

Otto Anlanger, Michael Rittberger

Leben am Rand

**Zur Integration lernbehinderter
Jugendlicher**

schulheft 126/2007

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 32. Jahrgang 2007

© 2007 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN: 978-3-7065-4444-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/ 1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Otto Anlanger, Michael Rittberger

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 26,-/45,60 sfr

Einzelheft: € 10,20/18,60 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort.....	5
Robert Misik Überflüssige Menschen	8
<i>Über die Rückkehr eines Konzepts</i>	
Michael Rittberger Leben am Rand	15
<i>Zur Integration lernbehinderter Jugendlicher</i>	
Petra Pinetz Unüberwindbare Übergänge?!	33
<i>Eine Darstellung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt von jungen Frauen und Männern mit einer Lernbeeinträchtigung</i>	
Brigitte Egger Wie sich soziale Benachteiligung auf die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken kann	53
Barbara Falkinger Verlierer, oder was?	62
<i>Ein Einblick in den schulischen Alltag an einer Wiener KMS</i>	
Otto Anlanger Brücke oder Graben?	70
<i>Der Übergang von der Polytechnischen Schule ins Berufsleben. Erfahrungen, Daten, Fakten</i>	
Susanne Schöberl Schlecht vorbereitet ins Berufsleben entlassen	86
<i>Bildungsstand von Jugendlichen in Österreich</i>	

Das Projekt Märtplatz in der Schweiz

Jürg Jegge

An der Schwelle zur Arbeit95

René – ein „unhandlicher“ Lehrmeister107

Interview mit einem Lehrmeister des Märtplatzes

Buchempfehlungen

Jürg Jegge: Abfall Gold 112

Jürg Jegge: Die Krümmung der Gurke 115

AutorInnen126

Vorwort

In seinem Buch „Verworfenes Leben“¹ stellt Zygmund Baumann dar, dass heute bis zu einem Drittel der Erwachsenen und Jugendlichen für den Arbeitsprozess überflüssig und daher auf dem Arbeitsmarkt kaum mehr vermittelbar geworden sind. In der Hauptsache seien dies Menschen mit geringen oder gar keinen Schulabschlüssen. Die ASO-SchülerInnen in der Integration in der Sekundarstufe, deren Situation dieses Heft untersucht, gehören sicherlich dazu, für sie gibt es meistens nur prekäre, ständig wechselnde und/oder gar keine Arbeitsverhältnisse.

An ArbeitnehmerInnen werden heute neue Anforderungen gestellt, wie etwa Spontaneität, Kreativität, Teamfähigkeit, ja sogar unorthodoxes Denken, Anforderungen, welche die untersuchte Gruppe oft nicht erfüllen kann (siehe dazu auch das schulheft Kontrollgesellschaft und Schule²).

Neue Lernformen und reformpädagogische Ansätze, wie sie heute auch durchaus von Arbeitgeberseite her befürwortet werden, sind sicher nötig, um heterogene Gruppen zu unterrichten, also für die Integration Lernbehinderter unerlässlich, auch ist eine Diversität zwischen den SchülerInnen nicht unbedingt abzulehnen, allerdings bestehen dabei einige Probleme. Zum einen gibt es an den Reformpädagogiken profunde Kritik (z.B. Dietrich Benner in „Reformpädagogik 1-3“³), zum anderen stellt sich bei allen reformpädagogischen Ansätzen erst recht ein Form-Inhalt-Problem: Welcher Inhalt braucht welche Form, welcher Inhalt soll unterrichtet werden; das Problem (kritischer) Unterrichtsinhalte kann durch sie nicht umgangen werden. Drittens fehlt Lernbehinderten, da sie zumeist aus der Unterschicht stammen, die Fähigkeit, sich in Institutionen „etwas zu holen“. Dadurch können etwaige schichtspezifische Unterschiede in offenen Lernformen noch vertieft werden.

Meistens bestehen bei Lernbehinderten zusätzliche soziale und emotionale Probleme in der von der Mittelschichtkultur do-

1 Zygmund Baumann: Verworfenes Leben, Hamburg, 2005

2 Nr. 118, 2005

3 Dietrich Benner: Reformpädagogik, Weinheim und Basel, 2003

minierten Schule und der Gesellschaft, einerseits als Verhaltensabweichungen durch das von der Mittelschichtnorm abweichende Lernangebot der Unterschicht, andererseits durch die strukturelle Gewalt der Umgebung (siehe etwa : 15. Bezirk/äußere Mariahilferstraße) und sich den daraus ergebenden Aggressionen (damit ist nicht unbedingt Gewaltbereitschaft gemeint, auch Anorexien haben z.B. einen aggressiven Hintergrund), sowie durch eine Vielzahl negativer Vorbilder aus den Medien.

Die Hauptschule, in die die lernbehinderten SchülerInnen integriert werden, ist in den Städten zur Restschule verkommen. Dies bedeutet letztlich, dass alle, die „nur“ eine Hauptschule besuchen (bis auf einige „Aufsteiger“), ebenfalls zu den „Überflüssigen“ gehören, dass also gerade so die Integration in die (Arbeits-)Gesellschaft wieder verhindert wird.

Das vorliegende schulheft setzt sich in seinen Beiträgen mit dieser Thematik auseinander:

Als Einleitung dient der Artikel „Überflüssige Menschen“ von **Robert Misik**, der in die von Zygmund Baumann in seinem Buch aufgeworfene Problematik von im gegenwärtigen Kapitalismus überflüssig gewordenen Menschen einführt. Artikel und Buch waren die Auslöser dafür, sich mit der Integration von lernbehinderten Jugendlichen wieder einmal näher zu befassen, ist es ja gerade auch diese Gruppe, die vom „Überflüssigsein“ am ehesten betroffen ist.

Michael Rittberger verknüpft in seinem Artikel das Problem der Lernbehinderung mit der Milieuproblematik und zeigt so die vielfältigen Benachteiligungen dieser SchülerInnen auf.

Petra Pinetz beschreibt die Benachteiligungen von lernbehinderten SchülerInnen in Schule und Arbeit, sowie bestehende Hilfsmaßnahmen zur beruflichen Integration. Weiters führt sie Faktoren an, die diese Integration fördern bzw. hemmen.

Brigitte Egger stellt die Komorbidität von Lernbehinderung und emotionalen und sozialen Problemen dar und führt in einem Beispiel an, wie wichtig die psychische Betreuung von Integrations-schülerInnen ist.

Barbara Falkinger berichtet von der problematischen Lage einer KMS, früher Hauptschule, die ja auch SekundarschülerInnen

mit ASO-Beurteilung mitsamt deren Problemen noch zusätzlich integrieren muss, es gibt ja kaum solche SchülerInnen in der AHS. Sie stellt auch vor, wie die LehrerInnen dennoch versuchen, engagierten Unterricht zu machen.

Otto Anlanger beschreibt die Situation von benachteiligten Jugendlichen an der Polytechnischen Schule und geht auf aktuelle Studien zum Arbeitsmarkt ein.

Susanne Schöberl berichtet von der schlechten Vorbereitung österreichischer Jugendlicher auf das Berufsleben. Sie untermauert die vorhergehenden Artikel nochmals mit vielen Zahlen und zeigt den starken Einfluss von sozialem Hintergrund und Region auf die Bildungswegwahl und den Verlauf der Bildung auf.

Um das **Projekt Märtplatz**, eine außergewöhnliche berufliche Integrationsmaßnahme in der Schweiz, und die (gelebte) Philosophie, die dahinter steckt, verständlich zu machen, hat **Otto Anlanger** zwei Bücher, die **Jürg Jegge** zu diesem Thema geschrieben hat, ziemlich umfangreich rezensiert, sich mit dem Autor mehrmals in Wien getroffen und freundlicherweise auch die Erlaubnis bekommen, einen Vortrag, den **Jegge** 2003 in Innsbruck gehalten hat, abzudrucken. Ergänzt wird dieser Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe des *schulhefts* von einem Interview, das Anlanger mit einem Lehrmeister des Märtplatzes geführt hat.

Die Fotos in diesem Heft wurden von Otto Anlanger während der berufspraktischen Tage seiner Klasse aufgenommen. Sie sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Arbeitsplatzsituation nicht so positiv aussieht, wie die Abbildungen vielleicht glauben machen.

Überflüssige Menschen

Über die Rückkehr eines Konzepts

Jonathan Swift, der grandiose Autor schwarzer Satiren des achtzehnten Jahrhunderts, unterbreitete bereits 1729 mit all seinem Sarkasmus einen „bescheidenen Vorschlag“ zur „Nutzbarmachung“ der überflüssigen Menschen. „Von einem sehr sachverständigen Amerikaner meiner Bekanntschaft in London ist mir versichert worden, dass ein junges, gesundes, gutgenährtes Kind im Alter von einem Jahr eine äußerst wohlschmeckende, nahrhafte und bekömmliche Speise sei, gleichviel, ob geschmort, gebraten, gebacken oder gekocht, und ich zweifle nicht, dass es in gleicher Weise zu Frikasse oder Ragout taugt. Deshalb stelle ich in aller Bescheidenheit der Öffentlichkeit anheim zu erwägen, dass von (...) einhundertzwanzigtausend Kindern zwanzigtausend für die Zucht zurückbehalten werden sollten, davon braucht nur ein Viertel männlichen Geschlechts zu sein, was mehr ist, als wir bei Schafen, schwarzen Rindern oder Schweinen dafür vorsehen (...) Die übrigen hunderttausend können, wenn sie ein Jahr alt sind, vornehmen und reichen Leuten im ganzen Königreich zum Kauf angeboten werden, wobei man die Mutter stets dazu anhalten sollte, sie im letzten Monat reichlich zu stillen, um sie fleischig und fett für eine gute Tafel zu machen.“

Das war keineswegs eine abgedrehte Satire. Swift hat nur ein bisschen zu Ende gedacht, was in den Diskursen dieser Zeit durchaus seinen Platz hatte. Denn die oberen Klassen sorgten sich in den Jahrzehnten, die der industriellen Revolution voraus gingen, nicht nur um die wachsende Zahl der Pauper, die es in die wuchernden Städte zog, wo sie nach Gelegenheitsarbeiten suchten. Die verlausten Proleten, die sich verdingten, die aufsässigen Handwerker, die gelegentlich für Radau sorgten, sollten zur Sittlichkeit erzogen werden; die Armen waren das Objekt humanistischer Armenfürsorge; aber darüber hinaus gab es einen wachsenden Anteil der Bevölkerung, der nach damaligem

Urteil als völlig unnütz erschien. Noch gab es keine Fließbänder und keine Massenproduktion. Man brauchte diese Menschen schlichtweg nicht.

Der britische Pastor und Ökonom Thomas Robert Malthus verdichtete diese Diskurse zu seinem berühmten „Bevölkerungsgesetz“. Er stellt die „dauernde Neigung aller Lebewesen“ fest, „sich weit über das Maß der für sie bereitgestellten Nahrungsmittel zu vermehren“. Weil die Nachfrage nach Arbeitskräften das Angebot an Menschen so beträchtlich übersteige, sei es eine absolute Unmöglichkeit, so Malthus, „dass alle verschiedenen Gesellschaftsklassen sowohl gut bezahlt wie voll beschäftigt“ sein könnten.

Darum müsse man die Überflüssigen vernichten, so Malthus' Resümee, wozu vor allem Kriege ein prima Mittel seien, wobei allerdings auch zu hoffen sei, „dass große und verheerende Epidemien“ die Regierung der Aufgabe entheben könnten, „zu vernichten, was überflüssig ist“ (zitiert nach: Robert Kurz: Schwarzbuch Kapitalismus).

Heute schütteln wir natürlich den Kopf, wenn wir solches lesen. Dass Menschen überflüssig sein sollen, das geht mit unserer humanistischen Herzensbildung, unserer Achtung vor dem Existenzrecht eines jeden nicht zusammen. Es geht aber vor allem auch deshalb nicht zusammen, weil wir eine ganze Ära hinter uns haben, in der die These von der Überflüssigkeit auch faktisch nicht stimmte. Auch für die ganz unten fand sich sinnvolle Verwendung als Hilfsarbeiter, und wer sich anstrengte, konnte es sogar zu Wohlstand bringen – wenn er malochte, bis er krumm war, war sogar das Eigenheim drin.

Das ist jetzt wieder anders, und deshalb taucht die böse Vokabel von den „überflüssigen Menschen“ wieder auf. Diesmal freilich nicht von Seiten forscher Liberaler, die Endlösungen des Arbeitsmarktproblems propagieren würden. Es sind, wenn man so will, die Guten, die das Wort in die Debatte bringen, die wollen, dass endlich der Blick auf ein Phänomen frei wird: auf die Entstehung einer neuen Unterklasse, die nichts mehr zu erwarten hat. Die permanent am Rande bleibt, bestenfalls durch Sozialhilfe am Leben erhalten wird, die aber schier unnütz ist für das Funktionieren des heutigen kapitalistischen Systems und die,

anders als frühere Kohorten, auch keinerlei Aussicht hat auf Integration und Aufstieg durch Lohnarbeit.

Mit den Revolten in Frankreich erkämpfte sich diese Deutung endgültig die Oberhoheit über Kommentar- und Feuilletonseiten der Zeitungen. Der Münchner Soziologe Ulrich Beck analysierte in der *Süddeutschen Zeitung* den Aufstand in den Banlieus als eine „Revolte der Überflüssigen“, die uns verdeutlicht: „Die alten Reichen brauchten die Armen, um reich zu werden. Die neuen globalisierten Reichen brauchen die Armen nicht mehr“. Sein Kollege Oskar Negt versucht uns in der *Frankfurter Rundschau* mit der Realität der Drei-Drittel-Gesellschaft vertraut zu machen, in der das obere Drittel noch in Sicherheit, das mittlere in chronischer Prekarität lebt und das letzte Drittel „für den zentralen gesellschaftlichen Produktions- und Lebenszusammenhang nicht mehr gebraucht“ werde. Er erwähnt dabei den amerikanischen Trendforscher Jeremy Rifkin, der anmerkte, es sei schlimm, wenn Menschen ökonomisch ausgebeutet werden, weit schlimmer jedoch, wenn sie dafür nicht einmal mehr gebraucht werden.

Die einfachen Arbeiten werden in irgendwelchen Sweat-Shops in der Dritten Welt erledigt, sofern es sie überhaupt noch gibt – ohnehin braucht die weitgehend automatisierte Güterproduktion menschliche Arbeit nur in deutlich geschrumpftem Ausmaß. Die Tätigkeiten, mit denen sich früher die Schlecht- und Unqualifizierten ihren Lebensunterhalt verdienen konnten, gibt es in westlichen Industriestaaten einfach nicht mehr ausreichend im Angebot. Auch die simpelste Güterfertigung ist schon computergesteuert und alle Abläufe von Produktion über Marketing, von Logistik, Lagerhaltung bis zum Vertrieb der Waren beruhen wesentlich auf Kommunikation – da schlagen Bildungsdefizite viel drastischer zu Buche als früher. Einst konnten es Einwanderer als „Gastarbeiter“ in den Montagehallen zu einem ordentlichen Auskommen bringen, selbst wenn sie kein Wort der Landessprache verstanden – heute hat, wer aus einem bildungsfernen Elternhaus stammt (oder gar aus einer Migrantenfamilie, in der die Landessprache nicht beherrscht wird), schon mit sechs Jahren einen Rückstand, den er meist nie mehr wieder aufholt.

Das Resultat ist eine chronische soziale Exklusion, die nur

deshalb nicht so sehr als soziale auffällt, weil sie oft – wenngleich bei weitem nicht nur – mit der ethnischen zusammenfällt. Ein Umstand, der zu Realitätsverleugnungen gleichsam einlädt, von der Art: Nicht der Kapitalismus ist schuld, der Islam ist schuld.

Um die Dimension dieser Exklusion zu begreifen, muss man ein paar Fragen aufwerfen. Was ist das Spezifische dieser Überflüssigkeit? Und was macht die Existenz als Überflüssige mit den Menschen? Denn selbstverständlich hat es auch in früheren Zeiten chronische Arbeitslosigkeit gegeben, also in der langen Expansionsphase des Kapitalismus zwischen der massenhaften Nutzbarmachung der Möglichkeiten, die die industrielle Revolution eröffnete und dem Ende des Nachkriegsbooms in den siebziger Jahren. Aber damals hatten die meisten jener, die keinen Job hatten, immerhin die theoretische Möglichkeit, eine Stelle zu ergattern. Das ist der Sinn des alten marxistischen Begriffs von der „industriellen Reservearmee“ und deshalb hatte noch der Arme seinen Nutzen im Gesamtsystem. Die Armut „machte die Trägen fleißig“ (Wolfgang Engler) und sorgte dafür, dass die, die eine Stelle hatten, keine unbotmäßigen Forderungen stellten. Jeder wusste, es gibt da draußen welche, die ihn von einem Tag auf dem anderen ersetzen würde. Heute gilt das so nicht mehr. Zwar weiß auch heute jeder, er könne jederzeit wegrationalisiert werden, und spürt, damit das nicht geschieht – aber für diese Drohung braucht es keine Menschen mehr, die ihn ersetzen würden, keine Exkludierten, die an seiner Stelle zum Zug kämen.

Es ist simpel und brutal zugleich: Es gibt eine wachsende Zahl von jungen Leuten, die wissen, sie werden nie zum Zug kommen, die wissen, dass solche wie sie keine Chance haben. Sie bevölkern die Viertel, die Wohnblöcke, die ganzen Landstriche (wie in Ostdeutschland) oder regelrechten Cités (wie in Frankreich), mit einer Arbeitslosenquote von 20 Prozent und einer Jugendarbeitslosigkeit, die doppelt so hoch ist. Das verändert alles: das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern, die Schulen, die Mentalitäten. Vor zwanzig Jahren war es auch in den Unterschichten gang und gäbe, sich um den Schulerfolg der Kinder zu kümmern. Wenn es am Mittagstisch auch nur Kartoffeln gab, so stand doch meist der berühmte Satz im Raum: „Du sollst es einmal besser haben.“

Heute, berichtet ein Hauptschullehrer in dem Band „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“, in dem deutsche Sozialwissenschaftler Berichte vom Rand der Gesellschaft protokollieren, interessieren sich die Eltern gar nicht mehr für die Schulkarriere ihrer Kinder. „Also, ich kenne tatsächlich viele Eltern gar nicht... Wir haben also Elternabende, wo vielleicht zwei oder drei Eltern kommen von einer gesamten Klassengemeinschaft... Also, das ist so ein, wie sagt man, so ein Kreislauf ohne Ende.“

Ganze Schulzweige sind Schulen der Zukunftslosigkeit, der Schulabbruch die übliche Initiation ins Erwachsenenleben in Zonen, die Zonen der Chancenlosigkeit sind. Gesellschaftlicher Integration, begreifen wir jetzt, liegt auch eine Vorstellung von Zeitlichkeit zugrunde: Mag ich heute auch in schlechten Verhältnissen leben, ich habe die Chance, dass dies morgen anders ist. Wo dies nicht mehr die vorherrschende Mentalität ist – und zwar, weil diese Vorstellung den Realitäten krass widersprechen würde – erodiert alles.

Eine alte, kaum ausrottbare humanistische Idee ist die Vorstellung, Not wäre eine Schule der Seele: Während der Reiche nur an seinen Vorteil denkt, hat der Arme das Herz am rechten Fleck – wer die Welt von unten sähe, so diese Logik, durchlaufe eine Schule des Lebens, in der ihm Solidarität, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit anerzogen würde. Jene, die in Rohheit aufwachsen, sollen einen privilegierten Zugang zur Zärtlichkeit, zu Mitgefühl haben, wird unterstellt – unausgesprochen, versteht sich. Umso schärfer die Anklage, wenn aus der Rohheit nichts als Rohheit entspringt. Man sah dies wieder an den Reaktionen verwirrter Mittelstandsmildtätigkeit auf die Revolte in den Banlieus: Warum zünden sie nur die Autos ihrer Nachbarn an, wieso nur Kindergärten, Schulen? Sind das nicht doch nur Gewalttäter, männliche zumal – gewissermaßen feministisch unkorrekt? Wohlmeinendere wiederum verkehrten die Illusionen über die Rohheit auf ihre Weise um, indem sie behaupteten, die Autos wären als Symbole von Konsum und Statusdenken, die Krippen und Schulen als Institutionen einer autoritären Staatlichkeit ins Visier der Brandschatzer geraten. Beiden Interpretationen ist eigen, dass sie nicht wahrhaben wollen, dass Zukunftslosigkeit und Depravierung Aggressionen züchten, die dann tatsächlich

in blinder Wut eruptieren – es wird alles angezündet, was da ist, egal was. Wer im Bewusstsein aufwächst, überflüssig zu sein, und dies an Orten tut, die ihrerseits „Ortseffekte“ (Pierre Bourdieu) haben – also wo dies eine kollektive Erfahrung ist -, der hat sein Eintrittsticket in Bandenkriminalität, Drogenhandel mit all seinen brutalisierenden Folgen von Kindheit an in der Tasche. Daran ist nichts, was idealisiert werden kann. Machismo ist hier endemisch, das Recht des Stärkeren das einzige Gesetz. Man legt sich auf die Rolle des „harten Buschen“ fest, weil diese das herrschende Role-Model in der Zone ist. Unübertroffen hat das Pierre Bourdieu mit seiner Forschergruppe schon vor zwölf Jahren in ihrer längst legendären Studie „Das Elend der Welt“ dargestellt. Da heißt es etwa über einen Jugendlichen, der demonstrativ die Schule ablehnt, nur abhängt und sagt, er mache gelegentlich „Dummheiten“, er versinke „immer tiefer im Scheitern und im Kreislauf der Ablehnung, der das Scheitern noch verstärkt – eine paradoxe Art und Weise, aus der Not eine Tugend, d.h. aus schulischem Scheitern soziale Delinquenz zu machen.“ Man hängt rum und jeder Kick ist willkommen, der die Langeweile vertreibt.

So sieht es aus in der Welt der Überflüssigen, welche Mittelstandsblindheit nicht einmal wahrhaben will, weil sie auch gut getarnt ist – sei es als ethnische Community, aber auch als politische Subkultur. Denn es ist ja keineswegs falsch, wenn der Sozialforscher Andreas Willisch in der *Berliner Zeitung* schreibt, dass „die Überflüssigen in Deutschland vornehmlich weiß“ sind, sich den Schädel kahl rasieren und in Springerstiefel marschieren. Ist die Unterklasse der Unnützen in Frankreich vornehmlich arabisch, maghrebinisch und afrikanisch, ist das in Ostdeutschland nicht der Fall. Hier habe der „gute Chancen zum neuen Subproletariat zu gehören“, der „jung und männlich ist, wessen Eltern Arbeiter waren und wer in der falschen Gegend wohnt“.

Die neue Klasse der Überflüssigen hat viele Gesichter und es tut zunächst auch nichts zur Sache, wie umfanglich man ihren harten Kern veranschlagt – er mag sechs, acht oder zehn Prozent der Kohorten unter dreißig Jahren umfassen. Die 19,3 Prozent Ausländerkinder und acht Prozent der Kinder aus inländischen Familien, die nicht einmal einen Hauptschulabschluss haben

(Zahlen von 1999 für die BRD), sind in etwa das Milieu, um das es geht. Das Entscheidende ist vorerst, ihre Existenz zu begreifen. Und zu begreifen, dass die alten Mechanismen sozialer Integration bei ihnen wenig fruchten werden: diese zielten auf Integration durch Arbeit ab. Bildungs- und Disziplinarinstitutionen hatten das Ziel, sie fit zu machen für den sozialen Fahrstuhl. Aber für sie gibt es keinen sozialen Fahrstuhl, mögen sie einen Schulabschluss haben oder nicht. Sie wissen, was gestern noch von Nutzen war, nützt ihresgleichen heute nichts mehr.

Wenn man sich damit nicht abfinden will, muss man erst einmal der brutalen Wahrheit ins Auge sehen. Die Krise, der diese Unterklasse ihre Existenz verdankt, ist eine „Überproduktionskrise“, die nicht im klassischen Sinn aus einer Überproduktion an Gütern resultiert, für die es keine Kaufkraft gibt, sondern aus einem Überschuss an Menschen, die das System nicht braucht. Man kann sagen, diese Menschen sind ein Problem. Man kann auch sagen, ein solches System ist ein Problem.

Dieser Artikel erschien in der Wochenzeitschrift „Falter“ Nr. 49/2005, S. 16 – 18. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Michael Rittberger

Leben am Rand

Zur Integration lernbehinderter Jugendlicher

Ich bin seit über sechzehn Jahren Integrationslehrer an einer KMS in Wien 15 und unterrichte in der Hauptsache SchülerInnen nach dem ASO-Lehrplan. In dieser Zeit konnte ich Folgendes beobachten: Etwa eine/r von fünf SchülerInnen eines vierjährigen Durchgangs besuchte immer seltener die Schule und blieb trotz großer Bemühungen meinerseits endlich ganz weg, ein Schüler, weil er in die Drogenszene abrutschte, ein kurdisches Mädchen wurde verheiratet. Andererseits konnte jeweils einem Schüler oder einer Schülerin von mir eine Lehrstelle vermittelt werden oder er/sie besuchte einen Fortbildungskurs. Die übrigen SchülerInnen lernten freiwillig in einem Polytechnischen Lehrgang weiter, arbeiteten über eher kurze Zeiträume hinweg in prekären Jobs, blieben einfach zu Hause oder besuchten Einrichtungen des AMS, ohne große Chancen auf gute Lehrplätze zu haben. Eine Integration in ein normales Leben war also nur sehr selten wirklich gegeben.

Schon früher fiel mir aber auch immer wieder auf, dass die schulischen Leistungen zwischen den lernbehinderten SchülerInnen und den anderen SchülerInnen immer weiter auseinander fielen, ein Aufholen, wie es eigentlich von mir gedacht war, war trotz großer Anstrengungen aller Beteiligten selten möglich, eigentlich nur dort, wo die Eltern mit der Schule eng zusammenarbeiteten.

Weiters fiel mir auch auf, dass sich die sozialen Kontakte der lernbehinderten SchülerInnen immer mehr auf Kontakte untereinander oder zu SchülerInnen, die auch lernschwach waren, reduzierten, obwohl ich in den meisten Klassen soziales Lernen als Fach unterrichtete und so für andere Kontakte sorgte. Zudem nahmen Probleme mit der sozialen Umwelt zu und kaum ein Schüler oder eine Schülerin fühlte sich in seine/ihre Umwelt wirklich integriert, die meisten hatten ein „Underdogbewusstsein“ (Begriff von Vester 2005, S. 59, s.u.).

Das Problem der Integration ist also bei lernbehinderten Jugendlichen nicht gelöst, die Segregation zeigt sich an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf und Erwachsenenleben, und es stellt sich die Frage, warum sie bisher nicht überwunden werden konnte. Ich werde deshalb in diesem Artikel untersuchen, wodurch lernbehinderte SchülerInnen soweit behindert werden, dass es ihnen nicht gelingt, ein integriertes (berufliches) Leben zu führen. Ich werde dazu Stellen aus neuerer Literatur anführen und so versuchen, Elternhaus, Schulorganisation, Unterrichtsorganisation und die heutige Arbeitswelt, wie sie sich für lernbehinderte SchülerInnen darstellen, zu beleuchten.

Elternhaus

Ein Großteil der Eltern meiner SchülerInnen waren Hilfsarbeiter, Reinigungskräfte, in der Pflege tätig oder auch nur prekär beschäftigt oder arbeitslos, die meisten waren Migranten. Sie gehören somit einer gesellschaftlichen Gruppe an, die man heute wieder „Unterschicht“ nennt. Dieser Begriff greift aber schon deshalb zu kurz, weil sich der Schichtenbegriff in der Hauptsache auf den Berufsstand bezieht, weshalb der Begriff ‚Milieu‘ besser zu sein scheint. Die beiden Soziologen Katja Koch und Stephan Ellinger schreiben dazu: „Im Gegensatz zu Schichten und Lagenmodellen geht in die Konzeption sozialer Milieus [...] die Annahme ein, dass die Lebensweise einer sozialen Gruppe zwar durch die Lebensbedingungen angeregt, beeinflusst oder begrenzt, keineswegs aber ausschließlich geprägt ist. Neue Milieubegriffe fassen Gruppen Gleichgesinnter mit ähnlichen Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehungen zu Mitmenschen und Mentalitäten zusammen.“ (Koch, Ellinger 2007, S. 7) „Viele Denk- und Verhaltensweisen z.B. in Familie und Erziehung, aber auch die unterschiedliche Art und Weise, wie Menschen ihre soziale Lage beurteilen und gestalten, lassen sich gut mit einer jeweiligen Milieuzugehörigkeit erklären.“ (Koch, Ellinger 2007, S. 8) So gehören zu einem Milieu sowohl die Lebenssituation (Einkommen, Beschäftigung, Bildungszertifikate,...) als auch ihre Subjektivität (Wertvorstellungen, ästhetische Präferenzen, Deutungsmuster, Abneigungen,...). Tatsäch-

lich sind es gerade die Werthaltungen und der Geschmack der SchülerInnen, die sich von denen der LehrerInnen stark unterscheiden und von letzteren oft nicht verstanden werden.

Eine Schlüsselstellung kommt dabei dem Merkmal Bildung zu (ebd.). Welchem Milieu meine SchülerInnen angehören, finden wir bei Vester näher definiert: Es ist das „negativ privilegierte Milieu“, das er folgendermaßen beschreibt: „Zurückbleibender Teil der einfachen Volksmilieus: Bildungsverlierer mit geringer Bildungsorientierung und -förderung, etwa 22% der Bevölkerung.“ (Vester 2005, S. 45) Tatsächlich zeigen sich in der Auffassung der Wichtigkeit der Schule gerade bei lernbehinderten SchülerInnen große Diskrepanzen zu der der LehrerInnen. Die Schule hat für die Eltern und Kinder einfach nicht den Stellenwert, wie sie ihn für die LehrerInnen hat. Dies ist etwas, was nur wenige LehrerInnen einsehen können, für die die Schule das Wichtigste überhaupt ist, während Eltern und Kinder die Schule nur als lästige Pflicht ansehen.

Im Verlauf seines Artikels führt Vester die Eigenschaften des negativ privilegierten Milieus noch genauer aus: „Ihre Strategien zielen darauf, mit den Standards der Mitte wenigstens symbolisch mitzuhalten und stigmatisierende Ausgrenzungen zu vermeiden. Über die Erfahrung von Ohnmacht und geringen Ressourcen hat sich eine Art Underdog-Bewusstsein verfestigt. Da Schicksalsschläge eigenes Bemühen jederzeit entwerten können, wird weniger auf systematischen Bildungserwerb als auf flexible Nutzung von Gelegenheiten und auf die Anlehnung an stärkere gesetzt.“ (Vester 2005, S. 59) Zu diesem Milieu gehören auch Menschen, die sich für das rechte Parteienspektrum interessieren.

Das deckt sich mit den in der Einleitung festgestellten Beobachtungen. Die Entscheidungen für das Leben und für Konsumgüter sind stets kurzfristig und trotz geringer finanzieller Ressourcen selten zukunftsbezogen. Menschen aus negativ privilegiertem Milieu hängen bisweilen sehr an Statussymbolen, von denen sie dann ihren Status abzuleiten versuchen.

Man muss die Milieus aber als soziale Konstrukte sehen, die nichts an sich Gegebenes sind, sondern diskursiv konstruiert sind. Sie weisen auf einen bestimmten Habitus hin, von dem

Bourdieu schreibt: „Der Habitus ist ein bestimmtes System von Grenzen. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch [...] Grenzen eines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich.“ (Bourdieu 1997, S. 33) Man gehört einem Milieu nicht einfach an, sondern es wird distinktiv zugewiesen, auf Grund von Sprache, Gestik und Verhalten, die für die Mitglieder eines Milieus als Ausdruck ihres Habitus kaum veränderbar sind. Durch Abgrenzung vom negativ privilegierten Milieu haben andere Milieus durch Abwertung des Habitus Distinktionsgewinne auf Kosten der Angehörigen dieses Milieus. Das Milieu der SchülerInnen ist so nicht nur eine Varietät, sondern wird durch die Distinktionsgewinne anderer Milieus auf deren Kosten abgewertet, was zu eben diesem Underdog-Bewusstsein führt.

