD	Anzahl akzeptierter Fallbeispiele (in Klammer: Differenz der übrigen Ausprägungen der Variable zum Wert)	p-Wert Differenz ($\alpha=0.05^*$ $\alpha=0.01^{**}$)
Persönliche Angaben der Ausbildungsverantwortlichen					
Weiblich	562	0.59	0.49	1.07 (0.09)	0.691
Alter ¹	553	40.67	10.68	1.02 (0.23)	0.035*
Berufserfahrung (in Jahren) in der Funktion als ausbildungsverantwortliche Person					
0-2	561	0.17	0.37	1.40 (-0.35)	0.098
3-5	561	0.26	0.44	1.07 (0.05)	0.991
6-10	561	0.25	0.44	1.22 (-0.15)	0.127
10-20	561	0.20	0.40	0.86 (0.31)	0.012*
>20	561	0.12	0.33	0.98 (0.14)	0.444
Erfahrung der Ausbildungsverantwortlichen mit Menschen mit Behinderung					
Bereits Menschen mit Behinderung ausgebildet	562	0.15	0.36	1.15 (-0.05)	0.593
Erfahrung mit Supported Education	562	0.01	0.07	0.67 (0.44)	0.644
Persönliche Bekanntschaft mit Menschen mit Behinderung	560	0.73	0.45	1.12 (-0.03)	0.799
Entscheidungskompetenz der Ausbildungsverantwortlichen bezüglich Auswahl von Lernenden					
Alleinige Entscheidungskompetenz	560	0.11	0.32	1.03 (0.08)	0.822
Entscheidungskompetenz zusammen mit Anderen	560	0.84	0.37	1.11 (-0.03)	0.846
Keine Entscheidungskompetenz	560	0.05	0.21	1.19 (-0.08)	0.518

¹ Beim Merkmal Alter wurde eine Dummyvariable mit Ausprägung 1 gesetzt, wenn die Person 40 Jahre oder älter ist. Ausbildungsverantwortliche bis und mit 39 Jahren haben also durchschnittlich 0.23 Fallbeispiele mehr angenommen als den Durchschnittswert von 1.02 Fallbeispielen der Altersgruppe 40 und älter.

Tabelle 6 zeigt einen Vergleich der Likert-Skala bezüglich Wichtigkeit von Leistungs- und Verhaltensmerkmalen aus Abbildung 18, mit der Regressionsanalyse der DCE-Fallbeispiele¹. Jeweils eine Hauptspalte der Regressionsanalyse umfasst die Ausprägung "ab und zu" gegenüber "fast immer" bzw. "selten" gegenüber "fast immer". Angegeben sind Regressionskoeffizient, t-Wert, sowie die Chancenminderung in % gegenüber der Ausprägung "fast immer"².

Tabelle 6: Regressionsanalyse der Leistungs- und Verhaltensmerkmale aus den DCE-Fallvignetten

Leistungs- oder Verhaltensmerkmal	Likert: Mittelwert auf der Skala von 1-5 und Standardabweichung	DCE: Chance der Akzeptanz bei Ausprägung "ab und zu" gegenüber "fast immer"			DCE: Chance der Akzeptanz bei Ausprägung "selten" gegenüber "fast immer"		
		Coef.	t	%	Coef.	t	%
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	4.87 (SD .37)	-0.04**	-4.54	[-14%]	-0.06**	-7.23	[-20%]
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	4.55 (SD .55)	-0.03**	-3.37	[-10%]	-0.05**	-5.59	[-17%]
Erledigt anstehende Aufgaben zuverlässig und speditiv	4.48 (SD .58)	-0.04**	-4.40	[-13%]	-0.05**	-5.83	[-18%]
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	4.36 (SD .61)	-0.02**	-2.74	[-8%]	-0.06**	-6.07	[-19%]
Achtet auf seine Gesundheit, kennt seine Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	4.14 (SD .73)	-0.01	-0.96	[-3%]	-0.03**	-3.58	[-11%]
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen ein	4.09 (SD .65)	-0.02*	-2.06	[-6%]	-0.04**	-4.07	[-12%]
* $\alpha=0.05$, ** $\alpha=0.01$, $N=2655$, $R^2=0.09$ Konstante ³ : 0.30**, $t=12.82$							

¹ Die Regressionsanalyse umfasst alle Variablen der Fallvignetten in einer einzigen Berechnung, wird jedoch getrennt dargestellt: Leistungs- und Verhaltensmerkmale in Tabelle 6 und übrige Merkmale in Tabelle 7.

² Für die Berechnung der prozentualen Chancenminderung wird der ungerundete Koeffizient einer Variable durch den ungerundeten Wert der Konstante dividiert. Die hier dargestellten Werte sind gerundet.

³ Ein Wert von 0.30 für die Konstante bedeutet, dass eine DCE-Fallvignette mit der besten Ausprägung in allen Merkmalen mit einer Wahrscheinlichkeit von 30% angenommen worden wäre.

Die erste Zeile in Tabelle 6 ist so zu lesen, dass die Befragten die Wichtigkeit von "Zuverlässigkeit in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln" auf einer Likert-Skala von 1-5 durchschnittlich mit 4.87 bewertet hatten. Die Bereitschaft ein DCE-Fallbeispiel auszuwählen, das diese Eigenschaft nur "ab und zu" oder sogar "selten" aufweist, hat jeweils negative Regressionskoeffizienten ergeben, die beide auf einem Niveau von 1% signifikant sind. Vergleicht man diese mit der Konstante (= bestmögliche Ausprägung der Variable), resultiert daraus die Chancenminderung in % gegenüber dieser Ausprägung, hier also -14% bzw. -20% gegenüber "fast immer".

Was die Befragten zu Beginn des Fragebogens bezüglich allgemeiner Wichtigkeit von Merkmalen bei Lernenden angegeben haben, stimmt recht gut mit ihren später gezeigten Auswahlpräferenzen bei den DCE-Fallbeispielen überein, wie Tabelle 6 zeigt. So sind die vier Eigenschaften mit den höchsten Mittelwerten auf der Likert-Skala auch jene, die in der Regressionsanalyse bereits bei einer Reduktion auf die Ausprägung "ab und zu" eine hoch signifikante Chancenminderung gegenüber der Ausprägung "fast immer" ergeben haben. Es handelt sich hierbei um die folgenden Merkmale:

- Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln
- Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit
- Erledigt anstehende Aufgaben zuverlässig und speditiv
- Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht

Bei der Ausprägung "selten" gegenüber "fast immer", wirken sich auch noch die beiden weiteren Verhaltensmerkmale hoch signifikant Chancen mindernd aus:

- Achtet auf seine Gesundheit, kennt seine Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe
- Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen ein

Trotz dieser Übereinstimmung bringt die DCE-Auswertung gewisse zusätzliche Erkenntnisse, da sonst z.B. die effektive Relevanz der Fähigkeit zur adäquaten Gestaltung von Sozialkontakten evtl. unterschätzt werden könnte, wie der folgende Vergleich zeigt: Eine mögliche negative Reaktion von Kunden hat auf der 5-er Skala in Abbildung 16 einen recht tiefen Mittelwert von 2.82 (SD 1.30), von Kollegen und Vorgesetzten sogar nur 2.18 (SD 1.13). Damit wurden diese beiden Aspekte als geringste Hemmnisse für Supported Education eingeschätzt. Bei der direkteren Frage in Abbildung 18, wie wichtig es ist, dass sich jemand ins Arbeitsteam einfügt und sich in Sozialkontakten adäquat verhält, lag der Durchschnitt mit 4.36 (SD .61) im Mittelfeld. Bei den konkreten DCE-Fallbeispielen in Tabelle 4 haben Lernende, die diese Fähigkeit nur selten erfüllen, mit 19% jedoch die zweitgrösste Chancenminderung überhaupt. Da zudem

in 97% der untersuchten Firmen KV-Lernende tatsächlich Kundenkontakt haben, muss die Erfüllung eines adäquaten Sozialverhaltens bei der Platzierung vermutlich als deutlich wichtiger Faktor berücksichtigt werden, als die gemässigte Einschätzung auf der Hemmnis-Skala dies vermuten liesse.

Ausser den konkreten Leistungs- und Verhaltensmerkmalen enthielten die Fallvignetten noch weitere Variablen, deren Einfluss auf den Auswahlentscheid mittels Regressionsanalyse getestet wurde. Die Lesart von Tabelle 7 ist gleich wie bei Tabelle 6, ausser dass die Referenzkategorie pro Variable angegeben ist.

