WORKING PAPER 5

Diversität in der Berufsschule

Prävention von Lehrabbruch durch inklusive Strategien

demo kratie zentrum wien

Working Paper des Demokratiezentrum Wien
Herausgegeben von Prof. Dr. Dirk Lange
Heft 5

© Demokratiezentrum Wien 2022
Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Dirk Lange
Tel: +43 (0) 512 37 37
Fax: +43 (0) 512 37 37-20
E-Mail: office@demokratiezentrum.org
www.demokratiezentrum.org

Satz & Layout: Katrin Pfleger Grafikdesign

Diese Broschüre steht unter Creative Commons Lizenz
This work is licensed under the Creative Commons

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/

Stadt Wien Kultur

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Inhalt

Einleitung 4

Lara Möller: Bedarfsanalyse zum Thema „Vorzeitiger Lehrabbruch von Berufsschüler*innen mit Migrations – bzw. Rom*njageschichte: ausgewählte Problemstellungen und Lösungsansätze in Österreich“ 7

Klaus Linde-Leimer: Roma Empowerment. Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen 14

Leonie Brixa/Karlheinz Boss: Arbeitserfahrung und Erfahrungsarbeit mit Lehrlingen 30

Kurzbiografien der Autor*innen 39

Einleitung

Lara Möller / Dirk Lange

Diversität in der Berufsschule
Prävention von Lehrabbruch durch inklusive Strategien

Dieses Working Paper befasst sich mit dem Thema des vorzeitigen Ausbildungsabbruches und darauf bezogenen inklusiven Strategien für Auszubildende mit Migrationsgeschichte sowie Roma und Romnija. Der Psychologe und Migrationsforscher Haci-Halil Uslucan stellt grundsätzlich fest: Die „Erfahrung der Ausgrenzung bzw. der Diskriminierung im pädagogischen Bereich kann dazu führen, dass Bildungskarrieren gebremst bzw. gehemmt werden" (Uslucan 2017: 135). Im Bildungsbereich kann hier eine Chancenungleichheit für unterschiedliche Gruppen konstatiert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Daraus ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen, die im Laufe dieses Working Papers erörtert werden. Grundsätzlich ist das österreichische Schulsystem auf einer strukturellen Ebene seit Jahrzehnten segregativ gestaltet (vgl. Feyerer 2019). Spezifisch auf die vorliegende Zielgruppe bezogen, erfolgt eine problemorientierte diskriminierungskritische Auseinandersetzung häufig nur unzureichend; so beschreibt Albert Scherr, dass „dem Tradierungsprozess antiziganistischer Vorurteile bislang nicht durch eine schulische Bildung begegnet" wird (Scherr 2017: 314). Entsprechend müssen sich Bildungsprozesse auch als Möglichkeitsräume für einen kritischen Paradigmenwechsel verstehen.

Einen wichtigen theoretischen Rahmen für diese Auseinandersetzung bildet der Ansatz *Inclusive Citizenship Education*, verstanden als Bildung für inklusive Bürger*innenschaft (Kleinschmidt/Lange 2016: 13). Politische Bildung befasst sich häufig mit dem dominierenden, durch die Abstammung festgeschriebenen Verständnis von Nation (vgl. Lange 2010: 172). *Citizenship* wird dagegen mit einer grundsätzlichen Konflikthaftigkeit zusammengedacht und kritisch reflektiert, indem *Citizenship* als Statuszuschreibung problematisiert wird. Gleichzeitig wird *Citizenship* als „act" im Sinne von Bürger*innenschaft als Praxis formuliert (vgl. Kleinschmidt et al. 2019: 406; Kleinschmidt/Lange 2016: 15). Zielsetzung dieses Working Papers ist daher auch, Impulse für die Wissenschaft und die politische Bildungsarbeit in der Praxis zu geben. Auch die subjektiven Vorstellungen und Partizipationsweisen von Exkludierten sollen, als Beitrag für eine inklusive Gesellschaft, untersucht werden (vgl. Kleinschmidt et al. 2019: 410). Entsprechend wird neben sozial konstruierten Statuszuschreibungen und Exklusionspraktiken nach möglichen genutzten Handlungsperspektiven von Exkludierten als Potential zivilgesellschaftlicher Partizipation und politischer Interessenartikulation gefragt (vgl. Kleinschmidt/Lange 2016: 15f.). Exklusion wird hier mit Blick auf die Gruppe der Berufsschüler*innen mit Migrationsgeschichte sowie Roma und Romnija als Ausschluss innerhalb der Gesellschaft diskutiert, der von der „Mehrheitsgesellschaft" im Alltag praktiziert wird (vgl. u.a. Kleinschmidt 2017). Dadurch wird mit dem Ansatz der *Inclusive Citizenship Education* kein vertikal-hierarchisierendes Verständnis von *Citizenship* in Form einer (Nicht-)Zugehörigkeit angewendet, sondern mit Bezug auf

 © Demokratiezentrum Wien 2022

den Soziologen John Gaventa ein horizontales Verständnis betont, das sich auf das Verhältnis der Bürger*innen untereinander bezieht (vgl. Kleinschmidt/Lange 2016: 17f.; Gaventa 2005: 12).

Relevant ist auch der zugrunde liegende Inklusionsbegriff. Dieser wird in unterschiedlichen Bereichen und Disziplinen benutzt, hier geht es um seine Verwendung innerhalb der Migrationsforschung als Abgrenzung vom Integrationsbegriff. Die Didaktik der Politischen Bildung selbst befasst sich erst seit einigen Jahren mit Inklusion (vgl. Besand/Jugel 2015: 45). Der Fokus wurde dabei zunächst insbesondere auf soziale Ungleichheitsverhältnisse hinsichtlich Migration und Flucht gelegt (vgl. u.a. Dönges et al. 2015: 9ff.). Inklusion lässt sich im Kontext Politischer Bildung als ein Prozess kontextualisieren, der individuelle Bedürfnisse nach Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung für alle Personen mit jeweils unterschiedlichen Lebenssituationen berücksichtigt und fördert (vgl. Besand/Jugel 2015: 45).

Die Pädagogin Saphira Shure stellt zunächst fest, dass sich der Begriff der Inklusion aufgrund der vielen Debatten immer mehr zu einem Unwort entwickelt (vgl. Shure 2017: 644). Inklusion wird zwar häufig in Bildungszusammenhängen verwendet, dabei jedoch nicht immer näher bestimmt. In einem kritischen Verständnis kann er Malte Kleinschmidt und Dirk Lange folgend mit einem Paradigmenwechsel zusammengedacht werden, indem beispielsweise nicht die Geflüchteten als Problem gelesen werden, sondern vielmehr der defizitäre gesellschaftliche Umgang mit ihnen kritisiert wird (Vgl. Kleinschmidt/Lange 2016: 14). Der Integrationsbegriff wird hier als „einseitiger Forderungskatalog an sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund“ kritisiert (Kleinschmidt 2017).

Im vorliegenden Zugang wird Inklusion vom Verständnis der Integration abgegrenzt, das eine Mehrheitsgruppe in Trennung von scheinbar „nicht-integrierten“ Gruppen konstruiert. *Inclusive Citizenship Education* bezieht existente hegemoniale Machtstrukturen, Herrschaftsprozesse und Diskurse innerhalb der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit mit ein, die bei dieser Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeiten zum Tragen kommen. Der Fokus wird in diesem Zusammenhang auf den „defizitären gesellschaftlichen Umgang“ (Kleinschmidt/Lange 2016: 14) seitens der sogenannten Mehrheitsgesellschaft gegenüber Marginalisierten gelegt.

Die konkrete problemorientierte Auseinandersetzung wird in diesem Working Paper anhand ausgewählter Einblicke in das 2018 abgeschlossene, im Programm Erasmus+ geförderte Projekt PREDIS (Prevention of Early Dropout of VET through Inclusive Strategies for „Migrants“ and „Roma“) veranschaulicht. Das Projekt wurde vom Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover koordiniert und gemeinsam mit mehreren europäischen Partner*innen aus den Bereichen Wissenschaft und Bildungspraxis in Österreich, Rumänien, Slowenien und Italien umgesetzt. In Österreich wurde PREDIS vom Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Lehrer*innenbildung der Universität Wien durchgeführt, in Rumänien von der Liceul Tehnologic Economic „Elina Matei Basarab“ und der Inspectoratul Scolar Judetean Buzau, in Slowenien vom Znanstvenoraziskovalni Center Slovenske/Akademije Znanosti In Umetnosti und in Italien von der Università degli Studi di Trento.

Zielsetzung des Projektes war es, der hohen vorzeitigen Abbruchquote von Berufsschüler*innen mit Migrationsgeschichte sowie Roma und Romnija mittels didaktischer Strategien zu begegnen. Diese Zielgruppe ist dabei in Österreich dreifach benachteiligt. Zunächst begegnet sie höheren Hürden beim Zugang in die Berufsausbildung. Dort ist sie häufiger vom Ausbildungsabbruch betroffen; schließlich gehen damit danach Benachteiligungen am Arbeitsmarkt einher, die sich auf die soziale und sozio-ökonomische Bürger*innenrolle auswirken.

Im Laufe des Projektes wurde in den beteiligten Ländern eine Bedarfsanalyse durchgeführt, um Gründe für die höheren Abbruchquoten herauszuarbeiten. Der Beitrag von Lara Möller in diesem Working Paper veranschaulicht die Auseinandersetzung mit der österreichischen Situation. Die Projektbausteine befassen sich thematisch mit pädagogischem Hintergrundwissen, der Einbeziehung von Roma und

Romnija, mit interkulturellen und Konfliktmanagementkompetenzen, dem Empowerment von Auszubildenden, Methoden der Arbeitsmarktintegration und der Unterstützung beim Übergang zwischen Ausbildungsphasen. Dazu wurde ein Werkzeugkasten erstellt, der Methoden zu insgesamt sechs thematischen Modulen umfasst. Außerdem wurde ein Blended Learning-Kurs für Lehrkräfte und Ausbilder*innen erstellt. Schließlich versammelt ein Handbuch die Ergebnisse in insgesamt sechs Sprachen. Begleitend wurden im Laufe des Projektes sogenannte Multiplikator*innen-Treffen durchgeführt. An diesen nahmen auch die weiteren Autor*innen dieses Working Papers teil. Die jeweiligen Arbeitszusammenhänge der beteiligten Autor*innen orientieren sich an den Bedürfnissen und Potentialen der hier angesprochenen Zielgruppe und problematisieren mögliche Exklusionsmechanismen und Benachteiligungen in Alltag und Ausbildung.

Diese Erläuterungen sollen das zugrunde liegende Projektverständnis und die Arbeit der involvierten Multiplikator*innen veranschaulichen. Die in diesem Working Paper versammelten Beiträge thematisieren einerseits Kontexte, Ursachen und mögliche Lösungsansätze von vorzeitigem Ausbildungsabbruch, andererseits gehen sie auf die Erfahrungen und Vorverständnisse von Auszubildenden, involvierten Lehrkräften und Expert*innen ein. Weiters geben sie Einblick in die Arbeitserfahrung von Lehrlingscoaches und, mit konkreter Orientierung an den Betroffenen, Perspektiven des Empowerments von Roma und Romnija mit Hilfe des didaktischen Konzeptes des Selbst Organisierten Lernens.

Quellen

Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 45–59.

Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Feyerer, Ewald (2019): Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In: Donlic, Jasmin/Jaksche-Hoffmann, Elisabeth/Peterlini, Hans Karl (Hg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag.

Gaventa, John (2005): Foreword. In: Kabeer, Naila: Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. London–New York: Zed Books, S. 12–14.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2018): Einführung: Citizenship Education. In: Dies. (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 9–20.

Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk (2016): Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg): Informationen zur Politischen Bildung 40/2016, S. 13–19.

Kleinschmidt, Malte (2017): Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen. Impulse für einen herrschaftskritischen, dynamischen und hegemonietheoretisch fundierten Begriff von Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/443.

Kleinschmidt, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk (2019): Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Natarajan, Radhika (Hg.): Sprache, Flucht, Migration: Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 405–413.

Lange, Dirk (2010): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lange, Dirk/Polat, Ayca (Hg.): Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbch/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 163–175.

Lange, Dirk/Kleinschmidt, Malte (2017): Inclusive Citizenship Education. In: Diendorfer, Gertraud/Sandner, Günther/Turek, Elisabeth (Hg.): Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung. Schwalbch/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 63–82.

Scherr, Albert (2017): Anti-Roma-Rassismus. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 307–318.

Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven" (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Fereidoon/El, Rassismuskritik und Widerstandsformen, S. 643–656.

Uslucan, Haci-Halil (2017): Diskriminierungserfahrungen türkischstämmiger Zuwander_innen. In: Fereidoon/El, Rassismuskritik und Widerstandsformen, S. 129–141.

Bedarfsanalyse zum Thema „Vorzeitiger Lehrabbruch von Berufsschüler*innen mit Migrations – bzw. Rom*njageschichte: ausgewählte Problemstellungen und Lösungsansätze in Österreich“

Lara Möller

Der österreichische Kontext vorzeitigen Schulabbruchs

In Österreich wird für die Bestimmung der *Early School Leaving* (ESL)-Quote die gleiche Definition verwendet wie jene der europäischen Statistikbehörde Eurostat: Das Verständnis von ESL in Österreich umfasst somit den Anteil jener 18- bis 24-Jährigen, welche keinen höheren Bildungsabschluss vorweisen können (Pessl 2013: 3). Seit 2009 liegt die österreichische Quote unter der EU-Benchmark von 9,5%. Im Jahr 2016 lag der Anteil jener, die sich vier Wochen vor der Untersuchung in keiner Ausbildung befanden, sogar nur bei 6,9% (vgl. ebd.; Eurostat). Diese relativ niedrige Quote könnte ein Mitgrund dafür sein, weshalb die Thematik noch nicht sehr lange Gegenstand der Bildungspolitik in Österreich ist und die Gesamtproblematik häufig unterschätzt wird (vgl. Pessl 2013: 4, 12).

Spezielle Bevölkerungsgruppen haben ein höheres Risiko des Abbruchs, wodurch die Gefahr einer verstärkten Segregation besteht (Linde/Linde-Leimer 2014: 21). In der Bundeshauptstadt Wien ist der ESL-Anteil grundsätzlich höher als in den übrigen Bundesländern (Dornmayr et al. 2016: 176). Insbesondere in Wien herrscht ein Ungleichgewicht zwischen den verfügbaren Lehrstellen und der Nachfrage seitens der Lehrstellensuchenden. Von diesem Missverhältnis sind besonders junge Menschen mit Migrationsgeschichte betroffen (Sturm/Ziegler 2017: 20f.).

Insgesamt sind in Österreich also insbesondere Auszubildende mit Migrationsgeschichte von einem frühzeitigen Abbruch betroffen, ihr Risiko ist dabei viermal so hoch wie bei Angehörigen der „Mehrheitsgesellschaft“ (Stop Dropout o. J.). Grundsätzlich besteht somit Handlungsbedarf in Bezug auf die Ermöglichung des Zugangs von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in die berufliche Ausbildung. Dies inkludiert unter anderem den Ausbau und die Aufwertung von (schulischer) Berufsorientierung und Beratungs- und Fortbildungsangebote für die ausbildenden Betriebe (Dornmayer et al. 2016: 205).

Die Ursachen des Problems

Jugendliche mit Migrationsgeschichte scheiden trotz der vergleichsweise niedrigen Abbruchquoten in Österreich somit generell vermehrt frühzeitig aus der weiterführenden Ausbildung aus. Hinzu kommt, dass die Betroffenen innerhalb der Lehrlingsausbildung deutlich unterrepräsentiert sind (Dornmayr et al. 2016: 6). Auch Menschen mit nicht-österreichischer Staatsbürger*innenschaft sind vermehrt von ESL betroffen, mit steigender Fortbildungsdauer nimmt ihr Anteil noch stärker ab. Somit sind nicht-österreichische Staatsbürger*innen vermehrt von Drop-Out betroffen. Einerseits treffen sie zunächst auf höhere Hürden, einen Zugang zu einer Lehre zu erhalten. Danach sind sie mit deutlich höheren Abbruchquoten konfrontiert. In diesem Kontext kann man innerhalb des Zugangs zum dualen Ausbildungssystem von

Selektivität und somit von Diskriminierung der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und/oder nicht-österreichischer Staatsbürger*innenschaft ausgehen (vgl. Steiner 2015: 14f., 25f.). Auch im nachfolgenden Beschäftigungssystem sind die Betroffenen weniger stark integriert und werden somit beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit erneut diskriminiert (ebd.: 40). Im Falle von ESL-Betroffenheit erhöhen sich in diesem Sinne die Arbeitsmarktrisiken – so ist das Risiko der Arbeitslosigkeit fast doppelt so hoch wie bei Personen mit einem Abschluss (Steiner 2012). Es zeigt sich, dass es dem Bildungssystem nicht ausreichend gelingt, die Nachteile auszugleichen, die mit der Migrationsgeschichte zusammenhängen. Umso mehr müssen Lehrende diese Benachteiligung mit gezielter Unterstützung kompensieren (Linde/Linde-Leimer, 2014, S. 15).

Die Ursachen für ESL sind sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer individuellen Ebene auszumachen. Auf struktureller Ebene wirkt sich das sozial selektive Bildungssystem aus (Pessl 2013: 5). Im europaweiten Vergleich weist das österreichische Bildungssystem insgesamt eine starke Selektion am Bildungsweg auf, was besonders für bildungsferne Jugendliche eine große Herausforderung darstellt (Linde/Linde-Leimer 2014: 17). Generell existiert ein deutlicher Zusammenhang zwischen *Early School Leaving* und soziodemografischen Elementen: Ausschlaggebend für den Erfolg in Ausbildung und Beruf sind Faktoren wie soziale und ethnische Herkunft sowie das Bildungsniveau der Eltern (Nairz-Wirth/Meschnig 2010: 385).

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf das duale System in Österreich: die Ausbildung im Rahmen einer Berufsschule sowie das Erlernen des Lehrberufs in einem Lehrbetrieb. Der Fokus liegt dabei auf den Berufsschulen.

Good Practices und vielversprechende Maßnahmen gegen ESL

Im Folgenden werden einige ausgewählte Maßnahmen vorgestellt, die ESL in Österreich vorbeugen sollen.