Nun ist dieses Milieu zudem noch „ein familiäres Milieu [...] in dem Erziehung arm an Anreizen ist. Es ist eine Lebenswelt, die überwiegend aus Ereignislosigkeit besteht.“ (Lerner 2007, S. 1) Diese Ereignislosigkeit wird ertragen und hingenommen, sie erscheint als Teil einer nicht hinterfragbaren Ordnung, es entsteht Perspektivlosigkeit (ebd.). „Auf diesem Hintergrund zeigt Lernbehinderung sich nicht als ein – durch welche Faktoren auch immer – unabänderlich festgeschriebener Defekt oder konstitutioneller Mangel und auch nicht als bloßes andersartiges Verhalten, sondern als ein je aktuelles Produkt eines Prozesses permanent misslingender Daseinsbewältigung, die u.a. eben auch zur Folge hat, dass eine angemessene Auseinandersetzung mit Lernsachen nicht gelingen konnte und nicht gelingen kann. Die soziale Herkunft der SonderschülerInnen führt zur Ausbildung eines SchulversagerInnenhabitus.“ (ebd.) Das Schulversagen ergibt sich also aus der Inkompatibilität des negativ privilegierten Milieus mit dem Schulumilieu.

Dies alles geschieht in Kommunikation, womit der Sprache eine elementare Bedeutung zukommt. Frank Hartmann schreibt dazu: „... dass die Sprache zwischen dem Ich und der Welt vermittelt, [...] dass man nicht außerhalb seiner Sprache denken kann, [...] dass das Denken einfach der Struktur der Sprache entspricht“ (Hartmann 2006), dass die Sprache die Weltsicht determiniert und

dass endlich der Mensch die Sprache ebenso spricht, wie diese ihn selbst. (Hartmann 2006) Der Sprache kommt somit eine ontologische Funktion zu: „Wofür ich keinen Begriff habe, das kann ich auch nicht ausdrücken. Was ich aber nicht ausdrücken kann, findet auch keinen Platz in meinem Denken.“ (Radke 2007)

Nun hat schon Wygotski dargestellt, dass das Denken einerseits auf äußeren, vorsprachlichen Operationen, andererseits auf der sozial vermittelten Sprache basiert, welche über die egozentrische Sprache des Kindes vereinigt werden und zum abstrakten Denken führen. (Wygotski 1988, S. 91 ff) Auch für Piaget gehen dem abstrakten Denken die konkreten Operationen voraus. (Piaget 1987, S. 220ff) Wenn nun aber nach Lerner die Umwelt arm an Reizen ist, ist zu fragen, ob genügend konkrete Operationen durchgeführt werden können, um zu einem abstrakten Denken zu kommen. Vielmehr steht zu befürchten, dass in einem reizarmen, negativ privilegierten Milieu, das Bildung nicht als Chance begreift, das Denken auf der Stufe konkreter Operationen verbleibt. Die Menschen dieses Milieus können so ihr Leben, bisweilen sogar erstaunlich „schlau“, auf eine praktische Art durchaus bewältigen, dennoch bleibt ihnen das Weltgeschehen verworren, undurchschaubar und unveränderlich, man ist den Zufällen des Lebens ausgeliefert, weil eine genauere abstrakte Analyse unmöglich ist, was unter Umständen zur Anlehnung an populistische Führungspersönlichkeiten führt. (vgl auch Vester 2005, S. 64)

Darüber hinaus geht von der Sprache noch eine zweifache Diskriminierung aus: Bildet das negativ privilegierte Milieu, wie jede soziale Gruppe auch, ihre eigene Varietät, also ihr eigenes Sprachmuster aus, ist sie über diese identifizierbar, weil sprachliche Merkmale deutlich mit der Milieuzugehörigkeit korrelieren. (Kaesler 2005, S. 141 f) So ergibt sich durch die Beherrschung einer bestimmten Varietät, z.B. der Hochsprache, ein sprachliches Kapital auf einem sprachlichen Markt, das z.B. gegenüber dem negativ privilegierten Milieu einen Distinktionsprofit bringt. So gibt es eine legitime Sprache, die auch die LehrerInnen aus dem gehobenen Dienstleistungsmilieu sprechen (vgl. Vester 2005, S. 51), die im staatlichen Bildungssystem reproduziert wird und die z. B. von Lernbehinderten als eigene Varietät nicht beherrscht

wird, wodurch diese schon von vornherein ein Defizit aufzuweisen scheinen. Daraus ergeben sich Sprachbarrieren zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aus unterschiedlichem sozialen Milieu, was sich auch auf die Benotung auswirkt (Kaesler 2005, S. 137). Aber: „Mechanismen der Diskriminierung sind auch wirksam, wenn Inhalte an eine bestimmten Varietät gebunden sind, sodass der Erwerb dieser Varietät für die Aufnahme dieser Inhalte unabdingbar ist.“ (Kaesler 2005, S. 138) Dies geschieht in der Schule ständig, weil die Inhalte in der Varietät der LehrerInnen dargeboten werden und so von den Schülerinnen aus dem negativ privilegierten Milieu oft nicht verstanden werden können, was wiederum zu deren Diskriminierung führt.

Gruppenangehörige des negativ privilegierten Milieus müssen aber auch eine gesundheitliche Diskriminierung hinnehmen: Gerda Siepmann berichtet aus einer Untersuchung im Land Brandenburg, dass ein Vergleich der sozialen Lage von Einschülern mit ihrem Gesundheitszustand zeigt, dass Schulanfänger der sozial benachteiligten Familien weniger gesund sind und mehr Beeinträchtigungen und Störungen aufweisen. „Bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien werden mehr medizinisch relevante Diagnosen festgestellt, als bei Kindern aus guter sozialer Lage.“ (Siepmann 2007, S. 7) B. M. Kurth zählt in einem Tagungsbericht eines Symposiums zu einer Studie in der BRD in 167 Städten über den Gesundheitszustand von 17 642 SchülerInnen Folgendes auf: Benachteiligte Schichten haben ein höheres Risiko für Übergewicht, ein doppelt so hohes Risiko für Essstörungen, eine höhere Quote an psychischen Störungen und Depressionsneigung als der Durchschnitt. Die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Störungen des Sozialverhaltens, von Ängsten und Depressionen ist bis auf das Vierfache erhöht. (Kurth 2006, S. 1050 ff)

Die lernbehinderten SchülerInnen haben somit allein durch ihre Geburt in ein negativ privilegiertes Milieu Nachteile durch ihren Habitus, hinsichtlich der Sprache, die sie in diesem Milieu erlernen und durch die sie diskriminiert werden, und durch das in ihr vermittelte Weltbild der Aussichtslosigkeit. Sie haben auch Nachteile hinsichtlich ihrer Entwicklung und letztlich auch gesundheitliche Nachteile. Es muss nun geprüft werden, ob der

Schule ein kompensatorische Funktion zukommt oder ob diese die Unterschiede zwischen den Milieus noch vertieft.

Schulorganisation

In der Fachliteratur über das deutsche Bildungswesen ist zu lesen: „Zu den wichtigsten Zielen der in den 1960er Jahren eingeleiteten Bildungsreformen gehörte der Abbau schichttypischer Chancenungleichheiten [...] ein Vorhaben, das nur sehr eingeschränkt realisiert wurde. [...] Von der Bildungsexpansion haben die Kinder aus allen Schichten profitiert, aber zu einer wirklichen Annäherung der Bildungschancen, zu einem klaren Abbau der schichtentypischen Unterschiede, ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschule) gekommen.“ (Geißler 2005, S. 74) In der PISA-Studie „wurde mit Zahlen belegt, dass es auch im Jahr 2000 bei 15-Jährigen weiterhin gravierende schichttypische Chancenunterschiede im Schulbesuch gibt.“ (Geißler 2005., S. 75)

Untersuchungen aus Österreich stellen dasselbe fest: „Erneut verwies Haider auf mangelnde Chancengerechtigkeit und den Zusammenhang von sozioökonomischem Hintergrund und dem Bildungserfolg der Schüler. Die AHS seien in erster Linie Akademikerreproduktionsstätten“. (Salzburger Nachrichten 30. Dezember 2006) Der AK Präsident sagt dazu: „Gerade bei der Lesekompetenz wirkt sich der sozioökonomische Aspekt stark aus. Die grob mangelhafte soziale Durchlässigkeit wurde erst im heurigen Herbst durch eine ÖGB/AK-Studie belegt. Fast 60 Prozent der polytechnischen Schüler und beinahe die Hälfte der Berufsschüler kommen aus Haushalten, die nur über ein monatliches Einkommen von unter 1.500 Euro verfügen.“ (AK Portal am 30.12.2006) „Der Bildungshintergrund der Eltern spielt das größte Gewicht bei der Bildungsorientierung der Kinder. Die Kinder, deren Eltern den höheren Bildungsschichten angehören, sind in den höheren Schulen und unter den StudentInnen überrepräsentiert. Der Bildungsweg von 90% der AkademikerInnenkinder führt zur Reifeprüfung, während sich die Hälfte der ArbeiterInnenkinder in einer Lehrlingsausbildung befindet. Dabei sind 92% der MigrantInnen, unabhängig von ihrer eigenen Ausbildung, als ArbeiterInnen tätig.“ (Der Standard 24. 2. 2005)

Was für Deutschland gilt, gilt somit auch für Österreich. Migrantenkinder, die ja einen Großteil der SonderschülerInnen bilden, sind speziell benachteiligt: „Während Migrantenkinder etwa doppelt so häufig auf Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen werden wie Deutsche, sind sie an Hochschulen spärlich vertreten.“ (Vester 2005, S. 90 f.)

Als neue wesentliche Dimension der Ungleichheitsstruktur ist seit den 60er Jahren die ethnische Zugehörigkeit aufgetaucht: Migrantenkinder. „[Sie] bilden heterogene Problemgruppen mit unterschiedlichen Graden der Benachteiligung; dabei spielt das Bildungskapital der Eltern eine zentrale Rolle. *Die Kumulation der mehrdimensionalen Benachteiligungen hat sich von der Arbeitertochter zum Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien verschoben.*“ (Geißler 2005, S. 95, Hervorhebung im Original)

Das größte Problem der Integration auf der Sekundarstufe aber scheint zu sein, dass sie in einer Schule stattfindet, die in den größeren Städten und zunehmend auch in Kleinstädten selbst mit großen Problemen zu kämpfen hat. Die Hauptschule (und damit die KMS) ist nämlich in den Städten nicht das Sprungbrett zum Aufstieg in ein höheres Bildungsniveau, sondern die „Restschule“ (Vester 2005, S. 60) all derer geworden, die bildungsfern bleiben.

Gertrud Nagy hat in einer Untersuchung der österreichischen Hauptschulen dazu Folgendes festgestellt: In den Ballungsräumen und zunehmend in den Mittel- und Kleinstädten besuchen Kinder von Eltern mit mittlerem und höherem Bildungsniveau zunehmend die AHS. Von den in den Hauptschulen verbleibenden Kindern haben bis zu 90% Deutsch nicht als Muttersprache, brauchen 1,9% der SchülerInnen schulpsychologische Betreuung (gegenüber 0,6% auf dem Land), überschreiten fast die Hälfte die reguläre Schulzeit und haben nur 19% die Berechtigung zum Übertritt in eine höhere Schule (am Land: 68%). 40% der Knaben (am Land 10%) und 26 % der Mädchen (geg. 8%) befinden sich in der dritten Leistungskategorie. (Nagy 2006, S. 1001-1016)

Die Schule ist also nicht in der Lage, soziale Unterschiede zu kompensieren, sie verstärkt diese sogar noch, und zwar durch die Differenzen, die sich aus den Milieuunterschieden, wie sie

oben dargestellt wurden. Die Schule ist eine Veranstaltung, die schon personell einem gehobenen Milieu entspricht, mit eigenen Werten, Lebensvorstellungen und einer eigenen sprachlichen Varietät, die mit denen des negativ privilegierten Milieus nicht kompatibel sind. So finden sich Kinder aus den gehobenen Milieus gut in ihr zurecht und erreichen einen noch höheren Bildungsstand, wogegen sie SchülerInnen aus negativ privilegiertem Milieu fremd bleibt, sie z.B. die Verkehrssprache in der Schule wie eine Fremdsprache lernen müssen, wodurch sie noch weiter zurückbleiben. Zudem kommt noch, dass, wenn die Schule eine Veranstaltung der gehobenen Milieus ist, für diese deren Wichtigkeit leicht feststellbar ist, wogegen sich Mitglieder des negativ privilegierten Milieus mit ihr kaum identifizieren können, sie ihnen fremd bleibt, wodurch auch Entscheidungen hinsichtlich der Schulwahl (KMS vs. AHS) beeinflusst werden.

„Familiale Ursachen für leistungsmäßige Chancenunterschiede [werden] in der Schule nicht etwa kompensiert, sondern verstärkt“, das ist das Resümee von Rainer Geißler. (Geißler 2005, S. 78) Lener kommt für Österreich zum gleichen Schluss: „Ausbildung und Weiterbildung sind kumulativ, nicht kompensatorisch, Ungleichheiten und damit verbundene Benachteiligungen werden im Laufe eines Lebens nicht ausgeglichen, sondern verstärkt.“ (Lener 2007, S. 3))

Unterrichtsorganisation

Aus all dem vorher Dargestellten geht nun sehr klar hervor, dass ein Frontalunterricht, wie er heute noch immer die gängigste Unterrichtsmethode ist, ungeeignet ist, weil dieser vielleicht die Kinder aus privilegierten, sicherlich aber nicht die Kinder aus negativ privilegierten Milieus fördern kann. Er entspricht weder dem Bedürfnis nach Denken in konkreten Operationen (siehe Piaget), noch einem differenzierenden Ansatz und wird so von den lernbehinderten SchülerInnen zwar meistens einfach hingenommen, kann diese jedoch nicht adäquat fördern.

So stellt Meijer in einem Bericht über integrative Praxis für die EU für eine gelungene Integration von Behinderten eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung zur Bedingung und fordert,

dass „den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen wird.“ (Meijer 2005, S. 5) „Es kann davon ausgegangen werden, dass integrativer Unterricht im Wesentlichen davon abhängt, wie die Lehrkräfte in ihren Klassen unterrichten.“ (Meijer 2005, S. 12)

Dies erinnert nun an die Ansätze dessen, was man heute allgemein „Reformpädagogik“ nennt.

„Kein Integrationspädagoge hat sich mit der Frage der Integration [...] auseinandergesetzt, aber Integration ist ohne die grundlegenden Gedanken der Reformpädagogik weder denk- noch realisierbar.“ (Bintinger 1997, S. 37) Diese habe nach Evelyn Schraml inklusive Ansätze: „Der wichtigste pädagogische Ansatz der Reformpädagogik ist, dass alle Pädagogik vom Kinde und seiner natürlichen Entwicklung ausgeht – Wachsen lassen und Fördern seiner Anlagen und Fähigkeiten.“ (Schraml 2005, S. 59)

Nun wurde aber eben diese Reformpädagogik seitens Dietrich Benner zurecht scharf kritisiert: „Die zweite pädagogische Bewegung [eben die allgemein so genannte „Reformpädagogik“] knüpft nicht an das Reflexionsniveau der von Fichte, Herbart, Humbold und Schleiermacher begründeten modernen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionstheorie [die eigentliche erste reformistische Bewegung] an, sondern verfolgt weithin naive Utopien einer vermeintlichen Pädagogik vom Kinde aus, einer prästabilierten Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen [und] einer völkischen Metaphysik oder einer sozialistischen Erziehung.“ (Benner 2003, S. 22)

Einerseits fällt sie also durch ihre naive Konstruktion und ihre metaphysische Begründung hinter die erste Reformpädagogik und deren Theorien zurück. Sie ist sicherlich keine „kritische pädagogische Handlungstheorie“, die die pädagogische Praxis dazu auffordert, die SchülerInnen „in den Diskurs über die Kritik moderner Lebensformen so einzuführen, dass sie an der Auseinandersetzung darüber, was tradiert und was verändert werden soll, aus eigener Urteilskraft mitwirken und teilnehmen [...] können“ (Benner 2003, S. 20 f.), also genau das, worum sich die erste pädagogische Bewegung bemühte. Dazu ist sie und sind ihre Methoden schlicht zu naiv.

Andererseits kritisiert Benner zu recht den Begabungsglau-

ben (siehe Schraml: „Wachsen lassen und Fördern seiner Anlagen und Fähigkeiten“). Dieser fällt einerseits auch hinter die Forderungen der ersten pädagogischen Bewegung zurück, die ja gerade eine neue, nun auf „Begabung“ zurückgehende ständische Ordnung unterbinden wollte. Andererseits wirkt es sich, wenn wir einbeziehen, wie sehr schulische Erfolge, wie bereits dargestellt, vom Milieu abhängig sind, fatal aus, wenn Bildungsdifferenzen auf unterschiedliche Begabung zurückgeführt werden. „Der Mensch muss die Gesetze der natürlichen Auslese kennen lernen und im Geist dieser Gesetze handeln“, so beschrieb Ellen Key ihre Pädagogik vom Kinde aus. (1900 nach Benner 2003, S. 29 f) „Die Erziehungsaufgabe der Zukunft besteht nach Key darin, den Gesetzen der natürlichen Auslese und Selektion auch im Bereich des Sozialen zur Geltung zu bringen“, bemerkt Benner dazu (Benner 2003, S. 58). Diese „natürliche Auslese“ ist aber, wie wir anhand der unterschiedlichen Milieus und deren Werthaltungen, ihrem jeweiligen Habitus und der daraus folgenden Bildungsnähe sowie -aspirationen gesehen haben, eine Verschleierung der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und somit eine eindeutige Diskriminierung.

Dies zeigt sich auch in der Untersuchung Dravenaus und Groh-Sambergs, die feststellen, dass 70% der LehrerInnen aus einem liberalen mittleren bis höheren Milieu stammen und die SchülerInnen nach dessen Wertvorstellungen beurteilen, und zwar bezüglich eines kreativen Umgangs mit Lerninhalten und für sie positiven Sozialverhaltens, was SchülerInnen aus negativ privilegierten Milieu nur schwer leisten können. „Von Bedeutung scheinen [...] implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien [der LehrerInnen] zu sein“, auf Grund derer sie die SchülerInnen beurteilen. (Dravenau, Groh-Samberg 2005, S. 111) Die aus gehobenerem sozialen Milieu stammenden LehrerInnen haben eine spezifische kulturelle Orientierung im Hintergrund, die in Form dominanter Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata wirksam sind.

Zuletzt werden SchülerInnen auch durch die Tatsache diskriminiert, dass es unterschiedliche Begegnungsweisen mit Institutionen je nach Milieu gibt. Während die Mittelschicht positive Erfahrungen mit Institutionen, wie etwa der Schule, hat und

weiß, dass sie sich dort etwas holen kann, sind etwa Arbeiter(-kinder) der Meinung, institutionelle Aktivitäten haben einen einschränkenden Zwang auf eigene Handlungsmöglichkeiten. (Dravenau, Groh-Samberg 2005, S. 114 ff) Während sich die einen deshalb in einem offenen Unterricht holen, was sie brauchen, stehen die anderen diesem skeptisch gegenüber und sehen ihn nicht als Chance. Das ist der Grund, warum, wie ich es selbst immer wieder beobachten konnte, offene Lernformen von lernbehinderten Schülerinnen bei weitem nicht so genützt werden wie von Kindern etwa aus einem bildungsbürgerlichen Milieu.

So ergibt sich also das Paradoxon, dass offene Lernformen einerseits die Bedingung eines integrativen bzw. inklusiven Unterrichts sind, diese allerdings die Kluft zwischen den SchülerInnen aus unterschiedlichem Milieu noch verstärken, wie in der Einleitung festgestellt wurde. Im Übrigen ist auch zu befürchten, dass – je differenzierter eine Förderstruktur ist –, ein allfälliges Versagen eines Schülers/einer Schülerin umso weniger auf soziökonomische Ursachen zurückgeführt wird, sondern eher dem Einzelnen/der Einzelnen und seinen /ihren Anlagen angelastet wird.

Lernbehinderte SchülerInnen werden also auch durch die Unterrichtsorganisation diskriminiert.

Arbeit

In einer Broschüre der Industriellenvereinigung ist die Rede von „völlig geänderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen“, die ein Überdenken der Bildung notwendig machen. (Zukunft der Bildung 2006, S. 3) Es gebe neue Bedingungen für Arbeitnehmer, sie müssen über neue Kompetenzen verfügen: „Um Wohlstand und Wachstum in Europa nachhaltig zu sichern, bedarf es einer hochwertigen und realitätsnahen Bildung und Ausbildung, verbunden mit Schlüsselqualifikationen wie z.B. Flexibilität, Motivation, Engagement und Sprachkenntnissen. [...] Traditionelle Tugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Ehrlichkeit und Loyalität bleiben unverändert wichtig.“ (Zukunft der Bildung 2006, S. 11) Soziale Kompetenzen werden ebenfalls gefordert. (ebda. S. 169)

Der langjährige Vorsitzende der Handelskammer Hamburg, Jürge Hogefoster, formuliert die verlangten Kompetenzen so: Von der Schule müssen Kompetenzen gefördert werden, „die fürs Leben gebraucht werden. Einmal sichere Kompetenzen in den grundlegenden Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, zum anderen stabile Kompetenzen in Werthaltungen und Tugenden wie z. B. Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsvermögen, Flexibilität, Lernbereitschaft, Leistungswille, Pünktlichkeit, Kreativität usw.“ (Hogefoster 2004, S. 48)

Es liegt auf der Hand, dass, und es wurde dargestellt warum lernbehinderte SchülerInnen dies nicht leisten können. Es sind Kompetenzen, die diese SchülerInnen milieubedingt nicht erbringen können und die sie in der Schule auch nicht erwerben können, da sie bisweilen schon mit den Kulturtechniken Probleme haben. Kommunikationsvermögen, Flexibilität oder Kreativität sind Kompetenzen, die sie nicht in eine Arbeitsituation einbringen können.

Der ehemalige Fordismus hat sich nämlich zum Toyotismus gewandelt: „Anstelle langer Ketten immer gleicher Arbeitsschritte, die austauschbare Arbeiter im Rahmen einer Hierarchieordnung ausführen, tritt nun die Übertragung der Verantwortung auf jeden einzelnen Mitarbeiter beziehungsweise auf kleine Arbeitsgruppen, die die Produktion eigenverantwortlich leiten und die Produktion gewährleisten müssen.“ (Castel 2005, S. 60 f.) Dazu benötigt man eben die oben angeführten Kompetenzen. Dabei gibt es natürlich Menschen, die mit der neuen Situation nicht zurechtkommen, z.B. „junge Arbeitnehmer, aus unteren Gesellschaftsschichten, die früher nach der Lehre oder dem Schulabschluss ohne weiteres einen sicheren Arbeitsplatz hatten,“ (Castel 2005, S. 69), wobei heute noch eine berufliche Entqualifizierung der Massen stattfindet, weil (berufsbildende) Schulabschlüsse deutlich an Wert verloren haben (ebda.). Davon sind speziell auch SchülerInnen betroffen, die nicht einmal einen Hauptschulabschluss besitzen und somit am untersten Ende der Bildungshierarchie stehen.

So sind eben 45% aller arbeitslosen Menschen solche, die nur die Pflichtschule absolviert haben und 37,2 % solche, die nur einen Lehrabschluss haben. (AMS info 66, 2003) Dabei sind

traditionell von den negativ privilegierten Milieus ausgeführte Arbeiten in der Sachgütererzeugung und in der Baubranche – mit jährlich bis zu 10 % weniger Arbeitsplätzen – die Hauptverlierer und die unternehmensbezogenen Dienstleistungen, die die oben angeführten Kompetenzen zur Bedingung haben, die Hauptgewinner bei den neuen Arbeitverhältnissen. (AMS info 61, 2003) Die gering qualifizierte Industriearbeit wandert dazu noch zunehmend in die Schwellenländer ab.

Somit bleiben den unqualifizierten Jugendlichen aus dem negativ privilegierten Milieu meist nur kurzfristige Jobs mit geringer Entlohnung, prekäre Arbeitsverhältnisse und stets wiederkehrende Zeiten der Arbeitslosigkeit.

So gibt es eben „eine wachsende Zahl von jungen Leuten, die wissen, dass sie nie zum Zug kommen, die wissen, dass sie keine Chance haben.“ (Misik 2005, S. 18) Durch die Erfahrung ihrer eigenen Ohnmacht, auf Grund ihrer geringen Ressourcen und durch ständige Schicksalsschläge, die das eigene Bemühen jederzeit entwerten können, entwickeln die Jugendlichen so wieder ein Underdog-Bewusstsein, wodurch sich das negativ privilegierte Milieu wiederum reproduziert und sich der Kreis geschlossen hat. (vgl. Vester 2005 S. 60 f.)

Auf Arbeitssuche

Daniel war ein sehr ruhiger und fleißiger lernbehinderter Schüler. Obwohl er nach einer Frühgeburt, bei der er ca. 950 g gewogen hatte, lange von einer eher schwachen Konstitution war, hatte er mit der Zeit einige Kräfte gewonnen, er konnte zwei Sessel bis in den dritten Stock tragen, woraus ich schloss, dass er auch Farbkübel tragen konnte, und beschloss, mit ihm eine Stelle als Malerlehrling zu suchen. So gingen wir zum AMS. Nach den üblichen Prozeduren der Anmeldung (Daniel benötigte einen Befreiungsschein) wurden wir nach längerer Wartezeit zu einer Beratung vorgelassen. Der Berater meinte, dass Schüler mit einem Sonderschulzeugnis keine Chance hätten, versicherte aber, Daniel Angebote an freien Lehrstellen zu senden.

Als nach zwei Monaten kein Angebot eingetroffen war, rief ich den Vorgesetzten des Beraters an und beschwerte mich über

das mangelnde Service. Wenig später hatten wir etwa fünf Adressen von Betrieben, die Lehrlinge suchten. So gingen wir zur den Vorstellungsgesprächen in die Betriebe. Jedes Mal, wenn wir eine Werkstätte betraten, wurde Daniel bleich, verstummte und schien, wenn der Meister ein wenig seine Schulkenntnisse testen wollte, alles vergessen zu haben, was er in der Schule gelernt hatte (etwa: Umfang und Fläche des Rechtecks...). Danach beklagte sich der Meister meist bei mir über die angehenden Lehrlinge und sagte, dass er sich vielleicht bei mir melden würde. Dies war fünf mal dasselbe. Obwohl ich nach dieser Vorstellungsrunde alle Hoffnung aufgegeben hatte, für Daniel eine Lehrstelle zu finden, erhielt er doch eine Benachrichtigung: Er durfte in einem Betrieb gemeinsam mit zwei anderen Jugendlichen eine Probezeit absolvieren. Nach dieser wurde er auch tatsächlich ausgewählt und trat im Herbst seine Lehrstelle an. Wie ich gehört habe, hat er mittlerweile seine Gesellenprüfung gemacht und ist somit der Einzige meiner SchülerInnen, die ein annähernd normales Leben führen können.

Marijana hatte gerade eine halbjährige Phase von Anorexie, die sie mit meiner Hilfe und der der Psychagogin überwunden hatte, hinter sich gebracht, als ich sie beim Clearing-Team, das ihr bei der Arbeitssuche helfen sollte, anmeldete, in der Hoffnung, mir diese Arbeit zu ersparen. Sie stellte sich dort vor, und dann passierte drei Monate nichts. Als ich den Verantwortlichen anrief, teilte er mir mit, dass er wegen Überlastung für Marijana keine Zeit hätte. Also begleitete ich sie aufs AMS. Nach der üblichen Anmeldeprozedur und einer zweistündigen Wartezeit kümmerte sich endlich ein Berater um uns. Dieser verwies uns, als er gehört hatte, dass ich der Integrationslehrer bin, an einen Kollegen, der in Sekundenschnelle etwa zehn Berufsvorbereitungskurse auf seinen Computer geladen hatte, von denen ich, Marijana war wie Daniel bleich geworden und verstummt, zwei auswählte und Marijana anmeldete. Auch zum zweiten Beratungsgespräch musste ich sie begleiten, da sich Marijana weigerte, allein zu gehen. Diesmal begleitete uns ihre Mutter, die allerdings nach einer einstündigen Wartezeit in einem Raum von etwa fünf mal sieben Metern bei 35 Grad Lufttemperatur, in dem wir gemeinsam mit ca. dreißig Personen warten mussten, aufgab

und an die frische Luft musste, weswegen wieder ich mit Marijana zur Beratung ging. Nun wurde sie endgültig für einen Kurs angemeldet. Auch zu diesem Kurs, es war mittlerweile Spätsommer, begleitete ich Marijana. Dies war nicht so einfach, weil sie aus Angst bei jeder Station aussteigen und umkehren wollte. Wir kamen dennoch zum Kursort. Dort warteten schon an die hundert Jugendliche, die alle zugleich die Kursräumlichkeiten betreten wollten. Dennoch gelang es mir, Marijana bei der Kursleiterin abzugeben.

Mittlerweile hat Marijana beschlossen, den Hauptschulabschluss nachzumachen und hat auch schon zwei Lernfächer mit durchschnittlichem Erfolg beendet. Ich hoffe, dass sie nicht enttäuscht ist, wenn sie erfährt, dass man mit einem durchschnittlichen Hauptschulzeugnis eigentlich nicht viel anfangen kann, und ich hoffe, dass sie dann jemanden hat, der ihr weiterhilft.

Dies waren zwei Beispiele, wo am Ende alles gut gegangen ist, die meisten anderen meiner SchülerInnen hatten keine derartigen Erfolge, trotz meiner Bemühungen. Außerdem stellt sich die Frage, was mit all den Jugendlichen passiert, die keine eloquente österreichische Begleitung haben.

Literatur

AMS: info 61 und 66 nach: www.ams.or.at

AK Portal nach: <http://www.arbeiterkammer.at/www-192-IP-18837-IPS-1.html>

Benner, Dietrich, Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik I und II, Weinheim und Basel, 2003

Berger, Peter A./ Kahlert, Heike, Hsg.: Institutionalisierte Ungleichheiten, Weinheim und München, 2005

Bintinger, Gitta: Reformpädagogik und Integration im Kontext in: Eichelberger, Harald: Lebendige Reformpädagogik, Innsbruck 1997 S. 30-45

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, 1997

Castel, Robert: Die Stärkung des Sozialen, Hamburg, 2005

Der Standard vom 24. 02.2005 nach: http://www.migration.at/zeitung/direkt2005/direkt_2005_1_

Dravenau, Daniel, Groh-Samberg, Olaf: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt in: Berger, Kahlert, 2005 S. 103-129

-
- Geißler, Rainer: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn in: Berger/Kahlert, 2005, S. 71-102
- Hartmann, Frank: Vorlesung Medienphilosophie nach: homepage.univie.ac.at/frank.hartmann/vorlesung/ws05.htm
- Hogeforster, Jürgen: Kinder, ein Geschenk auf Zeit in: Pädagogik 12/2004 S. 46-49
- Industriellenvereinigung: Zukunft der Bildung, Wien, 2006, Eigenverlag
- Kaesler, Dorothee: Sprachbarrieren im Bildungswesen, in: Berger, Kahlert, 2005 S. 130-154
- Koch, Katja, Ellinger, Stephan: Milieu und Lebensstilkonzepte als Grundlage pädagogischer Intervention bei Lernbehinderung nach: www.uni-wuerzburg.de7sopaed7ellinger7lebensstil.pdf
- Kurth, B. M.: Tagungsbericht zum Symposium zur Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, 10 2006 nach: www.kigg.de
- Lener Gabriele: Schulische Integration und Reproduktion sozialer Ungleichheit nach: bidoc.uibk.ac.at/library/lener-ungleichheit.html#id3219860
- Meijer Cor J. W.: Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich, zusammenfassender Bericht nach: www.european-agency.org
- Misik, Robert: Welt der Nutzlosen, Falter 49, 2005 S. 16-18
- Nagy, Gertrud: Die Wirklichkeit der städtischen Hauptschule in: Erziehung und Unterricht 9-10/2006 S. 1001-1016
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden moderner Erziehung, Frankfurt am Main, 1974
- Radke, Peter: Sprache ist Denken, nach: www.peter-radke.de/sprache.htm
- Salzburger Nachrichten Samstag, 30. Dezember 2006 nach: <http://www.salzburg.com/sn/06/02/24/artikel/1963951.html>
- Schraml, Evelyn: Inklusion in der Reformpädagogik in: Grubich, Rainer, u. a.: Inklusive Pädagogik, Aspach, 2005, S. 58-61
- Siepmann, Gerda: Kinder und jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land Brandenburg nach: www.uni-potsdam.de/u/sonderpaed/spd/siepmann/siepl.pdf
- Vester, Michael: Die selektive Bildungsexpansion in: Berger/Kahlert, 2005, S. 39-70
- Wygotski, Lew Semionowitsch: Denken und Sprechen, Frankfurt am Main, 1986



Petra Pinetz

Unüberwindbare Übergänge?!