Tabelle 7: Regressionsanalyse der übrigen Variablen aus den DCE-Fallvignetten

Variable	Chance der Akzeptanz gegenüber der genannten Referenzkategorie		
	Coef.	t	%
Diagnose (Referenzkategorie: keine Diagnose)			
Manisch-depressive Erkrankung	-0.02	-1.19	[-5%]
Schizophrenie	-0.04**	-2.95	[-12%]
Borderline-Persönlichkeitsstörung	-0.02	-1.73	[-8%]
Ess-Störung	0.04*	2.47	[13%]
Arbeitserfahrung (Referenzkategorie: Lehrbeginn)			
1. Lehrjahr	-0.02	-1.70	[-5%]
2. Lehrjahr	-0.01	-1.17	[-4%]
3. Lehrjahr	0	0	[0%]
Durchschnittliche Schulnoten (Referenzkategorie: 5.5)			
4	-0.02	-1.91	[-7%]
4.5	-0.02	-1.62	[-5%]
5	0.01	0.53	[2%]
Altersgruppe (Referenzkategorie: 16-18)			
19-21	-0.03**	-2.89	[-11%]
22-24	-0.03**	-2.58	[-9%]
25 und älter	-0.04**	-4.29	[-15%]
Absentz tage pro Monat (Referenzkategorie: 0)			
1-2	-0.01	-0.64	[-2%]
3-4	-0.02*	-2.33	[-8%]
5 und mehr	-0.03**	-3.42	[-11%]
* $\alpha=0.05$, ** $\alpha=0.01$, $N=2655$, $R^2=0.09$			
Konstante: 0.30**, $t=12.82$			

Dass sich auch diese weiteren Charakteristika der Lernenden teilweise signifikant auf den Auswahlentscheid auswirkten, bestätigt, dass die auf die Lernenden bezogenen Merkmale insgesamt offenbar einen eindeutig grösseren Einfluss haben, als Merkmale auf Seiten des Lehrbetriebes.

Die Resultate bezüglich Chancenminderung durch Diagnosennennung sind nicht eindeutig. Drei der genannten Diagnosen (Manisch-depressive Erkrankung, Schizophrenie und Borderline-Persönlichkeitsstörung) führten zwar zu einer Chancenminderung, wobei diese nur bei Schizophrenie signifikant ist, hier dafür sogar auf einem Niveau von 1%. Die Diagnose Ess-Störung führte hingegen sogar zu einer 13% und signifikant höheren Akzeptanz gegenüber der Referenzkategorie "keine Diagnosennennung". Im Kapitel 5.8.1 wird auf diese komplexe Datenlage noch differenzierter eingegangen.

Die bereits im Lehrbetrieb gesammelte Arbeitserfahrung scheint keinen Vorteil zu bringen, und auch Schulnoten über der Note 4 verbessern die Platzierungschancen nicht wesentlich.

Ein höheres Alter als das der Referenzkategorie 16-18, der die meisten gesunden Lernenden angehören dürften, ist hingegen offenbar ein Nachteil, der sich bereits ab der nächst höheren Alterskategorie hoch signifikant auswirkt.

Bei den Absenztagen ist eine Abstufung zu beobachten, wobei 3-4 Fehltage pro Monate bereits eine signifikante Chancenminderung von 8% bedeuten und sich mehr als 5 Fehltage pro Monat mit 11% Chancenminderung sogar hoch signifikant auswirken.

Auch der Wert der Konstante weist auf eine interessante Tatsache hin, bedeutet er doch, dass sogar eine Fallvignette mit den bestmöglichen Ausprägungen in allen Merkmalen nur mit einer Chance von 30% angenommen wurde. Führt man sich vor Augen, dass es sich dabei um eine Person handelt, die zwar offenbar unter einer psychischen Beeinträchtigung leidet, aber z.B. eine Durchschnittsnote von 5.5 mitbringt, eine lückenlose Präsenz vorweisen kann und alle Leistungs- und Verhaltensmerkmale fast immer erfüllt, darf man sich zurecht fragen, welcher gesunde Lernende hier mithalten könnte!

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse des DCE nochmals in einer Übersicht zusammengefasst.

Tabelle 8: Zusammenfassung der DCE-Resultate

	Bei der/dem Lernenden	Beim Lehrbetrieb
Keine signifikante Auswirkung auf die Ausbildungsbereitschaft für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosenennung (insgesamt) • Bereits im Rehabilitationsbetrieb erworbene Arbeitserfahrung (Phase der Berufshilfe) • Schulnoten zwischen genügend und sehr gut • 1-2 Absenttage pro Monat 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsbranche • Staatliche, teilstaatliche oder nicht staatliche Organisationsform • Non-Profit oder Profit-Ausrichtung des Betriebs • Betriebsgrösse (Anzahl Mitarbeitende, Anzahl KV-Lehrstellen) • Teilnahme an Lehrverbund • Arbeitszeitmodell und Arbeitsplatz (Grossraumbüros) der Lernenden • Behindertenfreundliche Richtlinien des Betriebes • Erfahrung der Ausbildungsverantwortlichen mit Menschen mit Behinderung (beruflich oder privat) • Geschlecht der Ausbildungsverantwortlichen
Mässiges Hindernis bezüglich Ausbildungsbereitschaft für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education	<ul style="list-style-type: none"> • Lässt sich nur ab und zu flexibel auf neue Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen ein • 3-4 Absenttage pro Monat 	<ul style="list-style-type: none"> • Ältere Ausbildungsverantwortliche (> 40 Jahre) mit über 10 Jahren Berufserfahrung
Grosses Hindernis bezüglich Ausbildungsbereitschaft für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education	<ul style="list-style-type: none"> • Ist nur ab und zu oder selten zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln • Ist nur ab und zu oder selten aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit • Fügt sich nur ab und zu oder selten in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten nur ab und zu oder selten situationsgerecht • Lässt sich nur selten flexibel auf neue Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen ein • Achtet nur selten auf seine Gesundheit und holt sich nur selten Hilfe wenn nötig • Höheres Alter als 18 Jahre • 5 und mehr Absenttage/Monat 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrstellen mit Kundenkontakt

5.8 Diskussion der Ergebnisse

5.8.1 Bezug zu den Forschungshypothesen und zur Bedeutung für die Praxis

Die Ergebnisse aus den Kapiteln 5.7.2 und 5.7.3 werden interpretiert, in einen Bezug zu den entsprechenden Hypothesen gesetzt und bezüglich ihrer Bedeutung für die Praxis eingeschätzt.

***HYPOTHESE 1A:** Häufigeres Auftreten positiver Leistungs- und Verhaltensmerkmale erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.*

***HYPOTHESE 1B:** Bei unterschiedlichen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen ist die in Hypothese 1A genannte Auswirkung verschieden gross.*

Die deutlichen und hoch signifikanten Chancenminderungen, die sich zeigen, sobald positive Leistungs- und Verhaltensmerkmalen bei einer Person nur ab und zu oder selten auftreten, stützen Hypothese 1A klar. Eine Abstufung der Wichtigkeit, wie in Hypothese 1B vermutet, wird dadurch deutlich, dass sich bei vier von sechs Merkmalen bereits die mittlere Ausprägung als hoch signifikantes Hemmnis zeigt, bei zwei weiteren hingegen erst in der schlechtesten Ausprägung. Insgesamt bedeutet dieses Resultat, dass es in der Praxis Sinn macht, diese konkreten Leistungs- und Verhaltensmerkmale in die Förderplanung der Lernenden zu integrieren und sie bei einem geplanten Wechsel in ein Supported Education Lehrverhältnis zu überprüfen, um Schwierigkeiten bei der Stellensuche oder das Risiko einer Rückplatzierung zu minimieren.

***HYPOTHESE 2:** Eine grössere Anzahl von Krankheitsabsenztagen vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

3-4 Absenztage pro Monat vermindern die Chance akzeptiert zu werden um 8%, 5 und mehr Absenztage pro Monat sogar um 11%. Da es durchaus sein kann, dass psychische Beeinträchtigungen – zumindest phasenweise – die Absenztage einer Person markant erhöhen, ist es wichtig, dies bei der Suche eines Lehrbetriebs mit den Ausbildungsverantwortlichen zu thematisieren. Hier könnte geltend gemacht werden, dass eine Lernende oder ein Lernender mit dem Risiko vermehrter Krankheitsabsenzen als zusätzliche Arbeitskraft gesehen werden muss, die nicht eine gesunde Person ersetzt, sondern das Team um eine Person ergänzt. Legitimiert werden könnte diese Argumentation z.B. dadurch, dass dem Lehrbetrieb für die Beschäftigung der oder des Lernenden keine Mehrkosten entstehen. Allerdings ist darauf zu achten, wie dies innerbetrieblich kommuniziert wird, damit bei den betriebseigenen Lernenden

oder den Arbeitnehmenden des Betriebes keine Ungerechtigkeitsgefühl entsteht. Abgesehen davon kann und muss dieses Resultat jedoch von Ausbildungs-Coaches auch den betroffenen Lernenden aufgezeigt werden, damit sich diese bewusst sind, dass sich vermehrtes Fernbleiben am Arbeitsplatz hinderlich auf den Ausbildungsverlauf auswirken kann und – wenn immer möglich – vermieden werden sollte.

HYPOTHESE 3: Unterschiede im Alter von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung haben eine Auswirkung auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, diese innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden.