Bereits 2007 wurden im Rahmen der „österreichischen Dopoutstrategie“ konkrete Handlungsanweisungen formuliert. Dazu zählen Reformen des Erstausbildungssystems, Berufsorientierung, ein Drop-out-Meldesystem und Case-Management, niederschwellige Reintegrationsmaßnahmen sowie die strategiegeleitete Koordination und Kooperation der Akteur*innen untereinander (Linde/Linde-Leimer 2014: 22). Spezielle Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung für die Prävention des vorzeitigen (Aus-)Bildungsabbruch beziehen sich auf Bereiche wie die Individualisierung des Lernens und auch Lehrens, Sprachenförderung, Qualitätsinitiativen wie SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QUIBB (Qualitätsinitiative BerufsBildung), Maßnahmen innerhalb der Information und Beratung für Bildung und Beruf, standortspezifische Förderkonzepte sowie die Stärkung von Schulleiterprofilen und spezielle Beratung von abbruchgefährdeten Personen (Linde/Linde-Leimer 2014: 24f.).

2012 wurde erstmals die „nationale Strategie zur Verhinderung von (Aus-)Bildungsabbruch“ seitens des damaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend und den Sozialpartnern entwickelt. Der Fokus lag innerhalb der Bereiche Prävention, Intervention und Kompensation (BMB 2016: 7).

Im Jahr 2013 wurde das sogenannte „Jugendcoaching“ bundesweit in Österreich eingeführt. Dabei handelt es sich um eine der wichtigsten nationalen Maßnahmen für die Prävention von ESL. Getragen vom Sozialministerium in Kooperation mit dem Unterrichtsministerium umfasst die Strategie Beratungs- und Betreuungsangebote für abbruchgefährdete Jugendliche zugunsten einer nachhaltigen Integration. Die Erfolgsquote des Coachings in Bezug auf Jugendliche, die die Maßnahme mit einem konkreten Ziel vor Augen absolviert haben, beträgt 85%; positiv ist auch, dass hierbei keine sozial selektiven Effekte auffielen (Pessl 2013: 10f.). Das Jugendcoaching wirkt an der Schule, sobald sich Probleme bei Betroffenen abzeichnen; somit wird noch vor einem möglichen Abbruch interveniert.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

Das „Lehrlings- und Betriebscoaching“ wurde vom Wirtschaftsministerium in Zusammenarbeit mit dem Sozialministerium initiiert und wird seit 2012 umgesetzt, um Auszubildende dabei zu unterstützen, ihre Lehre positiv zu absolvieren. Des Weiteren existiert seit dem Jahr 2013 die Möglichkeit für Betriebe im Bereich der Berufsausbildung von Erwachsenen, im Rahmen der „Lehrlingsausbildung für Erwachsene“ staatliche Fördermittel zu erhalten (Pessl 2013: 12).

Das Angebot des Lehrlingscoachings ist in allen Bundesländern verankert, Berufsschüler*innen wie auch Lehrbetriebe können sich bei Bedarf Unterstützung holen. In Wien ist beispielsweise der Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen (KUS) einer der Träger des Lehrlingscoachings in Österreich. Auszubildende werden dadurch auf allen Ebenen in ihrem Ausbildungs- und Berufsschulalltag unterstützt. Das „KUS-Netzwerk-Complete“ richtet sich an Personen, die die Lehre bzw. Berufsschule bereits abgebrochen haben, das „KUS-Netzwerk-Lehrlingscoaching“ unterstützt Berufsschüler*innen mit einem aufrechten Lehrvertrag auf ihrem Weg bis zum Lehrabschluss.

Weitere Möglichkeiten innerhalb des dualen Systems zur Unterstützung benachteiligter Auszubildender beziehen sich darauf, ihnen eine Lehrstelle zur Verfügung zu stellen, wenn sie zuvor am freien Lehrstellenmarkt keine erhalten haben. Im Rahmen der integrativen Lehrausbildung (IBA) gibt es die Möglichkeit einer längeren Lehrzeit oder einer Teilqualifikation. Mit der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) werden Ausbildungsplätze für jene zur Verfügung gestellt, die zuvor noch keine Stelle in einem Betrieb finden konnten (vgl. Steiner 2015: 5).

Beide Maßnahmen stellen viele Plätze zur Verfügung, wodurch die Jugendarbeitslosigkeit reduziert wird. Allerdings steigt im Kontext der überbetrieblichen Lehrausbildung die Abbruchquote auf 37,4% im Vergleich zu 12,5% innerhalb einer regulären betrieblichen Lehrausbildung; bei der integrativen Lehrausbildung beträgt die Abbruchquote 26,3%. Diese Zahlen nennen die allgemeine Abbruchrate, unabhängig von der Migrationsgeschichte. An der hohen Drop-out-Quote zeigt sich, dass auch diese Angebote Reformen brauchen, um den Betroffenen jene spezifische Unterstützung zu gewährleisten, die sie für einen Ausbildungsabschluss benötigen (vgl. Steiner/Pessl/Karaszek 2015: 9f.).

Da Personen, die keine weiterführende Schule absolviert haben, ein deutlich erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko haben, wurde 2017 zunächst die „AusBildung bis 18“ eingeführt, um Jugendlichen beim Abschluss einer weiterführenden Ausbildung zu helfen. In einem nächsten Schritt wurde die Maßnahme im Rahmen der „Ausbildungsgarantie bis 25“ ergänzt, wodurch neue Ausbildungsplätze sowie zusätzliche Nachqualifizierungsangebote für Personen zwischen 19 und 24 Jahren geschaffen werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit o.J.).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass in Österreich die kompensatorischen Maßnahmen gegenüber präventiven Instrumenten deutlich überwiegen (Pessl 2013: 12). Viele der bereits bestehenden Maßnahmen zur Bekämpfung von ESL setzen also erst nach dem Ausbildungsabbruch an. Aufgrund von gesellschaftlichen, sozialen und sozioökonomischen Unterschieden und erschwerten Zugängen zur Ausbildung erscheint die Gesamtproblematik komplex, und entsprechend komplex müssen auch die Maßnahmen gegen ESL gestaltet sein. Grundsätzlich müssen sie immer auf die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse der Betroffenen abzielen. Notwendig ist also ein Bewusstsein für die spezielle soziale Situation der jungen Arbeitnehmer*innen.

Viele Ursachen entstehen bereits vor der Lehre und der Lehrstellensuche in der Schulzeit – so kommt es bereits dort zu Selektionserfahrungen, negativen Rollenzuschreibungen und Stereotypen sowie Erfahrungen des Scheiterns. In diesem Sinne sind rassistische Diskriminierungserfahrungen in der Schule, bei der Suche nach einer Lehrstelle sowie am Arbeitsmarkt nicht zu unterschätzen. Das österreichische Bildungssystem ist nicht auf Mehrsprachigkeit zugeschnitten, die Nostrifizierung von ausländischen Qualifikationen erfolgt nur bedingt. Diesem Umstand sollte entgegengewirkt werden, es bedarf der verstärkten Anerkennung

beruflicher und praktischer Erfahrungen und mehrsprachlicher Qualifikationen. Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache erhalten häufig schlechtere Abschlüsse, insbesondere männliche Schüler besuchen oft eine Sonderschule, was sich auf den weiteren Bildungsweg auswirkt. In diesem Sinne sind einerseits weitgreifende und flächendeckende Maßnahmen wichtig, es benötigt aber in jedem Fall zusätzlich auch niederschwellige Unterstützungsangebote, die direkt bei den Betroffenen noch vor einem möglichen Abbruch ansetzen und sie bei möglichen Schwächen und der Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung konkret unterstützen. Bildungs- und Berufsberatung muss sich also direkt an den Stärken der Schüler*innen orientieren. Ihnen muss Wertschätzung entgegengebracht werden, *role models* sollten gestärkt werden, sodass auch Personen mit Migrationsgeschichte als positive und motivierende Vorbilder in die Berufsausbildung miteinbezogen werden.

Interviews

Die Universität Wien führte neun Interviews in drei österreichischen Bundesländern durch.
Fünf Interviews wurden mit Lehrkräften an Berufsschulen durchgeführt (drei Frauen: eine zwischen 41–50 Jahren und zwei zwischen 51–60 Jahren, zwei Männer: einer unter 40 Jahren und einer zwischen 41–50 Jahren).
Drei Interviews wurden mit Auszubildenden an Berufsschulen durchgeführt (Migrant*innen oder Rom*nja, eine Frau, zwei Männer zwischen 18–24 Jahren).
Ein Expertinnen-Interview (eine weibliche Expertin auf den Gebieten Soziologie, Bildungsforschung, Forschung zu ESL und Jugendlichen am Übergang von Schule zu Beruf) wurde durchgeführt.

BERUFSSCHULLEHRER*INNEN

1) Problembewusstsein und Problembeschreibung (Drop-out-Raten von Menschen mit Migrationsgeschichte und Rom*nja sind überdurchschnittlich hoch)

Ein befragter Lehrer gab an, dass die größte spezifische Herausforderung das Finden einer Lehrstelle sein könnte. Die Lehrstelle und damit verbunden ein Lehrvertrag ist die Voraussetzung für den Zugang zur Berufsschule. Zugleich schätzte er die Konfrontation mit rassistischer Diskriminierung sowohl am Arbeitsmarkt als auch in der Schule als einen wichtigen Faktor ein. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, dass aus ihrer Sicht Schüler*innen mit Migrationsgeschichte ihre Ausbildung nicht öfter abrechen als Schüler*innen ohne Migrationsgeschichte. Dies sei viel eher abhängig von der sozialen Schicht. Einer der Befragten gab hingegen an, dass auf Basis seiner Erfahrung die Abbruchquoten in der Berufsausbildung bei Schüler*innen mit Migrationsgeschichte höher sind.

2) Erklärung des Problems, Hintergründe (wie lassen sich die höheren Drop-out-Raten erklären?)

Der Abbruch hängt somit für die Befragten weniger direkt mit der Herkunft (der Eltern), sondern vielmehr mit der sozialen Lage, dem Bildungshintergrund (der Eltern) und der mangelnden familiären Unterstützung zusammen. Hierbei ist nach Aussage eines Befragten zu beachten, dass die gesellschaftliche Realität komplex ist und die schulische Bildung in diesem Kontext nur eingeschränkte Möglichkeiten hat, um soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit herzustellen.
Weitere Aussagen bezogen sich darauf, dass der gewählte Ausbildungszweig sich als teilweise unpassend herausstellt, die Arbeitsplätze unattraktiv sind oder die Anforderungen in Betrieb oder Schule nicht erfüllt werden können, weil oft die entsprechende Unterstützung fehlt. Die meisten der Befragten gaben an, dass mangelnde Sprachkenntnisse insbesondere bezüglich der Fachsprache sowie spezifische kulturelle Barrieren und andere Verhaltensweisen und „Mentalitäten“ weitere Einflussfaktoren sind. Dadurch fühlen sich Betroffene mitunter nicht zugehörig. Eine der Befragten gab an, dass die Wichtigkeit der Ausbildung häufig nicht erkannt wird und gleichzeitig die Nostrifizierung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Abschlüssen in Österreich in einem zu geringen Maße stattfindet; das führt zur Konfrontation mit Unterqualifizierung. Eine weitere Befragte gab an, dass Betroffene mit 15 schon „schulgeschädigt“ in die Berufsschulen kommen, denn aufgrund ihrer Sprache wird ihnen schneller

 © Demokratiezentrum Wien 2022

sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Zudem würden Jugendliche teilweise reaktionärer werden. Die Mädchen heiraten teilweise schon sehr früh und entscheiden nicht mehr eigenständig.

3) Wie muss auf das Problem reagiert werden?
Aus der Perspektive der Lehrkräfte wäre ein allgemeines Bewusstsein für die soziale Situation der Berufsschüler*innen (letztlich unabhängig von der Herkunft) in der Schulleitung hilfreich. Das bedeutet auch, dass insbesondere in der Berufsschule der pädagogische Auftrag vor Effizienzdenken im Hinblick auf den Arbeitsmarkt gestellt wird. Mehr Schulzeit innerhalb der Berufsschulen wäre eine Überlegung.
Weitere Vorschläge bezogen sich auf die Stärkung von Mentor*innen aus der *peer group* bzw. *role models*, die Berufsschüler*innen mit Migrationsgeschichte in verschiedensten Bereichen unterstützen, beraten und begleiten – Bezugspersonen sind notwendig. Die Vorbildwirkung von Lehrkräften sollte zudem gefördert werden. Des Weiteren wurden zweisprachige Arbeitsunterlagen, Sprachunterricht für Lehrpersonen, um Grundkenntnisse in den von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte meistgesprochenen Muttersprachen zu erwerben, und vertiefende Kenntnisse über die Herkunftskulturen vorgeschlagen. Grundsätzlich wurde ein verstärktes Miteinbeziehen der Eltern in den Ausbildungsprozess und Deutschkurse für die Schüler*innen gefordert. Außerdem waren für einige Befragte neben der Sprachförderung auch Wertekurse und Ethikunterricht von jungem Alter an wichtig, wie auch, dass die Wichtigkeit der Berufsausbildung verstärkt anerkannt wird.

BERUFSSCHÜLER*INNEN

1) Das Thema Ausbildung
Die Auszubildenden stuften es als sehr positiv ein, dass sie die Chance haben, eine Berufsausbildung zu absolvieren, da diese nicht allen offensteht. Ein Befragter fand es gut, dass es die duale Schul- und Berufsausbildung (Berufsschule und Lehrbetrieb) gibt, dass es so viele Schulen und Lehrberufe gibt und dass viele staatliche Förderungen existieren, die der Allgemeinheit dienen. Eine befragte Auszubildende gab an, dass ihre Angehörigen sehr mit ihrer Ausbildung einverstanden sind, dass ihr vermittelt wird, dass sie stolz auf sie sind und dass sie immer unterstützt wurde. Die beiden weiteren Befragten gaben an, dass sie mit der Erwartung konfrontiert waren, das Gymnasium zu besuchen oder zu studieren. Alle Befragten gaben an, dass sie sich weiterbilden, aufsteigen wollen: entweder im selben oder in einem anderen Lehrbetrieb. In diesem Kontext sahen sie sich zum Teil zukünftig in leitenden Positionen innerhalb eines Unternehmens oder in der Selbstständigkeit als Leiter*innen ihres eigenen Betriebes.

2) Problembewusstsein und Problembeschreibung
Eine befragte Auszubildende gab an, dass viele ihrer Freund*innen die Schule abbrechen und dass diese häufig Migrationsgeschichte haben. Einer der Befragten erzählte von persönlichen Diskriminierungserfahrungen in seiner alten Lehrstelle aufgrund seiner Herkunft, er war dort sehr isoliert. Auch weitere Auszubildende mit Migrationsgeschichte haben dort gekündigt, die Diskriminierung ging unter anderem auch vom Werkstattleiter selbst aus. Der Befragte wollte die Matura machen und wurde vom Werkstattleiter damals nicht unterstützt.

3) Erklärung des Problems, Hintergründe (wie lassen sich die höheren Drop-out-Raten erklären?)
Gründe für den vorzeitigen Abbruch sind für eine Befragte die Familie und das Umfeld der Betroffenen sowie eine ungerechte Behandlung in den Lehrbetrieben, unter anderem aufgrund der Migrationsgeschichte und der Sprache. Die Anonymität innerhalb der Lehrbetriebe ist für einen der Befragten eine zugrundeliegende Ursache: Die Stimmung verändert sich oftmals negativ, sobald die Lehre beginnt. Man wird durch die Migrationsgeschichte nicht so leicht Teil der Gemeinschaft.
Es fehlen also oft die Bezugspersonen innerhalb der Lehrbetriebe. Obwohl einer der Befragten in Österreich geboren wurde, musste er anfangs nach der Schule jeden Tag noch für eine Stunde ein Förderprogramm besuchen. Dadurch fühlte er sich diskriminiert, durch diese Erfahrung spürte er erstmals, dass er ein „Ausländer“ in Österreich ist. Der befragte Auszubildende mit Rom*nja-Hintergrund gab an, dass die Mädchen

oft jung heiraten und dadurch Lehre und Schule früher abbrechen; die Eltern gehen oft nicht auf die Wünsche der Kinder ein. So machen die Kinder dann eher eine Ausbildung, die ihnen vorgeschlagen wird, und nicht jene, die sie am liebsten machen möchten.

4) Wie muss auf das Problem reagiert werden?
Lehrlingsausbildner*innen sollten sich nach Meinung eines der Befragten mehr mit Berufsschüler*innen und besonders den Bedürfnissen von Berufsschüler*innen mit Migrationsgeschichte beschäftigen und darauf achten, dass innerhalb des Betriebes ein guter Umgang herrscht. Probleme in den Berufsschulen treten seiner Einschätzung nach eher bei weiblichen Auszubildenden auf. Eine befragte Auszubildende schätzt es als relevant ein, dass Betroffene sich Hilfe holen, zum Beispiel in Form einer Therapie oder durch Unterstützung des Jugendamts. Der Auszubildende mit Rom*nja-Hintergrund gab an, dass Eltern mehr Rücksicht auf ihre Kinder nehmen und auf sie und ihre Wünsche eingehen sollten, ihnen keine Ausbildung einreden sollten, die sie nicht machen wollen. Er betonte, dass Kinder nicht zwangsverheiratet werden sollten. Einige junge Menschen würden seiner Einschätzung nach teilweise nicht den Sinn in einer Ausbildung sehen; dass man beispielsweise bestimmte Lehren und Berufsausbildungen nicht wertschätzt, kann auch mit dem Einfluss der Eltern zusammenhängen.

EXPERTIN

1) Problembewusstsein und Problembeschreibung
Auf Basis der Lehrlingsstatistik zeigt sich, dass Berufsschüler*innen mit nicht-österreichischer Staatsbürger*innenschaft doppelt so oft wie der Durchschnitt abbrechen. Dies ist kein Spezifikum der Berufsausbildung. Insgesamt ist der Anteil der Schulabbrecher*innen unter denjenigen mit Migrationsgeschichte höher. Die ESL-Quote wird im internationalen Vergleich herangezogen, sie basiert auf Befragungen und Eigenangaben und ist nicht sehr verlässlich.
Speziell in Österreich ist das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring der Statistik Austria zuverlässiger. Darin werden die Verwaltungsdaten von Schulen, Lehrlingsstellen und Projekten gesammelt, es ergibt sich daraus eine höhere ESL-Quote von nicht-österreichischen Staatsbürger*innen von über zwölf Prozent. Berufsschüler*innen mit Migrationsgeschichte sind zudem insgesamt deutlich unterrepräsentiert, denn nur zwölf Prozent der Berufsschüler*innen haben eine Migrationsgeschichte. Der Zugang ist dabei als selektiv einzuschätzen. Des Weiteren ist die Wartezeit, bis Betroffene mit Migrationsgeschichte beziehungsweise mit nicht-deutscher Alltagssprache eine Lehrstelle erhalten, deutlich länger als bei Personen ohne Migrationsgeschichte.