Eine Darstellung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt von jungen Frauen und Männern mit einer Lernbeeinträchtigung

1. Ohne Job und ohne Hoffnung

„Ohne Job und ohne Hoffnung“, so lautet der Titel eines Artikels in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ (Standard 2007, S. 6). „Die Stimmung ist nicht gut unter den tausenden Jugendlichen, die derzeit in außerbetrieblichen Schulungsmaßnahmen untergebracht sind. Die Regierung plant eine Initiative gegen die Jugendarbeitslosigkeit – doch viele glauben nicht mehr daran, dass ihnen geholfen wird“ (ebd.). Die Zahl der registrierten arbeitslosen Jugendlichen sowie der Bewerberinnen und Bewerber um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bewegt sich seit Jahren auf einem hohen Niveau. Im Jahr 2006 waren in Österreich durchschnittlich 38.095 Jugendliche unter 25 Jahren arbeitslos, was einem Anteil an der Gesamtarbeitslosigkeit von 15,93% entspricht. Gegenüber dem Vorjahr (2005) war ein Rückgang der Arbeitslosigkeit in dieser Altersgruppe um 8,4% zu vermerken. Signifikant ist der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Qualifikation: Von den insgesamt 239.174 vorgemerkten arbeitslosen Personen im Jahr 2006 hatten 46,6% lediglich einen Pflichtschulabschluss (vgl. Arbeitsmarktservice Österreich 2007). Das bedeutet, dass jeder/jede zweite Arbeitslose keine über die Pflichtschule hinausgehende Schulausbildung vorzuweisen hat. Diese Personen weisen das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko auf.

Immer weniger Betriebe sind bereit, Lehrplätze bereitzustellen und junge Menschen auszubilden. Im Jahr 2006 waren 6.099 Personen als Lehrstellensuchende beim Arbeitsmarktservice vorgemerkt und ihnen standen 3.611 offene Lehrstellen gegenüber. Österreichweit kamen durchschnittlich 1,7 Lehrstellen auf

eine Person (vgl. ebd.). Während in den 1980er Jahren ca. 20% der Betriebe Ausbildungsplätze bereitgestellt haben, waren es im Jahr 2005 knapp 12% (vgl. Gregoritsch 2006, S. 1).

Im europäischen Vergleich weist Österreich eine der geringsten Jugendarbeitslosenquoten auf und die Beschäftigungslage ist überdurchschnittlich gut. Jedoch darf diese Situation nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch hierzulande besondere Erschwernisse und manifeste Problemstellungen gibt. In diesem Zusammenhang weist Steiner darauf hin, dass „gerade in Systemen, die ein insgesamt niedriges Problemniveau aufweisen, die Gefahr der dauerhaften Ausgrenzung jener Jugendlichen [besteht; Anm. P.P.], die ihre Ausbildung abgebrochen haben und daher mit Schwierigkeiten beim Einstieg in das Beschäftigungssystem konfrontiert sind. So zeigt sich im internationalen Vergleich eine Differenzierung dahingehend, ob Jugendliche benachteiligt sind, weil sie arbeitslos sind, oder ob sie arbeitslos sind, weil sie z.B. aufgrund eines Ausbildungsabbruchs benachteiligt sind. Auf Österreich trifft insbesondere der zweite Wirkungszusammenhang zu. [...] Wenn große Anteile der Kohorte jedoch – wie in Österreich – einen problemlosen Übergang aufweisen, besteht die Tendenz einer negativen Selektion der benachteiligten Jugendlichen, die beim Einstieg in das Beschäftigungssystem größere Schwierigkeiten überwinden müssen“ (Steiner 2005, S. 26f). Die negative Selektion benachteiligter Jugendlicher beginnt nicht erst mit dem Einstieg in den Arbeitsmarkt, sondern wird „durch das Bildungssystem produziert“ (Solga 2006, S. 132; vgl. Wagner 2005). Insbesondere behinderte Jugendliche werden durch das Bildungssystem benachteiligt und werden zu so genannten „Dropouts“ (Steiner 2005, S. 29). Als Ursachen für die „hohe Dropout-Rate“ nennt Steiner „die hohe Selektivität des Schulsystems sowie die kurze Schulpflicht, die Benachteiligungen von Jugendlichen eher verstärken als reduzieren“ (ebd.). Für Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) mangelt es somit an wichtigen schulischen Bildungsangeboten ab der 9. Schulstufe und darüber hinaus an Angeboten in berufsbildenden mittleren sowie berufsbildenden höheren Schulen. SchülerInnen mit SPF verlassen im Vergleich zu ihren AlterskollegInnen ohne SPF das Schulsystem besonders

früh. Dadurch werden sie gegenüber Jugendlichen ohne Behinderungen benachteiligt. Häufig bleiben ihnen wichtige Bildungs- und Lebenserfahrungen vorenthalten.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass insbesondere Jugendliche mit Behinderungen – im Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – eine erstzunehmende Problemgruppe darstellen. Aufgrund der verschärften Wettbewerbsbedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hat sich gerade für behinderte Jugendliche und junge Erwachsene der Übergang von der Schule in Erwerbsarbeit zu einer besonders riskanten Lebensphase entwickelt. Um der Ausbildungs- sowie Arbeitslosigkeitsnot von Jugendlichen mit Behinderungen zu begegnen, wurden in den letzten Jahren verstärkt spezielle arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen von der österreichischen Bundesregierung, insbesondere für den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben, geschaffen. Das bedeutet, dass neben dem herkömmlichen Übergangssystem, das durch institutionelle Vorgaben und Regelungen die Übergänge vom Bildungs- in das Ausbildungssystem strukturiert, ein „Parallelsystem“ (Dietrich 2001, S. 420) entstanden ist, das sich mittlerweile zu einem „eigenständigen Übergangssystem“ (Dietrich 2003, S. 41) verdichtet hat.

Ziel dieses Beitrags ist es, den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben von jungen Frauen und Männern mit einer Lernbeeinträchtigung in Österreich anhand einer Literaturanalyse zu skizzieren. Der Schwerpunkt wird auf institutionelle Unterstützungssysteme und Maßnahmen gelegt, die für junge Menschen mit Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in eine Ausbildung und/oder Arbeit auf Bundes- und Länderebene bereitgestellt werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob diese Strukturen den Prozess des „Über die Schwelle-Gehens“ erleichtern bzw. erschweren und womöglich durch nicht beabsichtigte Effekte zu einer sozialen Ausgrenzung führen.

1.1. Selektives Schulsystem versus Integration

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung. Die Fokussierung auf diese Zielgruppe erfolgt aus mehreren Gründen: Erstens werden be-

hinderte Kinder und Jugendliche durch das System Schule als „Lernbeeinträchtigte“ ausgewiesen und stellen seit Jahren die größte Gruppe der SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich dar. Seit der Novellierung der Schulgesetze können SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die neunjährige Schulpflicht entweder in einer Sonderschule oder einer allgemeinen Schule absolvieren, wobei die gesetzlichen Bestimmungen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kinder lediglich bis zur achten Schulstufe reichen. Im Schuljahr 2002/03 haben 14.906 (52,54%) der SchülerInnen mit SPF die allgemeine Schule und 13.466 (47,46%) der SchülerInnen mit SPF eine Sonderschule besucht. Obwohl in den letzten Jahren ein Rückgang der Zahl von SchülerInnen mit SPF in Sonderschulen zu beobachten ist, stellt insbesondere die Allgemeine Sonderschule (ASO), die nach § Abs. 2 SCHOG für „leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder“ konzipiert ist, den größten Sonderschultyp in Österreich dar. Im Schuljahr 2002/03 besuchten beinahe 49% aller separativ beschulten SchülerInnen mit SPF diese Sonderschulform (vgl. Österreichische Schulstatistik/Östat 2003). Zweitens umfasst die Gruppe der so genannten lernbeeinträchtigten SchülerInnen keinen einheitlichen Typus. Die Beeinträchtigungen sind häufig multifaktoriell bedingt (vgl. Niehaus 2006; Stein 2005) und „die Abgrenzung ergibt sich eher aus dem schulischen Zuweisungssystem als aus wissenschaftlich begründeten Klassifikationen“ (Niehaus 2006, S. 413). Diese Problematik zeigt sich insbesondere am Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an Sonderschulen. Dieser liegt mit 19,2% mehr als doppelt so hoch wie der Durchschnittswert aller Schultypen, wobei Kinder aus der Türkei sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien besonders häufig in Sonderschulen vorzufinden sind (vgl. Biffl 2004, S. 43; Steiner 2005a). Es kann vermutet werden, dass die nicht-deutsche Muttersprache von Kindern und Jugendlichen häufig „in eine ‚Lernbehinderung‘ umdefiniert wird und damit die Bildungschancen in den höheren Bildungsinstitutionen blockiert“ werden (Solga 2006 S. 138; vgl. Steiner 2005a, vgl. Biffl 2004; vgl. Badelt & Österle 2001). Steiner belegt für Österreich, dass insbesondere Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache

aufgrund von schulischen Laufbahnverlusten sowie ihrer Überrepräsentation in den Sonderschulen häufig das Schulsystem ohne entsprechende Qualifikationen, d.h. ohne einen Pflichtschulabschluss verlassen und „einen nicht zu vernachlässigenden Anteil der Dropouts“ (Steiner 2005a, S. 38) ausmachen, die mit massiven Übergangsproblemen in das Arbeitsleben konfrontiert sind. Die institutionelle Ausgrenzung von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen beginnt bereits häufig in der Bildungsinstitution Schule und setzt sich dann meist im Bereich der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung fort. Als dritter Faktor kommt hinzu, dass der Status SonderschülerIn häufig über das System Schule hinaus stigmatisierend wirkt. Nach dem Verlassen der Sonderschule sind für viele Jugendlichen die sozialen und beruflichen Möglichkeiten eingeengt, sodass ein Ausbrechen aus dem Zirkel der Benachteiligungen eher schwer fällt (vgl. Homfeldt 1996, S. 183). Hier wird deutlich, dass Frauen und Männer mit einer Lernbeeinträchtigung vermehrt mit Vorurteilen seitens der Gesellschaft und der Betriebe konfrontiert sind und verstärkt auf Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind. Diese werden nun in einem nächsten Schritt dargestellt.

2. Maßnahmen – eine Alternative?

Das traditionelle idealtypische Übergangsmuster zwischen Schule und Beruf wird häufig durch das so genannte „Zwei-Schwellenmodell“ beschrieben: Die erste Schwelle nach dem Schulabschluss ist die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die zweite Schwelle ist der anschließende Einstieg in den Arbeitsmarkt. Dieses Modell impliziert eine Normalitätsvorstellung, die insbesondere, wie die Praxis zeigt, für Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung kaum zutrifft. Aus diesem Grund werden im Rahmen der Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung, seit dem Jahr 2001, verstärkt Angebote für die Zielgruppe Jugendliche mit SPF bzw. mit Behinderungen umgesetzt. Ziel der Beschäftigungsoffensive ist die Eingliederung und Wiedereingliederung von behinderten Menschen in den ersten Arbeitsmarkt sowie die Sicherung gefährdeter Arbeitsplätze (vgl. BMSG 2005, S. 20). Zum Kreis der so genannten An-

spruchsberechtigten gehören „Menschen mit einer körperlichen, seelischen, geistigen Behinderung oder Sinnesbehinderung, die auf Grund der Art oder des Ausmaßes ihrer Behinderung ohne Hilfsmaßnahmen einen Arbeitsplatz nicht erlangen oder beibehalten können. Hiezu zählen auch lernbehinderte sowie sozial und emotional gehandikapte Jugendliche zwischen dem 13. und dem vollendeten 24. Lebensjahr“ (BMSG 2005, S. 1). In den „Richtlinien zur beruflichen Integration“ (BMSG 2005, S.3) werden lernbehinderte Jugendliche ausdrücklich zu den „behinderten Menschen“ gezählt.

2.1 Hauptakteure in der Behindertenpolitik: Übergang Schule – Arbeitsleben

Neben dem Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz gelten als Hauptakteure der Behindertenpolitik das Arbeitsmarktservice, die Bundesländer, die Schulbehörden und Sozialpartner sowie die Trägerorganisationen, die Maßnahmen für behinderte Frauen und Männer umsetzen. Insbesondere das Bundessozialamt, das dem Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz unterstellt ist, erfüllt eine Drehscheiben- und Koordinationsfunktion in der auf die berufliche und soziale Teilhabe gerichteten Behindertenpolitik des Bundes. Es hat die gesetzliche Aufgabe, im Einvernehmen mit dem Arbeitsmarktservice und den übrigen Rehabilitationsträgern die soziale Teilhabe behinderter Menschen „entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse“ (BMSG 2005, S. 3) zu ermöglichen und behinderte Menschen so zu fördern, dass sie sich im Wettbewerb mit nicht behinderten Menschen zu behaupten vermögen. Das Arbeitsmarktservice bietet keine direkten Maßnahmen für Jugendliche mit Behinderungen an, vermittelt diese aber in Projekte und übernimmt zum Teil die Finanzierung von Projekten. Die Finanzierung erfolgt zum einen durch Lohnkostenzuschüsse und zum anderen in Form einer Deckung des Lebensunterhalts. Die Bundesländer unterstützen Trägerorganisationen bzw. beteiligen sich finanziell an unterschiedlichen Projekten. Insbesondere sind die Bundesländer für die Gruppe der behinderten Menschen zuständig, für die eine Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt

als nicht gegeben angesehen wird (vgl. Heckl, Dorr, Sheikh et al. 2004, S. 17ff). Die Darstellung der Hauptakteure der Behindertenpolitik ist deshalb von Relevanz, da die österreichische Bundesverfassung keinen einheitlichen, alle Teilbereiche der Behindertenhilfe umfassenden, Kompetenzbestand „Behindertenhilfe“ oder „Behindertenwesen“ (Badelt & Österle 2001, 74) kennt. Die auf dem Gebiet der Behindertenhilfe und der Rehabilitation zu setzenden Maßnahmen sind daher kompetenzmäßig sowohl dem Bund, als auch den Ländern zugeordnet, was eine enge und vielfach schwierige Kooperation aller beteiligten Gebietskörperschaften und deren Dienststellen erforderlich macht. Eine systematische und vollständige Erfassung und Betreuung der betroffenen Personengruppe wird dadurch erschwert. Diese rechtliche und institutionelle Zersplitterung erweist sich für die Betroffenen und deren Angehörigen als problematisch, da sich der einzelne Laie keinen fach- und sachgerechten Überblick über die notwendigen Hilfen verschaffen kann. Für die Jugendlichen und deren Angehörigen ist es äußerst schwierig, sich in diesem „Zuständigkeitswirrwarr“ zurechtzufinden, wodurch Übergangsprobleme bei Zuständigkeitsfragen oder Institutionswechseln vorprogrammiert sind (vgl. Heckl, Dorr, Sheikh et al. 2004, S. 104).

2.2. Darstellung der Maßnahmen

Wie bereits zuvor angeführt, bestehen in Österreich verschiedenste Maßnahmen, die Jugendliche mit einer Lernbehinderung im Übergang von der Schule in das Arbeitsleben unterstützen. Diese lassen sich in drei Bereiche unterteilen (vgl. Fasching 2004, S. 75; vgl. Heckl & Dorr 2004, S. 64):

1. Maßnahmen zur beruflichen Orientierung (Berufsberatung, Berufsorientierung, „Clearing“)
2. Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und Nachreifung (Berufsvorbereitungskurse, Ausbildung im geschützten Bereich durch Qualifizierung, Integrative Berufsausbildung und Anlehre)
3. Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt, die in direktem Zusammenhang mit einem bestimmten Arbeitsplatz stehen (Begleitende Hilfen – Arbeitsassistenten).

2.2.1 Maßnahmen zur beruflichen Orientierung

Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, worunter die Berufsberatung und –orientierung sowie das Clearing zu subsumieren sind, verfolgen das Ziel, Jugendliche über verschiedenen Ausbildungswege nach der Pflichtschule zu informieren und abzuklären, welche beruflichen Möglichkeiten den Jugendlichen offen stehen (vgl. BMSG 2005b; Fasching 2004, Heckl & Dorr 2004). In diesem Zusammenhang stellt das Clearing eine idealtypische Maßnahme zur beruflichen Orientierung dar.

Das **Clearing** ist ein Angebot, das allen Jugendlichen mit SPF bzw. mit Behinderungen im Übergang Schule – Beruf bereit steht. Dieses setzt bereits im letzten bzw. vorletzten Pflichtschuljahr an und ist auf sechs Monate befristet.

Clearing hat zum Ziel, Jugendlichen mit SPF „Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitzustellen. Sie umfasst Beratung, Betreuung, Begleitung und diagnostische Tätigkeiten“ (BMSG 2005a, S.1). Zentrale, im Einzelnen nachzuweisende Aktivitäten sind hierbei,

- die Erstellung eines Neigungs- und Eignungsprofils sowie die Durchführung einer Stärken/Schwäche-Analyse,
- die Abklärung von Nachqualifikationsbedarfen,
- das Aufzeigen von beruflichen Perspektiven auf der Grundlage des Neigungs- und Eignungsprofils und darauf aufbauend
- die Erstellung eines Karriere und Entwicklungsplans (vgl. ebd.)

Die Karriere- und Entwicklungspläne sind zunächst gemeinsam mit dem/der Jugendlichen und deren Eltern sowie LehrerInnen zu verfertigen und haben „kompensierbare“ sowie „nichtkompensierbare“ (ebd.) Schwächen zu identifizieren. Danach ist ein Nachschulungsplan mit konkreten Vereinbarungen anzufertigen, der an die regionalen Angebote angepasst werden muss. Zudem sind Kontakte zu alle relevanten AkteurInnen herzustellen und Schnupperarbeitsplätze oder Praktikumsstellen zu organisieren (vgl. ebd., S. 2f).

Der gesamte Clearingprozess wird in einer Mappe dokumentiert, die im Abschlussgespräch dem/der Jugendlichen übergeben wird und auch den Karriere/Entwicklungsplan beinhaltet.

Im Jahr 2005 wurde die Dienstleistung Clearing von 25 Trägerorganisationen österreichweit angeboten, insgesamt nahmen daran 5.063 Jugendliche teil (vgl. BMSK 2007, S. 10; vgl. L&R Sozialforschung & Wetzel 2006, S. 14). Laut Forschungsbericht „Evaluierung Clearing“ (L&R Sozialforschung & Wetzel 2006) stellt Clearing ein „bedarfsgerechtes und effektives arbeitsmarktpolitisches Instrument für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf“ (L&R Sozialforschung & Wetzel 2006, S. 10) dar. Von den insgesamt 7.255 Jugendliche, die zwischen 2001 und dem ersten Halbjahr 2005 ein Clearing durchlaufen haben, waren zwei Drittel zwischen 13 und 15 Jahren alt, die Altersgruppe zwischen 16 bis 20 Jahre beläuft sich auf 29,1% und weitere 2,7% sind über 20 Jahre alt. Auffallend ist, dass der Anteil an Mädchen, die an einem Clearing teilnehmen, bei etwa 40% liegt. Es kann daher vermutet werden, dass sich für junge Frauen der Zugang schwieriger darstellt als für junge Männer. Jedoch weisen die AutorInnen darauf hin, dass Burschen vermehrt in Sonderschulen vorzufinden sind und häufiger einen SPF-Status erhalten wie Mädchen (vgl. ebd., 32f). Derzeit ist es nicht möglich, wenn Jugendliche kurz nach Beginn des Clearings eine Nachqualifizierungsmaßnahme beginnen und diese abschließen oder nach einem Lehrabbruch bzw. einem Arbeitsplatzverlust, dass sie das Clearing wieder aufnehmen können.

2.2.2 Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung

Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung haben zum Ziel, Jugendlichen Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Vorteil sind. Zu unterscheiden sind einerseits Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekte, in denen die Jugendlichen allgemeine Tugenden des Arbeitslebens unabhängig von spezifischen Berufsbildern erlernen oder mögliche Bildungsdefizite, die einer direkten Teilnahme in einem konkreten Qualifizierungsprojekt hinderlich wären, beheben bzw. ausgleichen. Andererseits gibt es eine Vielzahl an Projekten, die das Erlernen eines Berufs zum Ziel haben. Dabei absolvieren

die Jugendlichen eine Anlehre oder Lehre, spezifische Ausbildungskurse oder holen formale Bildungsabschlüsse nach (vgl. BMSG 2005b; Fasching 2004, Heckl & Dorr 2004). Als eine wesentliche Maßnahme zur beruflichen Qualifizierung gilt die Integrative Berufsausbildung, die mit dem Ausbildungsjahr 2003/04 in Kraft getreten ist.

Integrative Berufsausbildung (IBA)

Durch die Novelle des Berufsausbildungsgesetzes wurde die gesetzliche Grundlage für eine weitergehende Integration von SchülerInnen mit SPF in das duale System geschaffen (ÖGB/AK 2003). Ziel der IBA ist, dass benachteiligte oder behinderte Jugendliche einen beruflichen Abschluss erlangen und sich somit deren Integrationschancen am Arbeitsmarkt erhöhen.

Die Zielgruppe der IBA sind Personen, die vom Arbeitsmarktservice nicht in eine reguläre Lehre vermittelt werden konnten und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft (§ 8b Abs 4 BAG):

1. Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, oder
2. Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss, oder
3. Menschen mit Behinderung im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes, oder
4. Personen, von denen im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme oder auf Grund einer nicht erfolgreichen Vermittlung in ein reguläres Lehrverhältnis angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine reguläre Lehrstelle gefunden werden kann.

Alle Jugendliche, die eine IBA absolvieren, werden von BerufsausbildungsassistentInnen im Betrieb und in der Berufsschule begleitet und unterstützt.

Für die Absolvierung der IBA stehen zwei Möglichkeiten offen:

Verlängerte Lehre: Die gesetzliche Lehrzeitdauer kann um ein Jahr bzw. in Ausnahmefällen um zwei Jahre verlängert werden, wenn dies für die Absolvierung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist (§ 8b Abs. 1 BAG). Die verlängerte Lehre führt zu einem regulären Lehrabschluss. Für diese Jugendlichen besteht uneingeschränkte Berufsschulpflicht.

Teilqualifizierung: Durch den Abschluss eines Ausbildungsvertrages, der den Erwerb einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufs allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe vorsieht (§ 8b Abs. 2 BAG). Die Vertragsparteien legen gemeinsam mit der Berufsausbildungsassistenz und unter Beiziehung der Schulbehörde und des Schulerhalters Ziele und Dauer der integrativen Berufsausbildung in einem Ausbildungsvertrag fest und bestimmen jene Bestandteile einer Lehrausbildung, die durchlaufen werden sollen. Die Dauer kann zwischen einem und drei Jahren variieren. Jugendliche, die eine Teilqualifizierung absolvieren, haben das Recht bzw. die Pflicht eine Berufsschule zu besuchen, wobei sich deren Anwesenheit nur für die im Ausbildungsvertrag vereinbarten Inhalte festmachen lässt.

Der Wechsel von einer Teilqualifikation zu einer verlängerten oder zu einer regulären Lehrlingsausbildung wird durch Übereinkünfte ermöglicht.

Das Berufsausbildungsgesetz sieht vor, dass die IBA vorrangig in Lehrbetrieben durchgeführt werden soll (§ 8b Abs. 3 BAG).

Im Jahr 2006 absolvierten insgesamt 2.726 Jugendliche eine integrative Berufsausbildung; davon 1.752 Jugendliche gemäß § 8b Abs. 1 (verlängerte Lehrzeit) und 974 Jugendliche gemäß § 8b Abs.1 (Teilqualifizierung). Von den 2.726 Jugendlichen werden 1.802 Jugendliche (66%) in Unternehmen ausgebildet und 924 Jugendliche (44%) in außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Insbesondere in Wien werden 80% der Lehrlinge, die eine IBA absolvieren, in Einrichtungen ausgebildet (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2006). Hier ist auf die äußerst angespannte Lehrstellenmarktsituation hinzuweisen. Mehr als sechs

Jugendliche bewerben sich um eine Lehrstelle und nur 6% der Betriebe sind in der Lehrausbildung aktiv. Zudem zeigt sich insbesondere in Wien, dass 65% aller Lehrlinge, die eine IBA absolvieren, einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Heckl, Dorr, Dörflinger et al 2006).

In Hinblick auf die Zugehörigkeit der integrativen Lehrlinge zeigt sich, dass 61% der Lehrlinge einen SPF in ihrer Schulzeit aufwiesen bzw. teilweise nach dem Unterricht der Sonderschule unterrichtet wurden. Fast ein Viertel der Jugendlichen verfügt über persönliche Vermittlungshindernisse und rund 17 % der Jugendlichen weisen keinen bzw. negativen Hauptschulabschluss auf. Auffallend ist, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig keinen Pflichtschulabschluss erreichen. Zum einen weisen Heckl, Dorr, Dörflinger et al. darauf hin, dass Jugendliche aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen häufig keinen Hauptschulabschluss erreichen oder der Pflichtschulabschluss im Herkunftsland in Österreich nicht anerkannt wird. Diesen Jugendlichen wird dann häufig eine IBA in Ausbildungseinrichtungen vor allem in Großstädten empfohlen, obwohl bei diesen Jugendliche „lediglich“ fehlende Deutschkenntnisse vorliegen. Etwa 9% der Jugendlichen sind im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes behindert (vgl. Heckl, Dorr, Dörflinger 2006, S. 33). Bezüglich Geschlecht gibt es im Rahmen der IBA große Unterschiede, denn 68% der IBA-Lehrlinge sind männlich und 22% der IBA-Lehrlinge weiblich.

Wie bereits zuvor erwähnt, besteht für Lehrlinge, die eine verlängerte Lehre absolvieren, uneingeschränkte Berufsschulpflicht und für Lehrlinge mit Teilqualifizierung das Recht bzw. die Pflicht über die vereinbarten Inhalte des Ausbildungsvertrags. Vielfach fehlen noch die Rahmenbedingungen (organisatorisch, finanziell, personell) zur Umsetzung eines integrativen Unterrichts an Berufsschulen. Schwierigkeiten bestehen auch in der Umsetzung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts, der allen SchülerInnen gerecht wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass BerufsschullehrerInnen eine facheinschlägige Ausbildung absolvieren, die je-

doch nicht den Pflichtgegenstand „Integrationspädagogik“ enthält. In Fortbildungslehrgängen sowie Seminaren werden BerufsschullehrerInnen „nachgeschult“. In den Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg werden eigene Klassen für Teilqualifizierungslehrlinge eingerichtet, was dem ursprünglichen Gedanken der IBA widerspricht. Ebenso besteht die Gefahr, dass eigene Lehrpläne mit fixen Berufsbildern im Rahmen der Teilqualifizierung entstehen. Eine individuellen und höchstmögliche Qualifizierung des/der einzelnen Jugendlichen kann somit nicht erreicht werden (vgl. Heckl, Dorr, Dörflinger et al 2006).

2.2.3 Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt

Begleitende Maßnahmen ermöglichen behinderten Jugendlichen eine unmittelbare Teilnahme am Arbeitsprozess. Diese Maßnahmen zielen auf Vermittlung, konkrete Hilfestellung im Arbeitsprozess und bei der Arbeitsorganisation ab. Hier können die Jugendarbeitsassistentz, Arbeitsassistentz sowie Jobcoaching genannt werden. Durch diese Angebote werden gleichermaßen die Jugendlichen und die Betriebe unterstützt, um den Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz so zu gestalten, dass dieser sowohl den Bedürfnissen der Jugendlichen und der Betriebe gerecht wird.

Zu den begleitenden Maßnahmen gehören aber auch die Integrationsbeihilfen für Betrieb, die behinderte Jugendliche einstellen (vgl. BMSG 2005b; Fasching 2004, Heckl & Dorr 2004).

2.3. Fördernde und hemmende Faktoren von Maßnahmen

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass es mittlerweile eine Vielzahl an Maßnahmen gibt, die Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt unterstützen. Aus den Evaluierungsstudien (vgl. Heckl, Dorr, Sheikh et al. 2004, Egger-Subotitsch 2006, S. 61ff) zu den bestehenden Maßnahmen lassen sich fördernde und hemmende Faktoren ableiten, die für die zukünftige Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Fördermaßnahmen im Bereich der beruflichen Integration relevant sind:

- Wie bereits zuvor angeführt, kann als Stärke des Systems der beruflichen Rehabilitation hervorgehoben werden, dass mittlerweile viele Angebote zur Qualifizierung, Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen mit Behinderungen an der Schnittstelle Schule – Arbeitsleben bestehen. Aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation geht der Bedarf jedoch über die bestehenden Angebote hinaus. Folglich entstehen für Jugendliche „Wartezeiten“, um an Maßnahmen teilnehmen zu können. „Dies kann dazu führen, dass die Jugendlichen dauerhaft im Familienverband bleiben, sich also gar nicht mehr um eine Integration in den Arbeitsmarkt bemühen“ (Heckl, Dorr, Sheikh et al. 2004, S. 98).
- Maßnahmen sind häufig, aufgrund der vorgegebenen Förderstruktur, mit einer Laufzeit von einem Jahr angelegt und demnach gestaltet sich die zeitliche Ausrichtung. Bildung, Qualifizierung und Orientierung können dadurch nicht optimal umgesetzt werden. Das trifft vor allem auf Jugendliche zu, die eine längere und kontinuierliche Betreuung bräuchten.
- Der Erfolg vieler Maßnahmen wird derzeit durch Vermittlungsquoten vom Fördergeber definiert. Dies führt zu einer Selektion von BewerberInnen, da häufig den leistungsstarken Personen eine Teilnahme ermöglicht wird, sodass Vermittlungsquoten erfüllt werden können. Hier sind insbesondere „Creaming-Effekte“ festzustellen.
- Trägerorganisationen bieten Maßnahmen für Jugendliche an und definieren hierbei den Zugang für bestimmte Zielgruppen. Für die Jugendlichen und deren Angehörigen selbst kommt es aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten und der Förderbedingungen „zu bizarren Phänomenen. Die Jugendlichen werden von der einen zu der anderen Organisation geschickt, müssen sehr spezifische Merkmale aufweisen, um in den einen oder anderen Fördertopf zu passen, und zunehmend Leistungsfeststellungen absolvieren“ (Egger-Subotisch 2006, S. 62). Hier wird deutlich, dass Jugendliche spezifische Merkmale aufweisen müssen, um an Maßnahmen teilnehmen zu können. Zum einen soll dadurch sichergestellt werden, dass Jugendliche die Möglichkeit einer Ausbildung bzw. Qualifizierung erhalten. Zum anderen wird ihnen durch

die Zutrittsbestimmungen vermittelt, dass sie „derzeit weder für eine reguläre Ausbildung noch für eine Beschäftigung geeignet seien“ (Solga 2003, S. 22).

- Es fehlen Angebote für Mädchen und MigrantInnen. Wie ersichtlich wurde, nehmen Mädchen und MigrantInnen viel seltener Unterstützungsangebote wahr und verbleiben häufig in der Familie. Der Eintritt in das Arbeitsleben und eine selbständige Lebensführung wird dadurch erheblich erschwert.
- Viele bestehende Maßnahmen werden unter dem Titel „integrativ“ geführt. Jedoch sind diese Maßnahmen ausschließlich für benachteiligte oder behinderte Jugendliche konzipiert. Jugendliche sind in diesen Maßnahmen – ähnlich wie in der Sonderschule – wieder unter sich. „Es fehlen ihnen positive Vorbilder“ (Solga 2003, S. 22) durch KollegInnen. Zudem „wird mit ihrer erneuten institutionellen ‚Ausgliederung‘ weniger ein positives Signal zur Förderung ihrer Lernbereitschaft ausgesendet. Vielmehr erhöht sich die Gefahr, dass sich ihre Negativkarriere fortsetzt“ (ebd.). Dies betrifft auch Jugendliche, die in außerbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet werden. Zudem hat der/die Jugendliche kaum die Möglichkeit, an einem betrieblichen Alltag teilzunehmen und so einen Arbeitsalltag, den Umgang mit KollegInnen und Regeln im Betrieb kennen zu lernen. Eine Integration nach der Ausbildung in einer Ausbildungseinrichtung wird häufig von ExpertInnen als schwierig bewertet (vgl. Heckl, Dorr, Dörflinger et al. 2006, S. 29).
- Insbesondere muss die gesetzliche Grundlage für die schulische Integration ab der 9. Schulstufe im Pflichtschulbereich sowie in berufsbildenden mittleren sowie berufsbildenden höheren Schulen verankert werden. Teilweise übernehmen die zuvor dargestellten Maßnahmen die Aufgaben des allgemein bildenden Schulsystems wie Bildung, Berufsorientierung und -vorbereitung, Nachholen eines Hauptschulabschlusses u.a.

Zusammenfassung und Ausblick

Es wird ersichtlich, dass institutionelle Unterstützungssysteme und ausgewählte Maßnahmen den Übergang des über die Schwelle-Gehens erleichtern und erschweren können und mitun-

ter zur sozialen Ausgrenzung führen. Bildung und Ausbildung sind wesentliche Grundlagen für eine Teilhabe am Arbeitsleben und sind insbesondere für Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung noch keine Selbstverständlichkeit.