Bereits schon die Alterskategorie 19-21 Jahre ist gegenüber der Referenzkategorie 16-18 Jahre hoch signifikant im Nachteil bezüglich Akzeptanz, was im weiteren Altersverlauf dann nicht mehr wesentlich zunimmt. Durch die in Kapitel 3.3 aufgezeigten biografischen Brüche, ist es eine Realität, dass Lernende mit psychischer Beeinträchtigung oft ein höheres Alter aufweisen als Gesunde. Dies kann durch die Erkenntnis dieses Resultats zwar nicht beeinflusst werden, zeigt aber, dass es ein Thema ist, das bei der Suche eines Lehrbetriebs gegebenenfalls angesprochen werden muss. Als Vorteil eines höheren Alters könnte z.B. erwähnt werden, dass mit steigendem Lebensalter pubertätsbedingte Schwierigkeiten von Lernenden – und zwar sowohl von Gesunden als auch von solchen mit psychischer Beeinträchtigung – in der Regel abnehmen, was den Umgang mit ihnen zumindest diesbezüglich erleichtern kann.

HYPOTHESE 4: Gute schulische Leistungen erhöhen die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.

Diese Hypothese konnte aufgrund der Ergebnisse nicht verifiziert werden, da die Schulnoten 4.5 und 5 keine signifikante Bereitschaftsminderung und die Note 4 nur eine sehr schwache Bereitschaftsminderung gegenüber der Referenzkategorie 5.5 zeigen. Schulnoten sind – ausser von der kognitiven Leistung – von vielen Faktoren abhängig und sowohl bei gesunden Lernenden als auch bei solchen mit psychischer Beeinträchtigung unterschiedlich gut. Somit hat dieses Resultat keinen wichtigen Einfluss auf die Praxis von Supported Education, weist aber trotzdem darauf hin, dass auch besonders gute Schulnoten die Hemmnisse, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung auszuwählen, offenbar nicht kompensieren können.

HYPOTHESE 5: *Eine längere Dauer der bereits im Rehabilitationsbetrieb erworbenen Arbeitserfahrung erhöht die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Da eine Platzierung im 3. Lehrjahr dieselbe Akzeptanz findet, wie eine Platzierung gleich bei Lehrbeginn, wurde diese Hypothese ebenfalls nicht verifiziert. Auch die Akzeptanzquote von Fallbeispielen im 1. und 2. Lehrjahr deutet darauf hin, dass dieser Aspekt den Ausbildungsverantwortlichen keine grosse Rolle spielt, was den Ausbildungs-Coaches mehr Flexibilität und eine, auf das Individuum und den Verlauf angepasste Ausbildungsplanung erlaubt.

HYPOTHESE 6: *Die Nennung einer psychiatrischen Diagnose vermindert die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programms auszubilden gegenüber keiner Diagnosenennung.*

Die Resultate bezüglich Chancenminderung durch Diagnosenennung sind nicht eindeutig. Drei der genannten Diagnosen (Manisch-depressive Erkrankung, Schizophrenie und Borderline-Persönlichkeitsstörung) führten zwar zu einer prozentualen Chancenminderung, wobei diese nur bei Schizophrenie signifikant ist, hier dafür sogar auf einem Niveau von 1%. Die Diagnose Ess-Störung führte hingegen sogar zu einer um 13% und signifikant höheren Akzeptanz gegenüber der Referenzkategorie "keine Diagnosenennung". Lässt sich daraus überhaupt ein Schluss für die Praxis ziehen, so ist es wohl in erster Linie jener, dass die Nennung einer psychiatrischen Diagnose für Laien – wie Ausbildungsverantwortliche von Lehrbetrieben – eher verwirrend ist, was eventuell zum aufgezeigten Ergebnis geführt hat. Dieses lässt nämlich vermuten, dass Laien z.B. nicht in der Lage sind zu beurteilen, welche Krankheitsbilder medikamentös eher gut einstellbar sind oder bei welchen Diagnosen symptomfreie Phasen besonders realistisch sind. Grundsätzlich dürfte es für Ausbildungs-Coaches ratsam sein, bei der gesamten Förderplanung gemäss dem ICF-gestützten Rehabilitationsverständnis auf die Auswirkungen der Krankheit und nicht auf die Krankheit selbst zu fokussieren. Dies bedeutet auch bei der Suche eines Lehrbetriebes für Supported Education in erster Linie die individuellen Ressourcen und Defizite der oder des betreffenden Lernenden zu thematisieren und nicht die Krankheitsdiagnose. Sollte die Diagnose dennoch zum Thema werden, darf diese keinesfalls einfach als Begriff stehen bleiben, sondern muss unbedingt in den Kontext gesetzt werden, was sie bezogen auf die verschiedenen arbeitsrelevanten Leistungs- und Verhaltensmerkmale bedeuten könnte.

HYPOTHESE 7: *Betriebliche Voraussetzungen haben einen Einfluss auf die Bereitschaft von Ausbildungsverantwortlichen, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Bei den betrieblichen Voraussetzungen gibt es, entgegen der Hypothese, praktisch keine Aspekte, die einen signifikanten Einfluss haben. So sind z.B. sowohl die Anzahl KV-Lehrplätze einer Firma als auch die Anzahl der Mitarbeitenden vernachlässigbar. Dies überrascht eher, da z.B. die Studie von Baumgärtner et al. ergeben hat, dass die Beschäftigung von Menschen mit einer Behinderung stark von der Betriebsgrösse abhängt (vgl. Baumgartner, et al., 2004, S. 4).

Noch überraschender ist die Tatsache, dass weder verschiedene Faktoren betrieblicher Behindertenfreundlichkeit, noch die Zugehörigkeit zum Non-Profit-Sektor oder zum staatlichen bzw. teilstaatlichen Bereich die Chancen für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung erhöht. Letzteres bestätigt sich auch nochmals dadurch, dass in Betrieben der Branche "öffentliche Verwaltung" keine höhere Bereitschaft zur Ausbildung dieser Lernenden vorhanden ist als in anderen Branchen, was aus sozialpolitischer Sicht durchaus erwartet werden dürfte! Auch die Teilnahme an einem Lehrverbund wurde vor der Befragung eigentlich als begünstigender Faktor eingeschätzt, da sich solche Betriebe grundsätzlich gewohnt sind, Lernende erst im Laufe ihrer Ausbildung aufzunehmen. Auch dies hat sich jedoch nicht bestätigt.

Der einzige Faktor, der sich signifikant Chancen mindernd auswirkt, ist das Merkmal "Lernende haben Kundenkontakt". Wie bereits erwähnt, ist dieses Ergebnis für die Praxis von höchster Bedeutung. Einerseits durch die Deutlichkeit und die hohe Signifikanz, andererseits durch die Tatsache, dass es in 97% der befragten Betriebe zutrifft, dass die Lernenden Kundenkontakt haben. Dies bedeutet, dass die Lernenden auf jeden Fall bereits vor dem Zeitpunkt einer Supported Education Platzierung Gelegenheit haben müssen, den Umgang mit Kundschaft zu üben. Zudem muss dies bei der Lehrbetriebssuche gegenüber den Ausbildungsverantwortlichen auch explizit erwähnt werden, da von deren Seite her offenbar grosser Wert auf diesen Aspekt gelegt wird, und sich die Annahme, dass der oder die betreffende Lernende diesbezüglich Schwierigkeiten haben könnte, als massives Hemmnis auswirken würde.

Die Tatsache, dass in Betrieben der Branche "Dienstleistung & Administration" die Bereitschaft zur Ausbildung von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung leicht höher ist als in den anderen Branchen, ist eher günstig zu werten, da dies mit 47% der teilnehmenden Betriebe

die grösste Branche ist. Zudem gehören auch die meisten Rehabilitationsbetriebe, die kaufmännische Berufslehren für Lernende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung anbieten, dieser Branche an, was beim Wechsel in ein Supported Education Verhältnis vorteilhaft ist, weil dann nicht auch noch die Ausbildungsbranche gewechselt werden muss.

HYPOTHESE 8: *Persönliche Voraussetzungen der Ausbildungsverantwortlichen haben einen Einfluss auf deren Bereitschaft, Lernende mit psychischer Beeinträchtigung innerhalb eines Supported Education Programmes auszubilden.*

Die persönlichen Charakteristika der Ausbildungsverantwortlichen zeigen keinen signifikanten Einfluss, ausser der Tatsache, dass jüngere und weniger erfahrene Personen eine leicht höhere Bereitschaft zur Ausbildung von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung haben, als ältere und erfahrenere. Eigentlich bestand die Vermutung, dass sich erfahrene und ältere Ausbildungsverantwortliche einerseits eher mehr Herausforderung zutrauen und andererseits in ihrer Laufbahn bereits zuvor schon mit schwierigen Lernenden zu tun hatten. Eventuell hat sie aber genau diese Erfahrung skeptischer gemacht, Lernende auszuwählen, deren Ausbildung sich aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung schwierig gestalten könnte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Merkmale der Lernenden einen eindeutig grösseren Einfluss auf den Auswahlentscheid haben, als Merkmale auf Seiten der Lehrbetriebe. Dieses Ergebnis ist für die Rehabilitationspraxis eigentlich als vorteilhaft zu betrachten, da es dort in erster Linie darum geht, bei den Lernenden mit gezielter Förderplanung Veränderungsprozesse anzustreben, d.h. diese Faktoren also – zumindest mehr oder weniger – beeinflussbar sind. Andererseits eröffnet das Ergebnis eine breite Palette potentieller Partnerbetriebe, weil nicht schon eine gewisse Anzahl Firmen aufgrund der Betriebsgrösse, der Branche oder anderer Faktoren als völlig ungeeignet scheint.

