Landesamt
für Gesundheit und Soziales

be Berlin

Blaue Reihe

Schriftenreihe für Wissenschaft und Praxis

Die Qualifizierung von Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Werkstattarbeitsplätzen im Restaurant und Hotel Forsthaus Paulsborn
Ein Modellprojekt der Berliner Mosaik-Services Integrationsgesellschaft mbH 2009-2012

www.lageso.berlin.de

LAGeSo

Herausgeber

Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin
Postfach 31 09 29
10639 Berlin

Redaktion

Günter Hotte
V.i.S.d.P.: Silvia Kostner
Pressestelle LAGeSo

Titelfoto:
Mosaik services Integrationsgesellschaft mbH
Umschlaggestaltung:
A. Weiß

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit des Landes Berlin.
Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Werbung für politische Parteien verwendet werden.

© 2012
Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin

Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin

Blaue Reihe

Band 7

Die Qualifizierung von Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Werkstattarbeitsplätzen im Restaurant und Hotel Forsthaus Paulsborn

Ein Modellprojekt der Berliner Mosaik-Services Integrationsgesellschaft mbH 2009-2012

Manfred Gehrmann

MOSAIK

LAGeSo

Gliederung

Einleitung: Zielstellung des Projektes, Begriffsklärungen und Ausblick

1 Nachschulische Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen … S. 10
1.1 WfbM und Maßnahmen im Übergangssystem als der Normalfall … S. 10
1.2 Stigma und Etikettierung …. S. 20
1.3 Marginalität … S. 28
1.4 Zur „Abkühlung“ von beruflichen Bildungszielen in der Bildungsgesellschaft … S. 31

2 Die WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten … S. 41
2.1 „Workshop Society“: Alltag und Lebenswelt in einem US-amerikanischen sheltered workshop … S. 47
2.2 Deutsche Studien über Werkstattbeschäftigte … S. 54

3 Ausgelagerte Arbeitsplätze im Kontext des Übergangs von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt … S. 69
3.1 Zugänge in und Abgänge aus der WfbM … S. 70
3.2 Varianten von Werkstattaußenarbeitsplätzen und ihre Nutzung … S. 74
3.3 Werkstattaußenarbeitsplätze als formalrechtliche Grundlage für Unterstützte Beschäftigung … S. 82
3.4 Berufsausbildung von Menschen mit geistiger Behinderung als Menschenrecht … S. 86

4 Darstellung und Aufschlüsselung der Teilnehmer/innen des Modellprojekts, von Gesine Schlüter … S. 94

5 Fünf kontinuierliche Qualifizierungsverläufe auf Werkstattaußenarbeitsplätzen im Forsthaus Paulsborn … S. 105
5.1 Die Fallstudie von Antje Ginnold über nachschulische Verläufe von lernbehinderten Jugendlichen in Berlin-Pankow … S. 109
5.2. Qualifizierung an der WfbM im räumlichen Sinne vorbei … S. 113
5.2.1 „[…] ich bin ja nicht doof!“ – Frau A. … S. 114
5.2.2 „Ja, ich bin im Werkstattbereich, aber nur so, aber nicht richtig drin.“ – Frau J. … S. 128
5.2.3 „[…] die haben echt sich gut gemacht“ – Der Fachanleiter über die Qualifizierung von Frau A. und Frau J. … S. 137
5.2.4 „Des is’ mein Ding“ – Herr G. … S. 145
5.3 Qualifizierung im Arbeitsbereich, aus der WfbM im räumlichen Sinne heraus … S. 156
5.3.1 „Ich will nicht in ’ner Behindertenwerkstatt ’n Leben lang bleiben.“ – Herr T. S. 156
5.3.2 „Kommt an, wie ich schaffe.“ – Herr W. … S. 171
5.4 Vergleich der fünf Qualifizierungsverläufe … S. 185

6 Die marginale Situation der Fachanleiter … S. 189

7 Zusammenfassung … S. 194

Zitierte Literatur … S. 200

Einleitung: Zielstellung des Projektes, Begriffklärungen und Ausblick

Im April 2009 wurde das von der Mosaik-Services Integrationsgesellschaft mbH übernommene traditionsreiche Hotel und Restaurant „Forsthaus Paulsborn“ am Grunewaldsee nach aufwändigen Renovierungsarbeiten als Integrationsprojekt neu eröffnet. Das neu kreierte Werbemotto lautet: „Wild im Wald seit 1871“. Das Berliner Integrationsamt förderte an diesem Standort ein dreijähriges Modellprojekt von Juni 2009 bis Mai 2012 „Der Übergang schwerbehinderter Menschen aus der Werkstatt für behinderte Menschen[1] auf den allgemeinen Arbeitsmarkt an den neuen Standorten Forsthaus Paulsborn und Jagdschloss Grunewald“. Darin geht es um die Qualifizierung von zwölf schwerbehinderten Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Werkstattplätzen. Sie sollen soweit gefördert werden, dass sie nach Möglichkeit in tarifliche Arbeits- oder Ausbildungsplätze übernommen werden können. Die Werkstattbeschäftigten auf den Außenarbeitsplätzen haben ein arbeitnehmerähnliches Rechtsverhältnis mit den Mosaik-Werkstätten, aus denen die Mosaik-Services Integrationsgesellschaft im Jahr 2000 hervorging. Unter diesem Dach wurden die bis dahin sieben unselbständigen Zweckbetriebe der Mosaik-Werkstätten zusammengefasst: eine Malerei, eine Gebäudereinigung sowie fünf gastronomische Standorte. Seitdem kamen weitere gastronomische Standorte von Mosaik-Services hinzu. Die Mosaik-Services Integrationsgesellschaft ist der größte und am breitesten aufgestellte Träger von Integrationsprojekten in Berlin. Im Februar 2011 gab es in den insgesamt sechs Unternehmensbereichen (einschließlich Verwaltung) 230 tariflich Beschäftigte, von denen etwa 60 % eine Schwerbehinderung hatten.

Im Forsthaus Paulsborn betrat Mosaik-Services mit dem Angebot von Übernachtungsdienstleistungen ein weiteres neues Geschäftsfeld. Das Haus hat elf zu vermietende Zimmer mit 21 Betten. Der Schritt in die Übernachtungsbranche war kein geringes Risiko, denn Berlin gilt unter Fachleuten als der härteste Hotelmarkt der Welt.[2] Der seit 2003 anhaltende Tourismus-Boom, dessen Ende nicht absehbar ist, hat zu einer ähnlichen „Goldgräber-Mentalität“ geführt, wie sie in den ersten Jahren nach der deutschen Wiedervereinung 1990 im Hinblick auf die Errichtung neuer Bürogebäude zu verzeichnen war. Obwohl die vorhandenen Betten nur etwa zur Hälfte ausgelastet sind, werden immer neue Hotels und Hostels gebaut und eröffnet. Der vor allem durch die großen Hotelketten vorangetriebene enorme Konkurrenzkampf wird in erster Linie über den Zimmerpreis ausgetragen, und diesem fallen am ehesten kleine Privatbetriebe zum Opfer. Vor diesem Hintergrund ist die Zimmerauslastung im Forst-

[1] Im Folgenden alternativ entweder als „WfbM“ oder „Werkstatt“ bzw. „Werkstätten“ abgekürzt.
[2] Diese Einschätzung äußerte Christian Tänzler, der Sprecher von „Berlin Tourismus-Marketing“, gegenüber der *tageszeitung* (Pezzei 2012).

haus mit zwischen 50 und 60 % sehr zufrieden stellend. Stammkunden sind hier in erster Linie Geschäftsleute. Aufgrund der Lage fernab des Stadtzentrums und der fehlenden Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr zieht der Standort nicht die typischen Berlin-Touristen an. Diese bevorzugen mit ihrem Interesse an Sightseeing ein Quartier in der Innenstadt. Wer im Forsthaus übernachtet, sucht eher Abgeschiedenheit und Ruhe und trägt damit nicht zuletzt zur Auslastung des Restaurants bei, wenn er oder sie abends „vor Ort" bleibt. Die Übernachtungsdienstleistungen wurden im Frühjahr 2012 auf das 200 Meter entfernte Jagdschloss Grunewald ausgeweitet, indem hier eine Ferienwohnung eingerichtet wurde. Die Besucher der Ausstellungen im Jagdschlosses Grunewald sind potenzielle Kunden des Restaurants und großen Biergartens im Forsthaus, der in Sichtweite des Grunewaldsees liegt. Das gastronomische Angebot im Forsthaus ist in Fortführung der Tradition an diesem Standort anspruchsvoller und teurer als an den anderen gastronomischen Standorten von Mosaik-Services. Das eröffnet die Gelegenheit, Werkstattbeschäftigte auch an die Spitzengastronomie heranzuführen.

Integrationsunternehmen gehen zurück auf die „Firmen für psychisch Kranke", die in der alten BRD seit 1979 als ungeplante Spätfolge der Psychiatriereform gegründet wurden. Mit diesen Firmen wollten engagierte professionelle Helfer den seit Mitte der 1970er Jahre aus den großen Landeskliniken entlassenen Ex-Patienten eine Alternative zur Teilhabe am Erwerbsleben außerhalb der Werkstätten anbieten.[3] Der Anspruch dieser Firmen, Teil des allgemeinen Arbeitsmarktes zu sein, wurde im 2001 in Kraft getretenen SGB IX anerkannt. Dort werden Integrationsprojekte in § 132, Absatz 1 definiert als

„[…] rechtlich und wirtschaftlich selbständige Unternehmen (Integrationsunternehmen) oder unternehmensinterne oder von öffentlichen Arbeitgebern [...] geführte Betriebe (Integrationsbetriebe) oder Abteilungen (Integrationsabteilungen) zur Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, deren Teilhabe an einer sonstigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitmarkt auf Grund von Art oder Schwere der Behinderung oder wegen sonstiger Umstände voraussichtlich trotz Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten und des Einsatzes von Integrationsfachdiensten auf besondere Schwierigkeiten stößt."

Werkstattbeschäftigte sind nach der Definition in § 136 des SGB IX „behinderte Menschen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten können". Unter der Voraussetzung, dass sie voraussichtlich „ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen werden" (ebd.), können behinderte Menschen Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in anerkannten

[3] Die Geschichte der mittlerweile gut drei Jahrzehnte der Integrationsfirmen bzw. -projekte behandle ich einem parallel zu diesem verfassten Manuskript *Betriebe auf der Grenze. Integrationsfirmen als marginale Arbeitsorganisationen zwischen dem allgemeinen Arbeitsmarkt und Werkstätten für behinderte Menschen* (Gehrmann 2013).

WfbM beantragen, wenn sie „voll erwerbsgemindert“ sind. Dies trifft nach der Definition in § 43 Abs. 2 SGB VI auf Personen zu, „die wegen Krankheit oder Behinderung auf nicht absehbare Zeit außerstande sind, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein“. In den WfbM gab es von Beginn an jedoch auch Personen, die ein darüber hinausgehendes Leistungspotenzial haben. Die WfbM haben den gesetzlichen Auftrag, solche Personen soweit zu qualifizieren, dass sie diesen geschützten Rahmen nicht mehr benötigen. Im SGB IX heißt es dazu in § 136 Absatz 1: „Sie fördert den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen.“

Allerdings liegt die jährliche Übergangsquote im bundesweiten Durchschnitt seit etwa Mitte der 1970er Jahre im Promillebereich. Dies liegt zum einen daran, dass es sich dabei um eine sehr schwierige Aufgabe handelt, aber zum anderen auch daran, dass nicht alle Werkstätten diese Aufgabe ernst genug nehmen. Dies ist eines der Resultate der von der (nicht mehr bestehenden) Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB) durchgeführten Studie über die *Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen* (2008). Die Bundesregierung hat sich diesem Befund angeschlossen. Im vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) herausgegebenen *Behindertenbericht 2009* wird das diesbezügliche Ergebnis der ISB-Studie so zusammengefasst: „Die Förderung des Übergangs Werkstattbeschäftigter auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist in vielen Werkstätten nicht selbstverständliche Praxis. So haben in den Jahren 2002 bis 2006 nur 20 % bis 25 % der Werkstätten mindestens einen Übergang zu verzeichnen.“ (BMAS Hg. 2009, S. 60) Zwei für das Thema dieses Berichtes zentrale Indizien für ein in dieser Hinsicht fehlendes Engagement vieler Werkstätten bestehen darin, dass weniger als ein Viertel (23 %) von ihnen ein trägereigenes Integrationsprojekt hat (ISB 2008, S. 142) und dass nur gut die Hälfte (55 %) mindestens einen ausgelagerten Werkstattplatz anbietet (ebd., S. 50). Dass mehr als drei Viertel der WfbM kein Integrationsprojekt betreibt, kann man wegen des damit verbundenen unternehmerischen Risikos noch vergleichsweise leicht nachvollziehen. Zu verstehen, warum fast die Hälfte keine ausgelagerten Arbeitsplätze anbieten, fällt schon schwerer, denn damit sind weder Risiken noch nennenswerte Kosten verbunden. Auf ausgelagerten Arbeitsplätzen können sich Werkstattbeschäftigte unter den „Echtbedingungen“ des allgemeinen Arbeitsmarkts erproben, während diese Bedingungen bei der Qualifizierung in den Räumen der Werkstatt nur annäherungsweise simuliert werden können. Wie in Abschnitt 3.2 noch näher dargelegt wird, ist allerdings nur ein knappes Zehntel der bundesweit ungefähr 6000 beste-

henden ausgelagerten Werkstattplätze (Stand 2006) mit der Zielstellung des Wechsels in eine tarifliche Beschäftigung verbunden, die weitaus meisten sind auf Dauer angelegt.

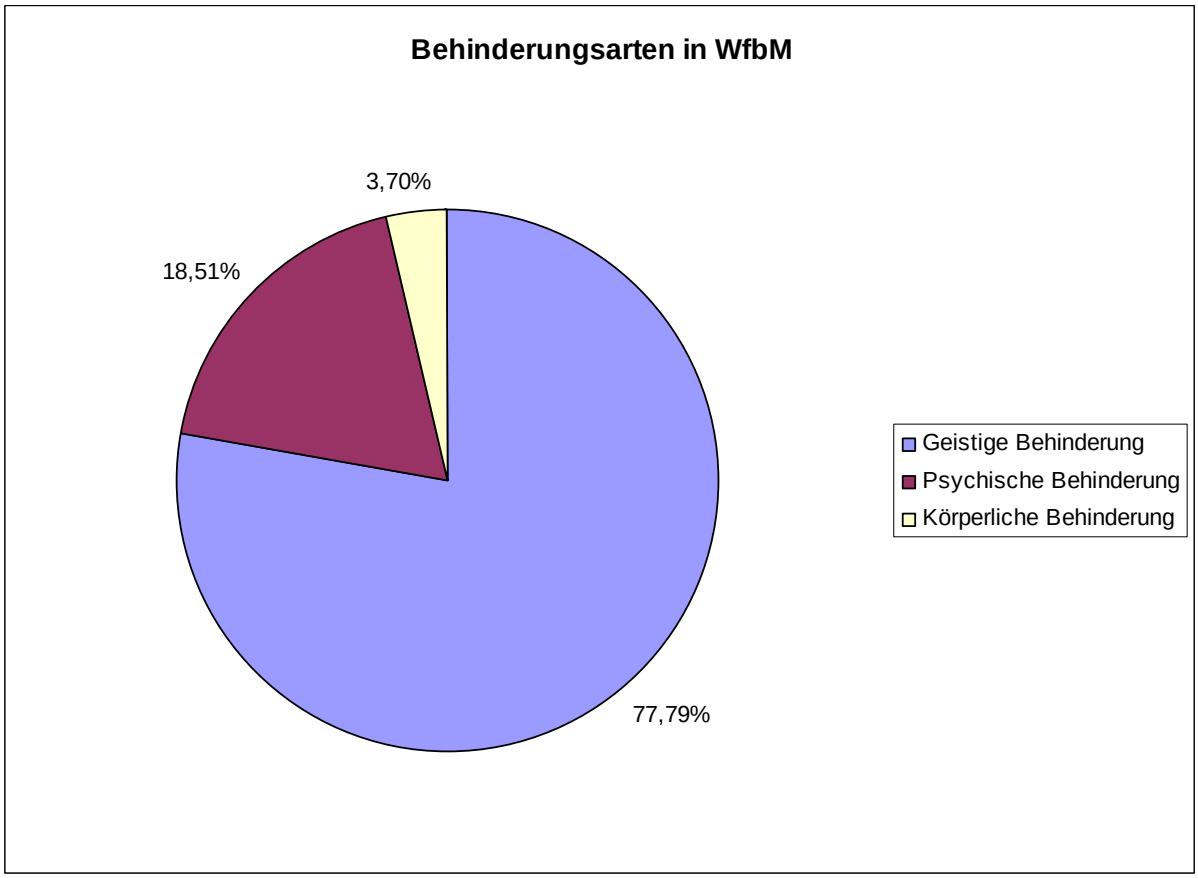
Im Mosaik-Unternehmensverbund wird die Qualifizierung von Werkstattbeschäftigten in den Integrationsunternehmen mit dem Ziel der Vermittlung in ein tarifliches Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnis bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten praktiziert. Im Durchschnitt arbeiten etwa 80 der gut 1500 Mosaik-Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Arbeitsplätzen in den Integrationsunternehmen von Mosaik-Services. Der Geschäftsführer Frank Jeromin beschreibt diese Geschichte in seinem Aufsatz *Menschen mit Behinderungen beruflich dauerhaft integrieren. Die Mosaik-Services Integrationsgesellschaft m.b.H.* (2010). Eine ältere Darstellung enthält die ISB-*Zugangszahlen*-Studie (2008, S. 349-352). Für den Berichtsteil C „Beispiele guter Praxis“ (Gehrmann, König & Momper 2008) wurde für jedes Bundesland ein erfolgreiches Beispiel für die Überleitung von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ausgewählt.[4] Die 24 Personen, denen dies bei Mosaik-Services in den Jahren 1990 bis 2006 gelungen war, benötigten im Durchschnitt 21 Monate, bis sie einen Leistungsstand erreichten, der eine Übernahme möglich machte (ebd., S. 350). Nach den Erfahrungen des Mosaik-Unternehmensverbundes müssen Werkstattbeschäftigte für die Übernahme in ein tarifliches Beschäftigungsverhältnis einen Leistungsfaktor von etwa 60 % eines durchschnittlichen nicht behinderten Beschäftigten erbringen (S. 349). Diese Richtschnur liegt knapp unterhalb der vom seinerzeitigen Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der Integrationsfirmen Anton Senner als bundesweiter Durchschnitt genannten Marke. In seinem Aufsatz *Integrationsbetriebe* (2008) schreibt er, dass diese von ihren behinderten Beschäftigten ein Maß an Leistung fordern, das „im Durchschnitt 60 bis 70 % einer normalen Leistungsfähigkeit beträgt“ (ebd., S. 244). Im November 2011 erhielt Mosaik-Services den von der BAG der Integrationsfirmen vergebenen Freudenberg-Preis als bundesweit diejenige Integrationsfirma, die den größten Beitrag zum Übergang von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt leistet. Zwischen Anfang 1990 und Juli 2011 wurden insgesamt 42 Werkstattbeschäftigte in tarifliche Arbeits- und Ausbildungsplätze in den Integrationsunternehmen übergeleitet (Jeromin 2011). Die Geschäftsleitung ist zuversichtlich, dass im Jahr 2013 die Zahl 50 erreicht und überschritten wird. Bei Mosaik-Services muss man sich also nicht von der im *Behindertenbericht 2009* formulierten Kritik getroffen fühlen, dass Werkstattbeschäftigte noch zu selten eine tarifliche Beschäftigung in Integrationsprojekten finden:

„Die Zahl der Integrationsprojekte nahm in den vergangenen Jahren ständig zu. So gab es 2002 314 Integrationsprojekte und 2007 bereits 517. Mit der Zahl der Integrationsprojekte

[4] Da aus den neuen Bundesländern und aus Schleswig-Holstein keine Beispiele vorlagen, blieb es bei zehn Darstellungen.

steigt auch die Zahl der Beschäftigten. 2007 waren 13.694 Menschen in Integrationsprojekten beschäftigt. Darunter waren wiederum 5.535 besonders betroffene schwerbehinderte Menschen. 2007 waren allerdings nur knapp 8 % der Beschäftigten Personen, die entweder aus einer Werkstatt für behinderte Menschen oder als Absolventen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Integrationsprojekte gewechselt sind, obwohl sie zu der Zielgruppe der Integrationsprojekte gehören.“ (BMAS Hg. 2009, S. 52 f.)

Die Werkstätten wurden in den 1960er Jahren für Menschen mit geistiger Behinderung gegründet. Sie sind zwar laut Gesetz für Personen mit allen Behinderungsarten offen, aber laut der offiziellen Angaben der BAG WfbM[5] haben auch heute noch knapp vier Fünftel der Werkstattbeschäftigten die Diagnose „geistige Behinderung“. Demnach verteilten sich die etwa 270 000 Werkstattbeschäftigten zum Jahresbeginn 2010 wie folgt auf drei Kategorien:



Unter der Rubrik „geistige Behinderung“ wird auch eine Minderheit von Personen mit gezählt, die „nur“ lernbehindert ist. Sie werden in den offiziellen Darstellungen nicht gesondert aufgelistet, weil sie nicht als „schwerbehindert“ gelten. Die Rechtslage ist hier jedoch nicht ganz eindeutig. So schließt das SGB III in § 19 Abs. 1 Lernbehinderte in den zu fördernden Personenkreis mit ein, die Eingliederungshilfe gemäß § 53 Abs. 1 SGB XII jedoch nicht. Diese Widersprüchlichkeit nehme ich zum Anlass für eine terminologische Vorbemerkung: In

[5] Im Internet unter http://www.bagwfbm.de/page/25 (Stichwort „BAGWfbMMenschen in Werkstätten“).

diesem Bericht verwende ich den Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung, weil die etablierten administrativen Kategorien „geistige“ und „Lernbehinderung“ eine Exaktheit der Abgrenzbarkeit vortäuschen, die es so nicht gibt.[6] Diesen beiden Begriffen entsprechen zwei getrennte Sonderschularten, aber wie Otto Speck in seinem mehrfach aufgelegten heilpädagogischen Lehrbuch *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung* ([7]1993) schreibt, ist „nicht klar objektivierbar“, wer im Einzelfall auf welche Schule gehört (ebd., S. 58). Deshalb empfiehlt er, sich für diese Entscheidung mehr Zeit zu nehmen, um jedem Einzelfall durch eine möglichst ganzheitliche Diagnose gerecht zu werden:

„Für die Praxis empfiehlt es sich, angesichts der effektiven Schwierigkeiten und der eigentlichen *Unmöglichkeit* einer ‚klaren’ Unterscheidung im Grenz- und Übergangsbereich flexibel zu verfahren und auf Grund intensiver Beobachtungen des Lernverhaltens, der psycho-physischen Belastbarkeit und Störanfälligkeit, des inhaltlichen Lerninteresses u.ä. für die Schullaufbahn relevanter Fakten einen Entscheid zu treffen, nicht nur über eine Intelligenztestung.“ (ebd., meine Hervorhebung).

Dass bei der Abgrenzung zwischen geistiger und Lernbehinderung immer auch Willkür im Spiel ist, hebe ich deswegen hervor, weil die Mehrheit der wenigen Werkstattbeschäftigten, denen der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, sich im Grenzbereich zwischen diesen beiden Kategorien befindet. Das zeigen die Dissertationen zu diesem Thema von Ilka Spiess und von Stefan Doose. Spiess ordnet in ihrer Studie *Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind* (2004) alle 36 von ihr in offenen Leitfadeninterviews befragten Personen in die „Grauzone“ zwischen Lern- und geistiger Behinderung ein (2004, S. 38). Doose verwendet in seiner Verbleibs- und Verlaufsstudie *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt* (2006) den Ausdruck „Lernschwierigkeiten“ als Oberbegriff für Lern- und geistige Behinderung.[7] Er befragte 251

[6] Im Text komme ich nicht umhin, diese Begriffe zu verwenden, und tue dies um der Lesbarkeit willen ohne den ständigen Vorsatz von „so genannt“ oder die durchgängige Verwendung von Anführungszeichen. Der skizzierte Vorbehalt sollte beim Lesen stets mitgedacht werden. Um die Abgrenzung des Begriffs Lernbehinderung „nach oben“ ist es noch schlechter bestellt, wie zuletzt Günter Cloerkes in seinem Aufsatz *Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik* (2003) gezeigt hat.

[7] Damit folgt er dem Wunsch des in Selbsthilfegruppen organisierten Teils der Betroffenen, so bezeichnet zu werden. Während ich früher selbst dafür plädiert habe, sich diesem terminologischen Wunsch anzuschließen (Gehrmann & Radatz 1997, S. 66), verwende ich den Begriff der Lernschwierigkeiten mittlerweile aus zwei Gründen nicht mehr. Zum einen kann man Lernschwierigkeiten auch auf anderen Gebieten als dem intellektuellen Erfassen von Sachverhalten haben und zum anderen besteht Lernen nicht nur auf dieser kognitiven Ebene, sondern hat auch eine körperliche Komponente in der Aneignung von unbewusst ablaufenden Routinen, insbesondere von Bewegungsabläufen.

solche Personen bzw. deren Bezugspersonen in standardisierter Form nach ihren Erfahrungen bei der betrieblichen Integration. Gut die Hälfte seines Samples war amtlich als geistig behindert etikettiert, aber auch gut 38 % als lernbehindert (2006, S. 238). Ein knappes Drittel hatte im Schwerbehindertenausweis den maximalen Grad der Behinderung (GdB) von 100 auf der Grundlage einer Diagnose als „geistig behindert" zuerkannt bekommen. Laut der für die Einstufung des GdB maßgeblichen „Anhaltspunkte für ärztliche Gutachten", die vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziales (BMGS) herausgegeben werden, dürfte bei einem GdB von 100 eigentlich nur die WfbM in Frage kommen (ebd., S. 48). In der Klassifizierung des BMGS aus dem Jahr 2005 tauchen im Unterschied zu früheren Ausgaben die Begriffe Lern- und geistige Behinderung nicht mehr auf. Stattdessen ist nur noch von abgestuften „Einschränkungen der geistigen Leistungsfähigkeit" die Rede. Ein darauf bezogener GdB von 100 wird wie folgt definiert:

„Intelligenzmangel mit stark eingeengter Bildungsfähigkeit, erheblichen Mängeln im Spracherwerb, Intelligenzrückstand entsprechend einem Intelligenzalter unter 10 Jahren bei erwachsenen (IQ unter 60) […] bei stärkerer Einschränkung der Eingliederungsmöglichkeit mit hochgradigem Mangel an Selbständigkeit und Bildungsfähigkeit, fehlender Sprachentwicklung, unabhängig von der Arbeitsmarktlage und auf Dauer Beschäftigungsmöglichkeit nur in einer Werkstatt für Behinderte […]". (BMGS 2005, zitiert nach Doose 2006, S. 48)

Dass solchermaßen klassifizierte Personen nichtsdestotrotz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt integriert werden konnten, kommentiert Doose so: „Fast ein Drittel der vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten beweisen, dass die über sie abgegebenen Prognosen falsch waren und dass die Möglichkeit der Teilhabe am Arbeitsleben eben stark von den Umweltfaktoren wie z.B. der Unterstützung durch einen IFD [= Integrationsfachdienst] abhängt und nicht nur von der Lernbeeinträchtigung." (S. 239)

Doose untersucht die arbeitsmarktbezogene Entwicklung von 251 Personen, die bundesweit von je zwölf IFD bzw. Fachkräften für berufliche Integration in WfbM seit den frühen 1990er Jahren auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt wurden. Zwischen dem Zeitpunkt der Vermittlung spätestens Ende 1998 und dem Stichtag Ende 2003 waren mindestens fünf, im Durchschnitt etwa neun Jahre vergangen. Bei dieser Stichprobe handelte es sich um etwa ein Drittel jener bundesweit insgesamt ca. 750 Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, die von den beteiligten IFD und WfbM in diesem Zeitraum auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt wurden. Knapp 54 % dieser Personen waren zuvor im Arbeitsbereich einer WfbM, ein Viertel kam aus Berufsvorbereitungsmaßnahmen und etwa ein Fünftel aus Erwerbslosigkeit, beendeten Arbeitsverhältnissen oder Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (S. 249). Nimmt man noch jene knapp 10 % hinzu, die zuvor im Berufsbildungsbereich waren, so waren mit knapp 64 % fast zwei Drittel der vermittelten Personen mit Lernschwierigkeiten zuvor in ei-

ner WfbM (ebd.). Allen vermittelten Arbeitsverhältnissen gingen vorbereitende Maßnahmen voran: bei mehr als 80 % ein längeres, begleitetes Praktikum, *bei 30 % ein Werkstattaußenarbeitsplatz* und bei 15 % eine betriebliche Berufsvorbereitungsmaßnahme (S. 251; meine Hervorhebung).

Die von Doose untersuchten betrieblichen Integrationen gelangen mit Hilfe des Ansatzes der Unterstützten Beschäftigung, den in Deutschland zuerst die Hamburger Arbeitsassistenz (HAA) in den frühen 1990er Jahren aus den USA importierte und an die deutschen Rahmenbedingungen anpasste. Der Grundgedanke besteht darin, die herkömmliche Reihenfolge von „Trainieren und Platzieren" umzukehren in „Platzieren und Trainieren". Damit sollen die Probleme umgangen werden, die Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen damit haben, das in einem Kontext Erlernte auf einen anderen Kontext zu übertragen. Durch „training on the job" unter „Echtbedingungen" lassen sich Übertragungsverluste minimieren. Zunächst wird eine relativ einfach strukturierte Tätigkeit in einem Betrieb gesucht, der bereit ist, einer intellektuell beeinträchtigten Person eine Chance zu geben. Die nach der Platzierung einsetzende Qualifikation am Arbeitsplatz durch einen „Job Coach" bzw. Arbeitsassistenten ist zu Beginn intensiv und wird dann in dem Maße verringert, wie sich die zu integrierende Person verselbständigt. Der HAA gelang in den 17 Jahren von 1992 bis 2009, mehr als 700 Personen mit in der Regel einer geistigen Behinderung in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren. Diese Zahlen sind dem Buch von Dieter Basener *Hamburger Arbeitsassistenz. Das Original der Unterstützten Beschäftigung* entnommen (2009, S. 7 und 9). An dieser Stelle geht es nur um den Hinweis darauf, dass in knapp 90 % dieser gut 700 Fälle der Übergang in reguläre Betriebe durch Qualifikation „on the job" auf Werkstattaußenarbeitsplätzen erreicht wurde.[8] Allerdings wird dafür mehr Unterstützung im Betrieb organisiert, als dies auf anderen Werkstattaußenarbeitsplätzen üblich ist. Das Anlernen nach dem Prinzip „Erst platzieren, dann qualifizieren" wird jeweils von zwei sich abwechselnden Arbeitsassistenten sowie von einigen in den Integrationsprozess aktiv einbezogenen Betriebsangehörigen geleistet. Dies wird in Abschnitt 3.3 ausführlicher dargestellt. Zwar gibt es in Deutschland einige kleinere ähnliche Initiativen und seit Herbst 1994 eine BAG Unterstützte Beschäftigung, aber die HAA hat trotz ihrer Erfolge nur wenige Nachahmer gefunden. Sie ist sogar nach Einschätzung von Basener „bisher in der bundesdeutschen Landschaft ein Unikat geblieben" (2009, S. 10). Daher haben zwei Jahrzehnte der praktizierten Unterstützten Be-

[8] Das übrige Zehntel der Qualifizierungen fand im Rahmen des Persönlichen Budgets nach § 17 SGB IX statt (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 3.3).

schäftigung in Deutschland bislang nicht dazu geführt, dass die jährliche Übergangsquote der WfbM nennenswert gestiegen wäre.

In Berlin wurde der Ansatz der Unterstützten Beschäftigung zuerst an der ISB rezipiert und umgesetzt.[9] Gemeinsam mit der HAA und zwei weiteren Integrationsfachdiensten wurde im Rahmen des HORIZON-Pogramms des Europäischen Sozialfonds unter dem Titel *Unterstützte Beschäftigung* ein *Handbuch zur Arbeitsweise von Integrationsfachdiensten für Menschen mit geistiger Behinderung* erstellt (HORIZON Arbeitsgruppe 1995). Seit 1998 wurde im Bereich „Übergang Schule-Beruf" an der ISB der Ansatz der Unterstützten Beschäftigung mit dem für lernbehinderte Jugendliche entwickelten Konzept der „Alltagsbegleitung" kombiniert. Letzteres wurde seit den 1980er Jahren von Gotthilf Hiller entwickelt, Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Seine in diesem Zusammenhang entstandenen Texte enthält der zuerst 1989 veröffentlichte Sammelband *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* (Hiller ^{4}1997). Er geht von der Prämisse aus, dass der gesellschaftliche Alltag infolge der zunehmenden sozialen Differenzierung so komplex geworden ist, dass Jugendliche mit Lernschwierigkeiten erst ab etwa 25 Jahren genügend „Durchblick" für eine eigenständige Lebensplanung und deren Umsetzung erworben haben. Hiller und seine Mitarbeiter/innen hatten bereits Mitte der 1990er Jahre vielfältige praktische Erfahrungen mit der Anwendung des Ansatzes aufbereitet.[10] Das Konzept sieht Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche in allen wichtigen Bereichen des Alltags bis etwa zum 25. Lebensjahr vor. Neben dem Bereich Arbeit/Ausbildung sind dies in erster Linie der Umgang mit Ämtern bzw. der Bürokratie und private Probleme. Zu den letzteren zählen insbesondere Wohnen, soziale Beziehungen, Konsumverhalten bzw. Finanzen (Verschuldungsproblematik) und sinnvolle Freizeitgestaltung. Die Hilfe wird von kompetenten Kontaktpersonen in „Halbdistanz" angeboten. Die Helfer/innen werden immer wieder von sich aus initiativ, rechnen dabei aber mit Phasen unterschiedlicher Intensität der Inanspruchnahme, deren Extreme einerseits intensive Unterstützung oder auch Konflikte sind, andererseits Desinteresse und „Funkstille". Die Grundannahme des Konzepts der Alltagsbegleitung lautet, dass Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zur Bewältigung der Komplexität ihres Alltags erst befähigt werden müssen durch ein Hilfsangebot, das auf Verselbständigung abzielt. Daraus folgt auch, dass eine berufliche Integration nur dann realistische Aussichten hat, wenn in den privaten Lebensbereichen keine zu gravierenden Probleme vorliegen, bzw. wenn sie bei Vorliegen abgefedert werden können.

[9] Vgl. dazu ausführlicher Gehrmann 1998 und Gehrmann & Radatz 1997.

[10] Vgl. dazu z.B. den von Joachim Schröder & Michael Storz herausgegebenen Sammelband *Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen* (1994) und das Buch von Michael Storz & Christine Stein-Siegle *Alltagsbegleitung konkret. Ein Leitfaden für die Praxis* (^{2}2000) .

Eines der an der ISB mit der Kombination von Unterstützter Beschäftigung und Alltagsbegleitung durchgeführten Projekte wurde in Kooperation mit fünf Berliner WfbM durchgeführt und richtete sich unter dem Titel *Lernortkooperation* von 2004 bis 2006 auf den Übergang von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.[11]

Ausblick

Die Werkstattbeschäftigten, über deren Qualifizierung im Forsthaus Paulsborn in diesem Text berichtet wird, befinden sich laut den amtlichen Begutachtungen ebenfalls mehrheitlich in der Grauzone zwischen geistiger und Lernbehinderung. Wie wir in Kapitel 5 sehen werden, finden die Inhalte dieser Begutachtungen wenig bis keinen Eingang in ihr handlungsleitendes Selbstbild. In Kapitel 1 wird dargestellt, welche nachschulischen Erwerbsverläufe von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen in unserer Gesellschaft üblicherweise vorkommen. Vor diesem Hintergrund lässt sich einordnen, wie typisch oder außergewöhnlich die in diesem Bericht näher dargestellten Qualifizierungsverläufe von Werkstattbeschäftigten im Forsthaus Paulsborn sind. In den beiden folgenden Kapiteln explizierte ich zwei dem Modellprojekt implizit zugrunde liegende Prämissen: erstens, dass es Werkstattbeschäftigte gibt, die aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln wollen, und zweitens, dass ausgelagerte Arbeitsplätze ein zu diesem Zweck geeigneter Weg sein können. In den Kapiteln 2 und 3 wird dargestellt, welche Wissensbestände dazu jeweils vorliegen. Die Qualifizierungsverläufe der Werkstattbeschäftigten im Forsthaus werden im zweiten Teil dieses Berichts dargestellt. Das von Gesine Schlüter, die im Projekt für die pädagogische Begleitung der behinderten Beschäftigten zuständig war, verfasste Kapitel 4 „Teilnehmer und Praktikanten“ gibt einen Überblick über Herkunft, Qualifizierung und Verbleib der Teilnehmer. In Kapitel 5 werden fünf der kontinuierlichen Qualifizierungsverläufe von Werkstattbeschäftigten sowohl aus der Sicht der Betroffenen selbst als auch aus der Perspektive ihrer Fachanleiter dargestellt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob eine für das Erzielen von Lernfortschritten hinreichend realistische Selbsteinschätzung vorliegt. Der Zwiespalt der Fachanleiter zwischen ihrem Tagesgeschäft auf der einen Seite und der Qualifizierung von Werkstattbeschäftigtenn auf der anderen Seite ist das Thema von Kapitel 6. Die Zusammenfassung enthält Kapitel 7.

[11] Vgl. dazu den Abschlussbericht von Martina Bausch et al. (2007).

1 Nachschulische Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen

Um die in diesem Bericht näher dargestellten Qualifizierungsverläufe von Werkstattbeschäftigten im Forsthaus Paulsborn unter dem Gesichtspunkt einordnen zu können, wie typisch oder außergewöhnlich sie sind, ist es hilfreich, etwas darüber zu wissen, welche nachschulischen Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen in unserer Gesellschaft üblicherweise vorkommen. In diesem Kapitel wird zunächst gezeigt, dass der Wechsel in eine WfbM oder in eine Maßnahme im Übergangssystem der Normalfall ist, wenn sie die Schule verlassen (1.1). Anschließend werden einige zur analytischen Erfassung dieses Geschehens geeignete Konzepte eingeführt, mit denen in diesem Text mehrfach gearbeitet wird: Stigma und Etikettierung (1.2), Marginalität (1.3) und Abkühlung (1.4).

1.1 WfbM und Maßnahmen im Übergangssystem als der Normalfall

Das Hauptproblem von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt ist seit den 1960er Jahren in zunehmendem Maße das Wegfallen vieler einfach strukturierter Erwerbstätigkeiten und parallel dazu der stetige Anstieg der intellektuellen Anforderungen im Arbeitsleben. Diese beiden Tendenzen sind in erster Linie verursacht durch die technologische Entwicklung der Automatisierung und Computerisierung von Produktion und teilweise auch von Dienstleistungen. Andererseits ist festzuhalten, dass „auch im Hochtechnologieland Deutschland die einfache Arbeit ein wichtiger volkswirtschaftlicher Faktor bleibt“, wie Beate Zeller et al. in der Einleitung ihres Sammelbandes *Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung* schreiben (2004, S. 7). Laut einer Projektion der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur „Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015“ nähern sich Bedarf und Angebot auf dem Sektor einfacher Arbeit einander an: Demnach wird der Anteil der Arbeitskräfte ohne abgeschlossene Berufsausbildung bis 2015 auf 12,7 % sinken. Auf der anderen Seite werden „immerhin noch 12,5 % der Arbeitsplätze in den alten Ländern [...] 2015 mit Erwerbspersonen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zu besetzen sein“ (Zeller et al. 2004, S. 16 f.). Bevor man jedoch aus solchen „Hochrechnungen“ zuviel Optimismus für Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen ableitet, muss einschränkend hinzugefügt werden, dass sich der Charakter einfacher Arbeit verändert hat und

weiter verändern wird: Sie wird „vom allgemeinen Trend der Höherqualifizierung erfasst“ (Zeller et al. Hg. 2004, S. 5).[1]

Ohne diesen anscheinend recht stabilen Sockel von einfachen Erwerbstätigkeiten wäre nicht erklärbar, dass sich Geringqualifizierte am allgemeinen Arbeitsmarkt immerhin in nicht geringer Zahl behaupten. In dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegebenen *Datenreport zum Bildungsbericht 2010* heißt es in dem Beitrag von Uta Braun et al. *Erwerbstätigkeit junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung*: „Rund 17 % aller Erwerbstätigen, absolut knapp 4,6 Mio., besaßen 2007 keinen beruflichen Abschluss und galten damit als nicht formal qualifiziert.“ (S. 265) In der Mitte der 1970er Jahre hatte dieser Anteil jedoch noch mehr als das Doppelte betragen. Manfred Tessaring schreibt in seinem Aufsatz *Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010* (1991), dass der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung an allen Arbeitskräften in der alten Bundesrepublik von 35 % im Jahr 1976 auf 23 % im Jahr 1987 zurückging (ebd., S. 53). Braun et al. untersuchten die Alterskohorte der 20- bis 34-jährigen näher. In dieser Gruppe „befanden sich 2,23 Mio. Ungelernte, von denen sich 1,18 Mio. (53 %) als erwerbstätig bezeichneten“ (2010, S. 265), also immerhin mehr als die Hälfte. Die von ihnen am häufigsten ausgeübten Tätigkeiten waren Gebäudereinigung und Raumpflege (ebd., S. 270). Sie waren am häufigsten in folgenden vier Wirtschaftszweigen zu finden: Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen, Einzelhandel, Gastgewerbe und „Erbringung wirtschaftlicher Dienstleistungen“ (S. 269).