Den Blick auf institutionelle Rahmenbedingungen und Strukturen zu lenken ist notwendig, da zum einen „das ‚Übergangsregime‘ (Walther 2002, S. 93), also jener verwaltungstechnische Komplex aus Bildungssystem, Berufs- und Rehabilitationsberatung, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, der die Übergänge benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener maßgeblich steuert, nach wie vor auf der Grundannahme beruht, die eine gesellschaftliche Normalität im individuellen Übergang in eine Vollerwerbstätigkeit unterstellt“ (Storz & Griesinger 2006, S. 132; vgl. Solga 2005; vgl. Solga 2003). Von dieser Normalitätsannahme leiten sich institutionelle Beratungs-, Handlungs- und Vermittlungslogiken ab, die im Resultat häufig zum Scheitern an den Übergängen führen. Zum anderen werden Schulversagen, schlechte Leistungen, ein fehlender Pflichtschulabschluss, keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden, in der heutigen Gesellschaft mehr denn je, „als individuelles Versagen“ (Solga 2006, S. 136) der einzelnen Personen interpretiert. Als Grund hierfür nennt Solga, dass „die Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen generell mit besseren Bildungschancen gleichgesetzt“ (Solga 2003, S. 23) wird, die jedoch nicht gleichermaßen für alle Kinder und Jugendlichen gilt. Eine massive Forschungslücke besteht in Österreich an fehlenden Längsschnittuntersuchungen über die Übergangsverläufe von der Pflichtschule in den Arbeitsmarkt von jungen Menschen mit Behinderungen und deren subjektiven Erfahrungen hierzu. Diese Ergebnisse können wichtige Inputs liefern, wie Maßnahmen zu gestalten sind und welche Art von Unterstützung die Jugendlichen und deren Angehörigen tatsächlich benötigen.

Um Benachteiligungen entgegenzuwirken, ist vor allem die Politik und Forschung aufgerufen, Bedingungen zu schaffen und Zielsetzungen zu treffen, welche die Chancen am beruflichen und sozialen Leben für benachteiligte Gruppe erhöhen.

Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (2007): Arbeitsmarkt & Bildung. Jahr 2006.
- Arbeitsmarktservice Österreich, Bundesgeschäftsstelle, ABI / Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation. Abrufbar unter: http://www.ams.or.at/neu/001_am_bildung2006.pdf (Stand: 05.04.2007).
- Badelt, C., Österle, A. (2001): Grundzüge der österreichischen Sozialpolitik. Spezieller Teil. Wien: Manz Verlag, 2. überar. Aufl.
- Biffi, G. (2004): Chancen von Jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich. In: WISO, Heft 2, S. 37-55.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Statistik Österreich (2003): Österreichische Schulstatistik 2002/03. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Abteilung V/I.
- Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (2007): Faktor Jugend. Projekte – Initiativen – Chancen für junge Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/detail.htm?channel=CH0007&doc=CMS1175515092382> (Stand: 12.04.2007).
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2005): Richtlinien Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung (RBI). Abrufbar unter: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/6/9/7/CH0062/CMS1057915462370/beilage_1-rbi.doc (Stand: 11.04.2007).
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2005a): Ergänzende Richtlinien zur Förderung von Arbeitsmöglichkeiten für behinderte Menschen im Rahmen der Beschäftigungsoffensive der Bundesregierung (REB). Abrufbar unter: <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/6/9/7/CH0062/CMS1057915462370/beilage-reb6053.doc> (Stand: 12.04.2007).
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2005b): Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm. BABE 2005. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2004) Berufsausbildungsgesetz. Berufsausbildung in Österreich. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Dietrich, H. (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Sonderdruck). 34 Jg., Heft 4, S. 419-439.
- Dietrich, H. (2003): Möglichkeiten und Grenzen einer maßnahmebasier- ten Förderung Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. In: E&C-Symposium (Hrsg): Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategi-

- en. Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Nürnberg. Abrufbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/20007.pdf> (Stand: 05.04.2007).
- Egger-Subotitsch, A. (2006): Lebenssituation und Bedürfnisse von Jugendlichen. In: Egger-Subotitsch, A. & Sturm R. (Hrsg.): Damit fertig werden, das beste rausholen und es irgendwie schaffen. Beiträge zur Fachtagung „Physisch und psychisch beeinträchtigte Personen am Arbeitsmarkt“ vom 15. März 2005 in Wien. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, S. 60-65.
- Fasching, H. (2004): Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahme Arbeitsassistent. Unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Münster: Lit Verlag.
- Gregoritsch, P. (2006): Lehrlinge und Fachkräfte am österreichischen Arbeitsmarkt. Angebot und Nachfrage. AMS Info 89. Wien: AMS Österreich. Abrufbar unter: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info89.pdf> (Stand: 05.04.2007).
- Heckl, E., Dorr, A., Döflinger, C. et al. (2006): Integrative Berufsausbildung. Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes. Wien: BMWA.
- Heckl, E. & Dorr, A. (2004): Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule/Beruf. In: Hofstätter, M. & Sturm, R. (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe des AMS vom 12. November 2004 in Wien. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, S. 64-69.
- Heckl, E., Dorr, A., Sheikh, S. et al. (2004): Maßnahmen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen – Evaluierung, Analyse, Zukunftsperspektiven. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Homfeldt, H., G. (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S176- 191.
- L&R Sozialforschung & Gottfried Wetzel (2006): Evaluierung Clearing 2006. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Niehaus, M. (2006): Jugendliche aus Förderschulen – ausbildungsreif und kompetent? In: Brand, W. & Schulz, R. (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation im Spannungsfeld von Politik, Praxis und Wissenschaft. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 83-92.
- Österreichischer Gewerkschaftsbund & Arbeiterkammer (Hrsg.) (2003). Gleiche Rechte – Neue Chancen. Die integrative Berufsausbildung. Wien: Verlag des ÖGB

- Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition, S. 121-146.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Solga, H. (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Beilage zur Wochenzeitung das Parlament. B 21-22, S. 19-25.
- Standard (2007): Ohne Job und ohne Hoffnung. In: Der Standard, 19. Februar 2007.
- Stein, R. (2005): Berufliche Bildung für junge Menschen mit Benachteiligungen. In: Sonderpädagogik in Bayern, 48 Jg., Heft 2, S. 15-20.
- Steiner, M. (2005): Disadvantaged Youth: Austria. Nationaler Bericht über benachteiligte Jugendliche und politische Strategien im europäischen Vergleich. Wien: Institut für höhere Studien (IHS). Abrufbar unter: <http://www.equi.at/pdf/aut-disyouth-de.pdf> (Stand: 05.04.2007).
- Steiner, M. (2005a): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit. Abschlussbericht. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wien: Institut für Höhere Studien. Abrufbar unter: http://www.equi.at/pdf/abschlussbericht_dropoutstudie.pdf (Stand: 05.04.2007).
- Storz, M. & Griesinger, T. (2006): "Sonst verdampft das Recht auf Arbeit". Nicht nur eine Polemik über Maßnahmen zur Vorbereitung von FörderschülerInnen auf dem Arbeitsmarkt. In: Bauer, W., Mack, W. & Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 129-144.
- Wagner, S., J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen: Shaker Verlag.
- Wirtschaftskammer Österreich (2006): Lehrlingsstatistik 2006. Wien: Wirtschaftskammer Österreich. Abrufbar unter: <http://wko.at/statistik/Extranet/Lehrling/U8.pdf> (Stand 12.04.2007).



Brigitte Egger

Wie sich soziale Benachteiligung auf die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken kann

Sozial benachteiligte Schüler sind häufig nicht nur in materieller Hinsicht benachteiligt, sondern auch die psychische und kognitive Entwicklung wird dadurch negativ beeinflusst. Anhand eines Fallbeispiels aus meiner praktischen Tätigkeit als Psychagogin soll dies verdeutlicht werden. Ich versuche auch nachzuvollziehen, auf welche Weise das betroffene Mädchen zu einem stabileren Selbstwertgefühl geführt werden konnte.

Soziale Unsicherheit führt zu psychischer Unsicherheit

In meiner 15jährigen Tätigkeit als Psychagogische Betreuerin an einer Kooperativen Mittelschule (seit September 2004 betreue ich eine zweite Kooperative Mittelschule) machte ich die Erfahrung, dass sozial benachteiligte Kinder Signale senden, die auf eine größere Selbstwertproblematik schließen lassen und mich dazu auffordern, sie ein Stück ihres Weges zu begleiten, um ihnen dabei zu helfen, ihren Selbstwert zu stabilisieren.

Viele dieser Kinder und Jugendlichen sind aus mehreren Gründen zutiefst verunsichert. Zunächst verfügen sie meist über eine sehr geringe Allgemeinbildung, da sie in ihren Herkunftsfamilien kaum Bildungsangebote erhalten. Sie lesen keine Bücher, sie informieren sich nicht über politisch relevante Geschehnisse auf unserer Erde, sie besuchen keine kulturellen Veranstaltungen, sie machen keine Reisen. Meist bewegen sie sich in ihrer Freizeit nur in ihrem Wohnbezirk und kennen viele andere Bezirke nur vom Hörensagen.

Der Grund hierfür liegt vor allem an der Angst vor dem Neuen, Unbekannten. Dies ist auch ein Teil des Lebensgefühls der Eltern dieser Kinder. Auch sie haben Angst vor Neuland. Sie verweilen in ihrem vertrauten Milieu, dort fühlen sie sich sicher, dort sind sie eben zu Hause.

Der Mangel an Bildung führt dazu, dass sie gegenüber dem gesellschaftlichen Bildungsfortschritt immer weiter ins Hintertreffen geraten und so die Versagensängste immer größer werden. Sie haben Angst vor öffentlichen Einrichtungen wie Ämtern und Schulen, Angst, sich dort nicht entsprechend artikulieren und so ihre Anliegen nicht verständlich vorbringen zu können. Dies führt dann oft zu Resignation und Rückzug in die vertraute, einfache Umgebung, da sie sich dort am wenigsten blamieren können. Ein Bewerbungsgespräch bei einer bestimmten Firma wird oft verworfen, da die Angst, sich dort nicht entsprechend ausdrücken zu können, zu groß ist.

Da die emotionale und die kognitive Entwicklung eng zusammenhängen, haben sozial benachteiligte Kinder fast immer auf beiden Ebenen Probleme. Auf Grund ihrer geringen Bildung und ihrer restringierten Sprache haben sie Probleme im Verstehen von Sachthemen. Dies führt wiederum zu Scham, Rückzug und oft auch zu Resignation. Sie werden zu schulischen Versagern, was wiederum ihren ohnehin instabilen Selbstwert zusehends schwächt.

Soziale Unsicherheit führt zu speziellen Verhaltensformen

Einige dieser Jugendlichen signalisieren ihre Probleme, indem sie sich immer mehr in sich zurückziehen, resigniert, teilnahmslos und depressiv wirken.

Andere Jugendliche werden wütend über ihre Situation und beginnen ihr angeschlagenes, verletztes Selbst mittels scheinbarer Grandiosität zu kompensieren. Vor allem männliche Jugendliche neigen dazu, ihre körperliche Kraft zu missbrauchen, indem sie gewalttätig werden und oft genug in delinquentes Verhalten abgleiten (Körperverletzung, Diebstähle, gefährliche Mutproben).

Alle diese Verhaltensweisen, egal, ob sie nun resignativ, depressiv oder offen aggressiv geäußert werden, sind Hilferufe und sollten als solche von den Pädagogen wahrgenommen werden.

Unsichere Kinder brauchen Begleitung

Wenn mir KollegInnen SchülerInnen mit der genannten Problematik vorstellen, sehe ich es als meine Aufgabe, diese Kinder ein Stück ihres Weges zu begleiten und sie, wie Jürg Jegge in „Dummheit ist lernbar, Erfahrungen mit Schulversagern“ schreibt, Sicherheit, Geborgenheit erleben zu lassen, ihre Autonomiebestrebungen zu ermöglichen zu schützen und ihnen das Erlebnis ihrer eigenen Identität zu verschaffen. Jegge beschreibt, dass wir es mit Kindern zu tun haben, die das alles nur sehr bruchstückweise oder überhaupt nicht erlebt haben und dass der erzieherische Auftrag – ganz egal von welcher Seite er wahrzunehmen gewesen wäre – an diesen Kindern versäumt wurde. Weiters schreibt er, dass das Kind Gelegenheit (und auch die nötige Zeit!) erhalten muss, um diese Entwicklung nachholen zu können.

In der psychagogischen Betreuung sozial benachteiligter Jugendlicher geht es vor allem darum, mit ihnen in der Realität einen Raum zu schaffen, in dem sie Probleme und Ängste durchgehen und erkunden können, zeigen können, was sie bewegt. Winnicot spricht von Übergangsräumen. Dies sind Räume, in denen man mit Kindern ihre Wünsche durchspielen kann.

Eine Fallbeschreibung

Folgende Fallbeschreibung soll verdeutlichen, wie im Laufe einer psychagogischen Betreuung der Selbstwert eines sozial benachteiligten, zutiefst verunsicherten 15 jährigen Mädchens sukzessive stabilisiert wurde. Dieses Mädchen war von einer Essstörung bedroht. Es wird die schulische und häusliche Situation erörtert. In der Folge werden Maßnahmen aufgezeigt, die dazu beitragen, die psychische und soziale Situation wieder zu stabilisieren.

Die Schülerin L. (Integrationskind) ist seit Oktober 2004 bei mir in psychagogischer Betreuung. Ihr Integrationslehrer machte mich auf ihre Probleme aufmerksam. Als Vorstellungsgrund nannte er auffälliges Untergewicht. Deshalb wäre sie in ärztlicher Behandlung und ginge in regelmäßigen Abständen ins

St. Anna Kinderspital zur Gewichtskontrolle. L. war sofort damit einverstanden, eine Stunde pro Woche zu mir zu kommen. Sie erzählte mir sehr bald von ihren Problemen in ihrer Klasse, dass sie von mehreren Mitschülerinnen abgelehnt würde, diese sie nicht an ihren Gesprächen teilnehmen ließen, sie ausnützten, indem sie immer wieder Gefälligkeiten von ihr verlangten und sich auch Geld von ihr ausborgten, welches sie oft nicht zurückgeben würden. L. meinte, sie habe die Schnauze voll und ließe sich nicht länger ausnützen.

In ihrem Elternhaus würde sie ebenfalls nur die Anerkennung der Mutter bekommen, wenn sie diese bei der Hausarbeit und auch bei ihrer Arbeit als Bedienerin in einer Schule unterstützte.

L. hatte auch mir gegenüber anfänglich große Probleme, ihre Aggressionen auszudrücken. Sie wollte es mir immer recht machen und entschuldigte sich für alles, was sie tat, beispielsweise dafür, dass sie mir nicht beim Aufräumen geholfen hatte.

Im September 2005 fiel sie in eine ernsthafte Krise. Ihre so genannte „beste Freundin“, ein Mädchen aus ihrer Klasse, das sie auch einige Male zu mir in die Betreuungsstunde mitgebracht hatte, begann sich von ihr zu distanzieren. L. war am Boden zerstört, weil dieses Mädchen nicht mehr mit ihr redete, sie hinter ihrem Rücken bei anderen Mädchen anzuschwärzen versuchte und sie zusätzlich schwer kränkte, indem sie ihr sagte, dass sie ungepflegt sei und unangenehm rieche. Es begannen sich mehrer Kinder der Klasse gegen L. zu verschwören. Diese hielt den Druck nicht mehr aus und blieb der Schule fern. Ich war von den Vorkommnissen sehr betroffen und überlegte mir, wie ich L. helfen könnte.

Zunächst lud ich die Gruppe der Mädchen, die sich gegen L. verschworen hatte, zu einem Gespräch ein. Ich sagte ihnen, dass jede Schülerin in ihrer Klasse einen würdigen Platz haben müsse und dass ich dieses Thema mit ihnen bearbeiten möchte.

Während der Zeit, in der L. fehlte, kamen die Mädchen nun einmal in der Woche zu mir und wir setzten uns mit dem Thema „Mein Platz in der Klasse“ intensiv auseinander. Es dauerte einige Zeit, bis die Mädchen akzeptieren konnten, dass man auch Mitschülerinnen achten und schätzen kann, mit denen man nicht befreundet ist.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass viele Kinder und Jugendliche Probleme haben, einen würdigen Umgang mit Mitschülerinnen zu pflegen, mit denen sie nicht befreundet sind. Schließlich begannen sie, sich für ihr Verhalten verantwortlich zu fühlen. Sie zeigten sich einsichtig und waren sehr betroffen darüber, dass es L. nun so schlecht ging.

L. lag zu dieser Zeit bereits zwei Wochen im Bett und verweigerte jede Nahrung. Nach einem Telefongespräch mit ihrer Mutter vereinbarte ich mit ihr, L. zu Hause zu besuchen.

Die Mädchen gaben mir Briefe, kleine Geschenke und Versöhnungskärtchen, die sie bei mir im Betreuungsraum geschrieben und gestaltet hatten, für sie mit.

Als ich an ihrer Wohnungstür läutete, öffnete mir ihre Mutter mit einem sehr verzagten, traurigen Gesichtsausdruck. „Meine L. so schwer krank, bitte helfen Sie!“, sagte sie mit gebrochener Stimme. L. lag blass und sehr geschwächt in ihrem Bett. Ich begrüßte sie, gab ihr die Geschenke und unterhielt mich lange mit ihr. Sie wollte alles von der Schule wissen, wie es den Lehrern ginge und vor allem, wie ihre Mitschülerinnen nun zu ihr stünden. Ich beantwortete ihre Fragen und erzählte ihr vor allem viel von den Mädchen. Sie spürte allmählich, dass es den Mädchen mit ihrem Versöhnungswunsch ernst war. Außerdem sagte ich ihr, dass ihr Platz in der Klasse nun leer sei und niemand sie ersetzen könne, da es nur eine L. gibt, die wir alle sehr vermissen.

Am nächsten Tag war sie in der Schule. Auf etwas wackeligen Beinen kam sie gleich in der Früh zu mir und sprach über ihre Angst, wieder in die Klasse zu gehen. Ich erinnerte sie an die Versöhnungskärtchen und es gelang mir, sie so zu stärken, dass sie sich sogar ohne meine Begleitung in die Klasse traute. In der folgenden Pause kam sie mich mit zwei Mädchen ihrer Klasse besuchen und machte bereits wieder einen wesentlich fröhlicheren Eindruck. Von diesem Zeitpunkt an kam L. meist mit ein bis zwei Schulfreundinnen in die Betreuungsstunden. Diese psychische Normalisierung weckte in ihr auch wieder das Gefühl für Hunger und die Lust am Essen. Zu dieser Zeit lud ich die Mädchen in ein Chinalokal ein, wo L. mit großem Appetit ihr Menü verspeiste.

Unsere Schwerpunktthemen in dieser Zeit waren soziale Kon-

flikte in der Klasse, Eifersucht und Konkurrenz unter gleichaltrigen Mädchen, verbotene Dinge tun (z.B. heimlich zu rauchen), verliebt sein, gegenseitige Achtung und Wertschätzung, auch wenn man nicht miteinander befreundet ist, Konflikte im Elternhaus, wie rede ich mit meinen Eltern über bestimmte Probleme und Ängste. Da die Mädchen bereits die 4. Klasse Hauptschule besuchten, beschäftigte sie natürlich auch das Thema, wie es nach der Schule weitergehen sollte (Berufswunsch-Vorstellungen, Wünsche, Ängste, Fragen, Realitätsbezug).

Ich half L. und einer ihrer Freundinnen auch, eine Schnupperlehre zu finden und begleitete sie dorthin, um ihnen die Schwelgenangst zu nehmen.

Die Schnupperlehre wurde für beide Mädchen ein Erfolg, sie wurden von ihren Vorgesetzten gelobt und erzählten überall stolz, wie gut es ihnen dort ergangen sei.

Ich bin sehr froh darüber, dass L. in diesem Schuljahr wesentlich fröhlicher, stabiler und selbstbewusster geworden ist. Sie traut sich nun, in der Klasse offen ihre Meinung zu äußern, Konflikte anzusprechen, persönliche Ziele zu formulieren und auch ihrem Ärger über bestimmte Vorkommnisse Ausdruck zu verleihen, anstatt, wie sie es früher machte, Konflikten auszuweichen, indem sie krank wurde und die Aufnahme von Nahrung verweigerte.

Heute kann sie auch offen aggressiv werden, ihre Wut formulieren und sich Ziele setzen, wie es in Zukunft noch besser werden könnte. Sie weiß sich gegen Verletzungen zu wehren, kann mit Kränkungen umgehen und erkennt ihren eigenen Wert, so dass sie auf das Wohlwollen anderer nicht mehr in so starkem Maße angewiesen ist.

Ich denke, dass es mir in diesem Fall gelungen ist, eine Brücke zu L. s Welt zu bauen, indem ich in ihre Welt gegangen bin und dort die Ich-stärkenden und Halt -gebenden Maßnahmen gesetzt habe, die sie benötigte, um sich auf die Brücke zu trauen und dort ihren Weg zu finden.

Weg zum Erfolg

Der Erfolg im aufgezeigten Fall basiert auf folgenden 5 Schritten:

1. Schaffen einer funktionierenden Kommunikationsebene aller

- beteiligten Personen (I-Lehrer, Klassenlehrer, Mutter, Krankenhaus)
2. Vertrauensvolle Beziehung zum betroffenen Mädchen aufbauen
 3. Nächstes soziales Umfeld (Mitschülerinnen) einbeziehen, aufklären und moralisches Gewissen fördern
 4. Verknüpfung der neu erworbenen moralischen Einstellungen zwischen Klientin und Mitschülerinnen
 5. Arbeit in der Gruppe, um Beziehung zu stabilisieren

Das in der Fallgeschichte beschriebene Mädchen stammt aus einer sozial schwachen Familie. Die Eltern kommen aus einem jugoslawischen Nachfolgestaat, beide arbeiten als Hilfsarbeiter in Wien. Nach Arbeitsschluss halten sie sich meist in ihrer Wohnung auf. L. schämt sich für ihre Mutter, da diese kein sozial angepasstes Verhalten habe. Sie selbst hatte große Versagensängste und traute sich daher nicht, ihr engstes soziales Umfeld zu verlassen. Es war daher sehr wichtig für sie, dass ich sie zur Schnupperlehre in ein Altersheim begleitete und dort den Erstkontakt zum Direktor des Heimes herstellte. Damit baute ich ihr eine Brücke, die ihr half, sich selbst artikulieren zu können. Allmählich lernte sie sich in neuer Umgebung zu bewegen, sich selbständig etwas zu organisieren und ihre Anliegen zu verbalisieren.

Wir übten dies, indem wir gemeinsam auf Ämter, in Kaufhäuser und auch ins Restaurant oder in den Eissalon gingen. In diesen ihr nicht vertrauten Umgebungen fühlte sie sich anfänglich sehr unsicher und sie hatte Angst, etwas falsch zu machen oder sich nicht passend zu artikulieren.

Aus diesem Grund ist es mir so wichtig, mit Kindern oder Jugendlichen den schon zuvor erwähnten Raum in der Realität zu schaffen, da sie so die Möglichkeit haben, ihre Probleme und Ängste in einer geschützten Atmosphäre durchzugehen, um schließlich in der tatsächlichen Realität bestehen zu können.

L. lernte im Laufe der Betreuung, sich in Räumen zu bewegen, die sie früher nicht zu betreten gewagt hatte. Sie gab im Eissalon selbstbewusst die Bestellung auf und verlangte im Chinarestaurant die Rechnung. Früher hatte sie sich nicht einmal getraut, im

Restaurant ihren Mantel abzulegen und dort Platz zu nehmen.

Anfänglich musste ich bestellen, was wir essen und trinken wollten und sie schaute nur verschämt zu Boden. Nachdem es ihr das erste Mal gelungen war selbständig zu bestellen, leuchteten ihre Augen, sie lächelte mich an, seufzte erleichtert und sagte: „Frau Egger, jetzt geht es mir viel besser!“



Barbara Falkinger

Verlierer, oder was?

Ein Einblick in den schulischen Alltag an einer Wiener KMS

„Dort, wo das größte Elend herrscht, stieß ich immer wieder auch auf eine rätselhafte Lebenskraft.“ Karl-Markus Gauß

Arbeitsplatz Schule

... nur wenige wollen wissen, wo in Wien International Schools sind. Nur wenige verlaufen sich in die abgewohnten Gründerzeitquartiere des 15. und 16. Wiener Gemeindebezirks, wo es Schulen gibt, in denen bis zu 20 verschiedene Muttersprachen gesprochen werden, um für ihr Kind eine Bildungsstätte mit internationalem Flair zu suchen. Auch wenige LehrerInnen geben diese Bezirke als Wunschstandorte bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes bekannt, und viele LehrerInnen gibt es, die noch immer in den Satz einstimmen: „Früher war es besser – als noch nicht so viele Ausländer hier waren.“ Nur, was können die AusländerInnen dafür, dass wir LehrerInnen, wir ÖsterreicherInnen, die PolitikerInnen und die, die Politik machen, diesen veränderten Bedingungen nicht gerecht werden?

Wir LehrerInnen und SchülerInnen, die tagtäglich gemeinsam in der Schule arbeiten, haben ein Anrecht darauf, uns einen Arbeitsplatz/Lebensort zu gestalten, an dem wir nicht alle fünf Minuten darauf gestoßen werden, dass wir alle irgendwo unser Geld verdienen müssen bzw. dass in Österreich halt Schulpflicht ist.

Die SchülerInnen

Zur Zeit unterrichte ich mit sechs KollegInnen eine 8. Schulstufe. 53 Kinder zwischen 14 und 15 Jahren, von denen 51 einen Migrationshintergrund haben. Viele wurden hier geboren oder sind im Schulalter im Rahmen der Familienzusammenführung nachge-

kommen, das heißt, es sind SchülerInnen mit Eltern, die schon länger hier leben und arbeiten. Deren Erfahrungen in Österreich als Menschen aus der Türkei, Bosnien, Serbien, Rumänien, ... müssen so miserabel gewesen sein, dass sie wenig Wert darauf legen, ihre Muttersprache mit dem nötigen Selbstbewusstsein weiterzugeben¹. Ihre Arbeitssituation und/oder ihr Verständnis von Bildung hindert die Väter und Mütter, Deutsch zu lernen. In den Arbeitsbereichen, in denen sie meist tätig sind, findet sich die gleiche Zusammensetzung wieder – sodass erstens diese Mischsprache meist zur Verständigung ausreicht, zweitens sich genug Leute finden, die die gleiche Sprache sprechen und drittens, dass sie wieder kaum in Berührung kommen mit diesem „anderen“ Leben. Mit diesem anderen Leben meine ich auch ein politisches Leben, Teilhaben an gesellschaftlichen Prozessen in jenem Land, in dem man/frau lebt und arbeitet, die Kinder zur Welt bringt, großzieht und mit großer Wahrscheinlichkeit auch alt werden wird. Da es so lange verabsäumt wurde, diese Bevölkerungsgruppen in politische Entscheidungen einzubeziehen, sehe ich jetzt – wo zumindest erkannt wurde, dass MigrantInnen Menschen mit Bedürfnissen sind –, noch einen langen Weg hin zur Mündigkeit und Inanspruchnahme ihrer Rechte, auch zu ihrem Anrecht auf Bildung. Hier kann die Schule ansetzen – hier sehe ich meinen vordergründigen Bildungsauftrag.

Wenn ich die „VerliererInnendiskussion“ verfolge, müssten sich unsere SchülerInnen besonders durch Schulverweigerung, Perspektivenlosigkeit und Depression „auszeichnen“. Tatsache ist, dass wir erleben, wie gerne die Kinder kommen, viele sind froh, wenn Ferien vorbei sind, und Schuleschwänzen beschränkt sich meist auf das letzte halbe Jahr der vierten Klasse. Leben wir LehrerInnen mit der Gewissheit, dass unsere Kids am Arbeits-

1 Weder den Bildungsträger noch die Eltern kümmert es, dass die Kinder ihre Muttersprachen nicht lernen bzw. diese nicht lesen oder schreiben können. Der Einsatz der MuttersprachenlehrerInnen ging mit den Einsparungen (2002 und 2004) rapide zurück und wird sehr beliebig gehandhabt. Z.B.: Bei uns an der Schule werden zur Zeit zwei Stunden Albanisch pro Woche angeboten. Kein Türkisch! Kein Bosnisch-Kroatisch-Serbisch! – obwohl mehr als 60% der Kinder aus diesen Sprachkreisen kommen.

markt kaum Chancen haben und ihnen die familiäre Unterstützung für eine weiterführende Schule oft fehlt – was uns Erziehende in tiefe Depression verfallen lässt – reißen uns strahlende Gesichter aus diesem Zustand. Die SchülerInnen melden sich mit kaum zügelbarem Optimismus und Selbstbewusstsein an allen möglichen weiterführenden Schulen an und es kennt immer irgendwer einen Cousin oder Onkel, der dann doch eine Lehrstelle oder Job ausfindig macht.

Ist unser Verständnis von „Arbeit“ und unser Sicherheitsdenken ein so anderes, als das dieser Kinder und deren Eltern?

Vielleicht hat es mit dem Migrationshintergrund zu tun. Die Eltern, die Großeltern oder die Kinder selber mussten meist schon mehrmals bei Null beginnen. Die Flucht, die Migration hat ihnen eine Menge Mut abverlangt. Nun sind sie in einem sicheren, wohlhabenden Land – es beunruhigt sie also nicht sonderlich und ein „Ich werd’ schon etwas finden, egal was“ folgt.

Der Blick aus dem eigenen kulturellen Umfeld hinaus gelingt ihnen nicht sehr oft und ist im Alltag nicht notwendig. Wer sind denn die Verbindungspersonen zu dieser Parallelwelt – die sich mit Kollektivlöhnen, Prekarisierung, Globalisierung, neue Armut, Hochkultur², Partizipation, ... beschäftigen? Sehr häufig sind wir LehrerInnen die einzigen.

Elternarbeit

Wenn ich zurückblicke, kann ich mich an zwei Elterngespräche erinnern, bei denen mich die Eltern freiwillig zum Wohle des Kindes aufgesucht haben. Das tut weh in Anbetracht der Situation, dass wir oft sehr, sehr wenig über die Lebensumstände und kulturellen Verflechtungen der Eltern wissen – vieles können wir nur erahnen oder wir nähren unser Verständnis mit unzähligen Vorurteilen, denn positive wie negative Diskriminierung findet täglich statt. Wir können es nicht ungeschehen machen, aber bewusster umgehen mit der Tatsache, dass wir das Lebensumfeld

2 Zitat von Samir bei einer Theateraufführung im Theater der Jugend: „Frau Lehrerin, schauen Sie – wir sind die einzigen Ausländer hier!“

unserer SchülerInnen zwischen 14 Uhr und 8 Uhr früh NICHT kennen.

Positiv ist, dass wir ausprobieren können – jahrelang haben wir als Pilotschule konventionelle Formen der Leistungsbeurteilung überarbeitet oder so adaptiert, dass es den Kindern ermöglicht wurde, ihre persönlichen Lernfortschritte als solche zu erkennen, Portfolios erarbeitet, spontane Fach- und Kleinprojekte gestartet, Schulstufenteams geformt und Fächer zugunsten wählbarer Seminare im Musisch-Kreativen Bereich fallen gelassen. Ehrgeizige, überambitionierte Eltern, aber auch standardisierte Evaluierungen, wie sie oft gefordert werden, würden solche Projekte verhindern und die reine Erfüllung des Lehrplanes würde im Vordergrund stehen. Die Diskussion über Bildungsstandards muss vor dem skizzierten Hintergrund wohl etwas anders diskutiert werden.

Wie von einem anderen Stern komme ich mir vor, wenn ich bei Fortbildungsveranstaltungen LehrerInnen von anderen Schulen klagend höre, was sie alles nicht machen können, da sonst die Eltern sofort vor der Tür stehen oder gar deren Rechtsvertretung. Nein, das kennen wir nicht – aber manchmal würden wir uns ein Feedback von der Elternseite wünschen.

Unsere Nischen

Anhand von zwei Beispielen will ich Versuche skizzieren, Schule/Bildung und die Lebenswelten der Kinder und deren Eltern (oder umgekehrt) zu vernetzen:

Seminarbetrieb im musisch-kreativen-sportlichen Bereich

Die Idee hinter diesem Seminarbetrieb war, dass der übliche Fächerkanon auf spezifische Interessen der SchülerInnen keine Rücksicht nimmt und dass gerade in diesen Bereichen oft geprüfte LehrerInnen fehlen. Die Seminarschiene bietet auch uns LehrerInnen die Möglichkeit, unsere Interessen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne der SchülerInnen besser einbringen zu können. Die Zusammenfassung von Klassen fördert klassenübergreifende, soziale Kontakte, und geschlechtssensible Schwerpunkte können gesetzt werden.