2) Erklärung des Problems, Hintergründe (wie lassen sich die höheren Drop-out-Raten erklären?)
Die zugrundeliegenden Faktoren sind vielfältig: Es gibt Ursachen, die sich in Bezug auf Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte nicht unterscheiden, bei denen stattdessen soziale Reproduktion und der spezifische sozioökonomische Hintergrund ursächlich sind. Diejenigen, die schlechter mit ökonomischem oder kulturellem Kapital ausgestattet sind, haben es dadurch schwerer. Zudem wird die Ergebnisverantwortung der Betroffenen häufig deren Eltern übertragen. Somit wird vom Bildungswesen vorausgesetzt, dass Eltern die Schüler*innen aktiv unterstützen.
Viele Ursachen entstehen bereits vor der Lehre, in der Schulzeit, und somit vor der Lehrstellensuche: Das österreichische Bildungssystem ist nicht auf Mehrsprachigkeit zugeschnitten, Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache schneiden allgemein schlechter ab, es gibt Kompetenzunterschiede am Ende der Pflichtschule. Dies führt somit zu einer schlechteren Ausgangsposition in der Konkurrenz um eine Lehrstelle.
Bezüglich der Selektionserfahrungen, der negativen Rollenzuschreibungen bzw. Stereotype sowie der Erfahrungen des Scheiterns muss deshalb bereits die Zeit vor der Lehre betrachtet werden. Viele (zumeist männliche) Jugendliche mit Migrationsgeschichte sind in der Sonderschule überrepräsentiert. Die weitere Bildungskarriere gestaltet sich dadurch entsprechend schwierig. Diese Tendenz zeigt die Selektivität und institutionelle Diskriminierung im Rahmen des Bildungssystems. Ein spezifischer Faktor ist auch Anerkennung von im Ausland erworbenen

Abschlüssen, die sich in Österreich zu schwierig gestaltet. Diese Erfahrung beeinflusst Menschen in ihrem Bildungsweg und innerhalb ihrer persönlichen Entwicklung negativ. Es fehlen außerdem spezifische *role models*: Lehrer*innen mit Migrationsgeschichte sind unterrepräsentiert (u.a. in der Ausbildung zu Kindergarten-Pädagog*innen oder an Pädagogischen Hochschulen) und fehlen entsprechend auch als Vorbilder im Beruf.

3) Wie muss auf das Problem reagiert werden?

Vor dem Eintritt in die Lehre sollte die Benachteiligung im Bildungssystem an sich überwunden werden. Sinnvoll ist ein verstärkter Fokus auf mehrsprachigen Unterricht. Mehrsprachigkeit sollte nicht als Problem, sondern als eine wertvolle Ressource anerkannt werden. Zudem sollte die Ergebnisverantwortung weniger als bisher auf die Eltern übertragen werden, sondern bei den Schulen liegen und den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen entsprechend berücksichtigen.

Es benötigt eine verstärkte Anerkennung von ausländischen Abschlüssen, hier ist jedoch mittlerweile eine Tendenz zur Verbesserung erkennbar. Im Ausland erworbene Kompetenzen können als Potential für die Berufsausbildung wirken, berufliche beziehungsweise praktische Erfahrungen und Kompetenzen sollten somit als Chance erkannt und Möglichkeiten angeboten werden, Teile der Ausbildung nachzuholen. *Role models* sollten insgesamt im Bildungssystem und auch speziell in den Ausbildungsbetrieben gestärkt werden. So könnten Personen mit Migrationsgeschichte bei der Auswahl der Berufsschüler*innen einbezogen und Betriebe, die von Personen mit Migrationsgeschichte geleitet werden, darin unterstützt werden, sich mehr in der Lehrlingsausbildung zu engagieren. Des Weiteren ist Bildungs- und Berufsberatung an den Schulen notwendig, die sich an den Stärken der Schüler*innen orientiert und durchgängig und als eigenes Unterrichtsfach verläuft. In diesem Rahmen sollten auch Themen wie Diskriminierung in der Arbeitswelt angesprochen und reflektiert werden.

Die Unterstützung während der Lehrlingsausbildung ist zudem im Sinne der Stärkung bestimmter Grundkompetenzen an den Berufsschulen notwendig. Außerdem sollte überlegt werden, wie man Berufsschüler*innen aktiv unterstützen, mögliche Schwächen ausgleichen und dadurch konkret ansetzen kann. Zudem muss die Unterstützung bei der Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung verstärkt werden, da fünfzehn Prozent der Betroffenen nicht antreten oder keinen positiven Abschluss erhalten.

Quellen

Dornmayr, Helmut/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014–2015. Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. Wien: ibw, öibf.

Eurostat: Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_16&lang=en (08.03.2022).

Bundesministerium für Arbeit (o. J.).: Arbeitsmarktförderungen. Jugendliche und junge Erwachsene. www.bma.gv.at/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktfoerderungen/Jugendliche-und-junge-Erwachsene.html (08.03.2022).

Linde, Susanne/Linde-Leimer, Klaus (2014): „... damit niemand rausfällt!" Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS-Rundschau, Jg. 50, 2010/4, S. 382–398.

Bundesministerium für Bildung (2016): Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Wien: BMB. www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulabbruch.html (08.03.2022).

Pessl, Gabriele (2013): Frühzeitiger Schulabbruch in der Berufsbildung in Österreich. Wien: ReferNet Austria.

Steiner, Mario (2012): Early School Leaving & Drop-out. A Challenge for Education and Society. Vortrag im Rahmen von Stay on Track – Final Conference, Wien, 31.05.2012.

Steiner, Mario (2015): Integrationschancen durch die Lehre? Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt. Studie im Auftrag des AMS Wien (Projekt „Perspektiven für unentdeckte Talente" unter der Leitung von Doris Landauer). Wien: Institut für Höhere Studien.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Karaszek, Johannes (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf und Angebot für die Zielgruppe. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.

Stop Dropout (o. J.). www.stop-dropout.eu

Sturm, René/Ziegler, Petra (2017): Menschen mit Migrationshintergrund und Berufsbildung. In: Migration, Integration: worüber reden wir hier? Initiativen und Projekte für Geflüchtete. Oead news, Nr. 103, Juni 2017, S. 20f.

Roma Empowerment. Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Klaus Linde-Leimer

Roma/Romnija und Sinti/Sintizze gehören zu den am stärksten bildungsbenachteiligten Gruppen in Österreich. Zudem hat diese Bevölkerungsgruppe mit starken gesundheitlichen Problemen zu kämpfen, die eine aktive Teilnahme an Bildungsangeboten und den Eintritt und Verbleib in die Erwerbsarbeit erschweren beziehungsweise sogar verunmöglichen. Lange Zeit wurde die Bildungssituation der Roma und Sinti weder von der Politik noch von der Forschung beachtet.

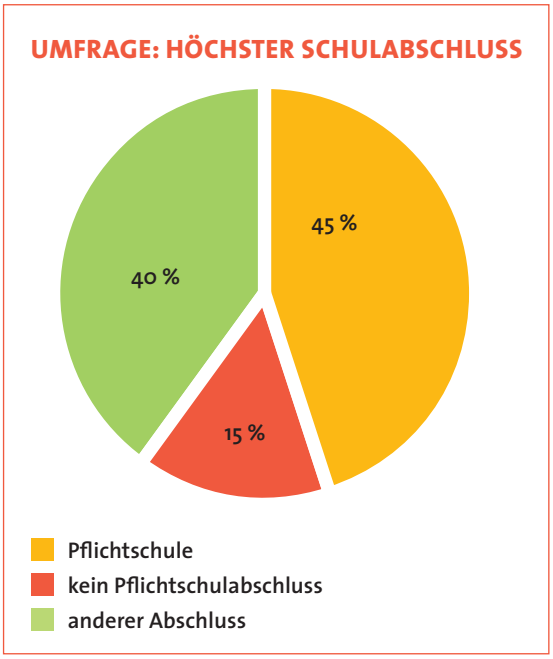
Der EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 widmet sich dieser Problemlage und möchte Maßnahmen setzen, die dieser Volksgruppe den Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung ermöglichen sollen: „In den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union vom 19. Mai 2011 werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, Zugang zu guter Bildung, einschließlich frühkindlicher Bildung und Betreuung, sowie zu Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung sicherzustellen, etwaige schulische Segregation zu beseitigen, Schulabbrüche zu bekämpfen und einen erfolgreichen Übergang von der Schule ins Erwerbsleben zu gewährleisten“ (Europäische Kommission 2011: 11).

Im Folgenden werden nun auszugsweise einige Ergebnisse von zwei in Österreich durchgeführten Studien dargestellt, die diese Umstände belegen.

Studien zur Situation von Roma und Sinti

Zwei Studien beschäftigten sich in den letzten Jahren mit Roma und Sinti in Österreich. Die ROMBAS-Studie[1] wurde im Rahmen des vom Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Projekts ROMBAS (ROMa-Bildungs- und -Ausbildung-Studie) durchgeführt. Die *Initiative Minderheiten* in Kooperation mit dem *Romano Centro*, der *Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung* (ÖGPB), dem Verein *Roma Service* und den *Wiener Volkshochschulen* verfolgten mit diesem Projekt das Ziel, die gegenwärtige Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich näher zu erforschen.

Die Tatsachen, dass es sich um äußerst heterogene Volksgruppen handelt, dass es kaum



 © Demokratiezentrum Wien 2022

statistische Daten über die ethnische Herkunft gibt und dass Angehörige dieser Volksgruppen oft nicht leicht erreicht werden können, erschweren empirische Untersuchungen. Im Fall der ROMBAS-Studie entschied man sich für einen partizipativen Forschungsansatz, bei dem Roma/Romnija und Sinti/Sintizze selbst zu Forscher*innen wurden. Im Zeitraum März 2013 bis September 2014 wurden die Bildungserfahrungen und -abschlüsse von 109 Angehörigen unterschiedlicher Gruppen autochthoner und allochthoner (nicht seit Generationen „bodenständiger") Roma in Österreich erhoben.

Den ROMBAS-Daten zufolge haben unter autochthonen Roma und Sinti der Altersgruppe 26–50 Jahre 45 Prozent als höchsten Abschluss eine Pflichtschule absolviert und 15 Prozent gar keinen Schulabschluss.

Drei von 15 (20%) der befragten 18- bis 24-jährigen autochthonen Roma und Sinti (zwei weibliche und eine männliche interviewte Person) haben keinen weiterführenden Bildungsabschluss (ISCED [International Standard Classification of Education] 3a/b oder höher, also Sekundarstufe II bzw. Lehre und Berufsschule) und nehmen auch nicht an einer Aus- oder Weiterbildung teil. Dasselbe gilt für zwei von elf Roma (18%) mit Migrationshintergrund dieser Altersgruppe. Sie zählen somit zu den „Frühen Schulabgänger*innen", deren Anteil in der österreichischen Schulpopulation im Jahr 2013 bei 7,3% lag. Es kann somit vermutet werden, dass der Anteil von Frühen Schulabgänger*innen in beiden Gruppen höher als in der Gesamtbevölkerung ist.

Mit der Studie „Roma & Gesundheit – Gesundheit, Gesundheitswissen und Zugang zur Gesundheitsversorgung"[2] des *Center for Health and Migration* wird ein weiterer Aspekt der Situation von Roma/Romnija beleuchtet. Das österreichische Gesundheitssystem beruht auf dem Prinzip der Pflichtversicherung. Im Jahr 2013 hatten 99,9% der österreichischen Bevölkerung Anspruch auf Leistungen aus der Krankenversicherung. Trotz dieser äußerst hohen Abdeckung gibt es auch in Österreich Randgruppen, die, obwohl sie versichert sind, den Zugang zu Leistungen kaum beziehungsweise gar nicht finden. Vertreter*innen der Roma-Community benennen folgende Barrieren, die einem tatsächlichen Zugang zu Versicherungsleistungen des Gesundheitssystems im Wege stehen: geringe Gesundheitskompetenz, mangelnde Sprachkenntnisse, Misstrauen gegenüber dem Gesundheitssystem und medizinischen Fachkräften sowie erlebte Diskriminierung.

An der Studie teilnehmende Roma-Vertreter*innen nennen diese Gesundheitsprobleme: Lungenprobleme; Übergewicht; Depressionen; Zahnprobleme.

Die Studie weist außerdem aus, dass die Mehrheit der Patient*innen (60%) an mindestens einer chronischen Krankheit leidet, und dass chronische Erkrankungen als häufigste Einzeldiagnosen gestellt werden.

Roma-Vertreter*innen nennen folgende Gründe für diesen generell recht schlechten Gesundheitszustand ihrer Bevölkerungsgruppe:

ARMUT

UNGESUNDER LEBENSSTIL

schlechte Ernährung, wenig Bewegung, Rauchen, Suchtverhalten in Zusammenhang mit Spiel, Alkohol und Drogen

GESUNDHEITSSCHÄDLICHE ARBEITS- UND LEBENSBEDINGUNGEN

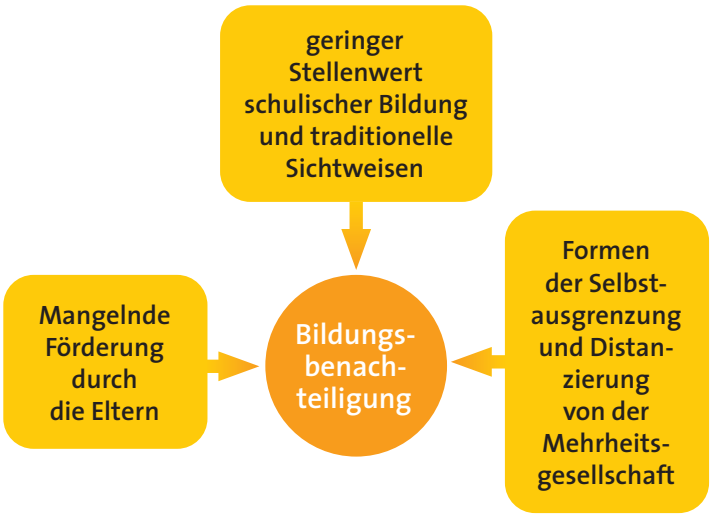
Arbeiten im Straßenbau, Wohnen nahe von Mülldeponien, schlechte Wohnverhältnisse wie Schimmel, Feuchtigkeit, Enge

FEHLENDE ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

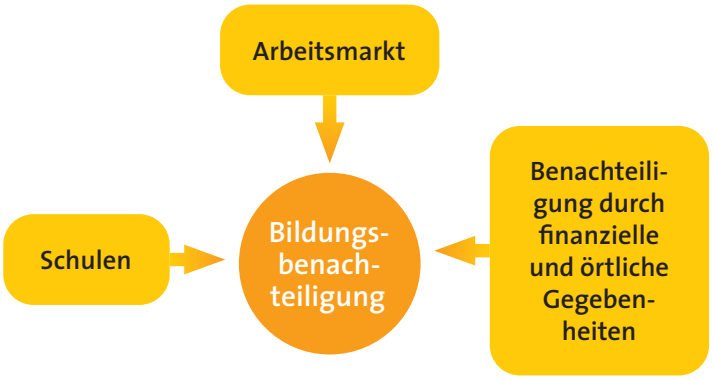
berufliche Situation

Als positive Schutzfaktoren werden der starke Familienzusammenhalt und die Hilfsbereitschaft innerhalb der Community genannt.

UMFRAGE: GEMEINSCHAFTSINTERNE GRÜNDE FÜR BILDUNGSBENACHTEILIGUNG



UMFRAGE: EXTERNE GRÜNDE FÜR BILDUNGSBENACHTEILIGUNG



Mögliche Ursachen frühen Schulabbruchs

In den Interviews der ROMBAS-Studie wurden Vertreter*innen der Roma- und Sinti-Community gefragt, ob sie Angehörige ihrer Volksgruppe im Bildungsbereich allgemein als benachteiligt ansehen und, falls dies zutrifft, worin diese Benachteiligung besteht. Dabei konnten grundsätzlich zwei große Tendenzen, Bildungsbenachteiligung von *innen* und von *außen*, festgestellt werden.

BENACHTEILIGUNG VON INNEN

Die Interviews in der ROMBAS-Studie verdeutlichen, dass viele der Befragten die bisherige Bildungsbenachteiligung von Roma und Sinti in ihren Gemeinschaften selbst verorten. Interviewte Vertreter*innen der Roma und Sinti führten an, dass Eltern die schulische Laufbahn ihrer Kinder oft zu wenig unterstützen und fördern würden, dass die schulische Ausbildung an sich oft keinen hohen Stellenwert innerhalb der Familien besitzen würde. Ein traditionell geprägtes Weltbild führe außerdem dazu, dass viele Roma und Sinti sehr früh heiraten und Familien gründen, was als hinderlich für weitere Bildungswege junger Menschen angesehen wurde. Einige Betroffene würden sich auch selbst von der Mehrheitsgesellschaft abwenden und sich dadurch selbst daran hindern, ihre schulische und berufliche Laufbahn aktiv zu gestalten.

BENACHTEILIGUNG VON AUSSEN

In den ROMBAS-Interviews gaben Vertreter*innen der Roma- und Sinti-Community an, dass es zwar nach wie vor Vorurteile gegenüber ihrer Volksgruppe geben würde, die auch in rassistischen Äußerungen bzw. Handlungen ihren Ausdruck finden und dass ihre Volkgruppe nach wie vor mit Diskriminierung in der Gesellschaft, in der Schule und am Arbeitsmarkt zu kämpfen hätte, stellten gleichzeitig aber fest, dass diese Formen der Benachteiligungen in den letzten Jahren abgenommen hätten.