Die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorhandenen einfachen Erwerbstätigkeiten nutzen den meisten intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen allerdings nichts, denn sie werden in ihrer schulischen Sozialisation wenig bis gar nicht darauf vorbereitet und in die Lage versetzt, einen solchen Arbeitsplatz zu ergattern und zu behalten. Die Sonderschulen für geistig Behinderte orientieren fast nur auf einen unmittelbar anschließenden Wechsel in eine WfbM. Walter Straßmeier nennt dazu in seinem Aufsatz *Nach der Schule – was dann? Der Übergang von der Werkstufe in den beruflichen Bereich* (2002) folgende Zahlen: „Der Weg von der Schule in das Berufs- und Arbeitsleben verläuft bei Menschen mit geistiger Behinderung überwiegend auf einer breiten Einbahnstraße: 96 % der Schüler der Werkstufe kommen in die Werkstatt für behinderte Menschen, die übrigen vier Prozent verteilen sich auf Förderstätten und den alternativen Arbeitsmarkt.“ (ebd., S. 274) In der Sozialpolitik wird dieser enge Zusammenhang seit etlichen Jahren vermehrt thematisiert, z.B. in den Diskussionen und Verhand-

[1] Das behandle ich ausführlicher in meinem Beitrag zur ISB-*Zugangszahlen*-Studie *Hindernisse und Verbesserungsvorschläge aus der Sicht der interviewten Akteure* (Gehrmann 2008c, S. 293-297).

lungen auf den Arbeits- und Sozialministerkonferenzen (ASMK) über die Reform der Eingliederungshilfe. Über den aktuellen Stand berichten Klaus Peter Lohest & Wolfgang Schoepffer in ihrem Aufsatz *„Leben wie alle – mittendrin von Anfang an" Der ASMK-Prozess: von der institutionen- zur personenzentrierten Eingliederungshilfe* (2010). Darin schreiben sie unter anderem, dass „der allzu häufige Automatismus ‚Besuch einer Förderschule – Praktikum in einer WfbM – Übergang in eine WfbM' durchbrochen werden" muss (ebd., S. 32). Ob die von den Autoren zu diesem Zweck genannten vermehrten Schülerpraktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes dazu ausreichen, darf bezweifelt werden.

Dass die Sonderschule für Lernbehinderte ihren Absolvent/inn/en ebenfalls nicht das Rüstzeug für den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt, haben zuletzt Brigitte Schumann und Lisa Pfahl in ihren Dissertationen meines Erachtens nachdrücklich herausgearbeitet. Beide setzen sich kritisch mit dem mehr als ein Jahrhundert alten Schonraum-Argument zur Rechtfertigung des Sonderschulwesens auseinander. Demnach sind die behinderten Schüler/innen nur in diesem speziellen Rahmen vor der Stigmatisierung durch die leistungsstärkeren Mitschüler/innen geschützt und können nur hier mit speziell auf sie abgestimmten pädagogischen Methoden gefördert werden. Von diesen zwei Punkten versprach man sich bei der Ausweitung der Sonderschulen für Lernbehinderte in den 1960er und 70er Jahren auch eine Verbesserung des schwachen Selbstkonzeptes der Schüler/innen, eine Hoffnung, die sich nicht erfüllte. Stattdessen wurde auf breiter Fläche „gebrochener Stolz" produziert, wie Irmtraud Schnell in Anlehnung an Christel Manske (1996) in der Einleitung zu dem von ihr mit herausgegebenen Sammelband *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten* schreibt (2011, S. 30). B. Schumann zeigt in ihrem Buch *Die Sonderschule für Lernbehinderte als ‚Schonraumfalle"* (2007) unter anderem, dass die Schüler/innen an der Sonderschule nur von kurzfristigen „Wohlfühleffekten" profitieren, denen etliche Nachteile gegenüberstehen: ein hohes Maß an Gewalt an den Schulen sowie ein im Vergleich zu Integrationsschulen geringer Lernerfolg aufgrund der Anregungsarmut. Wie bereits andere Studien vor ihr stellt auch B. Schumann den häufigen Versuch fest, den erzwungenen Besuch einer stigmatisierten Sondereinrichtung zu verschweigen oder zu verheimlichen. Dieser Fakt ist mit starken Schamgefühlen verbunden. Zusammenfassend schreibt sie:

„Die meisten Schulversager/innen im Regelschulsystem erleben die Sonderschule als *wohltuende Entlastung* und *psychosoziale Belastung* zugleich. Der *‚Schonraum'* stellt für sie eine *paradoxe Situation* dar, weil er sowohl *Wohlfühleffekte* als auch *Schameffekte* erzeugt. Aus der *Bindung* an ihn kann sich schwerlich ein *positives belastbares Selbstkonzept* entwickeln. *Positive Selbstwahrnehmungen im ‚Schonraum'* bezogen auf das allgemeine und leistungsfähige Selbstkonzept werden leicht *erschütter*t und *weichen beschämenden Selbstwahrnehmungen* im Urteil der anderen *statushöheren* Gruppen *außerhalb des ‚Schonraums'*." (ebd., S. 159; Hervorhebungen im Original)

Der Vergleich mit Gleichaltrigen außerhalb des Schonraums ist in einer offenen, individualisierten Gesellschaft unvermeidlich, spätestens nach dem Ende der Schulzeit. Der stigmatisierende Charakter der Sonderschule wurde schon früh thematisiert. So vertrat zum Beispiel der Münchner Lehrer Kurt Seelmann in einem Vortrag mit dem Titel *Ein Hilfsschulkind in einer Normalschulklasse* auf dem fünften Kongress für Individualpsychologie in Berlin im September 1930 die These, dass Hilfsschulen nicht nur überflüssig, sondern sogar gefährlich seien. Dem schwachen Kinde werde mit dem Status als Hilfsschüler für den Rest seines Lebens öffentlich der Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt. Die Folge sei eine Verstärkung der seelischen Verkrampfung des Hilfsschülers, weswegen die Hilfsschule eine Entmutigungsanstalt sei. Wenn das schwache Kind an der Normalschule verbleibe, werde ihm diese Abstempelung erspart und seine Ermutigung sei so eher möglich (Seelmann 1931).

Pfahl zeigt in ihrem Buch *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien* (2011) im dritten Kapitel „Der deutsche Lernbehindertendiskurs“, dass es die Integrationsbefürworter von Beginn an gab, dass sie aber bis heute in der Minderheit geblieben sind. Die aktuelle Bilanz der Sonderschulen für Lernbehinderte ist mager: Von ihren Absolventen erwirbt nur ein Fünftel den Hauptschulabschluss (ebd., S. 13) und nur ein Zehntel gelangt in ein Ausbildungsverhältnis (S. 23). Pfahl gelangt bezüglich der separierenden Praxis der Sonderschulen zu dem Fazit: „Diese Vorgehensweise führt […] nicht nur zu einer Verfestigung der Leistungsdefizite, sondern verhindert gerade (im Widerspruch zum selbst formulierten Anspruch), dass Lern- und Leistungsdefizite gegenüber der Durchschnittsschülerschaft aufgeholt werden.“ (S. 120) Der Sammelband von Schnell et al. zeigt, dass keine der in den letzten vier Jahrzehnten durchgeführten Effizienzstudien über Lernbehindertenschulen einen positiven Effekt nachweisen konnte. Schnell kommt zu dem Schluss: „Die Sonderschule für schulschwache Kinder kann nur auf Kosten der wissenschaftlichen Rationalität aufrecht erhalten werden.“ (2011, S. 14)

Dass diese Jugendlichen um ihre schlechte Aussichten auf dem Ausbildungsmarkt wissen und sich mehrheitlich in vorweggenommener Resignation erst gar nicht um eine Lehrstelle bewerben, ist eines der Themen der Diplomarbeit von Pfahl *Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher* (2004, bes. S. 57-67). Heike Solga schreibt dazu in ihrem Aufsatz *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Die neue Qualität eines alten Problems* (2001): „Der Anteil der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss, die keine Ausbildung ‚nachgefragt’ haben, ist sehr hoch (insgesamt 35 Prozent der 20- bis 29-jährigen ohne Berufsausbildung, das sind rd. 470 000 von 1,33 Mio. Jugendlichen). Nur 13

Prozent der 20- bis 29-Jährigen ohne Ausbildungsabschluss haben sich, wenn auch erfolglos, um eine Ausbildung bemüht.“ (ebd., S. 43).

Die Chancen, ohne Berufsausbildung einen Job zu bekommen, waren in der alten BRD bis in die frühen 1960er Jahre hinein noch günstig, auch für die Absolventen von „Hilfsschulen“. Diese Aussichten sanken dann nicht zuletzt durch die Konkurrenz der „Gastarbeiter“ um Anlernjobs. Seit der Rezession 1966/67 stieg die Jugendarbeitslosigkeit so stark an, dass die Bundesregierung mit der Reform des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahr 1969 unter anderem in § 40 Berufsvorbereitende Lehrgänge für die leistungsschwächsten Schulabgänger einführte, die bald rapide ausgeweitet wurden. Diese Lehrgänge wurden laut Uli Single (1977, S. 20) mit der großen Zahl von Jugendlichen begründet, „[…] die das allgemeinbildende Schulwesen ohne ausreichende Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt verlassen, die also einer gezielten Förderung und Vorbereitung auf ihre künftige Arbeits- oder Ausbildungssituation bedürfen“. Wie Karin Rebmann & Dietmar Tredop in ihrem Aufsatz *Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben?* (2006) schreiben, hat die diesbezügliche Terminologie gewechselt. „In den 1950er und 1960er Jahren sprach man dabei von Berufsunreife, in den 1980er Jahren von Berufswahlunreife und seit den 1990er Jahren von Ausbildungsunreife.“ (ebd., S. 85) Die Forschung zu diesem Problem ist trotz hoher Praxisrelevanz nicht vom Fleck gekommen. Rebmann & Tredop stellen ihr als Bilanz ihrer Durchsicht ein niederschmetterndes Armutszeugnis aus:

„Es gilt […] noch immer das, was Hagmüller et al. (1975) bereits vor 30 Jahren in der Einleitung zu ihrem Gutachten über das Konstrukt ‚Berufsreife’ geschrieben haben: ‚Wenngleich nun weitgehende Übereinstimmung dahingehend besteht, dass der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt zum zentralen bildungspolitischen Anliegen und zu einer erziehungswissenschaftlichen Aufgabe ersten Ranges geworden ist, bleibt eine Analyse des Konstruktes Berufsreife nebst einer Identifizierung der geeigneten Instrumente … ein Desiderat der Forschung. … Die Kennzeichnung des Begriffs Berufsreife konnte in Ermangelung einer plausiblen Theorie bislang keinem allgemein-verbindlichen Konsens zugeführt werden. … Die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben … stagnieren.’“ (S. 97)

Die Arbeitsmarktpolitik ging seit Mitte der 1970er Jahre zunehmend davon ab, sich damit zu begnügen, den Personenkreis der lernschwächeren Jugendlichen nach Schulende in Jobs mit einer einfachen Tätigkeit zu vermitteln. Aus der Not, dass dies zunehmend seltener gelang, weil einfache Arbeiten zunehmend wegrationalisiert wurden, machte man sozusagen die Tugend, möglichst allen Jugendlichen eine Berufsausbildung zuteil werden zu lassen. Der Staat steht in der Pflicht, den lernschwächeren Jugendlichen Hilfe anzubieten. Außer im Öffentlichen Dienst hat er jedoch keine Lehrstellen anzubieten, denn dies ist vorrangig Aufgabe der Betriebe in der Privatwirtschaft. Von diesen bildet jedoch nur ein knappes Viertel Jugend-

liche aus.[2] So bleibt dem Staat nur das Angebot von außerbetrieblichen Berufsvorbereitenden und -bildenden Maßnahmen. Seit 1969 gibt es Berufsbildungswerke (BBW), in denen lernbehinderte Jugendliche eine theoriereduzierte außerbetriebliche Berufsausbildung erwerben können. Darüber informiert in knapper Form Wolfgang Dings in seinem Aufsatz *Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke* (2005). Demnach gab es im Jahr 2005 bundesweit ein flächendeckendes Netz von 52 BBW mit 12 500 Ausbildungsplätzen. „Einschließlich vorberuflicher Maßnahmen beträgt das Gesamtangebot 15.000 Plätze." (ebd., S. 206). Allerdings schreibt Kurt Jacobs in seinem Aufsatz *Die Übergangsphase Schule/Arbeitswelt als pädagogische Herausforderung für die Schule für Lernhilfe* (1997, S. 98), dass diese Kapazitäten nur zur Aufnahme von einem Zehntel der unterhalb des Hauptschulabschlusses schulentlassenen Jugendlichen ausreichen. Die BBW sind nur ein kleiner Teil des so genannten Übergangssystems, das aus einer Vielzahl von außerbetrieblichen Ausbildungen und berufsvorbereitenden Maßnahmen besteht. Die meisten von diesen werden von der Arbeitsverwaltung finanziert. In irgendeiner Maßnahme des Übergangssystems befindet sich laut Ute Clement & Michael Lacher (2007, S. 35) jährlich etwa eine knappe halbe Million Jugendliche bis zum Alter von 25 Jahren. Für die Mehrheit der Absolventen von Sonderschulen für Lernbehinderte ist dies die erste Station nach dem Ende ihrer Schulzeit. Matthias Grünke & Armin Castello schreiben in ihrem Aufsatz *„Jobcoaching": Eine empirisch fundierte Förderung für Jugendliche aus Schulen für Lernbehinderte beim Übergang in Arbeit und Beruf* (2003), dass sich der Anteil der Abgänger der Sonderschulen für Lernbehinderte, die nach dem Schulabgang eine solche Maßnahme absolvieren, „[...] in den letzten 30 Jahren mehr als verdoppelt" hat (ebd., S. 155). Er liegt auf der Basis ihrer empirischen Erhebungen „in Köln, Dortmund und einigen anderen Arbeitsamtbezirken derzeit bei über 90 %" (ebd.).

Das Übergangssystem ist in sich so stark ausdifferenziert, dass ein Überblick den hier vorgegebenen Rahmen sprengen würde. Erwähnt werden muss jedoch, dass es sich grob in ein System der Hilfe für „nur" benachteiligte und in eines für behinderte Jugendliche aufteilt. Einen guten Überblick über diese beiden für Außenstehende verwirrend vielfältigen Hilfssysteme gibt Antje Ginnold in ihrer Dissertation *Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung* (2008). Bei lernbehinderten Schüler/inne/n wird der schulische Förderstatus von der Berufsberatung der Arbeitsagentur nicht übernommen, sondern sie werden dort gemäß der Ausprägung ihrer intellektuellen Beeinträchtigungen auf die beiden genannten Systeme verteilt. Die weniger Beeinträchtigten gelten als benachteiligt, nur die stärker Beein-

[2] Die Ausbildungsbetriebsquote „verbleibt seit Jahren auf einem Niveau von rund 24 %" (BIBB 2010, S. 10). Zu den Gründen dafür vgl. ausführlicher den Aufsatz von Günter Walden et al. *Warum Betriebe (nicht) ausbilden* (2002).

trächtigten gelten als „behindert“ und werden zu „Reha-Fällen“. Die große Mehrheit dieser Schulabsolvent/inn/en hat zu diesem Zeitpunkt (noch) keinen Schwerbehindertenausweis mit einem zuerkannten Grad der Behinderung (GdB) und will auch keinen. „Viele Jugendliche lehnen eine Antragstellung ab, weil der GdB die nichtsichtbare Lernbehinderung amtlich dokumentieren würde. Sie selbst sehen sich häufig nicht als behindert.“ (Ginnold 2008, S. 237) Wer jedoch den Reha-Status wegen der daran geknüpften Unterstützungsmöglichkeiten anstrebt tut gut daran, beim Versorgungsamt einen Schwerbehindertenausweis zu beantragen. „Sollte ein Jugendlicher einen GdB nachweisen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Arbeitsagentur ihn als behindert einstuft.“ (ebd., S. 236) Beim Versorgungsamt sind bereits vorhandene Gutachten aus der Schulzeit und von der Arbeitsagentur als Unterlagen mit einzureichen. Dieses Amt trifft dann entweder aufgrund dieser Unterlagen eine Entscheidung oder gibt ein eigenes Gutachten in Auftrag.

Neben der Chance, im Kontext des Übergangssystems einen Berufsabschluss erwerben, bieten diese Maßnahmen den Jugendlichen den zusätzlichen Vorteil, dass sie hier auch einen versäumten Schulabschluss nachholen bzw. den nächsten höheren Abschluss erwerben können. Wie Ursula Beicht in ihrem Aufsatz *Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems* (2010) zeigt, differiert der Umfang der erreichten Verbesserungen des Schulabschlusses stark mit der Art der jeweiligen Maßnahme. In einer Berufsvorbereitung der Arbeitsagentur oder einem schulischen Berufsgrundbildungsjahr verbesserte sich diesbezüglich nur etwa ein Zehntel der Jugendlichen und holte dabei in der Regel den Hauptschulabschluss nach. In den teilqualifizierenden Bildungsgängen von Berufsfachschulen erzielten hingegen gut die Hälfte der Teilnehmer/innen einen höherwertigen Schulabschluss (ebd., S. 93). An den Maßnahmen des Übergangssystems nehmen mittlerweile keineswegs nur lernbehinderte Jugendliche teil. Von den Schulabgänger/inne/n mit maximal einem Hauptschulabschluss wechselten im Sommer 2006 42 % in das Übergangssystem und von denjenigen mit einem mittleren Schulabschluss immerhin mit 23 % fast ein Viertel (S. 91). Beicht resümiert, dass das Übergangsystem eine „unverzichtbare Funktion“ habe, denn: „Viele Jugendliche werden durch diese Maßnahmen erst in die Lage versetzt, erfolgreich eine Berufsausbildung zu durchlaufen.“ (S. 96)

Wie Joachim Ulrich in seinem Aufsatz *Benachteiligung – was ist das? Überlegungen zu Stigmatisierung und Marginalisierung im Bereich von Lehrlingsausbildung* (1998) schreibt, führt das Übergangssystem keineswegs für Alle, die es durchlaufen, zu einer adäquaten Beschäftigung: „Manche reguläre Arbeitgeber äußern Vorbehalte gegenüber außerbetrieblich ausgebildeten Fachkräften. Bestimmte Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden wie Ei-

geninitiative, Pünktlichkeit und schnelles Arbeiten gelten in einer betrieblichen Ausbildung unter den Bedingungen realen Arbeitens als besser vermittelt." (ebd., S. 379) Der *Behindertenbericht 2009* zeigt, dass man dieses Problem erkannt hat und ihm gegenzusteuern versucht:

„Die Berufsbildungswerke haben ihr Augenmerk in den letzten Jahren auf eine stärkere Verzahnung mit den Betrieben als Lernort gerichtet, um die Chancen behinderter Jugendlicher beim Start in das Berufsleben im Anschluss an eine außerbetriebliche Ausbildung zu verbessern. Bei der sogenannten verzahnten Ausbildung bleiben die Jugendlichen während der betrieblichen Phasen Rehabilitanden der Einrichtungen. Die Einrichtungen bleiben weiterhin verantwortlich für die Berufsausbildung und unterstützen die Arbeitgeber bei der betrieblichen Ausbildung und Betreuung der Auszubildenden." (BMAS Hg. 2009, S. 46)

Dieser Lösungsweg einer „verzahnten Ausbildung" weist eine Analogie zu ausgelagerten Werkstattplätzen auf, die zum Zweck des betriebsintegrierten Berufsbildungsbereichs genutzt werden. Wolfgang Dings referiert die Ergebnisse der Befragung der Absolventen von BBW der Jahre 2002 und 2003 durch die BAG der BBW jeweils ein Jahr nach dem Abschluss (2005, S. 217-219). Demnach waren 68,5 % von ihnen in Arbeit, darunter ein gutes Zehntel in ABM. Arbeitsuchend waren 14,2 %, saisonbeschäftigt und derzeit ohne Arbeit waren 9,4 % und 7,9 % waren nicht arbeitsuchend (Bundeswehr, Zivildienst, Elternzeit, Schule). Über die längerfristigen Berufsverläufe von BBW-Absolvent/inn/en über mehrere Jahre hinweg scheint nichts bekannt zu sein.

Im Hinblick auf die Erforschung des Übergangs aus der Schule in das Arbeitsleben von lernbehinderten Jugendlichen hat Gotthilf Hiller die Notwendigkeit einer Lebenslaufperspektive hervorgehoben. Nach seiner Ansicht sind „[...] die bislang üblichen punktuellen Erhebungen und Befragungen im Rahmen sogenannter Verbleibsuntersuchungen [...] der Problematik völlig unangemessen, weil sie fragwürdige Zustandsbilder von sehr komplexen Verlaufsprozessen erzeugen, deren Befunde nur für einen jeweils zufällig festgelegten Stichtag Gültigkeit beanspruchen können" (Hiller et al. 2002, S. 200). Einen Zeitraum von weniger als sechs bis acht Jahren zu erfassen, mache keinen Sinn:

„Es genügt nicht, dass man sich mit der Feststellung zufrieden gibt, man habe am Ende der Schulzeit alle ‚irgendwie' vermittelt, sei es in Ausbildung, in eine Maßnahme der Arbeitsverwaltung oder in einen Job. Und Verbleibsuntersuchungen, die von komplexen Prozessen nur fragwürdige Zustandsbilder erzeugen, sind im Vergleich zu Lebensverlaufsstudien so gut wie wertlos. Aus Verbleibsuntersuchungen lässt sich nämlich weder erkennen, dass es bei den meisten dieser jungen Menschen im Lauf der ersten sechs Jahre nach dem Verlassen allgemeinbildender Schulen immer wieder zu biographischen Brüchen kommt, noch lassen sich typische Lebensverlaufsmuster identifizieren, die schulisch wenig erfolgreiche junge Menschen in der Folgezeit durchlaufen." (Hiller 2002, S. 204 f.)

Hiller und seine Mitarbeiter/innen erhoben Daten über den Zeitraum von sechs Jahren für 91 männliche Jugendliche in Reutlingen, die an einem Berufsvorbereitungsjahr für Bautechnik teilnahmen (Hiller et al. 2002). Dabei orientiert er sich an der Verlaufstypologie, die Tilly Lex

in ihrer am Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Studie über *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung* (1997) entwickelte. Auf mehr als die Hälfte der über 2000 von ihr befragten Jugendlichen, die an Projekten der Jugendberufshilfe teilnahmen, traf das Muster der „Maßnahmekarriere" zu. Damit bezeichnet sie einen beruflichen Verlauf, „in dem sich trotz mehrfach wiederholter Teilnahme an Maßnahmetypen unterschiedlichster Art keine Besserung der beruflichen Situation abzeichnet. Vielmehr werden die Maßnahmen zum stigmatisierenden Merkmal, das dem beruflichen Weiterkommen im Wege steht." (ebd., S. 238 f.) Mehr als die Hälfte der Personen, auf die dieses Muster zutraf, besaß keinen Schulabschluss oder nur denjenigen einer Sonderschule. Umgekehrt waren Personen mit mehr als einem Hauptschulabschluss in diesen Verlaufstyp kaum anzutreffen.[3] Lex resümiert: „Es scheint, als ob Jugendliche mit geringer schulischer Qualifikation, die unmittelbar nach der Schule in Maßnahmen kommen, den Kreislauf von Maßnahmen und Arbeitslosigkeit besonders schwer durchbrechen können." (S. 239) Als weitere Typen unterscheidet Lex erfolgreiche „Ausbildungskarrieren" sowie Arbeitslosen- und Jobberkarrieren. Letztere definiert Lex als „Ausbildungs- und Berufswege, in denen Gelegenheitsarbeit überwiegt, [...] Arbeitsverhältnisse als Un- und Angelernte bilden die Ausnahme und machen im Gesamtverlauf nur den geringen Anteil von 4 % aus" (S. 247). Lex stufte Jobberkarrieren als prekär und Risikobeladen ein. Als Arbeitslosigkeitskarrieren bezeichnet sie solche Verläufe, bei denen sich frühe Erfahrungen der Arbeitslosigkeit, bereits im ersten Ausbildungsjahr oder zu Beginn des zweiten zu einem „Klotz am Bein" der Betroffenen entwickeln," der sie „am beruflichen Weiterkommen hindert" (S. 215). Hiller kritisiert die Definition von Jobberkarrieren durch Lex als zu eng, weil sie das Problem der häufigen Schwarzarbeit vernachlässigt, was „eine klare Abgrenzung zu ‚Arbeitslosigkeitskarriere unmöglich macht" (Hiller 2002, S. 117). Hiller hält für eines der bemerkenswertesten Ergebnisse seiner Reutlinger Studie

„[...] den Befund, dass es weitere 29 Männer gibt – fast ausschließlich sind sie Ausländer und Aussiedler –, die in den ersten sechs Jahren Erwerbsverläufe zeigen, die dem Muster einer Jobberkarriere zuzuordnen sind. Gemeinhin wird nämlich bestritten, dass es solche Karrieren in nennenswerter Zahl gebe. Und die Orthodoxie der Arbeitsverwaltung und der ihr nachgeordneten Träger der Jugendberufshilfemaßnahmen will glauben machen, dass solche Verläufe durch viel Unsicherheit geprägt seien. Man müsse immer wieder mit längeren Phasen von Arbeitslosigkeit rechnen und werde in solchen Jobs in aller Regel schlechter bezahlt als wenn man eine Ausbildung absolviert habe. Dies wird durch das uns vorliegende Material nicht bestätigt. Im Gegenteil: 21 Verläufe zeigen ein ganz anderes Bild [...]. " (Hiller 2002, S. 207)

In der Tatsache, dass sich unter den Jobbern nur wenige deutsche Jugendliche befinden, sieht Hiller ein Indiz dafür, dass diese noch überwiegend von fragwürdigen Vorstellungen über die

[3] Nach der oben erwähnten Information von Beicht, dass sich mittlerweile sogar Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss im Übergangssystem befinden, dürfte sich dies inzwischen geändert haben.

Normalbiografie geprägt seien. Die jungen Ausländer und Aussiedler seien hingegen eher frei von solchen Skrupeln und „Berührungsängsten".

Hillers positive Einschätzung von Jobberkarrieren wird bestätigt durch die in der Einleitung (S. 6 f.) erwähnte Dissertation von Stefan Doose *Unterstützte Beschäftigung* (2006). In dieser mehrere Regionen erfassenden Verbleibs- und Verlaufsstudie befanden sich mindestens fünf und im Durchschnitt neun Jahre nach der Vermittlung 65 % der Personen (n = 251) in einem sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (ebd., S. 252 f.). 11 % kehrten in eine WfbM zurück, 9 % waren erwerbslos, 3 % in Erwerbsunfähigkeitsrente, 2 % verstorben, bei 2 % war „Sonstiges" der Fall (Praktikum, geringfügige Beschäftigung, selbständig, krank, Schulbesuch), 1 % befand sich in Berufsbildungsmaßnahmen und bei 7 % blieb der Verbleib trotz Recherchen unbekannt. Doose vertritt die These, dass die Stabilität der Arbeitsverhältnisse von Personen mit Lernschwierigkeiten höher ist „als die Beschäftigungssituation von Menschen mit Schwerbehinderung allgemein" (S. 260).[4]

Von allen Studien über die nachschulische Entwicklung von lernbehinderten Jugendlichen hat die von Karl F. Schumann geleitete „Bremer Längsschnittuntersuchung" zum Übergang von der Schule in den Beruf von Haupt- und Sonderschulabsolventen den längsten Zeitraum erfasst.[5] Die kriminologische Leitfrage dieser Studie war, ob und wenn ja wie Arbeitslosigkeit, Scheitern in der Berufsausbildung oder Erfolglosigkeit im Berufsleben das Begehen von Straftaten fördern. Beginnend ab dem Jahr 1989 wurden Daten zu den Lebensläufen von 424 Schüler/innen über einen Zeitraum von elf Jahren erhoben, bis die Probanden im Durchschnitt 27 Jahre alt waren. Sieben Prozent (n = 28) der Stichprobe waren Absolventen einer Sonderschule für Lernbehinderte (Ehret et al. 2003, S. 65, Tab. 3.1). Diese waren überwiegend irgendwann von der Hauptschule dorthin relegiert worden (Dietz et al. 1997, S. 72). Mehr als die Hälfte der Bremer Befragten war mindestens einmal sitzen geblieben und ein großer Teil musste negative Selektionen im Hinblick auf den gewünschten Schultyp verkraften. Eines der überraschenden Resultate der Studie bestand in den positiven Effekten der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung für als noch nicht „Berufsreif" erachtete Jugendliche: Die Delinquenzrate der Sonderschulabgänger ist geringer als diejenige ihrer Altersgenossen mit Hauptschulabschluss. Die Autor/inn/en führen dies darauf zurück, dass die Option, in einer solchen Maßnahme den Hauptschulabschluss nachholen zu können, „mit stärkerer Konformität einher"

[4] Für eine ausführlichere Darstellung und Einordnung der Resultate von Doose vgl. Gehrmann 2009, S. 213 f.

[5] Vgl. die beiden von K. F. Schumann herausgegebenen Abschlussberichte *Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz* (2003a) und *Delinquenz im Lebensverlauf* (2003b). Zusammenfassende Darstellungen geben die Aufsätze von Schumann *Arbeitsbiografie und Delinquenz – Bilanz der Ergebnisse* (2003a) und *Delinquenz in der Lebenslaufperspektive* (2003b).

geht (Ehret et al. 2003, S. 82). Dieser Befund steht im Gegensatz zur gängigen kriminologischen Auffassung, „dass die Startposition Sonderschule wie auch das Verfehlen einer Berufsausbildung eine Weichenstellung in weitere Delinquenz darstellt“ (K. F. Schumann 2003a, S. 244). Diese Studie belegte erstmals, dass eine als ungerecht erlebte Relegation auf einen niedrigeren Schultyp nicht nur aktuell, sondern auch auf lange Sicht nur schwer und meist schlecht verkraftet wird. Laut Ehret et al. „[...] kommt der Herabstufung von der Realschule zur Hauptschule oder von der Hauptschule auf die Sonderschule ein Zusammenhang mit Formen der Delinquenz zu, der darauf deutet, dass es sich hier um einen *turning point* im Schülerleben handelt, der bleibende Bedeutung behalten kann“ (2003, S. 77, Fn. 11; Hervorhebung im Original; vgl. dazu auch K. F. Schumann 2003a, S. 244).

Beicht greift die seit der Studie von Tilly Lex (1997) verbreitete Kritik auf, das Übergangsystem führe oft zu „Maßnahmekarrieren ohne Perspektive“ (Beicht 2010, S. 90). Obwohl sie diesem System, wie oben zitiert, eine „unverzichtbare Funktion“ bescheinigt, kann sie die genannte Kritik nicht gänzlich ausräumen:

„Allerdings haben schätzungsweise 20 % bis 30 % der Teilnehmer/-innen selbst nach 3 Jahren noch keine Berufsausbildung aufgenommen. Hier zeigen sich problematische Verläufe: Diese Jugendlichen besuchten häufig weitere Übergangsmaßnahmen, jobbten, waren arbeitslos oder aus privaten Gründen zu Hause. Die Gefahr, auf Dauer ohne Ausbildung zu bleiben, und somit eine tragfähige Integration ins Erwerbsleben zu erreichen, war für diese Jugendlichen sehr groß […].“ (ebd.)

Pfahl formuliert folgende Bilanz: „Ein gutes Drittel der benachteiligten Jugendlichen gelangt auch nach dem Durchlaufen verschiedener Maßnahmen in Dauerarbeitslosigkeit und Abhängigkeit von weiteren staatlichen Hilfen ohne jede Aussicht auf langfristige berufliche Integration.“ (2011, S 220) Im Umkehrschluss heißt das, dass das Übergangssystem für knapp zwei Drittel seiner Absolventen einen positiven Effekt erbringt.

1.2 Stigma und Etikettierung

Joachim Ulrich (1998) zeigt, dass der Preis, den die betroffenen Jugendlichen für die im Übergangssystem organisierte staatliche Hilfe bezahlen müssen, eine Stigmatisierung ist, denn sie müssen als Zugangsvoraussetzung die Zuschreibung eines devianten Status akzeptieren. Sie haben die gesellschaftliche Normalerwartung, aus eigener Kraft eine Lehrstelle zu finden, nicht erfüllt und müssen sich daher Etiketten wie „sozial benachteiligt“, „marktbenachteiligt“ oder „lernbeeinträchtigt“ aufdrücken lassen. Da diese Bezeichnungen gesellschaftlich negativ bewertet werden, kann man sie als „Stigma“ in dem Sinne einstufen, wie es der US-amerikanische Soziologe Erving Goffman (1922-1982) in seinem Buch *Stigma* (1963; deutsch 1967)

definiert. Demnach sind die von einer Stigmatisierung betroffenen Personen „diskreditiert" und „in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten" (1967, S. 13). Stigmatisierung ist die Zuschreibung eines Makels an eine Person oder eine Gruppe, das Ergebnis ist eine Herabminderung. Diejenigen, „die von den jeweils in Frage stehenden Erwartungen nicht negativ abweichen", nennt Goffman die „Normalen" (ebd.). Keineswegs alle Behinderungsarten führen zu Stigmatisierungen durch „Normale"; so sind etwa chronische innere Krankheiten, die den größten Anteil an allen amtlich anerkannten Schwerbehinderungen ausmachen, im Alltag meist unauffällig und nur den davon betroffenen Personen und deren engsten Angehörigen überhaupt bekannt.

Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwertes, den Rationalität in unserer Gesellschaft hat[6], sind diejenigen Behinderungsarten am stärksten von Stigmatisierung betroffen, die am offensichtlichsten von den gängigen Rationalitätsstandards abweichen: psychische Störungen und geistige Behinderungen. Rationalität hat in allen Gesellschaften, die in der Tradition der Aufklärung stehen und die sich auf dem Weg von der kapitalistischen Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft befinden, einen sehr hohen Stellenwert. Für diejenigen, die dabei nicht mithalten können, kommt in Deutschland noch das traditionelle Selbstverständnis als „Volk der Dichter und Denker" erschwerend hinzu, das von Georg Bollenbeck beschriebene Deutungsmuster von *Bildung und Kultur* (1994). Eng damit zusammen hängend hat das Berufsprinzip in Deutschland aus historischen Gründen eine besonders starke Geltung. So hat etwa in den angelsächsischen Ländern das Wort „Job" keinen so negativen Beiklang im Sinne von: „Nur ein Job und kein richtiger Beruf" wie hierzulande.[7] Das ist ein Nachteil für alle intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen, die den Anforderungen an eine Ausbildung im Dualen System der Berufsbildung nicht genügen können. Eine skeptische Einschätzung im Hinblick auf die gängigen Einstellungen der „Normalen" gegenüber Menschen mit psychischen Störungen formuliert Ernst von Kardorff in seinem Aufsatz *Kein Ende der Ausgrenzung Ver-rückter in Sicht?* (2008). Einen Überblick über die einschlägigen Befunde zur zweiten genannten Gruppe enthält der Aufsatz von Gottfried Biewer *Leben mit dem Stigma „geistig behindert"* (2004). Diese beiden Behinderungsarten treffen auch bei Personalverantwortlichen auf die größten Vorbehalte und haben daher die schlechtesten Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Dies ist eines der Ergebnisse der letzten bundesweit repräsentativen Arbeit-

[6] Wie Hans Joas in seinem Aufsatz *Die kulturellen Werte Europas* (2005) schreibt, sind Rationalität, Freiheit und Vielfalt im Sinne ertragener Differenz die drei ältesten basalen kulturellen Werte Europas. Jüngeren Datums und inzwischen ebenfalls zu kulturellen Selbstverständlichkeiten geworden sind „Innerlichkeit", „die Hochschätzung des gewöhnlichen Lebens" und „Selbstverwirklichung".

[7] Das hat René König in seinem Aufsatz *Beruf oder Job?* (1965) ausführlicher dargelegt.

geberbefragung, über die Helmut Schröder & Jacob Steinwede in ihrem Buch *Arbeitslosigkeit und Integrationschancen schwerbehinderter Menschen* (2004) berichten.[8]

Goffman analysiert die aus Stigmatisierungen resultierenden Probleme der „Bewältigung beschädigter Identität" und fragt, wie es den Betroffenen gelingen kann, angesichts aktueller oder potenzieller Diskreditierung eine positive Selbstdarstellung und ein Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten. Er behandelt in *Stigma* verschiedene Behinderungen nur als eine von mehreren möglichen Ursachen von Diskreditierung, etwa neben Rassenzugehörigkeit oder Homosexualität. Anhand der Sichtbarkeit eines stigmatisierenden Merkmals unterscheidet er zwischen diskreditier*ten* und diskreditier*baren* Personen „Diskretitiert" ist z.B. ein Rollstuhlfahrer, dessen Behinderung nicht versteckt werden kann. Mit dem Begriff „diskreditier*bar*" bezeichnet er die Situation von Personen, die ein nicht auf den ersten Blick erkennbares, aber potenziell stigmatisierendes Merkmal zu verbergen trachten. Zum Beispiel muss eine psychische Störung außerhalb der akuten Phase oder eine Lernbehinderung in keiner Weise mit irgendeiner äußerlichen Sichtbarkeit dieses Merkmals einhergehen. Auch Gehörlose sind im nicht auf Anhieb als solche identifizierbar, solange sie nicht die Gebärdensprache verwenden. Der US-amerikanische Soziologe Paul Higgins beschreibt in seiner Studie *Outsiders in a Hearing World. A Sociology of Deafness* (1980) Gehörlosigkeit ausführlich als ein relativ unsichtbares Handicap, das erst durch die Verwendung der Gebärdensprache im öffentlichen Raum sichtbar wird (ebd., S. 68, 126-131, 151 und 2002, S. 334). Goffman analysiert ausführlich die „Techniken der Informationskontrolle" (1967, S. 116-128), die typischerweise zur Verheimlichung eines nicht mit bloßem Auge wahrnehmbaren Stigmas herangezogen werden. Diskreditiertbare Personen leben in ständiger Gefahr, dass ihre Versuche des Täuschung bzw. des „passing as normal" aufgedeckt werden.

Die erste Anwendung von Goffmas Stigma-Konzept auf Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen enthält das zuerst 1967 veröffentlichte Buch des US-amerikanischen Kulturanthropologen Robert Edgerton *The Cloak of Competence. Stigma in the Lives of the Mentally Retarded* ([2]1993). Es ist zugleich die erste Studie, in der diesem Personenkreis zugetraut wurde, kompetent über sich selbst und ihre Sicht auf ihre Umwelt Auskunft geben zu können. Edgerton beschreibt detailliert ihren Alltag und ihre Biografien.[9] Gemeinsam mit seinem Team erforschte er seit den frühen 1960er Jahren mit qualitativen ethnografischen Methoden den Verbleib einer Gruppe von Personen, die aus einer großen Anstalt für „mentally retarded" in Los Angeles in „das Leben draußen" entlassen worden waren. Sie würden hierzulande in

[8] Vgl. dazu ausführlicher Gehrmann 2009, S. 47 f.
[9] Für eine ausführlichere zusammenfassende Darstellung vgl. Gehrmann & Radatz 1997.

der Grauzone zwischen Lern- und geistiger Behinderung eingeordnet. Für die Chance zur Entlassung hatten sie sich qualifiziert durch gute Arbeitsleistungen innerhalb der Anstalt sowie auf betreuten Außenarbeitsplätzen, die meisten der letzteren in Altenheimen. Eine reguläre Arbeitsstelle zu finden und zu behalten war für diese Personen zentral, denn nur wenn sie dies nachweisen konnten, wurden sie tatsächlich aus der Anstalt entlassen, ansonsten drohte ihnen die Re-institutionalisierung. Die häufigsten „outside jobs" waren Arbeitsplätze in der Gastronomie. „'Kitchen work' is the ex-patient's term for restaurant jobs that combine dishwashing, general kitchen cleanup, and some food preparation or handling." (ebd., S. 99) Ein zentrales Ergebnis ist, dass es den Ex-Insassen gelang, sich im Leben draußen zu behaupten, indem sie ein oder zwei „Wohltäter" („benefactors") fanden, die sich um sie kümmerten. Diese Rolle spielten meistens Arbeitgeber und Vermieter.

Ein weiteres zentrales Ergebnis von Edgertons Studie besteht in Vordringlichkeit des Wunsches seiner Probanden, nach Möglichkeit als „normale" Person durchzugehen. Das Etikett „mentally retarded" wurde durchweg nicht akzeptiert und man wich auf andere Umschreibungen aus; wenn irgend möglich, wurde auf eine zusätzlich vorhandene Körperbehinderung verwiesen (vgl. insbesondere Kapitel 4 „Passing and Denial: The Problem of Seeming To Be Normal", S. 131-154). Die vorhandenen intellektuellen Beeinträchtigungen wurden durch Tricks zu kaschieren versucht, die Edgerton unter der Metapher eines „Deckmantels der Kompetenz" zusammenfasst. Zum Beispiel trug ein Mann, der nicht in der Lage war, die Uhrzeit zu lesen, nichtsdestotrotz stets eine Armbanduhr. Damit verschaffte er sich die Möglichkeit, Passanten nach der Uhrzeit zu fragen, mit dem Hinweis darauf, dass die Uhr angeblich defekt sei. Nach der jeweiligen Auskunft wusste er dann für die nächste Zeit ungefähr, wie spät es war, ohne seine intellektuelle Beeinträchtigung zugeben zu müssen. Dazu gab er folgende Erläuterung: „If I don't have that old watch of mine on, people just act like I'm some kind of bum and walk away." (1993, S. 150) Dieser Mann fand so eine geschickte Methode, das Stigma im Sinne von Goffman zu vermeiden. Allerdings funktioniert diese Methode des Täuschens („Passing") nur kurzfristig, denn sobald man mit einer Person häufiger Kontakt hat, schöpft diese bald den Verdacht, dass etwas nicht stimmt. „[…] they are successful in deceiving relatively few people, and they deceive these only if the ex-patients' exposure before them is brief and superficial." (Edgerton 1993, S. 192 f.)