Hier eine Auswahl an Seminaren, die in den letzten Jahren angeboten wurden:

- Foto-Foto: Fotografie und Ausarbeitung. Teilnahme und tolle Gewinne an Fotowettbewerben im Bezirk.
- Theaterwerkstatt: darstellen und sich selbst darstellen – Theater machen und in Theateraufführungen gehen.
- Lesen: Zeit und Muße für ein Buch. Lesen in der Schule – lesen in Bibliotheken. Bibliotheken als öffentlichen Raum kennen lernen.
- Film: Teilnahme an einem Filmprojekt für Okto TV – „Freistunde“
- Laufen für Mädchen mit dem Ziel der Teilnahme am Wiener Frauenlauf.
- Ballspiele für Buben mit mehrmaliger Teilnahme und Siegen bei Turnieren.
- Design- und Kreativworkshop: entwickeln und entwerfen, was das Herz begehrt.
- Rhythmusschule: einen anderen Zugang zu Musik finden.

Sogar das Medienseminar, das sich vordergründig als „Film anschauen“ darstellte, beinhaltet, dass sich Kinder erstmals Filme bis zum Ende anschauen, ohne zu zappen und dass anschließend auch noch über den Film gesprochen wird.

Vieles, was hier im Seminarangebot steht, hat gut geklappt – doch auf unsere Grenzen wurden wir wieder mal von außen gestoßen. Zwei Sparpakete haben unsere Seminarschiene vom echten Auswahlprogramm für die Kinder (drei aus fünfzehn) auf wenige Wahlpflichtfächer reduziert, die Gruppengröße hat sich um ein Drittel erhöht und der Aspekt der freien Auswahl hat darunter sehr stark gelitten. Einzig Ballsport für Buben war von Anfang an ein Renner (Haben wir dazu nicht ein Bild von unterprivilegierten Kindern, die zu Fußballstars werden im Hinterkopf?). Sonst haben sich die Seminare oft erschöpft in einem müden „Besser als ein reiner Fachunterricht sind sie noch allemal.“ Weniger Kinder und mehr Flexibilität in der Organisation ermöglichte es uns aber auch immer wieder, hinaus zu gehen ins Leben, uns einzumischen – im Grätzl sichtbar zu werden.

Das Mütter Café

Eine Frage, die uns immer wieder beschäftigt, ist jene, wie wir die Kommunikation zwischen uns und den Eltern aufbauen können. So wurde auch vor ca. 8 Jahren die Idee des Mütter Cafés geboren: An einem Vormittag laden wir Lehrerinnen die Mütter unserer Schulstufe auf Kaffee und Kuchen ein, während die SchülerInnen mit den Kollegen die kleineren Geschwisterkinder betreuen. Zum ersten Treffen kamen sechs Mütter und fünf Kleinkinder. Es kam durchaus Kaffeehausstimmung auf, auch wenn wir uns mehr Frauen erhofft hatten. Beim zweiten Mal waren es drei Mütter – da kam kaum mehr Stimmung auf und wir beschlossen, dass der Gesamtaufwand in keinem Verhältnis zum Ergebnis steht. Die Idee finde ich noch immer gut – was hat gefehlt? Das Mütter Café war ein Versuch, das Grätzl einzubeziehen. Ein einziger Versuch auf weiter Flur, denn unsere Schule präsentiert sich nicht als „offenes“ Haus. Wir hätten für dieses Projekt eine breitere Basis gebraucht, z.B: die Mütter aller Klassen. Dann hätte dieses Projekt, auch wenn von 250 Müttern nur 15 gekommen wären, die Chance gehabt, ein neues Kommunikationsforum an unserer Schule zu werden.

Zurück in die Realität

Wir arbeiten mit Kindern aus so genannten bildungsfernen Schichten, hauptsächlich mit SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien. Unsere Leistung lässt sich nicht nur an erreichten Lehrplanziele und Bildungsstandards messen, sondern an der Integration in einen Schulbetrieb, in die Bildungsmaschine, welche die SchülerInnen – verglichen mit durchschnittlichen Schullaufbahnen – auch wieder sehr früh ausspuckt. Als Erfolg unserer Arbeit erkenne ich aber an, dass alle befragten Ex-SchülerInnen sagen, dass sie sich wohl gefühlt haben, dass es ein „leiwander“ Ort und eine coole Zeit war und dass sie mit Respekt behandelt worden sind (was in der Arbeitswelt nicht immer der Fall war). Ich sehe es auch als Erfüllung des Bildungsauftrags, wenn sie mit 17 Jahren eine Lehre beginnen oder sich mit 19 zur Berufsreifeprüfung oder mit 23 zur Abendmatura entschließen, denn das Lernen, die Neugier auf Neues haben wir ihnen mit auf den Weg gegeben.

Realität ist aber auch, dass die Hürden für den Einstieg in ein Berufsleben für diese Jugendlichen immer unverhältnismäßig schwierig sein werden. Unsere Kids sind Kummer gewöhnt und bewältigen viele Probleme am Arbeitsmarkt bravourös – doch wir dürfen auch nicht darüber hinwegsehen, dass für viele keine Lehrstelle, kein Arbeitsplatz – nicht einmal ein Schulplatz vorhanden ist. Dass dieser Abschluss der Pflichtschule und der Eintritt in das Erwerbsleben oft begleitet ist von Rausschmiss, Arbeitslosigkeit, Abhängen in einer AMS-Maßnahme, erneuter Lehrstellensuche, ... erzählen uns ehemalige SchülerInnen und sagen uns Statistiken. Dass dies für alle Betroffenen eine große psychische und finanzielle Belastung ist, können wir als LehrerInnen, die dann bereits wieder eine erste Klasse unterrichten, nur mehr erahnen...

Zum Weiterlesen

Pick, Brigitte (2007): Kopfschüsse, wer PISA nicht versteht, muss mit RÜTLI rechnen. Hamburg, VSA-Verlag.

Jegge, Jürg (2006): die krümmung der gurke, menschen-nicht stapelbar. Oberhofen, Zytglogge Verlag.



Otto Anlanger

Brücke oder Graben?

Der Übergang von der Polytechnischen Schule ins Berufsleben.

Erfahrungen, Daten, Fakten

„Die Schulen bereiten zu wenig auf die Lehre vor“, ist in der „Presse“ vom März dieses Jahres „Thema des Tages“ mit dem Untertitel: „Facharbeitermangel. Wien, Voitsberg: Auszubildner sorgen sich um den Nachwuchs.“¹ Darin meint der Chef einer Wiener Firma, Mathematik sei ein Problem und das fehlende Selbstbewusstsein, dass ein Lehrabsolvent genauso gut verdient wie ein Jurist. Speziell Metallfachkräfte würden fehlen. Ja, wer denn sonst, bin ich schon fast versucht etwas zynisch zu sagen, irgendetwas muss ja schuld sein an dieser Misere.

Aber laut AK² stehen 3.100 offenen Lehrstellen 18.000 Suchende gegenüber. Die Wirtschaft hat in den letzten 20 Jahren 50.000 Lehrstellen abgebaut. Dass wir in Österreich mit einer Jugendarbeitslosenquote – Stand 31. 12. 2006 – von 10,3 % im Vergleich zum EU-Schnitt von 18,6 % relativ gut dastehen, ist für die Betroffenen auch kein Trost. Bei diesen Werten wurden Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren berücksichtigt. Unternehmensberater rieten zur „Restrukturierung“ – auf gut Deutsch: Jobabbau. Die Lehrlingsausbildung wurde nur als negativer Kostenfaktor gesehen. Außerdem war die Abschaffung der Lehrlingsstiftungen im Jahr 2000 ein Fehler, wie Christoph Klein von der AK beklagt.

Eine repräsentative Studie aus dem Jahre 2003 der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, in der 2.350 Betriebe befragt wurden, belegt aber eindeutig, dass sich für zwei Drittel der Unternehmen der Lehrling schon während der Lehrzeit rechnet.³ Das heißt im Klartext, dass bereits während

1 Die Presse, 3. März 2007.

2 Leo Szemelikler: Die Zukunft der Lehre. In: Der Standard, 17. März 2007,

3 Walter Stefan, Schwenker Jürg et al.: Kosten und Nutzen der Lehrlings-

der Ausbildungszeit die Produktivität des Lehrlings die in ihn investierten Kosten übersteigt. Nur Berufe, deren Ausbildung sehr zeit- und kostenintensiv ist, wie z.B. Informatiker, Polymechaniker oder auch Köchin, stellen für die Firmen eine Nettoinvestition dar, die sich nur dann rechnet, wenn der Lehrling nach dem Lehrabschluss im Betrieb verbleibt. Andere Berufszweige wie Elektromonteur, Maurer oder Kaufmännische Angestellte schreiben schon in der Lehrzeit schwarze Zahlen. Es wird auch angeregt, dass sich kleinere, nicht ausbildende Betriebe zu einem „Nutzenverbund“ zusammenschließen sollten. So könnten nicht nur die Ausbildungskosten aufgeteilt, sondern auch Aufträge, die die Lehrlinge ausführen könnten, zusammengelegt werden. Außerdem sollten die ausbildenden Firmen ihre Erfahrungen und Informationen austauschen und so „best practices“-Modelle finden.

Arbeit ist der zentrale Lebensbereich in unserer Gesellschaft und ist bestimmend, wie jemand in sie integriert ist – oder auch nicht. Für mich als Lehrer stellt sich natürlich die Frage, ob der Übergang von der Schule ins Berufsleben für die Jugendlichen eher als Brücke oder als (schwer überwindbarer) Graben empfunden wird.

Wie können wir LehrerInnen die SchülerInnen optimal auf das Berufsleben vorbereiten? Eine Möglichkeit ist es, die neunte Schulstufe an einer Polytechnischen Schule (PTS) zu absolvieren. Die PTS sieht sich als Übergang zwischen dem letzten Jahr der Schulpflicht und einer etwaigen weiterführenden beruflichen Ausbildung. Sie wurde 1997 umfassend reformiert und der Lehrplan wurde so gestaltet, dass sich die SchülerInnen eingehend in folgenden Fachbereichen beruflich orientieren können: Metall Elektro, Holz, Bau, Handel-Büro, Dienstleistungen und Tourismus. Nach einer in der Regel dreiwöchigen Orientierungsphase, in der die SchülerInnen alle Fachbereiche durchlaufen müssen, entscheiden sie sich für einen Bereich, der dann verbindlich für

den Rest des Schuljahres zu absolvieren ist. Außerdem haben sie in den „Berufspraktischen Tagen“ (BPT) – früher auch Schnupperlehre genannt – zwei- bis dreimal eine Woche lang die Möglichkeit, ihrem Berufswunsch entsprechend in einem Betrieb erste Arbeitserfahrungen zu sammeln. Diese Erfahrungen sollen anschließend in der Schule aufgearbeitet werden – einerseits sind es die eigenen, andererseits die Bewertung durch den verantwortlichen Lehrlingsausbildner des Betriebes, der in einem Fragebogen den Schüler, die Schülerin beurteilt. Hier sollen die SchülerInnen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung unterscheiden lernen, weil es oft große Unterschiede gibt und eine realitätsbezogene Sicht der Dinge erarbeitet werden soll.

Ein gravierendes Problem wird allerdings durch die letzte PISA-Studie deutlich: 54 % der getesteten Poly-Schüler haben Probleme, einen Text fließend zu lesen und zu verstehen und bei 40 % fehlen selbst grundlegende mathematische Fähigkeiten. Wie aber sollen diese fehlenden Grundkenntnisse in nur einem Jahr nachgeholt werden, wenn es in acht Jahren nicht gelungen ist, sie zu erwerben? Dazu kommen leider sehr oft mangelnde soziale Umgangsformen und Schimpfwörter der untersten Schulstufe gehören zum ganz normalen Alltag der Kids. Solche SchülerInnen finden dann keine Lehrstelle und gehören zu den 66 000 Jugendlichen nur mit Pflichtschul-Abschluss. Das sind 9,1 % aller 18- bis 24-Jährigen.

Ein weiteres Problem wurde durch eine aktuelle Studie quantifiziert – es geht um die häufigen Fehlstunden.⁴ 4.200 Klassenbücher wurden durchforstet und 1.700 SchülerInnen der siebten bis zehnten Schulstufe befragt. Die Gründe, warum SchülerInnen schwänzen: verschlafen/ausschlafen 61 %, etwas anderes vorgenommen 55 %, schlechte Stimmung 53 %, langweiliger Unterricht 51 %, Verabredung/Angst vor einem Test 46 %, weil Freunde schwänzen 33 %, Probleme mit LehrerInnen 31 %, keine Hausaufgaben gemacht 22 %, wegen Eltern/wegen Mobbing 8 %, Gewaltandrohung durch andere Schüler 4 % und Geld verdienen für die Familie 3 %. Kein überraschendes Ergebnis ist, dass SchülerInnen der PTS und der Berufsbildenden Mittleren

4 Studie im Auftrag des BMUK. In: Wiener Zeitung, 17. März 2007

Schulen mit je 94 % den höchsten Anteil an Fehlstunden aufweisen, davon ein Drittel unentschuldigt.

Mehrere Faktoren treffen aufeinander, die einen guten Schulabschluss gefährden: geringe bis keine Förderung durch das Elternhaus, oftmals mangelnde Begabung und dazu noch viele Fehlstunden. Dadurch sind nicht nur die schlechten Beurteilungen im Abschlusszeugnis mancher SchülerInnen erklärbar, sondern auch die Bewertung „Nicht beurteilt“, wodurch die Klasse als nicht abgeschlossen gilt. Jeder Lehrherr weiß natürlich so ein Zeugnis richtig zu deuten und dadurch sinken die Chancen, einen Lehrplatz zu ergattern gegen Null.

Laut IHS-Untersuchungen korrelieren vier Faktoren mit dem Phänomen der „Dropouts“:⁵

- In der Stadt herrscht ein doppelt so hohes Risiko wie am Land;
- bei aus nicht EU-Ländern Stammenden ist es viermal so hoch;
- sind die Eltern arbeitslos, ist es dreifach so hoch;
- bildungsferne Schichten sind fünfmal so oft betroffen als Kinder von Eltern mit Matura.

Wenn es leistungsmäßig nur irgendwie vertretbar ist, beantrage ich als Lehrer am Schulende die Aufhebung der Beurteilung nach „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ in einzelnen Gegenständen bzw. – wenn jemand gänzlich nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule beurteilt wurde – die gänzliche oder zumindest teilweise Aufhebung dieser Lehrplanzuordnung. Ich bin der Meinung, dass dieser Vermerk im Zeugnis ein Stigma darstellt, das, wenn nur irgendwie möglich und vertretbar, vermieden werden sollte. Es gibt hier natürlich auch die Auffassung, dass man mit einem Sonderpädagogischen Vermerk leichter einen Job bekommt – und zwar in einer Behinderteneinrichtung – aber das kann doch nicht der Weisheit letzter Schluss sein. Nach neun Jahren Integration wieder in eine segregative Institution!

5 IHS-Felderer: Mehr für jugendliche Drop-outs tun? In: Der Standard, 31. Oktober 2006

Die meisten Firmen verlangen aber nicht nur das Poly-Zeugnis, sondern wollen auch das Hauptschul-Abschluss-Zeugnis der vierten Klasse sehen. Es besteht nämlich die Möglichkeit, das Poly zu besuchen, ohne einen positiven HS-Abschluss zu haben. Dieser kann aber u. a. an unserer Schule nachgeholt werden, und zwar im sogenannten Nachqualifikationslehrgang. Dabei hat sich gezeigt, dass die Stärken der KursteilnehmerInnen eher im praktischen als im theoretischen Bereich liegen. So wird in einem „Praxistag“, an dem fachspezifische Gegenstände vermittelt werden, sowie in den Berufspraktischen Tagen diesem Umstand Rechnung getragen. Natürlich werden auch die anderen, in der Hauptschule gelehrteten Fächer angeboten.

Aber wie sehen die Jugendlichen ihre Chancen? Aufschluss gibt uns die Shell Jugendstudie 2006, bei der mehr als 2.500 deutsche Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren befragt wurden.⁶ Die Zukunftsaussichten sehen sie ungewisser als bei der letzten Studie von 2002. So sind sie deutlich stärker besorgt, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keine adäquate Beschäftigung zu finden – der Wert ist von 55 % auf 69 % gestiegen. Das „Streben nach Sicherheit“ ist mit 79 % ziemlich ausgeprägt. Dadurch gewinnt die Familie wieder stärker an Bedeutung. 42 % sehen ihrer persönlichen Zukunft mit gemischten Gefühlen entgegen, 8 % sehen sie eher düster. Vier Jahre vorher waren die Werte mit 37% und 6 % noch optimistischer. Tugenden wie Fleiß und Ehrgeiz sind wieder gefragt (75 %), wobei Mädchen das wertebewusstere Geschlecht sind. 48 % meinen, dass ihnen die Globalisierung sowohl Vor- als auch Nachteile bringen wird. Jugendliche an Gymnasien blicken viel optimistischer in ihre persönliche Zukunft (57 %) als ihre KollegInnen an Hauptschulen (38 %). Ähnliche Ergebnisse gibt es bei den Lehrlingen: Auszubildende die sich ziemlich sicher sind, nach dem Abschluss im Betrieb bleiben zu können, sind viel optimistischer (58 %) als diejenigen, die nicht von der Firma übernommen werden (38 %). Die Schlüsselfrage der Bildung ist nach wie vor sehr stark vom Elternhaus abhängig und so sind Jugendliche aus der Unterschicht häufiger an Haupt-

6 Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Ulrich Schneekloth: Jugend 2006 – Eine pragmatische Generation unter Druck. Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

und Sonderschulen zu finden. Die anschließende berufliche Ausbildung entspricht nicht ihrem möglichen Potential.

Wenn wir uns nun die Statistiken ansehen, welchen Beruf die Jugendlichen erlernen, ergibt sich folgendes Bild:

Mit Stichtag 31. 12. 2006 gab es laut WKO (Wirtschaftskammern Österreichs) 125.961 Lehrlinge, davon 67 % Burschen und 33 % Mädchen, die in 257 verschiedenen Lehrberufen ausgebildet werden.

Die Anzahl der Lehrlinge nach Sparten gegliedert:

Gewerbe/Handwerk 60.372, Handel 19.005, Industrie 15.364, Tourismus/Freizeit 14.756, Selbständige/Freie Berufe 10.591, Information/Consulting 2.754 und Transport/Verkehr 2.072, Banken/Versicherungen 1.047.

Sehr interessant ist die Statistik der Wirtschaftskammern Österreichs (WKO), die sowohl die 10 beliebtesten Berufe der Mädchen als auch der Burschen auflistet. Dabei sieht man, dass sich 50 % der Mädchen für die drei erstgereihten Berufe entscheiden. Diese massive Konzentration stellt sicherlich ein Problem dar. Diverse Aktionen wie „Töchtertag“ oder Informationsangebote der AK haben da bis jetzt kein Umdenken herbeigeführt.

Lehrlingsstatistik, Stichtag 31.12.2006

Die zehn häufigsten Lehrberufe 2006 Mädchen

Lehrberuf	Anzahl	Anteil an den weibl. Lehrlingen insgesamt in %
1. Einzelhandel insgesamt ¹⁾	10.305	24,5
2. Friseurin und Perückenmacherin (Stylist/in)	5.476	13,0
3. Bürokauffrau	5.262	12,5
4. Restaurantfachfrau	2.216	5,3
5. Gastronomiefachfrau ²⁾	1.853	4,4
6. Köchin	1.779	4,2
7. Hotel- und Gastgewerbeassistentin	1.252	3,0
8. Verwaltungsassistentin	920	2,2
9. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz	909	2,2
10. Blumenbinderin und -händlerin (Floristin)	801	1,9
Summe „TOP-10“	30.773	73,1
Insgesamt	42.103	100,0

Die zehn häufigsten Lehrberufe 2006 Burschen

Lehrberuf	Anzahl	Anteil an den männl. Lehrlin- gen insgesamt in %
1. Kraftfahrzeugtechnik	6.996	8,3
2. Elektroinstallationstechnik	4.987	5,9
3. Einzelhandel insgesamt ¹⁾	4.385	5,2
4. Maschinenbautechnik	4.100	4,9
5. Tischlerei	3.937	4,7
6. Koch	3.899	4,6
7. Maurer	3.197	3,8
8. Sanitär- und Klimatechniker – Gas- und Wasserinstallation & Sanitär- und Klimatechniker – Heizungsinstallation	2.927	3,5
9. Metalltechnik – Metallbearbeitungs- technik ³⁾	2.791	3,3
10. Maler und Anstreicher	2.147	2,6
Summe „TOP-10“	39.366	46,9
Insgesamt	83.858	100,0

1) beinhaltet Lehrlinge im Einzelhandel in verschiedenen Schwerpunkten und Einzelhandelskaufmann (frühere Bezeichnung)

2) beinhaltet Köchin & Restaurantfachfrau (Anzahl: 555)

3) beinhaltet Schlosser (frühere Bezeichnung)

Quelle: LEHRLINGSSTATISTIK 2006, Wirtschaftskammern Österreichs

Besonders deutlich werden die regionalen Unterschiede, wenn wir z. B. meinen ursprünglichen Heimatbezirk Gmunden (OÖ) mit meinem Wohn- und Arbeitsort Wien vergleichen.⁷ Im Bezirk Gmunden werden derzeit 1.700 Lehrlinge in 600 Betrieben ausgebildet. Bereits im April 2007 waren alle Absolventen dieses Jahrgangs der Polytechnischen Schule vermittelt. Manche Betriebe suchten sogar noch Lehrlinge für den technischen Bereich. In Wien stellt sich die Situation gänzlich anders dar, obwohl sich eine Trendwende ankündigt.⁸ Im Vorjahr wurden 850 zusätzliche

7 Mangel an Lehrlingen. In: Salzkammergut Rundschau, 25. April 2007.

8 Gerhard Krause: 17.000 Lehrlinge kämpfen gegen Facharbeitermangel an. In: Kurier, 14. März 2007.

Lehrlinge aufgenommen. Wenn man die 4.300 Jugendlichen, die in den Stiftungen des Auffangnetzes des JASG (Jugend-Ausbildungs-Sicherungsgesetz) ausgebildet werden, dazurechnet, so sind das insgesamt 17.000. Die Lehrlinge werden in 140 Berufen ausgebildet, wobei bei den Mechatronikern ein Zuwachs von 32%, bei den Mediendesignern 25% und den IT-Berufen 19% zu verzeichnen ist. In den klassischen Handwerksberufen werden 37% aller Lehrlinge ausgebildet. Das AMS hat 2.129 Lehrstellen gefördert (Blum Bonus) und das WAFF 1.156 Auszubilderschulungen finanziert. Die anderen Lehrplätze haben „Lehrlingsfinder“ und „Lehrstellenaquisiteure“ organisiert. Zitiert wird Renate Brauner: „Wir haben 32 Millionen Euro in das Lehrstellenprogramm investiert, weil wir nicht wollen, dass Jugendliche auf der Straße stehen müssen.“⁹ Die Wirtschaft habe nach vielen Jahren der Verweigerung erkannt, dass die Berufsausbildung von heute der wirtschaftliche Erfolg von morgen ist. Ihr Wort in Gottes Ohr...

Laut einer Statistik der WKO waren mit 31. Dezember 2006 125.961 Lehrlinge in 37.783 Betrieben in Ausbildung, die sich wie folgt auf die Bundesländer nach Anzahl gereiht aufteilen:

OÖ 26 726, Stmk 19.146, NÖ 19.071, W 16.963, T 13.585, S 10.392, K 9.284, VlbG 7.820 und Bgld 2.956. Hier spiegeln sich die sehr guten Wirtschaftsdaten von OÖ wieder.

Das AMS weist in seiner Arbeitslosigkeitsstatistik vom 30. April 2007 eine Gesamtanzahl von 219.375 Personen aus, das sind um 13.083 oder 5,6 % weniger als im Vorjahr.

Interessant sind die Detailzahlen, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Alter. Zuerst die Frauen: bis 19 Jahre 4.092, 20 bis 24 Jahre 12.526 ergibt in Summe 16.618. Bei den Männern sind es bis 19 Jahre 3.935 und 20 bis 24 Jahre 14.927, das ergibt zusammen 18.862. Der Unterschied nach Geschlechtern ist also nicht so groß, wie viele vermuten würden. Wenn man nun die Jugendarbeitslosigkeit (bis 24 Jahre) insgesamt betrachtet, ergibt sich eine stattliche Summe von 35.480.

Ebenfalls interessant sind die neuesten AMS-Zahlen vom

9 Gerhard Krause: 17.000 Lehrlinge kämpfen gegen Facharbeitermangel an. In: Kurier, 14. März 2007.

1. Mai 2007 bezüglich offener Lehrstellen und Lehrstellensuchenden. Interessant erscheint mir die Tatsache, dass Ö-weit 12.454 Jugendlichen, die eine Lehrstelle suchen, 15.045 offene Lehrstellen gegenüber stehen. Hier finden anscheinend Lehrherr und Lehrling aus den verschiedensten Gründen nicht zueinander. Im Vergleich zum Vorjahr hat sich aber die Situation insgesamt verbessert: So werden um 9,3 % mehr Lehrstellen angeboten und die Zahl der Lehrstellensuchenden hat sich um 5,4 % vermindert.¹⁰

Akademiker müsste man sein?

Wie sieht es am anderen Ende der Fahnenstange aus, bei den Akademikern? Die „Wiener Zeitung“ widmete diesem Thema einen umfangreichen Artikel.¹¹ Daraus geht hervor, dass laut AMS im November 2006 knapp 7.000 Akademiker arbeitslos waren. Denn: Gute Bildung schützt nicht mehr vor Arbeitslosigkeit. BWL-Absolventen waren mit 746 die größte Gruppe, gefolgt von Jus 744, Medizin 424, Psychologie 298, Elektrotechnik 103 und Maschinenbau 87.

Hier sieht man sehr deutlich, dass Techniker gefragt sind und ehemalige Modestudien („Mit Jus kannst du dann alles machen“) out sind, wie man so schön sagt.

Welche Chancen haben also arbeitslose (Jung)Akademiker? Sie versuchen, irgendwie in den Arbeitsmarkt zu drängen und sei es nur durch relativ unlukrative, befristete Arbeitsverträge. Es hat sich schon ein eigener Begriff für diese Personengruppe etabliert: „Generation Praktikum“. Eine Lücke wird aber von diesen sonst arbeitslosen Akademikern geschlossen: Sie bilden über Aus- und Fortbildungskurse z. B. beim WIFI andere Arbeitslose aus. So entgehen sie selbst der Arbeitslosigkeit und es entsteht das Kuriosum, dass von Arbeitslosigkeit geflüchtete Akademiker andere Arbeitslose fort- und ausbilden. Sie haben zwar meist nur Teilzeit- und Werksverträge, aber einen Job. Ein Phänomen in diesen Gesellschaftsschichten ist es nämlich, Arbeitslosigkeit und sonstigen Unbill geschickt zu verbergen.

¹⁰ <http://www.ams.or.at/neu/1400.htm>

¹¹ Stefan Melichar: Studieren im Sinne der Wirtschaft? In: Wiener Zeitung, 23. Dezember 2006.

Wie reagiert die Politik? Ich lese in dem Presseartikel unter dem Titel „Vorrang für inländische Facharbeiter“, dass bis zu 800 Fachkräfte aus den neuen EU-Mitgliedsstaaten zu uns gelockt werden sollen.¹² Ich bin verwirrt. Doch weiter unten steht, dass „mittelfristig“ der Facharbeiterbedarf aus dem Inland gedeckt werden soll. Das will man mit einer Verdoppelung der Ausbildungsplätze für Metallfachkräfte und eine Ausweitung der Lehrplätze für technisch-gewerbliche Berufe erreichen.

Ich bin gespannt. Wie brisant und hochpolitisch dieses Thema ist, beweist die Glosse „Kein Platz für Populismus“ auf derselben Seite, wo die 800 Fachkräfte als weiterer Etappensieg für die ÖVP gefeiert werden.¹³

Welches Konzept hat nun die Politik?

Die Koalition hat in ihrem aktuellen Regierungsprogramm unter Maßnahmen für die Jugendbeschäftigung/Lehrlinge geschrieben:

- Reform der 9. Schulstufe – Nachholmöglichkeiten fehlender Grundkenntnisse und intensive und praxisnahe Berufsorientierung;
- Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsverbänden (bestehende Modelle OÖ, Tirol, Vorarlberg) auf ganzes Bundesgebiet ausdehnen. Auch für diese Verbände wird die Lehrlingsausbildungsprämie bereitgestellt;
- Beibehaltung der Lehrlingsausbildungsprämie von 1.000 €;
- Verlängerung des Blum-Bonus um ein Jahr bis 6/2008 (Modifizierung in Richtung Stärkung von Zukunftsberufen und Qualitätskriterien prüfen).

Seit 2003 ist der Vorarlberger Egon Blum Regierungsbeauftragter für Lehrlingsausbildung. Der gelernte Maschinenbauer und Manager meint, dass Firmen, die sonst keine Lehrlinge ausbil-

12 Martina Salomon: Vorrang für inländische Facharbeiter. In: Die Presse, 3. März 2007.

13 Martina Salomon: Kein Platz für Populismus. In: Die Presse, 3. März 2007.

den würden, mit einem Bonus unterstützt gehörten.¹⁴ Die so genannte „Blum-Prämie“, auch „Blum-Bonus“ genannt, bekommen Betriebe, die Lehrlinge ausbilden, das waren 2006 immerhin 90 Mio. Euro. Gefördert werden zusätzliche Lehrstellen mit 400 € pro Monat im ersten Lehrjahr, 200 € im zweiten und 100 € im dritten Lehrjahr.

Das Wifo fordert nun, dass diese Förderung nur mehr Berufsgruppen zugute kommt, bei denen wirklicher Mangel herrscht. Eine (gesellschaftliche) Aufwertung des Facharbeiter-Berufes würde auch bessere Lehrlinge anziehen, denn ohne genügende Kenntnis der Kulturtechniken sei eine betriebliche Integration unmöglich. Und wenn dies die Schulen und Erziehungsverantwortlichen nicht schaffen, müssen öffentlich finanzierte Institutionen dies besorgen.

Da sind wir wieder beim Problemfeld Schule. Blum lobt aber auch die Polytechnische Schule und sagt darüber nur das Beste.¹⁵ Vor allem im ländlichen Raum wären die Haupt- und Polytechnischen Schulen ein „Super Ding“ als Berufsvorbereitung. Und er warnt davor, dass es 2015 um ca. 18.000 Jugendliche weniger geben wird. „Da werden wir müde dreinschauen“. Blum meint, dass in den Köpfen etwas geändert gehöre, da ja noch immer das Vorurteil herrsche, nur dann eine Lehre zu absolvieren, wenn man an einer weiterführenden Schule scheitert. Er regt daher ab Frühjahr 2008 die Einführung eines „Tages des Lehrlings“ an, an dem sich Betriebe und Lehrlinge mit ihren Leistungen präsentieren könnten. Aber es gibt auch das Problem, dass vor allem kleinere Unternehmen nicht mehr die Lehrlingsanwärter bekommen, die sie suchen, um sie zu einer qualifizierten Fachkraft auszubilden. So kostet die Ausbildung im Hightech-Bereich mit 70.000 € in etwa so viel wie ein HTL-Absolvent.

Nicht ganz so rosig sieht es auch Klaus Werner, Ex-Chef des AMS-Wien, der bei diesem Thema emotional wird: „Ich habe schon Mitte der 90er Jahre vor diesem Problem gewarnt – aber

14 Leo Szemeliker: Die Zukunft der Lehre. In: Der Standard, 17. März 2007.

15 Petra Stuibler: Lehre muss cool und sexy sein. In: Der Standard, 24. Februar 2007.

niemand wollte hören.“¹⁶ In den 90er Jahren sperrten in Wien große Lehrwerkstätten wie die von Philips und AEG zu, bei Post und ÖBB wurden Ausbildungsplätze gekürzt. Werners Vorschlag war damals, einen „Ausbildungsverbund“ zu gründen. Daran sollten sich alle Firmen beteiligen, die Lehrlinge zwar brauchten, aber sie nicht allein ausbilden konnten. Aber es scheiterte leider am fehlenden politischen Willen. Damals wurde alles auf IT gesetzt und die Ausbildung von Metallfachkräften sträflich vernachlässigt. Werner leitet heute die „Denkfabrik“, die für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt neue Ansätze sucht.

Träume sind Schäume ...