Die Studie „Roma & Gesundheit“ legt nahe, dass ökonomische Armut in Österreich keine wesentliche Zugangsbarriere ist. Trotzdem sind Vertreter*innen der Roma und Sinti mit folgen-

 © Demokratiezentrum Wien 2022

den Barrieren beim Zugang zur Gesundheitsversorgung konfrontiert:

HINDERNISSE BEIM ZUGANG ZU GESUNDHEITSVERSORGUNG

rechtlicher Zugang	Infrastruktur	finanzielle Aspekte
Bei Roma/Romnija in irregulärer Situation, Nicht-Versicherung	schlechte öffentliche Verkehrsanbindung, lange Anfahrtszeiten zu SpezialistInnen/ins LKH Graz	Fahrtkosten zu Behandlungen

Sinnvolle Maßnahmen – *best practice*-Modelle

Einen verbesserten Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für Roma zu schaffen, ist eines der Hauptziele im EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 der Europäischen Kommission. Der Mitteilung der Kommission zufolge sollten die Mitgliedstaaten „ausreichende finanzielle Mittel aus den nationalen Haushalten vorsehen, die gegebenenfalls mit Mitteln internationaler Geber bzw. mit EU-Mitteln ergänzt werden" (Europäische Kommision 2011: 9).

Prof. David Ingleby von der Universität Amsterdam hingegen kommt in seinem am 30. Oktober 2015 im Bundeskanzleramt gehaltenen Vortrag „Adapting European Health Systems to diversity", in dem er die Dekade der Roma-Inklusion evaluiert, zu dem Schluss, dass bis zu diesem Zeitpunkt kaum Verbesserungen in der Situation der Roma feststellbar waren und dass die Betroffenen selbst zu wenig eingebunden wurden.

Demgegenüber stehen die Forderungen und Empfehlungen der ROMBAS-Studie:

- Entwicklung von niederschwelligen Berufsorientierungs- und Beratungsangeboten an Erwachsenenbildungseinrichtungen unter Einbindung von Roma und Sinti
- Entwicklung von Empowerment-Programmen und Mentoring- und Buddy-Projekten für Roma-Jugendliche

„Roma- und Sinti-Angehörige bzw. Mitarbeiter*innen aus Roma-Vereinen sollten bei der Entwicklung und Durchführung der vorgeschlagenen Maßnahmen und in bildungspolitischen Entscheidungs- und Monitoringprozessen soweit wie möglich miteinbezogen werden. Für die verstärkte Einbindung von Roma- und Sinti-Angehörigen an Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bedarf es zudem Qualifizierungsmaßnahmen. Dies gilt vor allem für Schulmediator*innen, Muttersprachenlehrer*innen und Bildungsberater*innen. Im Unterschied zum Integrationsgedanken geht es dabei nicht vorrangig darum, Minderheitenangehörige in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern, sondern um die Veränderung gesamtgesellschaftlicher Strukturen, welche die ‚volle Teilhabe von allen Menschen an den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft unter Wahrung ihrer Individualität und Verschiedenheit garantiert'" (Luciak 2014: 209).

Roma Empowerment – Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Vor allem den Empfehlungen der ROMBAS-Studie folgend, konzipierte der Verein *Blickpunkt Identität*[3] in Zusammenarbeit mit dem Roma-Verein *KARIKA*[4] eine Ausbildung für Vertreter*innen der Roma- und Sinti-Community.

DIE VISION DES PROJEKTS

„Roma Empowerment – Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen" war ein Projekt, das Menschen aus der Community der Roma und Sinti dazu befähigen sollte, im Sinne eines gelebten Empowerments selbst auf professioneller Basis aktiv zu werden. Konkret sollten Vertreter*innen der Roma und Sinti zu Berater*innen und Trainer*innen in der Erwachsenenbildung ausgebildet werden, um als Multiplikator*innen Menschen in der Region dabei zu unterstützen, selbst aktiv zu werden. Die aktive Ausbildungsphase lief zwischen Juni und November 2016.

Um sicherzustellen, dass das Projekt die Bedürfnisse der Zielgruppe erfüllt, wurde es in enger Zusammenarbeit mit dem Verein *KARIKA* durchgeführt.

Der *Verein KARIKA – Für Roma und Sinti* wurde im November 2013 von Martin und Paul Horvath gegründet. Sein Tätigkeitsschwerpunkt liegt insbesondere auf den Bereichen Menschenrechts- und Bürgerrechtsarbeit, pädagogischer Arbeit, Information und Beratung sowie auf der Förderung von Forschung und Lehre im Bereich Antiziganismus und angrenzender oder allgemeiner Themen. Durch ehrenamtliche Hilfestellung, Begleitung und Beratung bei der Arbeitssuche, bei Behördenwegen und der Eingliederung von (zugewanderten) Mitgliedern der Volksgruppe der Roma soll die Arbeitslosigkeit dieser Bevölkerungsschichten reduziert werden.

Darunter fallen folgende Tätigkeiten:

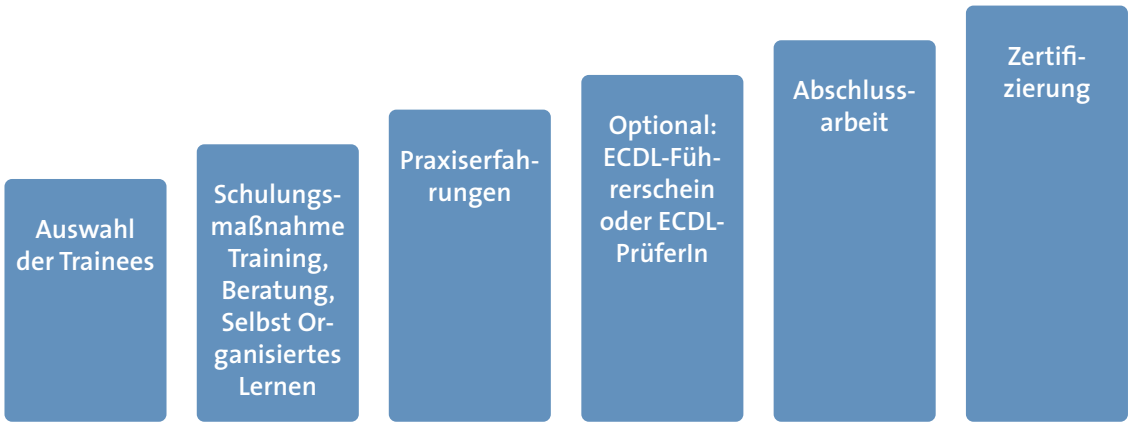
- **PERSÖNLICHKEITSCOACHING – SITUATIONSANALYSE**
- **BILDUNGSBERATUNG IM BEREICH AUSBILDUNG, WEITERBILDUNG, UMSCHULUNG UND WIEDEREINGLIEDERUNG**
- **BEWERBUNGSTRAINING (ERSTELLEN VON BEWERBUNGSUNTERLAGEN, ÜBEN VON BEWERBUNGSGESPRÄCHEN)**
- **STELLENAKQUIRIERUNG UND FIRMENKONTAKTE HERSTELLEN**
- **BEGLEITUNG DER KLIENTINNEN BEI VORSTELLUNGSTERMINEN, ZUM PRAKTIKUM BZW. ARBEITSPLATZ**
- **ZUSAMMENARBEIT MIT DEM AMS OBERWART**

KARIKA verfügt über viele persönliche Kontakte zu Roma und Sinti. Um den kulturellen Austausch zu pflegen, sind ehrenamtliche Mitarbeiter*innen im ganzen Burgenland unterwegs und sprechen Menschen konkret an, um sie zu den Veranstaltungen von *KARIKA* einzuladen. Der Blog „KARIKA News Blog" kommt seit jeher gut bei der Mehrheitsbevölkerung und der Roma-Community an. Im Monatsschnitt erreicht *KARIKA* ca. 9.000 Personen mit Beiträgen und Infos rund um die Volksgruppe der Roma.

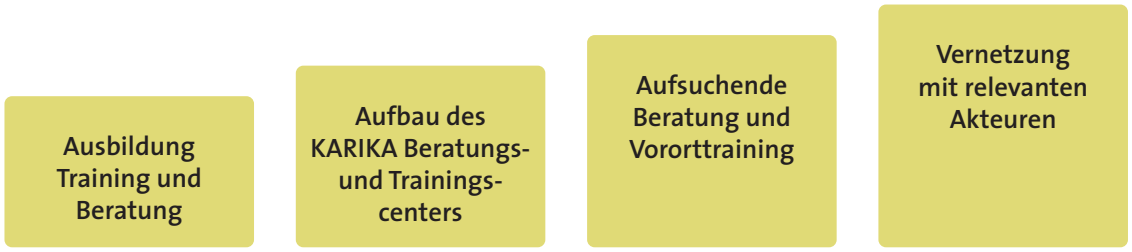
Im Projekt „Roma Empowerment" sollten Angehörige der Roma- und Sinti-Bevölkerung professionalisiert und zu Trainer*innen, Berater*innen und Schulmediator*innen ausgebildet werden, um die Schwelle zur Erwachsenenbildung zu verringern und um Eltern zu unterstützen und zu motivieren, die Ausbildung ihrer Kinder wichtig zu nehmen und zu fördern.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

Die Ausbildung umfasste 590 Stunden und bestand aus folgenden Meilensteinen:



Ziel dieser Professionalisierung war einerseits, qualifiziertes Personal für das von KARIKA geplante Offene Lern- und Kulturhaus heranzubilden. Neben dem Erwerb des Handwerkszeugs für diesen Beruf ging es auch um die konkrete Planung von Bildungsangeboten, die in weiterer Folge im Lern- und Kulturhaus umgesetzt werden sollten.



Mitarbeiter*innen des Beratungs- und Trainingscenters sollten dabei ihr Angebot nicht nur ortsgebunden in den Räumlichkeiten von *KARIKA* anbieten, sondern durch aufsuchende Betreuung auch Mitglieder ihrer Community mit Beratung und Vororttrainings erreichen können.

Andererseits richtete sich diese Ausbildung auch an Vertreter*innen der Volksgruppe Roma/Sinti, die in der Schulmediation und in der Weitergabe ihrer Muttersprache tätig sein wollen oder im Zuge von Veranstaltungen Workshops abhalten und Präsentationen anbieten möchten; dafür wurde ihnen ein fundiertes Methodenrepertoire zur Hand gegeben.

Um die Nachhaltigkeit über das Projektende hinaus zu gewährleisten, sind alle Teilnehmer*innen nach erfolgreicher Absolvierung des Lehrgangs befähigt, als zertifizierte Trainer*innen in AMS-Kursen oder in anderen Settings zu arbeiten.

Über diese Themengebiete hinaus erwarben die Teilnehmer*innen auch das nötige Wissen, um in weiterer Folge Trainingsmaßnahmen zur Eingliederung von Flüchtlingen durchführen zu können.

Ein weiterer Ausbildungsschwerpunkt stellte Selbst Organisertes Lernen dar, damit Absolvent*innen des Lehrgangs im Offenen Lern- und Kulturhaus Burgenland als Prozessbegleiter eines offenen Austausches mit den Menschen in dieser Region und eines gemeinsamen Miteinander-Lernens wirken können. Die Teilnehmer*innen wurden zum selbständigen Arbeiten und Lernen angehalten und mussten selbst Verantwortung für ihr Vorankommen übernehmen. Ein wesentlicher Effekt dieser Art des Lernens ist die Selbstmotivation der Lernenden.

Konzeption des Lehrgangs

Dieser Vision folgend wurde ein Lehrgang konzipiert, der sich aus drei großen Themengebieten zusammensetzte, die wiederum in einzelne Module unterteilt waren.

LEHRGANGSMODULE

Trainer*in in der Erwachsenenbildung	Beratung	Selbst Organisertes Lernen
Berufsbild Trainer*in – Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung	Grundlagen des Coachings	Grundlagen Selbst Organisierten Lernens
Kommunikation	Prozessführung, Setting und Haltung der Coaches	Lernen durch Lehren
Präsentation und Moderation	Methodenset	Prozessführung und Haltung der Trainer*innen
Konfliktmanagement und Gruppendynamik	Psychoedukation und Umgang mit traumatisierten Personen (Flüchtlingen)	Methoden, um Selbstorganislertes Lernen zu initiieren und zu fördern
Didaktik, Methodik und Seminardesign	Grenzen der Beratung und Überweisung an Expert*innen	
Gender Mainstreaming		
Diversität		
Seminarplanung		
Praxis Präsentation		

Das Konzept wurde im Rahmen des Additionalitätsprogramms ESF 2014–2020 beim Land Burgenland eingereicht und in weiterer Folge auch genehmigt. Der Lehrgang wurde von Susanne Linde und Klaus Linde-Leimer gemeinsam mit Karl Garnitschnig und Nadine Papai von der Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV)[5] Österreich durchgeführt.

VORBEREITUNGSARBEITEN

Da die Zielgruppe für dieses Projekt zum Großteil aus Personen bestand, die langzeitarbeitslos waren, war es wichtig, mit dem Arbeitsmarktservice (AMS) als wichtigem strategischem Partner zu kooperieren. In einem Gespräch wurde von der Leiterin des AMS Burgenland, Helene Sengstbratl, zugesichert, dass alle Personen aus der Roma-Community, die ehrliches Interesse haben, diesen Kurs zu besuchen und abzuschließen, die Ausbildung auch machen dürfen, sofern es sich nicht um Saisonarbeitskräfte handelt, die nur kurzzeitig arbeitslos sind. Um die AMS-Berater*innen darüber zu informieren, wurde ein Maßnahmenübersichtsblatt erstellt.

In weiteren Gesprächen mit Vertreter*innen der regionalen Geschäftsstelle Oberwart konnten deren Leiter Dietmar Strobl und der Verantwortliche für die Kursplanung und -durchführung Dietmar Holper als wichtige Unterstützer dieses Projekts gewonnen werden.

Zu Projektbeginn wurde von *Blickpunkt Identität* in Zusammenarbeit mit *KARIKA* ein Info- und Auswahltag organisiert. *KARIKA* hatte über seine Infokanäle zahlreiche Mitglieder der Community über den geplanten Lehrgang informiert. Der Info- und Auswahltag selbst hatte folgende Struktur:

- allgemeine Informationen über die geplante Ausbildung
- Beantwortung offener Fragen

 © Demokratiezentrum Wien 2022

- Beobachtung bei zwei konkreten Aufgabenstellungen
- Einzelgespräche

Die Teilnehmer*innen wurden zuerst ausführlich über die Ziele des Lehrgangs und dessen Aufbau informiert. In einer anschließenden Fragerunde wurden alle offenen Fragen beantwortet. In einem darauffolgenden Assessmentcenter hatten die Teilnehmer*innen zwei konkrete Aufgabenstellungen zu bewältigen, bevor jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer zu einem Einzelgespräch gebeten wurde. In diesem Gespräch wurden die Teilnehmer*innen dazu befragt, wie sie/er sich selbst während der beiden Aufgaben erlebte, und sie erhielten Rückmeldung zu den bewältigten Aufgaben. Dabei wurde speziell auf die Beobachtungskriterien während des Assessments eingegangen und ein Bezug zu Fähigkeiten und Qualifikationen hergestellt, die für den zu erlernenden Beruf wichtig sind.

AUFFASSUNGSGABE

Wer versteht die jeweilige Aufgabenstellung und kann sie auch umsetzen?

ENGAGEMENT

Wer bringt sich in welcher Form in die konkrete Aufgabenstellung ein?

Wer zieht sich zurück und arbeitet nicht mit?

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

Wer kann seine Standpunkte so vertreten, dass er/sie von den anderen auch gehört wird?

Welche Personen präsentieren die Ergebnisse?

KOOPERATIONSFÄHIGKEIT

Wer lässt auch andere Meinungen gelten und bezieht sich in seinem Tun auf das, was andere gesagt und getan haben?

Am Ende dieses Tages wurden insgesamt acht Teilnehmer*innen ausgewählt, die den Lehrgang auch absolvierten.

AMS Burgenland

Roma Empowerment - Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Diese Ausbildung vermittelt den TeilnehmerInnen methodische, inhaltliche und soziale Kompetenzen, die für die Gestaltung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen relevant sind. Das erworbene Wissen und die erworbenen Fähigkeiten ermöglichen es den AbsolventInnen, Seminare, Workshops, Trainings und Coachings effektiv und professionell zu gestalten.

Kursinhalte

TrainerIn in der Erwachsenenbildung

- Berufsbild TrainerIn – Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung
- Kommunikation
- Präsentation und Moderation
- Konfliktmanagement und Gruppendynamik
- Didaktik, Methodik und Seminardesign
- Gender Mainstreaming
- Diversität
- Seminarplanung
- Praxis Präsentation
- EDV Qualifizierung für den TrainerInnen-Beruf

Beratung

Grundlagen des Coachings

- Prozessführung, Setting und Haltung des Coaches
- Methodenset
- Psychoedukation und Umgang mit traumatisierten Personen (Flüchtlingen)
- Grenzen der Beratung und Überweisung an ExpertInnen

Selbst Organisertes Lernen

- Grundlagen Selbst Organisierten Lernens
- Lernen durch Lehren
- Prozessführung und Haltung des Trainers
- Methoden um Selbstorganisertes Lernen zu initieren und zu fördern

Kursziel

Ziel der Ausbildung ist, ein fundiertes und zeitgemäßes Wissen zu vermitteln und Kompetenzen zu trainieren, damit die TeilnehmerInnen nach Absolvierung der Ausbildung einerseits selbst sehr gute Chancen am Arbeitsmarkt haben und auch andere Personen durch ihr Know-how ermutigen und unterstützen können, initiativ zu werden einen passenden Job zu finden.

Zielgruppe/Voraussetzungen

Personen aus der Roma-Community, die ihr Wissen in Form von Kursen, Beratungen oder Moderationen an Teams und Einzelpersonen weitergeben möchten. Wenn Sie schon Erfahrungen im ehrenamtlichen Bereich gemacht haben und diese Tätigkeit zu Ihrem Beruf machen wollen, sind Sie hier genau richtig.
Voraussetzung: Die Teilnehmenden sind ernsthaft an der Ausbildung interessiert und erklären sich bereit, aktiv mitzuarbeiten.

Termin & Dauer

Kursbeginn: 06. Juni 2016
Kursende: 30. November 2016
Kursdauer: 25 Wochen
Gesamtstunden: 490 Stunden

Kurszeiten

Kurszeiten: MO – MI 9:00 – 16:00
Selbstlernzeiten: DO+FR 10:00-12:00
Praktikum:3 Wochen

Kursort

7400 Oberwart
Steinamangerer Straße 9

Anmeldung

Bitte sprechen Sie mit Ihrem/Ihrer AMS-BeraterIn über die Teilnahme am Kurs.