Die Anerkennung, die Edgerton für seine dargestellte Pionier-Studie *The Cloak of Competence. Stigma in the Lives of the Mentally Retarded* (1967; ^{2}1993) zuteil wurde, führte unter anderem dazu, dass er eine Institution zur Erforschung der Lebenssituation von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen etablieren konnte. Seit 1970 leitet er an der Universität Los

Angeles die „Socio-Behavioral Group“ als eine von fünf Abteilungen am dortigen „Mental Retardation Research Center“. Von dieser Forschungsgruppe wurden unter anderem mehrere Nachfolgestudien zu den weiteren Lebenswegen der Angehörigen von Edgertons ursprünglichem Sample durchgeführt. Darüber berichtet er zusammenfassend im Kapitel 7 der Neuausgabe von *Cloak of Competence*, „The Follow-up Studies“ (1993, S. 195-215). Ihre wichtigsten Ergebnisse sind, dass die Relevanz des Stigma-Problems wird mit den Jahren geringer wird, die Personen finden sich besser zurecht und legen an sozialer Kompetenz zu, ihre Angewiesenheit auf „Wohltäter“ nimmt stark ab.

Die US-amerikanischen Soziologen Robert Bogdan & Steven Taylor veröffentlichten in ihrem Aufsatz *The Judged, Not the Judges. An Insider's View of Mental Retardation* (1976) zum ersten Mal eine aus der Ich-Perspektive erzählte Lebensgeschichte eines Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung („Ed Murphy“). Sie wurde in erweiterter Form und gemeinsam mit einer zweiten solchen Geschichte über „Patti Burt“ neu veröffentlicht in dem 1982 zuerst erschienen Buch *Inside Out: The Social Meaning of Mental Retardation* (Nachdruck mit verändertem Titel 1994). Eine der Arbeitserfahrungen der damals 20jährigen Patti war ein Job als Zimmermädchen („Chambermaid”) in einem Hotel oder Motel. Diese Stelle kündigte sie früh von sich aus, weil sie nur gut die Hälfte des vorgegebenen Pensums schaffen konnte: „I could only get done about nine or ten rooms a day. I would never make it to my eighteen. I couldn't do it. They said I was slow and would send a girl down to help.” (ebd., S. 168)

Nach Einschätzung von Bogdan & Taylor legt der Begriff mental retardation nahe, dass es sich bei den so bezeichneten Menschen um eine in sich homogene Gruppe oder Kategorie handelt. Das führt dazu, dass die Unterschiede innerhalb der unter diese Kategorie subsumierten Personen unterschätzt werden. Außerdem wird durch dies Etikett eine unnötig große soziale Distanz zu den Nichtbehinderten aufgebaut:

„[…] to be labeled ‚retarded' is to be separated from the rest of humanity. The concept interferes with our ability to understand the people so defined as human beings with their own unique qualities and characteristics. Thus, crude stereotypes are substituted for human understanding: 'The mentally retarded don't mind boring jobs.' 'The retarded like to be with their own kind.' 'Mongoloids are good-natured.' 'Trainables are easily frustrated.' By focusing on people's 'retardation', we lose sight of their humanity.” (1994, S. 13)

Durch die Kenntnisnahme erzählter Lebensgeschichten kann diese soziale Distanz abgebaut werden: „The autobiography allows us to get to know retarded people intimately. It is through this intimacy that what the retarded have in common with us becomes clear and what is different about them ceases to dominate how we perceive them.” (ebd., S. 17) Mittlerweile lie-

gen mehrere kritische Überblicksdarstellungen der Forschungen mit dem Life History-Ansatz in den USA und Großbritannien über Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen vor.[10]

Diese Studien waren einer der Anstöße für die Entstehung der „inklusiven Forschung", über die Jan Walmsley & Kelley Johnson in ihrem Buch *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures* (2003) eine erste Gesamtdarstellung geben. Darin definieren sie den Begriff „Inclusive Research" als jede Art von Sozialforschung, bei der die Beteiligung von intellektuell beeinträchtigen Personen über die passive Rolle als Forschungsobjekt hinausgeht. Das deckte sich mit dem Anliegen der Selbstvertretungsgruppen, die sich seit den 1970er Jahren in den USA unter dem Namen „People First" gründeten. Diese initiierten die ersten inklusiven Forschungen. „Self advocacy itself, and other self advocacy groups, are frequently what self advocates want to explore through research." (ebd., S. 130) Die Untersuchungen der Gruppe um Edgerton oder von Bogdan & Taylor waren nicht „inklusiv" im heutigen Sinne (Walmsley & Johnson 2003, S. 68 f.). Sie waren jedoch für die Entstehung inklusiver Forschung einflussreich, weil sie zeigten, dass diese Angehörige dieser Zielgruppe kompetent über sich Auskunft geben können und wichtige Dinge zu erzählen haben. Die mit Abstand meisten Veröffentlichungen auf dem Gebiet inklusiver Forschung entfallen auf die unterstützte Erstellung von Biografien. Walmsley & Johnson behandeln zwei Bücher dieser Art ausführlicher: Zum einen als den bislang „ambitioniertesten" Versuch (ebd., S. 73) den von Dorothy Atkinson & Fiona Williams herausgegebenen Sammelband *Know Me As I Am: An Anthology of Prose, Poetry and Art by People with Learning Difficulties* (1990; Walmsley & Johnson 2003, S. 73-78). Zum anderen behandeln sie näher den von Atkinson et al. herausgegebenen Sammelband *Good Times, Bad Times: Women with Learning Difficulties Telling their Stories* (2000; Walmsley & Johnson 2003, S. 95-108). Im Abschnitt „Whole life approaches" (2003, S. 131-136) gehen sie darauf ein, dass (auto)biografische Darstellungen ihre dominante Position im Kontext von inclusive research behaupten (ebd., S. 131). Indem die daran beteiligten intellektuell beeinträchtigt en Menschen mit Unterstützung ihre Biografien verfassen, wollen sie als „normale" Personen in ihrer Besonderheit wahrgenommen werden; sie wollen aus der Schublade „mental retardation" ausbrechen, die nur eine schematisierte negative Wahrnehmung zulässt. Genau dies Bestreben bringt zum Beispiel der Buchtitel *Know Me As I Am* treffend zum Ausdruck.

Eine frühe von Goffman angeregte deutsche Studie über Menschen intellektuellen Beeinträchtigungen ist das Buch von Wiebke Ammann & Helge Peters *Stigma Dummheit* (1981).

[10] Vgl. die Aufsätze von Robert Whittemore et al. *The Life History Approach to Mental Retardation* (1986) und Danny Goodley *Tales of Hidden Lives: A Critical Examination of Life History Research with People Who Have Learning Difficulties* (1996).

Sie befragten Ende der 1970er Jahre 339 Sonderschüler/innen aus acht Sonderschulen für Lernbehinderte in Niedersachsen. Sie gehen von der bereits älteren Erkenntnis aus, dass Hilfe drangsalieren kann und unterstellen im Anschluss an Goffman, dass „das Merkmal Sonderschüler ein Stigma ist“, mit dem die Betroffenen irgendwie fertig werden müssen (ebd., S. 9). Zu ihrer Überraschung stellten sie fest, dass ein knappes Viertel der Befragten keine „Bewältigungsargumentationen“ vorbrachte, sondern einräumte, in dieser Sondereinrichtung zu sein, weil man zu dumm für die Hauptschule war bzw. ist (S. 22). Die übrigen drei Viertel trugen Argumentationen vor, die darauf hinausliefen, dass sie im Grunde genommen nicht dumm seien. Teilweise wurde Eigenverschulden genannt, dass man z.B. zu faul gewesen sei oder sich zu aggressiv verhalten habe, häufiger aber Fremdverschulden, z.B. zu wenig Unterstützung durch die Eltern, vor allem aber zu wenig Unterstützung durch die ehemaligen Hauptschullehrer/innen. Kritik an Spott durch ehemalige Mitschüler/innen wurde ebenfalls geäußert, aber eher selten.

„Die befragten Sonderschüler wären durchweg bereit gewesen, diese Diskriminierungen hinzunehmen, hätten sie nur in der Grundschule bleiben können.
Die verbreitete Kritik an den ehemaligen Grundschullehrern bleibt bestehen. Die Überweisung begründet kein Aufatmen: Gott sei Dank, die bin ich los! Es bleibt der Ärger und die Wut über das Versagen der Lehrer. Die Lehrer werden kritisiert, weil vor allem sie als verantwortlich gelten für ein schlimmes Ereignis.
Das Schlimme an dem Ereignis der Sonderschulüberweisung ergibt sich aus dem institutionellen Arrangement. Die Überweisung von einer Einrichtung, der Grundschule, in eine andere, die Sonderschule, begründet das zur Bewältigung zwingende Stigma.“ (ebd., S. 58)

Heike Solga weist in ihrem Buch *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft* (2005) ausführlich nach, dass gering qualifizierte Personen im Zuge der Bildungsexpansion zu einer „normabweichenden Minderheit“ geworden sind. Sie zeigt z.B., dass der Anteil der Personen, die bis zum 25. Lebensjahr keine Berufsausbildung erworben hatte, „von 47 Prozent in den Geburtsjahrgängen 1919-1921 auf rund 8 Prozent im Geburtsjahrgang 1971“ gesunken ist (ebd., S. 114). Daher werden gering qualifizierte Personen gerade auch von potenziellen Arbeitgebern „eher als früher als ‚Versager’ und ‚Unwillige’ diskreditiert“ (S. 109 f.). Insgesamt gelangt sie zu dem Ergebnis: „‚Gering qualifiziert zu sein’ wurde damit zu einem modernen Stigma“ (2002, S. 500) und kann als „institutionelle Identitätsbeschädigung“ im Sinne von Goffman konzipiert werden (2005, S. 155). Auch wer als Geringqualifizierter einen Job hat ist stärker als früher von Stigmatisierung bedroht. Solga hat zudem gezeigt, dass bereits der im Durchschnitt verlängerte Schulbesuch stigmatisierende Folgen hat. Jugendliche ohne Schulabschluss besuchen heute paradoxerweise die Schule im Durchschnitt um fast ein Schuljahr länger als diejenigen mit Hauptschulabschluss und etwa genauso lange wie Schulentlassene mit Realschulabschluss (2005, S. 205). Das gereicht ihnen zum Makel nach dem Motto: „So

lange auf die Schule gegangen und doch nicht geschafft“ (ebd., S. 207). Das lässt sich auf Maßnahmekarrieren übertragen: „So viele Maßnahmen durchlaufen und immer noch keinen Abschluss geschafft“.

Joachim Ulrich interpretiert die Stigmatisierung von Jugendlichen im Übergangsystem unter Anwendung der Theorie der Produktion von Außenseitern, die der US-amerikanische Soziologe Howard S. Becker in seinem Buch *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance* vorgelegt hat (1963; deutsch 1973). Sein Ansatz wird meist als „labeling approach“ oder „Etikettierungstheorie“ bezeichnet. In dieser Perspektive wird abweichendes Verhalten nicht als eine dem Individuum oder einer Gruppe inhärente Eigenschaft betrachtet, die etwa angeboren oder Resultat einer Krankheit ist. Diese biologischen oder psychologischen Phänomene werden nicht ignoriert oder wegerklärt, wie Kritiker häufig, aber fälschlicherweise gemeint haben. „Abweichendes Verhalten“ wird als „[...] Produkt eines Prozesses angesehen, der die Reaktion anderer Menschen auf das Verhalten mit einschließt“ (Becker 1973, S. 12). Es wird als Produkt von Interaktionen zwischen denjenigen betrachtet, die genügend Macht haben, um Normen und Regeln verbindlich zu machen, und denjenigen, die diesen Regeln nicht entsprechen können oder wollen. Becker nennt als Beispiele, dass typischerweise Regeln für Jugendliche von Älteren aufgestellt werden, diejenigen für Frauen von Männern, für Schwarze von Weißen, für Immigranten von Einheimischen und für die Unterschicht von der Mittelschicht (ebd., S. 15 f.). Diese Liste lässt sich um den weiteren Fall ergänzen, dass die Regeln für als unterdurchschnittlich intelligent Etikettierte von denen aufgestellt werden, die sich für überdurchschnittlich intelligent halten. Higgins verwendet Beckers Außenseiter-Konzept in seiner Studie *Outsiders in a Hearing World. A Sociology of Deafness* (1980). Er verlängert die Reihe der von Becker genannten Beispiele um den Fall, dass die Regeln für Gehörlose oder Schwerhörige von den gut Hörenden aufgestellt werden. „[The] world of sounds has been created and is dominated by those who hear. Thus the deaf are outsiders in a world which is largely controlled by the hearing.” (ebd., S. 17) Becker schreibt, „[...] daß gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, dass sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern stempeln.“ (1973, S. 8) Eine von Ulrich hervorgehobene typische Folge des Etikettierungsprozesses ist, dass der Grund für die Abweichung letztlich in den Eigenschaften der Person lokalisiert wird: „Die Etikettierung als ‚benachteiligter’ Auszubildender führt dazu, dass die Ursachen für die ursprüngliche Desintegration (fehlende Lehrstelle) welche den Ausgangspunkt staatlicher Intervention bildete, mehr oder weniger in die Person des Jugendlichen hineinverlagert werden.“ (1998, S. 377) Das gesellschaftliche Problem wird zu einem individuellen gemacht: „[…] was zunächst blo-

ße Etikettierung war, droht nun von Dritten als ein Persönlichkeitsmerkmal verstanden zu werden.“ (ebd.)

1.3 Marginalität

Wenn sowohl die Einschätzung von Beicht (2010, S. 96) zutrifft, dass das Übergangssystem für die darin qualifizierten Jugendlichen eine „unverzichtbare Funktion“ hat, als auch die Einschätzung von Ulrich, dass der Preis für die staatliche Hilfe in einer Stigmatisierung mit möglicherweise biografisch längerfristigen Folgen besteht, dann befinden sich diese Jugendlichen in einem chronischen Zwiespalt: Sie sind auf diese Hilfe angewiesen, aber sie bekommen sie nur um einen hohen, wenn auch „nur“ immateriellen Preis. Lisa Pfahl hat diesen Zwiespalt in ihrem Aufsatz *Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen* (2006) so formuliert, dass diese Jugendlichen „ihren Status als ‚benachteiligt’ und somit ‚förderungsbedürftig’ *ambivalent*“ erleben: „[…] einerseits verschafft er ihnen den Zugang zu Fördermöglichkeiten, andererseits brandmarkt er sie weiterhin als ‚lernbehindert’“ (ebd., S. 151; meine Hervorhebung). Pfahl verwendet den Begriff „ambivalent“ im umgangssprachlichen Sinne bzw. setzt ihn als allgemein bekannt voraus, ohne auf seine Herkunft aus der Wissenschaft einzugehen. Der Schweizer Psychiater Eugen Bleuler (1857-1939) führte ihn in einem Vortrag aus dem Jahr 1910 in die Psychologie ein, um damit das unverbundene Nebeneinander von gegensätzlichen Gefühlen, Gedanken oder Wünschen zu bezeichnen. Der Vortrag wurde erstmals 1914 unter dem Titel *Die Ambivalenz* veröffentlicht (Nachdruck 1979). Bleuler prägte diesen Begriff im Kontext seiner Bemühungen um die Erklärung der Schizophrenie, ein ebenfalls neu von ihm geprägter Begriff. Sein Ausgangspunkt waren zwei Eigenschaften der Schizophrenen: „[…] einesteils nebeneinander mit zweierlei Affekten auf die gleiche Idee zu reagieren, und anderseits die nämliche Idee positiv und negativ zu denken“ (1979, S. 96). Für ersteres prägte Bleuler den Begriff der affektiven Ambivalenz, für letzteres den der intellektuellen Ambivalenz. Beides „sind […] sehr unterschiedliche Dinge“ (ebd.), weisen aber auch viele Berührungspunkte auf. Die affektive Ambivalenz ist ein allgemeines Phänomen menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Handelns, das sich auch bei Gesunden findet. Es hat seine Grundlage in der „Erscheinung, dass eine Menge von Erfahrungen und Begriffen in einer Hinsicht angenehm, in einer anderen Hinsicht unangenehm sind“ (ebd.). Das Phänomen verbleibt solange im Bereich des Normalen, wie beide Wahrnehmungen noch zu einer einheitlichen Wertung verbunden werden (S. 97). Bei der Ambivalenz im engen, d.h. pathologischen Sinne wird „kein Fazit“ gezogen, sie zeichnet sich dadurch aus,

„dass zwei Wertungen nebeneinander bestehen bleiben“ (ebd.). Als Beispiel für pathologische affektive Ambivalenz nennt Bleuler die Hassliebe: „ein Mensch wird zugleich geliebt und gehaßt“. Als Beispiel für pathologische intellektuelle Ambivalenz nennt er: „der Anstaltsaufenthalt wird als Schutz betrachtet und zugleich als Gefangenschaft“ (ebd.). Eine dritte Spielart der Ambivalenz sieht Bleuler „auf dem Gebiete des Strebens und Wollens“, die er als „Ambitendenz“ bezeichnet (S. 91). Bleuler war stark beeinflusst von Sigmund Freud (1856-1939), dem Begründer der Psychoanalyse, und beeinflusste seinerseits auch diesen. Freuds Text *Totem und Tabu* aus den Jahren 1912/13 (Nachdruck 1974) enthält ein Kapitel „Das Tabu und die Ambivalenz der Gefühlsregungen“ (1974, S. 311-363). Für den Ausdruck Ambivalenz bezieht er sich auf den „trefflichen Ausdruck von Bleuler“ und verweist auf dessen Vortrag von 1910 (ebd., S. 321, Fn. 3). Freud meint mit Ambivalenz „das Walten entgegengesetzter Tendenzen“ (S. 327). Die Arbeit mit diesem Konzept behielt er bis in sein Spätwerk hinein bei. Wie R. Kuhn schreibt, ist der Begriff Ambivalenz „aus der modernen Psychiatrie fast oder ganz verschwunden“ (2001, S. 52). Stattdessen ist er Teil der Umgangssprache geworden, ähnlich wie andere psychoanalytischen Begriffe, z.B. „Über-Ich“, „Verdrängung“ oder „Projektion“.

In der Soziologie wurde zur Erfassung eines chronischen Zwiespalts das Konzept der „Marginalität“ entwickelt. Dieser Begriff geht zurück auf einen zuerst 1928 veröffentlichten Essay des US-amerikanischen Soziologen Robert Park (1864-1944) *Human Migration and the Marginal Man* (Nachdruck 1950b).[11] Ursprünglich am Beispiel des Migranten entwickelt, meint Marginalität im soziologischen Sinn eine zwiespältige Identität, die aus unvollständiger bzw. nur teilweiser Assimilation an zwei widersprüchliche Kulturen bzw. soziale Welten resultiert. Laut der Definition von Park ist der *marginal man*

„[...] ein Mensch, der innig am kulturellen Leben und den Traditionen zweier verschiedener Völker teilhat und darin lebt, niemals ganz bereit – selbst wenn er es könnte und dürfte –, mit der eigenen Vergangenheit und den eigenen Traditionen zu brechen, und in der neuen Gesellschaft, wo er nun heimisch zu werden sucht, wegen der rassischen Vorurteile nur halb geduldet. *Ein Mensch am Rande zweier Kulturen und zweier Gesellschaften, die einander niemals ganz durchdrangen und nie verschmolzen.*“ (1950b, S. 355; Übersetzung bei Stonequist 1969, S. 862, Fn. 1; meine Hervorhebung)

Everett Stonequist erweiterte in seiner von Park inspirierten Studie *The Marginal Man* (1937) das Spektrum möglicher Ursachen für Marginalität über Migration hinaus: „Ein Individuum welches aufgrund von Wanderung, Erziehung, Heirat oder irgendeines anderen Einflusses eine

[11] Einen umfassenden Überblick über das Leben und Werk von Park gibt das Buch von Rolf Lindner *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage* (1990). Eine knappere Darstellung gibt sein Beitrag in dem von Dirk Kaesler herausgegebenen Sammelband *Klassiker der Soziologie* (Lindner 1999).

Gruppe verläßt, ohne sich in befriedigender Weise an eine andere anzugleichen, befindet sich am Rande von beiden, gehört jedoch keiner von beiden als Mitglied an. Es ist ein marginaler Mensch. " (ebd., S. 2; Übersetzung bei Waldmann 1974, S. 129) Zusammenfassend formuliert er: „Wo immer kulturelle Übergänge und Konflikte auftreten, da begegnet man auch marginalen Persönlichkeiten." (ebd., S. 3) Stonequist charakterisiert die marginale Person als durch eine „geteilte Loyalität" und eine „ambivalente Einstellung" gekennzeichnet. Sie ist chronisch zwischen zwei Handlungsrichtungen hin- und her gerissen, „[…] torn between two courses of action and […] unable calmly to take the one and leave the other" (S. 147). Den Begriff der Ambivalenz verwendet Stonequist wie üblich im umgangssprachlichen Sinne. Dass es marginale *Personen* geben soll, wurde in späteren Arbeiten zu diesem Thema oft kritisiert.[12] Man kann diese überzogene These fallen lassen und am bescheideneren Begriff der „marginalen Situation" festhalten, den ebenfalls Stonequist erstmals benutzte (1937, S. 156-158, „The Influence of the Situation" und öfter). Eine Person in einer marginalen Situation befindet sich in einem Zwiespalt zwischen zwei einander entgegen gesetzten Orientierungen oder Handlungstendenzen. In diesem Sinne befinden sich die Jugendlichen im Übergangssystem in einer marginalen Situation zwischen Hilfebedarf einerseits und dem Unbehagen an Stigmatisierung andererseits. Inwieweit dies im Einzelfall subjektiv als Ambivalenz erlebt wird, variiert nach Maßgabe der jeweiligen persönlichkeitsspezifischen Besonderheiten.

Der US-amerikanische Soziologe Lewis Dexter weist in seinem Aufsatz *A Social Theory of Mental Deficiency* (1958) darauf hin, dass die Leistungsstärkeren unter den als „mentally retarded" klassifizierten Personen zunehmend in eine marginale Position geraten: „[…] it may well be that the problems of the marginal man are the problems of the high grade mentally retarded." (ebd., S. 924 f.) Als Folge der in den USA in den 1930er und 1940er Jahren zu verzeichnenden zunehmenden geographischen, sozialen und beruflichen Mobilität werden sie zu doppelten Außenseitern, die sich zwar selbst nicht als „mentally retarded" definieren, aber von den „Normalen" auch nicht als „Ihresgleichen" akzeptiert werden. Dazu tragen die gestiegenen Anforderungen an die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens entscheidend bei. „But, unfortunately, this instability [die gestiegene Mobilität] has increased the emphasis upon formal command of the communication skills and therefore […] made the high grade retarded more marginal than they were before." (1958, S. 925, Fn. 13) In Deutschland gibt es viele Indikatoren, die diese Einschätzung bestätigen, die ich anderen Orts ausführ-

[12] Zusammenfassende Überblicke geben die Aufsätze von Peter Waldmann *Der Begriff der Marginalität in der neueren Soziologie* (1974), Thomas Bargatzky *Das „Marginal Man" Konzept: Ein Überblick* (1981) und Janet Mancini-Billsson *No Owner of Soil: The Concept of Marginality Revisited on Its Sixtieth Birthday* (1988) sowie das Kapitel „Marginalität und Erfahrung" von Lindner (1990, S. 202-229).

licher behandle (Gehrmann 2013). Hier begnüge ich mit dem Hinweis auf das Ergebnis einer empirischen Studie von Hans Wocken, die schon im Titel *Am Rande der Normalität* (1983) auf den Sachverhalt der Marginalität verweist, ohne dass sich Wocken auf dieses Konzept bezieht. Schüler/innen an einer Sonderschule für Lernbehinderte werden zwar als Behinderte etikettiert, aber sie sehen sich selbst nicht so. Auf der Grundlage seiner Befragungen arbeitet Wocken als „Eckpfeiler ihres Selbstkonzepts" heraus: „Wir sind anders als Behinderte, wir sind nicht behindert und wir gehören auch nicht zu den Behinderten!" (ebd., S. 58) Die von Goffman als „Täuschen" („Passing as Normal") bezeichnete Variante des Stigmamanagements lässt sich als ein Spezialfall von Marginalität konzipieren. Die Methode des Verbergens eines Merkmals, von dem man befürchtet, damit abwertende Urteile seiner Mitmenschen auf sich zu ziehen, hat Stonequist im seinem Buch im Kapitel IX „Assimilation and Passing" ausführlich behandelt (1937, S. 184-200). Er sieht *Passing* fast immer mit inneren Konflikten und Ambivalenzen verknüpft und stuft es deswegen als Indiz für Marginalität ein (ebd., S. 147 f.).

1.4 Zur „Abkühlung" von beruflichen Bildungszielen in der Bildungsgesellschaft

Aus den von Astrid Kaiser in ihrem Aufsatz *Berufsorientierung in der Grundschul*e (2002) zusammenfassend dargestellten einschlägigen Forschungen ist bekannt, dass Kinder bereits im Grundschulalter Vorstellungen von ihrem späteren Berufsleben haben. Diese frühen persönlichen Zukunftsvisionen verändern sich im weiteren Lebensverlauf, die Wünsche werden sukzessive realitätsadäquater. In den Worten von Kaiser formuliert, wird aus dem „Traumberuf" über den „Wunschberuf" der „Startberuf". In die Entstehung von Berufswünschen gehen vielfältige Einflüsse von „signifikanten Anderen" und aus den Massenmedien ein. Elmar Lange & Heinz Neuser schreiben dazu: „Wenngleich schulische und berufliche Entscheidungen individuell zugeschrieben werden, sind sie faktisch das Ergebnis von Interaktionsprozessen, in denen die Jugendlichen mit ihren Eltern, Lehrern, Freunden und Bekannten sowie mit den Berufsberatern stehen." (1985, S. 236) Die wichtigsten Quellen des in der Grundschule geäußerten Traumberufs sind mit Abstand Eltern, Geschwister und andere Verwandte. Ihnen folgen Film und Fernsehen, dann Freunde und an letzter Stelle stehen Lehrer/innen (Kaiser 2002, S. 167). Bei den älteren Schüler/inne/n werden die Eltern diesbezüglich von den betrieblichen Praktika auf den zweiten Rang verdrängt (Pfriem & Moosecker 2004, S. 473).

Die Abstriche, die Jugendliche in dem Maße hinnehmen müssen, wie sie erkennen, dass ihr Wunschberuf nicht innerhalb des Rahmens der ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten

liegt, kann man im Anschluss an Goffman als „Abkühlung“ bezeichnen. Dieses Konzept führte er in dem Aufsatz *On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure* (1952; Nachdruck 1962) am Beispiel der Opfer von betrügerischen Machenschaften ein. In einem solchen Szenario erwirbt der „confidence man“ das Vertrauen eines ausgewählten Opfers (das „mark“), vermittelt ihm die Illusion einer sicheren Gewinnchance, um es dann um sein investiertes Geld zu prellen. Beispielsweise wird jemand dazu gebracht, sich mit einer Geldsumme an einer Wette in einem manipulierten Pferderennen zu beteiligen. Das Opfer kann die Übeltäter nicht ohne eigenes Risiko anzeigen, da es ja selbst bei einer illegalen Sache mitgemacht hat. Laut Goffman geht es für das jeweilige Opfer nach der Erkenntnis, hereingelegt worden zu sein, in erster Linie um das Problem der Identität, speziell um die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes. Schmerzhafter als der finanzielle Verlust sei es für die Opfer, dass sie sich haben übervorteilen lassen, anstatt – ihrem Selbstbild als „clever“ entsprechend – auf schnelle Art ein paar Dollar zu verdienen. Der „cooler“ bietet dem Opfer an dieser Stelle Trost an in Form von geeigneten Situationsdefinitionen, die es ihm erlauben, an seinem positiven Selbstbild festzuhalten, etwa dass der Verlust des eingesetzten Geldes nur auf Pech oder auf eine Verkettung unglücklicher Umstände zuzuführen sei. Das Ziel des „coolers“ besteht darin, sicher zu stellen, dass das Opfer sich in sein Schicksal fügt und nicht etwa zur Polizei geht und den Schwindel anzeigt. „An attempt is made to define the situation for the mark in a way that makes it easy for him to accept the inevitable and quietly go home. The mark is given instruction in the philosophy of taking a loss.“ (1962, S. 484) Goffman verallgemeinert diesen speziellen Fall dahin gehend, dass jede Organisation oder Gesellschaft Vorkehrungen gegen die möglichen negativen Folgen treffen muss, die aus einem unfreiwilligen Abstieg erwachsen, von dem viele ihrer Mitglieder mit einiger Wahrscheinlichkeit betroffen werden (auch ohne Opfer von kriminellen Machenschaften zu werden). Zu diesem Zweck müssen Demütigung und Verlust des Selbstwertgefühles der Betroffenen so niedrig wie möglich gehalten werden.

Burton Clark hat das Konzept des *cooling out* in einem Aufsatz aus dem Jahr 1960 (deutsch 1973) auf *Die ‚Abkühlungsfunktion’ in den Institutionen höherer Bildung* angewendet. Sein Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die US-amerikanischen „Junior Colleges“, weil sie der Ideologie der Chancengleichheit verpflichtet sind und kaum jemandem die Aufnahme verweigern können, bei den Studenten weitaus mehr Hoffnungen auf Ausbildungserfolge wecken, als diese zu realisieren in der Lage sind. Damit wird eine hohe Quote von Personen produziert, bei denen angestrebte Ziele und verfügbare Mittel auseinander klaffen. Der Mehrheit derjenigen gegenüber, die ihr Ziel des Wechsels auf ein höheres College oder an eine Universität nicht realisieren können, wird ein mehrstufiger Prozess der Umorientierung angewendet,

mit denen diese Studenten auf tiefer liegende Ziele verwiesen werden, die eher in ihrer Reichweite liegen. Die Wirkung dieser Abkühlung „[…] ist im besten Fall, Hoffnungen sanft und unexplosiv herunterzuschrauben. Durch diesen Prozess sehen viele Studenten, die versagen oder gerade noch durchkommen, ihre berufliche und akademische Zukunft neu definiert." (1973, S. 119) Der Abkühlungsprozess laut Clark hat eine Reihe von verallgemeinerbaren Merkmalen, die sich auch in anderen Bereichen finden lassen (ebd., S. 120 f.), insbesondere „am Arbeitsplatz und in Bildungsinstitutionen" (S. 120). Aus der Sicht der Gesellschaft sind Personen dann „erfolgreich abgekühlt", wenn sie die Schuld für ihr Versagen bei sich selbst suchen und nicht in den äußeren Umständen. Nur im ersteren Falle bleibt die Motivation zur Anstrengung erhalten und wird auf nächst tiefer liegende Aspirationsniveau übertragen. Wer auf Abkühlung nicht mit der Selbstzurechnung von Schuld reagiert, sondern sie den Ungerechtigkeiten der Abkühlungsagenten zuschreibt, zieht die Motivation eher vom abkühlenden System ab und lenkt sie in andere Bereiche, z.B. in eine als abweichend etikettierte subkulturelle Clique (Punks, Skinheads oder andere). Allerdings kann sich das Motivationsniveau generell absenken, bis zur Resignation, verallgemeinerter Mutlosigkeit und Apathie.

Das Problem der Abkühlung ist in Deutschland durch die Bildungsexpansion besonders dringlich geworden, die einen ständigen Wettlauf um Bildungspatente in Gang gesetzt hat. Über die Schattenseiten dieses Prozesses präsentieren Gabriele Bellenberg & Klaus Klemm in ihrem Aufsatz *Scheitern im System, Scheitern des Systems?* (2000) beeindruckende Zahlen. Demnach zieht sich „durch die Schulen, durch die Berufsausbildung und auch durch die Hochschulen" eine „tiefe Spur des Scheiterns" (ebd., S. 51). In Deutschland werden jährlich „fast 60.000 Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, [...] bleiben 265.000 Schülerinnen und Schüler sitzen, [...] verlassen 80.000 junge Menschen die Schulen ohne irgendeinen Schulabschluss, 127.000 junge Menschen brechen jährlich ihre Ausbildung im Dualen System ab und [...] verlassen fast 80.000 Studierende die Hochschulen ohne einen Studienabschluss" (ebd.). Sie gelangen zu dem Fazit, „dass mit 600.000 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Jahr für Jahr eine große Zahl im Bildungssystem mit der Erfahrung des Scheiterns konfrontiert wird" (S. 74). Sie müssen die Erfahrung machen, „noch nicht – wie ihre Altersgenossen – ‚reif' für Schulbildung zu sein oder das Klassenziel bzw. das Ziel des gewählten Bildungsgangs verfehlt zu haben" (S. 51). Dies zeigt, dass Abkühlung hierzulande eine sich auf breiter Front stellende Aufgabe von Pädagogen ist. Da der Wettlauf um Bildungspatente noch längst nicht an seinem Ende angekommen ist, liegt die These nahe, dass Abkühlung noch in keiner historischen Epoche so verbreitet und wichtig war wie heute. Die Relevanz dieses Prozesses kann man sich mit einem einfachen Gedankenexperiment klarmachen. So gut wie jeder

Mensch kennt die Erfahrung der Abkühlung in dem Sinne, dass er oder sie schon einmal vergeblich nach einem höheren Ziel gegriffen hat. Wenn niemand bereit wäre, sich auf dem nächst niedrigeren Level weiterhin anzustrengen, würde die Gesellschaft, wie wir sie kennen, zusammenbrechen.

In Deutschland wurde das Konzept der Abkühlung erstmals im Kontext der Bremer Längsschnittstudie systematisch rezipiert und angewendet.[13] Aus diesem Kontext stammt der Aufsatz von Volker Mariak & Lydia Seus *Stolpersteine an der ‚ersten Schwelle': Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung* (1993). In der deutschen Berufswahlforschung wird die hohe Anpassungsbereitschaft der Jugendlichen bei der Korrektur ursprünglicher Berufswünsche nach unten betont. Demgegenüber weisen Mariak & Seus auf einen kontrastierenden Befund aus der kriminologischen Forschung hin. Demnach ist „die biographische Phase des Übergangs von der Schule in das Berufsleben von einem hohen Kriminalisierungsrisiko geprägt" (ebd., S. 27). Um erstes Licht in diesen „Widerspruch zwischen Konformität und Abweichung, Anpassen oder Aufbegehren" zu bringen, präsentieren sie Informationen über 60 ehemalige Haupt- und Sonderschulabgänger, die in der Bremer Längsschnittstudie untersucht wurden. Der Umgang mit Misserfolgen in Schule und Ausbildung stellte sich als recht heterogen heraus, dennoch konnten sechs typische Verlaufsformen herausgearbeitet werden (zusammengefasst ebd., S. 34). Die größte Gruppe stellte mit 17 Personen der Typ „Selektionsvermeidung/Abkühlungsprävention". Ein Beispiel dafür ist „Kiddy", die auf die Realschule hätte gehen können, es jedoch vorzog auf der Hauptschule zu bleiben, um Versagen zu vermeiden: „Ich hab gedacht, vielleicht schaffst du das nicht; denn kommst du runter, hast ein schlechtes Zeugnis. Bin ich gleich auf der Haupt geblieben." (S. 36) Mariak & Seus stellen insgesamt fest, „dass man bei Abkühlungsprozessen nicht von einem *persönlichen* Verarbeitungsstil reden kann. Die Bereitschaft, fremde Abkühlungsstrukturen zu akzeptieren oder zu verweigern, ist kontextabhängig. So können Jugendliche durchaus Abkühlung in der Schule akzeptieren, sie an der ‚ersten Schwelle' aber ablehnen." (S. 41; Hervorhebung im Original) Bemerkenswert ist schließlich noch ein geschlechtsspezifischer Befund von Mariak & Seus: „Entgegen der vorherrschenden Meinung, dass Frauen in stärkerem Maße anpassungs- und kompromißbereiter seien, verweigerten mehr Frauen der Untersuchungsgruppe Abkühlungsversuche." (ebd.)

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Bremer Längsschnittstudie ist, dass Misserfolge in der Berufsausbildung meist letzten Endes doch als eigene Schuld verarbeitet und individuell zu-

[13] Den Auftakt machte das Arbeitspapier von K. F. Schumann, J. Gerken und L. Seus *„Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin…" Zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem* (1991).

gerechnet werden, dass sich die Situation bei einem Scheitern an der *zweiten* Schwelle jedoch anders darstellt. Wenn jemand einen Abschluss schafft, anschließend aber keine der Ausbildung entsprechende Stelle findet, wird dies typischerweise „als ein uneingelöstes Versprechen der Gesellschaft“ empfunden, worauf auch mit Delinquenz reagiert wird (Prein & Schumann 2003, S. 195; Schumann 2003b, S. 214). Auf das System der Berufsvorbereitenden Maßnahmen bezogen heißt das, dass diejenigen, die auch nach mehreren Maßnahmen keine Ausbildung erfolgreich beendet oder keinen Job auf einem Anlernarbeitsplatz gefunden haben, zumindest „erfolgreich abgekühlt“ sind, weil sie sich selbst die Schuld daran geben, auch diese Chancen nicht genutzt zu haben. Eine „bewußte Individualisierung der Situation der Jugendlichen“ durch diese Maßnahmen stellte Single bereits 1977 fest: „Wenn die Jugendlichen am Ende der Lehrgänge feststellen, dass sich ihre Situation nicht verändert hat, fördern diese gesellschaftlichen Erklärungsmuster eine individuelle Schuldzuweisung; der Mißerfolg des Lehrgangs wird als persönliches Versagen, als Nichtnutzen der Chance erlebt.“ (S. 25) Demgegenüber sind diejenigen, die im Maßnahme-Kontext zwar einen Abschluss erwerben, danach aber „auf der Straße stehen“, eher nicht erfolgreich abgekühlt, sondern hegen einen Groll gegen die Gesellschaft.

Intellektuell beeinträchtigte Jugendliche sind von der Abkühlungsproblematik besonders betroffen, denn sie müssen sich noch häufiger von Traum- und Wunschberufen verabschieden als die leistungsstärkeren Schüler/innen. Im Anschluss an Beatrix Niemeyer (2002) formuliert, haben Förder- bzw. Sonderschüler/innen nur eine „begrenzte Auswahl“ und „schlechte Startchancen“. Es kann nur darum gehen, diese unvermeidlichen Abkühlungsprozesse möglichst human zu gestalten. Das bedeutet unter anderem, genügend Zeit für die notwendige „Trauerarbeit“ für das Loslassen vom Traumberuf vorzusehen, wie es Reinhard Lelgemann in seinem Aufsatz *Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation und das Arbeitsleben – eine komplexe Herausforderung für die Schule* formuliert (2005, S 106). Kurt Jacobs beklagt, dass die Lehrkräfte an Sonderschulen für Lernbehinderte sich vor der Rolle eines Abkühlungsagenten drücken (ohne diesen Ausdruck zu verwenden). Er verweist darauf, dass die lernbehinderten Berufsanwärter nach der Schulentlassung nur dann erfolgreich am Arbeitsmarkt agieren können, wenn ihre Berufswahlkompetenz von „Realitätsbewusstsein“ geprägt ist.

„Nur allzuoft wird dies aber dadurch verhindert, daß Lehrkräfte sozusagen aus einer Art unreflektierten Mitleids heraus über von Schülerseite geäußerte *unrealistische Berufsvorstellungen und -erwartungen* stillschweigend hinweggehen, weil sie meinen, daß das Ansprechen und die unterrichtliche Bearbeitung ihrer soziokulturell benachteiligten Lebenssituation den jugendlichen Berufsanwärter zu sehr schmerzen würde. Hier wird offensichtlich nicht bedacht, daß die durch den Lehrer in der Anwendung dieses unterrichtlichen Tabus *praktizierte Lebenslüge*

nach ihrer späteren, unweigerlichen Entdeckung durch den Jugendlichen selbst diesen in eine noch viel schlimmere, d.h. umfassendere Lebenskrise stürzen kann.“ (1997, S. 99; Hervorhebungen im Original)

Pfriem & Moosecker fanden ebenfalls heraus, dass Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen in erheblichem Maße unrealistische Berufswünsche äußern (2004, S. 475 f.).

Hinweise darauf, dass auch die Sonderschule für Geistigbehinderte Abkühlung betreiben muss, wenn sie ihre Schüler/innen auf die WfbM als Anschlussperspektive hin orientiert, enthält der Aufsatz von Silke Schlote *Mögliche Sichtweisen von Sichtweisen über Behinderung und Normalität bei Schülern, die als geistig behindert beschrieben werden* (2000). Als Lehrerin an einer Sonderschule begleitete sie drei ihrer Schüler/innen, die zuvor an einer Befragung teilgenommen hatten, zu einem Universitätsseminar. Dort wurden sie von einer Studentin nach ihren beruflichen Vorstellungen befragt. Die Antworten und Gedanken der Schüler/-innen gibt Schlote wie folgt wieder:

„Michael: Oh je, ein Beruf (denkt nach), ja, ja, es ist eigentlich, es ist eigentlich ist es ja ganz seltsam. Für geistig Behinderte gibt’s eigentlich nur einen einzigen Arbeitsplatz, und das ist der, das wäre dann die Werkstatt und jetzt, jetzt bei Ihnen, die nicht so mit ner Behinderung zu tun haben, bei Ihnen ist das ja was anderes. Sie gehen ja, wenn sie mit Ihrer gewohnten Schulzeit fertig sind, irgendwelche Berufe studieren, machen Ausbildung, lernen Berufe richtig aus und bei der Werkstatt geht man je durch verschiedene Arbeitsbereiche, also vom Übungsbereich bis zum Perfekten und dann muss man sich ja entscheiden, in welcher Arbeitsgruppe man gerne sein will und da bleibt man dann sein ganzes Leben lang, bis es mit 65 Jahren heißt, man hat Arbeitsende, aber ich denke, das ist ein bißchen zu weit, aber wie gesagt, so kommt es in den nächsten Jahren, wenn man die Schulzeit endgültig beendet hat.’
Sebastian: ‚Da hat der Michael schon recht’’
Bianca: (zustimmend) ‚Mhmm, dann kommt die Rente!’
Michael: ‚Das stimmt, aber das gehört doch jetzt nicht zur Frage.’
Sebastian: ‚Das macht arg traurig.’“ (2000, S. 277 f.)