Was bei der Interpretation der Ergebnisse jedoch nicht übersehen werden darf, ist die Tatsache, dass nur eine auffallend geringe Anzahl von 8.6% der präsentierten DCE-Fallbeispiele überhaupt akzeptiert worden ist und diese Zahl aufgrund der in Kapitel 5.6.2 aufgezeigten methodischen Grenzen in der Realität sogar bis auf 3% sinken könnte. Eine gute und breit angelegte Information über Supported Education in potentiellen Lehrbetrieben, mit dem übergeordneten Ziel der Entstigmatisierung von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung, muss deshalb bei aller Berücksichtigung der Details dieser Studie als eine Hauptaufgabe der sozialpsychiatrischen Berufsbildungspraxis angesehen werden. Auch sozialpolitisch ist dieses Ergebnis von höchster Brisanz, wie in den Schlussfolgerungen noch weiter ausgeführt wird.

5.8.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die vorliegende Studie untersuchte in einem Discrete Choice Experiment Einflussfaktoren auf den Entscheid ausbildungsverantwortlicher Personen in kaufmännischen Lehrbetrieben, ob sie Lernende mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education ausbilden würden oder nicht. Die eingangs formulierte Fragestellung **wie Ausbildungsverantwortliche kaufmännischer Grundbildung die Möglichkeit einschätzen, Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education in ihren Lehrbetrieben auszubilden**, konnte beantwortet und die Forschungshypothesen verifiziert/falsifiziert werden.

Konkrete Hinweise, die aus den Ergebnissen für die sozialpsychiatrische Berufsbildungspraxis abgeleitet werden können, wurden in Kapitel 5.8.1 bereits detailliert aufgeführt. Besonders das Gesamtergebnis akzeptierter Fallbeispiele ist jedoch auch sozialpolitisch von grosser Relevanz: Die äusserst geringe Akzeptanzquote von 8.6%, die aufgrund methodischer Grenzen in der Realität sogar bis auf 3% sinken könnte, weist auf ein klares Problem in der aktuellen – und vor allem auch in der künftigen – Politik bezüglich Arbeitsintegration für psychisch beeinträchtigte Menschen hin.

Die Jugendlichen auf die sich die vorliegende Studie bezieht, verfügen trotz ihrer psychischen Beeinträchtigung über beachtliche Ressourcen:

- Ihre Krankheitsbilder sind aufgrund des tiefen Lebensalters und kontinuierlicher Fördermassnahmen in der Regel noch wenig chronifiziert.
- Wiedereingliederung aus einer IV-Berentung und die damit verbundene Gefahr eines arbeits- oder lernfernen Alltags über längere Zeit, kommen in dieser Gruppe nur äusserst selten vor.
- Die grundsätzliche Fähigkeit, eine Berufslehre zu absolvieren, weist sowohl auf eine gewisse Stabilität wie auch auf arbeitsrelevante Denk- und Handlungskompetenzen hin
- Die Bereitschaft, eine Berufslehre zu absolvieren, weist auf eine gewisse Motivation bezüglich Integration ins Arbeitsleben hin.
- Das eher junge Alter in dieser Gruppe weist auf eine tendenziell grössere Lernfähigkeit und Flexibilität im Vergleich zu Menschen höherer Altersgruppen hin.

Wie sich gezeigt hat, werden jedoch selbst solch ressourcenreichen Menschen aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes nur sehr zögerlich akzeptiert, was bezüglich der geplanten IV-Revision 6a auf ein düsteres Szenario schliessen lässt. Durch diese Revision sollen bei der Invalidenversicherung ab 2012 pro Jahr rund 500 Mio. Franken eingespart werden. Davon sollen 110 Mio. Franken Einsparungen dadurch erreicht werden, dass bei zwei verschiedenen Gruppen von Betroffenen die Renten aufgehoben

oder herabgesetzt werden: Bei Personen, deren Renten aufgrund von Krankheitsbildern gesprochen wurden, die nach heutiger Regelung nicht mehr rentenwirksam wären. Und bei Berenteten, bei denen ein Wiedereingliederungspotential vermutet wird. Erst durch den Einfluss verschiedener Behindertenorganisationen konnte im Laufe der Ratsverhandlungen zumindest erreicht werden, dass die Schlussbestimmung einen klaren Wortlaut erhält, der eine Gefahr des Überschwappens des Rentenausschlusses auf die klassischen psychischen Krankheiten verhindert. Dennoch dürften viele der Betroffenen, deren Renten aufgehoben oder reduziert werden, unter psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen leiden. Grundsätzlich ist eine politische Ausrichtung auf Eingliederung von Behinderten in den ersten Arbeitsmarkt auch aus rehabilitatorischer Sicht zu begrüßen. Bleibt dabei jedoch weitgehend unbeachtet, wie gering die Bereitschaft in Unternehmen ist, besonders Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen aufzunehmen, ist dies keine Integrations- sondern reine Sparpolitik. Nach Aufhebung oder Reduktion der Renten haben die betroffenen Personen zwar einen Anspruch auf berufliche Massnahmen. Betrachtet man jedoch die Resultate der vorliegenden Studie wird klar, dass solche Massnahmen allein die Reintegration keinesfalls sicher stellen. Diese Betroffenen haben als IV-Rentnerinnen und -Rentner teilweise über Jahre einen Alltag fernab jeglicher Arbeitsrealität gelebt und bringen mehrheitlich nur einen Bruchteil der auf Seite 65 beschriebenen Ressourcen mit. Dies lässt ihre Chancen, von Entscheidungsträgern in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes angenommen zu werden, äusserst unrealistisch erscheinen. Zudem werden diese Entscheidungsträger bei der Anstellung von Arbeitnehmenden mit psychischer Beeinträchtigung noch vorsichtiger sein als beim Eingehen eines Lehrverhältnisses. Denn dieses ist einerseits befristet und andererseits auch weniger auf reine Arbeitsleistung ausgerichtet als ein Angestelltenverhältnis, weshalb sich auch die Anforderungen unterscheiden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verstärken deshalb auch die Befürchtung, dass hinsichtlich der 6. IV-Revision die Unterstützungsbemühungen durch Rehabilitationsfachleute alleine nicht ausreichen werden, um in der Wirtschaft die notwendige Integrationskooperation zu erreichen. Und offenbar ist nicht einmal in der öffentlichen Verwaltung mit einer zufriedenstellenden Bereitschaft für die Integration von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung zu rechnen. Die Politik ist also gefordert, über die geplanten Unterstützungs- und Anreizsysteme hinaus, verbindliche Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die berufliche (Re)-Integration von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung realistisch machen. Ansonsten werden es einmal mehr die Betroffenen selbst sein, welche die Konsequenzen einer verfehlten Integrationspolitik zu tragen haben.

Zum Abschluss werden nun noch Empfehlungen formuliert, wie Praktikerinnen und Praktiker sozialpsychiatrischer Berufsbildung die Ergebnisse dieser Studie nutzen können. Diesbezüglich bedürfen zunächst die beiden folgenden Punkte der Beachtung:

- Wissenschaftlich muss die Validität der Ergebnisse aufgrund der in Kapitel 5.6.2 dargelegten Datenlage auf die teilnehmenden Betriebe beschränkt werden. Für die Praxis ist dies jedoch irrelevant, da für sie nur jene Betriebe eine Relevanz haben, die über eine Grundsatzbereitschaft zur Ausbildung von Lernenden mit psychischer Beeinträchtigung verfügen. Bei Betrieben, die nicht an der Befragung teilgenommen haben, kann eine solche Bereitschaft stark in Frage gestellt werden, sodass alle für die Praxis relevanten Betriebe erfasst wurden.
- Die Methode mit konstruierten DCE-Fallbeispielen, sowie das gesamte quantitative Forschungsdesign kann nicht 1:1 in die Praxis "umgedacht" werden. Bei der Berücksichtigung von Ergebnissen dieser Studie in die Weiterentwicklung von Supported Education Konzepten ist deshalb der Tatsache sorgfältig Rechnung zu tragen, dass Lernende als Subjekte mit individuellen Ressourcen, Defiziten und Kombinationen davon zu betrachten sind und die vorliegenden Resultate ein individuelles Fallverstehen und eine "massgeschneiderte" Förderplanung weder ersetzen können noch wollen.

Ausbildungs-Coaches in Rehabilitationsbetrieben und weiteren Praktikerinnen und Praktikern sei deshalb empfohlen, die Ergebnisse dieser Studie in erster Linie als Hilfsmittel dafür zu verwenden, welche Themen mit Ausbildungsverantwortlichen potentieller Partnerbetriebe und mit psychisch beeinträchtigten Lernenden – zusätzlich zu den individuellen Aspekten – unbedingt anzusprechen sind, wenn es um eine mögliche Platzierung im Rahmen von Supported Education geht. Zu berücksichtigen sind auch die in Abbildung 17 aufgezeigten Unterstützungswünsche von Ausbildungsverantwortlichen an die Fachpersonen der Rehabilitationsbetriebe.