Veranstalter/Infos

Verein Blickpunkt Identität
Tel. 0681/10 43 45 03
Ansprechpersonen:
Susanne Linde, MSc
Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc

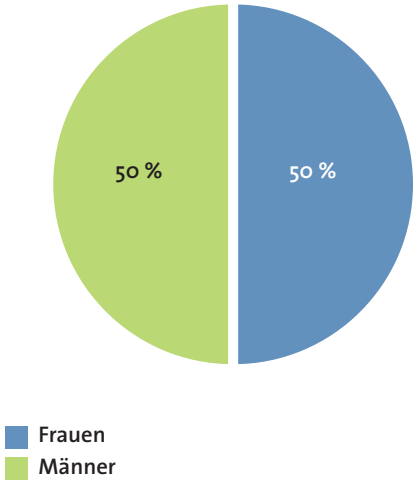
AMS Arbeitsmarktservice Burgenland

Quelle: Arbeitsmarktservice Burgenland

LEHRGANGSTEILNEHMER*INNEN

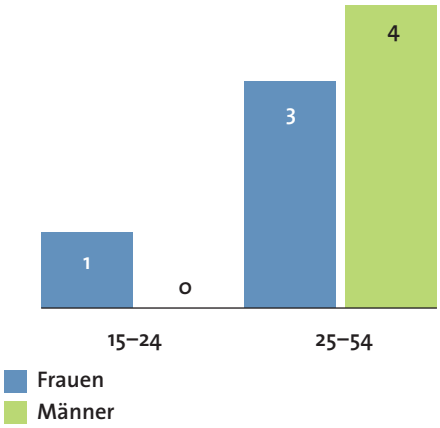
Die Gruppe der Lehrgangsteilnehmer*innen war folgendermaßen zusammengesetzt:

GESCHLECHTERVERTEILUNG DER LEHRGANGSTEILNEHMER*INNEN



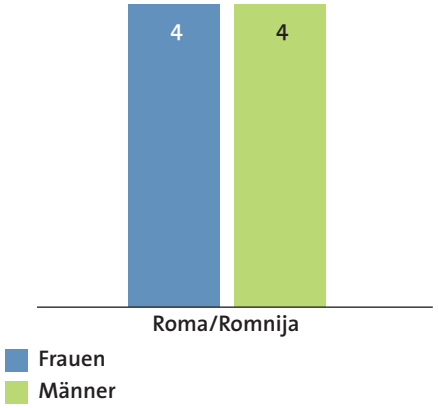
Dem Gendermainstreaming-Ansatz verpflichtet, setzte sich die Ausbildungsgruppe geschlechtsparitätisch aus vier Frauen und vier Männern zusammen.

ALTERSVERTEILUNG



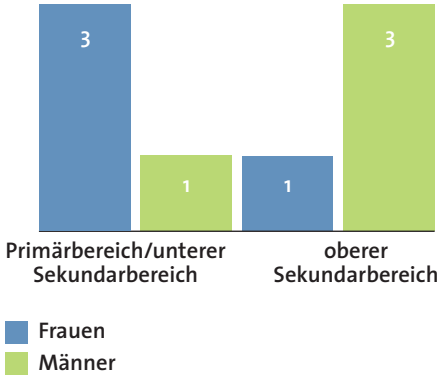
Eine der Frauen war zu Lehrgangsbeginn unter 24 Jahre alt und gehört damit laut AMS-Definition zu der Gruppe der Jugendlichen. Der Rest der Ausbildungsgruppe war zwischen 25 und 54 Jahre alt.

AUFSCHLÜSSELUNG NACH BEVÖLKERUNGSGRUPPE



Alle Lehrgangsteilnehmer*innen waren Mitglieder der Roma-Community.

AUFSCHLÜSSELUNG NACH BILDUNGSSTAND

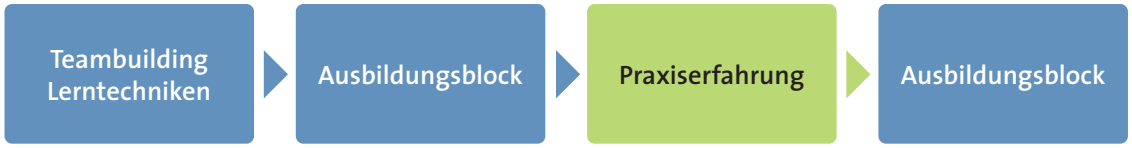


Zwei Teilnehmer*innen verfügten über einen Hauptschulabschluss, eine Teilnehmerin verfügte über keinen Hauptschulabschluss, ein Teilnehmer hatte den unteren Sekundarbereich abgeschlossen.
Eine Teilnehmerin hatte eine berufsbildende Schule absolviert und drei Teilnehmer verfügten über einen Lehrabschluss.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

LEHRGANGSSTRUKTUR

Der Lehrgang war folgendermaßen aufgebaut:



Von insgesamt 26 Ausbildungswochen waren die ersten beiden dem gegenseitigen Kennenlernen gewidmet. Die Teilnehmer*innen kannten einander zwar aus der Community, es ging hier aber auch darum, aus den Teilnehmer*innen ein arbeitsfähiges Team zu machen und eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, die ein Voneinander-Lernen ermöglicht und damit den Grundstein für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen legt. Zu diesem Zwecke wurden die Teilnehmer*innen auch mit verschiedenen Lerntechniken vertraut gemacht.

Von Woche 3 bis Woche 17 wurden die Themengebiete Training, Beratung und Selbst Organisiertes Lernen bearbeitet.

Von Woche 18 bis Woche 20 absolvierten die Teilnehmer*innen ein einschlägiges Praktikum im Bereich Training und Beratung.

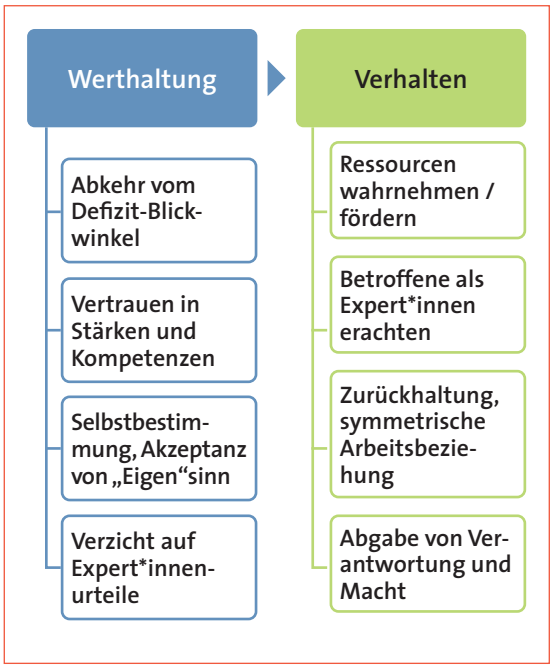
In der abschließenden Kurszeit von Woche 21 bis Woche 26 wurden die Erfahrungen aus der Praktikumszeit ausgewertet und weitere Themen des Lehrgangs durchgenommen.

DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE – EMPOWERMENT DURCH SELBSTVERANTWORTUNG

„Man hilft Menschen nicht, wenn man für sie tut, was sie selbst tun können“
Abraham Lincoln

Ziel dieser Ausbildung war es, Vertreter*innen der Roma-Community so weit selber zu befähigen, dass sie in der Lage sind, ihr Leben aktiv zu gestalten und andere Menschen dabei zu unterstützen, selber aktiv zu werden.

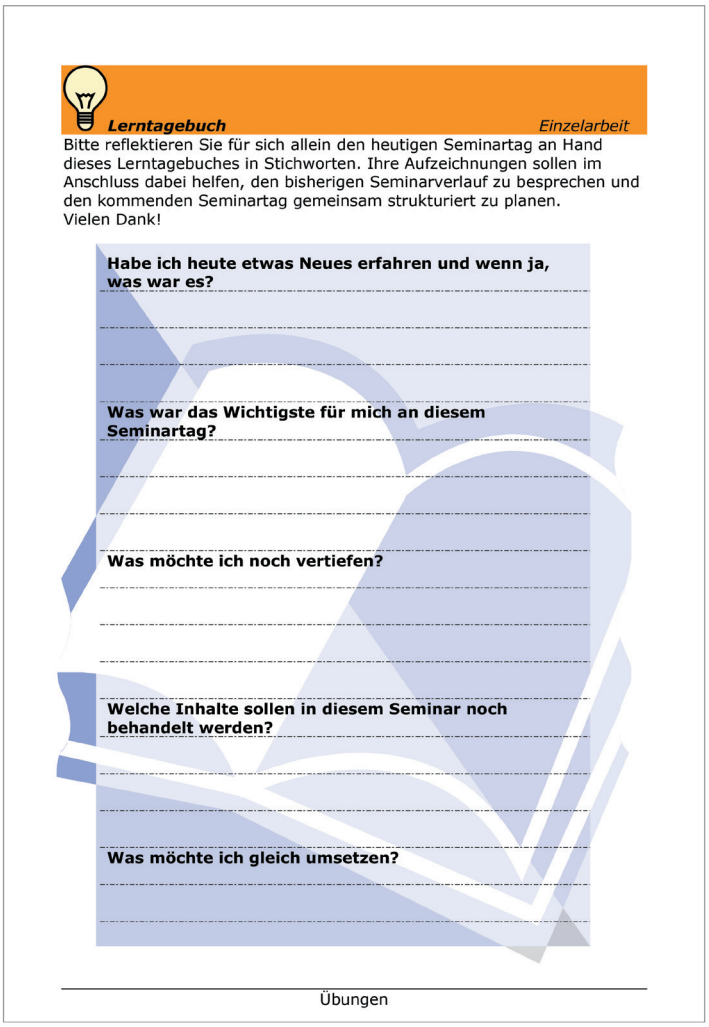
Die Basis für das methodische Vorgehen der Trainer*innen bildeten folgende Werthaltungen, auf die wiederum Konsequenzen im didaktischen Handeln folgten:



Die praktische Umsetzung dieser Werthaltungen und Verhaltensrichtlinien für die Trainer*innen spiegelte sich im Design der Ausbildung wider:

Die Teilnehmer*innen übernahmen von der ersten Kurswoche an selbstverantwortlich Aufgaben. Die strukturellen Rahmenbedingungen dafür bildeten die Zeiten für selbstorganisiertes Lernen:

Die wöchentliche Kursstruktur war so aufgebaut, dass die Teilnehmer*innen jeweils von Montag bis Mittwoch acht Trainingseinheiten pro Tag gemeinsam mit einer Trainerin oder einem Trainer absolvierten. An diesen drei Tagen bekamen die Teilnehmer*innen viele fachliche Inputs, die sie auch in unterschiedlichen Settings trainieren und dadurch festigen konnten.



Lerntagebuch *Einzelarbeit*

Bitte reflektieren Sie für sich allein den heutigen Seminartag an Hand dieses Lerntagebuches in Stichworten. Ihre Aufzeichnungen sollen im Anschluss dabei helfen, den bisherigen Seminarverlauf zu besprechen und den kommenden Seminartag gemeinsam strukturiert zu planen.
Vielen Dank!

Habe ich heute etwas Neues erfahren und wenn ja, was war es?

Was war das Wichtigste für mich an diesem Seminartag?

Was möchte ich noch vertiefen?

Welche Inhalte sollen in diesem Seminar noch behandelt werden?

Was möchte ich gleich umsetzen?

Übungen

Quelle: Blickpunkt Identität

Das Lerntagebuch ist ein strukturierter Reflexionsbogen, den unsere Teilnehmer*innen am Ende jedes Trainingstages dazu verwendeten, um folgende Fragestellungen in schriftlicher Form zu beantworten:

- Habe ich heute etwas Neues erfahren und wenn ja, was war es?
- Was war das Wichtigste für mich an diesem Seminartag?
- Was möchte ich noch vertiefen?
- Welche Inhalte sollen in diesem Seminar noch behandelt werden?
- Was möchte ich gleich umsetzen?

TRAINING
Montag
TRAINING
Dienstag
TRAINING
Mittwoch
SELBST ORGANISIERTES LERNEN
Donnerstag
SELBST ORGANISIERTES LERNEN
Freitag

Die Donnerstage und Freitage waren jeweils für Selbst Organisiertes Lernen reserviert. In dieser Zeit erarbeiteten die Teilnehmer*innen selbstständig wichtige Inhalte, die am darauffolgenden Montag von der Trainerin oder dem Trainer überprüft und gegebenenfalls gemeinsam mit der Ausbildungsgruppe weiterbearbeitet wurden.

EMPOWERMENT DURCH GEMEINSAME PROZESSSTEUERUNG

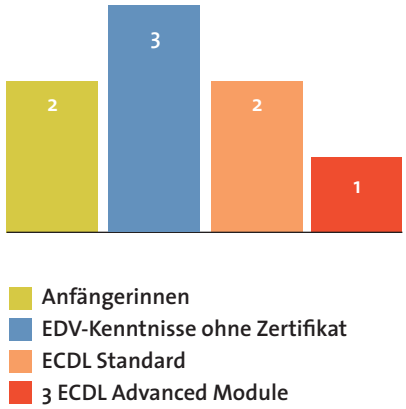
Alle Teilnehmer*innen berichteten über schlechte Schulerfahrungen wie Diskriminierung wegen ihrer Volksgruppenzugehörigkeit, wenig Platz für eigene Interessen und Fragen und Lernen nur, um nicht durchzufallen.

Diese negativen Erfahrungen wurden von uns sowohl im Gruppensetting als auch in Einzelgesprächen immer wieder mit den Teilnehmer*innen reflektiert. Gleichzeitig vermittelten wir ihnen andere Methoden als die, die sie von ihrer Schullaufbahn her kannten, um ihnen neue Erfahrungen mit und Einstellungen zum Lernen zu ermöglichen.

Im Trainingsalltag verwendeten wir dafür aus dem Methodenrepertoire des Selbst Organisierten Lernens die beiden Instrumente Lerntagebuch und Lernkonferenz.

Die Teilnehmer*innen hatten zu Beginn des Projektes recht unterschiedliche EDV-Kenntnisse.

EDV-KENNTNISSE ZU BEGINN DES PROJEKTS



Zwei Teilnehmerinnen waren absolute Anfängerinnen, drei weitere Personen konnten zwar mit einigen Office-Programmen umgehen, hatten darüber aber keine formalen Qualifikationen erworben. Drei Teilnehmer*innen hatten im Zuge vorangegangener Qualifizierungen den ECDL Standard absolviert (ECDL = European Computer Driving License), und eine Teilnehmerin hatte von den vier ECDL Advanced Modulen bereits drei positiv absolviert und war bei einer Prüfung durchgefallen.

Lernkonferenz *Gruppenarbeit*

1. Schritt – Persönliche Reflexion
Bitte reflektieren Sie zuerst stichwortartig die letzte Woche an Hand dieser Fragen für sich allein:

Was ist mir hier und jetzt wichtig?

Welche Themen möchte ich noch ansprechen?

Was ist mir klar geworden?

Was ist noch offen?

2. Schritt - Themensammlung
Bestimmen Sie in der Gruppe gemeinsam eine/n Moderator/in, die/der auch für die zeitliche Struktur verantwortlich ist und sammeln Sie die Themen, die sich aus den Einzelreflexionen ergeben haben.

3. Schritt - Gruppenreflexion
Arbeiten Sie Punkt für Punkt die gesammelten Themen ab und beachten Sie:

- Was kann als erledigt betrachtet werden?
- Was ist offen geblieben und bleibt eventuell als Thema für die nächste Konferenz?

4. Schritt – Feedback an den/die Moderator/in
Geben sie dem/der Konferenzleiter/in ein Feedback zu seiner/ihrer Moderation. Beschreiben Sie folgende Punkte

- Was hat mir persönlich gut gefallen?

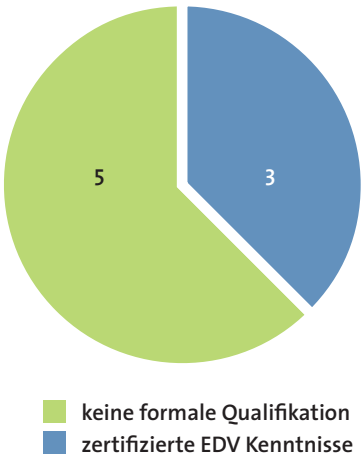
Was kann man noch verbessern?

Übungen

Quelle: Blickpunkt Identität

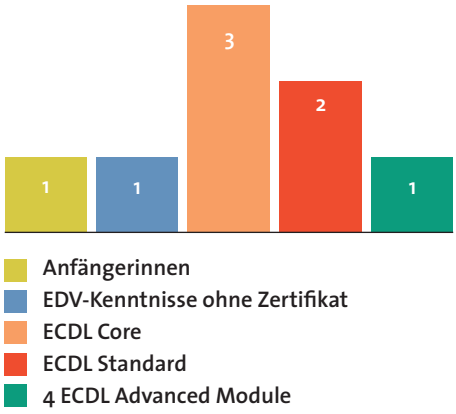
- Die Lernkonferenz ist ein vierstufiges Verfahren, das der Gruppe erlaubt, mit den Trainer*innen den Seminarverlauf zu evaluieren und gemeinsam weitere wichtige Themen zu planen. Basis der Evaluation sind die Eintragungen in den einzelnen Lerntagebüchern.
- Die Lernkonferenz wird immer – wenn nötig unter Mithilfe der Trainer*innen – von den Teilnehmer*innen selbst moderiert.

FORMALE EDV-QUALIFIKATION ZU BEGINN DES PROJEKTS



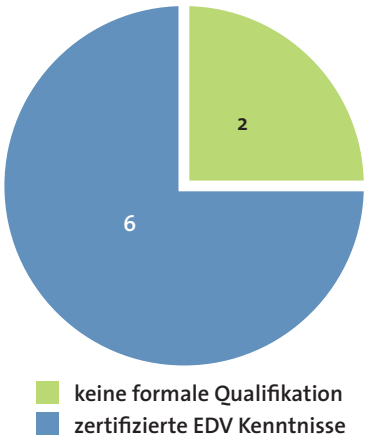
Im Zuge des Selbst Organisierten Lernens konnten die Teilnehmer*innen ihre individuellen Lernziele im EDV-Bereich definieren. Darauf abgestimmt, führten sie folgende Maßnahmen selbstständig durch: EDV Workshops für Anfänger*innen; Lerngruppen für Fortgeschrittene; ECDL Prüfungsvorbereitung; Anmeldung zu ECDL-Prüfungen bei ECDL-Testcenter.
Zwei Teilnehmer*innen entwarfen Seminardesigns für EDV-Trainings und bereiteten andere Teilnehmer*innen erfolgreich auf die ECDL-Prüfungen vor. Fortgeschrittene Teilnehmer*innen bildeten Lerngruppen und erarbeiteten sich neuen Lernstoff selbstständig. Ein Teilnehmer übernahm die Kommunikation mit dem ECDL-Testcenter und koordinierte die Prüfungstermine.