Schlote kommentiert diese Passage wie folgt:

„Die berufliche Perspektive, die Jugendlichen, die als geistig behindert beschrieben werden, von der Gesellschaft angeboten wird, ist den älteren Schülern bekannt. Michaels Aussagen, aber vor allem auch Sebastians Kommentar, spiegeln Enttäuschung wider. Sie wissen um die eingegrenzten Möglichkeiten für ihre Entwicklung. Gesichtsausdruck und Tonfall von Sebastian, als er seinen Berufswunsch: Feuerwehrmann nach langem Zögern nennt, zeigen, dass er kaum eine Chance zu sehen scheint, diesen Wunsch auch nur annähernd realisieren zu können.
Eine Schülerin meiner Klasse zeigte tiefe Enttäuschung, als ihr Martin nach dem Seminar mitteilte, dass es für sie und ihn nur die Werkstatt als beruflichen Wirkungsort gibt. Diese Schülerin hatte vorher eher beiläufig bemerkt, sie wolle Tierpflegerin werden. Bianca möchte Thüringen verlassen, weil sie nicht in die Werkstatt möchte, es aber keine anderen beruflichen Möglichkeiten gibt. ‚Hotelfrachfrau wär’ mein Wunsch. (…) das wär’ mein Wunsch. So was zu machen, oder Koch oder Köchin, so was ist mein Traum. Eben weit weg und so (…).’“ (ebd., S. 278)

Eine integrative Beschulung verringert in der Regel den Grad der Abkühlung in Richtung der Sondereinrichtung WfbM. Nach den Erfahrungen der Hamburger Arbeitsassistenz (HAA)

senkt eine integrative Schulkarriere die Wahrscheinlichkeit, dass die Absolvent/inn/en die WfbM als selbstverständlichen Anschluss akzeptieren. Im *Übergangs-Handbuch* der HAA heißt es dazu: „[…] beispielsweise ist es in diesen Fällen fast immer selbstverständlich, dass SchülerInnen aus den Integrationsklassen nicht unhinterfragt in die WfB gehen werden, sondern sich eher eine Perspektive auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorstellen." (2001, S. 71; ähnlich S. 74). Die Autor/inn/en präsentieren zum Übergang aus einer integrativen Beschulung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt das ausführlich dargestellte Fallbeispiel von Frau A. (S. 92-95 und 142-149). Zum Zeitpunkt des Erstkontakts mit der HAA war sie 20 Jahre alt und hatte durch das diesbezügliche Engagement ihrer Mutter eine integrative Beschulung durchlaufen, bevor sie ein zweijähriges integratives Berufsvorbereitungsjahr absolvierte. Die Mutter war in diesem Fall ausschlaggebend für die Entscheidung gegen die WfbM und für die HAA. „Für Frau A. war zu diesem Zeitpunkt durchaus auch das Arbeitstraining der Werkstatt für Behinderte (WfB) denkbar, da sie sich im Rahmen eines Praktikums dort sehr wohl gefühlt hatte und sich dort ihr wichtigstes Kriterium zu arbeiten, nämlich das des ‚Spaß habens', erfüllt hatte." (S. 92) Wenn im Gefolge der 2009 in Deutschland in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention (BRK) langsam aber sicher der Anteil von integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen steigt, dann steigt damit absehbar auch der Anteil derjenigen Absolvent/inne/en (und ihrer Eltern), die nicht mehr auf eine WfbM hin als Anschlussperspektive ausgerichtet sind.

Diese Problematik ist in Berlin stärker ausgeprägt als in den anderen Bundesländern, da es bundesweit die höchste Quote von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat, die im gemeinsamen Unterricht gefördert werden. Laut dem Berliner *Behindertenbericht 2011* (Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales – SGS – Hg.) betrug diese Quote im Schuljahr 2009/2010 hier 42 %, während der Bundesdurchschnitt im Jahr 2006/2007 bei knapp 16 % lag (ebd., S. 12). Antje Ginnold schreibt über die Situation an den Berliner Schulen: „Ab dem Schuljahr 2005/2006 werden an den Sonderschulen für Lernbehinderte, Sprachbehinderte und Verhaltensauffällige keine neuen ersten Klassen mehr aufgenommen. Alle Kinder gehen in die regional zuständige Grundschule." (2008, S. 211) Im Schuljahr 2004/2005 lag die Integrationsquote im Förderschwerpunkt Lernen bei 38 % in der Grundschule und bei 18 % im Sekundarbereich (ebd., S. 212). Der Berliner *Behindertenbericht 2011* nennt für den Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2009/2010 ein Verhältnis von gut 61 % (n = 4665) in Förderzentren zu knapp 39 % (n = 2942) in der Integration (S. 13). Bei den Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gehörte Berlin in den Jahren 1999 bis 2006 zu der Minderheit der Bundesländer, in denen die Integration dieser Schüler/innen in allgemeine

Schulen zugenommen hat, wie Irmtraud Schnell in ihrem Vortrag *Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (2009) berichtet. Als einen von zwei derzeitigen Brennpunkten der Sonderpädagogik benennt sie: „In fast allen Bundesländern nimmt die Integration dieser Schülerinnen und Schüler in allgemeine Schulen ab, der Besuch in der Sonderschule deutlich zu – auf Grund des Geburtenrückgangs nicht in den östlichen Ländern." (ebd., S. 6)[14] Der Berliner *Behindertenbericht 2011* nennt für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schuljahr 2009/-2010 ein Verhältnis von gut 86 % (n = 1892) in Förderzentren zu knapp 14 % (n = 305) in der Integration (S. 13).

Für die nicht „abgekühlten" Schulabsolvent/inn/en im Sinne fehlender Akzeptanz der Werkstatt als Anschlussperspektive können neben dem betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich in herkömmlichen Betrieben auch Integrationsfirmen eine stigmafreie Alternative sein. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Entstigmatisierung, wie ihn wohl erstmals Erwin Seyfried und Peter Stadler in ihrer Fallstudie über „Backstern" formuliert haben, eine der ersten „Firmen für psychisch Kranke" in (West-)Berlin. Darüber berichten sie in den Aufsätzen *Zur Integration psychisch Behinderter in Selbsthilfefirmen* (Seyfried 1987) und *Lebenswelten: ein Netzwerk-Ansatz zur Integration ehemals psychisch Kranker* (Seyfried & Stadler 1987).[15] Mit einem Dauerarbeitsplatz in einer Integrationsfirma ist ein „ganz erheblicher Statusgewinn" verbunden, „der sich zum einen an die Rolle des Arbeitnehmers knüpft – man definiert sich als Arbeitender, nicht mehr als Patient oder Behinderter – und zum anderen aus der alltäglichen Zusammenarbeit mit Nicht-Behinderten resultiert, in einem Umfeld, das sehr viel weniger durch einen Ghetto-Charakter stigmatisiert ist, als die Werkstätten für Behinderte" (Seyfried 1987, S. 306; Seyfried & Stadler 1987, S. 163). Aus Sicht der behinderten Beschäftigten in Integrationsfirmen ist es wichtig, dass diese nicht schon rein äußerlich als Sondereinrichtung erkennbar ist. Arnd Schwendy & Anton Senner formulieren diesen Gesichtspunkt in ihrem Aufsatz *Integrationsprojekte – Formen der Beschäftigung zwischen allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen* (2005) unter dem Stichwort „Normalität" als eine der zehn sozialethischen Leitlinien, denen sich alle Integrationsfirmen verpflichtet fühlen: „Tritt ‚meine' Firma nach außen hin so normal wie möglich auf wie jedes Unterneh-

[14] Der andere Brennpunkt ist „der drastisch ansteigende Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung" (ebd.).

[15] Der enge Begriff „Firmen für psychisch Kranke" und der sogar irreführende Begriff „Selbsthilfefirmen" waren in den 1980er Jahren gebräuchlich. Erst mit der Umbenennung der 1989 gegründeten BAG Firmen für psychisch Behinderte (BAF) in BAG der Integrationsfirmen e.V. im Jahr 1995 wurden diese Bezeichnungen verabschiedet. Aus Anlass der Frage, unter welcher Bezeichnung man gemeinsam auftreten wollte, entschloss man sich im Vorfeld der Gründung der neuen BAG „nach langer Diskussion endlich […], die Bezeichnung ‚Selbsthilfefirma' über Bord zu werfen […]" (Graumann Hg. 1998, S. 6).

men am ersten Arbeitsmarkt oder wird sie als ‚Behinderteneinrichtung' dargestellt, was stigmatisierend wirken kann? Entspricht die Binnenstruktur möglichst weitgehend einem ‚normalen' Betrieb und nicht einer sozialen Einrichtung?" (ebd., S. 301)

Wenn selbst bei den in der Regel auf die WfbM hin sozialisierten Sonderschülern das Problem der Abkühlung auftreten kann, so stellt sich dies für die Quereinsteiger noch ausgeprägter dar, also für Personen, die nicht direkt nach der (Sonder-)Schule, sondern nach teilweise verschlungenen Umwegen um die Aufnahme in einer Werkstatt nachsuchen. Wie ich in meinem Beitrag über *Quereinsteiger* für die *Zugangszahlen*-Studie dargestellt habe, gilt für sie „in der Regel, dass sie zunächst *andere* Ziel für ihr Arbeitsleben hatten, als eine WfbM" (Gehrmann 2008a, S. 250). Als vor gut 30 Jahren die ersten Firmen für psychisch Kranke gegründet wurden, wollten die professionellen Helfer damit den enthospitalisierten Patienten der psychiatrischen Landeskrankenhäuser eine alternative Möglichkeit zur Teilhabe am Erwerbsleben jenseits der WfbM bieten. Auf die Werkstätten wurden sie von den Arbeitsämtern, den Sozialverwaltungen und Sozialversicherungen verwiesen, denn Menschen mit psychischen Störungen waren dort von Beginn an vertreten. Dies ist eines der Ergebnisse der ersten vom BMAS in Auftrag gegebenen Werkstätten-Studie, die Anfang der 1970er Jahre am Institut für Sozialrecht der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde. Teil A dieser Studie ist der Beitrag von Albert Haaser & Werner Klosterkötter *Sozialmedizinische Probleme der Werkstätten für Behinderte* (1972). In dieser Umfrage wurden 129 Werkstätten mit knapp 7700 Beschäftigten erfasst, also gut die Hälfte der damals bekannten Werkstätten. Haaser & Klosterkötter stellten einen Anteil von etwa 6 % „primär psychisch Behinderter" fest (1972, S. 32). Die meisten Ex-Patienten sträubten sich jedoch dagegen, in eine WfbM zu gehen. Dabei waren laut Schwendy & Senner die Berührungsängste anfangs wechselseitig:

„Psychisch Kranke wurden als Störfaktor in diesem System empfunden. Man fand keine Antwort auf ihre vielfach kritische Einstellung, ihre höheren intellektuellen Ansprüche und ihre vermeintlichen Schwierigkeiten, regelmäßig pünktlich zu kommen und eine berechenbare Leistung abzuliefern. Die Leute aus der Psychiatrie merkten ihrerseits, dass sie da nicht hineinpassten." (2005, S. 297)

Seyfried berichtet in einem Aufsatz aus dem Jahr 1987 von einer „[…] fast durchweg festzustellenden […] Ablehnung der Institution Werkstatt durch die psychisch Behinderten selbst: Status und Bezahlung erzeugen eine für diesen Personenkreis *nahezu unüberwindliche* Barriere der Angst vor Ausgrenzung und Stigmatisierung" (ebd., S. 299; meine Hervorhebung). Die Firmen für psychisch Kranke wollten den Ex-Patienten das Problem der Abkühlung ersparen. Die Zahl der Arbeitsplätze in den frühen Integrationsfirmen war jedoch so klein, dass diese nur für einen kleinen Teil der Ex-Patienten eine Chance boten. Wenn sie am Arbeitsleben teilhaben wollten, blieb den allermeisten doch nur die WfbM. Viele sahen ihren Aufenthalt

dort zunächst nur als Provisorium und akzeptierten ihn in einem schleichenden Prozess der Resignation schließlich doch als Dauerzustand.

Zur Frage der Öffnung der WfbM für eine neue Zielgruppe ist die Studie von Bernd Eikelmann & Thomas Reker *Rehabilitation psychisch Behinderter in den Werkstätten für Behinderte?* (1994) informativ. Sie wurde in 13 der damals in Westfalen-Lippe existierenden 23 Werkstattabteilungen für psychisch Gestörte durchgeführt. Für 264 Patienten wurden biografische Basisdaten und die Entwicklung innerhalb des Zeitraums von einem Jahr erhoben. Eines der Ergebnisse bestand darin, dass der Wechsel auf einen beschützten Arbeitsplatz im Durchschnitt erst nach sechseinhalb Jahren Krankheit erfolgte (ebd., S. 68). Dies erklären die Autoren selbst als „Zeitartefakt, […] weil die besonderen Abteilungen der Werkstätten für Behinderte erst in den letzten Jahren aufgebaut wurden“ (S. 69). Im Hinblick auf die Entwicklung der psychisch gestörten Werkstattbeschäftigten binnen eines Jahres ergab sich „im wesentlichen eine systematische ‚Wanderung’ aus dem Arbeitstrainings- in den Arbeitsbereich“ (S. 68). Drei Viertel der Befragten hatten auch selbst erwartet, ein Jahr später noch in der Werkstatt zu sein. Hingegen hatten 17 % gehofft, entweder den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt oder wenigstens in eine Qualifizierungsmaßnahme des Arbeitsamtes zu schaffen. Die allermeisten von ihnen wurden diesbezüglich jedoch enttäuscht, nur 2 % konnten diesen Schritt realisieren. Sechs von 264 Personen waren in einem herkömmlichen Betrieb, zwei in einer Selbsthilfe- oder Zuverdienstfirma (ebd.). Eikelmann & Reker resümieren: „Werkstätten für Behinderte substituieren im Arbeitsbereich eine wichtige Funktion, die ehedem das psychiatrische Großkrankenhaus innehatte.“ (S. 69) Anders formuliert: Für die allermeisten derjenigen Ex-Patient/inn/en, die nicht auf eine Teilhabe am Arbeitsleben verzichten wollten, endete die Psychiatriereform mit dem Wechsel von einer Sondereinrichtung in eine andere. Bei vielen Menschen mit psychischen Störungen gelingt die Abkühlung in Richtung WfbM jedoch nicht, wie die hohen Fluktuationsraten zeigen (Detmar 2008, S. 121 f.; Gehrmann 2008a, S. 250 f.). Wenn eine erfolgreiche Abkühlung stattfindet, trägt dazu nicht zuletzt der Umstand bei, dass man die von den WfbM gebotene soziale Sicherheit zu schätzen lernt.

2 Die WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten

Die im letzten Abschnitt erwähnte erste Werkstättenstudie von Haaser & Klosterkötter ergab noch eine Quote von etwa 5 % aller Werkstattbeschäftigten, „die im Laufe eines Jahres vermittelt werden kann“ (1972, S. 104 f.). Vier Fünftel der Werkstattleiter hielten eine Vermittlung für einen Teil ihrer Klientel für möglich, „wenn auch in den meisten Werkstätten allenfalls für ein Zehntel der Beschäftigten eine derartige Möglichkeit prognostiziert wurde“ (ebd.). Haaser & Klosterkötter waren noch verhalten optimistisch: „Möglicherweise wird sich dieser Anteil in Zukunft bei einer stärkeren Rekrutierung der Werkstattpopulation aus den leistungsfähigeren Behinderungsgruppen und einer vermehrten Einbeziehung von Kranken im Rekonvaleszenzstadium (Hirnverletzten, Infarktpatienten, Psychischkranken usw.) noch erhöhen.“ (S. 105) Zu einer „stärkeren Rekrutierung“ von „leistungsfähigeren Behinderungsgruppen“ als die ursprüngliche Zielgruppe der geistig Behinderten kam es in der Tat bald. Haaser & Klosterkötter stellen dazu fest: „Auch ein kleinerer Teil der Absolventen von Lernbehindertenschulen wird vorübergehend oder auf Dauer einen Werkstattplatz in Anspruch nehmen müssen. Das dürfte besonders dann notwendig werden, wenn die Debilität mit besonderen Verhaltensschwierigkeiten, herabgesetzter und unkoordinierter Motorik, zu niedrigem Arbeitstempo oder ähnlichen Faktoren verbunden ist, die dem Behinderten den Zugang zu einer normalen Arbeitsstelle verwehren.“ (S. 27 f.) Isolde Badelt schreibt in ihrem Aufsatz *Die Werkstatt für Behinderte: Geschütztes Arbeiten und Integration im Sonderarbeitsmark*t (1992, S. 291), dass von den etwa 100 000 Werkstattbeschäftigten Anfang der 1990er Jahre bereits ein Zehntel Lernbehinderte waren. „Meist handelt es sich dabei um schwache Schüler aus Lernbehindertenschulen; […].“ (ebd., S. 297) Dennoch sank die Überleitungsquote ab einem nicht mehr genau zu rekonstruierenden Zeitpunkt unter die Promillegrenze. Der Historiker Walter Fandrey schreibt in seinem Buch *Krüppel, Idioten, Irre. Zur Sozialgeschichte behinderter Menschen in Deutschland* (1990): „Auch den leistungsstärksten behinderten Werkstatt-Beschäftigten gelingt es *seit Mitte der 70er Jahre* kaum jemals, einen Arbeitsplatz ‚draußen’ zu bekommen.“ (ebd., S. 238; meine Hervorhebung)

Vor diesem Hintergrund fordert die Sozialpolitik seit Jahrzehnten, dass die sehr niedrige Übergangsquote von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erhöht werden sollte. Diese Forderung fand sogar Aufnahme in den Koalitionsvertrag der 2005 geschlossenen Großen Koalition zwischen CDU/CSU und SPD. In diesem Dokument mit dem Titel „Gemeinsam für Deutschland – mit Mut und Menschlichkeit“ vom 11.11.2005[1] heißt es in

[1] Im Internet unter anderem unter: www.cdu.de/doc/pdf/05_11_11_Koalitionsvertrag.pdf

der Einleitung von Punkt 5 „Gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ unter anderem: „Die berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen werden wir intensivieren. Wir wollen, dass mehr von ihnen die Möglichkeit haben, außerhalb von Werkstätten für behinderte Menschen ihren Lebensunterhalt im allgemeinen Arbeitsmarkt erarbeiten zu können.“ (S. 84) Hier wie in allen anderen sozialpolitischen Forderungen mit dieser Stoßrichtung wird implizit vorausgesetzt, dass mehr Werkstattbeschäftigte als tatsächlich Gelegenheit dazu bekommen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wollen. Das ist sicherlich zutreffend, aber diesbezüglich weiß wohl kaum ein Sozialpolitiker auch nur über die ungefähre Größenordnung Bescheid. Der Grad der Dringlichkeit des Problems bleibt damit im Unklaren. In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, welche Erkenntnisse darüber vorliegen, wie viele und welche Werkstattbeschäftigten sich in der WfbM gut aufgehoben fühlen und wie viele und welche von ihnen lieber auf den allgemeinen Arbeitsmarkt möchten. Zu wenig Beachtung findet nach meiner Einschätzung in dieser Diskussion, dass der Weg von Personen mit Erfahrungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als Quereinsteiger in die WfbM hinein um ein Vielfaches häufiger beschritten wird als der umgekehrte Weg. Diesen Trend behandle ich ausführlicher in *Betriebe auf der Grenze* in Abschnitt 6.2 „Der allmähliche Funktionswandel der WfbM zum Auffangbecken für die am allgemeinen Arbeitsmarkt nicht (mehr) Konkurrenzfähigen“.

Haaser & Klosterkötter gingen Anfang der 1970er Jahre noch davon aus, dass über die subjektive Perspektive von Werkstattbeschäftigten so gut wie nichts bekannt ist und dass darüber aus methodischen Gründen auch gar nichts bekannt sein könne:

> „Es ist außerordentlich schwierig anzugeben, welche Bedürfnisse Behinderte der WfB entgegenbringen, und inwieweit ihre Interessen von der Werkstatt aufgegriffen und befriedigt oder aber übersehen werden. Uns sind keine Untersuchungen bekannt, die Informationen über das Verhältnis von Werkstatt und Beschäftigten *aus der Sicht der Behinderten* geben könnten. Bei den meisten Geistigbehinderten wäre wohl auch *kaum möglich*, ihre Empfindungen und Reaktionen auf die Werkstattstruktur genau festzuhalten und ihre Bedürfnislage zu ermitteln.“ (1972, S. 69; meine Hervorhebungen)

Der letzte skeptische Satz ist ein Beispiel dafür, dass dieser Personenkreis hierzulande bis in die 1970er Jahre hinein als „Prototyp des Nicht-Befragbaren“ galten, wie Gerd Laga in seinem Aufsatz *Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter* schreibt (1982, S. 228). Darin fasst er die ersten in den 1970er Jahren in der BRD unternommenen diesbezüglichen Versuche dahingehend zusammen, dass diese Personen entgegen der bis dahin herrschenden Meinung durchaus „als befragbar angesehen werden“ können, „[…] nur kann diese Befragung offenbar nicht gut in der Form des weitgehend geschlossenen standardisierten Forschungsinterviews geschehen“ (ebd., S. 230). Bereits vor Laga hatten Peter

Werner Kloas & Horst Stenger in ihrer Studie *Lernbeeinträchtigte Jugendliche zwischen Schule und Beruf* (1979) in einer selbstkritischen Bemerkung zu ihrem eigenen methodischen Vorgehen meines Wissens erstmals im deutschen Sprachbereich die Grenzen der quantifizierenden Sozialforschung für die Erkundung der Situation von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen formuliert:

„Aufgrund von selbst auferlegten Standardisierungsregeln sind quantifizierende Verfahren kaum in der Lage, die tatsächliche Komplexität und Dynamik von Alltag und Alltagsbewältigung der Betroffenen wiederzugeben.

Als Konsequenz aus diesen Überlegungen ist zu fordern, dass gerade in bezug auf Beeinträchtigte verstärkt qualitative Forschungsmethoden anzuwenden sind, die die Kompetenz der Betroffenen anerkennen und sie nicht an ihrem Vermögen oder Unvermögen messen, an den Sprechformen und Interaktionsritualen mittelschichtorientierter Sozialforschung teilzunehmen." (ebd., S. 39)

Mitte der 1980er Jahre hat Hans Eberwein, seinerzeit Professor für Sonderpädagogik an der Freien Universität Berlin, in mehreren Texten für eine Abkehr von der Bevorzugung standardisierter Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung in der Forschung über behinderte Menschen plädiert. In seinem Aufsatz *Fremdverstehen sozialer Randgruppen / Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer ethnographischer Feldforschung* (1985) schreibt er:

„Die sonderpädagogische Forschung hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark psychologisch-statistischer Methoden bedient. Die Überfremdung durch die Psychologie und deren Forschungsinstrumentarium ist mitverantwortlich für den relativ geringen […] Forschungsstand in der Sonderpädagogik bezüglich Lebenswelten und Identitätsbildung. Die Sonderpädagogik hat sich zumeist auf quantitative Methoden und Ergebnisse im Rahmen von Laborsituationen gestützt und deshalb kaum Wissen über Alltagshandlungen gesammelt." (ebd., S. 101)

Auf dieser Linie sieht auch Laga besser geeignete Befragungsformen eher in der „kommunikativen Sozialforschung", insbesondere im narrativen Interview, bei dem die befragte Person um Erzählungen gebeten wird. Dies scheint ihm deswegen „prinzipiell geeignet zu sein", weil „Sinnstrukturen und Relevanzsysteme bei geistig Behinderten [...] so wenig bekannt (sind), daß es kaum möglich ist, darüber empirisch gehaltvolle Hypothesen und entsprechende Erhebungsinstrumente als Ausgangspunkt für die Forschung zu formulieren" (1982, S. 233). Das narrative Interview wurde von Fritz Schütze in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld entwickelt (vgl. Schütze 1977 und 1983). Einen Überblick gibt Ivonne Küsters in ihrem Buch *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2006). Laga hat jedoch erhebliche Zweifel, ob die für die Durchführung narrativer Interviews nötigen – motivationalen, kognitiven und sprachlichen – Voraussetzungen bei der Zielgruppe gegeben sind. Zutreffenderweise geht er davon aus, „daß geistig Behinderte in anderen Alltagswelten leben als Nichtbehinderte". Aufgrund ihrer räumlichen Separierung im

Wohn- wie im Arbeitsbereich (1982, S. 227 f.) seien sie „symmetrische Interaktionen mit Nichtbehinderten [...] in der Regel nicht gewöhnt." (ebd., S. 233). Unklar und unbegründet bleibt jedoch, warum dies „eine Reziprozität der Perspektiven (für beide) unmöglich" machen soll. Warum sollte „in verschiedenen Alltagswelten" zu leben bedeuten, „unterschiedliche Basisregeln der Kommunikation" zu haben (S. 236)? Diese irreführende Annahme wird meines Erachtens überzeugend widerlegt von Monika Wagner-Willi im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin *Verlaufskurve ‚Behinderung'. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer ‚Werkstatt für Behinderte'* (2002, S. 39-59).[2] Laga berichtet von eigenen Erfahrungen mit narrativen Interviews aus den Jahren 1980/81, die er im Rahmen der Vorbereitung auf eine geplante Werkstattstudie durchführte, die dann offensichtlich nicht zustande kam. Da er ein narratives Interview „in reiner Form" mit der Zielgruppe nicht für möglich hält, entschied er sich „zu einer Kompromißlösung, [...] und zwar zu einem Leitfadeninterview, das jeweils so viele narrative Sequenzen wie möglich enthalten sollte" (1982, S. 234).

Küsters schreibt in ihrem Buch in Kapitel 5 „Einsatzbereiche des narrativen Interviews in der Forschung", dass die Biografieforschung deren Haupteinsatzfeld ist. Gegenstand der Biografieforschung ist die subjektive Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte. Es geht darum, wie eine Person ihre eigene Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vor dem Hintergrund der historischen Zeit und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen interpretiert und wie sie ein Gefühl von persönlicher Kontinuität und Ich-Identität herstellt. Obwohl natürlich jede Biografie einzigartig und unverwechselbar ist, enthält sie auch Verallgemeinerbares, für das sich Entsprechungen bei anderen Menschen finden lassen. Diese generalisierbaren Aspekte herauszuarbeiten, ist Aufgabe der Biografieforschung. Zusammenfassende Überblicksdarstellungen dieser etwa einhundertjährigen sozialwissenschaftlichen Traditionslinie geben z.B. Werner Fuchs (1984), Wolfram Fischer & Martin Kohli (1987) und Werner Fuchs-Heinritz (2010). Auf dem Themenfeld der Biografien von Menschen mit Behinderungen kam das narrative Interview laut Küsters bislang nur in zwei Dissertation zum Einsatz: Gerhard Riemann *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten* (1987) und Andreas Hanses *Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten* (1996). Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen traut man weithin

[2] Diese Studie bietet meines Erachtens hierzulande den bislang besten Einblick in das Innenleben einer WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten. Wagner-Will berichtet über die Auswertung von zwei Gruppendiskussionen, die sie mit insgesamt sieben männlichen Beschäftigten einer Berliner WfbM durchgeführt hat. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich in Gehrmann 2013, Abschnitt 6.4 „Marginalität bei Werkstattbeschäftigten".

so etwas Anspruchsvolles wie eine Biografie meist gar nicht zu. Das gilt sogar für Lernbehinderte. Eberwein stellt zu Beginn seines Aufsatzes *Alltagsforschung in der Lernbehindertenpädagogik – Analysen und Perspektiven* (1987) im Hinblick auf den Forschungsstand fest, dass, dass man sich in den 1960er und 70er Jahren mit sozialstatistischen Untersuchungen begnügte. Die ersten drei Versuche in Richtung einer lebensweltlichen Forschung und Didaktik bilanziert er so: „Im Rahmen dieser Fallstudien ist der biographische Zugriff auf den Alltag ‚Lernbehinderter' im wesentlichen auf die Erfassung der äußeren Lebensbedingungen beschränkt worden. Subjektive Sinnkonstruktionen und Deutungsmuster wurden nicht untersucht." (ebd. S. 169) Einer Einlösung dieses Desiderats kommt mittlerweile meines Erachtens die Dissertation von Lisa Pfahl *Techniken der Behinderung* (2011) am nächsten.

In der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung hat man seit einigen Jahren aus der Arbeit mit alten Menschen ohne Behinderung das Konzept der „Biografiearbeit" übernommen. Darüber informiert das Buch von Christian Lindmeier *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit* (2004). Bei Lindmeier finden jedoch die in Abschnitt 1.2 erwähnten amerikanischen und britischen Life History-Forschungen über Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen keine Berücksichtigung, ebenso wenig wie die lange Tradition der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung. Diese Engführung liegt auch bei Rainer Brackhane vor, der im zweiten Teil seines Buches *be-hindert. Sichtweisen – Menschen – Entwicklungen* 50 Lebensgeschichten von Werkstattbeschäftigten mit anschließender Kommentierung präsentiert (2007, S. 53-148). Diese Lebensgeschichten wurden in den Jahren 1993/94 zu Papier gebracht, allerdings nur in 19 Fällen von den Werkstattbeschäftigten selbst (von zwei Personen, die nicht schreiben konnten, wurden sie diktiert). Sieben Lebensgeschichten wurden von einem Elternteil verfasst und die restlichen 26 von nicht behinderten Fachkräften der WfbM.

In den drei vom BMAS in Auftrag gegeben Werkstattstudien im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts[3] ist die subjektive Sicht der Werkstattbeschäftigten auf ihre Arbeitssituation allenfalls am Rande ein Thema. Stattdessen werden Auskünfte über sie von Seiten der nicht behinderten Belegschaft der WfbM eingeholt oder von den zuständigen Experten der Sonderschulen und Arbeitsagenturen. Vor dem Hintergrund, dass die Möglichkeiten der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung heute erheblich optimistischer eingeschätzt werden als in den frühen 1970er Jahren, gibt es für diese Vernachlässigung des Personenkreises, um den es eigentlich geht, im Grunde genommen keine Rechtfertigung mehr. Das gilt erst recht vor dem Hintergrund des spätestens seit dem Inkrafttreten des SGB IX im Sommer 2001 von

[3] ISB 2002; Hartmann & Hammerschick 2003; ISB 2008.

der Sozialpolitik für behinderte Menschen unter dem Stichwort „Selbstbestimmung“ immer wieder hervorgekehrten Anspruchs, deren subjektive Perspektive endlich ernst zu nehmen und deren Wunsch- und Wahlrecht zum Ausgangspunkt der Hilfen zu machen. Dass es keinen Grund dafür gibt, Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen davon auszunehmen, hat hierzulande spätestens die Dissertation von Jutta Hagen über *Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten* (2001) gezeigt. Darin ist es ihr gelungen, mit einer Kombination von teilnehmender Beobachtung und offenen Leitfadeninterviews die subjektive Perspektive von Personen zu rekonstruieren, die noch stärker intellektuell beeinträchtigt sind als Werkstattbeschäftigte. Sie gibt im Kapitel 5.2 „Die Erhebung der Sichtweise der HilfeadressatInnen“ (2001, S. 103-117) einen zusammenfassenden Überblick über die vorliegenden Erfahrungen bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen von Interviews mit Menschen mit einer geistigen Behinderung.[4] Dabei hat Hagen allerdings nicht alle einschlägigen Arbeiten aus den angloamerikanischen Ländern zur Kenntnis genommen. Im Hinblick auf die von ihr bevorzugte Kombination von teilnehmender Beobachtung und offenen Interviews hätte eine Rezeption der in Abschnitt 1.2 dargestellten Studien von Robert Edgerton nahe gelegen.

Eine bundesweit flächendeckende Meinungsumfrage unter Werkstattbeschäftigten mit standardisierten Fragebögen scheidet nach den Einschätzungen von Kloas & Stenger (1979), Laga (1982) und anderen aus. Andere Autor/inn/en halten an der Anwendbarkeit der traditionellen quantifizierenden Sozialforschung auch für diese Zielgruppe fest, sogar im Lager der partizipativen bzw. inklusiven Forschung, die den Betroffenen eine aktive Rolle im Forschungsprozess einräumen (vgl. Abschnitt 1.2). In den USA arbeitet das Ask Me!-Projekt in Maryland auf dieser Grundlage (Bonham et al. 2004). Das in Österreich entwickelte NUEVA-Konzept[5] zieht die im Ask Me!-Projekt seit den späten 1990er Jahren gesammelten Erfahrungen als Beleg dafür heran, dass Menschen mit geistiger Behinderung auf standardisierte Fragen Antworten geben können (Fröhlich & Konrad 2009, S. 53). Ich halte dies für einen Holzweg, denn wenn man die Befragten beispielsweise ankreuzen lässt, ob sie mit einzelnen Aspekten ihren jeweiligen Arbeits- oder Wohnangebote „ganz“, „teilweise“ oder „nicht“ zufrieden sind, dann kann von einem Ernstnehmen ihrer subjektiven Perspektive nicht wirklich die Rede sein. Dies näher zu begründen ist hier nicht der Ort. Zu diesem Zweck müsste die in den letzten Jahrzehnten intensiv geführte Diskussion um das Verhältnis zwischen quantitativen

[4] Dies Thema hat sie seitdem in zwei Aufsätzen separat behandelt: *Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung* (2002) und *Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen* (2007).

[5] Die Abkürzung steht für „Nutzer und Nutzerinnen evaluieren“.

und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung aufgrollt werden. Meines Erachtens muss der mühsamere Weg mit qualitativen Methoden gegangen werden, die es einerseits erlauben, sich der subjektiven Perspektive der Menschen mit geistiger Behinderung anzunähern, die andererseits das Problem der Repräsentativät mit sich bringen. Da nur eine relativ kleine Zahl von Personen auf diesem Weg studiert werden kann, die keine repräsentative Stichprobe aus der Grundgesamtheit ist, kann es über die Frage, für welchen Anteil der Gesamtpopulation die Befunde verallgemeinert werden können, nur mehr oder weniger plausible Anhaltspunkte geben. In den letzten Jahrzehnten wurde in den Sozialwissenschaften eine für den Einzelnen nur noch schwer zu überblickende Fülle von Vorschlagen und Ansätzen der Einzelfallverallgemeinerung entwickelt.

2.1 „Workshop Society“: Alltag und Lebenswelt in einem US-amerikanischen sheltered workshop

Aus der Vielzahl der Veröffentlichungen der in Abschnitt 1.2 erwähnten Forschungsgruppe von Edgerton ist für unser Thema die von Jim Turner geleitete aufwändige Untersuchung des Innenlebens eines sheltered workshops in Los Angeles von Interesse.[6] Diese 1975 eröffnete Werkstatt hatte gut 200 Klienten (Turner 1983, S. 150). Mit ihnen verbrachte Turners Team über mehr als sieben Jahre hinweg etwa 9000 Stunden der Datenerhebung mit teilnehmender Beobachtung, mit informellen und formellen Interviews, sowie mit Gruppendiskussionen (ebd., S. 148). Über Ergebnisse aus diesem Projekt liegen mir drei Aufsätze vor: *Workshop Society: Ethnographic Observations in a Work Setting for Retarded Adults* (Turner 1983), *Escape From Boredom: The Meaning of Eventfulness in the Lives of Clients at a Sheltered Workshop* (Graffam & Turner 1984) und *Speech Etiquette in a Sheltered Workshop* (Turner et al. 1984). Da es zu dieser Studie in Deutschland keine Entsprechung gibt, soll sie hier zunächst zusammenfassend dargestellt werden.

Zuvor sind drei Einschränkungen hinsichtlich der Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse festzuhalten. Ein Unterschied des in Los Angeles untersuchten workshops zu deutschen Werkstätten besteht in seiner homogenen Zusammensetzung von ausschließlich Personen mit einer leichteren Ausprägung von „mental retardation“. Dort fehlte das hiesige gute Fünftel von Personen mit anderen, vor allem psychischen Behinderungen. Ein zweiter Unterschied ist der höhere Anteil von Werkstattbeschäftigten, die bei ihren Eltern oder bei nahen Verwandten

[6] Turner ist mit seinem Aufsatz *Yes I Am Human: Autobiography of a “Retarded Career”* (1980) auch einer der Pioniere der Erforschung von Biografien von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen.

wohnen. In Los Angeles traf dies auf etwa vier Fünftel der untersuchten Personen zu (Turner 1983, S. 151). Laut Walter Thimm schwankten diesbezügliche Schätzungen[7] für Deutschland in den 1990er Jahren zwischen 70 % (1994, S. 123) und 60 % (1997, S. 230). Das Absinken um 10 % in drei Jahren hängt möglicherweise damit zusammen, dass ambulant unterstützte Wohnformen, entweder in Wohngemeinschaften oder als betreutes Einzelwohnen, erst seit der BSHG-Reform im Jahr 1994 an Boden gewannen (Wendt 2008, S. 63 f.). Erst damit entstanden Alternativen für Eltern, die ihre behinderten Söhne oder Töchter nicht in Wohnheime geben mochten und sie lieber bei sich zu Hause behielten. Jörg Dennhöfer geht in einem Aufsatz aus dem Jahr 2004 davon aus, dass etwa die Hälfte der Erwachsenen mit einer so genannten geistigen Behinderung „in verschiedenen Wohnformen" lebt, „im Besonderen in Wohnheimen, Wohnstätten und Wohngemeinschaften" (S. 345). Im Umkehrschluss heißt das, dass die andere Hälfte auch noch nach der Jahrtausendwende bei ihren Eltern wohnt (so auch Hennies & Kühn 2004, S. 131). Der überwiegende Teil des nicht bei den Eltern wohnenden Personenkreises ist laut Dennhöfer „in großen Einrichtungen, so genannten Komplexeinrichtungen (früher Anstalten genannt) untergebracht" (ebd.). Ein dritter Unterschied besteht in der erheblich günstigeren ökonomischen Situation der Werkstattbeschäftigten in Los Angeles. Zwar verdienten die von Turners Team erforschten Personen im Durchschnitt nur 30 Dollar im Monat (Turner 1983, S. 150), und damit deutlich weniger als die 160 Euro die deutsche Werkstattbeschäftigte erhalten (Wendt 2008, S. 71). Aber fast alle von ihnen bezogen darüber hinaus eine Art Sozialhilfe („SSI benefits") in Höhe von ungefähr 300 Dollar (ebd.). Das erklärt, warum in Turners Darstellungen Klagen der Werkstattbeschäftigten über ein zu geringes Entgelt nur am Rande vorkommen.

Als zentrales Ergebnis berichtet Turner, dass der workshop ein beliebter Ort der behinderten Beschäftigten ist. Die große Mehrheit bezeichnete ihn als ihren „favorite place", dem sie den Vorzug vor dem Zuhause, der Schule oder auch vor der Arbeit in einem herkömmlichen Betrieb geben (1983, S. 151 f.). „For over 90 % of the individuals we talked with or observed, the workshop setting clearly provided the major positive reinforcing experience in their lives." (ebd., S. 152) Kaum jemand verließ den workshop auf eigene Initiative hin; wer auf den allgemeinen Arbeitsmarkt oder in Programme für ein unabhängiges Wohnen wechselte, tat dies meist nur zögernd und auf Druck „von oben". Teilweise wurde solchen Ansinnen aktiver Widerstand entgegengebracht.