5.9 Abschluss und Ausblick

5.9.1 Information der Befragungsteilnehmenden und weiterer Interessierter

Am 23. Februar 2011 wurden im Auftrag der dreischiibe jene Ausbildungsverantwortlichen zu einem Informationsanlass eingeladen, die bei der Befragung entweder angegeben hatten, dass man sie kontaktieren darf oder die während oder nach der Befragung ein spezifisches Interesse am Thema Supported Education angemeldet hatten. Die Gäste wurden über die vorläufigen Resultate der Studie informiert und erhielten die Gelegenheit, sich mit den Ausbildungs-Coaches und der KV-Berufsbildnerin der dreischiibe auszutauschen. Von 234 eingeladenen Ausbildungsverantwortlichen nahmen lediglich 13 Personen aus 7 Lehrbetrieben teil, aus weiteren 20 Betrieben kam eine Abmeldung mit der Bitte, die Resultate schriftlich zu erhalten und weiter in Kontakt zu bleiben.

Nach Annahme der Master-Thesis wird eine Zusammenfassung davon auf die Website der dreischiibe und auf die Website des Centers for Disability an Integration der Universität St. Gallen gestellt.

5.9.2 Aktuelle und geplante Präsentationen und Publikationen der Studie

- Posterpräsentation von Lukas Kauer: 10th Workshop on Costs and Assessment in Psychiatry, 25.-27. März 2011, Venedig (Italien)
- Abstractpublikation in: The Journal of Mental Health Policy and Economics, Volume 14, Supplement 1, March 2011
- Referat von Lukas Kauer: Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Volkswirtschaft und Statistik, 9.-10. Juni 2011, Luzern
- Referat von Lukas Kauer: 25th Annual Conference of the European Society for Population Economics, 16.-18. Juni 2011, Hangzhou (China)
- Referat von Eva Deuchert: 26th Congress of the European Economic Association, 25.-29. August 2011, Oslo (Norwegen)

Literaturverzeichnis

- Angrist, J. D., & Pischke, J.-S. (2009). *Mostly harmless econometrics. An empiricist's companion*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Baer, N. (2007). Würden Sie einen psychisch behinderten Menschen anstellen? Resultate einer Befragung von KMU. *Zeitschrift für Sozialhilfe - ZeSo*, 1/2007, 32-33.
- Baer, N., & Frick, U. (2007). *Differenzierung der Invalidisierungen aus psychischen Gründen (Machbarkeitsstudie), Beiträge zur Sozialen Sicherheit 2/07*.
- Baertsch, B. (2005). *Supported Employment. Der Weg zurück in den ersten Arbeitsmarkt. Studie der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich. Erste Resultate*.
- Basualdo, C. (2009). Evaluation der KV-Lehre im Bereich Office Point der dreischibe St. Gallen. Interner Projektbericht.
- Baumgartner, E., Greiwe, S., & Schwarb, T. (2004) Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen. *Beiträge zur Sozialen Sicherheit 4/04*.
- Bertschy, K., Böni, E., & Thomas, M. (2007). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Biesma, R. G., Pavlova, M., van Merode, G. G., & Groot, W. (2007). Using conjoint analysis to estimate employers preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field. *Economics of Education Review* (26), 375-386.
- Blomquist, G., Johannesson, M., & Blumenschein, K. (2009). Eliciting Willingness to Pay without Bias using Follow-up Certainty Statements. *Environmental & Resource Economics*, 43 (09), 473-502.
- Bond, G. R., Drake, R. E., & Becker, D. R. (2008). An Update on Randomized Controlled Trials of Evidence-Based Supported Employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(4), 280-290.
- Burns, T., Catty, J., Becker, T., Drake, R. E., Fioritti, A., Knapp, M., et al. (2007). The effectiveness of supported employment for people with severe mental illness: a randomised controlled trial. *The Lancet*, 370, 1146-1152.
- Bütler, M., Gentinetta, K., Schulz, J., & Staubli, S. (2008). *Die IV - eine Krankengeschichte. Wie falsche Anreize, viele Akteure und hohe Ansprüche aus der Invalidenversicherung einen Patienten gemacht haben*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Debrunner, A. (2006). Supported Employment - neue Wege der beruflichen Integration. *Panorama*, 3, 8-9.
- Furrer, C., Oliver, B., & Bachmann, R. (2004). *Berufliche Massnahmen in der Eidg. Invalidenversicherung - Beiträge zur Sozialen Sicherheit 6/04*.
- Heiner, M. (2010). *Soziale Arbeit als Beruf : Fälle - Felder - Fähigkeiten* (2. Auflage). München: Reinhardt.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Studien und Berichte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 29A. Zugriff am 10.10.2010. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/35458/files/StuB29A.pdf>
- Häfeli, K., Spiess, C., & Rüesch, P. (2006). Einmal gefährdet - immer gefährdet? *Panorama*, 3, 4-5.
- Imdorf, C. (2007). Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht 2007, NFP 51. Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg. Zugriff am 26.09.2010. Verfügbar unter http://www.lehrlingsselektion.de/documents/selektion_d.pdf
- Jahoda, M. (1995). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert* (Repr. der 3. Aufl. von 1986). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Jäckel, D., Hoffmann, H., & Weig, W. H. (2010). *Praxisleitlinien Rehabilitation für Menschen mit psychischen Störungen*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Linden, M., Baron, S., & Muschalla, B. (2009). *Mini-ICF-APP. Rating für Aktivitäts- und Partizipationsstörungen bei psychischen Erkrankungen in Anlehnung an die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation*. Bern: Huber.
- Mecklenburg, H., & Storck, J. H. (2008). *Handbuch berufliche Integration und Rehabilitation. Wie psychisch kranke Menschen in Arbeit kommen und bleiben*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Meisen, F. (2010). Wie Melanie M. den Einstieg in die Arbeitswelt schaffte. *Schweizer Arbeitgeber*, 105 (11), 18-19.
- Miles, R., Perkins, R., McNeil, K., Hickman, N., & Singh, S. P. (2010). The Individual Placement and Support approach to vocational rehabilitation for young people with first episode psychosis in den UK. *Journal of Mental Health*, 19 (6), 483-491.
- Morrison, M., & Brown, T. C. (2009). Testing the effectiveness of certainty scales, cheap talk, and dissonance-minimization in reducing hypothetical bias in contingent valuation studies. *Environmental and Resource Economics*, 44(3), 307-326.
- Murphy, J. J., Allen, P. G., Stevens, T. H., & Darryl, W. (2005). A Meta-analysis of Hypothetical Bias in Stated Preference Valuation. *Environmental & Resource Economics*, 30 (3), 313-325.
- Mülhauser, P. (2011). *Das Lohnbuch 2011, ermittelt durch das Amt für Wirtschaft und Arbeit des Kantons Zürich in Zusammenarbeit mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden*. Zürich: Orell Füssli.
- Norwood, B. F., & Shida, R. H. (2006). Show me the money! The value of College graduate attributes as expressed by employers and perceived by students. *American Journal of Agricultural Economics*, 88 (2), 484-498.
- Oberholzer, D. (2009). *Das Konzept der Funktionalen Gesundheit*. Bern: INSOS Schweiz.
- Pärli, K., Lichtenauer, A., & Caplazi, A. (2008). *Literaturanalyse Integration in die Arbeitswelt durch Gleichstellung. Im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (EBGB)*. Zugriff am 01.09.2010. Verfügbar unter <http://www.edi.admin.ch/ebgb/00591/index.html?lang=de>
- Riester, W., in Schmidt-Zadel, R., & Pörksen, N. (Hrsg). (2002). *Teilhabe am Arbeitsleben. Arbeit und Beschäftigung für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen*. Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Rüst, T., & Debrunner, A. (2005). *Supported Employment. Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung*. Zürich: Rüegger.
- Schluchter, A.-L., & Ruckstuhl, A. (2010). *Perspektiven nach der KV-Lehre. Umfrage zur Stellensituation bei kaufmännischen Lehrabgänger/innen im Juli 2010*. Zugriff am 11.11.2010. Verfügbar unter <http://www.kvschweiz.ch/Verband/Medien-und-Presse/Medienmitteilungen/Lehrabganger-Umfrage>
- Seyd, W., Schulz, K., & Vollmers, B. (2007). *VAmB - Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Zugriff am 07.09.2010. Verfügbar unter http://www.vamb-projekt.de/download/Ergebnisse/VAMB_Abschlussbericht.pdf
- Sheldon, G. (2009). Die Berufslehre in einer sich wandelnden Arbeitswelt. *Panorama plus, Ergänzungsdokument zu Panorama aktuell vom 29. September 2009*.
- Strahm, R. H. (2010). *Warum wir so reich sind Wirtschaftsbuch Schweiz* (2., erw. und akt. Aufl.). Bern: hep.
- Telser, H. (2002). *Nutzenmessung im Gesundheitswesen. Die Methode der Discrete-Choice-Experimente*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in selfreport research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25 (4), 40-48.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wells-Moran, J., & Gilmur, D. (2002). *Supported Education for People with Psychiatric Disabilities. A Practical Manual*. Lanham: University Press of America.
- Zettel, P. (2005). *Integrative Berufsausbildung - Eine Chance für Jugendliche?* Zugriff am 03.04.2011. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/zettel-berufsausbildung-dipl.html>