EDV-KENNTNISSE AM ENDE DES PROJEKTS



Eine Teilnehmerin entschied nach einer nicht bestandenen ECDL-Prüfung, sich nicht weiter mit EDV befassen zu wollen, ein weiterer Teilnehmer, der zwar über recht gute Office-Kenntnisse verfügte, wollte sich diese nicht zertifizieren lassen. Insgesamt drei Teilnehmer*innen machten Prüfungen des ECDL Core, und jene Teilnehmerin, die bereits drei ECDL Advanced Module positiv absolviert hatte, bereitete sich im Laufe des Selbst Organsierten Lernens erfolgreich auf die vierte und letzte Prüfung vor.

FORMALE EDV-QUALIFIKATION AM ENDE DES PROJEKTS



Somit verfügten am Ende unseres Projekts 75% der Teilnehmer*innen über zertifizierte EDV-Qualifikationen.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

ABSCHLUSS DER AUSBILDUNG

Als Abschluss der Ausbildung absolvierten alle Teilnehmer*innen eine Praxisarbeit, in der sie einen ganzen Trainingstag zu einem Thema ihrer Wahl planten und durchführten. Die Themen der Praxisarbeiten waren:

- Bewerbung und Vorstellungs-gespräch
- Bewerbung / Konflikt-management
- Persönlichkeit
- Diskriminierung
- Pflichten und Rechte von Arbeitslosen, AMS
- Körpersprache
- Menschenrechte
- Computergrundlagen und Internetsicherheit

Alle Teilnehmer*innen erhielten als Bestätigung der positiv absolvierten Ausbildung ein Zertifikat, auf dem alle Ausbildungsinhalte mit Stundenangabe angeführt sind.

BURGENLAND

Blickpunkt Identität

8383 Eisenberg an der Raab, Unterberg 15

Additionalitätsprogramm ESF 2014-2020
Lehrgang - Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Anrede
Vorname Name

PLZ Ort

Zertifikat

Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Nach positiver Beurteilung der Abschlussarbeit zum selbstgewählten Thema

„Titel der Arbeit"

sowie nach Absolvierung aller im Curriculum vorgesehenen Module im Gesamtausmaß von 610 Stunden (UE) bestätigen wir Ihnen,

Anrede Vorname Nachname

geboren am: Geburtstag

die erfolgreiche Teilnahme am Lehrgang.

Eisenberg an der Raab, 30.11.2016

Lehrgangsleitung

Univ. -Prof. Dr. Karl Garnitschnig — Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc

Susanne Linde, MSc — Nadine Papai, BA

lebendig • ganzheitlich • lösungsorientiert

Quelle: *Blickpunkt Identität*

Curriculum

Lehrgang – Ausbildung in Training, Beratung und Selbst Organisiertem Lernen

Training	*UE*
Berufsbild Trainer/in	12
Berufsethik	14
Grundlagen der Lerntheorie	14
Didaktik, Methodik und Seminardesign	35
Präsentation und Moderation	35
Kommunikation und Körpersprache	35
Konfliktmanagement	21
Gruppendynamik	17
Reflexion und Lerntransfer	14
Outdoortraining	7
Diversity Management	16
Gender Mainstreaming	8
Selbsterfahrung Trainingspraxis	24
gesamt	**252**

Coaching und Beratung	*UE*
Grundlagen des Coachings; Prozesssteuerung, Setting und Haltung des Coaches	21
Coaching- und Beratungsmethoden	21
Psychoedukation und Umgang mit traumatisierten Personen (Flüchtlingen)	20
Grenzen der Beratung und Überweisung an Expert/innen	7
Selbsterfahrung Beratungspraxis	24
gesamt	**93**

Selbst Organisiertes Lernen	*UE*
Grundlagen des Selbst Organisierten Lernens	20
Lernen durch Lehren	20
Prozessführung und Haltung des Trainers/der Trainerin	30
Methoden um Selbstorganisertes Lernen zu initieren und zu fördern	35
Selbsterfahrung Selbst Organisiertes Lernen	100
gesamt	**205**

Praktikum	*UE*
gesamt	**60**

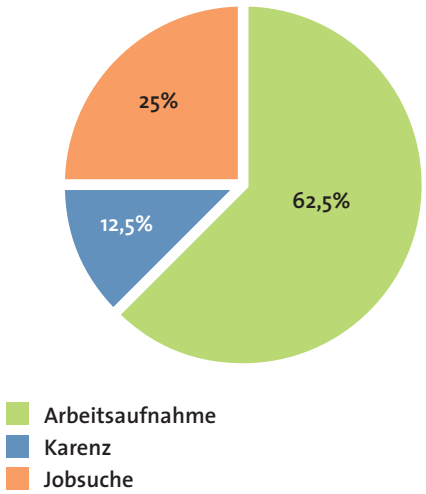
Quelle: *Blickpunkt Identität*

Bereits während des gesamten Kursverlaufs wurden von *Blickpunkt Identität* und dem Verein *Karika* Verhandlungen mit Fördergebern geführt, um das geplante Nachfolge-Projekt *Karika Haus* auf eine breite Basis zu stellen. Durch den Kontakt zu Herrn Mag. Hanak, MSc vom Sozialministerium, den Frau Mag.ª Felkl-Tritremmel und Frau Haider, MSc von der Abteilung 6/Referat Förderwesen der Burgenländischen Landesregierung für uns hergestellt hatten, erhielt das geplante Folgeprojekt kurz vor Ende der Ausbildung eine zweijährige Finanzierungszusage vom Sozialministerium. Drei Anstellungen waren somit für zwei Jahre sichergestellt.

ERGEBNISSE NACH BEENDIGUNG DER AUSBILDUNG

Im Februar 2017 starteten drei Ausbildungsteilnehmer das *KARIKA Beratungs- und Trainingscenters* in Oberwart und erreichten mit ihren arbeitsmarktpolitischen Angeboten viele Menschen aus ihrer Community. Ein Teilnehmer des Lehrgangs begann mit Jahresbeginn 2017 bei der Lernbetreuung für junge Romnija und Roma zuarbeiten. Eine weitere Teilnehmerin bekam unmittelbar nach Lehrgangsende einen Job im Bereich Autoindustrie.

ERGEBNISSE ZU PROJEKTENDE



Das entspricht einer Vermittlungsquote von 62,5%. Eine Teilnehmerin ging nach Beendigung des Projekts in Karenz, zwei weitere Personen waren nach Beendigung des Projekts auf Arbeitsuche.

Schlussfolgerungen

Die Ausbildung wurde mit der Motivation gestartet, Vertreter*innen der Roma-Community dazu zu befähigen, selber Bildungs- und Beratungsangebote anbieten zu können. Die Hälfte der Teilnehmer*innen hatte nur die primäre Bildungebene besucht, wobei zwei Teilnehmerinnen über keinen Hauptschulabschluss verfügten. Alle Teilnehmer*innen berichteten zudem über schlechte Schulerfahrungen; die Vorbehalte gegen Praktika waren nach eigenen Angaben ebenfalls darauf zurückzuführen, in bereits absolvierten Trainings keine guten Erfahrungen gemacht zu haben.

Trotz dieser Herausforderungen gelang es, die extrem hohe Motivation aller Beteiligten in diesem ambitionierten Projekt von Anfang an bis zum Abschluss zu halten. Es gab niemals Probleme mit Unpünktlichkeit oder anderen disziplinären Auffälligkeiten. Auch die Rate der Krankenstände oder entschuldigten Absenzen war extrem niedrig. Durchschnittlich fehlte ein*e Teilnehmer*in 19,5 von 590 Stunden. Das entspricht einer Abwesenheitsrate von insgesamt 3,3%.

Einerseits kann man diese Tatsache darauf zurückführen, dass den Teilnehmer*innen die große Chance bewusst war, die diese Ausbildung für sie bedeutete, und sie die Wertschätzung, die ihnen dadurch gegeben wurde, mit hohem Engagement quittierten.

Andererseits kann man festhalten, dass das didaktische Konzept des Empowerments durch Selbst Organisiertes Lernen zusammen mit der methodischen Vermittlung der Ausbildungsinhalte durch hochqualifiziertes Personal sowie die grundsätzliche Werthaltung aller Trainer*innen ganz wesentlich zum Erfolg der Ausbildung beigetragen haben.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

Quellen

www.blickpunkt-identitaet.eu

Europäische Kommission (2011): EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0173 (08.03.2022).

https://verein-karika.jimdofree.com

Luciak, Mikael für die Initiative Minderheiten (2014): ROMBAS Studienbericht: Zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich.

https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2019/05/romabildungsprojekte/ (08.03.2022).

Trummer, Ursula/Novak-Zezula, Sonja/Wilczewska, Ina (2015): Roma & Gesundheit. Gesundheit, Gesundheitswissen und Zugang zur Gesundheitsversorgung. Wien: C-HM.

1 Luciak, Mikael für die Initiative Minderheiten (2014): ROMBAS Studienbericht: Zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich. https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2019/05/romabildungsprojekte (08.03.2022).

2 Trummer, Ursula/Novak-Zezula, Sonja/Wilczewska, Ina (2015): Roma & Gesundheit. Gesundheit, Gesundheitswissen und Zugang zur Gesundheitsversorgung. Wien: C-HM.

3 Blickpunkt Identität ist seit 2007 ein anerkannter Bildungsträger des AMS Niederösterreich und AMS Steiermark und hat seit dieser Zeit zahlreiche Qualifizierungskurse und persönlichkeitsbildende Maßnahmen für die Zielgruppen Migrant*innen, Wiedereinsteiger*innen, Jugendliche und ältere Personen entwickelt und durchgeführt. Nähere Informationen unter www.blickpunkt-identitaet.eu.

4 https://verein-karika.jimdofree.com

5 Die Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV) steht als unabhängige internationale Menschenrechtsorganisation für verfolgte Minderheiten und indigene Völker ein. Sie dokumentiert Menschenrechtsverletzungen, informiert und sensibilisiert die Öffentlichkeit und nimmt die Interessen der Betroffenen gegenüber Behörden und Entscheidungsträgern wahr. Nähere Informationen unter www.gfbv.at.

Arbeitserfahrung und Erfahrungsarbeit mit Lehrlingen

Leonie Brixa/Karlheinz Boss

Einleitung

Dieser Erfahrungsbericht ist in den Jahren 2017/2018 entstanden und beschreibt den beruflichen Alltag von Lehrlingscoaches und deren tägliche Arbeit mit Lehrlingen. Sämtliche Statistiken und Zahlen wurden dem Bericht „Lehrlingsausbildung im Überblick 2017“ des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (Dornmayr/Nowak 2017) aus dem Jahre 2017 entnommen. Dieser Bericht diente zugleich als Inspiration für die Themenauswahl. Die statistische Auswertung dieses Forschungsberichtes wird mit den Erfahrungen aus der Praxis und – wo möglich – mit Fokus auf Lehrlinge mit Migrationshintergrund komplimentiert.

Zu Beginn wird das Programm „Lehrlingscoaching“ kurz beschrieben und allgemeine Daten aus der Lehrlingsstatistik dargestellt. Anschließend werden Zahlen zu Lehrabbrüchen nach Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Zeitpunkt des Abbruchs und Berufssparte aufgegliedert und interpretiert. In weiterer Folge werden Facetten des beruflichen Alltags des Lehrlingscoachings beschrieben, um im Anschluss zwei anonymisierte Fallbeispiele ausführlicher darzustellen. Den Abschluss dieses Berichts bildet ein kurzes Resümee.

Das Lehrlingscoaching: Lehre statt Leere

Eine Lehre läuft nicht immer reibungslos ab und kann Lehrlinge manchmal vor Probleme stellen. Ärger mit dem Chef oder der Chefin, Stress in der Schule oder mit der Familie gehören mitunter zum Alltag. Daher braucht es manchmal auch Unterstützung von außen. Mit dem Coachingprogramm „Lehre statt Lehre“[1] können sich Lehrlinge für ein individuelles Coaching anmelden. Neben der Unterstützung für Lehrlinge bietet das Programm auch Lehrbetriebscoaching an.

Es kann, wie das Lehrlingscoaching, österreichweit in Anspruch genommen werden und richtet sich an die ausbildenden Betriebe. Das Programm umfasst individuelle Beratung und Begleitung bei anstehenden Herausforderungen in der laufenden Ausbildung, der Auswahl und Eingliederung von Lehrlingen im Lehrbetrieb und allgemeine Fördermaßnahmen.

„Lehre statt Leere“ hilft somit Lehrlingen wie Lehrbetrieben bei allen Herausforderungen rund um die Lehrausbildung. Es berät und begleitet Lehrlinge, Betriebe, Ausbildner*innen sowie junge Menschen, die sich auf eine Lehrabschlussprüfung vorbereiten wollen. Ziel ist ein erfolgreicher Lehrabschluss. Dafür werden Coachings und Gespräche durch qualifizierte Coaches kostenlos angeboten.

Die bundesweite Koordinationsstelle für Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching (KOS) ist das Kompetenzzentrum in der Durchführung der Beratungs- und Unterstützungsleistungen. Es arbeitet eng mit regionalen Partner*innen der Lehrausbildung in Österreich zusammen. Die Programmverantwortung sowie die Aufsicht über die Koordinationsstelle haben das Bundesministerium für Digialisierung und Wirtschaftsstandort und das Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend inne.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

ZU DEN ANFÄNGEN VON „LEHRE STATT LEERE“

Das Programm „Lehre statt Lehre“ startete Mitte Oktober 2012 als Pilotprojekt unter dem Namen „Coaching und Beratung für Lehrlinge und Lehrbetriebe“ in den Ländern Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Wien. Der Projektzeitraum endete am 31. Dezember 2013. Die Laufzeit der begleitenden Evaluierung wurde für den Zeitraum 4. September 2012 bis 30. November 2013 festgelegt. Sämtliche Ergebnisse dieser Evaluierung, die den Grundstein für das Programm „Lehre statt Lehre“ bilden, sind im entsprechenden Endbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung nachzulesen (Litschel/Wieser 2013).

LEHRAUSBILDUNG IST NICHT GLEICH LEHRAUSBILDUNG: ÜBERBETRIEBLICHE AUSBILDUNG UND TEILQUALIFIZIERUNG

Lehrlinge, die keinen Lehrbetrieb finden, können eine so genannte überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) machen. Das heißt, sie stehen in keinem „regulären Lehrverhältnis“, sondern werden von „Trägern“ (Organisationen wie Jugend am Werk, Wienwork oder BFI) ausgebildet und aus Mitteln des Arbeitsmarktservice (AMS) finanziert. Die Zielgruppe sind hierbei Jugendliche ohne Beschäftigung. Der Abschluss einer solchen Maßnahme ist dem regulären Lehrabschluss gleichwertig.

Für Personen, die vom AMS für diese Berufsausbildung vorgesehen werden, bei denen aber nicht angenommen werden kann, dass sie in der Lage sind, einen vollwertigen Lehrabschluss zu schaffen, können hingegen spezielle Ausbildungsverträge abgeschlossen werden, bei denen Teilqualifizierungen (TQ) durch Einschränkungen auf bestimmte Teile des Berufsbildes einer Lehre vereinbart werden. Die Dauer einer TQ kann, je nach Ausbildungsinhalten, ein bis drei Jahre betragen.

Auf diese Sonderformen kann hier allerdings nicht spezifisch eingegangen werden, da das Lehrlingscoaching ausschließlich für Personen in regulären Lehrverhältnissen konzipiert ist. In den überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen stehen den Lehrlingen andere Möglichkeiten der Unterstützung zur Verfügung (bspw. durch Sozialarbeiter*innen oder spezielle Förderprogramme).

Der Lehrberuf in Zahlen

In Österreich waren mit Stichtag 31. Dezember 2017 genau 106.613 Lehrlinge in einem aufrechten Lehrverhältnis. Davon waren gut doppelt so viele Lehrlinge männlich wie weiblich. Dies entspricht dem Trend der letzten Jahre: schon im Jahr 2006 gab es 83.858 männliche und 42.103 weibliche Lehrlinge (Wirtschaftskammer Österreich 2006).

Die Statistik im Kasten unten umfasst alle Lehrlinge in Österreich 2017, inklusive knapp 8.000 TQ- und ÜBA-Lehrlingen, und soll aufzeigen, mit welcher Größenordnung wir es zu tun haben, wenn wir im Folgenden von Lehrlingen bzw. Lehrverhältnissen in Österreich sprechen.