„Typically, they turn down three opportunities for other jobs or programs over a period of 2 years and require major persuasive efforts by workshop staff and counselors from funding

[7] Genaue Zahlen gibt es darüber nicht, weil diese Personen keine staatliche Unterstützung bekommen und daher nicht statistisch erfasst werden.

agencies involved, before being induced to leave. […] although insecurities, fears or general resistance to change account for part of the reluctance, our experience has been that at least 50 % of the individuals leaving under these circumstances could be more accurately characterized as not *afraid* of leaving, but *wanting* to stay." (ebd; Hervorhebungen im Original)

Diese Beliebtheit des workshops erklärt Turner damit, dass er für die behinderten Beschäftigten vier zentrale Interessen („focal concerns") erfüllen hilft, die sie durchgängig mit nicht behinderten Menschen gemeinsam haben:

„1. *Affiliative Relationships*: Mentally retarded adults, like everyone, want a sense of community. They want to have friends and romantic involvements. They need a sense of belonging to human groups which provide access to meaningful social relations.
2. *Deviance Disavowal*: Mentally retarded adults, like everyone, want to feel good about themselves. For many, 'being retarded' is the most salient aspect of their social identity. They need refuge from prevailing negative attitudes, pejorative labels, and unfavourable social comparisons.
3. *Social Harmony*: Mentally retarded adults, like everyone, want harmony and order in their own lives and the lives of those they care about. When conflict and trouble breach the social fabric, they try to repair it.
4. *Boredom*: Mentally retarded adults, like everyone, need some optimal level of novelty and stimulation. Too little stimulation and they become bored, too much stimulation and they become stressed. For their everyday lives to be positive and fulfilling, they need a satisfying level of eventfulness." (ebd., S. 169; Kursivierungen im Original)

Als ersten wichtigen Grund für die Beliebtheit des untersuchten workshops nennt Turner, dass er ein Ort für soziale Beziehungen und Geselligkeit war. Die Gelegenheiten für Gespräche mit Arbeitskolleg/inn/en wurden ausgiebig genutzt, Freundschaften wurden gesucht, gefunden und gepflegt. Turners Team zählte bei den Werkstattbeschäftigten mindestens eine soziale Interaktion binnen fünf Minuten. Diese Kommunikationen hatten meist nicht die Arbeit zum Inhalt, sondern andere Themen: „[…] small talk, gossip, joking, advising, comforting, and the exchange of personal opinions and experiences" (S. 154). Nicht zuletzt war der workshop auch ein Markt für Partnerbeziehungen. Diese hoch geschätzten sozialen Beziehungen erklären einen Teil der Unwilligkeit zum Verlassen des workshops; „Most members of workshop society are keenly aware that their romances seldom survive physical separation." (S. 155) Der hohe Stellenwert von Geselligkeit kann mit dem hohen Anteil der Werkstattbeschäftigten zu tun haben, die bei ihren Eltern wohnen. Thimm berichtet über eine Befragung von Eltern im niedersächsischen Landkreis Leer, die unter anderem ergab, dass mehr als die Hälfte der bei ihren Eltern wohnenden erwachsenen Kinder keine eigenen Freunde hat. „Austausch mit anderen, Interessen, Hobbys mit Gleichaltrigen zu teilen, das alles vollzieht sich über die Werkstatt für Behinderte. Sozialvereinsamung droht oder ist bereits zu konstatieren.[8]

[8] Brigitte Kendel & Regina Thomas schreiben in ihrem Aufsatz *Einsamkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung* (2004), dass es zu dieser Problematik „keine gesonderten Studien" gibt (ebd., S. 115).

Die Funktion der sozialen Integration können die elterlichen Beziehungen nicht leisten." (1997, S. 230)

Turner arbeitet als zweiten Grund für die Beliebtheit des workshops „Deviance Disavowal" heraus, oder wie man im Anschluss an Goffman formulieren könnte, das kollektive Stigma-Management. Dies ist das zentrale Thema des Aufsatzes *Speech Etiquette in a Sheltered Workshop* von Turner, Kernan & Gelphman (1984). Allen Werkstattbeschäftigten ist gemeinsam, dass sie in die WfbM gekommen sind, weil sie entweder schon in der Schule oder später bei anschließenden Bemühungen zur beruflichen Qualifikation als intellektuell zu wenig leistungsfähig eingestuft wurden. Die Etiketten „geistige Behinderung" oder „mental retardation" gehören zu den am stärksten stigmatisierenden Kategorien, mit denen Menschen in modernen Gesellschaften bezeichnet werden können (vgl. oben, Abschnitt 1.2). Mit dieser gemeinsamen Betroffenheit gehen Werkstattbeschäftigte um, indem sie diese negativen Label im Umgang miteinander nach besten Kräften ignorieren. Diese amtlichen Ausdrücke gehören innerhalb ihres Vokabulars zu den Tabu-Worten. In Streitfällen kommt es natürlich vor, dass man sich gegenseitig unter Rückgriff auf diese Label als inkompetent bezeichnet, aber das sind dann Verstöße von Einzelnen gegen eine informelle Norm. Die eigenen Schwächen werden typischerweise unter Verwendung von weniger diskreditierenden Begriffen umschrieben:

„They are in the workshop not because they are mentally retarded but because they can't read, or because they didn't finish school, or because they are physically handicapped, or for any number of reasons that are less painful than ‚being retarded'. An implicit social contract has evolved that produces the rule of etiquette which dictates that members should be allowed to maintain their dignity by presenting a demeanor of competency." (Turner et al. 1984, S. 63)

Die ungeschriebene Regel ist, dass man nett zueinander ist und nicht die etwaigen Schwächen von Anderen bloßstellt. Dazu gehört auch, dass man sich erfundene Geschichten gegenseitig abnimmt, mit deren Erzählung sich Werkstattbeschäftigte in einem günstigeren und kompetenteren Licht darstellen, als dies durch die Realität gedeckt ist. „Normalcy fabrications are stories created by workshop members concerning some aspect of their personal lives in which the teller claims to have had some experience that he or she has not had." (ebd. S. 64) Turner et al. führen als Beispiel einen Mann mittleren Alters an, der Fotos von seiner angeblichen Frau und seinen Kindern in seiner Brieftasche mit sich führte, gerne herumzeigte und dabei Geschichten aus seinem vermeintlich normalen Familienleben erzählte (ebd.). Solche Normalitätsfabrikationen sind ein Mittel, um eine bedrohte oder beschädigte Ich-Identität durch Selbsterhöhung zu schützen. „As such, the rule of etiquette is not to challenge them even when they are known by other workshop members to be untrue. This rule is usually followed by members of the workshop since they have a vested interest in cooperating with others to preserve self-esteem and a positive self-image for all." (S. 65 f.) Das Selbstbild bleibt zu-

mindest während der Arbeitszeit in der Regel von Angriffen verschont: „Here, for a few short hours each working day, in the company of cooperating fellows, one's self-esteem is secure." (S. 70)

Als dritten Grund für die Beliebtheit des workshops nennt Turner „Social Harmony". Obwohl dies ein wichtiger Wert in der Werkstattsubkultur ist, geht es auch dort im Alltag nicht immer konfliktfrei zu. Die vorkommenden Streitigkeiten werden in der Regel von den Werkstattbeschäftigten in Eigenregie gelöst: „[…] although the overall frequency of reported problems is relatively high, most of these derive from relatively few individuals, and the majority are successfully resolved by peer counseling and do not require the intervention of staff." (Turner 1983, S. 156) Die Häufigkeit von Streit korreliert eng mit der jahreszeitlich wechselnden Auftragslage. Das Konfliktniveau ist niedrig, wenn es mittelmäßig viel zu tun gibt und höher wenn es entweder zu wenig oder ungewöhnlich viel zu tun gibt (ebd., S. 156-158).

Als vierten Grund für die Beliebtheit des untersuchten workshops nennt Turner, dass die Arbeit den Werkstattbeschäftigten etwas zu tun gibt und Langeweile verhindert. „When asked, the majority report that they like to work and that work is important, but have little to add beyond that. This is not an attribute to verbal ineptitude or deficiency. Workshop people like to talk and many are capable of talking coherently and at length about a variety of topics, but they don't talk much about work." (1983, S. 153) Das Ausmaß der effektiv mit Arbeit verbrachten Zeit liegt im Durchschnitt bei unter der Hälfte der Anwesenheit, wobei erhebliche individuelle Unterschiede beobachtet wurden (ebd.). „The only psychological benefit or values that seems salient is that work provides relief from boredom." (ebd.) Die Arbeit in diesem workshop erfüllte also primär die erstmals von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel in ihrer klassischen Studie über *Die Arbeitslosen von Marienthal* (Jahoda et al. 1933, Nachdruck 1975) et al. herausgearbeitete Funktion der Zeitstrukturierung. In dieser Gemeinstudie eines von Massenarbeitslosigkeit betroffenen kleinen Ortes bei Wien zeigen sie im Kapitel „Die Zeit" (ebd., S. 83-92), wie die Zeitstruktur der meisten Bewohner allmählich zerbröselte. Eine „allgemeine Langsamkeit" breitete sich unter den Betroffenen aus und ihre Zeit geriet „aus den Fugen". Die von den Werkstattbeschäftigten verwendeten Methoden der Vermeidung von Langeweile sind das Thema des Aufsatzes *Escape From Boredom: The Meaning of Eventfulness in the Lives of Clients at a Sheltered Workshop* von Joseph Graffam & Jim Turner (1984). Langsame Arbeiter zu kritisieren und zu einem höheren Tempo anzuspornen gilt als Verletzung der informellen Gleichheitsregel. „[…] any verbalization, evaluative comparison, or other public behavior that asserts or implies diminished competency in others is strictly taboo." (Turner 1983, S. 154) Durch die Langsamkeit von Kolleg/inn/en auftretende

Probleme der Zusammenarbeit, z.B. an einem gemeinsamen Fließband, werden durch Absenken des eigenen Tempos gelöst.

Bis hierhin wurden einige für alle Werkstattbeschäftigten mehr oder weniger wichtige sozialpsychologische Funktionen beschrieben, die der workshop für sie erfüllt. Natürlich gehen auch hier, wie in allen Lebensbereichen, nicht alle Menschen, die sich in einer von außen betrachtet weitgehend ähnlichen oder gar in einer identischen Lebenslage befinden, in gleichförmiger Weise damit um. Turner unterscheidet vier Typen von Werkstattbeschäftigten: die „Elite“ (S. 158-161), die „Geselligen“ („The Socialites“, S. 161-163), die „Einzelgänger“ („The Loners“, S. 163-165) und die „Nonkonformisten“ („The Nonconfomers“; S. 165-168). Diese vier Typen unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht, vor allem durch einen jeweils spezifischen Umgang mit ihrer Behinderung. Die zur „Elite“ gehörigen sind zum einen die effektivsten besten Arbeiter/innen und andererseits genießen sie ein hohes soziales Ansehen bei den übrigen Werkstattbeschäftigten. Wie alle von ihnen wissen sie, dass sie als „retarded“ eingestuft werden, halten dies aber für ein unpassendes Gesprächsthema. Sie bezeichnen sich selbst meist als „langsame Lerner“ („slow learners“, S. 160), ohne sich als nennenswert behindert anzusehen. „They emphasize their accomplishments and seldom dwell on their limitations.“ (ebd.) Sie erhalten ihr Selbstwertgefühl in erster Linie durch die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben aufrecht. Die so genannte Normalität, Unabhängigkeit und „mainstream life“ streben sie in der Regel nicht an. Das zentrale Lebensinteresse der Elitenangehörigen sind positive soziale Beziehungen.

Die „Geselligen“ genießen ebenfalls große Beliebtheit bei anderen Werkstattbeschäftigten, sind aber weniger arbeitsam als die Angehörigen der „Elite“. Ihr Arbeitseinsatz variiert stärker und ist abhängig davon, ob ihnen ihre jeweilige Tätigkeit gerade Spaß macht oder nicht und ob sie ein gutes Verhältnis zu ihrem aktuellen Gruppenleiter haben oder nicht. Sie reagieren sehr sensibel auf die Bezeichnung als „retarded“ und trösten sich nicht mit beschönigenden Ausdrücken wie „langsame Lerner“. Sie nutzen den workshop für eine positiv gefärbte Selbstdarstellung gegenüber ihren Peers mit übertrieben geschilderten Erlebnissen. Diese Normalitätsfabrikationen stehen für ein ernsthaftes Problem in der Aufrechterhaltung ihres Selbstwertgefühls. Sie wissen, dass diese teilweise frei erfundenen Geschichten eine instabile Basis dafür sind, finden aber keine andere. Das bringt sie in einen Zwiespalt zwischen der Orientierung am Leben im workshop einerseits und am „Leben draußen“ andererseits: „Their fabrications represent a complex and varied form of strategic self-presentation designed to defend a highly fragile self-image of normalcy. The extreme effects of this strategy are a form of alienation and marginality. *They don’t know which to prefer, the workshop or the world*

outside, the comforts of belonging and unchallenged semblance, or the more hazardous pursuit of trying to 'pass' in a larger society." (S. 162 f.; meine Hervorhebung) Das zentrale Lebensinteresse der Geselligen ist die Verleugnung ihrer Devianz. Wir finden hier also auch in einer Werkstatt marginale Personen im Sinne von Park und Stonequist (vgl. Abschnitt 1.3). Die „Geselligen" befinden sich in einem chronischen Zwiespalt. Turner macht über die quantitativen Größenordungen der von ihm unterschiedenen Typen keine Angaben, auch nicht über die jeweiligen Anteile der Geschlechter.

Die „Einzelgänger" sind einerseits gute Arbeiter/innen, andererseits aber eher unbeliebt bei den anderen Werkstattbeschäftigten. Ihre relative Isolation geht jedoch eher von ihnen selbst aus, als dass sie Resultat von Zurückweisung wäre. Sie sind die am wenigsten redseligen und geselligen unter den Werkstattbeschäftigten. „Their low rate of peer-interaction […] seems to be clearly a matter of personal style and preference rather than social rejection. They are not social isolates, nor are they lacking the necessary verbal skills. They simply seem to prefer less interaction." (S. 163 f.) Unter allen vier Typen leiden die Einzelgänger am wenigsten unter dem Etikett „retarded"; sie stehen dazu und wenden es auch auf sich selbst an, ohne Rückgriff auf beschönigende Ausdrücke. Das hält sie nicht davon ab, sich für Menschen wie alle anderen auch zu halten und ihre positiven Eigenschaften herauszustellen. „Compared to the other groups, they maintain a more balanced and accurate self-appraisal and seem considerably more secure in both their ability, and right, to construct an independent judgment of their self-worth as individuals." Das zentrale Lebensinteresse der Einzelgänger ist die soziale Harmonie.

Die von Turner als „Nonkonformisten" bezeichneten Werkstattbeschäftigten sind zum einen die unzuverlässigsten und unproduktivsten Arbeiter/innen und zum anderen sind sie am wenigsten beliebten unter ihren Peers. Unter dem Fehlen von befriedigenden sozialen Beziehungen leiden sie stark. Sie zeigen wenig Selbstkontrolle in ihrem expressiven Verhalten und stiften damit oft Ärger und Konflikte. Sie sind extrem anfällig noch für die leiseste Kritik. Im Hinblick auf den Umgang mit ihrem Handicap legen sie weniger Einheitlichkeit an Tag als die anderen drei Typen. Diejenigen unter ihnen, die es verleugnen, gehören zu den wenigen Werkstattbeschäftigten, die Andere als „retarded" bezeichnen. Soweit die Nonkonformisten zu ihrem Handicap stehen, können sie es anders als die Einzelgänger nicht mit einem positiven Selbstbild verknüpfen. Stattdessen verfallen sie oft in Selbstmitleid. Andere Nonkonformisten vermeiden das Thema „retardation" soweit es irgend möglich ist, noch andere wiederum haben keine feststehende Position dazu und gehen damit je nach den vorliegenden Umständen verschieden um. Das zentrale Lebensinteresse der Nonkonformisten ist das Vermei-

den von Langeweile. Im nächsten Abschnitt wird diese Darstellung von Turner zu den verstreuten Befunden über die subjektive Perspektive von deutschen Werkstattbeschäftigten in Beziehung gesetzt.

2.2 Deutsche Studien über Werkstattbeschäftigte

Das Ergebnis der Studie von Turner, dass die Arbeit für die große Mehrheit der Werkstattbeschäftigten ein zentraler Lebensinhalt ist, wird für Deutschland von einer Befragung von 58 Werkstattbeschäftigten mit einer diagnostizierten geistigen Behinderung im Alter zwischen 50 und 64 Jahren bestätigt, über die Alexander Skiba in seinem Aufsatz *Vorbereitung auf den Ruhestand bei geistiger Behinderung* (2003) berichtet. „Deutlich wurde aus den Antworten, dass die teilnehmenden Probanden gerne zur Arbeit gehen, dem Arbeitsplatz also eine hohe Bedeutung zukommt." (ebd., S. 54) Die Frage, „ob man schon einmal daran gedacht habe, dass die berufliche Tätigkeit irgendwann beendet sein werde", wurde nur von der Hälfte bejaht (ebd.). Dass die andere Hälfte sich darüber noch keine Gedanken gemacht hatte, zeigt das hohe Maß an Selbstverständlichkeit, mit dem sie zur Arbeit gehen. Aus der Untergruppe der 38 Befragten im Alter von 50 bis 59 Jahren konnten sich 94 % vorstellen, „im Rentenalter weiterzuarbeiten" (S. 55).

Schon allein die Tatsache, dass es überhaupt Werkstattbeschäftigte gibt, die älter als 50 Jahre sind, ist ein Indiz dafür, wie wichtig ihnen die Arbeit als Lebensinhalt ist, denn die allermeisten von ihnen haben bereits mehr als 20 Arbeitsjahre in der WfbM hinter sich und sind damit zum Bezug einer Erwerbsunfähigkeitsrente berechtigt. Die Rentenversicherungsbeiträge für Werkstattbeschäftigte richten sich nicht nach den tatsächlichen Entgelten, sondern werden auf der Grundlage von 80 % der Bezugsgröße in der Sozialversicherung berechnet. Sie sind also, wie es in den *Werkstattempfehlungen* der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (BAGüS) heißt, „nach einem bedeutend höheren Entgelt, als sie tatsächlich erzielen, versichert" (2008, S. 69). Nach einer Anwartschaft von zwanzig Jahren erhalten Werkstattbeschäftigte eine Rente wegen voller Erwerbsminderung, mit der sie von Leistungen der Sozialhilfe unabhängig werden. Das erzielte Arbeitsentgelt wird auch dann nicht vom Bezug dieser Rente abgezogen, wenn die allgemeine Hinzuverdienstgrenze überschritten wird. Auf dieser finanziellen Grundlage ist es vielen Werkstattbeschäftigten, die im direkten Anschluss an die Sonderschule ihre Werkstattkarriere begannen, prinzipiell möglich, schon mit Ende 30 auszuscheiden. Darüber, wie viele dazu berechtigte Personen diese Möglichkeit nutzen, ist meines Wissens nichts bekannt. Die Existenz dieser Gruppe relativiert je-

denfalls die Ergebnisse von Skiba über die hohe subjektive Bedeutung des Werkstattarbeitsplatzes, denn er hat diejenigen nicht berücksichtigt, die darauf von sich aus verzichtet haben.

Jürgen Wendeler berichtet in seinem Buch *Geistige Behinderung: Normalisierung und soziale Abhängigkeit* (1992) über eine von ihm geleitete Befragung von 69 Werkstattbeschäftigten und ihren Bezugspersonen.[9] Eines der Ergebnisse ist, dass die als „geistig behindert" klassifizierten Personen keine homogene Gruppe sind. Für diejenigen, bei denen die geistige Behinderung stärker ausgeprägt ist, bleibt das Wissen darum, dass sie in einer „Werkstatt für Behinderte" arbeiten „eine im Grunde bedeutungslose Bezeichnung" (Wendeler & Godde 1989, S. 309). Der Begriff „geistige Behinderung" wird von denjenigen abgelehnt, die den damit verknüpften Inhalt verstehen.

„Das Problem liegt für sie weniger darin, einzelne Fehler und Schwächen einzugestehen, sondern darin, mit der Zuweisung solcher Begriffe Anerkennung und Wertschätzung im ganzen zu verlieren. [...] Die Zuschreibung dieses Begriffs ist für die Betroffenen deshalb so beängstigend, weil damit die Vorstellung verbunden ist, es fehlten grundlegende Fähigkeiten ganz und gar." (ebd., S. 315)

Laut Wendeler bestätigt die von ihm organisierte Befragung ähnliche Ergebnisse von Studien aus den 1980er Jahren über Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte:

„Unter den geistig behinderten Erwachsenen haben wir niemanden getroffen, der bestreitet, daß eine allgemeine Schwäche und Hilfsbedürftigkeit ein Makel ist, aber viele, die nachdrücklich betonen, daß ihre Behinderung von anderer Art ist. Auch sie halten sich, wie Goffman (1967) es von allen Stigmatisierten behauptet, im Innersten für eine ‚normale Person', ein menschliches Wesen wie jedes andere, auch wenn sie einige Schwächen und Fehler nicht leugnen. Aus diesem Grund ist der Begriff ‚geistig behindert', der auf eine umfassende Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit hindeutet, für sie völlig unannehmbar." (1992, S. 136)

Die von Wendeler Befragten waren darum bemüht, ihre Schwächen einzugrenzen. Eine Frau meinte z.B. nach Einschätzung ihrer Eltern, „Sie sei nicht geistig gestört, sie sei nur rechenbehindert." (Wendeler & Godde 1989, S. 311; Wendeler 1992, S. 136) In einer der im deutschsprachigen Bereich seltenen Bezugnahmen auf Edgertons *The Cloak of Competence* (1993) halten es Wendeler & Godde (1989, S. 315) im Hinblick auf das Problem der sozialen Anerkennung für „bemerkenswert", dass es bei den „erheblich stärker behinderten Erwachsenen" ihrer Untersuchung „um keine Handbreit anders" sei als bei dessen Probanden. Wie schon Edgerton, stießen auch Wendeler & Godde auf die „Technik des geeigneten Vergleichs", um es mit einem treffenden Ausdruck von Lisa Pfahl (2011, S. 156) zu formulieren: Mit dem Hinweis auf (noch) Schwächere stellt man sich selbst in einem relativ günstigen Licht dar. Ein Gruppenleiter in einer Werkstatt berichtete über eine Mitarbeiterin: „Zusammen mit ihrem Freund spricht sie von der Werkstatt als einer ‚Werkstatt für Bekloppte'. Beide

[9] Vorläufige Ergebnisse von 39 Befragten enthält der Aufsatz von Wendeler & Godde *Geistige Behinderung: Ein Begriff und seine Bedeutung für die Betroffenen* (1989).

sind der Meinung, dort eigentlich nicht hinzugehören. Sie fühlen sich eher den normalen Menschen zugehörig.“ (Wendeler & Godde 1989, S. 314)

Bestätigt werden diese Befunde durch die Befragung einer Gruppe von leichter geistig behinderten Werkstattbeschäftigten zu ihrem Selbstbild, die von Christine Hofmann et al. (1996) durchgeführt wurde. Die Zuschreibung des Prädikats Behinderung „[...] löste Gefühle von Wut und Ohnmacht aus. Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein scheinen durch die Übernahme der Zuschreibung „’geistig Behinderter’ ständig bedroht.“ (ebd., S. 33) Die rechtliche Situation ohne wirklichen Arbeitnehmerstatus wird als „kränkend“ erlebt (ebd.). Während von Personen mit starker geistiger Behinderung der Bezahlung wenig Bedeutung zugemessen werde, wie Wendeler herausfand (1992, S. 67-69), „empfinden die weniger behinderten Teilnehmer unserer Gruppe die niedrige Entlohnung als Abwertung ihrer Arbeit und damit auch ihrer Person“ (Hofmann et al. 1996, S. 33). Die fehlende Berücksichtigung der individuellen Leistung wird als Diskriminierung erlebt, wie die beiden folgenden Zitate zeigen: „Wir sind doppelt bestraft, erstens mit unserer Krankheit und dann werden wir noch ausgenommen dazu, weil wir sind ja die fitteren und arbeiten für die Schwächeren mit.“, und: „Die Stärkeren müssen für die Schwächeren mitarbeiten und die Entlohnung wird über den Gruppendurchschnitt errechnet.“ (ebd.) Hofmann et al. stellten ebenfalls die Technik des geeigneten Vergleichs fest: „Die Abgrenzung zu den schwerer behinderten Mitarbeiter/-innen ist ein wichtiger Stabilisationsfaktor für das eigene Selbstbewußtein.“ (1996, S. 37) Laut Wendeler gibt es „nicht wenige, die gern mit Behinderten zusammen sind, die schwächer sind als sie. Es ist die eigene Überlegenheit, die ihnen gefällt.“ (1992, S. 75) Ein Gruppenleiter berichtete über einen Mitarbeiter: „Es ist wichtig für ihn, den anderen immer etwas voraus zu sein, etwas schneller zu arbeiten oder etwas mehr zu produzieren. Er zeigt auf seine Produktionen und die der anderen und stellt zufrieden fest, daß er mehr geleistet hat. Aus diesem Grund möchte er lieber neben solchen Mitarbeitern arbeiten, die schwächer sind als er.“ (ebd.) Dorothea Schmidt-Thimme zitiert in ihrem Aufsatz *Stimmen von drinnen* (1987) einen weniger behinderten Werkstattbeschäftigten, der über die Gruppe der schwerer Behinderten sagt: „Die *arbeiten* nicht, die *spielen* nur.“ (1987, S. 9; meine Hervorhebung) Die WfbM ermöglicht es allen im Arbeitsbereich Beschäftigten, sich überlegen zu fühlen, weil sie bei einem geeigneten Vergleich mit denjenigen unter dem „verlängerten Dach“ im Förderbereich Tätigen gut abschneiden. Diese sind per Definitionem nicht in der Lage, ein Minimum an verwertbarer Arbeitsleistung zu erbringen und haben auch kein arbeitnehmerähnliches Rechtsverhältnis mit der WfbM. Dieser positive Vergleich der Werkstattbeschäftigten mit Blick auf den Förderbereich muss keine Verletzung der von Turner herausgearbeiteten ungeschriebenen Höflichkeitsregel

beinhalten, denn der Vergleich muss nicht demonstrativ erfolgen, das bloße Wissen um diese noch Schwächeren ist hinreichend.

Wenn es solche Abgrenzungen schon zwischen den schwerer und leichter geistig Behinderten gibt, dann ist es nahe liegend, dass auch die schwächeren Lernbehinderten sich dagegen verwahren, mit den als geistig behindert klassifizieren Personen „über einen Kamm geschoren zu werden". Genau dies ist ein weiteres Ergebnis der in Abschnitt 1.1 erwähnten Studie von Ilka Spiess (2004) über ehemalige Werkstattbeschäftigte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die von ihr befragten Personen empfanden die WfbM zumindest im Nachhinein „als diskriminierende Einrichtung, in die sie nicht gehören, zu der ihnen aber in der Vergangenheit keine Alternative geboten wurde" (ebd., S. 197). Einige hatten sich bereits während ihrer WfbM-Zeit von dieser Institution und ihren behinderten Mitarbeitern abgegrenzt. Sie „weigerten sich zum Beispiel im Werkstattbus mitzufahren, weil auf dem Bus das Einrichtungslogo prangt und sie darin nicht gesehen werden wollten" (ebd.). Für die befragten Personen war das geringe Entgelt ihr wichtigster Grund dafür, die WfbM verlassen zu wollen. Sie fanden ihren Lohn von 100 bis 200 Euro monatlich unangemessen gering „und fühlten sich dadurch und durch die Sondereinrichtung diskriminiert und stigmatisiert" (S. 196). Zwar hatten viele nach Abzug aller Unkosten nicht viel mehr Geld zur Verfügung als während ihrer Zeit in der Werkstatt, jedoch geht es ihnen in erster Linie beim Lohn um dessen Symbol für Unabhängigkeit: „Ausschlaggebend ist für sie die Tatsache, dass sie in der Werkstatt für behinderte Menschen für einen Arbeitsmonat lediglich ein Taschengeld bekommen haben und jetzt auf der Monatsabrechnung ein Betrag von etwa 1000 Euro für ihre Arbeitskraft ausgewiesen wird." (ebd.)

Diese auf die subjektive Relevanz von „Normalität" verweisende Bedeutung einer tariflichen Bezahlung wird noch dadurch unterstrichen, dass einige der von Spiess Befragten Nachteile bei der Rentenversicherung in Kauf nahmen, um auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln zu können. Die nach zwanzig Werkstattjahren erworbene Anwartschaft auf eine EU-Rente geht bei dem Eintritt in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis verloren, „weil Versicherte, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig sein können, nach § 43 Abs. 2 SGB VI nicht voll erwerbsgemindert sind" (ebd.).[10] Sieben der von Spiess befragten Personen, also fast ein Viertel, verzichteten auf die

[10] An diesem Punkt bestand bis vor kurzem eine Bevorzugung des Wechsels aus der Werkstatt in ein Integrationsprojekt, denn anders als beim Wechsel in einen herkömmlichen Betrieb wird der Rentensteigernde Beitragsmodus laut den *Werkstattempfehlungen* der BAGüS von 2008 „im Interesse der Motivierung geeigneter behinderter Menschen zu einem Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt *beibehalten* […]" (S. 69 f.; meine Hervorhebung). Angesichts des immer wieder betonten Anspruchs der Integrationsfirmen, Teil des allgemeinen Arbeitsmarkts zu sein, ist diese Bevorzugung schwer

Erwerbsgemindertenrente zwischen 500 und 800 Euro monatlich, um auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln zu können. Drei hatten den Anspruch bereits erfüllt, bei vier weiteren fehlten daran nur noch wenige Jahre (2004, S. 163, 196 f.). Die in betreuten Wohnformen Lebenden standen sich finanziell kaum besser als vorher, weil der Verdienst vom Sozialamt angerechnet wird (ebd., S. 259 f.). Dies trifft insbesondere auf den Mehrverdienst durch Überstunden zu, die einige nichtsdestotrotz oft verrichten: „Viele Personen sind stolz darauf, Überstunden wie andere Kolleg(innen) zu leisten und durchzuhalten. Sie schließen daraus, dass der Arbeitgeber ihre Arbeitsleistung als gut bewertet und auf diese angewiesen ist." (S. 229) Sich auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu behaupten, stellte an alle Befragten hohe Anforderungen an Motivation und Durchhaltevermögen. Um diese „aufzubauen und ständig aufrechtzuerhalten" war das Symbol des monatlichen Lohnzettels alleine nicht genug. „Auf Dauer wichtiger ist der feste Wille, sich von der als stigmatisierend empfundenen Behinderteneinrichtung zu distanzieren." (S. 308) Dies ist das zentrale Motiv, das für den Übergang übrig bleibt, angesichts der Unmöglichkeit, ohne eine „richtige" Berufsausbildung eine Erwerbstätigkeit jenseits des Niedriglohnsektors zu finden.

Über die wichtige Frage, wie viele Werkstattbeschäftigte es vorziehen würden, auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu wechseln, liegen meines Wissens keine belastbaren Zahlen vor. Erste Hinweise zu den Proportionen geben Andreas Hinz & Ines Boban im Kontext ihrer Evaluation des Unterstützten betriebsintegrierten Arbeitstrainings der HAA über die sie in ihrem Buch *Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung* (2001) berichten. Unter anderem befragten sie parallel zu den 56 Teilnehmer/inne/n des Unterstützten Arbeitstrainings ebenfalls 56 Werkstattbeschäftigte aus den vier Hamburger WfbM, die das Arbeitstraining durchlaufen haben. Zwar handelte es sich dabei um keine repräsentative Zufallsstichprobe, da die Auswahl den Werkstätten überlassen wurde (ebd., S. 65), aber Hinz & Boban sehen doch eine gewisse Verallgemeinerbarkeit:

„Zwar ist mit dieser Kontrollgruppe statistisch keine Repräsentativität für alle MitarbeiterInnen in Werkstätten für Behinderte gegeben, jedoch sind die Untersucher an der Stichprobenbildung nicht beteiligt, sodass von ihrer Seite keine systematischen Verzerrungseffekte vorliegen und von dieser Befragtengruppe sehr wohl vorsichtig verallgemeinerbare Hinweise auf ihre Wahrnehmung der Situation in den Werkstätten für Behinderte und das dortige Arbeitstraining zu erhalten sind." (S. 66)

Die Befragung wurde in mündlicher Form mit einem Fragebogen durchgeführt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt (S. 63 f. und 426-429). Von den Ergebnissen ist zunächst festzuhalten, dass mehr als vier Fünftel der Werkstattbeschäftigten angaben, dort

---

nachvollziehbar. In den *Werkstattempfehlungen* der BAGüS von 2010 ist dieser Passus nicht mehr enthalten; inwieweit sich die diesbezügliche Praxis geändert hat, ist mir nicht bekannt.

gerne zu arbeiten, und dass etwa drei Viertel sich zufrieden mit ihrer konkreten Tätigkeit äußerten (S. 88 f.). Das ist eine Bestätigung des Befundes von Turner über den hohen Beliebtheitsgrad der Werkstatt bei den behinderten Beschäftigten. Der Wunsch nach einer Arbeit außerhalb der Werkstatt tauchte an drei Stellen des Fragebogens auf. Bei der Frage nach Veränderungswünschen der Arbeitssituation wurde er von einem Zehntel der Befragten genannt. Als Antwort auf die offene Frage „In welchem Tätigkeitsbereich möchten Sie später arbeiten?“ nannte ein Drittel diesen Wunsch, „obwohl dies keineswegs durch die Frage provoziert war“ (S. 89). Dieselbe Antwort gab ein knappes Zehntel auf die offene Frage „Welche Wünsche haben Sie sonst für die Zukunft?“. Bei der Überprüfung der Frage, ob sich immer dieselben Personen an den drei Stellen in dieser Weise äußerten, stellte sich heraus, „[…] dass lediglich drei Personen diesem Wunsch an zwei Stellen Ausdruck geben, es sich also insgesamt um 23 Personen handelt, d.h. 41 % der Werkstattgruppe möchten eines Tages außerhalb der Werkstatt für Behinderte arbeiten“ (S. 90). Hinz & Boban erwähnen nicht, dass anscheinend niemand von den Befragten sich an *allen drei* Stellen in diesem Sinne geäußert hat, was man im Falle von fester Entschlossenheit wohl erwarten dürfte. Von daher ist ein Anteil von 41 % eine sehr extensive Auslegung der erhobenen Daten. Wenn man diesem Prozentsatz gegenüberstellt, dass mehr als vier Fünftel der Befragten angeben, dass sie gerne in der Werkstatt arbeiten, dann ergibt sich schon rein rechnerisch eine zwiegespaltene Schnittmenge, also von Personen, die sich sowohl in der WfbM wohl fühlen als auch den allgemeinen Arbeitsmarkt attraktiv finden. Dass dies vorkommt, ist eines der Ergebnisse der fünf Interviews die Hinz & Boban zur Vertiefung der Thematik mit ausgewählten Personen aus der Gruppe der 56 Teilnehmer/innen am Werkstatt-Fragebogen durchführten. Über die Ergebnisse dieser Interviews berichten sie in der zweiten Hälfte von Kapitel 4 „Intensivbefragung zur Situation von TeilnehmerInnen“ (2001, S. 160-206).

Für die 21jährige Frau F., die seit einigen Wochen in der Werkstatt-Tischlerei tätig war, wurde als typisches Zitat für die Überschrift ausgewählt: „Also eigentlich allgemein bin ich ja zufrieden … und irgendwann werd’ ich auch versuchen, hier rauszugehen.“ (S. 160-168) Frau F. ist ein Beispiel dafür, dass ein Fragebogen oftmals nicht genug in die Tiefe geht, denn sie gehörte nicht zu den 41 % derjenigen, die den Wunsch nach einer Arbeit außerhalb der Werkstatt im Fragebogen angegeben hatten (S. 166). Sie hegt den beruflichen Traum „wenn es so weit ist, irgendwann mal“ (S. 165) in einem Laden an der Kasse zu arbeiten, nicht um zu kassieren, sondern um die Waren für die Kunden in Geschenkpapier einzuwickeln. Diesbezüglich denkt sie in Jahren, will sich zunächst in der Werkstatt etablieren und vertagt die Übergangsfrage auf „Später mal, wenn ich hier feste drinne bin […].“ (ebd.) Zunächst einmal ist sie

„froh darüber“, in der Werkstatt zu sein, es ist „alles bestens“ (S. 163). Sie grenzt sich von denjenigen ab, die ihrer Meinung nach voreilig die WfbM verlassen wollen: „Es gibt auch welche, die sind nicht so glücklich … darüber und sagen: ‚Äeh, was soll ich denn hier? Ich gehör doch gar nicht hier her.’ Das gibt es, … und ich bin so eine Person, ich nehm das nicht so übel. Ich kann das mehr verkraften und so. Und das verkraften kann ich und auch ausbaden und so […].“ (ebd.) Frau F. weiß, dass der Werkstattstatus ein gering angesehener ist, denn sonst gäbe es daran ja nichts übel zu nehmen, zu verkraften oder auszubaden. Die dafür nötige Ich-Stärke nimmt sie für sich in Anspruch und spricht sie anderen ab. Sie hat ein gesundes Selbstvertrauen, Schwächen sieht sie bei sich nicht (S. 160), obwohl die Werkstattvorgesetzten ihre Leistung nur für durchschnittlich halten. Einstweilen genießt sie es, in der Werkstatt in geselliger Hinsicht im Mittelpunkt zu stehen und auch der „Jungsschwarm“ zu sein (S. 165). Sie legt Wert auf die Feststellung: „Bei mir sieht man das ja nicht so an, dass ich behindert bin.“ (ebd.) Nicht zuletzt darauf dürfte sich ihre Hoffnung gründen, dereinst in einem „normalen“ Laden an der Kasse arbeiten zu können.

Ein weiteres Beispiel für die Gleichzeitigkeit von wenn auch eher resignativer Zufriedenheit mit der Werkstatt und dem Wunsch nach einer Arbeit außerhalb ist die 43jährige Frau J. Sie arbeitet seit 23 Jahren in einer WfbM, zum Zeitpunkt der Befragung in einer Verpackungs- und Montagegruppe, wo sie Tinte abfüllt und die Behälter mit Etiketten versieht. Als für sie typische Äußerung wurde ausgewählt: „Letztendlich bin ich nicht unzufrieden, aber … wenn es für mich die Möglichkeit gäbe, würde ich auch gern was anderes machen, und auch gern außerhalb der Werkstatt.“ (S. 192-202) Ihre intellektuelle Beeinträchtigung ergab sich als Spätfolge von Epilepsie in Form den Störungen des Kurzzeitgedächtnisses. Sie hätte nach dem Abschluss der Schule für Körperbehinderte „lieber in der freien Wirtschaft gearbeitet“ (S. 193), wurde aber von ihrem gesamten Umfeld „wegen der Anfälle“ in die Werkstatt gelenkt. Mit dieser Entscheidung hadert sie bis heute: „Letztlich bin ich nicht unzufrieden, aber man gibt sich ja eben doch damit letztendlich ab, weil wenn einem die Türen alle zugehalten werden – wo soll man da denn noch Anschluss kriegen? ... Sonst bin ich gerne in der Werksatt, das ist nicht die Sache.“ (S. 196) Ihre Perspektive auf eine Tätigkeit außerhalb der WfbM ist mittlerweile auf einen ausgelagerten Arbeitsplatz beschränkt und selbst im Hinblick darauf ist sie wegen ihres Alters skeptisch: Sie hat von anderen „beiläufig mitgekriegt“, „dass man in meinem Alter schon keinen Außenbetriebsanschluss mehr kriegt, dass man da schon zu alt für sein soll“ (S. 200).

Im Hinblick auf die Frage, wie stark ausgeprägt der Wunsch ist, die WfbM zu verlassen, sind die Ausführungen von Hinz & Boban über den unterschiedlichen Grad an Konkretisierung der Fragebogen-Antworten interessant:

„Während die von zwei Personen eher auf diffuser Ebene anzusiedeln sind (‚außerhalb der WfB, Bereich ist relativ egal'), beziehen sich die Aussagen von neun Befragten auf Branchen (‚Büroarbeit', ‚Maler', ‚Metall' etc.) und die von zwölf Befragten auf konkrete Arbeitsplätze (‚Altersheim', ‚bei Lau', ‚bei Papa in der Druckerei', ‚Videothek' usw.); aus jeder dieser drei Ebenen hat eine Person sich bereits bei der Arbeitsassistenz beworben und steht auf der Warteliste." (S. 90)

Der letztere Punkt ist meines Erachtens ein weiteres Argument dafür, den Anteil von 41 % nach unten zu korrigieren, zumindest für andere Regionen als Hamburg. Dort haben viele Werkstattbeschäftigte schon von der HAA gehört und können so viel eher auf den Gedanken kommen, eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt sei vielleicht auch für sie in Reichweite. In den meisten Regionen Deutschlands bestehen solche Unterstützungsstrukturen jedoch nicht und haben in diese Richtung zielende Wünsche von Werkstattbeschäftigten dementsprechend weniger Realisierungschancen. Der Hinweis auf die Tätigkeit der HAA ist auch eine der drei Interpretationen, mit denen Leitungspersonen der Hamburger WfbM auf den auch für sie überraschenden Befund reagierten, wie häufig der Wunsch nach einer Arbeit außerhalb der Werkstatt vorkommt:

„Dabei werden verschieden Erklärungstendenzen genannt, nach denen ein Teil der MitarbeiterInnen tatsächlich auf der Warteliste der Assistenz steht, ein zweiter Teil zwar den Wunsch hat, außerhalb zu arbeiten, jedoch bei konkreten Perspektiven eher zurückweicht, wenn etwa für Außenarbeitsplätze geworben wird; bei einem dritten Teil werden die Wünsche eher für unrealisierbare Traumvorstellungen nach dem Muster von Lokomotivführer oder Pilot gehalten." (S. 90)

Schon die aus markanten Zitaten abgeleiteten Überschriften der Abschnitte über die fünf interviewten Personen zeigen ein häufiges Schwanken, wie oben für Frau F. und Frau J. schon gezeigt. Nur Frau I. sagt: „Ich bin an der richtigen Stelle eigentlich." (S. 185-192) Sie war zum Zeitpunkt der Interviews 44 Jahre alt und arbeitete seit 15 Jahren in der Werkstatt, „heute mit Teilzeitarbeit, wo sie Gewinde schneidet" (S. 183). Die anderen vier Interviewten sind in unterschiedlichem Grad ambivalent. Der 35jährige Herr H. ist Rollstuhlfahrer und mit 30 Wochenstunden in einer Verpackungs- und Montagegruppe tätig. Für ihn wird als repräsentative Aussage angeführt: „Ich hab' mir eigentlich was anderes gewünscht." (S. 178-185) Er hat keine Interesse an seinen gegenwärtigen Tätigkeiten und äußert wiederholt den Wunsch nach Arbeit außerhalb der WfbM, „vielleicht am Computer" (S. 178). Aufgrund seiner als schwach eingestuften Leistungen wird er in der Werkstatt nicht an ihn mehr interessierende Arbeiten heran gelassen.