Quellenverzeichnis

- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2007). IV-Rundschreiben Nr. 252. Kostenvergütung für teilbegleitete berufliche Massnahmen in der freien Wirtschaft (Arbeitsassistent, Job Coach, Supported Education). Zugriff am 13.01.2011. Verfügbar unter www.bsv.admin.ch/vollzug/storage/documents/3124/3124_1_de.pdf
- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2009). IV-Statistik 2009. Zugriff am 20.12.2010. Verfügbar unter www.bsv.admin.ch/dokumentation/zahlen/00095/00442/01378/index.html?lang=de
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. (2006). Zugriff am 11.11.2010. Verfügbar unter http://www.admin.ch/ch/d/sr/151_3/index.html
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Zugriff am 16.09.2010. Verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf
- Informationsstelle AHV/IV. (2011). *Leistungen der Invalidenversicherung (IV), 4.01, Stand am 1. Januar 2011*. Zugriff am 05.09.2010. Verfügbar unter www.ahv-iv.info/andere/00134/00186/index.html?lang=de
- Soziale Institutionen für Menschen mit Behinderung Schweiz. (2009). *Berufliche Bildung für alle! Ein Positionspapier von INSOS Schweiz*. Zugriff am 06.06.2010. Verfügbar unter http://insos.ch/de/dok/aktuell/Medienmitteilungen/Berufliche%20Bildung%20fuer%20alle_def.pdf

Abbildungs-, Tabellen- und Anhangsverzeichnis

- Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF
- Abbildung 2: Neurenten in der Schweiz 2008 nach Invaliditätsursache und Alter
- Abbildung 3: Das Bildungssystem der Schweiz
- Abbildung 4: Arbeitslosenquote nach Bildungsstand 1980 – 2000
- Abbildung 5: Akteure bei Supported Employment
- Abbildung 6: Akteure bei Supported Education
- Abbildung 7: Fallvignette für das Discrete Choice Experiment für die Gruppe "mit Diagnose" (Fragebogen)
- Abbildung 8: Fallvignette für das Discrete Choice Experiment für die Gruppe "ohne Diagnose" (Fragebogen)
- Abbildung 9: Follow-up Frage zur Wahrscheinlichkeit der Annahme (Fragebogen)
- Abbildung 10: Verteilung der Anzahl angenommener DCE-Fallbeispiele
- Abbildung 11: Korrektoreffekt der Follow-up Frage
- Abbildung 12: Anzahl Angestellte und Anzahl KV-Lernende zum Zeitpunkt der Befragung
- Abbildung 13: Teilnahme nach Ausbildungsbranchen
- Abbildung 14: Möglicher Profit für den Betrieb durch Supported Education
- Abbildung 15: Mögliche Motivation von Ausbildungsverantwortlichen für Supported Education
- Abbildung 16: Mögliche Hemmnisse bei der Umsetzung von Supported Education
- Abbildung 17: Formen der Unterstützung durch den Rehabilitationsbetrieb
- Abbildung 18: Wichtigkeit der Leistungs- und Verhaltensmerkmale

Tabelle 1: Leistungs-/ Verhaltensmerkmale und Beeinträchtigungsgrade angelehnt an Mini-ICF-App

Tabelle 2: Rücklaufbeschreibung der Befragung

Tabelle 3: Einfluss betrieblicher Merkmale auf den Auswahlentscheid

Tabelle 4: Einfluss persönlicher Merkmale der ausbildungsverantwortlichen Person auf den Auswahlentscheid

Tabelle 5: Regressionsanalyse der Leistungs- und Verhaltensmerkmale aus den DCE-Fallvignetten

Tabelle 6: Regressionsanalyse der übrigen Variablen aus den DCE-Fallvignetten

Tabelle 7: Zusammenfassung der DCE-Resultate

Anhang A1: Alle Seiten des Online-Fragebogen (Variante Gruppe 3)

Anhang A2 : Randomisierung der Ausprägungen innerhalb der Fallbeispiele DCE1-DCE5


Anhang A3: Einfluss betrieblicher Merkmale auf den Auswahlentscheid, deskriptive Statistik

Anhang A4: Einfluss lernendenbezogener Merkmale auf den Auswahlentscheid, Regressionsanalyse


Anhang

Anhang A1: Alle Seiten des Online-Fragebogens (Variante Gruppe 3, siehe S. 44)

Center for Disability and Integration



Universität St.Gallen



dreischiibe

2%

Willkommen bei der Umfrage "Supported Education"

Die Umfrage dauert ca. **10-15 Minuten**.

Wir möchten Sie noch einmal darauf hinweisen, dass der Datenschutz gewährt ist. Sie können die Befragung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt vervollständigen.


Bitte stellen Sie sicher, dass in Ihrem Browser JavaScript aktiviert ist. Das sollte üblicherweise der Fall sein, wenn Sie es nicht manuell deaktiviert haben. Wenn Sie unsicher sind, können Sie [hier](#) überprüfen, ob Javascript in Ihrem Browser aktiviert ist. Dort finden Sie auch eine Anleitung, wie Sie Javascript aktivieren können.

Beachten Sie: Dort, wo aus Gründen der Einfachheit nur die männliche Form verwendet wird, ist immer auch die weibliche Form mitgemeint.


Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

weiter

Center for Disability and Integration



Universität St.Gallen

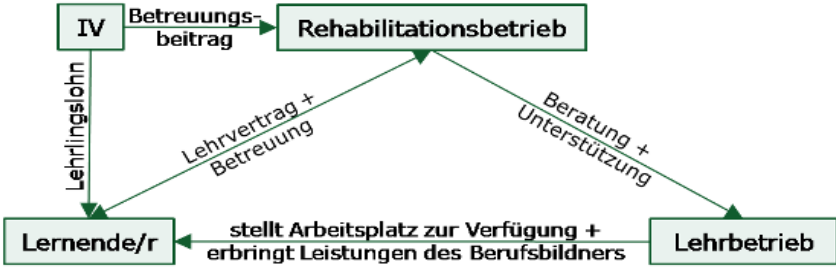


dreischiibe

4%

Supported Education – Was ist das?

- Supported Education ist eine Ausbildungskooperation zwischen Rehabilitationsbetrieben und freiwirtschaftlichen Lehrbetrieben für Jugendliche mit einer psychischen Beeinträchtigung.
- Der Lehrvertrag wird zwischen dem Lernenden und dem Rehabilitationsbetrieb abgeschlossen. Die Ausbildung findet zumindest teilweise im freiwirtschaftlichem Betrieb statt.
- Dem Lehrbetrieb entstehen keine Lohnkosten.
- Der Rehabilitationsbetrieb gewährleistet die psychosoziale Begleitung und steht allen Beteiligten bei Schwierigkeiten zur Verfügung.
- Treten Probleme auf, kann der Lernende jederzeit in den Rehabilitationsbetrieb wechseln und seine Lehre dort abschliessen.



```
graph TD; IV[IV] -- "Betreuungsbeitrag" --> RB[Rehabilitationsbetrieb]; RB -- "Lehrvertrag + Betreuung" --> L[Lernende/r]; RB -- "Beratung + Unterstützung" --> LB[Lehrbetrieb]; LB -- "stellt Arbeitsplatz zur Verfügung + erbringt Leistungen des Berufsbildners" --> L; L -- "Lehrlingslohn" --> IV;
```

Falls Sie mehr über Supported Education wissen wollen, finden Sie weitere Informationen [hier](#).

zurück weiter



Im Allgemeinen, wie wichtig sind Ihnen die nachfolgenden Merkmale bei Lernenden im Laufe deren Ausbildung?

Bitte beziehen Sie Ihre Antworten auf Lernende, die üblicherweise in Ihrem Betrieb ausgebildet werden.

	nicht wichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erledigt anstehende Arbeiten zuverlässig und speditiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder auf veränderte Rahmenbedingungen ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achtet auf seine psychische und körperliche Gesundheit, kennt seine Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gute Schulnoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter



Inwieweit erachten Sie folgende Formen der Unterstützung durch den Rehabilitationsbetrieb als wichtig, damit Ihr Betrieb Lernende mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von "Supported Education" ausbilden könnte?

Detaillierte Informationen zur Beeinträchtigung des Lernenden vor Beginn von Supported Education	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Detaillierte Informationen darüber, wie im Falle einer gesundheitlichen Krise vorgegangen werden soll	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Unterstützung bei der Ermittlung von geeigneten Arbeitsaufgaben vor Beginn von Supported Education	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Übernahme der Berufsbildneraufgaben durch den Rehabilitationsbetrieb	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Finanzielle Aufwandsentschädigung für Ihren Betrieb	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Regelmässige Vor-Ort-Besuche durch den Coach des Rehabilitationsbetriebes während Supported Education	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Schnupperwoche/Probefbeschäftigung	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht
Netzwerkveranstaltung/Austausch mit anderen Berufsbildner mit Erfahrung in Supported Education	<input type="radio"/>	nicht wichtig 1	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	sehr wichtig 5	<input type="radio"/>	weiss nicht

zurück

weiter

Inwieweit sind folgende Aspekte für Ihren Betrieb Hemmnisse bei der Umsetzung von Supported Education?

	kein Hemmnis				grosses Hemmnis		weiss nicht
	1	2	3	4	5		
Möglicherweise mangel- bzw. fehlerhafte Arbeitsausführung durch den Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möglicherweise eingeschränkte Leistungsfähigkeit des Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche Fehlzeiten des Lernenden bedingt durch die gesundheitliche Einschränkung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möglicher Mehraufwand durch Betreuung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche negative Reaktionen von Kollegen und Vorgesetzten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche negative Reaktionen von Kunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mögliche Überforderung des Lernenden durch den hohen Belastungsgrad und die Hektik unseres Betriebs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#) [weiter](#)
Durch welche der folgenden Aspekte könnte Ihr Betrieb davon profitieren, dass ein Lernender mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von "Supported Education" ausgebildet wird?