AUSBILDUNGSERFOLG UND ERWERBSTÄTIGKEIT

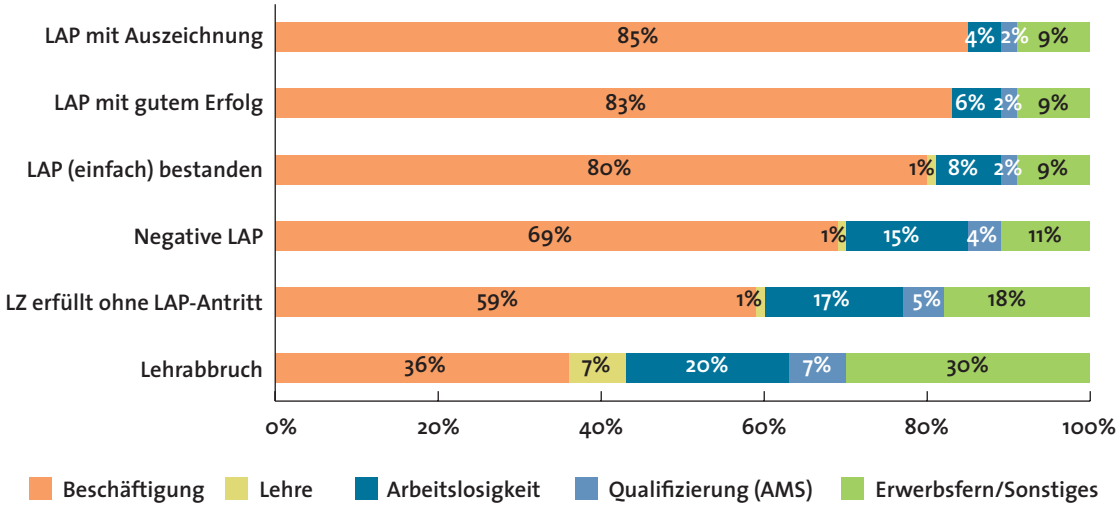
Wenig überraschend und dennoch nicht uninteressant ist das Verhältnis zwischen Ausbildungserfolg und Erwerbstätigkeit nach der Lehre. Es zeigt sich klar, dass Lehrlinge mit positivem Lehrabschluss signifikant öfter in Erwerbstätigkeit stehen als Lehrlinge mit einem Lehrabbruch bzw. negativer Lehrabschlussprüfung. Gut 80% aller Lehrlinge, die eine Lehrausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, sind drei Jahre nach

LEHRLINGE NACH BUNDESLAND UND GESCHLECHT (2017)

Bundesland	Lehrlinge		
	gesamt	m	w
Burgenland	2.608	1.833	775
Kärnten	7.090	4.533	2.557
Niederösterreich	15.821	11.357	4.464
Oberösterreich	22.779	15.408	7.371
Salzburg	8.272	5.430	2.842
Steiermark	15.329	10.252	5.077
Tirol	10.725	7.180	3.545
Vorarlberg	7.143	4.888	2.255
Wien	16.846	10.571	6.275
Österreich	**106.613**	**71.452**	**35.161**

Quelle: Wirtschaftskammer Österreich: Lehrlinge nach Bundesländern, Lehrjahren und Geschlecht: 2002–2021.
www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html

ARBEITSMARKTSTATUS DREI JAHRE NACH LEHRABSCHLUSS BZW. -ABGANG IN ABHÄNGIGKEIT VOM AUSBILDUNGSERFOLG (2008–2014)



Ohne Lehrabgänger*innen einer Ausbildung gemäß § 8b Abs. 2 BAG (Teilqualifizierung).
LAP: Lehrabschlussprüfung | LZ: Lehrzeit
Quelle: Dornmayr/Nowak 2017:103

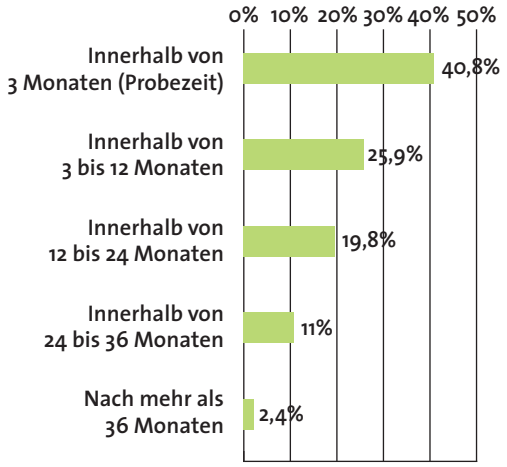
diesem Abschluss erwerbstätig. Hingegen hat nur gut ein Drittel aller Lehrabbrecher*innen zum selben Zeitpunkt eine Beschäftigung.

Das deckt sich mit Auswertungen des AMS, wenn es um den Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und abgeschlossener Ausbildung bzw. der hohen Arbeitslosigkeit von schlecht oder wenig qualifizierten Personen geht. Auch die Erfahrungen des Lehrlingscoachings bestätigen diese Analyse. Lehrlinge, die ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen und keine neue beginnen, finden nur schwer eine Beschäftigung.

Lehrabbrüche

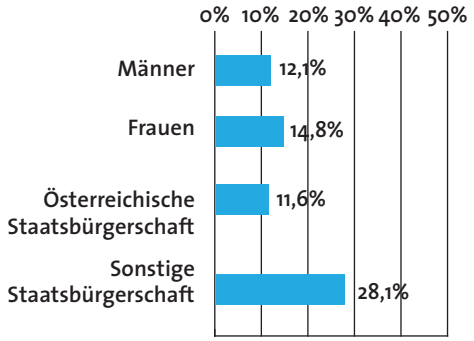
Wie die Grafik „Zeitpunkt des Lehrabbruchs“ zeigt, wurden rund 41% aller Lehrabbrüche innerhalb der Probezeit, also innerhalb der ersten drei Monate nach Lehrvertragsabschluss, verzeichnet. Die Statistik erfasst jedoch nicht, ob die Auflösung bzw. der Abbruch auf Initiative des Betriebes oder des Lehrlings stattgefunden hat. Dies macht eine Interpretation sehr schwierig; trotzdem ist diese Abbruchsquote innerhalb der Probezeit Grund genug, gerade zu Beginn der Lehrzeit Unterstützungsangebote zu bieten. Obwohl nicht ersichtlich ist, ob die Mehrzahl an Abbrüchen auf den Lehrbetrieb oder den Lehrling zurückzuführen ist, zeigt die Grafik deutlich, dass Handlungsbedarf im ersten Lehrjahr bzw. eventuell schon vor dem Lehrantritt (bspw. durch gezielte und individuelle Berufsorientierung) besteht, möchte man der hohen Zahl an Lehrabbrüchen entsprechend entgegenwirken.

ZEITPUNKT DES LEHRABBRUCHS (2015)



Ohne Lehrabgänger*innen aus der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA).
Quelle: Donmayr/Nowak 2017: 64

ANTEIL DER LEHRABBRECHER*INNEN NACH GESCHLECHT UND STAATSBÜRGERSCHAFT (2015)



100% machen alle Lehrabgänger*innen des Jahres 2015 aus, also auch jene, die ihre Lehre erfolgreich beendet haben; die Grafik zeigt somit die Drop-out-Quote der jeweiligen Gruppe.[3]
Ohne Lehrabgänger*innen aus der überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA).
Quelle: Donmayr/Nowak 2017: 62

Diese Sonderauswertung der *Wirtschaftskammer Österreich* (WKO) aus 2017 zeigt, dass es kaum einen Unterschied von Lehrabbrüchen nach Geschlecht gibt, Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft die Lehre allerdings doppelt so häufig abbrechen wie jene mit österreichischer Staatsangehörigkeit. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Der Bericht „Lehrlingsausbildung im Überblick 2017", dem die Daten entnommen sind, liefert keine zufriedenstellende Erklärung für eine derart hohe Abbruchsquote. Es wird zwar thematisiert, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei weiterführenden Bildungsangeboten generell stark unterrepräsentiert sind und „bereits nach dem Erfüllen der Schulpflicht aus dem Bildungssystem ausscheiden" (Dornmayr/Novak 2017: 45). Diese Erkenntnis beschreibt allerdings nur das Phänomen, jedoch nicht die Ursache für die hohe Zahl der Lehrabbrüche.

Es handelt sich dabei, so die Autor*innen der Studie weiter, um ein „Bündel von Ursachen und deren Zusammenwirkung" (ebd.: 48). Mangelnde Deutschkenntnisse spielen eine wesentliche Rolle, ebenso wie unzureichende Berufsorientierung, bildungsferne Herkunftsfamilien und zu geringe Kenntnisse des österreichischen Bildungssystems. Auf Seiten der Betriebe gibt es Ängste, Vorurteile und Schwierigkeiten betreffend „kultureller Unterschiede" und bürokratische Hürden in Bezug auf die Beschäftigung von Jugendlichen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft. Informationsdefizite bzw. fehlendes Wissen der Eltern resultieren möglicherweise in einem „negativen Image" der Lehre (ebd.: 48f.).

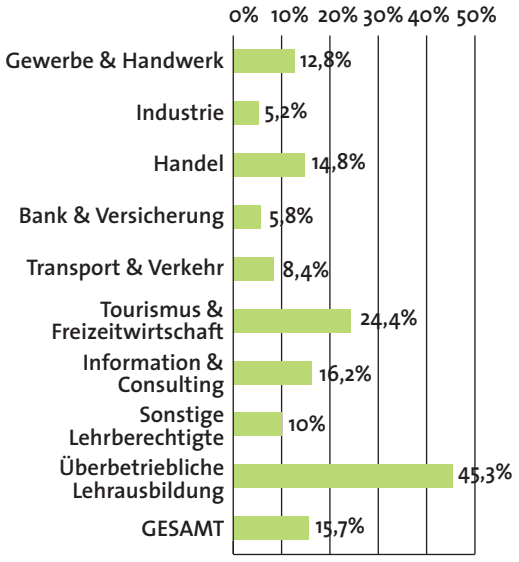
Auch diese Erklärungsversuche liefern mögliche Gründe dafür, weshalb Lehrlinge mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft bzw. Migrationshintergrund in der Lehrlingsausbildung unterrepräsentiert sind, jedoch nicht, weshalb fast 30% der Lehrlinge mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft vorzeitig aus einem regulären Lehrverhältnis aussteigen. Das bedeutet, dass von der ohnehin schon geringen Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund im dualen Ausbildungssystem verhältnismäßig viele auch vorzeitig abbrechen.

Aus der Praxis des Lehrlingscoachings können wir auch keine befriedigende Erklärung liefern. Es scheint, als fänden die betroffenen Lehrlinge nicht den Weg ins Coaching; trotzdem möchten wir Überlegungen zu den Lehrabbrüchen anstellen.

Jugendliche brauchen in jedem Fall, ganz gleich in welchem Ausbildungssystem sie sich befinden, große Unterstützung und Motivationshilfen. Denn das Jugendalter ist auch eine Zeit der Instabilität und Unsicherheit. Eine große Entwicklungsaufgabe in diesem Alter ist die Identitätsfindung. Der Psychologe Erik H. Erikson (1950) beschreibt die Identitätsentwicklung als Zeit, in der alle zuvor als zuverlässig empfundenen Werte der Gleichheit und Kontinuität wieder in Frage gestellt werden. Er meint, dass Jugendliche angesichts der inneren psychologischen Revolution vor allem daran interessiert sind, wie sie, im Vergleich zu ihrem eigenen Ich-Gefühl, in den Augen der anderen erscheinen. Die Definition Eriksons zeigt, in welchem Spannungsfeld sich Jugendliche befinden, und macht deutlich, wie viel Unterstützung nötig ist, um eine Identität als erwachsener Mensch auszubilden.

In unserem Arbeitsalltag erleben wir ständig Jugendliche, die mit dieser Entwicklungsaufgabe ausgezeichnet zurechtkommen, das sind oft jene, die zum Teil große Unterstützung vom Elternhaus bekommen. Andere wiederum erhalten so gut wie keinerlei Unterstützung, ihre Eltern sind mit der Ausbildung ihres Kindes schlicht überfordert, sei es sprachlich oder intellektuell. Wer den Sinn eines Ausbildungsabschlusses nicht erkennt, kann den Kindern auch nur wenig hilfreich zur Seite stehen, wenn es um entsprechende Entscheidungen geht. Es kommt auch vor, dass Eltern von existenziellen Sorgen und/oder der Bewältigung des eigenen Lebens derart in Anspruch genommen sind, dass sie ihre Kinder nicht in einem ausreichenden Ausmaß unterstützen können bzw. die Kinder deshalb „Geld verdienen" müssen und die Lehrlingsentschädigung brauchen. Beim Lehrlingscoaching handelt es sich um eine ausdrücklich freiwillige Unterstützungsleistung – es scheint, als nutzten von den 28,1% an Abbrecher*innen nur sehr wenige dieses Angebot.
Es ist klar eine überdurchschnittlich hohe Abbruchsquote bei Lehrlingen in überbetrieblichen Ausbildungen (ÜBA) zu identifizieren (siehe Grafik). Wie zu Beginn schon kurz dargestellt, sind diese Lehrlinge in keinem „regulären Lehrverhältnis", sondern werden von Trägerorganisationen ausgebildet und aus Mitteln des AMS finanziert. Lehrlinge mit einem solchen Ausbildungsvertrag sind keine Klient*innen des Lehrlingscoachings, dennoch möchten wir ein paar Thesen formulieren, weshalb Lehrlinge aus ÜBA eine so hohe Abbruchsquote aufweisen könnten. Wir greifen dabei nicht nur auf unsere Expertise als Lehrlingscoaches zurück, sondern auch auf jahrelange Berufserfahrung in der offenen Jugendarbeit und in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen.

ANTEIL DER LEHRABBRECHER*INNEN NACH SPARTEN (2015)



100% = alle Lehrabgänger*innen des Jahres 2015 der jeweiligen Sparte
Quelle: Dornmayr/Nowak 2017: 61

Die Vermutung liegt nahe, dass Lehrlinge aus ÜBA in reguläre Lehrverhältnisse wechseln und daher eine ÜBA „abbrechen". Allerdings zeigt die Grafik nur jene als Abbrecher*innen an, die keinen weiteren Lehrvertrag im selben Jahr (2015) oder im Folgejahr (2016) abgeschlossen haben. Hätte ein ÜBA-Lehrling demzufolge einen regulären Lehrbetrieb gefunden bzw. in ein reguläres Lehrverhältnis gewechselt, würde er in dieser Grafik nicht als Abbruch geführt werden.

Gründe für die hohe Abbruchquote an ÜBA-Lehrlingen können allerdings darin liegen, dass diese zum Teil aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen, die ÜBA nicht „ernst" nehmen bzw. als Notlösung betrachten und/oder einfach noch nicht „bereit" für eine Lehre sind. Es wäre zu hinterfragen, inwiefern sich Lehrlinge in einer ÜBA generell mit dem Beruf und vor allem mit dem Ausbildungsbetrieb identifizieren können. Womöglich fällt die Identifikation mit einem regulären Lehrbetrieb und einer „echten" Berufspraxis leichter, als mit einer staatlich geförderten Ausbildungseinrichtung und einer – etwas polemisch formulierten – Praxis*simulation*, einer „Kursraumpraxis". Hierzu liegen uns jedoch keine Auswertungen vor. Was allerdings in der täglichen Arbeit mit Lehrlingen auffällt, ist, dass mit dem Ausbau der ÜBA eine Art „Zwei-Klassen-Lehrausbildung" begünstigt wird. Denn sehr viele ÜBA-Lehrlinge würden eine reguläre Lehrstelle bevorzugen, Lehrlinge in einem regulären Lehrverhältnis betonen wiederum, dass sie keine ÜBA machen, sondern eine „richtige Lehre".

 © Demokratiezentrum Wien 2022

Der Wunsch mancher ÜBA-Lehrlinge nach einer Ausbildung in einem regulären Lehrbetrieb ist nicht weiter verwunderlich, besteht doch ein ausdrückliches Ziel der ÜBA-Einrichtungen darin, Lehrlinge in ein reguläres Lehrverhältnis zu vermitteln. Die ÜBA ist also grundsätzlich einer regulären Lehre nicht gleichwertig. Letztere hat demnach – und dies deckt sich mit unserer Erfahrung – nicht nur einen besseren Ruf, sondern eröffnet nach erfolgreichem Abschluss auch einen leichteren Zugang zum Facharbeitsmarkt. Denn die österreichischen Betriebe kennen wohl ebenfalls den qualitativen Unterschied zwischen einer ÜBA und einer regulären Lehrausbildung.

Mit gut 24% an Abbrüchen liegen aber auch die Lehrlinge aus dem Bereich „Tourismus und Freizeitwirtschaft" knapp 10% über dem Durchschnitt. Gründe für eine derart hohe Quote können auch hier nur erahnt werden. In Coachinggesprächen mit Lehrlingen aus diesen Bereichen, hauptsächlich der Lehrberufe Restaurantfachmann/frau, Koch/Köchin, Hotel- und Gastgewerbeassistent*in, liegen die Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen ganz vorne auf der Liste der Problemstellungen. In Einzelfällen berichten – besonders minderjährige – Lehrlinge von Verletzungen arbeitsrechtlicher Bestimmungen. Andere beschreiben den Umgangston als sehr belastend, teilweise sogar kränkend, was bis zum „Grund, alles hinzuschmeißen" anwachsen kann. In einzelnen Gesprächen mit Lehrlingen stellt sich auch heraus, dass die Berufswahl nicht immer die richtige war bzw. nicht mit Überzeugung getroffen wurde. Wenn eine Jugendliche zum Beispiel eine Ausbildung zur KFZ-Technikerin machen möchte, allerdings keine Lehrstelle findet und daher eine Lehre zur Köchin beginnt, weil freie Lehrstellen angeboten werden, dann verwundert es nicht weiter, wenn die Lehre wieder abgebrochen wird.

Häufige Themen im Lehrlingscoaching

Im Lehrlingscoaching werden Themen aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen von Lehrlingen aufgegriffen und besprochen. Es sei noch einmal erwähnt, dass Lehrlinge nicht „nur" Lehrlinge sind. Lehrlinge sind nicht nur junge Menschen in einer dualen Ausbildung, sie sind in erster Linie Jugendliche.[3] Dies ist deswegen nicht unwesentlich, da einige Themen (Freundeskreis, Eltern, Erfolgsdruck, Motivationsschwierigkeiten, psychische Labilität), wenn nicht sogar der Großteil, als typische Krisen des Jugendalters betrachtet werden können. Sie entspringen also nicht einem bestimmten Ausbildungsverhältnis und können auch bei anderen Jugendlichen desselben Alters (etwa Schüler*innen einer höheren Schule) beobachtet werden.

Das Jugendalter ist von wesentlichen Veränderungen geprägt. Die Psychologen Rolf Oerter und Leo Montada markieren den Beginn des Jugendalters mit dem Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät). Dieser Übergang gilt als veränderungssensitive Phase. Der Fortschritt der Entwicklung ist mit der Bewältigung von Übergängen konfrontiert. Es werden zwei Perspektiven miteinander verbunden, die Erweiterung bisheriger Möglichkeiten und das Verlassen von Bekanntem bzw. das Aufgeben vorhandener Sicherheit. Übergänge finden sich in biophysischen, kognitiven und sozialen Funktionsbereichen. Das vertraute Körperschema verliert mit der Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale seine Gültigkeit, die neuen geschlechtsspezifischen Funktionen müssen in das eigene Bild der Person integriert werden. Es findet eine Erweiterung der Denk- und Reflexionsfähigkeit statt, die es ermöglicht, konkrete Sachverhalte nicht nur gedanklich zu verarbeiten, sondern sich Bereiche des Möglichen zu erschließen und mit Gedanken und Begriffen zu operieren. Das Denken über das Denken eröffnet Jugendlichen neue Bewusstseinssphären und ermöglicht ein Hinterfragen von Einstellungen, die bisher als sicher und gültig akzeptiert wurden. Neue Formen des Beobachtens, Vergleichens, Schlussfolgerns und Urteilens kommen somit ins Spiel. Es können Relationen zwischen dem, was jemand sagt, und dem, was jemand tut, hergestellt werden. Diese Erfahrungen führen mitunter zu Verunsicherung, Zweifel und Wut. Mit der Erweiterung der Handlungsspielräume gehen Chancen und Risiken einher. Diese betreffen unter anderem Veränderungen zwischenmenschlicher Beziehungen, die Übernahme neuer Rollen (bspw. Berufswahl oder Schulwahl) und vermehrte An-

forderungen sozialer Kompetenzen (vgl. Oerter/ Montada 2008: 71).