Der Fall des 22jährigen Herr G. (S. 168-178) bietet sich für eine Interpretation als *marginal man* an (vgl. Abschnitt 1.3). Die Töpferei ist diejenige Abteilung in der WfbM, die ihm noch am ehesten gefällt, und er hat dafür gekämpft, dort hinzukommen. Insgesamt sieht er sich aber in der Werkstatt fehlplatziert, weil er kein Selbstbild als behinderte Person hat. Als Beleg dafür zieht er die Kulturtechniken heran: „Lesen kann ich, schreiben kann ich, rechnen kann ich, was die anderen wohl nicht können." (S. 168) Wegen seines Wunsches, als Busfahrer zu arbeiten, ist er an die HAA herangetreten, aber die hat sich auch nach drei Jahren noch nicht wieder bei ihm gemeldet (S. 169). „Zwar hat er noch keinen Führerschein, ‚aber ich kann auch Autofahren. Bin ja nicht blöd.'" (S. 168) Herr G. hat ein Praktikum als Automechaniker absolviert, um das er sich selbst gekümmert hat. Seine Eltern unterstützen die Ambitionen in Richtung des allgemeinen Arbeitsmarktes. Nach Aussage des Gruppenleiters geht ein Druck in diese Richtung vom Vater von Herrn G. aus, „der offensichtlich unter diesem Stigma leidet, das sein Sohn nun nicht höher hinaus kann" (S. 172). Herr G. hegt einerseits die Hoffnung, in dieser Autowerkstatt regulär arbeiten zu können, ist aber anderseits zwiespältig im Hinblick auf ein Verlassen der WfbM:

„[…] hau, weiß ich nicht, was ich dann mach', aber ich werd mir schon was einfallen lassen, also, ich weiß gar nicht, wohin ich mein Gedächtnis hin lassen tue, das ist eigentlich Katastrophe für mich. … Ich weiß gar nicht, was ich will – entweder ich bleib' in der Töpferei oder ich werd' draußen arbeiten. Das ist sehr schwierig für mich, also wenn ich dann mal nach draußen gehe und arbeite draußen, dann vermisse ich die Töpfereigruppe. So, und wenn ich denn wieder zurückkomme, ach, dann vermissen mich meine Leute vom Kfz-Service. … *man kann sich nicht auseinander reißen oder irgendwas*." (S. 175; meine Hervorhebung)

Die jüngsten mir bekannten quantitativen Hinweise zu der Frage, wie viele Werkstattbeschäftigte den allgemeinen Arbeitsmarkt vorziehen würden, liefert die Studie von Markus Schäfers *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen* (2008). Im Zentrum seines Erkenntnisinteresses steht die Wohnqualität. In teilstandardisierten Interviews befragte er 2003/2004 insgesamt 129 Personen, die mit Unterstützung in stationären Wohneinrichtungen der Diakonie in Nordbaden und Ostwestfalen leben.[11] Von diesen Befragten waren 96 % im Arbeitsbereich einer WfbM der jeweiligen Region tätig (ebd., S. 222). Eine der sechs Fragen zum Themenbereich „Zufriedenheit mit der Arbeit" lautete: „Möchten sie lieber woanders arbeiten?" (ebd., S. 260). Diese Frage bejahten 37 von den 124 Personen, die sich dazu äußerten, das sind 31 % (ebd.). Von diesen 37 Personen möchte knapp die Hälfte (n = 18) lieber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein (S. 260 f.). Diese 18 Personen ergeben bezogen auf 124 Antwortende einen Anteil von gut 14 %. Diesem Wert liegt nur eine kleine Zahl von zwei WfbM zugrunde. Da es jedoch keinen Grund

[11] Zur Stichprobe und Durchführung vgl. Schäfers 2008, S. 188-191 und 212-222.

zu der Annahme gibt, dass es sich um untypische Werkstätten handelt, sind die 14 % immerhin als ein Annäherungswert aussagekräftig. Dabei ist zu bedenken, dass Schäfers keine Personen in Wohngemeinschaften oder im betreuten Einzelwohnen befragt hat. In der Regel weisen Personen aus diesen ambulant unterstützten Wohnformen eine höhere Selbständigkeit auf als Personen im stationären Wohnformen, und daher besteht bei ihnen eine höhere Wahrscheinlichkeit für den Wunsch nach einem Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dasselbe gilt für die Werkstattbeschäftigten mit psychischen Störungen, die Schäfers ebenfalls nicht befragte. Dieses knappe Fünftel ist fast durchgängig als Quereinsteiger in die WfbM gekommen, und ich halte es für eine vorsichtige Schätzung, dass sie mehrheitlich lieber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein würden. Die allermeisten derjenigen Menschen mit psychischen Störungen, die am Erwerbsleben teilhaben wollen, wurden seit der Psychiatriereform gegen ihren Willen in die WfbM gedrängt, einfach mit dem Mittel der Alternativlosigkeit (vgl. Abschnitt 1.4, S. 35-37). Die *Zugangszahlen*-Studie hat Indizien dafür ergeben, dass sie dort eine hohe Fluktuationsrate aufweisen. Bezüglich der Entwicklung der Abgänge aus WfbM (im Sinne einer Auflösung des Werkstattvertrages) wurde leider nicht nach Alter oder vorrangiger Behinderung differenziert (Detmar 2008, S. 84). In der Gesamtheit aller Werkstätten sind die Abgangszahlen im Zeitraum 2002 bis 2006 gestiegen, wobei die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern teilweise unterschiedlich verlief (ebd., S. 86). Der Anteil der Abgänge aus dem Berufsbildungsbereich beträgt wahrscheinlich ein knappes Viertel (ebd.). Detmar resümiert: „Festzuhalten ist, dass [...] für viele Personen die WfbM *keine* Einbahnstrasse darstellt – wohin ihr Weg aber weiter führt, lässt sich an dieser Stelle nicht systematisch beantworten.“ (S. 88; Hervorhebung im Original) Nähere Informationen wurden zu drei Arten von Abgängen aus WfbM erhoben: Übergänge in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, in ein Ausbildungsverhältnis (betrieblich oder außerbetrieblich) und in eine andere berufliche Bildungsmaßnahme. Zu Übergängen in die Arbeitslosigkeit oder in die Psychiatrie ist also nichts bekannt. In allen drei Varianten der erhobenen Übergänge sind Personen mit „seelischer“ Behinderung die größte Gruppe. Beim Wechsel in Ausbildung oder eine berufliche Bildungsmaßnahme sind sie mit rund 70 % außerordentlich überrepräsentiert, und auch bei den Übergängen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sind sie mit einem Anteil von 40 % deutlich überproportional vertreten (S. 121). Während Personen mit geistiger oder Lernbehinderung, die die WfbM verlassen haben, häufiger den unteren Altersgruppen angehören, sind Personen mit psychischen Störungen in den Altersgruppen ab 35 Jahren aufwärts überproportional vertreten (S. 122).

Wenn man ein weiteres Zehntel der Werkstattbeschäftigten, also etwa die Hälfte derjenigen mit psychischen Störungen, zu den von Schäfers identifizierten 14 % hinzurechnet, die den allgemeinen Arbeitsmarkt vorziehen würden, sind wir schon fast bei einem Viertel. Bedenkt man dann noch, dass Schäfers keine Personen in ambulant betreuten Wohnformen befragt hat, dann ist die Zahl von 30 % aller Werkstattbeschäftigten, die Erich Stork in dem Zitat in Abschnitt 2.1 Ende der 1970er Jahre für vermittlungsfähig hielt, vielleicht auch heute noch (oder wieder) ein realistischer Richtwert. Jedenfalls steht eine Quote von möglicherweise einem knappen Drittel der Werkstattbeschäftigten, die sich einen Übergang wünschen, in krassem Widerspruch zur faktischen Überleitungsquote von 0,16 %! Bei einer Grundgesamtheit von gut 271 000 Werkstattbeschäftigten Anfang 2010 entspricht ein Anteil von 30 % gut 80 000 Personen, die lieber auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sein möchten. Sie alle sind potenziell marginale Personen, insofern sie Mitglied einer Organisation sind, mit der sie sich nicht identifizieren.

Im von Jim Turners Team in Los Angeles untersuchten workshop sperrten sich die meisten behinderten Beschäftigten gegen das Ansinnen, die Werkstatt in Richtung des allgemeinen Arbeitsmarkts zu verlassen. Die von Turner konstatierte Zögerlichkeit beim Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wurde auch in Deutschland festgestellt. Zu erinnern ist diesbezüglich an den oben erwähnten Teil der Hamburger Werkstattbeschäftigten, der „zwar den Wunsch hat, außerhalb zu arbeiten, jedoch bei konkreten Perspektiven eher zurückweicht, wenn etwa für Außenarbeitsplätze geworben wird“ (Hinz & Boban 2001, S. 90). Der Anteil der Klienten der HAA, die schon länger in einer Werkstatt sind, hat sich stetig verringert, so dass der Schwerpunkt der Tätigkeit der HAA heute eindeutig darauf liegt, (Sonder-)Schulabgänger/innen an der WfbM vorbei in herkömmliche Betriebe zu integrieren. Während etwa 30 Zugänge der von der HAA angebotenen Eingliederungspraktika pro Jahr Schulabgänger/innen sind, kommt nur noch ein Zehntel dieser Zahl aus dem Arbeitsbereich, also etwa drei Personen im Jahr (Basener 2009, S. 67). Die in den vier Hamburger Werkstätten eingerichteten Beratungs- und Sprechstunden der HAA wurden „nach einigen Jahren aufgrund geringer werdender Nachfrage“ eingestellt (ebd., S. 146). Eine Werkstattvertreterin sagt dazu: „Ja, das gab es früher, aber es hat sich totgelaufen.“ (S. 152). Dies erklärt sich jedoch nicht nur durch Desinteresse sondern auch dadurch, dass die Konkurrenz durch die HAA dazu führte, dass sich die Hamburger WfbM verstärkt selbst um einen Übergang ihrer Klientel bemühen. Rolf Behnke, einer der beiden Geschäftsführer der HAA, sagt dazu: „Die Werkstätten haben sich bewegt und vergleichbare Angebote aufgebaut, die, verglichen mit traditioneller

Werkstattarbeit, deutlich stärker an Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts orientiert sind." (S. 147; ähnlich S. 23).[12]

Die Zögerlichkeit von Werkstattbeschäftigten, wenn die Übergangsfrage konkret an sie herangetragen wird, ist auch eines der Ergebnisse der Dissertation von Jochen Friedrich *Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt* (2006). Diese Studie ergab sich aus der Tätigkeit von Friedrich als Fachdienstmitarbeiter in einem Projekt in Niedersachsen zur Förderung von Übergängen von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Die befragten Personen kamen aus den sechs Betriebsstätten der Delme-Werkstätten gGmbH mit ihren insgesamt etwa 1100 behinderten Beschäftigten in den Landkreisen Oldenburg und Diepholz sowie der Stadt Delmenhorst. Aus dem Kreis der bis zum Beginn seiner Datenerhebung 83 begleiteten Werkstattbeschäftigten ließ Friedrich eine Auswahl von 32 Personen von zwei Interviewerinnen in teilstandardisierten Interviews befragen (ebd., S. 127-133). Bis auf drei Personen, die den Berufsbildungsbereich noch nicht verlassen hatten, kamen alle Befragten aus dem Arbeitsbereich. Das Durchschnittsalter lag bei knapp 30 Jahren und die durchschnittliche Verweildauer in der WfbM bei knapp sieben Jahren. „Von den insgesamt 32 Befragten waren 18 männlich und 14 weiblich." (S. 129) Der Schritt in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis war entweder noch nicht oder erst seit kurzer Zeit vollzogen und die Entscheidung, dieses Ziel anzustreben, daher „noch unmittelbar präsent" (S. 127). Damit grenzt Friedrich seine Studie von derjenigen von Spiess ab, zu der ja mit der Region Oldenburg eine räumliche Überschneidung vorliegt. Die 36 von Spiess befragten Personen waren „im Durchschnitt seit sechs bis sieben Jahren" nicht mehr in der WfbM beschäftigt (2004, S. 163). Zum Zeitpunkt von Friedrichs Befragung hatte eine Frau ihre Bewerbung für das Projekt zurückgezogen, alle anderen seiner Befragten hatten Praktika in regulären Betrieben absolviert. Sieben Personen hatten bereits ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis erreicht, fünf waren auf ausgelagerten Einzelarbeitsplätzen tätig (2006, S. 132).

Von den Befragten sagten 20, also knapp zwei Drittel, „[…] dass ihre Projektteilnahme hauptsächlich auf die Initiative und Befürwortung des angestellten Personals der WfbM zurückzuführen war. Auch bei denjenigen, die sich selbständig bewarben, kam der ursprüngliche Anstoß meist von professionellen Betreuern." (ebd., S. 141) Dabei zeigte sich der folgende geschlechtsspezifische Unterschied: „Weibliche Werkstattbeschäftigte mussten besonders

[12] Vgl. dazu ausführlicher und auf bundesweiter Ebene den Aufsatz von Simone Schüller *Die Auswirkungen des Konzepts der ‚Unterstützten Beschäftigung' auf das System der beruflichen Rehabilitation am Beispiel der Werkstätten für Behinderte* (2001).

zur Projektteilnahme ermutigt werden.“ (S. 144) Viele Teilnehmer/innen waren überrascht, so etwas gefragt zu werden (S. 143). Sie waren eigentlich darauf eingestellt, bis zum Erreichen der Rente in der WfbM zu bleiben. Im Folgenden stelle ich zusammenfassend dar, welche Motive für die Teilnahme am Projekt bzw. für die Überwindung der anfänglichen Zurückhaltung ausschlaggebend waren. Auf die interessanten Ergebnisse von Friedrich über die kognitiven und emotionalen Details des Entscheidungsprozesses kann hier nur verwiesen werden.

In Übereinstimmung mit den übrigen Werkstattstudien zeigte sich auch bei Friedrich die Kritik am geringen Werkstatt-Entgelt als ein zentrales Motiv für die Projektteilnahme. Das war auch insofern wenig überraschend, als der monatliche Durchschnittsverdienst seiner Befragten von 140 Euro noch um 23 Euro unter dem Durchschnitt in den Delme-Werkstätten lag (S. 132). „Die allzu geringe Lohnhöhe wurde als Ausdruck grundsätzlich ungerechter Behandlung von Werkstattbeschäftigten erfahren.“ (S. 146). Dem standen jedoch keine Vorstellungen von den Verdienstmöglichkeiten außerhalb gegenüber: „Dabei hatte keiner der Befragten konkrete Kenntnisse über die zu erwartenden Lohnansprüche ungelernter Helfer auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Leistungsanforderungen.“ (ebd.) Der Verlust der EU-Rente wurde nüchtern kalkuliert und stellte sich als Hemmnis für eine Teilnahme dar (S. 147). Der Wunsch, die WfbM endgültig zu verlassen wurde am deutlichsten von den neun Befragten formuliert, die Friedrich unter der Überschrift „Interesse an Statusveränderung“ behandelt (S. 165-171). Damit ist die Befreiung aus dem als diskriminierend empfunden Bezug von Sozialhilfeleistungen gemeint. Diese Befragten verbanden mit der Projektteilnahme „die Hoffnung, […] einen entscheidenden Schritt aus der Welt der Behinderten zu tun“ (S. 166).

Klammert man die Frage des geringen Entgeltes aus, so waren auch durchaus Personen für die Projektteilnahme zu motivieren, die im Prinzip mit ihrer bisherigen Beschäftigung in der Werkstatt zufrieden waren. Diese behandelt Friedrich unter der Überschrift „Interesse an beruflicher Weiterentwicklung“ (S. 147-154). Aus der Sicht dieser Befragten boten die Arbeitsangebote in der WfbM zu wenig Abwechslung und Gelegenheit zur Weiterentwicklung. Dabei spielte auch das Gefühl der Unterforderung eine Rolle. Die mit ihrer bisherigen Werkstattätigkeit explizit unzufriedenen „störte nicht so sehr die konkrete Arbeit, sondern vielmehr ein allgemeines Gefühl, hinsichtlich der selbst angenommenen Leistungsfähigkeit unzureichend herausgefordert zu werden“ (S. 153). Ein dem sehr nahe liegendes Motiv behandelt Friedrich unter der Überschrift „Interesse an Verselbständigung“ (S. 154-158). Die zumindest von Einzelnen wahrgenommene Unterforderung bezieht sich über die Arbeitsleistung hinaus generell auf „eine Gewöhnung an unterfordernde Versorgung und zunehmende Abhängigkeit“ (S.

155). „Sechs Befragte wurden durch die Projektteilnahme zur Auseinandersetzung mit selbstverantwortlicher Lebensführung aktiviert.“ (S. 156) Ein Beispiel dafür ist der Verzicht auf den bequemen von der WfbM bereitgestellten Fahrtransport zum und vom Arbeitsplatz.

Im Abschnitt „Interesse an sozialen Beziehungen“ (S. 158-165) berichtet Friedrich, „dass nur acht von 32 Befragten als Motiv für den Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt den Wunsch äußerten, andere Menschen kennen zu lernen“ (S. 159). In den Betrieben gaben sie sich mit relativ oberflächlichen Kontakten zu nicht behinderten Kolleg/inn/en zufrieden (ebd.). Nur vier Befragte thematisierten freundschaftliche Kontakte in der WfbM, während sich eine verbreitete Bereitschaft zeigte, „bisherige freundschaftliche Beziehungen relativ unbekümmert zu lösen“ (S. 161). Friedrich schlussfolgert: „Die Frage, ob die bisherigen Kontakte in der WfbM eine Rolle beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt spielen würden, wurde eher negativ beschieden.“ (ebd.) Das widerspricht dem Befund von Turner, dass Werkstattbeschäftigte einen Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt unter anderem deswegen ablehnen, weil sie befürchten, dass ihre Freundschaften und Beziehungen zu anderen Werkstattbeschäftigten diese räumliche Trennung nicht lange überdauern würden. Da Friedrich jedoch nichts über die Beweggründe derjenigen niedersächsischen Werkstattbeschäftigten weiß, die nicht zur Teilnahme am Übergangsprojekt motiviert werden konnten, kann er nicht ausschließen, dass genau diese Befürchtung dabei eine Rolle spielte.

Eine Parallele zu den Befunden von Turner stellt die von Friedrich unter seinen Befragten identifizierte Gruppe von fünf „Einzelgängern” dar (S. 162 f.). Bei diesen fiel es am leichtesten, sie für einen Versuch zum Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu motivieren. Sie hatten es schon in der WfbM vorgezogen, lieber alleine zu arbeiten als in einer Gruppe, und das Einzelgängertum wird aus ihrer Sicht von der Arbeitswelt außerhalb der WfbM verlangt (S. 163). Diese Einzelgänger setzten „vor allem durch körperliche Verausgabung auf die Passung mit den Anforderungen eines normalisierten Arbeitsverhältnisses“ (S. 176).

Ein in den bisherigen Studien zum Übergang aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt noch nicht aufgetauchtes Motiv ist das von Friedrich erstmals herausgearbeitete Interesse an „biografischer Abrechnung“ (S. 171-175). Ein solcher biografischer Bezug, „der fast ausschließlich unerfüllte bzw. enttäuschte Lebenswünsche thematisierte“ (S. 171), wurde von gut zwei Drittel Befragten hergestellt (n = 21). Dahinter stehen chronische Erfahrungen der Fremdbestimmung, des nicht ernst genommen Werdens und eines fehlenden Vertrauens in die eigene Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit. Eine solche das Selbstbild verunsichernde Geringschätzung kann von privaten Bezugspersonen ausgehen wie Eltern oder Geschwister, aber auch von Lehrern, der Arbeitsagentur oder Gruppenleitern in der WfbM. Solche Erfahrungen

führten dazu, „dass die Projektangebote als Chance angenommen wurden, um es sich und der relevanten Umwelt in demonstrativer Weise ‚zu zeigen'" (S. 174). Laut Friedrich war das Motiv der biografischen Abrechnung zusammen mit dem Interesse am Abstreifen des Status als Sozialhilfeempfängers maßgeblich für die von ihm festgestellte hohe Bereitschaft, in den Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts die eigene Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft weit über das aus der WfbM gewohnte Maß hinaus anzuheben (S. 177).

Das Basiskonzept, in dem Friedrich seine Befunde bündelt, bezeichnet er als „emotionale Entscheidungsorientierung" (Abschnitt 2.4.3, S. 257-263). Dieser Begriff ist nicht als Gegensatz zu Kognition gemeint, sondern: „Es war für den befragten Personenkreis vielmehr eine heftige, und unvermittelt an Zielen und Präferenzen geknüpfte und durch Auslösung innerer Effekte ‚heiß' gemachte Reaktion auf Ungewöhnlichkeiten mit einem hohen Grad an Einmaligkeit im Lebensverlauf." (S. 258) Vereinfacht formuliert hat Friedrich herausgefunden, dass seine Befragten im hohen Maße die sprichwörtlichen „Bauchentscheidungen" trafen. Das trifft allerdings auch auf die Mehrzahl aller Entscheidungen von „normalen" Personen ohne intellektuelle Beeinträchtigung zu, wie die neuere naturwissenschaftliche Forschung gezeigt hat. Zum Beispiel zeigt der US-amerikanische Neurologe Antonio Damasio in seinem Buch *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (1994), dass die Jahrhunderte lang in der westlichen Philosophie und im Alltagsdenken dominierende Vorstellung einer vom Gefühl unabhängigen Rationalität nicht mehr haltbar ist.

Dieses Kapitel lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass die WfbM von der großen Mehrheit der Werkstattbeschäftigten als Ort der Kommunikation unter Ihresgleichen, als Gelegenheit zur Ausübung von ihnen leistbarer Arbeitstätigkeiten sowie wegen der sozialen Sicherheit hochgeschätzt wird. Gleichzeitig gibt es jedoch auch viel Kritik am geringen Entgelt und ein Wissen darum, dass der Status eines Werkstattbeschäftigten von den „Normalen" als niedrig eingestuft wird. Viele von ihnen leben daher in einem Zwiespalt, der sich im Sinne des in Abschnitt 1.3 erläuterten Begriffs der Marginalität interpretieren lässt. Mit dem Gedanken an den allgemeinen Arbeitsmarkt liebäugeln wahrscheinlich mehr als die Hälfte, aber wenn es konkrete Projekte zur Überleitung gibt, schrecken sie eher vor einer Teilnahme zurück. Die von Spiess (2004) untersuchten Personen, bei denen auch nach vielen Jahren der Werkstattzughörigkeit der Stachel des Stigmas als Mitglied einer Sondereinrichtung für behindere tief genug sitzt, um den Übergang aktiv zu betreiben, sind wahrscheinlich eine kleine Minderheit. Für manche Werkstattbeschäftigte ist sogar schon der Gedanke an eine Tätigkeit auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz in einem herkömmlichen Betrieb bedrohlich.

3 Ausgelagerte Arbeitsplätze im Kontext des Übergangs von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Der im SGB IX in § 136 Absatz 1 formulierte gesetzliche Übereltungsauftrag der WfbM wird in der bis heute gültigen Werkstättenverordnung (WVO) aus dem Jahr 1980 in Paragraph 5 „Arbeitsbereich“ in Absatz 4 wie folgt konkretisiert:

„Der Übergang von behinderten Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist durch geeignete Maßnahmen zu fördern, insbesondere durch die Einrichtung einer Übergangsgruppe mit besonderen Förderangeboten, Entwicklung individueller Förderpläne sowie Ermöglichung von Trainingsmaßnahmen, Betriebspraktika *und durch eine zeitweise Beschäftigung auf ausgelagerten Arbeitsplätzen*. Dabei hat die Werkstatt die notwendige arbeitsbegleitende Betreuung in der Übergangsphase sicherzustellen und darauf hinzuwirken, dass der zuständige Rehabilitationsträger seine Leistungen und nach dem Ausscheiden des behinderten Menschen aus der Werkstatt das Integrationsamt, gegebenenfalls unter Beteiligung eines Integrationsfachdienstes, die begleitende Hilfe im Arbeits- und Berufsleben erbringen. Die Werkstatt hat die Bundesagentur für Arbeit bei der Durchführung der vorbereitenden Maßnahmen in die Bemühungen zur Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt einzubeziehen.“ (meine Hervorhebung)

Ausgelagerte Arbeitsplätze gibt es seit gut vier Jahrzehnten. Haaser & Klosterkötter schreiben dazu im Kontext des Themas Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt: „Besonders geeignet erscheint ferner die Auslagerung kompletter Arbeitsgruppen, sozusagen als ‚Außenabteilung’ der WfB, in die betreffenden Betriebe, um den Rehabilitanden unter der Leitung von Werkstattpersonal in Form eines Berufspraktikums einen Einblick in die Arbeitsatmosphäre und das soziale Klima des Betriebes zu verschaffen. *Auch hierüber liegen bereits einige positive Erfahrungen vor*, […].“ (1972, S. 106; meine Hervorhebung)

Alle im Folgenden behandelten Varianten von ausgelagerten Arbeitsplätzen haben gemeinsam, dass die in diesem rechtlichen Rahmen tätigen Werkstattbeschäftigten zwar in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarkts tätig sind, sie mit diesem aber in keinem Arbeitnehmerverhältnis stehen, sondern dass für sie weiterhin das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis mit der WfbM gilt. In diesem Kapitel wird die These entwickelt, dass ausgelagerte Arbeitsplätze ein noch zu selten genutzter Weg sind, um auch für weniger leistungsstarke Werkstattbeschäftigte eine Chance zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu eröffnen. Die aktuellsten quantitativen und qualitativen Anhaltspunkte über die Rolle von Werkstattaußenarbeitsplätzen für den Übergang enthält die ISB *Zugangszahlen*-Studie (2008). Im Folgenden stelle ich zunächst einige ausgewählte Ergebnisse daraus über die Entwicklung der Zu- und Abgänge in und aus Werkstätten zusammenfassend dar (3.1). Anschließend werden die verschiedenen Varianten von ausgelagerten Arbeitsplätzen und ihre verschiedenen Nutzungen behandelt (3.2). Das Thema von Abschnitt 3.3 ist die von der Hamburger Arbeitsassistenz

praktizierte systematische Nutzung von ausgelagerten Arbeitsplätzen für die Anbahnung eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses. In Abschnitt 3.4 behandle ich die Berufsausbildung von Menschen mit geistiger Behinderung aus der Perspektive der Menschenrechte. Die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK; VN 2006) durch die Bundesregierung im März 2009 wirft meines Erachtens die Frage auf, inwieweit die zeitliche Begrenzung der Berufsausbildung in WfbM auf gut zwei Jahre mit dem in der BRK in Artikel 24 formulierten Grundsatz des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung generell und auch zu Berufsausbildung im Besonderen vereinbar ist.

3.1 Zugänge in und Abgänge aus der WfbM

Für den von Winfried Detmar bearbeiteten Berichtsteil A „Bestandserhebung“ der *Zugangszahlen*-Studie (Detmar 2008) wurden im Mai 2007 Fragebögen an alle damals bekannten 701 WfbM verschickt. Die 482 Antworten entsprachen einer Rücklaufquote von 69 % (ebd., S. 24 f. und 160). In der *Bestandserhebung* wurde unter anderem festgestellt, dass ausgelagerte Arbeitsplätze beim Übergang zwar eine Rolle spielen, die jedoch mit einem Anteil von weniger als einem Zehntel aller Fälle eher nachrangig ist. Drei Trends wurden diesbezüglich festgestellt: Erstens, die Zahl der ausgelagerten Arbeitsplätze ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Zweitens, die weit weniger übergangswirksame Gruppenvariante überwiegt diejenige der Einzelplätze etwa im Verhältnis von gut drei zu eins. Drittens ist das Ziel eines Übergangs stark in den Hintergrund getreten.

Wie bei den Zugängen hat auch die absolute Zahl der Übergänge aus WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt in dem erhobenen Fünfjahreszeitraum von Anfang 2002 bis Ende 2006 stetig zugenommen. Die 482 WfbM berichteten für diesen Zeitraum gut 1400 Übergänge, davon 961 in Arbeitsverhältnisse und 447 in Ausbildung und andere berufliche Bildungsmaßnahmen. Die auf sämtliche Übergänge bezogene jährliche Übergangsquote hat sich in dem hier betrachteten Fünfjahreszeitraum jedoch nur unwesentlich von 0,15 % im Jahr 2002 auf 0,17 % in 2006 erhöht. Im Durchschnitt lag sie bei 0,16 % (Detmar 2008, S. 111). Bezogen auf Arbeitsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt betrug die jährliche Übergangsquote über die hier betrachteten fünf Jahre recht stabil 0,11 %. Die Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt verteilten sich jeweils nur auf ein Fünftel bis ein Viertel der WfbM. Während die eine Hälfte der Werkstätten für den gesamten Fünfjahreszeitraum zumindest einen Übergang berichtete, konnte die andere Hälfte keinen einzigen solchen Fall vermelden. Die Übergangsquote korreliert keineswegs linear mit der Wirtschaftskraft und der Lage am

Arbeitsmarkt in den einzelnen Regionen und Bundesländern. Zwar hatten in ländlich strukturierten Wirtschaftsregionen überproportional viele WfbM keinen Übergang zu verzeichnen. Weniger eindeutig ist jedoch der Zusammenhang mit der Arbeitsmarktsituation: Zwar gibt es einen statistischen Zusammenhang zwischen Übergangsquote und der mittleren Arbeitslosenquote einer Region, aber auch erhebliche Abweichungen vom Trend. Einerseits gelingen bei vergleichsweise günstiger Arbeitsmarktsituation häufig keine Übergänge, andererseits sind auch bei ungünstiger Arbeitsmarktsituation Überleitungsergebnisse „gegen den Trend" erreichbar. Unter den Bundesländern lagen Hamburg (0,41 %), das Saarland und Schleswig-Holstein (jeweils 0,35 %) vorn, während die ökonomisch besser dastehenden Bundesländer Bayern (0,12 %) und Nordrhein-Westfalen (0,09 %) unter dem Bundesdurchschnitt lagen (S. 111 und S. 114, Tabelle 75). Berlin lag mit 0,24 %, das sind insgesamt 70 Personen oder etwa 14 pro Jahr, über dem Bundesdurchschnitt (ebd.).[1]

Wie bereits in der Einleitung erwähnt (S. 3), betreiben keineswegs alle WfbM den Übergang ihrer Klientel aktiv. Der Anteil der WfbM, die besonderes Personal zur Förderung des Übergangs bereitstellen, ist zwar seit 2001 von 32 % auf etwa 37 % im Jahr 2006 gestiegen (S. 137). Jedoch hat nur von den größeren WfbM ab 480 Beschäftigen mehr als die Hälfte besonderes Personal für die Überleitung. Zudem sind diesbezügliche Unterschiede zwischen den Bundesländern deutlich erkennbar. Über dem Durchschnitt liegen Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Bremen und Niedersachsen. „Vergleichsweise niedriger liegt dieser Anteil in Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Sachsen und Thüringen, auch noch in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein." (ebd.) Wenig überraschend ist, dass ein statistisch hochsignifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein solchen besonderen Personals und der durchschnittlichen Übergangsquote besteht (S. 138). Zur Unterstützung der Überleitungsbemühungen zog knapp die Hälfte der WfbM Integrationsfachdienste (IFD) heran, wobei dies hauptsächlich auf das Konto der beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen geht (S. 139). Trägereigene Integrationsprojekte existierten im Jahr 2006 bei etwa einem Viertel der WfbM (S. 142). Überdurchschnittlich häufig ist dies der Fall in Rheinland-Pfalz, Hessen, Schleswig-Holstein, Bremen und Hamburg. „Gar nicht oder eher selten gibt es Integrationsprojekte des WfbM-Trägers in Sachsen-Anhalt, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg." (ebd.)

In den Jahren zwischen 2001 und 2006 wurde von 55 % der WfbM (n = 195) mindestens ein vereinbarter ausgelagerter Arbeitsplatz angeboten, und mit immerhin 45 % von knapp der

[1] Bei diesen absoluten Zahlen ist zu bedenken, dass sich nur 13 der 16 Berliner WfbM an der Umfrage beteiligten.

Hälfte nicht (S. 50). Letzteres kann nicht daran liegen, dass solche Plätze besonders schwer zu finden sind. Die von Dirk Momper durchgeführte Auswertung der Standortinterviews zum Thema *Betriebspraktika und Außenarbeitsplätze zur Förderung des Übergangs* (2008) hat unter anderem ergeben, dass die WfbM meist kein Problem darin sehen, Betriebe dafür zu gewinnen. „Die findet man immer.“, äußerte ein Werkstattvertreter (ebd., S. 277). Im Jahr 2006 meldeten knapp 200 WfbM knapp 4000 vereinbarte ausgelagerte Arbeitsplätze. Den prozentual höchsten Anteil gemessen an der Gesamtzahl der Plätze im Arbeitsbereich wiesen Bremen (16,4 %) und Hamburg (12,1 %) auf, gefolgt von Berlin mit 7,6 % (Detmar 2008, S. 52, Tabelle 25).

Die in dem Projekt „Integra MENSCH“ in Bamberg gesammelten Erfahrungen zeigen, dass sich bei entsprechendem Willen erheblich mehr ausgelagerte Arbeitsplätze organisieren ließen, als dies derzeit im Durchschnitt der Fall ist. Über dieses Projekt berichten Dieter Basener & Silke Häußler in ihrem Buch *Bamberg bewegt. Integration in den Arbeitsmarkt: Eine Region wird aktiv* (2008). Hier wurden seit Herbst 2004 innerhalb von vier Jahren 60 Werkstattbeschäftigte auf als „gemeindenah“ bezeichnete und als dauerhaft konzipierte Außenarbeitsplätze vermittelt. Das Projekt entstand aus einer traditionellen Bamberger *Lebenshilfe*-WfbM heraus, auf Initiative des damaligen Leiters des Sozialdienstes Kuno Eichner. Nach drei Jahren Laufzeit wurde das Projekt im November 2007 aus der *Lebenshilfe*-Werkstatt mit dem Status einer eigenen Betriebsstätte ausgegliedert. Das Buch von Basener & Häußler enthält viele interessante Details. An dieser Stelle geht es mir nur um die in dieser Region erzielte hohe Dichte von 60 ausgelagerten Plätzen in einer Stadt mit etwa 70 000 Einwohnern. Um auf eine vergleichbare Dichte zu kommen, müsste es in Berlin bei knapp 3,5 Millionen Einwohnern etwa 3000 Außenarbeitsplätze geben. In der *Zugangszahlen*-Studie nannten die 13 von den 16 Berliner WfbM, die sich an der Umfrage beteiligten, für das Jahr 2006 341 Personen im Arbeitsbereich, die auf ausgelagerten Arbeitsplätzen tätig waren (Detmar 2008, S. 53, Tabelle 26). Eine Übersicht der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales aus dem Jahr 2008, die alle 16 WfbM und auch den Berufsbildungsbereich umfasst, nennt für Berlin ca. 550 solche Personen (ebd., Fn. 75). Rechnet man die Bamberger Erfahrungen hoch, so müsste sich diese Zahl fast versechsfachen lassen.

In der *Zugangszahlen*-Studie wurden für 81 % der gemeldeten Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (n = 1022) von den antwortenden WfbM zusätzliche Angaben gemacht, auf deren Grundlage Detmar Detailauswertungen durchführen konnte. Demnach entfiel knapp drei Viertel der Übergänge auf private oder öffentliche Arbeitgeber, ein knappes Fünftel (n = 143) erfolgte in Integrationsprojekte hinein (Detmar 2008, S. 128). Gemessen am Anteil der

Letzteren an allen Firmen in Deutschland ist ihr Anteil an den Übergängen aus WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt weit überproportional. Den von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) in ihrem *Jahresbericht* 2011/2012 genannten 684 Integrationsprojekten im Jahr 2011 stehen mehr als drei Millionen herkömmliche Betriebe gegenüber (Gehrmann 2009, S. 65). Ohne diese Übergänge in Integrationsprojekte hinein wäre die Überleitungsquote der WfbM noch viel niedriger als sie es ohnehin schon ist. In welchem Maße es sich dabei um trägereigene Integrationsprojekte der jeweiligen WfbM handelte, lässt sich anhand der ISB-Daten nicht beantworten. Es jedoch eine plausible Vermutung, dass dies mehrheitlich der Fall war. Übergänge aus WfbM in Integrationsprojekte erfolgten mit weitem Abstand am häufigsten in Baden-Württemberg (n = 40), gefolgt von Nordrhein-Westfalen (n = 22) und Rheinland-Pfalz (n = 21). Der Anteil der Überleitungen aus WfbM in Integrationsprojekte hat sich seit der *Zugangszahlen*-Studie wahrscheinlich noch erheblich erhöht. Die BIH schreibt dazu in ihrem *Jahresbericht* 2010/2011: „Seit 2006 steigt die Zahl der Werkstattbeschäftigten, die in ein Integrationsprojekt wechselten, kontinuierlich an.“ (2011, S. 24) Für das Jahr 2010 wird die Zahl von 460 ehemaligen Werkstattbeschäftigten in Integrationsprojekten genannt, die nur eine untere Grenze darstellt, denn dazu lagen nicht aus allen Bundesländern Daten vor. Das entspricht einem (Mindest-)Anteil von gut 5 % an allen seinerzeit 8710 schwerbehinderten Beschäftigten in Integrationsprojekten. Den Anteil der geistig behinderten Menschen an allen 9265 schwerbehinderten Beschäftigten in Integrationsprojekten im Jahr 2011 beziffert die BIH auf 18 %; 26 % waren seelisch behindert und 56 % hatten eine „weitere Behinderungsart“ (2012, S. 24).

Für Berlin werden in der *Zugangszahlen*-Studie für den Fünfjahreszeitraum 2002 bis 2006 vier Übergänge aus WfbM in ein Integrationsprojekt genannt (S. 128, Tabelle 92). Drei von diesen vier Personen entfallen auf Mosaik-Services. Eine Frau mit einer geistigen Behinderung absolvierte nach dem Berufsbildungsbereich eine Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe und wurde als solche im August 2004 unbefristet eingestellt. Ein Mann mit einer seelischen Behinderung wechselte aus dem Arbeitsbereich in eine Ausbildung zum Restaurantfachmann und wurde nach bestandener Prüfung im August 2005 unbefristet eingestellt. Eine gleichgestellte Frau mit einer „Lernschwäche“ wechselte aus einer anderen WfbM in den Arbeitsbereich von Mosaik und wurde von dort aus nach zehn Monaten in eine unbefristete tarifliche Anstellung als Küchenhilfe übernommen. Alle drei Personen sind heute noch an Standorten von Mosaik-Services tätig.

Bezüglich der Abgänge aus WfbM zeigte sich in der *Zugangszahlen*-Studie in geschlechtsspezifischer Hinsicht, dass Männer gemessen an ihrem Anteil von rund 59 % aller Personen in

WfbM deutlich überrepräsentiert waren: Sie stellten 74 % der in Ausbildung oder andere Bildungsmaßnahmen gewechselten Personen und 71 % der Übergänge in ein Arbeitsverhältnis (Detmar 2008, S. 121). Außerdem waren Personen, die sich noch im Berufsbildungsbereich befinden, gegenüber denjenigen im Arbeitsbereich überrepräsentiert (ebd., S. 123). In der Gesamtheit aller Werkstätten sind die Abgangszahlen im Zeitraum 2002 bis 2006 gestiegen, wobei die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern teilweise unterschiedlich verlief. Nähere Informationen wurden zu drei Arten von Abgängen aus WfbM erhoben: Übergänge in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, in ein Ausbildungsverhältnis (betrieblich oder außerbetrieblich) und in eine andere berufliche Bildungsmaßnahme. Zu Übergängen etwa in die Arbeitslosigkeit oder in die Psychiatrie ist also nichts bekannt. In allen drei Varianten der erhobenen Übergänge stellen Personen mit seelischer Behinderung die größte Gruppe. Beim Wechsel in Ausbildung oder eine berufliche Bildungsmaßnahme sind sie mit rund 70 % außerordentlich überrepräsentiert, und auch bei den Übergängen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sind sie mit einem Anteil von 40 % deutlich überproportional vertreten (S. 121). Lernbehinderte sind sowohl bei den Übergängen in Ausbildung oder berufliche Bildungsmaßnahmen mit einem Anteil von rund 11 % als auch auf den allgemeinen Arbeitsmarkt mit 19 % stärker vertreten, als es ihrem Anteil an den Personen in der WfbM (von mindestens 3,4 %) entspricht (ebd.). Werkstattbeschäftigte mit einer geistigen Behinderung sind hingegen mit einem Anteil von einem Drittel an den Übergängen auf den Arbeitsmarkt weit unterrepräsentiert. Mit den Menschen mit einer seelischen und einer Lernbehinderung sind genau diejenigen Personenkategorien bei den Übergängen überrepräsentiert, die in den letzten Jahren vermehrt Aufnahme in WfbM gesucht und gefunden haben, und zwar in der Regel als Quereinsteiger.