In einem sehr interessanten Artikel in der „Presse“ wird mit der Mär aufgeräumt, dass man es heute noch (in den USA) vom Tellerwäscher zum Millionär schaffen könne: „Vom gesamten Einkommen in den USA im Jahr 2005 gingen 50,4 Prozent an die obersten 20 Prozent. Das oberste ein Prozent der Einkommenspyramide verdoppelte seinen Anteil am Kuchen von acht Prozent im Jahr 1980 auf mehr als 16 Prozent. Die mittleren 20 Prozent verloren dagegen, von 16,8 Prozent im Jahr 1980 auf 14,6 Prozent. Ein konkretes Beispiel gefällig? Im Schnitt verdient heute ein Geschäftsführer 286-mal mehr als ein durchschnittlicher Arbeiter. In den Siebzigerjahren betrug der Unterschied vergleichsweise bescheidene 34 Einkommen. Von welchen Dimensionen die Rede ist, zeigt der Bonus, den der Vorsitzende der Firma ‚Goldman Sachs‘, Lloid Blankfein, allein im vergangenen Jahr kassierte: 53,4 Millionen Dollar. Dafür müsste ein durchschnittlicher amerikanischer Angestellter 1.656 Jahre arbeiten.“¹⁷

Zugegeben, Poly-SchülerInnen kennen diese Details nicht. Aber auch sie spüren, dass mit dieser Weltwirtschaft etwas nicht stimmt, dass sie (im wahrsten Sinne des Wortes) „verrückt“ ist. Ja, die Werte sind „verrückt“.

Geschildert werden auch die Folgen in Flint, Michigan, der

16 Petra Stuber: Ausbildungsverbund gegen Lehrlingsmangel. In: Der Standard, 10. März 2007.

17 Norbert Rief: Der Untergang der Middle Class. In: Die Presse, 10. März 2007.

Stadt, in der General Motors gegründet wurde: Früher arbeiteten 80.000 Menschen in der Autoindustrie, heute weniger als 20.000. Aber wir kennen ja auch ähnliches bei uns in Österreich, wo in Traiskirchen (NÖ) zuerst Arbeitsplätze abgebaut wurden bis hin zur totalen Schließung. Man nennt das Globalisierung. Bei uns waren es halt nicht Autos, sondern nur Reifen ...

Eine im Juni 2006 durchgeführte Umfrage unter 480 jungen österreichischen Unternehmern zwischen 18 und 40 Jahren durch das Linzer „Market Institut“ mit dem Titel „Haben Lehrlinge in Ö eine Zukunft?“ hat Folgendes ergeben: Hier eine Auswahl der Fragen und Antworten:¹⁸

Frage: Warum bilden Sie derzeit Lehrlinge aus? Antworten: Investitionen in die Zukunft meines Unternehmens: 86,3 %, aus sozialer Verantwortung: 46 %. Frage: Warum derzeit keine Lehrlinge? Antworten: Mein Betrieb ist zur Ausbildung nicht geeignet 40,7 %, ich sehe keine Einsatzgebiete in meinem Unternehmen 39,1 %, wegen des strengen Kündigungsschutzes 20,2 % und ich finde keine qualifizierten Personen 14,2 %.

Das duale Ausbildungssystem sehen 76,4 % noch zeitgemäß, obwohl sich 71 % für eine stärker angebotene überbetriebliche Lehrlingsausbildung aussprechen. An einer solchen können sich 58,7 % vorstellen, sich zu beteiligen. 91 % Zustimmung fand die Frage, ob man mit Lehre noch Karriere machen kann.

Die erwartete Personalentwicklung von Unternehmern für das heurige Jahr wurde von Manpower erhoben. Der Beschäftigungsausblick fällt sehr optimistisch aus: österreichweit ein Plus von 10%.

Wohin geht die Reise?

Eine Möglichkeit besteht darin, seine Arbeitskraft über das Internet anzubieten. Dies entspricht ja dem Trend der „Ich-AG“ und hat für ungelernte Arbeiter den Vorteil, sicherlich nur sehr selten nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung gefragt zu wer-

18 <http://www.jungewirtschaft.at/download/newsletter/lehrlingsumfrage.pdf>

den. So werden die eigenen Dienstleistungen unter Seiten wie *my-hammer.at*, *jobdoo.at* oder *goldeneshandwerk.at* angeboten. Der suchende Kunde bzw. der Auftraggeber ist natürlich daran interessiert, möglichst wenig zu bezahlen. So stellen Privatleute, aber auch Unternehmen Aufträge ins Netz, die mit einem Höchstpreis beziffert werden, den sie zu zahlen bereit sind. Handwerker, die das niedrigste Angebot stellen, bekommen dann den Zuschlag. Dies erinnert frappant an eine Auktion im umgekehrten Sinn, nämlich „Wer bietet weniger?“ Dass da natürlich neben arbeits-, steuerrechtlichen und rechtlich recht fragwürdigen Dingen auch die Ausführungsqualität auf der Strecke bleiben kann, versteht sich von selbst.

Das Marktforschungsinstitut „Market“ erhob in einer repräsentativen Umfrage, welche Lehrberufe für die Zukunft empfehlenswert sind.¹⁹ Dabei wird den Gesundheitsberufen ein sehr hoher Stellenwert beigemessen: Altenpfleger 59 %, EDV-Kaufmann 56 %, Arzthelfer und Bankkaufmann jeweils 54 %, Masseur bzw. Heilmasseur und eine Lehre in einer Apotheke auch jeweils 50 %. Friseur mit 29 % und Verkäufer mit 26 % sind im unteren Mittelfeld, Rauchfangkehrer 19 %, Kellner 17 % und Kraft(LKW)-fahrer mit 11 % bilden das Schlusslicht.

Unsere heutige Gesellschaft hat sich ja, verglichen mit früher, total gewandelt. Fanden damals Jugendliche aus der ungebildeten Unterschicht in Fabriken als Hilfsarbeiter einen Arbeitsplatz, so ist das heutzutage ganz anders, da diese Produktionsstätten immer mehr in Billiglohnländer abwandern.

Aber was passiert mit den Jugendlichen, die nach vielen vergeblichen Bewerbungen aufgeben und in die Langzeitarbeitslosigkeit abgleiten? Hier gibt es unterschiedliche Anpassungsstrategien, auf die ich hier noch kurz eingehen will, damit man diese Jugendlichen ohne Hoffnung und Perspektive verstehen kann, wenn sie wieder einmal für negative Schlagzeilen in der Presse sorgen. Da gibt es die „resignative Anpassung“, bei der die Zukunftsangst stark abnimmt, da die Zukunft ja so sein wird wie

19 Grafik: Beschäftigungsausblick für das 2. Quartal 2007. In: Wiener Zeitung, 15. März 2007.

die Gegenwart – nämlich ohne Job. Diese Erkenntnis mag zwar unangenehm sein, vermittelt aber trotz der bisherigen unangenehmen Erfahrungen eine gewisse Sicherheit. Und es gibt die „konstruktive Anpassung“: Die Zeit wird mit vermehrten sozialen Aktivitäten, Hobbies oder auch Schwarzarbeit gefüllt. In diesem Fall wird der Arbeitslose durch seine verstärkt privaten Aktivitäten sicherlich geringere psychosoziale Probleme haben. Wer sich näher für die physischen und psychischen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit interessiert, dem sei die Studie von K.A. Hanisch empfohlen.²⁰ Er sieht beispielsweise bei den psychischen Auswirkungen eine Zunahme von Depression, Angst, Stress, Selbstmordversuch, Alkoholmissbrauch bis hin zur sozialen Isolierung und eine Abnahme von Selbstwertgefühl, Erfolgsgefühlen, Zufriedenheit mit dem Leben und sich selbst. Bei den physischen Auswirkungen ortet er ein Auftreten von Gesundheitsproblemen wie Kopfschmerzen, Schlafproblemen, Antriebslosigkeit, Herz- und Nierenerkrankungen und eine Zunahme von Bluthochdruck, Atembeschwerden und sogar Sehbeeinträchtigungen.

Durch Studien ist auch belegt, dass Arbeitslose im Vergleich zu Berufstätigen bis zu dreimal mehr Zeit im Krankenhaus verbringen und gefährdeter für Sucht- und Abhängigkeitserkrankungen mit all ihren Folgeerscheinungen sind.²¹

Dies alles erschwert natürlich das Finden und auch Behalten eines Arbeitsplatzes. Ein Teufelskreis ...

20 K.A. Hanisch: Job loss and unemployment Research from 1994-1998: A review and recommendations for research and intervention: Journal of vocational Behaviour volume 55, number 2, Academic Press. 1999.

21 Market-Marktforschung. In: Der Standard, 24. Februar 2007.



Schlecht vorbereitet ins Berufsleben entlassen

Bildungsstand von Jugendlichen in Österreich

Verbesserung des Bildungsstandes der Bevölkerung in Österreich

Die Bedeutung, die Bildung und Ausbildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung unseres Landes zukommt, ist hinlänglich nachgewiesen. Es geht um die Richtung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Davon leitet sich die Zielsetzung von Bildung und Ausbildung ab. Als ein wichtiges Ziel gilt, dass Bildung und Ausbildung die zukünftigen Arbeitskräfte und die bereits im Beruf Stehenden fit machen müssen, die Zukunft nach ihren Wünschen und Bedürfnissen zu gestalten.

Die SchülerInnen und Studierenden stellen ein wichtiges Potenzial dar. Die Chancen, die ihnen durch das Bildungssystem geboten werden, aber auch die Barrieren, die ihnen auf der anderen Seite in den Weg gestellt werden, prägen die Innovationskraft Österreichs.

Fakten und Daten

Im Schuljahr 2005/06 gab es in Österreich 5.933 Schulen im Regelschulwesen mit 1.199.207 SchülerInnen (davon 48 % weiblich). Diese SchülerInnen wurden von 121.362 LehrerInnen betreut, davon sind 69 % weiblich (Statistisches Taschenbuch 06). Die Bildungswahl ist nach wie vor stark geschlechtsspezifisch ausgerichtet, die Buben dominieren die technischen Ausbildungen, die Mädchen die sozialen und wirtschaftlichen. Die österreichische MaturantInnenquote von ca 40 % stagniert in den letzten Jahren, im Vergleich haben skandinavische Länder über 80 %, aber auch Polen mit 65 % und die Türkei mit 48 % liegen höher als Österreich.

Sowohl die Altersgruppe im Volksschulalter als auch diejenige zwischen 10 und 13 Jahren werden bis 2009 stark abnehmen. Die Wohnbevölkerung Österreichs im 16. Lebensjahr hat von 2006 auf 2007 von 97.861 auf 99.124 zugenommen und wird nächstes Jahr noch leicht ansteigen. Nach der Bevölkerungsvorausschätzung von Statistik Austria nimmt die Altersgruppe der 15-20-Jährigen von 494.931 im Jahr 2006 auf 503.741 Jugendliche im Jahr 2010 zu. Um gut ausgebildete Arbeitskräfte zu haben, muss folglich das Qualifikationsniveau dieser nachrückenden Altersgruppen erheblich verbessert werden. In der Wohnbevölkerung über 15 Jahre verfügen 29 % über die allgemeinbildende Pflichtschule, 47,5 % über eine mittlere Ausbildung (Lehre, mittlere Schule), 14 % über die Matura und fast 10 % über eine tertiäre Ausbildung (Hochschule, Akademie) (Mikrozensus 05).

Die Verbesserung des Bildungsniveaus stagniert in Österreich. Laut Volkszählung 2001 gibt es unter den 25-29 Jährigen 17,5 % mit keiner weiterführenden Ausbildung nach der Pflichtschule, unter den 20-24 Jährigen sind es mit 17,4 % fast gleich viele, wobei die Frauen mit 19 % deutlich schlechter liegen als die Männer mit 15,9 %.

Jedes Jahr setzen rund sechs Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs nach dem Ende ihrer neunjährigen Schulpflicht ihre Ausbildung nicht mehr fort. Rund vier Prozent eines Jahrgangs haben ihre Schulpflicht nicht positiv abgeschlossen.

Diese Gruppen haben ein besonders hohes Arbeitslosigkeitsrisiko. Im Jahr 2006 hatten 46,6 % der Arbeitslosen nur (maximal) die Pflichtschule und 35,4 % eine Lehre abgeschlossen. Bei einer Gesamtarbeitslosenquote von 6,8 % (2006) beträgt diese bei PflichtschulabsolventInnen 16,7 %, bei LehrabsolventInnen 6,0 %, bei AbsolventInnen einer mittleren Schule 2,9 %, einer höheren Schule 3,5 % sowie einer Hochschule 2,1 % (Daten lt. AMS).

Sehr hoch ist in Österreich der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf die Schullaufbahntrennung der Kinder. Sind in der vierten Klasse Volksschule die Gruppen nach Einkommen annähernd gleich verteilt, so finden sich in der Polytechnischen Schule fast 60 % Kinder aus Familien mit niedrigem Haushaltseinkommen, bei der AHS-Matura allerdings nur 16 %.

Die Möglichkeit zur weiterführenden Ausbildung nach der Pflichtschule wird für die Jugendlichen immer wichtiger. Österreichs Bildungssystem – von der Lehrlingsausbildung über die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bis zu den Hochschulen und den Angeboten der beruflichen Weiterbildung – muss sich mit den Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft auseinandersetzen.

Leider erfüllt dieses System derzeit die Anforderungen ungenügend, nur kurz einige Kritikpunkte: Die Gesellschaft leistet es sich, die Ressourcen der Jugend zu verschwenden, indem sie diesen zu wenige oder die falschen Ausbildungsplätze anbietet. Statt Förderung wird streng selektiert und in den berufsbildenden Schulen gibt es enorme Drop-out-Raten. Die hohe Jugendarbeitslosigkeit demotiviert breite Teile unserer gesellschaftlichen Zukunftsträger. Die viel zu geringen Investitionen der letzten Jahre in die Ausbildung der Jugendlichen führen nicht nur unmittelbar bei den Betroffenen zu zahlreichen Problemen, sondern auch mittel- und langfristig, da Entwicklung und Wohlstand des Landes wesentlich vom Bildungs- und Qualifikationsniveau der künftigen ArbeitnehmerInnen abhängig sind. Die Höhe des erreichten Bildungsniveaus steht in engem Zusammenhang mit individuellen Parametern wie Arbeitslosigkeit oder Einkommen sowie mit generellen wie Innovationskraft.

Der Anpassungsprozess zwischen den Ausbildungsangeboten und den Anforderungen von Wirtschaft und Arbeitsmarkt ist in Österreich ungenügend entwickelt. Starre Schulstrukturen konservieren Ausbildungen im landwirtschaftlichen Bereich, in Textil- und Modeschulen oder im Produktionssektor. Die Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialbereich ressortieren zu den Ländern oder zum Gesundheitsministerium, es besteht keine durchlässige Verbindung zu den schulischen Erstausbildungsstrukturen. Außerdem mangelt es den Jugendlichen in Österreich durch einen demotivierenden Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht (die wenigste Freude an diesem Unterricht an allen PISA-Teilnehmerländern!) am Interesse an einer höheren Ausbildung in diesem Bereich (daher: offene Plätze an technischen FH-Studiengängen, Rückgang bei den Technikstudierenden an der Universität).

Entlassen auf den österreichischen Arbeitsmarkt

In unserem derzeitigen Erstausbildungssystem werden sehr viele Jugendliche nur ungenügend auf ihr zukünftiges Arbeitsleben vorbereitet. Jugendliche werden ohne hinreichende Qualifikationen vom Ausbildungsbereich in die Arbeitswelt entlassen. Anhand der PISA-Ergebnisse (2003) wissen wir, dass ca 20 % der Jugendlichen mit 15/16 Jahren nur sehr schlecht bis gar nicht lesen und rechnen können. Jährlich fallen zusätzlich ca zehn Prozent der Jugendlichen aus den einzelnen Bildungsschienen heraus, da lt Volkszählung 2001 bei den 20-24 Jährigen 17,4 % keine weiterführende Ausbildung vorweisen können, ähnlich die 25-29 Jährigen mit 17,5 %. Diese Gruppen haben ein exorbitantes Arbeitslosigkeitsrisiko.

Diese Fertigkeiten sind Kulturtechniken, die zum erfolgreichen Abschluss einer jeden weiterführenden Ausbildung notwendig sind; sie sind im Grunde für die weitere Lebensgestaltung unerlässlich.

Eine weitere, zum Teil überlappende Gruppe mit großen Problemen sind SchülerInnen (oft QuereinsteigerInnen mit Migrationshintergrund), die ohne positiven Hauptschulabschluss in die Lehre wechseln oder die Schulpflicht erfüllt haben. Am größten ist die betroffene Gruppe bei jenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die erst sehr spät ins österreichische Schulsystem eingestiegen sind. Trotz vielfältiger Bemühungen, über begleitenden Sprachunterricht Verständnisdefizite auszugleichen, ist es immer noch so, dass Jugendliche mit Sprach- und Verständigungsproblemen am Unterricht teilnehmen, dass mit geringen Sprachkenntnissen in Deutsch die Schulzeit abgesehen wird und dass letztlich SchülerInnen ohne positiven Abschluss die Pflichtschulzeit beenden.

Der negative Schulabschluss bestimmt in hohem Maß die Wahrscheinlichkeit, in der Gruppe der Beschäftigten ohne berufliche Bildung zu landen. Zwei Drittel der Jugendlichen ohne Schulabschluss bleiben dauerhaft ohne berufliche Ausbildung. Häufig sind dies, wie erwähnt, Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere Mädchen. Jugendlichen mit eigenen Kindern bleibt die Teilnahme an der Ausbildung ebenfalls häufig

verschlossen und je älter die Jugendlichen werden, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit eines Nachholens versäumter Abschlüsse. In Deutschland wurde nachgewiesen, dass der Wunsch nach schnellem Geld-Verdienen mittlerweile das geringere Problem ist, nur ein Viertel der Jugendlichen entscheidet sich aus diesem Grund gegen eine Ausbildung. Das Problem liegt mehr in selbst identifizierten Defiziten bei den persönlichen Kompetenzen, warum sich die betroffenen Jugendlichen keine Ausbildung zutrauen und bei den mangelnden Ausbildungsplätzen.

Für Österreich gibt es nur Schätzungen und keine weiterführenden Informationen darüber, wie viele Jugendliche ohne positiven Abschluss die Pflichtschule verlassen. Dementsprechend ist sehr wenig darüber bekannt, welche Ursachen neben Sprachdefiziten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch für diese Problemlage vorliegen.

Generell ist festzuhalten, dass es unserer Ansicht nach ein gesellschaftliches Versagen ist, wenn nach neun Jahren Schulpflicht nicht sichergestellt werden kann, dass ein standardisiertes Mindestmaß an Kenntnissen und Wissen bei den Jugendlichen vorliegt.

Dass die Arbeitsmarktaussichten und weiterführende Ausbildungsaussichten für die betroffenen Jugendlichen äußerst schlecht sind, liegt auf der Hand. Ohne Hauptschulabschluss ist es fast aussichtslos eine Lehrstelle zu finden.

Die systembedingte Grundproblematik ist die uneinheitliche und frühe Absolvierung der Schulpflicht. Im europäischen Vergleich ist die Schulpflicht bis 15 zu niedrig angesetzt. Nach neun Jahren Schulpflicht als 15-Jährige in die Arbeitswelt eintreten, ist äußerst fragwürdig. Zur Hebung des Bildungsniveaus wäre eine Schulpflicht bis 16 mit standardisierten Abschlusskriterien anzustreben.

Kompetenz und Wissen von Dropouts gehen verloren

Jugendliche brechen frustriert Ausbildungen ab, beginnen aus Mangel an Ausbildungsplätzen „falsche Ausbildungen“. Viele Jugendliche werden durch mangelnde Berufsorientierung, feh-

lende Ausbildungsplätze in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, vor allem jedoch in der dualen Ausbildung, durch sehr hohe Klassenschülerzahlen in der Oberstufe und durch das System des Repetierens eines ganzen Jahrgangs aus einer begonnenen Ausbildung herausgeworfen. Unflexible Ausbildungsstrukturen vermitteln unzureichend Qualifikationen und motivieren zu wenig für Ausbildungen in innovativen Bereichen.

Eine IHS Studie (2005) über „BildungsabbrecherInnen und Jugendliche mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit“ unterscheidet auf Basis des Mikrozensus zwei Gruppen von Jugendlichen: Die Dropouts und die Jugendlichen mit Übergangsproblemen.

Die vom IHS ermittelte große Gruppe der Dropouts im Ausmaß von neun Prozent weist eine starke soziale Determinante auf. Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie mit Eltern, die einen niedrigen oder gar keinen Bildungsabschluss haben, sind überrepräsentiert.

Die Dropoutquote der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) von 40 % ist Teil des Systems. Viele Jugendliche umgehen im städtischen Bereich die Polytechnische Schule und erwarten sich nach Absolvierung der Schulpflicht an der BMHS bessere Chancen am Arbeitsmarkt. Es entsteht ein starker Druck am Lehrstellenmarkt, da sich diverse SchulabbrecherInnen um eine Lehrstelle bemühen. Die Dropouts setzen sich aus Jugendlichen zusammen, die keine weiterführende Schule beginnen, und solchen, die zwar nach der Schulpflicht an weiterführenden Schulen oder in der Lehre bleiben, aber dann in den nächsten Klassen oder Lehrjahren abbrechen.

Soziodemographische Merkmale der Dropouts

Dropouts sind Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren, die weder in Ausbildung sind noch einen Abschluss auf der Sekundarstufe II (Lehre, AHS, BMHS) haben.

Jugendliche MigrantInnen sind unter den Dropouts um das Dreifache überrepräsentiert. Ihr Anteil an der Gesamtgruppe beträgt 26 % gegenüber neun Prozent in der Grundgesamtheit.

Die Arbeitslosenrate bei Dropouts liegt bei 17 % im Vergleich zu drei Prozent in der Grundgesamtheit (15-24 Jahre).

Jährlich wechseln 1.400 Jugendliche ohne Bildungsabschluss direkt in die Arbeitslosigkeit. Bei steigenden Qualifikationsanforderungen sind sie der Gefahr einer dauerhaften Marginalisierung ausgesetzt.

Der Bildungsstatus der Eltern ist niedrig und wird vererbt. Das Schulsystem kann dem wenig entgegensetzen.

Übergangproblemgruppe

Die Übergangproblemgruppe sind Jugendliche, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Die Gruppen überschneiden sich teilweise. Es können sich BildungsabbrecherInnen in Beschäftigung finden und Jugendliche mit Abschlüssen aus weiterführenden Schulen unter den Arbeitslosen.

Der Anteil der Übergangproblemgruppe unter den 15-24-Jährigen liegt bei 6,5 %. 58.000 Jugendliche sind mit Problemen beim Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt konfrontiert.

MigrantInnen, arbeitslose Eltern (hochgradig überrepräsentiert) und Herkunftsfamilien mit niedriger Bildung sind überrepräsentiert. Eltern mit höherer Bildung und Herkunftsfamilien mit besserer beruflicher Stellung sind unterrepräsentiert.

Dropout-Raten an den weiterführenden Schulen

Das Niveau des Gesamtverlustes bei den Schulformen ist annähernd gleich. Die höheren gewerblich-technischen Lehranstalten liegen mit 42,2 % an der Spitze, die niedrigste Verlustrate weisen mit 36,9 % die Handelsakademien auf. In den höheren Schulformen gleicht sich durch die höhere Selektivität im Verlauf der Ausbildung das anfänglich niedrigere Verlustniveau aus.

Berufsbildende mittlere und höhere Schulen verlieren von der 9. auf die 10. Schulstufe 21,2 % ihrer SchülerInnen.

Dabei unterscheiden sich die beiden Schulformen im Niveau der Anfangsverluste. Die BHS verliert im ersten Schuljahr zwischen 15 % und 20 %, die BMS 30 % bis 35 % der SchülerInnen.

Unser Schulsystem ermöglicht es den weiterführenden Schulen, Jugendliche „rauszuselektieren“, weil es „darunter“ einen Schultyp gibt, der die SchülerInnen „auffängt“. So werden die Verantwortlichkeiten verschoben. Ökonomisch sind die hohen Dropout-Quoten sehr problematisch, da diese Jugendlichen schwer am Arbeitsmarkt unterkommen und erst über spezielle Maßnahmen in den Arbeitsprozess integriert werden können.

Starker Einfluss von sozialem Hintergrund und Region auf Bildungswegwahl: Soziale Vererbung der Bildungschancen in Österreich weiterhin stark ausgeprägt

Die soziale Herkunft sagt mit hoher Wahrscheinlichkeit die Höhe des Schulabschlusses voraus. Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Eltern auf die Schullaufbahntrennung der Kinder ist in Österreich sehr hoch. Teurer Nachhilfeunterricht, fehlender Förderunterricht, mangelnde Zeit oder Fähigkeit der Eltern, ihren Kindern bei den schulischen Aufgaben zu helfen, intensivieren die soziale Determination.

Laut einer Studie des ÖIBF (2004) haben fast zwei Drittel der Eltern der SchülerInnen an der AHS-Unterstufe einen Maturaabschluss, während dies nur für 30 % der HauptschülerInnen zutrifft. Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss der Eltern und den zukünftigen Bildungswegen der Kinder.

In ländlichen Regionen treten oft aufgrund der Distanz zur nächsten AHS viele SchülerInnen in die Hauptschule über, während im städtischen Bereich die „Regelschule“ bereits die AHS ist. Der Faktor Begabung hat in beiden Fällen eine untergeordnete Bedeutung: soziale und regionale Faktoren dominieren.

Die Unterschiede, die durch die Trennung der SchülerInnen an der vierten Schulstufe entstehen, werden im Laufe der Schulkarriere größer. Benachteiligungen und Defizite können später kaum aufgeholt werden.

Eine gemeinsame Mittelstufe würde laut Empfehlungen der PISA Studie (OECD) die Leistungsunterschiede verkleinern. In Österreich sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schultypen in der Mittelstufe und innerhalb der Schulen sehr groß.

Ziele in der Berufsausbildung

Es bedarf grundlegende Änderungen für ein chancengleiches Bildungssystem, um allen Jugendlichen die notwendige Grundlage für ihre berufliche Zukunft anzubieten. Den Barrieren im Bildungssystem wird eine Reihe von Forderungen gegenübergestellt, deren Hauptrichtung dahin geht, die Ressourcen und Potenziale der Jugend und der berufstätigen ArbeitnehmerInnen zu nutzen.

Konkret soll es eine Qualifizierungsoffensive für die Jugend in Österreich geben: von genug Hauptschulabschlusskursen über genügend Plätze in der Berufsausbildung bis zu den Grundlagen für eine ständige Weiterbildungsbereitschaft.

Dabei sollen vorrangig folgende Ziele erreicht werden:

Anhebung des Anteils von Jugendlichen mit positivem Pflichtschulabschluss als entsprechende Ausgangslage für eine berufliche Ausbildung. Derzeit verfügen noch immer vier Prozent der SchülerInnen eines Jahrgangs über keinen positiven Pflichtschulabschluss. In jedem politischen Bezirk muss es eine Schule geben, die den Hauptschulabschluss bis zum Alter von 18 Jahren anbietet.

Anhebung des Anteils der Jugendlichen, die nach der Pflichtschule eine Berufsausbildung beginnen. Derzeit setzen jährlich etwa 6.000 Jugendliche ihre Ausbildung nicht fort.

Erhöhung des Anteils von Personen in der Gruppe der 20-24-Jährigen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Derzeit verfügt ein Sechstel nach Schul- oder Lehrabbruch über keine weiterführende Ausbildung.

Anhebung der MaturantInnenquote unter besonderer Berücksichtigung der berufsbildenden höheren Schulen. Österreichs MaturantInnenquote liegt bei etwa 40 %, führende OECD- oder EU-Länder liegen bei 70 % – 90 %.

DAS PROJEKT MÄRTPLATZ IN DER SCHWEIZ

Jürg Jegge

An der Schwelle zur Arbeit

Impulsreferat bei der gleichnamigen Tagung in Innsbruck 2003¹

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Bei irgend einem militärischen Manöver erhalten zwei Fallschirmspringer den Befehl zum Absprung aus dem Flugzeug. Ihr Hauptmann sagt ihnen: „Im Zielgelände wartet ein Jeep, der euch dann zum Einsatzort bringen wird.“ Die beiden springen ab, bei beiden öffnet sich der Fallschirm nicht. So sausen sie nebeneinander wie zwei Steine zur Erde. Da sagt der eine: „Jetzt fehlt nur noch, dass der Jeep auch nicht dasteht.“

Manchmal fühle ich mich wie der Hauptmann in diesem jüdischen Witz. Irgendwo in den Lüften sozialpädagogischer Erkenntnisse schwebend, kann ich nur hoffen, das, was unsere Lehrlinge mitbekommen haben, möge ausreichen, deren freien Fall in der freien Wirtschaft zu bremsen. Und für das Bereitstehen eines Vehikels, das sie auf dem harten Boden der Realität weiter bringt, kann ich schon gar nicht garantieren.

Was passiert denn auf diesem Boden?

Die Arbeitslosenzahlen steigen. Zunehmend stehen auch gut ausgebildete Leute vor den Schaltern der Arbeitsämter. Wer Leute einstellt, kann auswählen und tut das natürlich auch. Dadurch steigen die Anforderungen an die StellenbewerberInnen. Immer neue Qualitäten werden von ihnen verlangt.

Ein Beispiel?

klare Ich-Vorstellung,

1 Das Manuskript wurde uns von Jürg Jegge freundlicherweise zum Abdruck zur Verfügung gestellt.

Kommunikationsfähigkeit,
Denken in Assoziationen und Architekturen,
stetige Neugierde zur Wissensvermehrung,
Toleranz, Offenheit für Andersdenkende,
Bereitschaft zur Eigenverantwortung.

Ich hab es abgeschrieben von einer der Hellraum-Klarsichtfolien, mit denen ein erfolgreicher Schweizer Firmengründer seinen einschlägigen Vortrag illustriert hat. Übertitelt: Forderungen des Unternehmers an die Arbeitnehmer? Falsch. Die Mitarbeiter.

Und wie schaut sie aus, diese Mitarbeit?

Speditives Problemlösen, Effizienz beim Vermeiden von Fehlleistungen, unentwegte Einsatzfreude (klingt alles ebenfalls nach Klarsichtfolie) und all das wird regelmäßig evaluiert, in Standortbestimmungen und Rückblickgesprächen. Erweisen sich diese, trotz Zielvereinbarungen und Kontrollkriterien, als nicht genügend effizient, wird der Mitarbeiter zum Nicht-Arbeiter und darf an seiner Patchwork-Biografie weiterweben.

In den Papieren der „glücklichen Arbeitslosen“, diesen verzweifelt fröhlichen Anarchisten, wird das böse Erwachen auf dem harten Boden der Realität beschrieben: „Dornröschen wird heute nach einem dreißigjährigen Schlaf wach. Sie will zum Bäcker, findet aber eine Kunstgalerie. Beim ehemaligen Fleischer sitzt irgendein Kommunikationsprojekt. Das Industriegelände ist ein Freizeitpark geworden, wo Ex-Baggerführer auf hypothetische Touristen warten. Arbeiterkinder sind zu angestellten Bettlern avanciert, in call centers müssen sie mit einem Lächeln auf den Lippen potentielle Kunden telefonisch belästigen. Endlich trifft sie auf jemand, der sich noch handwerklich zu betätigen scheint, doch dieser erzählt ihr, dass er seinen Tisch nicht fertig bauen kann; am nächsten Tag sei er vom Arbeitsamt zum Bewerbungstraining bestellt. Dornröschen reibt sich die Augen und beschließt, wieder schlafen zu gehen.“²

2 Guillaume Paoli (Hg.): Mehr Zuckerbrot, weniger Peitsche. Bittermann Berlin 2002, S. 13.

Nein, auf diesem Pflaster wartet niemand auf die zerbrechlichen, von Natur und Gesellschaft beschädigten jungen Menschen, die wir in unseren Berufen gemäß Leitbild und Konzept eingliedern sollen.

Natürlich, es gibt die Alternative der Frührente oder in unserem Fall der Invalidenrente, ausgerichtet aus psychischen Gründen. Aber gar so erstrebenswert ist die nicht. Eine Arbeit zu haben, ist nach wie vor eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass jemand am gesellschaftlichen Leben überhaupt teilnimmt. Trotz aller Kritik an unserer bürgerlichen Arbeitsmoral sitzt die in unseren Köpfen fest. Wenn sich Leute neu kennen lernen, wird, zumindest bei uns, bald einmal die Frage gestellt: „Was arbeitest du?“ Und sicher wird eine andere Antwort erwartet als: „Ich angle und sammle Briefmarken.“

Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen. Wer keine Arbeit hat, ist kein ganzer Mensch. Zusätzlich zu seiner Behinderung, mit der so ein junger Mensch ohnehin zu kämpfen hat, empfindet er sich als Mensch zweiter Auswahl. Und dies in einer Umwelt, in der Aufsteigen und Erfolgreichsein alles ist.