Dennoch gibt es zusätzlich zu den eher altersbezogenen auch lehrspezifische, also ausbildungsbezogene Herausforderungen. Bei diesen handelt es sich vorwiegend um Über- oder Unterforderung am Ausbildungsplatz, die falsche Berufswahl, Ausbildungs- bzw. Lerndefizite oder Prüfungsängste; in seltenen Fällen möchten Lehrlinge ihre „Karriereplanung" besprechen und Informationen zu Weiterbildungen (bspw. Lehre und Matura) einholen.

FALLGESCHICHTEN AUS DEM LEHRLINGSCOACHING

Unser Coachingteam besteht aus Psycholog*innen, Therapeut*innen und Pädagog*innen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Herangehensweisen. Dennoch steht die Methode des Coachings als Leitfaden im Vordergrund.

Individuell werden mit den Lehrlingen Ziele erarbeitet und Veränderungsprozesse initiiert. Wir regen Reflexionsprozesse an und begleiten diese. Im Zuge des Case Managements unterstützen wir auch bei Wegen zu diversen Ämtern, Schulen oder Betrieben.

Coaching mit Frau I.

Frau I. kommt zum Lehrlingscoaching, da in ihrem Betrieb eine Kollegin gemeint hat, hier bekäme sie Hilfe.

Frau I. ist 19 Jahre alt und wohnt mit ihrem jüngeren Bruder bei ihren Eltern. Sie lernt Großhandelskauffrau und ist im ersten Lehrjahr. Ihre Eltern kommen ursprünglich aus dem Kosovo, die Klientin ist in Wien geboren. Die Familie ist muslimischen Glaubens, lebt das aber nicht sehr streng. Die Klientin erzählt, dass sie von ihren Eltern stark kontrolliert wird und kaum Freiheiten hat. Sie darf am Abend nicht ausgehen und wenn, dann nur ganz kurz. Sie kann an freien Nachmittagen kaum etwas mit Freundinnen unternehmen. Sie bekommt ständig SMS oder Anrufe der Mutter, die fragt wo sie ist und ihr sagt, dass sie doch lieber heimkommen soll. Von der Arbeit muss sie direkt nach Hause gehen. Die Klientin meint, ihre Eltern wollen nicht, dass sie zu viel „draußen" ist. Frau I. vermutet, dass es nur bedingt religiöse Gründe hat, dass sie nur stark eingeschränkt über ihre Zeit bestimmen kann, sondern dass ihre Eltern das einfach nicht wollen. Frau I. muss sich ständig Ausreden einfallen lassen, um ein bisschen „raus zu kommen". Sie sagt, sie möchte leben und auch etwas erleben. Es gibt deshalb sehr viel Streit zu Hause. Den Umgang ihrer Eltern mit ihr erlebt die Klientin als sehr abwertend und emotional erpressend. Andererseits gibt es aber auch Zeiten, in denen sie sich mit ihrer Mutter gut versteht und sie gemeinsam shoppen gehen. Frau I. ist zu uns gekommen, damit wir sie bei ihrem Auszug von zu Hause unterstützen. Diesen hat sie ihren Eltern bereits vorgeschlagen. Ihre Eltern meinten damals, dass sie dann nicht mehr ihre Tochter wäre. Diese Situation ist sehr belastend.

Themen während des Coachingprozesses, der ca. vier Monate dauerte, waren der Auszug von zu Hause und die Konsequenzen daraus. Frau I. hat große Sorge, von ihren Eltern verstoßen zu werden, wenn sie es wagt, sich eine eigene Wohnung zu nehmen; andererseits hält sie das ständige Streiten und Kontrolliert-Werden kaum aus. Diese Ambivalenz war Hauptthema unserer Stunden. Wir üben und reflektieren verschiedenste Szenarien, wie Frau I. mit ihren Eltern über dieses Thema reden könnte. Wie könnte dieses Gespräch aussehen, damit ihre Eltern ihre Position verstehen. Wir besprechen, wie sich ein Auszug mit ihren Mitteln finanzieren lassen könnte, versuchen zu erarbeiten, welche positiven Seiten das Alleinleben mit sich bringt, aber auch möglichen Schwierigkeiten, die damit verbunden sein können.

Unsere Sitzungen nutzte die Klientin, um Strategien zu entwickeln und um mit den Abwertungen und Streitigkeiten zu Hause zurechtzukommen. Wir besprachen auch die Beziehung zu ihrem Freund und die damit verbundenen Schwierigkeiten.
Frau I. beendete das Coaching, als sie mit ihrem Freund, mit Zustimmung und Unterstützung ihrer Eltern, zusammenzog.

Die Termine fanden entweder nach der Arbeit der Klientin in unserem Büro oder während ihrer Mittagspause in ihrem Betrieb statt. Unsere Gespräche dauerten ca. eineinhalb Stunden.

Coaching mit Herrn F.

Herr F. lernt Systemgastronom, ist 17 Jahre alt und im ersten Lehrjahr. Seine dreimonatige Probezeit läuft noch einen Monat. Herr F. gilt im Lehrbetrieb als sehr engagiert und versteht sich auch mit den anderen Lehrlingen und Mitarbeiter*innen sehr gut. Der Lehrbetrieb wendet sich an uns, da der Lehrling die Berufsschule nicht besucht. Er komme zwar gewissenhaft zur Arbeit, schaffe aber den Weg in die Schule nicht. Die überaus engagierte Ausbilderin erzählt, sie habe schon zwei Gespräche mit der Mutter des Lehrlings geführt, dennoch war der junge Mann noch keinen Tag in der Schule, die vor zwei Monaten begonnen hat und die er einmal wöchentlich besuchen sollte. Das Gespräch mit der aus Rumänien stammenden Mutter erwies sich als sehr herausfordernd, da sie kein Deutsch spricht und die Verständigung nur mit Dolmetscher möglich war. Die Deutschkenntnisse des Lehrlings sind hingegen ausgezeichnet. Seine Ausbilderin meint, dass sich der Betrieb mit Ablauf der Probezeit von ihm trennen müsse, sollte er weiterhin nicht in die Berufsschule gehen. Zuvor möchte sie allerdings sämtliche Ressourcen nutzen, um Herrn F. eine Weiterführung seiner Lehre zu ermöglichen.

Es wird gemeinsam mit dem Lehrling ein Erstgesprächstermin im Lehrbetrieb während seiner Arbeitszeit vereinbart. Herr F. zeigt sich in diesem Gespräch sehr einsichtig und betont wiederholt, wie wichtig es ihm sei, den Lehrplatz behalten zu können. Gründe für das Fernbleiben von der Berufsschule kann er nicht benennen. Es stellt sich im Coaching heraus, dass Herr F. acht jüngere Geschwister hat und seine Mutter sich nur wenig um seine Angelegenheiten kümmern kann. Er ist mit seiner Ausbildung mehr oder weniger auf sich alleine gestellt. Im weiteren Gespräch bestätigt sich eine Vermutung seiner Ausbilderin: Herr F. zeigt sich zwar einsichtig, hat aber das System und die Idee der dualen Ausbildung nicht ganz verstanden: „Weshalb muss ich noch in die Schule gehen und lernen, wenn ich mich doch für das Arbeiten entschieden habe?“ Dieses Thema beherrscht den weiteren Gesprächsverlauf. Es wird ein weiterer Coachingtermin am nächsten Schultag von Herrn F. direkt in der Berufsschule vereinbart und Teile des Gesprächs (Vereinbarungen) mit dem Einverständnis des Lehrlings an seine Ausbilderin weitergegeben.

Der Lehrling besucht mittlerweile die Berufsschule, es werden nur noch sporadische Coachings an seinem Schultag zur Mittagspause vor Ort abgehalten, um bei möglichen schulischen Defiziten früh genug reagieren zu können. Dass sich in diesem Fall am Ende eine Auflösung des Lehrverhältnisses während der Probezeit verhindern ließ, ist auch dem hohen Engagement seiner Ausbilderin zu verdanken, die sich speziell um Lehrlinge aus einem schwierigen sozialen Umfeld sehr bemüht.

Resümee

In unserer täglichen Arbeit als Lehrlingscoaches zeigt sich eine Vielfalt an Herausforderungen und Themenlagen, mit denen Lehrlinge konfrontiert sind. Die Spannweite reicht von Lerndefiziten und Fragen zur Karriereplanung bis hin zu Obdachlosigkeit und Drogenmissbrauch. Es lassen sich unserer Erfahrung nach keine explizit migrationsspezifischen Problemstellungen erkennen. Stärker als die geografische Herkunft scheint sich die soziale Herkunft auf einen positiven Lehrabschluss bzw. einen reibungslosen Ausbildungsverlauf auszuwirken. Gerade im Jugendalter wird oft eine Vielzahl an Ressourcen benötigt, um Herausforderungen des täglichen Lebens zu bewältigen. Können Jugendliche auf solche Ressourcen im eigenen sozialen Umfeld zurückgreifen, so lassen sich Krisen wahrscheinlich besser bewältigen. So gut wie alle Lehrlinge, die sich zum Lehrlingscoaching anmelden, sind höchst motiviert und wollen in einem oder mehreren Bereichen eine positive Veränderung erzielen. Es ist immer wieder erstaunlich, mit welcher Hingabe Jugendliche sich ihren Schwierigkeiten stellen und Unterstützung und Ressourcen einfordern, um Veränderungsprozesse zu starten.

Generell sollte nicht vergessen werden, wie identitätsstiftend die Berufswahl ist. Doch die Lehrstellensituation ermöglicht nicht immer einen optimalen Ausbildungsweg. Wer KFZ-Technikerin lernen möchte, aber keine Lehrstelle findet und stattdessen eine Ausbildung zur

Friseurin beginnt, der fällt es sicher nicht immer leicht, sich mit dem Lehrberuf zu identifizieren, kleine Probleme können dementsprechend größer wirken. Selbst in der Ausbildung des Wunschberufes gibt es gelegentlich „Durchhänger", die es zu meistern gilt, was sich allerdings bei einer ausgeprägten Identifikation mit Beruf und Lehrbetrieb leichter bewerkstelligen lässt.

Der Ruf nach qualifizierten Facharbeiter*innen muss zwangsläufig mit einem ebenso lauten Ruf nach einer hochwertigen Lehrlingsausbildung einhergehen. Dabei sind Lehrlinge genauso gefordert wie die Pflichtschulen und im Anschluss das duale Ausbildungssystem. Eine Lehre sollte keine Beschäftigungstherapie sein, sondern die Fachkräfte unserer Zukunft ausbilden, um den Wirtschaftsstandort Österreich zu sichern.

Quellen

Dornmayr, Helmut/Litschel, Veronika/Löffler, Roland (2017): Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich. Endbericht. Wien: ibw/öibf.

Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2017): Lehrlingsausbildung im Überblick 2017 – Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 190. Wien: ibw.

Erikson, Erik H. (1950): Kindheit und Gesellschaft [14. Auflage 2005]. Stuttgart: Klett-Cotta.

www.lehre-statt-leere.at

Litschl, Veronika/Wieser, Regine (2013): Begleitende Evaluierung des Pilotprojekts „Coaching und Beratung für Lehrlinge und Lehrbetriebe". Endbericht. Wien: öifb.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (1982): Entwicklungspsychologie [6. Auflage 2008]. Wernheim–Basel: Beltz Verlag.

Wirtschaftskammer Österreich (2006): Lehrlinge in Österreich. Ergebnisse der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreichs. http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2006.pdf (08.03.2022).

www.wko.at/service/bildung-lehre/IBA.html (08.03.2022).

1 www.lehre-statt-leere.at

2 „Basis der Untersuchung bilden alle LehrabgängerInnen, die im jeweiligen Jahr ihr Lehrverhältnis beendet haben und (zumindest bis Ende des Folgejahres) keinen weiteren Lehrvertrag abgeschlossen haben. LehrabbrecherInnen werden dabei definiert als Lehrlinge, die zum Zeitpunkt der Beendigung des Lehrverhältnisses ihre Lehrzeit noch nicht (zur Gänze) erfüllt haben und auch bis Ende des Folgejahres keine Lehrabschlussprüfung (LAP) abgelegt haben." (Donmayr/Novak 2017: 58).

3 Da es für die Lehrausbildung keine Altersobergrenze gibt, sind auch einzelne erwachsene Personen in einer regulären Lehre zu finden. Diese erwachsenen Lehrlinge können das Lehrlingscoaching selbstverständlich in Anspruch nehmen, allerdings sind uns bis dato keine entsprechenden Fälle untergekommen.

 © Demokratiezentrum Wien 2022

Kurzbiografien der Autor*innen

Karlheinz Boss ist seit 2017 bei KUS – Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen angestellt und war bis 2021 als Coach im Programm *Lehre statt Leere* tätig. Er wurde in Bregenz geboren und absolvierte 1995 eine Lehre als Werkzeugmechaniker. Nach einigen Jahren als Lehrlingsausbilder übersiedelte er nach Wien und absolvierte 2009 das Studium der Pädagogik an der Universität Wien. Im Anschluss arbeitete Karlheinz Boss in unterschiedlichen Projekten als Gruppentrainer und Coach und schloss 2012 das Studium der Philosophie auf der Universität Wien ab.

Leonie Brixa ist seit 2017 Mitarbeiterin des KUS – Kultur- und Sportvereins der Wiener Berufsschulen. Bis 2021 arbeitete sie als Coach im Programm *Lehre statt Leere*. Seit Jänner 2022 ist sie als Beraterin beim Projekt *LIAB – Lehrlingsinitiative Ausbildungsbegleitung* für die pädagogische Konzeptentwicklung der Angebote zuständig. Leonie Brixa hat Psychologie an der Universität Wien studiert und später die Ausbildung zur systemischen Psychotherapeutin absolviert. Vor 2017 war sie viele Jahre in der offenen Kinder-und Jugendarbeit tätig und hat als Psychotherapeutin gearbeitet. Sie ist in Wien geboren und aufgewachsen.

Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und an der Leibniz Universität Hannover. Er leitet das Demokratiezentrum Wien. Forschungsschwerpunkte: Bürger*innenbewusstsein, Demokratiedidaktik, Inclusive Citizenship, migrationspolitische Bildung und historisch-politische Bildung. Forschungsaufenthalte an der University of Sydney, der University of Hong Kong und der Universität Zürich.

Klaus Linde-Leimer ist klinischer und Gesundheitspsychologe, akademischer integrativer Trainer und Arbeits- und Organisationspsychologe und seit vielen Jahren auch im Setting Schule als Berater und Moderator tätig. Er ist seit zwölf Jahren als Lehrtrainer in der Ausbildung von Trainer*innen in der Erwachsenenbildung tätig, im Studiengang *Master of Science in Training and Development* sowie im Berufsverband Österreichischer Psychologinnen und Psychologen für Seminardesign und Methodenkompetenz. Zweijährige Tätigkeit als Arbeitsassistent für Menschen mit psychischen Problemen und Erkrankungen in Niederösterreich. Er war Betreuer für Familien aus schwierigen sozialen Verhältnissen bei der Wiener Jugenderholung und acht Jahre als Leiter in einer Jugendgruppe tätig.

Lara Möller ist Politikwissenschaftlerin am Demokratiezentrum Wien. Sie lehrt an den Universitäten Wien und Graz. Vorstandsmitglied der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) und Rechnungsprüferin des Verbandes Wissenschaftlicher Gesellschaften Österreichs (VWGÖ). Gründerin der Sektion Politikdidaktik der ÖGPW. Kürzlich hat sie ihre politikdidaktische Doktorarbeit zum Thema „Rassismus im Bürger_innenbewusstsein von Lehramtsstudierenden. Impulse für die politikdidaktische Vorstellungsforschung“ fertiggestellt. Forschungsschwerpunkte: Subjekt- und Alltagsorientierung in der Politischen Bildung, didaktisch motivierte Vorstellungsforschung von Lernenden, Prozesse der Exklusion und Inklusion, rassismuskritische Politische Bildung.

MISSION & VISION

Das Demokratiezentrum Wien ist eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung mit Aufgaben in der Demokratieforschung und der Demokratiebildung. Unsere empirische und theoretische Forschung dient der wissenschaftlichen Erkenntnis, dem demokratiepolitischen Diskurs und dem Transfer in Bildungsangebote.

Demokratie ist ein offener und dynamischer Prozess und muss stets in gesellschaftlicher und politischer Zusammenarbeit neu ausgehandelt werden. Als kontinuierlicher Lern- und Gestaltungsprozess bedarf die Demokratie einer bewussten und aktiven Weiterentwicklung durch ihre Bürger*innen. Als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform stellt die Demokratie den Ausgangspunkt und die Zielsetzung unserer Tätigkeiten dar.

FORSCHUNG

Unsere empirische und theoretische Forschungsarbeit liefert die Grundlage für eine reflektierte Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Themen der Demokratiepolitik.

BILDUNG

In unseren vielfältigen Projekten treten wir in Dialog mit der demokratischen Öffentlichkeit. Dadurch bieten wir eine Plattform für die Auseinandersetzung mit der Demokratie, dem Demokratischen und der Demokratisierung.

DIALOG

Im Sinne einer subjektorientierten und emanzipativen Politischen Bildung ist unsere Leitidee die Förderung von Mündigkeit der Bürger*innen sowie ihrer Fähigkeit zur politischen Partizipation.

ZIELGRUPPEN

Unsere Inhalte richten sich an ein breites Publikum. Mit spezifischen Angeboten sprechen wir beispielsweise Lehrende und Lernende, Wissenschaftler*innen und Journalist*innen an. Unsere Website wird zur politischen Selbstbildung von Interessierten genutzt.