3.2 Varianten von Werkstattaußenarbeitsplätzen und ihre Nutzung

Die BAGüS schreibt mit Bezug auf den zu Beginn dieses Kapitels zitierten Paragraph 5 („Arbeitsbereich“), Absatz 4 der WVO in ihren *Werkstattempfehlungen* über den zeitlichen Aspekt von Außenarbeitsplätzen:

„Die Zielsetzung solcher ausgelagerten Arbeitsplätze erfordert zwangsläufig eine zeitliche Befristung, binnen der eine Klärung über den endgültigen Wechsel aus der Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt herbeigeführt werden muss. Ein zeitlicher Rahmen für diese Maßnahme ist in der WVO nicht vorgegeben; die Dauer der zeitweisen externen Beschäftigung ist vielmehr individuell festzulegen. Erfahrungsgemäß ist in der Regel ein Zeitraum von 12 Monaten ausreichend, eine längere Zeitspanne ist aber in begründeten Fällen durchaus möglich. Kommt ein Arbeitsverhältnis innerhalb der festgelegten Zeit mit dem Betrieb, in dem der behinderte Mensch auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz der Werkstatt beschäftigt wird, nicht

zustande, ist diese Maßnahme zu beenden und der Beschäftigte erhält einen anderen geeigneten Arbeitsplatz der Werkstatt.“ (2008, S. 51 f.; 2010, S. 64)

Von diesen zeitlich befristeten ausgelagerten Arbeitsplätzen unterscheidet die BAGüS einen zweiten Typ, der als „weiter gehende Maßnahme“ bezeichnet wird. Diese zeitlich nicht befristete Variante wird aus den in § 5 Absatz 1 der WVO formulierten Anforderungen abgeleitet: „Die Werkstatt soll über *ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen* verfügen, um Art und Schwere der Behinderung, der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, Entwicklungsmöglichkeit sowie Eignung und Neigung der behinderten Menschen soweit wie möglich Rechnung zu tragen.“ (meine Hervorhebung) Die BAGüS schreibt zu den als „weiter gehende Maßnahme“ bezeichneten Außenarbeitsplätzen:

„Anders als bei zielgerichteten befristeten Maßnahmen zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt kommen hierfür behinderte Menschen in Betracht, die zwar wegen ihrer Behinderung nicht oder noch nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt sein können, für die jedoch diese Form der Beschäftigung die optimale Eingliederung in das Arbeitsleben und *die derzeit höchsterreichbare Normalität* darstellt. […] Durch regelmäßige Überwachung muss jedoch ausgeschlossen werden, dass diese Form der Beschäftigung missbraucht wird, um Arbeitsverhältnisse im Rechtssinne zu vermeiden. Diese Fälle sollten daher in regelmäßigen Abständen im Fachausschuss der Werkstatt erörtert werden […].“ (2008, S. 29; meine Hervorhebung)

Eine Regelung zur Eindämmung möglichen Missbrauchs von Außenarbeitsplätzen besteht z.B. darin, dass sie nur in der befristeten Variante nach § 5 Absatz 4 der WVO für die Betriebe auf die Zahl ihrer Pflichtarbeitsplätze anrechenbar sind (nach § 75, Absatz 2a des SGB IX). Der befürchtete Missbrauch bezieht sich auf die nahe liegende Versuchung für die Betriebe, die auf ausgelagerten Werkstattplätzen tätigen Personen nur als billige Arbeitskräfte zu nutzen. So können Betriebe damit z.B. das Risiko des im SGB IX (§§ 85-92) festgelegten „besonderen Kündigungsschutzes“ vermeiden, den diese Personen im Falle der Übernahme hätten. Er beinhaltet die Verpflichtung der Betriebe, vor einer Kündigung die Zustimmung des Integrationsamtes einzuholen. Dass dieser Kündigungsschutz aus Arbeitgebersicht ein großes Einstellungshemmnis ist, wurde und wird in einschlägigen Studien immer wieder festgestellt. So schrieb etwa Christian von Ferber schon 1969: „Die Einstellung eines Schwerbeschädigten wird wegen des Kündigungsschutzes als ein zu hohes Risiko angesehen.“ (1972, S. 121) Zuletzt präsentierten Helmut Schröder & Jacob Steinwede in ihrer repräsentativen Arbeitgeberbefragung *Arbeitslosigkeit und Integrationschancen schwerbehinderter Menschen* (2004) hierzu ausführliche Belege (S. 87 f. und 91-94). Ilka Spiess (2004) berichtet von dem Fall eines ehemaligen Werkstattbeschäftigten, der seine Stelle in einer Metallgießerei erst bekam, nachdem er die Bedingung des Arbeitgebers erfüllte und seinen Schwerbehindertenausweis (gegen alle Ratschläge aus seinem privaten Umfeld) an das Integrationsamt zurückgab (ebd.,

S. 129). Der vom Bundeskabinett am 3. August 2011 beschlossene *Erste Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen*[2] führt im Abschnitt „Arbeit und Beschäftigung" den besonderen Kündigungsschutz in der Liste der Maßnahmen mit auf, denen eine „positive Wirkung" bei der Beschäftigungsförderung attestiert wird (BMAS 2011, S. 60). Inzwischen gibt es dazu aber im Kontext der Diskussion über die BRK auch kritische Stimmen. So weist etwa Bernd Schulte darauf hin, „[…] dass sich für einen Arbeitsplatzsuchenden ein erweiterter Kündigungsschutz ggf. auch als Einstellungshindernis erweisen kann (was zu einer Bewertung der Möglichkeiten des Zugangs zu einer Beschäftigung von ‚Insidern' und ‚Outsidern' des Arbeitsmarktes nötigt)." (2011, S. 46)

Die Werkstätten und die auf dauerhaften Außenarbeitsplätzen tätigen Personen haben durch diese Teilhabeform ebenfalls Vorteile. Die WfbM sparen Investivkosten und erweitern das Spektrum der von ihnen angebotenen Arbeitstätigkeiten. Für diejenigen auf Außenarbeitsplätzen tätigen Personen, für die dies tatsächlich „die derzeit höchsterreichbare Normalität darstellt", weil sie kein für eine Übernahme hinreichend hohes Leistungsniveau erreichen, sehe ich zwei Vorteile: Zum einen verdient zumindest ein Teil von ihnen hier mehr Geld als in der Werkstatt und zum anderen können sie bei der Selbstdarstellung im Alltag ihren Bezugspersonen gegenüber darauf verweisen, dass sie in einem normalen Betrieb arbeiten. Dies ist im Sinne des in Abschnitt 1.2 behandelten Problems des Stigmamanagements nicht zu unterschätzen. Dass man in diesem Betrieb kein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis hat, muss man ja nicht „an die große Glocke hängen". Ausgelagerte (Dauer-)Arbeitsplätze beinhalten also eine „Win-Win-Win-Situation", in der alle drei beteiligten Parteien Vorteile haben.

Die Variante der Außenarbeitsplätze ohne Zweckbindung an einen Übergang und ohne Befristung war wegen des Missbrauchsverdachts lange umstritten. Erst im Jahr 2008 bestätigte das BMAS auf eine entsprechende Anfrage der BAGüS hin, dass unbefristete Außenarbeitsplätze „nach dem geltenden Recht vertretbar" sind (Detmar 2008, S. 52). Seit Ende des Jahres 2008 sind im SGB IX in den neu eingefügten Sätzen 5 und 6 des § 136 auch „dauerhaft ausgelagerte" Werkstattaußenarbeitsplätze genannt und diese damit nicht mehr nur toleriert, sondern legalisiert (Rombach 2009, S. 67, Fn. 44). Vor diesem Hintergrund ist in der aktuellen Fassung der *Werkstattempfehlungen* nicht mehr von „weiter gehenden Maßnahmen" die Rede, wie bis 2008, sondern von „dauerhaft ausgelagerten Plätzen" (BAGüS 2010, S. 42). Gleich-

[2] Alle Signatarstaaten der BRK haben sich verpflichtet, den Vereinten Nationen im Abstand von zwei Jahren über den jeweiligen Stand der Umsetzung der Konvention Bericht zu erstatten.

wohl warnt die BAGüS weiterhin vor einem möglichen Missbrauch: „Es gilt insbesondere auch zu vermeiden, dass ein behinderter Mensch von dem Betrieb bewusst nicht in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis übernommen wird, obwohl dies im konkreten Einzelfall aufgrund der Leistungsfähigkeit und des Sozialverhaltens des Beschäftigten durchaus möglich wäre." (ebd., S. 43)

Über die WVO hinausgehend unterscheidet die BAGüS zwischen ausgelagerten *Einzel*arbeitsplätzen, auf die sich die oben genannte Differenzierung in der zeitlichen Dimension bezieht, und Außenarbeits*gruppen*, einer „Beschäftigung in Gruppen mit Gruppenleitern": „Die Außenarbeitsgruppe übt ihre Beschäftigung *als in sich geschlossene Gruppe* aus. In der Regel repräsentiert der Gruppenleiter die Werkstatt und ist Ansprechpartner für den Betrieb. Er nimmt vor Ort gegenüber den behinderten Menschen alle Aufgaben eines Gruppenleiters wahr. Alle Mitglieder der Außenarbeitsgruppe haben vollen Zugang zu den begleitenden Angeboten der Werkstatt." (2008; meine Hervorhebung; 2010, S. 43) Bezüglich dieser Außenarbeitsgruppen unterscheidet die BAGüS nicht zwischen „befristeten" und „weiter gehenden" bzw. „dauerhaften" Maßnahmen. In den meisten Fällen dürften diese Gruppen auf Dauer vereinbart sein, mit wechselnder personeller („rollierender") Besetzung.

Eine von der ISB im Jahr 2001 durchgeführte bundesweite *Bestandsaufnahme [...] des Übergangs aus den Werkstätten für behinderte Menschen* (ISB 2002) ergab unter anderem, dass Außenarbeitsplätze *mehrheitlich* in der Variante von Außenarbeits*gruppen* genutzt werden (S. 72-75). Die 292 antwortenden WfbM nannten gut 500 ausgelagerte Einzelarbeitsplätze in 252 Betrieben und knapp 1700 Plätze in 235 ausgelagerten Arbeitsgruppen. Letztere hatten in gut zwei Drittel der Fälle eher den Charakter einer dauerhaften Beschäftigung und waren nur zu einem knappen Drittel als zeitweise Beschäftigung und Maßnahme zur Förderung des Übergangs gedacht. In der Studie von con_sens wurden für das Jahr 2001 von 634 befragten Werkstätten gut 3000 Außenarbeitsplätze festgestellt (Hartmann & Hammerschick 2003, S. 12).[3] Vor dem Hintergrund des prognostizierten weiteren Anstiegs des Bedarfs an Werkstattplätzen bis 2010 formulierte con_sens als Handlungsempfehlung unter anderem, die Zahl der Außenarbeitsplätze weiter zu erhöhen: „Mit der Gewinnung von zusätzlichen Außenarbeitsplätzen lässt sich einerseits der für zusätzliche Plätze in Werkstätten für behinderte Menschen erforderliche investive Aufwand begrenzen und andererseits können Außenarbeitsplätze einen wesentlichen Schritt auf dem Weg von Werkstattbeschäftigten hin zur Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt darstellen." (ebd., S. 58)

[3] Dabei wurde von con_sens nicht zwischen der Einzel- und der Gruppenvariante unterschieden.

In der *Zugangszahlen*-Studie gaben fünf Jahre später 482 WfbM knapp 4000 vereinbarte Außenarbeitsplätze an (Detmar 2008, S. 52), auf denen gut 4600 Werkstattbeschäftigte tätig waren (ebd., S. 53). Berücksichtigt man, dass sich 219 WfbM nicht an der Umfrage beteiligten, dann „[…] dürfte die Gesamtheit solcher Plätze, bezogen auf die Gesamtheit der 701 WfbM in Deutschland, Ende 2006 deutlich über 6000 liegen“ (ebd., S. 54). Die von con_sens empfohlene Verdoppelung der Plätze bis Ende 2006 wurde also erreicht, so dass man von einem signifikanten Anstieg im letzten Jahrzehnt sprechen kann. Im Durchschnitt lag der prozentuale Anteil an allen Plätzen im Arbeitsbereich bei knapp 3 %. Dieser Anteil hatte im Jahr 2001 noch bei 1,5 % gelegen (S. 52). Unter den Bundesländern hatten Hamburg und Bremen Ende 2006 mit jeweils mehr als 10 % den mit Abstand höchsten Anteil aller Außenarbeitsplätze, an dritter Stelle gefolgt von Berlin mit gut 6 % (S. 53). Die Zahl der ausgelagerten Gruppenarbeitsplätze ist „drei- bis viermal so hoch“ wie die der Einzelarbeitsplätze (S. 50).

Im Berufsbildungsbereich spielen Außenarbeitsplätze eine quantitativ wesentlich geringere Rolle als im Arbeitsbereich (S. 48 f.). Im Berufsbildungsbereich hatten 1,5 % aller Personen im Jahr 2006 „[…] Gelegenheit, eine ausgelagerte Form in Anspruch zu nehmen“ (S. 48). Hinter diesem Prozentsatz stehen folgende absolute Zahlen (ebd., Tabelle 22): Von 471 Werkstätten, die auch Angaben zur Zahl der Personen im Berufsbildungsbereich gemacht haben, nannten 58 Werkstätten für das Jahr 2006 376 Personen, die auf solchen Plätzen qualifiziert wurden, bei einer Gesamtzahl von knapp 25 000 Personen im Berufsbildungsbereich. Deutliche „Ausreißer“ nach oben waren in diesem Zusammenhang Hamburg mit knapp 17 % und Berlin mit gut 5 %. In absoluten Zahlen formuliert heißt das, dass im Jahr 2006 in Hamburg 85 von insgesamt gut 500 Personen im Berufsbildungsbereich in betriebsintegrierter Form ausgebildet wurden, in Berlin 68 von 1335 Personen im Berufsbildungsbereich (ebd.). Die genannten 68 Personen verteilten sich auf drei der 16 Berliner WfbM, die ausgelagerte Berufsbildungsplätze anboten. Wie viele von diesen 68 Personen auf Mosaik entfielen, geht aus der ISB-Studie aufgrund der obligatorischen Anonymisierung der Antworten nicht hervor. Im Fünfjahreszeitraum von 2002 bis 2006 wurden bei Mosaik-Services fünf Personen aus ausgelagerten Berufsbildungsplätzen in ein Ausbildungsverhältnis übernommen. Dies ist ein Erfolg der im Jahr 2003 mit Unterstützung des Berliner Integrationsamtes gestarteten „Ausbildungsoffensive“ von Mosaik-Services. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden werden nach erfolgreichem Abschluss auch übernommen.

Der hohe Anteil von fast 17 % in Hamburg erklärt sich durch einen Kooperationsvertrag der vier dortigen Werkstätten mit der Hamburger Arbeitsassistenz (HAA). Die Hamburger WfbM führen den betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich nicht selbst durch, sondern de-

legieren diese Aufgabe an die HAA als Dienstleister (vgl. HAA 2001 und Basener 2008). Von diesem seit 1992 bestehenden Fachdienst werden Außenarbeitsplätze systematisch für Qualifizierung nach dem Ansatz der Unterstützten Beschäftigung mit dem Ziel einer Überleitung genutzt.

In absoluten Zahlen formuliert, vermeldeten knapp 200 WfbM im von der ISB erhobenen Fünfjahreszeitraum näher dokumentierte 1011 Übergänge, davon 241 in Ausbildung bzw. Berufliche Bildung und 770 in Beschäftigungsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Rolle, die Außenarbeitsplätze in diesem Kontext spielen, ergibt sich aus der folgenden Tabelle (Detmar 2008, S. 123):

Herkunftsbereiche der auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gewechselten Werkstattbeschäftigten:

	Übergänge 2002-2006					
	insgesamt		davon in			
			Ausbildung/ Berufliche Bildung		Arbeitsverhältnis allg. Arbeitsmarkt	
Der Übergang erfolgte ...	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
aus dem **Eingangsverfahren**	15	1,5%	1	0,4%	14	1,8%
aus oder unmittelbar nach dem **Berufsbildungsbereich**:						
Berufsbildungsbereich allgemein	365	36,1%	142	58,9%	223	29,0%
in einem Betrieb des allg. Arbeitsmarktes	27	2,7%	7	2,9%	20	2,6%
aus dem **Arbeitsbereich**:						
Arbeitsbereich allgemein	309	30,6%	70	29,0%	239	31,0%
Außengruppe der WfbM (Dienstleistungsgruppe)	19	1,9%	2	0,8%	17	2,2%
ausgelagerte Arbeitsgruppe	11	1,1%	2	0,8%	9	1,2%
ausgelagerter Arbeitsplatz/Einzelarbeitsplatz	52	5,1%	2	0,8%	50	6,5%
Praktikum allg. Arbeitsmarkt	213	21,1%	15	6,2%	198	25,7%
Gesamt	**1.011**	**100,0%**	**241**	**100,0%**	**770**	**100,0%**
fehlende Angaben	11		4		7	
Gesamt	1.022		245		777	

Tabelle 85: Übergänge 2002–2006: WfbM–Bereich, aus dem der Übergang erfolgte

Nach dieser Tabelle organisierten knapp 200 WfbM mit ungefähr 4600 auf ausgelagerten Arbeitsplätzen tätigen Personen in fünf Jahren 59 Übergänge in tarifliche Beschäftigungsverhältnisse, davon 50 aus Einzelarbeitsplätzen und neun aus der Gruppenvariante heraus. 79 von 770 Übergängen in Arbeitsverhältnisse erfolgten von ausgelagerten Plätzen aus, davon 59 aus ausgelagerten Arbeitsplätzen und 20 aus dem betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich. Das ist insgesamt ein knappes Zehntel, bei den Übergängen in ein Arbeitsverhältnis knapp darüber, bei den Übergängen in Ausbildung deutlich darunter. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich nicht alle WfbM an der ISB-Umfrage beteiligten, und dass von denjenigen, die sich be-

teiligten, nur etwa vier Fünftel die für Spezialauswertungen notwendigen detaillierteren Angaben zu den Übergängen lieferten. Die tatsächliche Zahl der Übergänge aus Außenarbeitsplätzen in Deutschland war in den hier in Frage stehenden fünf Jahren also höher. Dennoch dürfte es kaum übertrieben sein, wenn man formuliert, dass solche Übergänge nur in Einzelfällen vorkommen. Jede WfbM, die überhaupt ausgelagerte Arbeitsplätze anbietet, vermittelte weniger als eine Person in fünf Jahren in Ausbildung oder tarifliche Beschäftigung. Demgegenüber wurden allein bei Mosaik-Services, wie oben (S. 73) bereits dargestellt, in dem Fünfjahreszeitraum 2002 bis 2006 drei Werkstattbeschäftigte von Außenarbeitsplätzen aus in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis überführt. Bundesweit erfolgten elf von 241 Übergängen in Ausbildung oder berufliche Bildung von ausgelagerten Plätzen aus, darunter sieben aus dem betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich und vier aus ausgelagerten Arbeitsplätzen. Allein fünf der bundesweit sieben Übergänge aus dem betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich in Ausbildung gehen auf das Konto von Mosaik-Services.

Weitaus häufiger als von ausgelagerten Berufsbildungs- oder Arbeitsplätzen erfolgten Übergänge in ein Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus dem „Berufsbildungsbereich allgemein“ heraus (n = 223), aus dem „Arbeitsbereich allgemein“ (n = 239) sowie aus Praktika in regulären Betrieben (n = 198). Die Zahlen für die Kategorien „Berufsbildungsbereich allgemein“ und „Arbeitsbereich allgemein“ erscheinen mir unplausibel hoch. Das hieße, dass in mehr als der Hälfte der Fälle dieser Schritt ohne ein vorangegangenes Praktikum geschafft wurde, nur im Rahmen der normalen halbjährigen Probezeit. Das steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Spiess und Doose, in denen unabhängig voneinander die strategisch zentrale Rolle von Betriebspraktika für einen Übergang herausgearbeitet wird. In der Studie von Spiess *[...] über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind* (2004) gingen bei allen 36 der von ihr befragten Personen, die aus einer WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gewechselt waren, der Einstellung betriebliche Praktika bzw. Arbeitserprobungen voraus. Sie waren für die Arbeitgeber unverbindlich, und sie konnten sich während dieser Zeit einen hinreichend positiven Eindruck von dem Bewerber bzw. der Bewerberin machen. Doose fasst in seiner Nachhaltigkeits-Studie (2006) den Stand der einschlägigen Forschungen wie folgt zusammen: „Nach allen vorliegenden Forschungsberichten bilden durch eine IntegrationsberaterIn gut begleitete längere Qualifikationsphasen in Praktika in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts eine Schlüsselrolle für den erfolgreichen Übergang.“ (ebd., S. 112) Dass Praktika ein weit häufiger beschrittener Weg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt sind als ausgelagerte Arbeitsplätze, ist ein Indiz dafür, dass hier weniger stark behinderte Werkstattbe-

schäftigte zum Zuge kommen. Die Dauer von Praktika ist in § 5 Absatz 4 der WVO nicht geregelt, aber es dürfte sich um Wochen oder wenige Monate handeln. Wer es in dieser Frist schafft, in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis übernommen zu werden, kann zuvor nicht allzu weit vom Leistungsniveau des allgemeinen Arbeitsmarkts entfernt gewesen sein. Diese Überlegung findet eine Stütze in dem in Abschnitt 3.1 dargelegten Befund der *Zugangszahlen*-Studie, dass Menschen mit einer seelischen und einer Lernbehinderung bei den Übergängen weit über- und Personen mit einer geistigen Behinderung unterrepräsentiert sind.

Der bei weitem größte Teil der ausgelagerten Arbeitsplätze ist auf Dauer angelegt und beinhaltet das Ziel einer Überleitung nicht. Zu der Frage, bei wie vielen Personen dies tatsächlich „die derzeit höchsterreichbare Normalität" ist, und bei welchem Anteil der von der BAGüS befürchtete Missbrauch vorliegt, gibt es keine belastbaren Zahlen. Selbst wenn es keinerlei Missbrauch gäbe ist meines Erachtens Detmar zuzustimmen, wenn er eine Abkehr von der anfänglich mit Werkstattaußenarbeitsplätzen verbundenen Intention konstatiert: „Der ursprüngliche integrationspolitische Gedanke […] als Zwischenstufe zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist […] eindeutig in den Hintergrund getreten. Im Vordergrund stehen die Kostenargumente, wobei aus der Sicht der Sozialhilfeträger nicht nur die investiven Kosten, sondern auch die Entgeltsätze für Außenarbeitsplätze Einsparpotenzial bieten." (2008, S. 54)

Das Verblassen des „ursprünglichen integrationspolitischen Gedankens" lässt sich am Beispiel des oben erwähnten Projekts „Integra MENSCH" in Bamberg illustrieren. Dort wird die Entlohnung der auf den Außenarbeitsplätzen tätigen Personen nach einem Umlagesystem organisiert:

> „Die Betriebe schätzen selbst mit ein, was ihnen die erbrachte Arbeitsleistung im Rahmen der Patenschaft wert ist. Sie bezahlen 200 bis 400 Euro, die ihnen dann Integra MENSCH in Rechnung stellt. Die gesamten Einnahmen werden nach einem festgelegten Lohnsystem an die Beschäftigten ausbezahlt. So wird vermieden, das beispielsweise Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen weniger Lohn erhalten als Beschäftigte in Industriebetrieben, nur weil ein Träger oder Betrieb weniger bezahlen kann." (Basener & Häußler 2008, S. 31)

Die auf den Außenarbeitsplätzen von *Integra* tätigen Personen verdienen also zwar mehr als Werkstattbeschäftigte, aber weniger als wenn sie tariflich eingestellt wären. Einen solchen Übergang herbeizuführen gehört jedoch nicht zum Konzept. Projektleiter Kuno Eichner sagt dazu: „Integra MENSCH verfolgt nicht die Philosophie, Betroffene ausschließlich in sozialversicherungspflichtige Arbeitsverhältnisse zu vermitteln. Selbstverständlich haben wir diesen gesetzlichen Auftrag genauso wie die klassischen Werkstätten. Aber Integra MENSCH versteht sich in erster Linie als erweitertes Werkstattangebot und versucht das Leitparadigma ‚Selbstbestimmung', wie es in § 1 SGB IX steht, mit Leben zu erfüllen." (ebd., S. 121) Da-

von, dass man für die Realisierung des – rhetorisch natürlich bejahten – gesetzlichen Auftrags zur Überleitung in tarifliche Beschäftigung irgendetwas täte, ist in dem gesamten Buch *Bamberg bewegt* mit keinem Satz die Rede. Der mit dem Untertitel *Integration in den Arbeitsmarkt* verbundene Anspruch wird daher meines Erachtens nicht wirklich eingelöst. Eichner führt zur Rechtfertigung seiner Priorität ausgerechnet die ISB-*Zugangszahlen*-Studie an, weil sie „[…] mehr als deutlich [belegt], dass ein Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis *für die weit größere Gruppe* der Werkstattbeschäftigten leider nicht möglich ist" (ebd.; meine Hervorhebung). Dazu nur so viel: Dass man die Mehrheit (!) der Werkstattbeschäftigten auf absehbare Zeit nicht auf den allgemeinen Arbeitsmarkt überleiten können wird, wusste man auch schon vor der Studie, und es war nie deren Auftrag, herauszufinden, ob das womöglich doch ginge. Eines der Ergebnisse ist, dass ein Übergang für eine kleine Minderheit der leistungsstärkeren und unzufriedenen Werkstattbeschäftigten auch in Regionen mit höherer Arbeitslosenquote gelingen kann. Das hatte ja vorher auch schon Spiess gezeigt, die für ihre Studie die Region Niedersachsen Nordwest auswählte, „[…] weil sie zu den strukturschwächsten in den westlichen Bundesländern gehört" (2004, S. 97).

Dass die Überführung aus Werkstattaußenarbeitsplätzen in eine tarifliche Anstellung bei *Integra* kein angestrebtes Ziel ist, wird auch an den Vorstellungen deutlich, die Eichner als Antwort auf die Frage äußert, wie er hypothetisches zusätzliches Personal einsetzen würde: „Mit einem besseren, also kleineren Schlüssel könnten wir die soziale Struktur noch viel stärker aufbauen und damit die Lebensqualität der Einzelnen erhöhen. *Wir könnten sie dann häufiger zu Vereinen wie dem Sportverein oder der Feuerwehr begleiten*, damit sie sich dort besser einleben. Das würde die soziale Integration auch über die Arbeit hinaus fördern." (Basener & Häußler 2008, S. 128; meine Hervorhebung) Diese Priorität ist eine Konsequenz aus dem Ansatz der „Sozialraumorientierung", an dem sich das Projekt als theoretische Grundlage orientiert.[4]

3.3 Werkstattaußenarbeitsplätze als formalrechtliche Grundlage für Unterstützte Beschäftigung

In der HAA denkt man bei den betrieblichen Integrationsprozessen inzwischen in längeren Zeiträumen als zu Beginn ihrer Tätigkeit in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Eine Erkenntnis der ersten Jahre ihrer Übersetzung des US-amerikanischen Supported Employment in ei-

[4] Dieser hier nicht näher darzustellende Ansatz wird in dem Buch von Basener & Häußler auf S. 18-29 ausführlicher erläutert.

nen den deutschen Verhältnissen angepassten Ansatz der Unterstützten Beschäftigung bestand darin, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung doch mehr Lerninhalte von einem Kontext in einen anderen übertragen können, als dies in den USA angenommen wird. Dazu sagt Rolf Behnke, einer der beiden Geschäftsführer der HAA: „Damit sind wir teilweise von den amerikanischen Vorbildern abgerückt. Wir haben gesehen: Bestimmte Übertragungen sind eben doch möglich. Wir gehen davon aus, dass, unabhängig von konkreten Anforderungen, grundlegende Arbeitsfähigkeiten erlernt und auch übertragen werden können. Wir haben das Konzept ‚Erst platzieren, dann qualifizieren' an diesem Punkt revidiert." (Basener 2009, S. 114) Um diese Erkenntnis stärker zu nutzen, bietet die HAA seit 1995 das „Ambulante Arbeitstraining" an, das seit Inkrafttreten des SGB IX im Sommer 2001 „Betriebliche Berufsbildung" heißt. Dies Angebot richtet sich an (Sonder-)Schulabsolventen und bietet ihnen eine Alternative zur beruflichen Ausbildung in der Werkstatt. Die vier Hamburger WfbM überließen der HAA im Rahmen eines vom damaligen Leiter der Hamburger Agentur für Arbeit vermittelten Kooperationsvertrages seit 1995 ein jährliches Kontingent von Plätzen im Berufsbildungsbereich.[5] Eine Werkstatt nimmt den bzw. die Schulabgänger/in formal auf und lässt dann die Qualifizierung in einem Betrieb, also auf einem Außenarbeitsplatz, von der HAA als Dienstleistung durchführen. Diese erhält dafür etwa 90 % des Werkstattkostensatzes. Die Betriebliche Berufsbildung besteht analog zum Berufsbildungsbereich in der Werkstatt aus einem dreimonatigen Eingangsverfahren sowie daran anschließend zwei Jahren Qualifizierung. In den damit zur Verfügung stehenden 27 Monaten werden die Schulabgänger/innen unter Anleitung von zwei Arbeitsassistent/inn/en sukzessive in mehreren Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes qualifiziert. Das konkrete Vorgehen ist im 2001 veröffentlichten *Handbuch zum Modellprojekt: Integrative berufliche Orientierung und Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im „Ambulanten Arbeitstraining" und „Integrationspraktikum"* dargestellt (HAA 2001). Die vereinbarte jährliche Platzzahl von zunächst zehn war gemessen am Bedarf zu gering und wurde ab 2001 auf 15 erhöht (HAA 2001, S. 24). Dem gingen häufige Auseinandersetzungen mit den Werkstätten voran, weil diese die Abtretung eines Platzes stets von der Bedingung einer Auslastung ihres Berufsbildungsbereichs abhängig machten. Deswegen konnte die HAA ihr Angebot nicht an die eigentlich höhere Nachfrage anpassen (ebd., S. 22).

Im Jahr 2005 kündigten drei der vier Hamburger WfbM nach „atmosphärischen Störungen" zeitgleich ihre Kooperationsverträge (Basener 2009, S. 148 und 167). Mittlerweile haben diese WfbM wieder Kooperationsverträge mit der HAA, sowohl für den Arbeits- als auch den

[5] Der Kooperationsvertrag ist abgedruckt in HAA 2001, S. 257-259.

Berufsbildungsbereich. Mit den neuen Verträgen wurde auch die zahlenmäßige Beschränkung der zur Verfügung gestellten Berufsbildungsplätze aufgehoben. Basener schreibt über die Erfolgsquote der HAA: „In der Betrieblichen Berufsbildung fanden bislang über 50 Prozent der Klienten eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, […].“ (ebd., S. 15) In der anderen Hälfte der Fälle wird die Qualifizierung in der Betrieblichen Berufsbildung in Gestalt eines Integrationspraktikums um maximal ein weiteres Jahr verlängert. Diese zusätzliche Zeit wird auf der Grundlage von § 56 SGB XII aus Mitteln der Eingliederungshilfe finanziert. Die Maßnahme „ist analog zum Arbeitsbereich der Werkstatt konstruiert und wird vom Sozialhilfeträger finanziert“ (S. 107). Es handelt sich also weiterhin um einen Außenarbeitsplatz. Im Anschluss an ein Integrationspraktikum erhielten etwa 70 Prozent der Teilnehmer/innen einen Arbeitsvertrag (S. 15).

Um einen Wechsel *aus dem Arbeitsbereich* einer WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt anzubahnen, werden ebenfalls Außenarbeitsplätze genutzt. Die betreffende Person wechselt in diesem Fall in ein *Eingliederungs*praktikum in einem Betrieb, der eine konkrete Übernahmeoption in Aussicht stellt. Die HAA erhält für die Qualifizierung einen Kostensatz aus der Eingliederungshilfe sowie 20 % des Kostensatzes der Werkstatt für maximal 35 Tage. Dafür übernimmt sie folgende Aufgaben: Erstellung eines Fähigkeitsprofils, Akquisition eines Arbeitsplatzes und Unterstützung am Praktikumsplatz im Betrieb. Die Werkstatt erhält ihren Kostensatz maximal sechs Monate lang dafür weiter, dass sie den Platz im Arbeitsbereich freihält. Nachdem der bzw. die Werkstattbeschäftigte einen Arbeitsvertrag vom Betrieb erhalten hat, befindet er oder sie sich zwar nicht mehr auf einem Außenarbeitsplatz, aber die Unterstützung im Betrieb ist noch nicht beendet. Sie wird mit Hilfe einer geschickten Konstruktion weiter finanziert. Das Integrationsamt bewilligt auf Antrag eine Arbeitsbegleitung im Betrieb. Dabei wird ein Aufwand von 205 Stunden im Jahr zugrunde gelegt, was 17 Stunden im Monat oder vier Stunden pro Woche entspricht. In begründeten Fällen sind ein höherer Stundenaufwand oder eine Verlängerung des Zeitraums möglich. „Abgerechnet wird individuell auf Grundlage eines Nachweises der tatsächlich geleisteten Stunden.“ (Basener 2009, S. 54) Die rechtliche Finanzierungsgrundlage der Arbeitsbegleitung nach Abschluss eines Arbeitsvertrages bietet der § 27 der SchwbAV über den Ausgleich von besonderen Belastungen im Zusammenhang mit einer Schwerbehinderung.

Die HAA garantiert dem Integrationsamt die Vermittlung von mindestens 50 % aller Teilnehmer/innen des Eingliederungspraktikums. Bis 2009 lag die Übergangsquote mit 70 % sogar über diesem zugesagten Wert (S. 56). Die Inanspruchnahme dieser Eingliederungspraktika ist rückläufig. Während etwa 30 Zugänge der HAA pro Jahr Schulabgänger/innen sind,

kommt nur noch ein Zehntel dieser Zahl aus dem Arbeitsbereich, also etwa drei Personen im Jahr (ebd., S. 67). Die in den vier Werkstätten eingerichteten Beratungs- und Sprechstunden der HAA wurden „nach einigen Jahren aufgrund geringer werdender Nachfrage“ eingestellt (S. 146). Die Konkurrenz durch die HAA führte dazu, dass sich die Hamburger WfbM verstärkt selbst um einen Übergang ihrer Klientel bemühen (S. 147; ähnlich S. 23).

Von den etwa 700 zwischen 1992 und 2009 von der HAA in tarifliche Beschäftigung vermittelten Personen mit Werkstattberechtigung sind etwa 100 nicht mehr auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig (S. 9). Abbrechern der Betrieblichen Berufsbildung steht die Möglichkeit des Wechsels in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt offen, die älteren Teilnehmer/innen können in den Arbeitsbereich wechseln. Diese Rückkehr kommt selten vor, wie eine genauere Aufschlüsselung des Verbleibs nach Beendigung der Maßnahme zeigt (HAA 2001, S. 28-34). Basener resümiert die Nachhaltigkeit der HAA wie folgt: „Die Langzeitbeschäftigung der Vermittelten in ihrem ersten Arbeitsverhältnis liegt bei 65 %. Aus dem Drittel, das im Lauf der Jahre seinen Arbeitsplatz verliert, finden die Hälfte wieder ein Beschäftigungsverhältnis, so dass die dauerhafte Beschäftigungsquote bei über 80 % liegt.“ (S. 138; ähnlich HAA 2001, S. 35)[6]

Die Klientel der HAA ist keineswegs leistungsstärker als die Werkstattbeschäftigten auf anderen Außenarbeitsplätzen. Dazu muss man bedenken, dass sich dort eine positive Auswahl befindet. Momper fasst die Angaben der WfbM zu dieser Frage so zusammen:

„Die Adressaten der Praktika bzw. Außenarbeitsplätze wurden wie folgt charakterisiert (in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen):
- Beschäftigte, bei denen ein Potenzial identifiziert worden ist / besonders Leistungsfähige / an der Grenze zur Erwerbsfähigkeit;
- Beschäftigte mit psychischer Behinderung;
- Beschäftigte, die bei leistungsabhängigen Lohnsystemen der höchsten Lohngruppe angehören.
Auffällig ist an der Aufzählung, dass die klassische Werkstattklientel der Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht vorkommt.“ (2008, S. 277)

Diese Aufzählung legt die Vermutung nahe, dass sowohl die Praktika als auch die ausgelagerten Arbeitsplätze mehrheitlich von Quereinsteigern besetzt sind. Eine Arbeitsassistentin der HAA ordnet deren Zielgruppe wie folgt ein: „Ich glaube, dass in den Werkstätten *insgesamt* mehr schwächere Beschäftigte tätig sind. Nimmt man allerdings die *Außenarbeitsplätze* der Werkstätten, haben wir *denselben* Personenkreis vor Augen. Ich glaube sogar, dass wir Leute unterstützen, die auf Werkstatt-Außenarbeitsplätzen Schwierigkeiten hätten, denn wir bieten mehr Unterstützung vor Ort an, als die Werkstätten es tun.“ (Basener 2009, S. 42; meine Her-

[6] Die erfreulich hohe Beschäftigungsstabilität der mit dem Ansatz der Unterstützten Beschäftigung begründeten Arbeitsplätze ist das Thema der Verbleibsstudie von Doose (2006). Eine knappe Zusammenfassung seiner Ergebnisse findet sich in Gehrmann 2009 (S. 213 f.).

vorhebungen) An der fehlenden Finanzierung des Personalbedarfs für diese zusätzliche Unterstützung liegt es, dass nicht mehr Außenarbeitsplätze in tarifliche Beschäftigungsverhältnisse überführt werden. Die WfbM legen ihren Außenarbeitsplätzen den in der WVO festgelegten Personalschlüssel für Gruppenleiter zugrunde, d.h. 1:6 für den Berufsbildungsbereich und 1:12 für den Arbeitsbereich. Die HAA schreibt dazu:

„Dass der durchschnittliche personelle Unterstützungsbedarf für die Vermittlung in ein (unterstütztes) Arbeitsverhältnis erheblich höher ist, als in einen […] dauerhaften Außenarbeitsplatz ohne Perspektive auf eine nachfolgende Übernahme in ein Arbeitsverhältnis, kann an einer Vielzahl der einzelnen Qualifizierungsfälle nachgewiesen werden: Viele TeilnehmerInnen waren im Verlauf ihrer Qualifizierungsprozesse zunächst auf Praktikumsplätzen, in denen keine Option auf Übernahme in ein Unterstütztes Beschäftigungsverhältnis bestanden hat, *auf denen jedoch ein Verbleib auf einem Außenarbeitsplatz durchaus möglich gewesen wäre*. Wechsel und Suche nach besseren beruflichen Integrationsmöglichkeiten in anderen Betrieben haben nicht nur den Aufwand für die personelle Unerstützung in der Arbeitsbegleitung (neue Einarbeitungsphasen) sondern auch für die Akquisition erheblich erhöht.“ (2001, S. 49; meine Hervorhebung)

Dieser Mehraufwand wurde von der HAA nicht systematisch erhoben, wird aber grob auf eine Verdoppelung geschätzt (ebd., Fn. 39). Mit Blick auf die WVO schreibt die HAA:

„Mit einem Personalschlüssel von 1:12 ist eine sinnvolle Qualifizierung an betrieblichen Arbeitsplätzen nicht möglich oder es werden auf diese Arbeitsplätze nur solche behinderten MitarbeiterInnen vermittelt, die aufgrund ihres Leistungsvermögens durchaus auch leicht für eine Vermittlung in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis in Frage kommen. Oder aber es besteht die Gefahr, dass sowohl Betriebe als auch MitarbeiterInnen auf den Werkstattaußenarbeitsplätzen überfordert werden.“ (S. 51)

Achim Ciolek, einer der beiden Geschäftsführer der HAA, nennt in seinem Aufsatz *Das Ambulante Arbeitstraining der Hamburger Arbeitsassistenz* (2006) folgenden Erfahrungswert: „Durchschnittlich wird die Intensität der Arbeitsbegleitung mit 1:3,5 pro Maßnahme kalkuliert. Im Vergleich zum Begleitschlüssel des Berufsbildungsbereichs der WfbM ist dieser fast doppelt so hoch.“ (2006, S. 166)

3.4 Berufsausbildung von Menschen mit geistiger Behinderung als Menschenrecht

Trotz der in Abschnitt 3.2 erwähnten Missbrauchs-Bedenken der BAGüS bei ausgelagerten Arbeitsplätzen halte ich diese für gerechtfertigt, weil sie es ermöglichen, einen meines Erachtens in der BRD praktizierten staatlichen Menschenrechtsverstoß zu umgehen. Außenarbeitsplätze eröffnen die Möglichkeit, Qualifizierungsprozesse von Jugendlichen mit geistiger Behinderung über die zwei Jahre hinaus andauern zu lassen, auf die der Berufsbildungsbereich

in den WfbM formaljuristisch begrenzt ist. [7] Vor dem Hintergrund der allen anderen Jugendlichen ohne geistige Behinderung zugestandenen Zeit von mindestens drei Jahren für eine Berufsausbildung ist die Begrenzung auf gut zwei Jahre[8] meines Erachtens mit der BRK nicht vereinbar. Diese ist seit Ende März 2009, wie es der *Erste Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland* formuliert, „[…] geltendes Recht und eine wichtige Leitlinie für die Behindertenpolitik in Deutschland" (BMAS 2011, S. 4). In Artikel 24 der BRK zum Thema Bildung heißt es in Absatz 5: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, *Berufsausbildung* und Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen *angemessene Vorkehrungen* getroffen werden." (meine Hervorhebungen)

Schon rein logisch betrachtet, müsste man Jugendlichen, deren Beeinträchtigung darin besteht, dass sie nur vergleichsweise *langsam* lernen können, *mehr* Zeit für den Erwerb einer beruflichen Qualifikation einräumen. So könnte sich z.B. jemand aus diesem Personenkreis in sechs Jahren die Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die Jugendliche ohne intellektuelle Beeinträchtigung in drei Jahren bewältigen. Hinter der Begrenzung auf zwei Jahre steht implizit die statische Einschätzung, dass das Lernpotenzial von Jugendlichen mit geistiger Behinderung nach zwei Jahren ausgeschöpft ist. Vermeintlich hat eine längere Dauer keinen Zweck mehr, weil sich ohnehin keine weiteren Fortschritte mehr einstellen. Außerdem zielen die zwei Jahre im „Arbeitstrainingsbereich", wie der heute so genannte Berufsbildungsbereich bis 2001 hieß, auf die Vorbereitung auf eine Tätigkeit im Arbeitsbereich einer WfbM ab. Als Vorbereitung auf eine der dort vorhandenen relativ einfach strukturierten Tätigkeiten werden zwei Jahre als hinreichend eingeschätzt. Diese Zeitspanne war in der Formierungsphase der Werkstätten noch keine Selbstverständlichkeit. Haaser & Klosterkötter verwenden 1972 die

[7] Der Berliner Landesbeauftragte für Menschen mit Behinderung, Dr. Michael Schneider, hat auf einem Podium beim Tag der offenen Tür der NUEVA-Ausbildung bei der *Lebenshilfe-Bildung Berlin* Ende Februar 2012 eine ähnliche Einschätzung vertreten, wenngleich er dabei nicht auf die Frage der zeitlichen Begrenzung auf zwei Jahre einging. Er bemängelte, dass es lediglich in Hamburg Berufsschulunterricht für Werkstattbeschäftigte gebe. Die mit dem Inkrafttreten des SGB IX im Sommer 2001 vorgenommene Umbenennung des vormaligen „Arbeitstrainingsbereichs" in „Berufsbildungsbereich" sei ein Etikettenschwindel. Nach wie vor werde nur auf eine spätere Tätigkeit im Arbeitsbereich der WfbM hin qualifiziert. Für diejenigen, die auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wollen, reiche das nicht aus. Das habe weder mit Inklusion noch mit Integration zu tun, sondern sei einfach Diskriminierung. Wörtlich nannte er diesen Sachverhalt „eine Gesetzeslücke, an der wir arbeiten müssen".