Dazu kommt, dass diese Menschen in ihrer Selbstachtung immer wieder verletzt werden. Eine Invalidenrente deckt, zumindest bei uns, die Lebenskosten nicht ab. So ein Rentenbezieher steht regelmäßig im Büro der Fürsorgebehörde. Dort wird oft genug massiv in die persönliche Lebensgestaltung eingegriffen: „Brauchen Sie wirklich einen Hund? Wir auf jeden Fall können den nicht finanzieren. Und im Übrigen geben Sie eindeutig zuviel Geld für den Wirtshausbesuch aus.“

Schließlich: Die Leute schwimmen nicht im Geld, mag man an den Stammtischen auch anderes argwöhnen. „Warum sitzen denn die trotzdem die ganze Zeit im Wirtshaus?“ Das ist leicht zu erklären. Erstens haben sie nichts zu tun. Sie versuchen, dem Tag eine Struktur zu geben, wie im Vor-Fernsehzeitalter die Leute dem Sonntag mit Kirchenbesuch am Vormittag und Spaziergang am Nachmittag. Zweitens ist das Zuhause meist unattraktiv und ärmlich eingerichtet. Und drittens ist man hier nicht

so allein. Man trifft andere in vergleichbarer Lage, da kann man sich gegenseitig bestätigen. Auch wenn die am Stammtisch böse herüber schauen.

Franz Schuh hat seinen österreichischen Landsleuten ein „erotisches Verhältnis zur Frühpension“ bescheinigt. Für Menschen, die ein halbes Leben lang geschuftet haben, mag das stimmen. Aber erotische Erlebnisse können auch zu früh eintreffen.

Mein Stellvertreter Hans Bosshard hat für seine Diplomarbeit die Lebensqualität unserer ehemaligen Lehrlinge untersucht.³ Diese ist unter unseren Absolventen am höchsten bei denen, die eine Arbeit haben und davon auch leben können. Am niedrigsten ist sie bei den jungen Menschen, wie ich sie vorhin im Wirtshaus beschrieben habe. Auch zeigten sich verschiedene Zwischenstufen. Wer zwar seinen Lebensunterhalt nicht selber bestreitet, aber doch eine sinnvolle Beschäftigung hat, ist bereits besser dran. Noch besser geht es denjenigen, die einen Teil ihres Einkommens selber erarbeiten können. Das Ganze lässt sich als eine eigentliche „psychosoziale Treppe“ beschreiben: Zuunterst die Vollrentner, zuoberst die Vollverdiener, die andern mit zunehmendem Anteil an Eigentätigkeit dazwischen. (Ich verzichte auf die grafische Verdeutlichung via Hellraumprojektor; ich nehme an, Sie haben auch schon eine Treppe gesehen.)

„Als Arzt habe ich noch keinen Patienten gehabt, der nicht wieder arbeiten wollte“, sagt ein Basler Psychiater gegenüber dem „Zürcher Tages-Anzeiger“. „Doch die meisten scheitern an der Realität der Arbeitswelt.“ Und der Jurist einer Behindertenstiftung sekundiert: „Wer nicht mehr funktioniert, fliegt raus.“ Es ist denn auch bei uns in der Schweiz eine auffallende Zunahme der Invalidenrenten zu verzeichnen: Während früher die meisten Renten auf Grund von Beschwerden an Knochen und Bewegungsorganen bewilligt wurden, gelten neuerdings psychische Erkrankungen (36%) als die häufigste Ursache.“⁴

3 Hans Bosshard: Ich möchte nicht immer das, was übrig bleibt. Lebensqualität junger IV-Vollrentnerinnen und Vollrentner. Stiftung Märtpplatz, Rorbis 2002.

4 Tages-Anzeiger, 17. März 2003.

Wie kann nun berufliche Eingliederung unter all diesen Umständen aussehen? Was kehren wir vor, damit die Menschen, mit denen wir zu tun haben, eine Arbeit und eine für sie annehmbare Lebensqualität finden und sich erhalten können und das in einer veränderten und sich verändernden Arbeitswelt? Dass man sie seit ein paar Jahren als „Klientel“ bezeichnet (und das meist mit falschem Artikel), dürfte nicht ausreichen. Es geht also um die Qualität des Fallschirms.

Ich beschreibe Ihnen zunächst das Konfektionsmodell:

Man macht bei dem Menschen, der in den Genuss einer Eingliederung kommen soll, eine Fertigkeit aus, die sich „erwerbsmäßig verwerten“ lässt. Diese trainiert man, mit Arbeitstraining, Berufsförderungskursen oder einer Ausbildung. Parallel dazu wird der Einstieg ins Berufsleben vorbereitet (mit Hilfe bei Bewerbungen oder bei der Stellensuche) und begleitet (mit Nachbetreuung der Absolventen, vorausseilender Betreuung der Arbeitgeber oder deren Unterstützung im Sinne einer Parallelaktion).

Das wird von unzähligen Institutionen landauf, landab praktiziert, oft mit großem, hin und wieder heroischem Einsatz aller Beteiligten und durchaus auch mit Erfolg. Trotzdem scheint mir dieses Modell ein paar schwerwiegende Mängel aufzuweisen.

Erstens besteht in dieser sich wandelnden Arbeitswelt, in der Berufe auftauchen, sich verändern oder wieder verschwinden, die stete Gefahr, dass trainierte Fertigkeiten nicht mehr gebraucht werden, dass man also die falsche Fertigkeit trainiert hat. Unzählige auf Computer umgeschulte Büroangestellte können davon ein Lied singen. Natürlich besteht die Möglichkeit, dass wir in einem neuen Kurs eine weitere Fertigkeit trainieren. Aber das ist in der Regel für die Institution günstiger als für den Betroffenen.

Zweitens bleiben durch den Blick aufs „Verwertbare“ und aufs bestehende Angebot meist wesentliche Fähigkeiten unberücksichtigt. Fähigkeiten, mit denen ein einzelner Mensch in seinem einzelnen Fall durchaus beruflich etwas anfangen könnte.

Drittens wird auf diese Weise kein einziger Arbeitsplatz geschaffen. Durch Bewerbungskurse steigt zwar landesweit die literarische und grafische Qualität der Bewerbungen, aber genügt das?

Und schließlich: Was bringt diese Art der Eingliederung der Betroffenen für ihre spätere Biografie, für den Fall eines weiteren

Berufswechsels, längerer Arbeitslosigkeit, einer teilweisen oder ganzen Berentung, einer Fürsorgeabhängigkeit, bei Erschwernissen also, mit denen mit einer gewissen Sicherheit zu rechnen ist?

Bitte fassen Sie meine Worte nicht als Überheblichkeit auf. Es spricht daraus eher eine Rat- und Hilflosigkeit angesichts einer immer schwieriger werdenden Aufgabe. Wirklich: Was zum Teufel sollen wir tun? Wie und wo findet einer, auf den niemand gewartet hat, seinen Platz? Wie können wir ihn dabei unterstützen? Reicht das aus, was wir uns da einfallen lassen?

Es steckt eine tiefe Weisheit in dem schönen Satz: Realität ist die Illusion, die durch „Mangel an Alkohol“ entsteht. Auf unser Problem angewandt, könnte er lauten: „Perspektivlosigkeit ist eine Illusion, hervorgerufen durch Ideenmangel.“ Tatsächlich sind Ideen gefragt. Ideen, die über das hinausgehen, was ich hier skizziert habe. Ideen zur Verbesserung des Fallschirms.

Ich bin gespannt, was die heutige Tagung an verwirklichten oder verwirklichtbaren Ideen zu Tage fördern wird und werde nach Möglichkeit die eine oder andere davon ganz ungeniert stehlen. Als Gegenleistung berichte ich Ihnen hier von unseren Versuchen, Überlegungen und Erfahrungen am Märtplatz und erkläre feierlich, dass auch auf diesen kein Copyright besteht, schon deshalb nicht, weil auch die nicht alle auf unserem Mist gewachsen sind. Und ich möchte Sie dazu anstiften, sich auch gegenseitig die brauchbaren Ideen abzukupfern. Der Apostel sagt das schöner: „Prüfet alles, und das Beste behaltet.“ Aber es ist genau der selbe Vorgang. Die Sache ist so dringend, dass wir uns urheberrechtliche Eitelkeiten gar nicht leisten können.

Also: Der Märtplatz ist eine kleine Institution zur beruflichen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener mit psychischen und sozialen Schwierigkeiten. 25 junge Menschen machen bei uns eine Berufsausbildung. Wir bieten im Augenblick folgende Ausbildungen an: im Computerbereich (Druckvorstufe, Fotoshop, Internetseiten-Gestaltung, Videoschnitt), Damenschneiderin, Fotograf, Fotofach-Angestellte, Journalist, Keramikmalerin, Töpferin, Koch, Theatertechniker (Beleuchterin, Bühnenhandwerker, Kascheurin, Requisiteur). Auf vielen dieser Gebiete sind reglementierte Aus-

bildungen möglich, also Lehren und Anlehen, auf anderen (bei den Bühnenberufen, beim Journalisten und im Computerbereich) haben wir eigene Ausbildungskonzepte entwickelt. Aber Ausbildungen nach eigenen Konzepten sind auch in den reglementierten Berufen möglich. So bereiten sich beispielsweise im Augenblick unsere Fotografen auch auf die österreichische Berufsreifeprüfung vor. Das wird für sie eine zusätzliche Qualifikation. Wir haben so eine ganze Reihe von Möglichkeiten, um auf die entsprechenden Begabungen zu reagieren und Schwerpunkte nach den Fähigkeiten unserer Lehrlinge zu setzen.

Darüber hinaus versuchen wir, dem jungen Menschen möglichst vielfältige Anreize zur Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit zu vermitteln und schließlich mit ihm eine eigene, ihm entsprechende Form des Übergangs in die „harte Welt“ zu suchen und zu realisieren.

Folgende sechs Punkte sind uns dazu eingefallen:

1. Die Ausbildung wird möglichst breit angelegt. Neben der eigentlichen Berufsausbildung können sich unsere Lehrlinge in Kursen, Clubabenden, Begegnungen mit interessanten Menschen usw. zusätzliche Fertigkeiten, Anregungen und Einsichten erwerben. Das geht von Malen, Zeichnen, Theaterspielen, Seiltanzen über Philosophie, Geologie, Begegnungen mit Menschen, die Ungewöhnliches zu berichten haben, Konzerte, Kabarettprogramme bis zur Buchhaltung oder zum Ausfüllen der Steuererklärung. Letzten Monat beispielsweise fand ein Kurs statt mit einem unserer ehemaligen Theaterstifte, jetzt Kascheur am Theater Basel. Gemeinsam bauten sie den wahrscheinlich kompliziertesten Korkenzieher Europas. Er wurde so kompliziert, dass eine zweite Kurswoche nötig war, um ihn fertigzustellen. An einem Abend war ein Theater angesagt: Eine junge Schauspielerin brachte ihre Ein-Frau-Version von Werner Schwabs Stück „Die Präsidentinnen“. Ein Nachmittag gehörte dem bereits erwähnten Steuererklärungs-Kurs, an einem weiteren Nachmittag trafen sich die passionierten Kartenspieler mit dem Schweizer Kartenspiel-Papst, Göpf Egg. Am Clubabend war der Herr Kammersänger Rudolf Mazzola von der Wiener Staatsoper zu Gast und berichtete von seiner

Arbeit. Letzte Woche war der Wiener Schriftsteller und Kleinverleger Werner Herbst bei uns. Am Vormittag arbeitete er mit unseren Journalisten-Lehrlingen, der Nachmittag war reserviert für alle, die ihr Deutsch verbessern wollten. Der Philosophiekurs vom Montagnachmittag dieser Woche war dem Irakkrieg gewidmet. Und heute Nachmittag findet der erste Teil eines Friseurkurses statt. Es geht ums Haarefärben.

All das wird gemeinsam geplant, und jede sucht sich heraus, was sie gerade interessiert. Wir denken, wenn einer einen Clownkurs macht oder sich mit Philosophie beschäftigt, so hilft ihm das auch, ein guter Koch zu werden. Da tauchen oft Interessen und Fähigkeiten auf, von denen bisher kaum jemand gewusst hat, die aber für ihn von größter Wichtigkeit sein können. Eben: Für den Fall eines Berufswechsels, längerer Arbeitslosigkeit, einer Berentung. Es geht also um das Angebot vielfältiger Möglichkeiten zur Erweiterung der persönlichen Kompetenz, falls Sie es gerne mit -ung und -enz haben.

2. Es ist wichtig, dass unsere Lehrlinge der Welt nicht einfach passiv gegenüberstehen. Für einen jungen Menschen ist es fürchterlich, in eine Welt hineinzuwachsen, in der er nichts mehr verändern kann, ausgenommen seine Haarfarbe. Unsere Stifte haben deshalb die Möglichkeit zur aktiven Mitarbeit. Die haben wir jetzt weiter ausgebaut mit der probeweisen Einführung des „Open Space“, in dem alle, Stiftinnen und Lehrmeister ihre Ideen zur Programmgestaltung und zur Weiterentwicklung des Märtplatzes einbringen

Früher nannte man so etwas „Mitbestimmung“, womöglich noch in einer „Vollversammlung“. Das gilt heute als ein in jeder Hinsicht altes 68er-Relikt. Im Management-Bereich aber hat man, beschwingt durch die Erkenntnis, dass glückliche Kühe bessere Milch geben, die alten Ideen wieder aufgenommen, verharmlost zwar, aber immerhin. Und ich muss zugeben: „Open Space“ klingt viel weltläufiger und zugleich weit weniger verdächtig als „Mitbestimmung“.

3. Am Märtplatz verfügen wir über ein weit gespanntes und zum Teil ausgezeichnetes Netzwerk, das für die Weiterent-

wicklung der jungen Berufsleute von großer Wichtigkeit sein kann. Dieses bauen wir entschlossen weiter aus. Meine Erfahrung ist: Es gibt viele Menschen, die gerne bereit sind, für einen bestimmten Menschen in einem bestimmten Fall etwas Bestimmtes zu tun, wenn man ihnen genau sagt, worum es dabei geht. Viele engagieren sich lieber auf diese Weise als mit Geldspenden. Dessen eingedenk, kann man sich auch ein Netzwerk zusammenbetteln.

Auch hier: „Networking“ klingt natürlich ungleich feiner als „Freunderlwirtschaft“. Aber gegen beides ist nichts einzuwenden, wenn das Bemühen einem benachteiligten Menschen zu gute kommen soll. Wer sich für die technische Seite solchen Bemühens interessiert, schaue in seiner Buchhandlung nach, in der Ecke, wo die Lebenshilfe-Bücher der Abteilung „Wie vermarkte ich mich selber?“ stehen. Er wird bestimmt eines finden, das zwar von rührender Einfachheit ist, aber für unseren Zweck nützliche Anregungen liefert.

4. Mit der „Zukunfts-Sitzung“ haben wir ein Werkzeug, um Ideen und Möglichkeiten für die zukünftige berufliche Tätigkeit eines Lehrlings zu sammeln oder zu entwickeln. Fachleute, Freunde und Lehrmeisterinnen des Betreffenden setzen sich zusammen, am besten in einem Beisl. Wir essen und trinken miteinander und schauen, ob uns gemeinsam im Lauf des Abends etwas Brauchbares einfällt. Wobei es vernünftig ist, die Selbstzensur zunächst auszuschalten und einfach einmal drauflos zu spinnen.

„Etwas Brauchbares“ heißt: etwas, das ich mir selber als Arbeit für mich über längere Zeit ebenfalls vorstellen könnte. (Also nicht nach dem Motto: „Zeitungen austragen ist gar nicht so schlimm, das habe ich als Student hin und wieder auch gemacht.“) „Etwas „Brauchbares“ heißt auch: etwas Realisierbares. Wenn man bei einer Idee zu überlegen beginnt, wer da mithelfen könnte, wie der nächste Schritt aussehen könnte, merkt man meist ziemlich schnell, ob es sich um eine echte Möglichkeit oder um ein Luftgespinnst handelt.

Aber immer ist die Stifftin die Hauptperson. Sie allein entscheidet zum Schluss, welche Möglichkeiten weiter verfolgt

werden. Auf diese Weise haben wir schon wunderbare, ganz persönliche Lösungen gefunden und eingeleitet.

5. Immer mehr Arbeitende werden in der Arbeitswelt in eine „Zwangsselbständigkeit“ gedrängt. Das sind dann die Alleinaktionäre der „Ich-AG“, von denen festangestellte Soziologieprofessoren so begeistert sind. Um sie nicht ganz allein zu lassen, sind wir dabei, eine Stelle aufzubauen, die unseren Absolventen in einem solchen Fall behilflich sein kann, durch die Übernahme administrativer Arbeiten, bei der Durchforstung des Formularedschungels, bei der Bereitstellung ordentlicher Arbeitsverträge, als Temporärbüro für „Freelancer“ usw.
6. Es war schon davon die Rede: Nicht alle unsere Lehrlinge können dauerhaft eingegliedert werden. Deshalb unterstützen wir nach Möglichkeit die unter unseren ehemaligen Märtpflätzlern, welche eine Rente oder Teilrente beziehen, beim Versuch, die nächsthöhere Stufe auf der „psychosozialen Treppe“ zu erklimmen. (Sie erinnern sich: Das war die Treppe, die ich Ihnen nicht am Hellraumprojektor gezeigt habe.) Wenn also nach ein paar Jahren Rentnerdasein jemand eine Freizeitbeschäftigung, eine Teilzeitarbeit sucht oder als Teilrentner den Versuch mit einer Vollzeitarbeit machen möchte, kann sie mit unserer Unterstützung rechnen. Wir machen also gewissermaßen „Garantiarbeiten“. Schon mehrmals haben wir miterlebt, wie sich die Lebensqualität eines Menschen deutlich verbesserte, wenn er aufhörte, lediglich sein Rentnerschicksal zu bejammern, sondern etwas Sinnvolles zu tun begann: als Schlagzeuger in einer Band, als freiwillige Betreuerin eines alten Herrn, als Hauszusteller einer kleinen Firma in der Nachbarschaft.

Ich möchte unsere sechs Punkte nochmals zusammenfassen:

1. Eine möglichst breit angelegte Ausbildung; Erweiterung der persönlichen Kompetenz.
2. Mitsprache, Mitbestimmung, Mitreden, Mitentscheiden.
3. Ein möglichst weitgespanntes Netzwerk, an dem immer weiter gearbeitet wird.
4. Die „Zukunftssitzung“ für den einzelnen Lehrling.

5. Die Unterstützung der „Zwangsselbständigen“.

6. „Garantiarbeiten“, Unterstützung beim Erklimmen der nächsten Stufe auf der „psychosozialen Treppe“.

Einmal im Jahr starten wir eine Nachfrage bei unseren ehemaligen Lehrlingen, auch bei denen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben. Wir fragen nach dem Befinden, nach der gegenwärtigen Tätigkeit, nach der Art und der Höhe des Einkommens, nach der Zukunftsperspektive. Auf diese Weise wissen wir recht gut Bescheid über das weitere Schicksal der meisten unserer Märtplätzlerinnen (ein paar von ihnen haben wir aus den Augen verloren): Beim Austritt aus dem Märtplatz hatten 71% eine Arbeit (davon 6% mit einer Teilrente) oder bildeten sich beruflich weiter; der Rest (also 29%) bezog eine Vollrente, war arbeitslos oder wurde von der Fürsorge unterstützt. Insgesamt nahmen aber 77% in irgend einer Weise am Erwerbsleben teil. Im Verlauf der Jahre auf dem beschriebenen harten Boden der Realität ergaben sich Veränderungen: Rund ein Viertel wechselte den Beruf, 9% bekamen wieder eine Rente zugesprochen, die Zahl der gerade Arbeitslosen blieb ungefähr gleich, die der Fürsorgeempfänger sank auf Null (nach unseren Beobachtungen wurden sie einfach zur Invalidenversicherung hinübergeschickt). Aber insgesamt stieg der Anteil derer, die am Erwerbsleben teilnahmen, von 77 % auf 84 %. Und das spielt für die Lebensqualität der Betroffenen eine große Rolle.⁵

Natürlich darf man solche Zahlen nicht überbewerten. Bei unseren insgesamt rund 90 Ausgebildeten spielt der Zufall ganz schön mit (eine einzelne Person macht ja über 1% aus). Außerdem besteht die Gefahr, dass sich dieses Ergebnis, bedingt durch die beschriebene Entwicklung, in den nächsten Jahren verschlechtert. Und schließlich gibt es auch bei unseren Leuten solche, die während ihrer Märtplatzzeit unglücklich waren oder die heute das Gefühl haben, ihre Ausbildung habe ihnen nichts gebracht.

5 Märtplatz 2001. Daten, Fakten, Zahlen. Stiftung Märtplatz, Rorbas 2002.

Lassen Sie mich zum Schluss auf den Satz zurückkommen, dass Realität die Illusion sei, die durch Mangel an Alkohol entstehe. Setzen wir für Alkohol das Sich-Zusammensetzen ein, das Miteinander-Denken, das gemeinsame Ideen-Aushecken (wobei durchaus auch Alkohol im Spiel sein kann), so ist es nach meiner Erfahrung tatsächlich so, dass durch solches Tun der Boden der Realität aufgeweicht wird, weniger hart, als er zunächst scheint. Zumindest, wenn es nicht beim Sitzen, Reden und Saufen bleibt.

Otto Anlanger

René – ein „unhandlicher“ Lehrmeister

Interview mit einem Lehrmeister des Märtplatzes

Diese ungewöhnliche Geschichte beginnt bei einer Finissage in der Galerie einer Freundin im 12. Wiener Gemeindebezirk. Simoneta hatte in ihrer Galerie den Schweizer Künstler René Fuchs geladen, seine tollen Keramiken auszustellen. Er war in Begleitung von Jürg Jegge, den ich schon von früheren Begegnungen kannte, und so ergab sich ein sehr interessantes Gespräch, das wir in den nächsten Tag fortsetzen wollten. Tags darauf traf ich René zum Interview. Er ist seit sechs Jahren Lehrmeister für junge Leute mit „besonderen Schwierigkeiten“ und bildet sie an der Stiftung Märtplatz zum Töpfer aus. Die komplett eingerichtete Töpfereiwerkstatt ist in einem ehemaligen Spinnereifabrikgebäude untergebracht. Kundenaufträge werden eher abgelehnt, da man sich ganz der Ausbildung und der Fantasie der Lehrlinge widmen will. In der Märtplatz-Töpferei ist es möglich, Töpferkurse unter der Mitwirkung oder Leitung der Lehrlinge zu machen. Das hat den Sinn einer gewissen Selbstkontrolle und – was noch wichtiger ist – es fördert das Selbstbewusstsein. So sind die Lehrlinge nach absolvierter Ausbildung auch noch ausgewiesene Kursleiter in dem erlernten Fach.

Dann erzählt René seine Biografie. Sein Vater starb, als René erst sieben Jahre alt war. Er wuchs dann mit seinem drei Jahre jüngeren Bruder bei der allein erziehenden Mutter auf und hatte ab dem ersten Schuljahr Probleme. Die erste Klasse der Grundschule absolvierte er zwar noch in der Regelschule, die zweite aber bereits in der Sonderschule. So pendelte er mehrmals zwischen beiden Schulen (für die „Normalschule“ zu schlecht und für die Sonderschule zu gut, etwas dazwischen gab es nicht), bis er in der vierten Klasse wegen Lernverweigerung und Verhaltensauffälligkeiten von der Schule verwiesen wurde. Es folgten mehrere Tests an der psychiatrischen Poliklinik Zürich. Das Ergebnis war ein Heimaufenthalt. Dort blieb René bis zum Ende der Schulpflicht (5 Jahre). Es folgten zwei Jahre Berufsin-

derung. Im ersten Berufsfindungsjahr konnte er verschiedene Bereiche wie Arbeiten mit Metall, Verdrahten, Holz, Ton etc. kennen lernen. Das setzte sich im zweiten Jahr fort und er konnte sich mittels Schnupperlehre auf den Bereich Töpferei festlegen. Schon damals hatte er den Wunsch, Töpfer zu werden. Während dieser Zeit fiel ihm das Buch „Dummheit ist lernbar“- ein Standardwerk der Sonder-Pädagogik von Jürg Jegge – in die Hände und er las es mit Begeisterung. Ihn faszinierte insbesondere die Geschichte „Wie Rudi in die Hilfsklasse kam“. René setzte sich in den Kopf, er müsse Jegge auf jeden Fall kennenlernen. Mit viel Mühe und Aufwand schrieb er einen Brief an ihn und ließ ihn korrigieren. Dass der Brief korrigiert war, notierte er als Bemerkung (er fand, die Schande sei zu groß). Aber es folgte keine Antwort. Weitere Briefe folgten, auch da bekam René keine Antwort. Er biss sich fast die Zähne aus, das Interesse von Jegge zu wecken. Aber er hatte keine Chance, bis René frustriert und wütend war und einen letzten Brief schrieb, in dem er Jegge seine Frustrationen und seine Emotionen beschrieb (dieses Mal war der Brief nicht mehr korrigiert). So weckte er das Interesse von Jegge und sie sprachen sich bald darauf aus. René erzählte ihm, dass sein größter Wunsch sei, eine Töpferlehre zu machen. Jegge fragte ihn: „Weswegen denn nur eine Anlehre?“ René erzählte ihm, dass eine Lehre wegen schulischen Handicaps nicht zu machen sei. Jegge erklärte, dass die Praxis doppelt benotet werde und René es sich leisten könne, bei der Theorie schlechte Noten zu haben. Ein Notendurchschnitt von einem Vierer würde reichen, um die Abschlussprüfung zu bestehen. Das Gespräch tat ihm so gut, dass er sich entschloss, eine Töpferlehre zu machen. Er teilte seinen innigsten Wunsch den zuständigen Sozialpädagogen im Heim mit. Für sie aber war eine Lehre absolut unmöglich. Um das noch zu untermauern, ließen sie einen Berufsberater der Invalidenversicherung kommen, der René testete und zum gleichen Ergebnis kam wie sie. Doch René beharrte auf seiner Lehre und die Heimleitung teilte ihm mit, dass er sich seinen Lehrplatz selber suchen müsse, obwohl das ihre Aufgabe gewesen wäre. Völlig überfordert und aufgelöst teilte René den Heimentschluss Jegge mit. Entsetzt über diesen Bescheid versprach dieser ihm zu helfen und ihn zu unterstützen. Nach ei-

niger Zeit hatte er für ihn eine Lehrstelle in Aussicht (die Töpferlehre war zur dieser Zeit ein Modeberuf, deswegen auch selten zu finden). So kam René vor Beendigung des zweiten Jahres vom Heim weg und konnte seine Lehre beginnen. Fern von zu Hause und dem Heim bezog er eine Studiowohnung. Er besuchte einen Tag pro Woche die Berufsschule in Bern. Alles schien gut zu laufen, bis die Gewerbeschule die schulischen Schwierigkeiten erkannte. Unter diesen Umständen sei es ratsam, eine Anlehre anzustreben, meinten die Lehrer. René's Lehrmeister nahm mit Jegge Kontakt auf. Dieser teilte ihm die gesetzlichen Bestimmungen der Berufsbildung mit, die besagen, dass die Gewerbeschule nur eine Empfehlung aussprechen könne. René setzte also trotz schulischen Schwierigkeiten die Lehre fort. In der Klasse wurde das Problem besprochen und die Klassenkollegen beschlossen einstimmig, dass alle mithelfen wollten, René zu unterstützen. Nach einem Jahr bewarb sich sein Lehrmeister an der Gewerbeschule und bekam die Stelle. Sein Betrieb wurde verpachtet und René war Teil des Pachtvertrags. Der neue Lehrmeister ging die Vereinbarungen ein, trotz der Klausel, René weiterhin auszubilden. Die „Klausel“ bekam René zu spüren, denn der neue Lehrmeister hatte nie vorgesehen, einen Lehrling auszubilden. Die Reibereien wurden so groß, dass René aufgeben wollte. Und wieder wurde Jegge eine Schlüsselfigur, um die Lehre von René fortzuführen. Er bot ihm den Schulversuch „Schule in Kleingruppen“ an – eine Zusammenlegung von Schule und Töpferei. René setzte die Lehre fort, hatte aber durch die langjährige Heimerziehung Probleme mit der Eigenverantwortung. Mit Freiheiten sinnvoll umzugehen muss man eben auch lernen.

René fiel bei der Abschlussprüfung durch. Er wollte einen neuen Lehrbetrieb suchen, der ihm die Strukturen gab, die er zu dieser Zeit benötigte, fand aber keine. Er blieb also ein weiteres Jahr und fiel bei der Abschlussprüfung – trotz Bemühungen – wiederum durch. Er pokerte, entweder finde er einen Betrieb der es ihm ermöglichte, die Töpferausbildung abzuschließen oder er schmeiße alles hin. Er fand aus eigenem Antrieb eine Stelle und ein Jahr später trat er zur wieder Abschlussprüfung an. Der Prüfungsexperte fragte in, was er mache, wenn er wiederum durchfalle. René's Antwort war, dass er dann in drei Jahren wieder

kommen würde. (In der Schweiz gibt es nämlich die Regelung, dass man maximal dreimal zur Abschlussprüfung antreten darf, nachher muss man die gesamte dreijährige Lehrzeit wiederholen). Diesmal schaffte René die Prüfung und ging „in die Geschichte des schweizerischen Ausbildungswesen“ ein, denn einen Prüfling, der dreimal die Abschlussprüfung machte, gab es bisher noch nicht. Stolzerfüllt teilte René seinen Erfolg den Sozialpädagogen des Heims mit, die ihm seinerzeit eine Töpferlehre verweigern wollten. Sie antworteten, sie hätten schon immer gewusst, dass aus ihm etwas werden würde! Aber es gab doch eine Genugtuung für René: Im Heim gab es seither ein Umdenken. Auf einmal konnten mehrere „zu Betreuende“ statt einer Anlehre eine Regellehre machen. Bis heute ist es aber für René ungewiss, ob die „Drohung“ – in drei Jahren komme er wieder – oder seine Leistung für das Prüfungsergebnis ausschlaggebend waren.

Jetzt begann die Suche nach einer Arbeitsstelle, was sich als schwierig erwies. Er fand einen Job als Hilfsschlosser bei einer Bauschlosserei und legte sich nebenbei ein eigenes Atelier zu. Dann begann es endlich zu laufen: Die erste Ausstellung, Zeitungen schrieben über Renés Werke und er erhielt Angebote, Töpferkurse abzuhalten. So fand er auch die Arbeit in einem Heim für Geistigbehinderte als Werkstattdirektor der Töpferei. René blieb sechs Jahre. Dann folgten fünf Jahre in einer ähnlichen Institution wie die von Jegges Märtplatz, als Lehrmeister und Betriebsleiter.

Seit dem Jahr 2000 ist René Lehrmeister am Märtplatz. Seither hatte er schon diverse Ausstellungen gemacht, seine Werke erschienen in Katalogen, und er brachte es so weit das er an einer internationalen Ausstellung teilnehmen konnte. Die erste Auslands-Ausstellung war in Wien. René machte auch einige Weiterbildungskurse im Sozialbereich.

Er könnte ganz zufrieden sein, aber er will Vergangenheitsbewältigung betreiben. Irgendwas nagt an ihm, macht ihn ein bisschen unruhig. Jetzt will er es genau wissen. Wie war es damals, bei der bestandenen Lehrabschlussprüfung? Ursachenforschung ist angesagt. Er ist derzeit (nebenbei) wieder Lehrling. Diesmal lernt er aber nicht Töpfer, sondern Keramiker. Und das bedeutet

sogar vier Jahre Lehrzeit! Auf dem autodidaktischen Weg, was die Praxis angeht. Lehrmeister und Lehrling zugleich! Da sage noch einer „Was Hänschen nicht lernt...“

Dieses Interview wurde von Otto Anlanger geführt und zusammengefasst, von Jürg Jegge und René Fuchs gegengelesen und autorisiert.

BUCHEMPFEHLUNGEN

Jürg Jegge

Abfall Gold – Über einen möglichen Umgang mit ‚schwierigen Jugendlichen‘.

Zytglogge Verlag 1991

Jürg Jegge, *der* Sonderpädagoge, dessen pädagogisch-literarische Publikationen mich seit Studientagen fesseln, (z. B. „Dummheit ist lernbar“) hat zum Thema dieses schulheftes Wesentliches zu sagen.

1991 erschien sein Buch „Abfall Gold“ mit dem Untertitel „Über einen möglichen Umgang mit ‚schwierigen Jugendlichen‘“, in dem er über den „Märtplatz“, eine Lernstatt für Jugendliche ‚mit Startschwierigkeiten‘, berichtet. Schon im Klappentext erfährt man über den Märtplatz: Kultur-Marktplatz, eine Lernstatt, ein Ort, wo Jugendliche und junge Erwachsene einen Beruf erlernen und auch sonst einen Schritt ins Erwachsenenleben tun können. Junge Menschen, die die Gesellschaft loszuwerden versuchte, werden in verschiedenen Berufen ausgebildet. Eigene Werkstätten mit Fachleuten stehen ihnen zur Verfügung. Wesentlich ist die Art des Umgangs miteinander: Pflege, die Menschenpflege, wie Rebkultur Pflege des Weingartens ist.