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll zu		weiss nicht
	1	2	3	4	5		
Dadurch können zukünftige Mitarbeitende für unseren Betrieb rekrutiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dadurch wird die soziale Einstellung unseres Betriebs gegen innen und aussen sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dadurch werden im Betrieb Wertehaltungen zum Thema gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dadurch gewinnen wir eine zusätzliche Arbeitskraft, ohne dass Lohnkosten entstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dadurch werden die sozialen Kompetenzen der Belegschaft gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#) [weiter](#)
Welche der folgenden Aspekte trifft für Sie persönlich zu, damit Sie sich für die Ausbildung eines Lernenden mit einer psychischen Beeinträchtigung im Rahmen von Supported Education entscheiden würden?

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll zu		weiss nicht
	1	2	3	4	5		
Ich könnte damit eine gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wäre eine interessante Herausforderung für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube an die Wichtigkeit von Vielfalt in der Belegschaft von Unternehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich interessiere mich grundsätzlich für soziale Belange.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[zurück](#) [weiter](#)



Im folgenden präsentieren wir Ihnen fünf Fälle von Lernenden mit unterschiedlichen Eigenschaften.
Wir fragen Sie jeweils, ob Sie sich vorstellen könnten, diesen Lernenden im Rahmen von "Supported Education" auszubilden.
Die unterschiedlichen Fälle unterscheiden sich dadurch, dass jeweils die Ausprägungen der Eigenschaften (rechte Seite der Tabelle) variiert werden.

zurück weiter



Könnten Sie sich vorstellen, einen Lernenden mit den folgenden Eigenschaften im Rahmen von "Supported Education" auszubilden?

1. Kandidat

Aktuelles Lehrjahr	Lehrbeginn
Alterskategorie	22-24 Jahre
Durchschnittliche Schulnote in letztem Schuljahr	5.5
Durchschnittliche Absenztage pro Monat aufgrund der psychischen Beeinträchtigung	0
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln	fast immer
Erledigt anstehende Arbeiten zuverlässig und speditiv	ab und zu
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit	selten
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder auf veränderte Rahmenbedingungen ein	fast immer
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht	fast immer
Achtet auf eigene psychische und körperliche Gesundheit, kennt eigene Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe	fast immer

Ja

Nein

zurück weiter



Wie hoch schätzen Sie die Wahrscheinlichkeit, dass Sie diese Person tatsächlich einstellen würden?

Klicken Sie bitte in den grauen Balken und schieben Sie den Schieberegler in die gewünschte Richtung!

Wahrscheinlichkeit für Anstellung

eher unwahrscheinlich sehr wahrscheinlich

zurück weiter

In welcher KV-Branche bildet ihr Lehrbetrieb Lernende aus?

- Dienstleistung & Administration
- Öffentliche Verwaltung
- Treuhand/Immobilientreuhand
- Bank/Versicherung
- Maschinen-, Elektro- & Metallindustrie
- Übrige

Ist Ihr Betrieb Teil eines Lehrbetriebsverbundes?

- Ja Nein Weiss nicht

Ist Ihr Betrieb gemeinnützig (Non-Profit-Organisation)?

- Ja Nein

Handelt es sich bei Ihrem Betrieb um einen staatlichen Betrieb?

- Ja Nein Teil-staatlich

zurück weiter

Werden Bewerbungen von Menschen mit Behinderung in Ihrem Unternehmen speziell berücksichtigt?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

Hat Ihr Unternehmen interne Prinzipien oder Richtlinien bezüglich der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung (z.B. Managing Diversity Richtlinien)?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

zurück weiter

Wie viele Mitarbeitende beschäftigt Ihr Betrieb?

Bitte wählen Sie aus der Liste aus

- <10
- 10-50
- 51-100
- 101-500
- >500

Hat Ihr Betrieb Erfahrung mit der Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Behinderung?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

zurück weiter



Wie viele kaufmännische Lernende bildet Ihr/e Betrieb/Filiale zurzeit aus?

0
1
2
3-5
6-10
>10

Welches Ausbildungsprofil bietet Ihr Betrieb zurzeit an?

Mehrfachnennungen möglich

- EBA (Büroassistent) B-Profil E-Profil M-Profil Weiss nicht

zurück weiter



Hat ein Lernender in Ihrem Betrieb während seiner Ausbildung direkten Kundenkontakt?

- Ja Nein

Arbeitet ein Lernender in Ihrem Betrieb während seiner Ausbildung in einem Grossraumbüro?

- Ja Nein Teils, teils

Welches Arbeitszeitmodell wird in Ihrem Betrieb für Lernende hauptsächlich praktiziert?

- Fixe Arbeitszeit Gleitende Arbeitszeit Anderes

zurück weiter



In welchem Jahr sind Sie geboren?

Bitte wählen Sie Ihr Jahr aus der Drop-Down-Liste aus

Bitte auswählen

Ich bin ...

- männlich weiblich

Wie lange sind Sie schon in Ihrer Funktion als Berufsbildner tätig?

Wichtig: Es geht hier um die Funktion, nicht um Ihre Zeit beim jetzigen Betrieb. Wenn Sie also vor Stellenantritt dieselbe Funktion in einem anderen Betrieb ausführten, zählen Sie die Jahre dort bitte dazu.

0-2 Jahre
3-5 Jahre
6-10 Jahre
10-20 Jahre
21 Jahre und mehr

Haben Sie in dieser Zeit je eine Person mit Behinderung ausgebildet?

- Ja
 Nein

zurück weiter



Haben Sie in dieser Zeit je eine Person unter "Supported Education" ausgebildet?

- Ja
- Nein

[zurück](#) [weiter](#)



Wie schätzen Sie Ihre Entscheidungskompetenz bei der Auswahl von Lernenden ein?

- | | | |
|--|--|--|
| Entscheidung nicht
durch mich | Gemeinsame
Entscheidung mit
anderen | Alleinige
Entscheidung durch
mich |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Kennen Sie in Ihrem Familien- oder Freundeskreis eine Person mit einer psychischen Beeinträchtigung?

- Ja
- Nein

[zurück](#) [weiter](#)



Angenommen es würde einen Lernenden geben, der für "Supported Education" in Ihrem Betrieb in Frage käme. Dürfen wir Sie in diesem Fall für weitere Details kontaktieren?

- Ja
- Nein

[zurück](#) [weiter](#)

Center for Disability and Integration



Universität St.Gallen



dreischiibe

87%

Möchten Sie uns zum Schluss noch etwas mitteilen (Kommentar, Anmerkung, etc.)?

zurück

weiter

Center for Disability and Integration



Universität St.Gallen



dreischiibe

100%

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Bei Fragen können Sie sich gerne an uns wenden.
Sie erreichen uns per Mail oder telefonisch unter:

Lukas Kauer: lukas.kauer@unisg.ch / 071 224 31 93

Flurina Meisen Zanol: fmeisen@dreischiibe.ch / 071 243 58 61

Anhang A2 : Randomisierung der Ausprägungen innerhalb der Fallbeispiele DCE1-DCE5