Das Buch „Abfall Gold“ ist alphabetisch aufgebaut – von A wie Abfall bis Z wie Zeit. Dass Jegge dabei des Öfteren der Schalk im Nacken sitzt und wie er mit diesem eigentlich so wichtigen und ernstesten Thema umgeht, macht den Autor so sympathisch und das Buch extrem kurzweilig und lesenswert.

Die Jugendlichen, die Jegge manchmal auch als „unhandlich“ bezeichnet, kommen alle mit einem großen Rucksack an Erlebtem und Belastendem zu ihm auf den Märtplatz. Jeder hat zumindest ein Gutachten, das er bezeichnenderweise „Schlechtachten“ nennt. In dem wird in der Regel nur das Negative über eine Person berichtet, wie (nicht nur) er kritisiert. Begonnen wurde 1985 mit vier Lehrberufen. Bei Drucklegung des Buches konnten ca. 20 junge Menschen zwischen 17 und 30 Jahren aus 10 ver-

schiedenen Berufen auswählen: Bühnenhandwerker, Fotofach-Angestellter, Gärtner, Journalist, Kascheur, Koch, Kostümschneider, Möbelschreiner, Requisiteur und Töpfer. Ausgebildet wird in eigenen Werkstätten durch eigene Lehrmeister.

Doch lassen wir Jegge selbst zu Wort kommen, da er schlüssig und prägnant erklärt, was der Märtplatz eigentlich ist: „Der Märtplatz besteht aus drei Elementen: die Buden (also die Werkstätten), die Stube (der Ort, an dem sich die Märtplätzerinnen treffen und an dem auch gegessen wird) und der Markt. So wie man auf einem Markt Waren einkauft, können auf unserem Markt (in Form von verschiedenen Kursen) Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, vom Malen und Theaterspielen übers Wurstmachen und Computerprogrammieren bis zum Ausfüllen von Steuererklärungen. Die Kurse finden zum Teil während der Arbeits-, zum Teil während der Freizeit statt. Sie werden von den Märtplätzlern meist selbst organisiert. [...] Unser Märtplatz ist dezentralisiert, verteilt über ein paar Dörfer im Zürcher Unterland, zwischen Winterthur und Bülach. Wir haben einfach Nischen gesucht und dort unsere Buden errichtet.“ (S.8)

Zur Struktur: Der Märtplatz ist eine gemeinnützige Stiftung, in der auch Lehrlinge und Lehrmeister vertreten sind. Dann gibt es noch eine administrative Leiterin, den Leiter (Jegge) und seinen Stellvertreter. Diese drei Personen bilden zusammen mit einem Arzt die sogenannte „Viererbande“, die eigentlich den Märtplatz führt. Bei Bedarf werden Lehrlinge oder Lehrmeister beigezogen.

Einmal monatlich treffen sich die LehrmeisterInnen gemeinsam mit der reduzierten „Viererbande“ (der Arzt und zugleich Präsident des Stiftungsrates ist nicht dabei) zur Lehrmeistersitzung. Hier kommen nicht nur alle anstehenden Probleme zur Sprache, es wird auch über neue Perspektiven gesprochen. Außerdem wird über die Aufnahme neuer Lehrlinge entschieden.

Dann gibt es noch die „heilige Stunde“, die „Zahnstocher-Sitzung“ und „Stiftssitzungen“. Auf dies noch genauer einzugehen, würde diesen Rahmen sprengen. Man sieht aber, dass eine ziemlich gut durchdachte Struktur dahinter steckt, die erst im Laufe der Jahre gewachsen ist.

Dies kann aber auch ein Nachteil sein: „Die Einzelne verliert zusehends den Blick fürs Ganze, denkt zunehmend mehr an sich und immer weniger an die anderen. [...] Je gefestigter, starrer die Strukturen sind, mit denen ein aufwachsender Mensch zu tun bekommt, desto mehr verfestigt sich in ihm auch das Gefühl, er selber könne nichts bewirken, nichts verändern in dieser Welt [...] Struktur statt Solidarität? Bitte nicht.“ (S. 198)

Da der Andrang auf einen Ausbildungsplatz natürlich größer ist als das mögliche Angebot, muss entschieden werden, wer aufgenommen wird. Interessanterweise gibt es keine Warteliste, sondern es wird quasi per Zufallsprinzip ausgewählt, da sonst „Verzweiflungsmelderinnen“ keine Chance hätten. Bei einem Arbeits(Mittags)essen kann man sich gegenseitig ein bisschen beschnuppern, und wenn's passt, eine unverbindliche Schnupperwoche ins Auge fassen. Am Ende dieser Woche besprechen Lehrmeister, Schnupperlehrling und Jegge die näheren Umstände eines möglichen Eintritts in den Märtplatz: Berufswunsch, Wohnsituation und Kostenträger. Über die definitive Aufnahme entscheidet dann die Lehrmeistersitzung.

Der Märtplatz will aber keinesfalls zum Fachidioten ausbilden, sondern vertritt ein ganzheitliches Menschenbild. Die persönliche Sachkompetenz soll auf möglichst vielen Gebieten erweitert werden. Dazu gehören die sogenannten Clubabende, zu dem Persönlichkeiten eingeladen werden, die auf jeden Fall aus einem ganz anderen Bereich kommen. Da wird dann in einer gemütlichen Atmosphäre diskutiert, gegessen und getrunken.

Fünf Punkte werden für wichtig erachtet: sich ausdrücken können, sich einrichten, sich zurechtfinden, sich pflegen, sich wehren. Eine wichtige Abmachung ist, dass tagsüber keine Drogen, d. h. weder Alkohol noch Haschisch oder Gröberes konsumiert werden dürfen. Manchmal taucht die Angst auf, dass die Jugendlichen am Märtplatz zu sehr geschont würden. Aber dazu heißt es: „Und das ‚harte Leben‘? Das, glaube ich bestimmt, ist nicht lernbar, zumindest nicht vorher... Das berühmte ‚harte Leben‘ wird eher überstanden von Menschen, die seelisch stärker sind. Und genau das versuchen wir ja: Menschen seelisch zu stärken.“ (S. 225)

Aber auch Jegge spürt manchmal seine Grenzen und er braucht von Zeit zu Zeit Fluchtpunkte, und zwar räumliche und geistige. Dass er als Schweizer Wien gewählt hat, macht ihn für mich besonders sympathisch: „Ein ausgeruhter Märtplatzleiter ist ein besserer Märtplatzleiter!“ (S. 141) Manchmal lädt er auch einen Märtplätzler ein mitzufahren, der Wienaufenthalt als Studienreise sozusagen.

Als ehemaligem Lehrer ist ihm natürlich Schule nach wie vor wichtig, und daher gibt es auch die Kapitel Schule und Schulreform, sowie eines übers Lernen: „Es geht nicht darum, dass der Lernende tun kann, was er will. Aber es geht wesentlich darum, dass er das will, was er tu.“ (S. 122)

Eine ‚Erfahrungsliste‘ umfasst sieben Punkte, die im Buch genau ausgeführt werden:

Es brauchte den richtigen Beruf, belastungsfähige LehrmeisterInnen, Unterstützung in der Berufsschule, Unterstützung auch sonst: Anregungen, weitere Möglichkeiten, seelische Unterstützung, eine befriedigende Wohnsituation und Geld, wobei der letzte Punkt oft unterschätzt wird. Jegge investierte alle Ersparnisse in das Projekt, fand aber auch Freunde oder sogar völlig Unbekannte, die ihn bzw. den Märtplatz unterstützten.

Des Öfteren wird Jeggés Hausphilosoph Nestroy zitiert, so z. B.: „Ich habe zu viele Erwachsene kennengelernt, die der Nachsicht bedürfen, als dass ich je wieder mit Kindern streng sein könnt.“ (S. 91)

Otto Anlanger

Jürg Jegge

Die Krümmung der Gurke – Menschen nicht stapelbar.

Zytglogge Verlag 2006

Im Herbst 2006 erschien nun der Nachfolgebund von „Abfall Gold“: „Die Krümmung der Gurke“. Diesmal ist das Buch mit Photos von allerlei Gurken graphisch aufgelockert, die von Märtplatz-Photographen stammen, sowohl von Lehrlingen als auch Lehrmeistern. Der Text selbst ist in drei große Kapitel unterteilt: Schulwelt, Märtplatz und ‚Arbeits‘welt.

In diesem Buch gibt es viele Zitate, „denn wenn der pensionierte Professor für Politikwissenschaft Georg Fülberth den Neoliberalismus als närrisches Unternehmen bezeichnet, oder der Chef der Drogeriemarktkette und Wirtschaftsprofessor Götz Werner das Grundeinkommen fordert, so hat das einen ganz anderen Stellenwert, als wenn ein simpler Sozialhandwerker das tut.“ (S. 23)

Das Kapitel Schulwelt beginnt mit der provokanten Frage: „Ist Dummheit noch immer lernbar?“ (S. 13) Und Jegge beantwortet sie schlicht und einfach mit „ja“. Er begründet dies mit der Feststellung, dass 1976, als er – man kann schon sagen *das* Standardwerk der Sonderpädagogik „Dummheit ist lernbar“ veröffentlichte, rund 4 Prozent aller Schulkinder in der Schweiz Sonderklassen besuchten, heute sind es 6,2 Prozent. In Österreich verläuft die Entwicklung ähnlich.

Zitiert wird die WASA-Studie¹, die zeigt, dass Lehrpersonen eher bereit sind Kinder auszusondern, wenn sie

- große Klassen unterrichten müssen, vor allem im Kindergarten (die Schwelle dürfte bei 20 Kindern liegen);
- mit neueren Schul- und Unterrichtsformen wenig oder keine Erfahrung haben;
- sich belastet und überfordert fühlen;
- ihre Schulbehörde als ‚nicht-integrativ eingestellt‘ beurteilen;
- das Sozialklima in ihrem Berufsfeld negativ erleben.

Im Kapitel „Der richtige Mensch am richtigen Platz“ mit dem Untertitel „Über Selektion“ geht Jegge auf die subjektive Wahrnehmung der LehrerInnen ein, die (unbewusst) gute SchülerInnen bevorzugen. Er stellt infrage, ob der Erfolg allen Tüchtigen offen steht und nicht mehr von der Herkunft abhängig ist. So berichtet er u. a. von einer Untersuchung, bei der LehrerInnen bei guten SchülerInnen viel mehr Fehler übersahen als bei schlechten. Aber auch Migrantenkinder werden benachteiligt und hier wieder besonders die Buben, wie er eindrucksvoll belegt.

1 WASA-Studie: Greminger/Tarnutzer/Venet: „Tragfähigkeit der Regelschule“. 2005, S. 279ff.

In „Anmerkungen zur Debatte über Hochbegabung“ arbeitet Jegge unter der Überschrift „Lieber reich und gescheit als arm und krank“ das Thema Hochbegabung ab. Es tritt ja immer wieder auf den Plan, wenn über Förderung gesprochen und das Gleichheitsprinzip eingefordert wird. Das Bildungsbudget wird aber dadurch nicht erhöht: „Wer also *nach so viel Minderbegabten endlich Hochbegabtenförderung* will, verlangt eigentlich, dass man das Geld dazu bei den Schwachen holt; dass also Geld umverteilt wird, von unten nach oben, von den Ärmern zu den Reichen.“ (S. 57)

Interessant sind auch die zitierten Standpunkte zur Notengebung: „Jemandem einfach ein *Genügend* zu geben, damit er weiterkommt, ist ungerecht gegenüber all denen, die sich dieses *Genügend* redlich verdient haben.“ Und für die Zweifler an dieser Logik der Gerechtigkeit: „Dann ist es auch ungerecht, jemandem aus dem Teich zu retten; ungerecht gegenüber all denen, die einen Schwimmkurs besucht haben.“ (S. 35) Dieser Ansatz hat doch auch was für sich – oder?

Unter der Überschrift „Klassenschule“ meint Jegge: „In der Regel gilt: Wer unten ist, bleibt unten und wird es auch bleiben. Dummheit ist lehrbar.“ (S. 77) Ein Seitenhieb auf Lehrer – Dummheit ist also nicht nur lernbar, sondern auch lehrbar!

Am Schluss des Schul-Kapitels kommt ein „ernüchternder Rundgang“:

- Untersuchungen werden gemacht, Qualitätssicherung, Leitbilder geschaffen.
- Kinder erhalten nicht die Förderung, die sie zu einem selbstbestimmten Leben befähigen würde.
- Viele Kinder haben Schulangst und müssen therapeutisch unterstützt werden.
- Nach wie vor wird entlang der bestehenden sozialen Klassengrenzen selektioniert.
- Nach wie vor werden die nicht angepassten, die leistungsschwachen Kinder ausgesondert.
- Untersuchungen wurden veröffentlicht – geändert hat sich aber nichts.
- Reformen zielten auf Leistungssteigerung, damit wurde der Druck auf die schwachen Schüler weiter erhöht.

- Unter diesem zunehmenden Druck leiden immer öfter auch die ‚normalen‘ Kinder. (S. 76)
„Es ist nämlich nicht wahr, dass die Schule aufs Leben vorbereitet, es sei denn, Ihr Kind wird Lehrer.“ (S. 21)

Im zweiten Kapitel „Märtplatz“ kritisiert Jegge anhand von zwei Fallbeispielen wieder das „Schlechtachten“, diesmal sehr anschaulich: „Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob ich einen Menschen von seinen Schwächen her begreife, von seinen Ausfällen her oder von seiner Substanz, ob ich von den Löchern rede oder vom Käse.“ (S. 87)

Derzeit sind 25 junge Menschen zwischen achtzehn und dreißig Jahren in Ausbildung und zwar im Computerbereich (Grundkenntnisse und Administration von Computersystemen, grafische Gestaltung, Gestaltung und Programmierung von Internetseiten), Damenschneiderin, Photograph, Photofach-Angestellte, Journalist, Keramikmalerin, Koch, Maler und Renovierer, Theatertechniker (Beleuchterin, Bühnenhandwerker, Kascheurin, Requisiteur), Töpferin. Möglich sind Lehren und Anlehen oder eigens entwickelte Ausbildungskonzepte.

Unter dem Titel „Vorgaben“ werden sieben Punkte angeführt, die sich als zielführend erwiesen haben (S. 90-95):

- Man muss versuchen, die Leute von ihren Stärken, nicht von ihren Defiziten her zu verstehen, vom Käse, nicht von den Löchern.
- Man kann nur etwas für den ganzen Menschen tun und hoffen, dass dann diese Löcher allmählich zuwachsen. Zeitweise fallen wir hinter unsere eigenen Ansprüche zurück und glauben zu wissen, was für einen anderen Menschen gut sei; wie, wohin oder wie schnell er sich zu entwickeln habe.
- Anregungen zur persönlichen Weiterentwicklung wie Malen, Zeichnen, Theaterspielen, Seiltanzen, Philosophie, Geologie, Konzerte, Kabarett, aber auch Buchhaltung oder Ausfüllen der Steuererklärung. Wichtig sind Begegnungen mit Menschen, die Ungewöhnliches zu berichten haben. Es ist gut zu wissen, was noch in einem steckt, wenn Berufswechsel, Arbeitslosigkeit oder gar Invalidenrente anstehen.

- Zeit lassen. Die Lehrlinge sind nicht oder nur selten unter Produktionsdruck, sie können in Ruhe ihren Beruf erlernen.
- Möglichst selbständig sein können. Das betrifft u. a. das Wohnen und Essen. Wird Hilfe benötigt, ist immer jemand da
- Möglichst keine grundsätzlichen Regeln. Es wird versucht, die anstehenden Probleme mit den Betroffenen direkt auszuhandeln.
- Fehler dürfen passieren. Oder besser: Fehler sind normal. Zitat aus einem Theaterstück von George Tabori: „Gott allein ist vollkommen, und auch der hat sich bedeutende Schnitzer geleistet.“

Ein Jahr vor der Beendigung der Lehre wird über einen sanften Übergang vom Märtplatz in das Erwerbsleben gemeinsam nachgedacht. Dazu wird die speziell entwickelte GZS-Methode (ironisch „Gemeinsame Zukunfts-Süffelei“ genannt, etwas ernster Zukunftsnacht oder Zukunftskonferenz) angewandt. Dazu braucht es den Lehrling, Papier, einen Schreiber, einige KollegInnen, die den Betroffenen bzw. seinen Tätigkeitsbereich gut kennen, und ein gemütliches Beiszl. Bei Essen und Wein werden gemeinsam die Stärken des Lehrlings aufgezählt und in der nächsten Runde Berufsideen dazu aufgeschrieben. In einer dritten Runde streicht der Betreffende alles durch, was er nicht arbeiten will. Bei den verbliebenen Berufsmöglichkeiten wird ein erster Schritt zur Realisierung dieses Wunsches angedacht. Das war's dann. Der Lehrling bringt dann in den nächsten Tagen die Liste in eine ihm genehme Rangordnung. Dann geht's um die Umsetzung...

Was ist, wenn der Lehrling bei der Abschlussprüfung durchfällt? In der Regel kann er noch ein Jahr bleiben und schafft mit Unterstützung in dieser Zeit die Prüfung im zweiten Anlauf.

Im Dezember 2005 sollten die Stiftinnen den Märtplatz beurteilen. Fragen wurden keine gestellt, sondern die Vor- und Nachteile sollten notiert werden. Das Ergebnis war eine Zustimmung von 74%, Nachteile sahen nur 26%.

Die wichtigsten Ergebnisse im Detail: Die größte Zustimmung fand die große Freiheit und Selbständigkeit, gefolgt vom Umgang miteinander, dem außerberuflichen Angebot wie Kultur

etc., gute Leute – z. B. Lehrmeister und die Berufsmöglichkeiten. Mit großem Abstand wurden Geld, gutes Essen, ein gutes Konzept und Hoffnung, Zukunftsperspektive genannt. Auf größte Ablehnung stießen zu wenig Struktur, mit großem Abstand gefolgt von Vorbehalten gegenüber Mitstiftinnen, grundsätzliche Vorbehalte wie z. B. dass man nicht ernst genommen wird, Einsamkeit, Vorbehalte gegenüber Lehrmeistern, Suchtverhalten und zu wenig Betreuung.

Interessant ist, dass die große Freiheit in beiden Wertungen an der Spitze stehen. Von gut drei Vierteln wird sie geschätzt, ein Viertel empfindet sie belastend. Wenn aber jemand ins Trudeln gerät, wird eine Ad-hoc-Struktur aufgebaut.

Es gibt auch Erhebungen über ehemalige Schützlinge. Verglichen mit AbgängerInnen von anderen Institutionen schneiden sie wesentlich besser ab. Wenn man dieselben Kriterien wie die Invalidenversicherung IV² heranzieht, schneidet der Märtplatz mit 81,6% um fast 10% besser ab. Die Eingliederungswirksamkeit von psychisch Behinderten ist mit 67% gegenüber 58% ebenfalls um fast 10% höher! Ohne jede Unterstützung durch die öffentliche Hand leben 50%, und in irgendeiner Form am Erwerbsleben nehmen über 80% teil. Darauf können die MärtplätzeInnen zu recht stolz sein!

Aber auch vom Scheitern ist hier die Rede. Drei Schicksale werden geschildert: Markus, der völlig verwirrt und aggressiv wurde, Vera, der das Leben zu viel wurde und Manfred, der ohne Abschluss ging. Wie Jegge damit umgeht? „Danke, einigermaßen. Was mich am meisten irritiert, ist die Fallhöhe zwischen der Hoffnung, der Freude, dem Elan am Anfang und dem traurigen Abgang... Und am Schluss können wir uns alle als gescheitert betrachten: der Lehrling und wir, die Auszubildenden. Zurück bleibt Enttäuschung, manchmal auch Schmerz. Das hat durchaus auch mit Abschied zu tun: Gerne hätten wir gemeinsam noch ein Stück weitergemacht.“ (S.161)

Und unter dem Titel „Gestrandet, nicht gescheitert“: „,Wenn

2 Die Invalidenversicherung IV ist in der Schweiz eine staatliche und obligatorische Versicherung, deren Ziel es ist, Personen ab 18 Jahren, die invalid werden oder schon sind, mit Eingliederungsmaßnahmen oder finanziellen Zuwendungen die Existenzgrundlage zu sichern.

es am Märtplatz nicht klappt mit diesem jungen Mann, dann klappt es nirgendwo.' Wie oft habe ich diesen Satz schon gehört. Ich sage dann jedes Mal dasselbe.: ‚Nein. Wenn es nicht geklappt hat, dann heißt das bloß, dass es am Märtplatz nicht geklappt hat. An einem anderen Ort kann es sehr wohl anders kommen. Markus und Manfred sind nicht gescheitert, sie sind bloß vorläufig einmal gestrandet. Solang sie leben, können sie jederzeit wieder flott werden. Zum Beispiel durch Erleichterung ihrer Last. Und Vera? Die ist tot. Und das tut weh.“ (S. 162)

Auf das Drogenproblem wird in diesem Band jetzt genauer eingegangen, Jegge hat ein „Traktat über Drogen“ geschrieben. Darin schildert er, dass er in seiner Jugendzeit Mitglied eines sehr aktiven Abstinenzlervereins war und erklärt, warum er heute eine andere Sichtweise hat. Er meint, dass es keine Kultur gibt, die Drogen und Rauschzustände nicht kennt und stellt dann die provokante Frage: „Gibt es ohne Rauschzustände überhaupt eine Kultur?“ (S. 130) Er verweist auf religiöse Rituale, Tänze und Feste. Angesprochen werden auch Drogen- bzw. Beschaffungskriminalität und er stellt die bange Frage: „Was tun?“ Als Mann der klaren Worte bezieht er sofort Stellung und erklärt, dass er eher für die Freigabe ist. Im Amerika der Zwanziger-Jahre des letzten Jahrhunderts hat die Prohibition auch nichts gebracht. Wichtig sei die Entkriminalisierung: „Und was können wir als Eltern tun, als Lehrerin, als Märtplatzleiter? Ich fürchte fast: nicht eben viel.“ (S. 135) Die Lehrlinge haben natürlich Kontakt mit anderen Jugendlichen und müssen sozusagen ihr eigenes Leben leben. Das kann für sie niemand, weder die Eltern, noch Jegge. Sie müssen herausfinden, was gut für sie ist und was nicht. Was man aber doch tun kann, ist ein offenes Klima zu schaffen, in dem sie über alles reden können und sich angenommen fühlen. Gültig ist nach wie vor die Regel: tagsüber keine Drogen, egal welcher Art – also auch keinen Alkohol – zu konsumieren. Dies gilt auch für die LehrmeisterInnen und die Büroangestellten. Einzige Ausnahme ist das Rauchen. In der nunmehr zwanzigjährigen Märtplatzgeschichte musste nur sechsmal eine Ausbildung aus diesen Gründen abgebrochen werden, da der Lehrling abstürzte und nicht mehr fähig war, die Ausbildung fortzusetzen.

In dem Abschnitt „Eine Schule ohne Vorschlaghammer“ gibt es gemeinsame Vorschläge von Jegge und Hans Rothweiler. Einleitend wird gleich bemerkt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer *mit* ihren SchülerInnen leiden. Trotz diverser Schulversuche sind die Grundmissstände geblieben. Es wird auf drei Themen, die sich auch für Märtplatz-Lehrlinge als wichtig herausgestellt haben, genauer eingegangen, die da sind: Freiheit bzw. Selbständigkeit, gegenseitiger Respekt und Vielfalt. (S. 172-181)

Freiheit und Selbständigkeit:

- Die Lebenserfahrungen des Schülers (Vorerfahrungen) sollten mit den Aufgaben der Schule in Beziehung gesetzt werden.
- Die Organisation des Unterrichts hat die größtmögliche Lernfreiheit zu gewährleisten.
- Alle Lebensäußerungen sind als wertvoll zu achten. (Grundrauschen der Lebensäußerungen in der Gesellschaft)
- Orientierungspunkte und zu erreichende Ziele sind das im staatlichen Lehrplan gegebene Basiswissen.

Gegenseitiger Respekt:

- Der Respekt vor der Arbeit des Schülers verlangt sachlichen, genauen und liebevollen Umgang mit ihr (Arbeitsbeschreibungen) und Verzicht auf Beurteilungen, die das differenzierte Bild klischeehaft vereinfachen (Noten, Verhaltensbeurteilungen, mit vereinfachenden Stichwörtern und Sätzen oder im Multiple-Choice-Verfahren).
- Sozialwissenschaftler bezeugen Respekt im Umgang mit Schul- und Bildungsprojekten, indem sie sich verpflichten, aus ihren Forschungsergebnissen Vorschläge für praktische Maßnahmen zu machen und bei deren Umsetzung mitzuhelfen.

Vielfalt:

- Dinge und Phänomene sind Ausgangspunkte des Lernens.
- Was gelernt werden soll, ist immer wieder neu festzulegen.
- Die Anschaulichkeit als Grundprinzip verlangt, dass Lernen sehr oft außerhalb des Schulhauses stattfindet.
- Das Berufsbild des Lehrers ist das des Generalisten. Es muss wahrscheinlich neu umschrieben werden.

- Fachspezialisten, u. a. Lehrer von Mittelschulen, sollten allen Schülern der Volksschule zur Verfügung stehen.

Hier sei noch angeführt, dass Klassenwiederholungen wegfallen würden und die Leitung der Schulen von Schulteams durchgeführt wird, die die Gestaltungsform ihrer Schulen festlegen.

Unter „Was, wenn“ wird auf die Auswirkungen eingegangen, wenn die Schule nach ihren Vorstellungen reformiert würde (S. 181-182):

- Bei schwachen Schülern würde vermutlich sehr viel Leid vermindert.
- Kinder könnten ihre unterschiedlichen Fähigkeiten bei individuellem Tempo entwickeln.
- Ein Anwachsen des Gemeinsinns wäre feststellbar – weniger Konflikte und Gewalttätigkeit.
- Längerfristige Änderung des inneren und äußeren Bildes des Lehrerberufs.
- Durch Freiheit, Selbständigkeit, Angebot und Vielfalt bekommt man einen weiten Blick auf Dinge und Phänomene.
- Bei den Eltern tauchten vermutlich viele (Zukunfts)-Ängste auf
- Mit der Schulbehörde müssten neue Formen einer verantwortlichen Zusammenarbeit entwickelt werden.
- Die Erwachsenenwelt würde vermutlich von weniger beschädigten jungen Menschen betreten.
- Der Märtplatz würde überflüssig.

Beim „Leben in der Arbeit“ wird darauf hingewiesen, dass demokratische Strukturen in einem Unternehmen sich sowohl für die MitarbeiterInnen als auch für die Firmen positiv auswirken. Zitiert wird der Psychologe und Experte für Unternehmungs-führung Mihaly Csikszentmihalyi aus seinem Buch „Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz“: „Es ist paradox, aber gerade dann spüren wir das volle Leben, wenn wir uns so intensiv unserer jeweiligen Aufgabe widmen, dass wir die Zeit und alle unsere anderen Interessen vergessen – sogar unsere Existenz.“ (S. 201)

Unter „Leben nach der Arbeit“ wird kurz und bündig folgendes Resümee gezogen: „Arbeit kann krank machen, aber keine Arbeit zu haben, macht ebenfalls krank.“ (S. 204)

Jegge geht auch auf die aktuelle Debatte über das Grundeinkommen – auch Bürgergeld genannt – ein und zitiert hier Götz Werner, den Chef einer Drogeriemarktkette. (S. 219 – 220). Dieser ist für das bedingungslose Bürgergeld in der Höhe von 1300 bis 1500 Euro und will dafür alle Steuern abschaffen, bis auf die Mehrwertsteuer. Diese könnte aber dann bis zu 48 Prozent hoch sein. Des Weiteren wird noch Manfred Füllsack zitiert (S. 220), der meint, dass es billiger komme, das Grundeinkommen gleichmäßig an alle auszubezahlen um sich somit die aufwendigen und teuren Berechnungen der Bezugshöhe zu ersparen. Auch tritt er für neue Steuern, wie Spekulationssteuer oder Informationssteuer ein. Das Grundeinkommen sei weniger eine Frage der Finanzierung als vielmehr eine des politischen Willens.

Es wird auch auf die Gegenargumente eingegangen, zuvorderst natürlich die Behauptung, dass dann ja niemand mehr arbeiten würde. Besser wäre das „Recht auf Arbeit“, die Arbeit besser zu verteilen, die Arbeitszeit zu reduzieren oder bisher unbezahlte Arbeit zu bezahlter zu machen. Außerdem würden MigrantInnen das Land überschwemmen...

Ein weiteres Problem wird unter dem Titel „Wie Eingliederung Arbeitslosigkeit schafft“ abgehandelt. Darin wird geschildert, wie durch finanziell gestützte Arbeitsplätze der Verdrängungswettbewerb am Arbeitsmarkt funktionieren kann. Jegge will hier nicht falsch verstanden werden, aber durch geförderte Arbeitsplätze kann kostengünstiger produziert werden und dadurch sind andere ArbeiterInnen und Betriebe in ihrer beruflichen Existenz gefährdet. Es wird ja in der Regel kein neuer Arbeitsplatz geschaffen, die Arbeit an sich ist ja nicht mehr geworden – Arbeit ist mittlerweile ein knappes Gut geworden.

Im Anhang werden dann noch einige Statistiken zum Thema Berufsausbildungen und Eingliederung in Tabellenform dargestellt und beschrieben. Nur zur Erinnerung: Der Märzplatz schneidet überall besser ab als vergleichbare Institutionen!

Die schonungslos offene Schreibweise, die das Eingestehen von

eigenen Fehlern und Schwächen beinhaltet, machen Jegge so liebenswert und seine Bücher bedingungslos empfehlens- und lesenswert. Manchmal verwendet er auch eine derbere Ausdrucksweise, aber man merkt, dass er nicht verletzen, sondern damit das Problem nur überspitzt auf den Punkt bringen will. Dass dabei sein trockener Humor nicht zu kurz kommt, kann nicht oft genug gesagt werden.

Und mir wurde in Erinnerung gerufen, „...dass Lachen eine gute Medizin sei... Nahrung für *das Kind im Menschen*.“ (S. 119)

Otto Anlanger

AutorInnen

Otto Anlanger, Integrationslehrer an einer polytechnischen Schule,
Wien

Brigitte Egger, Sonderschul- und Sprachheillehrerin, Psychagogin,
Wien (derzeit psychagogische Betreuerin an der KMS 15)

Barbara Falkinger, Lehrerin an der KMS 15, Mediatorin, Wien

Robert Misik, freier Journalist, Wien

Jürg Jegge, Lehrer, Leiter des „Märtplatz“, einer Lernstatt für Jugendliche
„mit Startschwierigkeiten“, Rorbas-Freienstein, Schweiz

Petra Pinetz, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien

Michael Rittberger, Integrationslehrer an der KMS 15, Wien

Susanne Schöberl, stellvertretende Leiterin der Abteilung Bildungspo-
litik in der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
35	Störfaktor Körper	€ 2,20
36	Naturwissenschaften	€ 2,20
37	Otto Glöckel	€ 4,40
38	Fremdsprachenunterricht	€ 4,40
40	Arbeit & Bildung	€ 4,40
42	Ästhetik	€ 4,40
45	Gewerkschaft	€ 5,50
47	Schuleinstieg	€ 4,40
48	Konsumenten	€ 4,40
49	Erinnerungsarbeit 1938/88	€ 5,00
51	Mozart 1789	€ 5,00
52	Bildungspolitik	€ 7,20
53	Sexualität	€ 7,20
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00
58	Museumspädagogik	€ 10,20
59	Analphabetismus	€ 5,00
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20
62	Community Education	€ 7,20
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20
64	Schulautonomie	€ 10,90
65	Traumschule	€ 5,00
66	Österreichische Identität	€ 7,20
67	Lernwidersprüche	€ 7,20
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20
70	Behindertenintegration	€ 10,90
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20
72	Friedenserziehung	€ 8,70
74	Projektunterricht	€ 7,20
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regional- isierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeseziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 9,50
114	Integration?	€ 9,50
115	Roma und Sinti	€ 9,50
116	Pädagogisierung	€ 9,50
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 9,50
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 9,50
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 9,50
120	2005 Revisited	€ 9,50
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 9,50
122	Gendermainstreaming	€ 9,50
123	Soziale Ungleichheit	€ 9,50
124	Biologismus – Rassismus	€ 9,50
125	Verfrühpädagogisierung	€ 9,50
126	Leben am Rand	€ 9,50
	in Vorbereitung:	
127	Beratung, Coaching, Supervision	
128	Mädchen und Technik	