Variable	DCE1	DCE2	DCE3	DCE4	DCE5	Pearson Chi-Quadrat $\alpha=0.05^*$
Diagnose						
Nicht erwähnt	42%	42%	42%	42%	42%	0.02
Manisch-depressive Erkrankung	15%	13%	15%	11%	14%	4.46
Schizophrenie	11%	16%	13%	17%	14%	8.68
Borderline-Persönlichkeitsstörung	14%	13%	16%	14%	14%	2.06
Ess-Störung	17%	16%	15%	15%	16%	0.88
Arbeitserfahrung						
Lehrbeginn	26%	26%	25%	27%	23%	1.99
1. Lehrjahr	22%	25%	25%	24%	26%	2.44
2. Lehrjahr	24%	25%	27%	26%	26%	0.99
3. Lehrjahr	28%	24%	24%	23%	24%	3.36
Altersgruppe						
16-18	21%	25%	23%	25%	26%	3.83
19-21	24%	26%	25%	28%	25%	3.08
22-24	28%	26%	28%	22%	23%	8.91
25 und älter	27%	23%	24%	25%	26%	2.65
Durchschnittliche Schulnoten						
4	23%	27%	22%	28%	25%	8.34
4.5	24%	21%	28%	24%	26%	8.38
5	28%	23%	25%	26%	26%	3.73
5.5	25%	29%	26%	22%	23%	7.49
Absentzage pro Monat						
0	24%	23%	23%	27%	26%	2.72
1-2	24%	26%	24%	22%	26%	3.48
3-4	25%	26%	25%	26%	22%	2.4
5 und mehr	27%	25%	27%	25%	26%	1.41
Motivation/Lernbereitschaft						
fast immer	33%	30%	35%	29%	35%	8.47
ab und zu	34%	36%	33%	37%	30%	6.15
selten	32%	34%	32%	35%	34%	1.37
Zuverlässig bei Regeleinhaltung						
fast immer	38%	32%	33%	33%	36%	6.18
ab und zu	32%	36%	35%	32%	29%	7.08
selten	31%	33%	32%	35%	35%	3.47
Arbeitsleistung						
fast immer	33%	33%	31%	32%	32%	1.03
ab und zu	32%	33%	35%	37%	35%	2.34
selten	34%	33%	34%	32%	33%	1.11
Flexibilität						
fast immer	31%	35%	35%	35%	34%	2.39
ab und zu	31%	32%	33%	34%	32%	1.48
selten	38%	33%	32%	31%	34%	6.54
Adäquates Sozialverhalten						
fast immer	35%	34%	33%	33%	35%	0.82
ab und zu	34%	36%	36%	34%	33%	1.54
selten	31%	29%	32%	33%	32%	1.73
Selbstsorge						
fast immer	33%	33%	32%	31%	30%	1.51
ab und zu	30%	36%	35%	34%	36%	5.15
selten	36%	32%	33%	35%	34%	3.37

Anhang A3: Einfluss betrieblicher Merkmale auf den Auswahlentscheid, deskriptive Statistik

	N	M	SD	Anzahl akzeptierter Fallbeispiele (in Klammer: Differenz der übrigen Ausprägungen der Variable zum Wert)	p-Wert Differenz ($\alpha=0.05^*$ $\alpha=0.01^{**}$)
Branche					
Dienstleistung & Administration	568	0.47	0.50	1.25 (-0.30)	0.016*
Öffentliche Verwaltung	568	0.17	0.37	1.01 (0.10)	0.830
Treuhand/Immobilien-Treuhand	568	0.06	0.24	1.00 (0.10)	0.441
Bank / Versicherung	568	0.14	0.34	0.81 (0.32)	0.079
Metall-, Maschinen- und Elektroindustrie	568	0.08	0.27	0.98 (0.13)	0.582
Übrige	568	0.09	0.29	1.00 (0.10)	0.499
Organisationsform					
Non-profit Organisation	568	0.11	0.31	1.34 (-0.28)	0.100
Staatlicher oder halbstaatlicher Betrieb	568	0.24	0.43	1.13 (-0.04)	0.383
Anzahl Mitarbeitende					
< 10	561	0.18	0.39	1.04 (0.08)	0.498
10-50	561	0.41	0.49	1.13 (-0.04)	0.464
51-100	561	0.12	0.33	1.39 (-0.33)	0.092
101-500	561	0.19	0.39	1.05 (0.07)	0.662
>500	561	0.10	0.30	0.48 (0.29)	0.097
Anzahl aktuelle KV-Lernende					
0	562	0.08	0.27	1.26 (-0.17)	0.281
1	562	0.33	0.47	1.25 (-0.22)	0.061
2	562	0.17	0.38	1.14 (-0.05)	0.947
3-5	562	0.25	0.38	0.95 (0.21)	0.107
6-10	562	0.11	0.43	0.96 (0.16)	0.447
>10	562	0.06	0.31	0.91 (0.21)	0.390
Rahmenbedingungen für KV-Lernende					
Lernende haben Kundenkontakt	562	0.97	0.17	1.07 (0.99)	0.007**
Lernende arbeiten im Grossraumbüro	561	0.64	0.48	1.09 (0.05)	0.530
Lernende haben unregelmässige Arbeitszeiten	562	0.52	0.50	1.13 (-0.04)	0.755
Teilnahme an Lehrverbund	562	0.18	0.38	1.02 (0.08)	0.333
Behindertenfremdlichkeit des Betriebes					
Erfahrung mit der Anstellung von Menschen mit Behinderung	562	0.37	0.48	1.22 (-0.18)	0.078
Spezielle Berücksichtigung von Bewerbungen von Menschen mit Behinderung	562	0.13	0.34	1.29 (-0.22)	0.349
Interne Richtlinien bezüglich Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung	562	0.10	0.30	1.16 (-0.07)	0.895
Persönliche Angaben der Ausbildungsverantwortlichen					
Weiblich	562	0.59	0.49	1.07 (0.09)	0.691
Alter 40 und älter	553	40.67	10.68	1.02 (0.23)	0.035*
Berufserfahrung (in Jahren) in der Funktion als ausbildungsverantwortliche Person					
0-2	561	0.17	0.37	1.40 (-0.35)	0.098
3-5	561	0.26	0.44	1.07 (0.05)	0.991
6-10	561	0.25	0.44	1.22 (-0.15)	0.127
10-20	561	0.20	0.40	0.86 (0.31)	0.012*
>20	561	0.12	0.33	0.98 (0.14)	0.444
Erfahrung der Ausbildungsverantwortlichen mit Menschen mit Behinderung					
Bereits Menschen mit Behinderung ausgebildet	562	0.15	0.36	1.15 (-0.05)	0.593
Erfahrung mit Supported Education	562	0.01	0.07	0.67 (0.44)	0.644
Persönliche Bekanntschaft mit Menschen mit Behinderung	560	0.73	0.45	1.12 (-0.03)	0.799
Entscheidungskompetenz der Ausbildungsverantwortlichen bezüglich Auswahl von Lernenden					
Alleinige Entscheidungskompetenz	560	0.11	0.32	1.03 (0.08)	0.822
Entscheidungskompetenz zusammen mit Anderen	560	0.84	0.37	1.11 (-0.03)	0.846
Keine Entscheidungskompetenz	560	0.05	0.21	1.19 (-0.08)	0.518

Anhang A4: Einfluss lernendenbezogener Merkmale auf den Auswahlentscheid, Regressionsanalyse

Variable	Chance der Akzeptanz gegenüber der Referenzkategorie		
	Coef.	t	%
Ist zuverlässig in Bezug auf Pünktlichkeit, Abmachungen und Regeln (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.04**	-4.54	[-14%]
Selten	-0.06**	-7.23	[-20%]
Ist aus eigenem Antrieb motiviert und lernbereit (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.03**	-3.37	[-10%]
selten	-0.05**	-5.59	[-17%]
Erledigt anstehende Aufgaben zuverlässig und speditiv (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.04**	-4.40	[-13%]
Selten	-0.05**	-5.83	[-18%]
Fügt sich in das Arbeitsteam ein und verhält sich in Sozialkontakten situationsgerecht (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.02**	-2.74	[-8%]
Selten	-0.06**	-6.07	[-19%]
Achtet auf seine Gesundheit, kennt seine Grenzen und holt sich wenn nötig Hilfe (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.01	-0.96	[-3%]
Selten	-0.03**	-3.58	[-11%]
Lässt sich flexibel auf neue Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen ein (Referenzkategorie: fast immer)			
Ab und zu	-0.02*	-2.06	[-6%]
Selten	-0.04**	-4.07	[-12%]
Diagnose (Referenzkategorie: keine Diagnose)			
Manisch-depressive Erkrankung	-0.02	-1.19	[-5%]
Schizophrenie	-0.04**	-2.95	[-12%]
Borderline-Persönlichkeitsstörung	-0.02	-1.73	[-8%]
Ess-Störung	0.04*	2.47	[13%]
Arbeitserfahrung (Referenzkategorie: Lehrbeginn)			
1. Lehrjahr	-0.02	-1.70	[-5%]
2. Lehrjahr	-0.01	-1.17	[-4%]
3. Lehrjahr	0	0	[0%]
Durchschnittliche Schulnoten (Referenzkategorie: 5.5)			
4	-0.02	-1.91	[-7%]
4.5	-0.02	-1.62	[-5%]
5	0.01	0.53	[2%]
Altersgruppe (Referenzkategorie: 16-18)			
19-21	-0.03**	-2.89	[-11%]
22-24	-0.03**	-2.58	[-9%]
25 und älter	-0.04**	-4.29	[-15%]
Absentz tage pro Monat (Referenzkategorie: 0)			
1-2	-0.01	-0.64	[-2%]
3-4	-0.02*	-2.33	[-8%]
5 und mehr	-0.03**	-3.42	[-11%]

* $\alpha=0.05$, ** $\alpha=0.01$, N=2655, $R^2=0.09$, Konstante: 0.30**, t=12.82

Erklärung der Studentin zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Meisen Zannol, Flurina

Master-Thesis-Arbeit:
(Titel)

Supported Education

Lehrbetriebsbefragung zu unterstützten Berufslehren
für Jugendliche mit psychischer Beeinträchtigung

Abgabe:
(Tag, Monat, Jahr)

10. Juni 2011

Fachbegleitung:
(Dozent/in)

Prof. Rolf Paul Nef, lic. phil.

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst. Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Degersheim, 10. Juni 2011