[8] Den 24 Monaten des Berufsbildungsbereichs ist ein dreimonatiges Eingangsverfahren vorgeschaltet, dessen Aufgabe gemäß § 3 der WVO darin besteht, „[…] festzustellen, ob die Werkstatt die geeignete Einrichtung für die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben […] ist, sowie welche Bereiche der Werkstatt […] in Betracht kommen und einen Eingliederungsplan zu erstellen". Laut Absatz 2 kann dieser Prozess „auf eine Dauer von bis zu vier Wochen verkürzt werden, wenn während des Eingangsverfahrens im Einzelfall festgestellt wird, dass eine kürzere Dauer ausreichend ist".

Formulierung von einer „ein, zwei oder auch drei Jahre dauernde[n] Förderung in der Anlernabteilung“ (S. 99). Weiter schreiben sie: „Diese Ausbildungslehrgänge zur Vorbereitung auf den besonderen Arbeitsmarkt der geschützten Arbeit sollten analog zu denen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anerkannt und finanziell gefördert werden, wie es in Ansätzen bereits praktiziert wird.“ (ebd.) Diese Ansätze werden in einer Fußnote näher erläutert: „9 Werkstätten gaben bei unserer Umfrage an, dass einzelne Beschäftigte individuelle Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz erhielten […].“ (ebd.)

Die *Bundesvereinigung Lebenshilf*e kritisierte in ihrem Grundsatzprogramm von 1990 die zeitliche Beschränkung auf zwei Jahre wie folgt: „Die Lebenshilfe setzt sich für die Weiterentwicklung und verstärkte Differenzierung beruflicher Bildungsangebote … innerhalb der WfB ein: … Hierfür sind auch neue Ausbildungsgänge sowie ein verlängerter Zeitraum von drei bis fünf Jahren notwendig.“ (zitiert nach Lindmeier 2006, S. 245) Dietrich Anders erhob auf seinem Abschlussreferat des Werkstättentages 1992 die Forderung, „die Dauer beruflicher Bildungsmaßnahmen generell auf mindestens drei Jahre zu erhöhen, sowie verbindliche Vorgaben über inhaltliche Ziele und methodische Vorgehensweisen zu entwickeln“ (nach Schüller 2001, S 292). Simone Schüller schreibt zur Diskussion über die Spielräume der WfbM in der Ausgestaltung ihres Bildungsauftrags: „Kritiker halten den vorgesehenen zeitlichen und konzeptionellen Rahmen für nicht ausreichend, um unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit eine optimale Förderung der Rehabilitanden zu erreichen. Vielmehr bestehe die Gefahr, die per Gesetz grundsätzlich zieloffen formulierte Ausrichtung des AT [Arbeitstrainingsbereich] auf eine ‚Anlehre’ für die spätere Tätigkeit im Arbeitsbereich zu reduzieren.“ (ebd.)

Mit der Novellierung des Schwerbehindertengesetzes im Jahr 1996 wurde gut drei Jahrzehnte nach der Anerkennung der Schulbildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und der Einrichtung einer auf sie zugeschnittenen Sonderschulform Mitte der 1960er Jahre nun auch ihre Berufsbildungsfähigkeit im Prinzip anerkannt. In § 54 SchwbG wird gefordert, dass die Werkstatt neben Beschäftigung auch eine „angemessene berufliche Bildung“ anzubieten hat. Sie soll den behinderten Menschen ermöglichen, „ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen“. Diese Formulierung wurde im Jahr 2001 wortgleich in § 136 des SGB IX übernommen. Gleichzeitig wurde die WVO entsprechend angepasst, die im § 4 „Berufsbildungsbereich“ in Absatz 2 fordert: „Das Angebot der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben soll *möglichst breit* sein, um Art und Schwere der Behinderung, der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit, Entwicklungsmöglichkeit sowie Eignung und Neigung der behinderten Menschen soweit wie möglich

Rechnung zu tragen.“ (meine Hervorhebung) Damit war ein Anknüpfungspunkt vorhanden, um ausgelagerte Werkstattplätze auch im Berufsbildungsbereich zu begründen und ihnen eine rechtliche Grundlage zu geben. Jedoch bleibt es im SGB IX, in der WVO und auch im Rahmenprogramm der BAG WfbM für den Berufsbildungsbereich aus dem Jahr 2002, wie Gerd Grampp in seinem Aufsatz *Berufsbildung und Arbeit als soziales Problem von Menschen mit geistiger Behinderung* (2004) kritisiert, bei der eingeschränkten Formulierung einer „angemessenen beruflichen Bildung“; von „Berufsausbildung“ ist nicht die Rede (ebd., S. 339 f.). Die damit verbundenen Probleme sieht er in der Befristung beruflicher Qualifizierung auf zwei Jahre und den fehlenden Berufen, die als Grundlage herangezogen werden könnten (S. 340). Zum ersten Punkt schreibt er:

„Die zeitliche Begrenzung auf zwei Jahre wird damit begründet, dass die Werkstatt als Rehabilitationseinrichtung auch im Arbeitsbereich die Verpflichtung habe, durch arbeitsbegleitende Maßnahmen die Erhaltung und Verbesserung der im Berufsbildungsbereich erworbenen Leistungsfähigkeit und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit zu ermöglichen. Dadurch ergebe sich eine das Arbeitsleben begleitende berufliche Bildung und damit Zeit für eine umfassende berufliche Qualifizierung.“ (ebd.)

Diese Begründung für die Begrenzung des Berufsbildungsbereichs auf zwei Jahre läuft auf die paradoxe Argumentation hinaus, dass sie ja im Arbeitsbereich im Prinzip unbefristet wieder aufgehoben werden könne. Immerhin beinhaltet dies auch die Möglichkeit, dass diese Umgehung der zeitlichen Befristung auch auf ausgelagerten Arbeitsplätzen erfolgen kann. Den *Behindertenberichten* der Bundesregierung aus den Jahren 2004 und 2007 lässt sich entnehmen, dass die Werkstätten immer wieder eine mindestens dreijährige Ausbildung im Berufsbildungsbereich gefordert haben. Dem „[…] ist der Gesetzgeber nicht gefolgt, da die Maßnahmen im Berufsbildungsbereich einer gesetzlich geregelten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht zuletzt im Hinblick auf die unterschiedlichen qualitativen Anforderungen nicht vergleichbar sind“ (Deutscher Bundestag Hg. 2004, S. 113). Im *Behindertenbericht 2007* wird das Argument der Werkstätten für eine Verlängerung auf drei Jahre angeführt, „eine bessere berufliche Bildung biete bessere Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (Deutscher Bundestag Hg. 2007, S. 29). Zusätzlich zu dem oben zitierten und nun wiederholten Argument aus dem *Behindertenbericht 2004* wird gegen dieses Argument der WfbM nun ein weiterer Punkt geltend gemacht: „Zudem zeigen verschiedene Projekte, […] dass es nicht auf eine längere Bildungsdauer innerhalb der Werkstätten ankommt, sondern dass eine umfassende Beratung in der Schulzeit und im Übergang Schule/Beruf beziehungsweise Schule/Werkstatt entscheidend ist, um den optimalen Weg für jede einzelne Person zu finden.“ (ebd., S. 29 f.) Mit den „verschiedenen Projekten“ und der „umfassenden Beratung“ ist der Ansatz der Unterstützten Beschäftigung gemeint.

Grampp formuliert im Anschluss an das obige Zitat von ihm folgende Voraussetzung dafür, dass ein längerer Qualifizierungszeitraum als zwei Jahre sinnvoll ist:

„Diese gesamte Zeit kann jedoch nur genutzt werden, wenn eine Konzeption der beruflichen Bildung vorhanden ist, deren Kernpunkt autonome, d.h. bundesweit von allen Beteiligten vereinbarte und von allen Anbietern praktizierte Berufe sind. Ein erster Schritt dazu sind sog. ‚interne Berufe'. Dies bedeutet, dass die Angebote der das Arbeitsleben begleitenden beruflichen Bildung aller Anbieter angemessener beruflicher Bildung berufsförmig gestaltet und modularisiert werden. […]." (ebd.)

Im Gegensatz zur herkömmlichen statischen Einschätzung der Lernmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung steht das „developmental model", das eine zentrale Prämisse der Unterstützten Beschäftigung ist. Dieses Modell sieht, wie Andreas König in seinem Buch *Normalisierung und Bürgerrechte. Geistig behinderte Erwachsene in den USA* (1986) formuliert, „[…] in jedem geistig Behinderten, unabhängig von den diagnostizierten Defiziten, ein entwicklungsfähiges Individuum" (ebd., S. 117). Achim Ciolek sagt über die Teilnehmer/innen an der Betrieblichen Berufsbildung: „Wenn man die Schulabgängerinnen und -abgänger rein diagnostisch-statisch betrachten würde, würde man sicher für viele von ihnen eine Beschäftigungsmöglichkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ausschließen. Wir sind aber von ihrer Entwicklungsfähigkeit überzeugt und die Ergebnisse geben uns Recht." (Basener 2009, S. 170) Die Erfahrungen aus der Praxis finden eine ergänzende Bestätigung in entwicklungspsychologischen Forschungen. Schüller schreibt dazu:

„Laut SPECK (1982, 26f) konnte in mehreren Studien unabhängig voneinander nachgewiesen werden, dass sich sowohl kognitive als auch soziale Fähigkeiten von Menschen mit geistigen Behinderungen im Erwachsenenalter signifikant erhöhen und durch ein gezieltes Training sogar noch steigern lassen. Um ihr Ausbildungspotenzial optimal zu entfalten, bedarf es geeigneter Ausbildungsmöglichkeiten, die dem Lernvermögen inhaltlich und didaktisch angepasst sind. Das berufliche Wissen sollte sich in der konkreten Arbeitssituation – also aktiv handelnd – angeeignet werden können. Die Aussagen zu den Lerntempi legen den Schluss nahe, berufliche Qualifizierung zu verzeitlichen, das heißt sie *als längerfristigen kontinuierlichen Prozess* zu begreifen und entsprechend zu planen." (2001, S. 291 f.; meine Hervorhebung)

Unbefristete ausgelagerte Werkstattplätze bieten einen idealen Rahmen dafür, berufliche Qualifizierung für Menschen mit geistiger Behinderung als längerfristigen kontinuierlichen Prozess zu organisieren. Sie könnten damit auch eine „angemessene Vorkehrung" im Sinne der BRK sein im Hinblick auf die Sicherstellung diskriminierungsfreier und gleichberechtigter Berufsausbildung.

Die Bundesregierung setzt diesbezüglich mehr auf die Einführung von Unterstützter Beschäftigung als einem neuen Leistungstatbestand des Rechts der Teilhabe am Arbeitsleben im

Paragraphen 38a des SGB IX.[9] Wolfgang Rombach nennt in seinem Aufsatz *Unterstützte Beschäftigung – ein neuer Leistungstatbestand des Rechts der Teilhabe am Arbeitsleben (§ 38a SGB IX)* (2009) als einen der Gründe für dessen Einführung, dass dies ein erster Schritt sei zur Umsetzung von Paragraph 27 der BRK, der die verstärkte Integration behinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beinhaltet (ebd., S. 61). Unterstützte Beschäftigung im Sinne von Paragraph 38a SGB IX meint die individuelle Einarbeitung auf einem einfach strukturierten Arbeitsplatz in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarkts für diejenigen behinderten Menschen, die eine Berufsausbildung weder in einem Berufsbildungswerk, einer Berufsvorbereitenden Maßnahme oder in einem Integrationsprojekt schaffen. Auf der anderen Seite sollen sie in einer WfbM unterfordert sein (S. 63). Ein solches „Training on the Job" kann zwei oder bei Bedarf auch drei Jahre dauern. Im *Ersten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland* zur BRK heißt es dazu:

„Für Menschen, für die eine Ausbildung – auch bei Ausschöpfen aller Hilfen und Nachteilsausgleiche – nicht möglich ist, hat die Bundesregierung zum 1. Januar 2009 mit der „Unterstützten Beschäftigung" eine neue Form der Unterstützung entwickelt. Die „Unterstützte Beschäftigung" führt Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen zu neuen Beschäftigungsmöglichkeiten in einem Unternehmen. Nach dem Grundsatz „erst platzieren, dann qualifizieren" werden sie dort so lange eingearbeitet und unterstützt, bis ein Arbeitsvertrag abgeschlossen werden kann. Soweit erforderlich können sie danach weitere Berufsbegleitung am Arbeitsplatz von den Integrationsämtern erhalten." (BMAS 2011, S. 64 f.)

Der Erfolg der HAA stand Pate hinter der Einführung der Maßnahme Unterstützte Beschäftigung. Damit soll für Menschen mit stärker ausgeprägten intellektuellen Beeinträchtigungen die Wahlfreiheit gegenüber der WfbM verbessert werden. Wie Basener eher noch beschönigend schreibt, ist die Bezeichnung Unterstützte Beschäftigung für diese Maßnahme „nicht ganz zutreffend" (2009, S 10), denn dabei ist an einen Personenkreis mit geringerem Unterstützungsbedarf gedacht. Ciolek wird in diesem Punkt deutlicher. Er sieht den längerfristigen Qualifizierungsbedarf und die Chance zur Persönlichkeitsentwicklung nicht hinreichend berücksichtigt:

[9] „Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung" vom 22. Dezember 2008, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt 2008, Teil I Nr. 64, ausgegeben zu Bonn am 29. Dezember 2008, S. 2959-2962.

„Das Bundesministerium [für Arbeit und Sozialordnung] strebt zu vordergründig ein Vermittlungsziel an und teilt den Personenkreis ein in diejenigen, die für die ‚Unterstützte Beschäftigung' infrage kommen, und die, denen ‚Werkstattbedürftigkeit' attestiert wird.[10] *Dies ist eine klare Fehlentwicklung*. Hier bestehen immer noch sehr große Diskrepanzen zu Forderungen der Integrationsbewegung. […] Die Verwendung des Begriffes ‚Unterstützte Beschäftigung' für eine Maßnahme, die sogar ausdrücklich nicht die Zielgruppe der Werkstattbeschäftigten betrifft, hat uns nicht erfreut. Konfusionen sind vorprogrammiert, denn der Begriff ‚Unterstützte Beschäftigung (Supported Employment)' meint im internationalem Kontext ein Konzept. Es wird sicherlich peinlich werden, zu sagen: ‚Ja, Supported Employment haben wir in Deutschland auch. Es gilt aber bei uns nur für zwei bis drei Jahre und nur für ganz wenige Menschen, die auch nicht so stark behindert sein dürfen.'" (zitiert nach Basener 2009, S. 170 f.; meine Hervorhebung)

Wie bereits in Abschnitt 3.3 detaillierter dargestellt, organisiert die HAA für ihre Klienten Unterstützung am Arbeitsplatz für bis zu gut fünf Jahren. Dass ein längerfristiger Ansatz bei der beruflichen Integration von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen aussichtsreich sein kann, zeigen auch die Erfahrungen bei Mosaik-Services. Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, benötigen die Werkstattbeschäftigen auf Außenarbeitsplätzen hier im Durchschnitt 21 Monate, bis sie einen Leistungsstand erreichten, der eine Übernahme ermöglicht. Hinter diesem Durchschnittswert stehen einerseits Fälle, in denen es aufgrund eines günstigen Passungsverhältnisses zwischen den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten einerseits und den betrieblichen Anforderungen andererseits schneller gelingt, aber andererseits auch solche, in denen es teilweise erheblich länger dauert.

Der erste der in Abschnitt 3.1 (S. 73) erwähnten drei Übergänge bei Mosaik-Services zwischen 2002 und 2006 ist ein Beispiel dafür. Diese Frau hat eine GdB von 40 aufgrund einer geistigen Behinderung und ging nach der 9. Klasse von der Sonderschule ab. Danach absolvierte sie zunächst einen BB 10 Lehrgang und war dann als Aushilfskraft tätig. Anschließend hatte sie eine Phase der Arbeitslosigkeit, aus der sie in einen F1-Lehrgang der Arbeitsagentur wechselte. Im Herbst 1999 kam sie als Quereinsteigerin zu den Mosaik-Werkstätten und absolvierte hier für zwei Jahre den Berufsbildungsbereich. Im unmittelbaren Anschluss an diesen absolvierte sie für drei Jahre eine Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe und wurde im August 2004 als Kellnerin fest eingestellt. In diesem Lebenslauf kommen mehr als sechs Jahre der beruflichen Qualifizierung zusammen. Diese Frau hatte Glück, das andere mit einem ähnlichen Hintergrund nicht hatten oder haben.

[10] Diese Sortierung erfolgt seit 2008 in einem dreimonatigen Verfahren mit dem Titel „Diagnose der Arbeitsmarktfähigkeit" (DIA-AM), das dem Eingangsverfahren vorgeschaltet ist. Die Ausführungen der Bundesagentur für Arbeit über die Zielgruppe zeigen eindeutig, dass sie Menschen mit geistiger Behinderung im engeren Sinne nicht mit im Blick hat, sondern nur solche im Grenzbereich zur Lernbehinderung. Dies hat man bei der Definition der Zielgruppe sicherheitshalber gleich „doppelt gemoppelt" formuliert. Demnach geht es um zum einen „lernbehinderte Menschen im Grenzbereich zur geistigen Behinderung" und zum anderen um „geistig behinderte Menschen im Grenzbereich zur Lernbehinderung" (zitiert nach Schäfers 2009, S. 27).

Solange Fälle wie dieser bundesweit gesehen nur vereinzelt vorkommen, kann man meines Erachtens nicht davon sprechen, dass die „geeigneten Vorkehrungen“ im Sinne der BRK für eine gleichberechtigte Berufsausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland getroffen wurden. Die Nutzung von ausgelagerten Arbeitsplätzen zu Qualifizierungszwecken ist eine Notlösung, die leichter gangbar geworden ist, seit diese auch in der auf Dauer gestellten Variante legalisiert sind. Was noch aussteht, ist eine Legalisierung von längerfristig angelegten ausgelagerten Werkstattarbeitsplätzen auch in Integrationsfirmen. Diese waren von Beginn an umstritten und sind bis heute nur toleriert. Wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, wurden dauerhafte Außenarbeitsplätze in herkömmlichen Betrieben aus der juristischen Grauzone herausgenommen und legalisiert, *obwohl über das tatsächliche Ausmaß ihres möglichen Missbrauchs nicht das Geringste bekannt ist*. Warum werden dann solche Bedenken ausgerechnet im Falle von Integrationsfirmen in den Mittelpunkt gestellt? Mir scheint, hier wird mit zweierlei Maß gemessen. Wenn man ausgelagerte Arbeitsplätze in Integrationsfirmen nicht mehr zulässt, werden den betroffenen schwerbehinderten Personen Integrationschancen verschlossen. Dazu ist an den in Abschnitt 3.1 referierten Befund der *Zugangszahlen*-Studie zu erinnern, dass in Integrationsfirmen hinein proportional wesentlich mehr Übergänge aus WfbM heraus auf den allgemeinen Arbeitsmarkt erfolgen als in herkömmliche Betriebe.

Vor dem bis hierhin skizzierten allgemeinen Problemhintergrund geht es im folgenden zweiten Teil dieses Berichts um die Integrationserfolge und -verläufe im Modellprojekt Restaurant und Hotel Forsthaus Paulsborn. Im vierten, von der pädagogischen Fachkraft des Modellprojekts, Gesine Schlüter verfassten Kapitel werden Herkunft und Verbleib der Teilnehmer/innen quantitativ aufgeschlüsselt sowie die Rahmenbedingungen in den einzelnen Qualifizierungsbereichen dargestellt. Im fünften Kapitel werden die fünf langfristigsten Qualifizierungsverläufe von Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Arbeitsplätzen aus ihrer eigenen Sicht und aus der Sicht ihrer Fachanleiter dargestellt.

4 Darstellung und Aufschlüsselung der Teilnehmer/innen des Modellprojekts

von Gesine Schlüter

Innerhalb des vom Integrationsamt Berlin geförderten Projektes „Der Übergang schwerbehinderter Menschen aus der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt an den neuen Standorten Forsthaus Paulsborn und Jagdschloss Grunewald“ wurden 67 Teilnehmer und Praktikanten qualifiziert. Davon wurden 16 Mitarbeiter auf ausgelagerten Werkstattplätzen des Berufsbildungsbereiches oder des Arbeitsbereiches der Mosaik-Werkstätten für Behinderte gGmbH qualifiziert, also zwei mehr als im Bewilligungsbescheid vorgesehen. Sieben dieser 16 Personen konnten in den tariflichen Status überführt werden, zwei in eine tarifliche Beschäftigung und fünf in ein Ausbildungsverhältnis. In neun Fällen kam keine Vermittlung zustande, weil sich das Passungsverhältnis als nicht günstig genug herausstellte. Insgesamt wurden 16 Mitarbeiter innerhalb eines längeren Praktikums oder bei der Arbeit auf einem Werkstattaußenarbeitsplatz soweit qualifiziert, dass sie in eine tarifliche Beschäftigung und/oder in eine Ausbildung innerhalb von Mosaik vermittelt werden konnten. Des Weiteren erhielten 16 Mitarbeiter mit Schwerbehinderung eine tarifliche Festanstellung auf neu geschaffenen Arbeitsplätzen im Forsthaus Paulsborn, wobei ein Mitarbeiter als Elternzeitvertretung eingestellt wurde. Zwei Mitarbeiter mit Schwerbehinderung wurden für den Standort Bistro Jagdschloss Grunewald neu eingestellt.

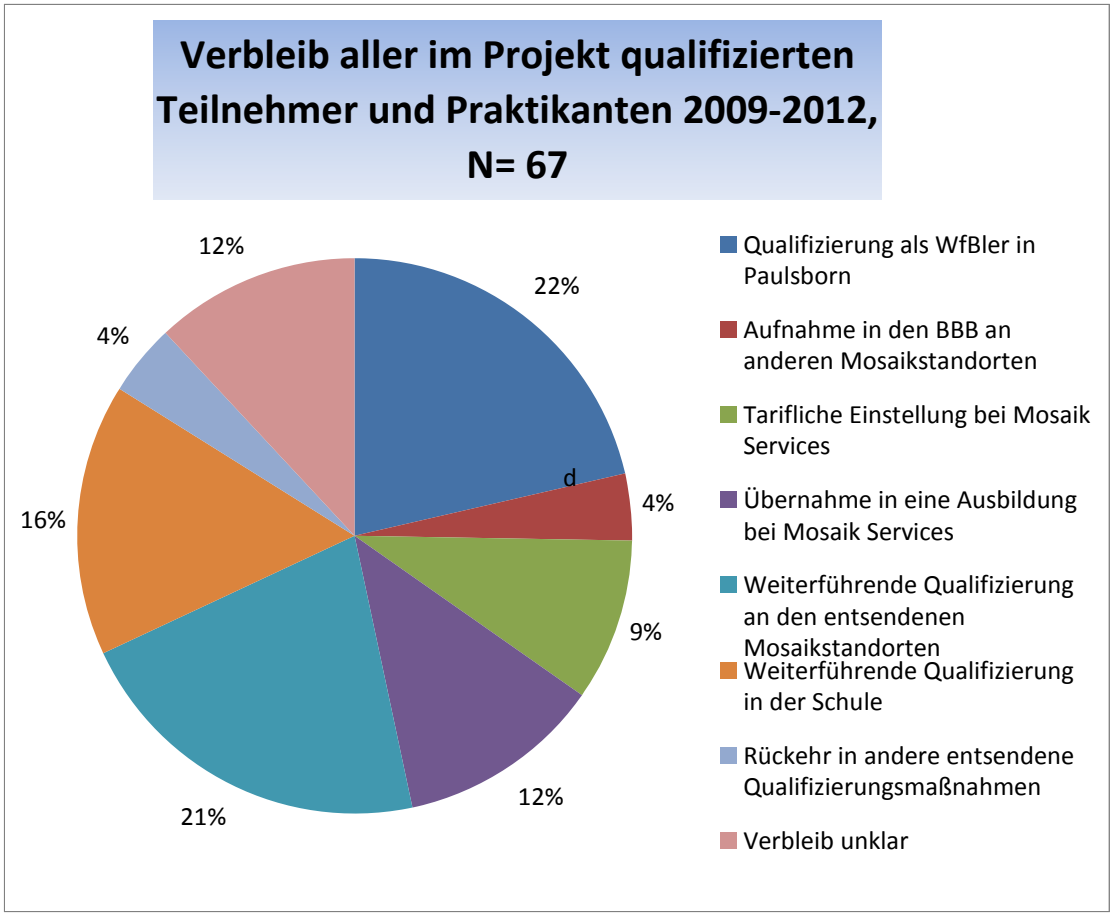


Abb. 1: Verbleib aller im Projekt qualifizierten Teilnehmer und Praktikanten

Die Teilnehmer und Praktikanten kamen aus verschiedenen Institutionen. Die Aufschlüsselung ist der Abb. 2. zu entnehmen.

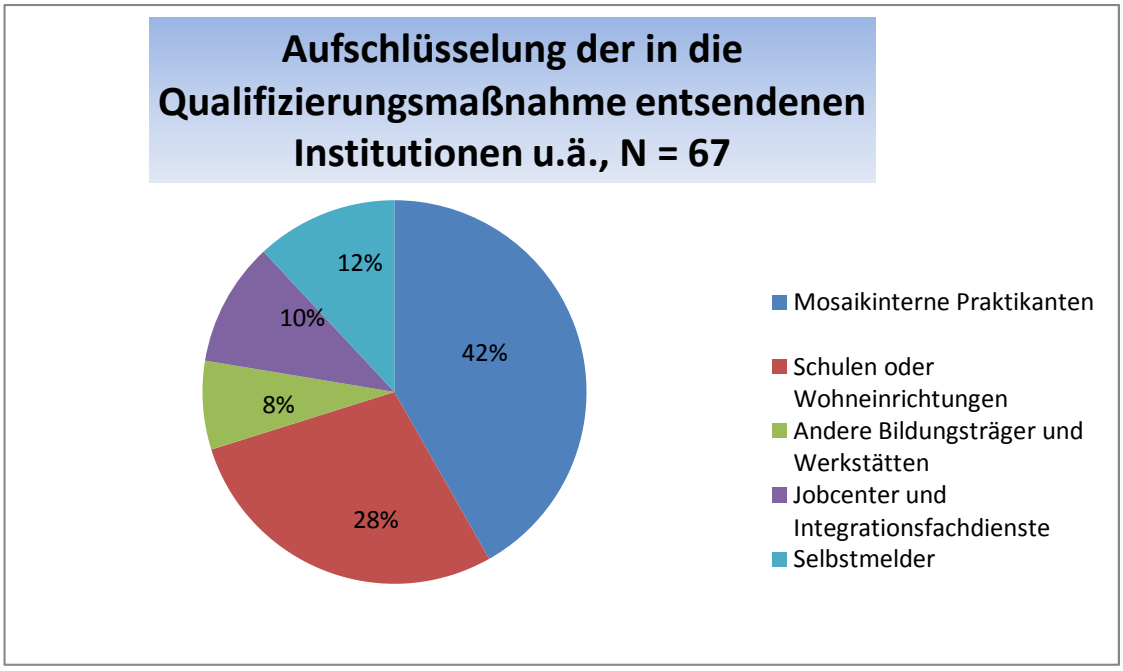


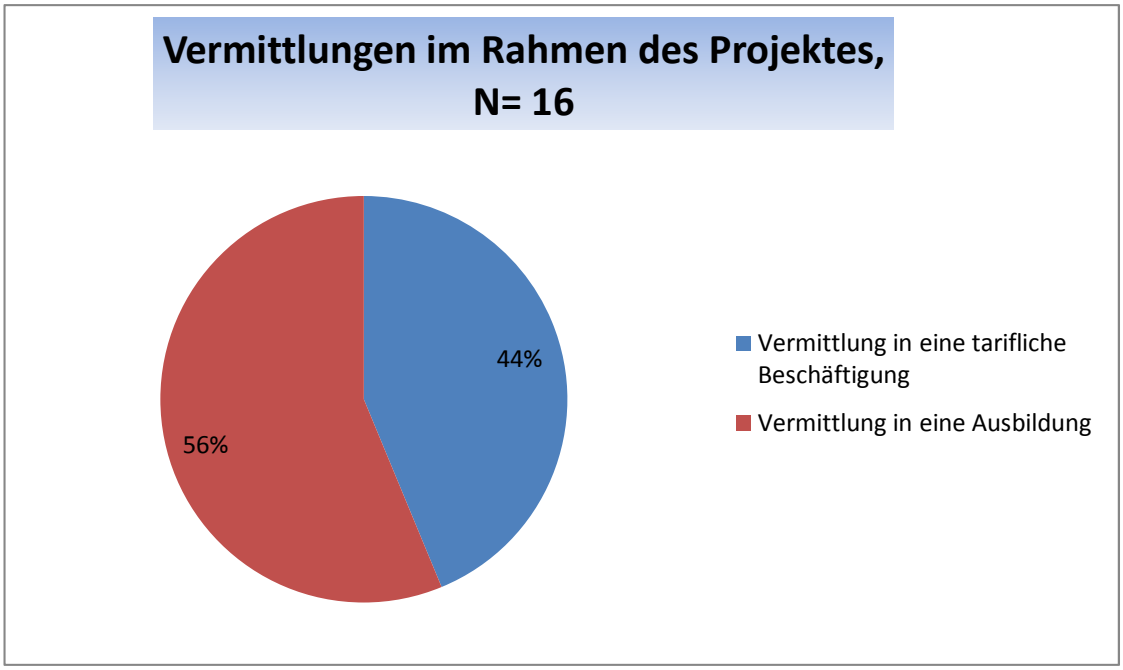
Abb. 2: Aufschlüsselung der in eine Qualifizierungsmaßnahme entsendenden Institutionen

Aus der Grafik geht hervor, dass fast die Hälfte der Teilnehmer und Praktikanten aus dem Unternehmen kamen, mehr als ein Viertel waren Schülerpraktikanten. Ein kleinerer Anteil der Teilnehmer und Praktikanten kam über den Integrationsfachdienst, das Jobcenter oder andere Bildungsträger, wie zum Beispiel der Gebärdenservice oder das Bildungszentrum Lobetal. Hinzu kommen noch 12 % Selbstmelder, d.h. Personen, die durch Mundpropaganda, Internetrecherche oder durch einen Besuch im Forsthaus Paulsborn auf Mosaik aufmerksam geworden sind.

Die Verteilung der Praktikanten auf die einzelnen Qualifizierungsbereiche kann man der nachfolgenden Grafik entnehmen. Hier ist anzumerken, dass neun von 67 Teilnehmern und Praktikanten zwei Teilbereichen gleichzeitig und/oder nacheinander absolviert haben. Das sind etwa 8 % der Teilnehmer und Praktikanten. Die Altersstruktur der Teilnehmer und Praktikanten war heterogen. Die Schülerpraktikanten waren im Alter von 16-18 Jahre alt, Praktikanten und Teilnehmer aus dem Mosaik Unternehmensverbund und verschiedenen Wohneinrichtungen waren im Alter von 18 - knapp 30 die am häufigsten vertretene Altersgruppe. Die Praktikanten und Teilnehmer, die über das Jobcenter oder den Integrationsfachdienst an das Forsthaus Paulsborn herangetreten sind, waren im Regelfall älter als 30 Jahre alt.

4.1 Vermittlungen im Rahmen des Projektes

Abb. 3: Vermittlung von Teilnehmern und Praktikanten in eine tarifliche Beschäftigung und/oder eine Ausbildung.



Ein Viertel der 16 in Ausbildung und/oder in eine tarifliche Beschäftigung vermittelten Teilnehmer kamen über das Integrationsamt, das Jobcenter und aus der Schule zu Mosaik. Mosaikinterne Teilnehmer und Schülerpraktikanten stellten die Hälfte der 16 vermittelten Teilnehmer und Praktikanten dar. Ein weiteres Viertel stellen die Selbstmelder.

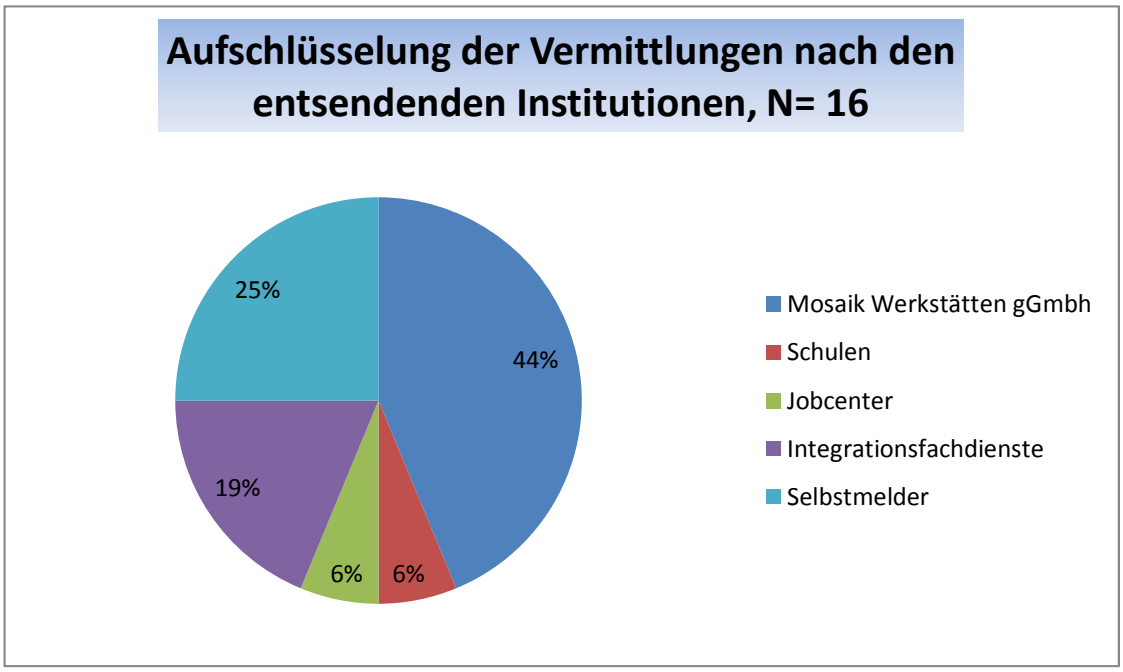


Abb. 4: Aufschlüsselung der Vermittlungen nach den entsendenden Institutionen

Im Bereich der Küche wurden die meisten Personen vermittelt. Von den zehn Teilnehmern und Praktikanten, die im Bereich Küche vermittelt wurden, wurden sechs Personen aus dem Werkstattbereich so qualifiziert, dass sie eine Ausbildung absolvieren oder zum September 2012 beginnen werden. Drei Teilnehmer haben nach einem längeren Praktikum eine Ausbildung im Unternehmensverbund aufgenommen und eine Person wurde nach einem Praktikum in der Küche des Forsthauses Paulsborn tariflich bei Mosaik angestellt. In diesem Falle wurde die Probezeit nicht positiv beendet. Diese Person hat eine Qualifikation im Werkstattbereich des Mosaik aufgenommen.

Drei Vermittlungen sind dem Bereich Housekeeping zugeordnet. Hier handelt es sich ausschließlich um gehörlose und schwerhörige Mitarbeiter. Eine Vermittlung fand aus dem Werkstattbereich in eine tarifliche Beschäftigung statt. Die zwei weiteren Vermittlungen dieses Bereiches erfolgten nach einer Qualifikation durch ein Praktikum im Forsthaus Paulsborn.

Im Bereich Technischer Dienst/ Garten wurden jeweils eine Person aus dem Werkstattbereich in eine tarifliche Beschäftigung und eine Person nach der Qualifizierung durch ein Praktikum in eine tarifliche Beschäftigung vermittelt. Eine Vermittlung nach Praktikum in eine tarifliche

Beschäftigung fand im Bereich Service statt. Die Erläuterung des Anforderungsprofils der einzelnen Qualifizierungsbereiche erfolgt in einem gesonderten Abschnitt.

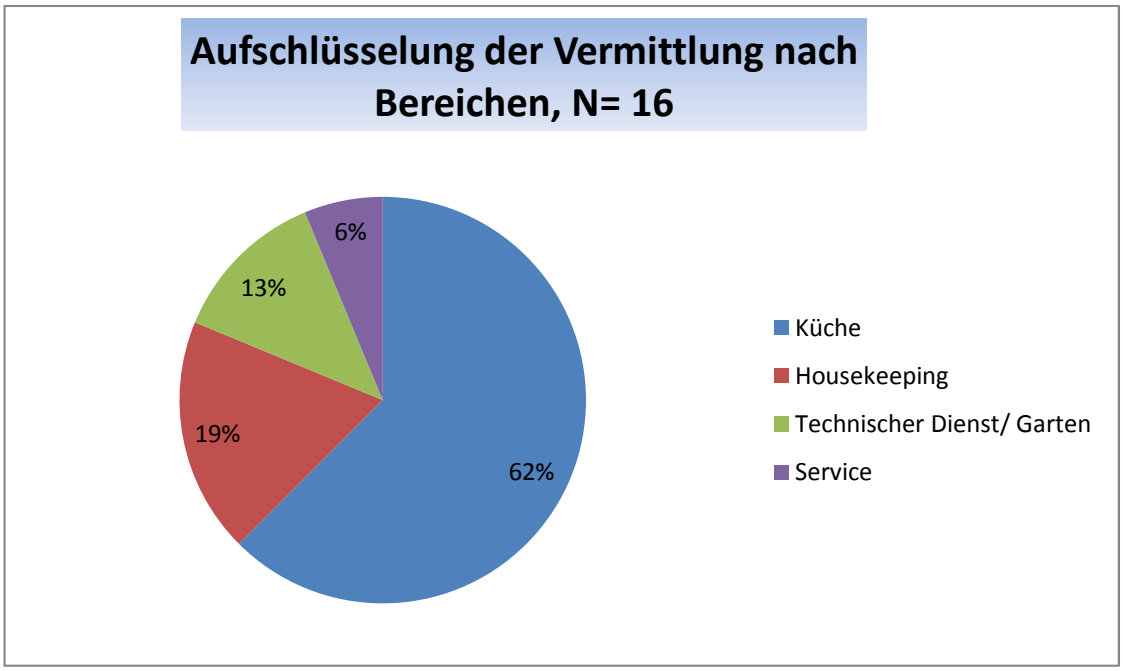


Abb. 5: Aufschlüsselung der Vermittlung nach Bereichen

4.2 Allgemeine Rahmenbedingungen der Berufsbildungsbereich Einzelarbeitsplätze und Werkstattaußenarbeitsgruppen des Integrationsprojektes

In allen Bereichen der Außenarbeitsgruppen waren und sind Werkstattaußenarbeitsplätze besetzt. Der Standort mit seinen Außenarbeitsplätzen stellt besondere Herausforderungen an seine Mitarbeiter, denen im Rahmen des Projektes mit Lösungsvorschlägen begegnet wurde. So bedarf jeder ausgelagerte Einzelarbeitsplatz des Berufsbildungsbereichs und des Arbeitsbereiches einer besonderen Strukturierung, die sich durch saisonale und gastorientierte Aufgaben kennzeichnet. Im Bereich Garten, Küche, Housekeeping und Service werden für die Jahreszeiten spezifische Checklisten verwandt. In der Küche muss zudem der Einarbeitung in die Saisonkarten Zeit eingeräumt werden. Die Außengruppe Housekeeping ist im besonderen Maße von der Auslastung des Hotels abhängig. Der Dienstplan wird dementsprechend besonders flexibel gehalten. Ebenso ist das Erlernen der Gebärdensprache eine Notwendigkeit, um in der vorrangig durch gehörlose und schwerhörige Mitarbeiter besetzten Gruppe kommunikationsfähig zu sein.

Eine standortspezifische Besonderheit ist die Lage des Hotelbetriebes. Das Hundeauslaufgebiet am Grunewaldsee lockt viele Besucher zu allen Jahreszeiten in das Restaurant und den Biergarten. Der angstfreie Umgang mit Hunden ist Voraussetzung für eine Mitarbeit im Service Team des Forsthaus Paulsborn. Doch die idyllische Lage stellt auch eine Herausforderung für die Mitarbeiter dar. Aufgrund der Einstellung der BVG Busroute entlang des Hüttenweges gibt es keine Anbindung an das BVG Netzwerk mehr. Mitarbeiter ohne Auto sind klar im Nachteil. Um diesen auszuräumen, wurde ein Shuttledienst eingerichtet, der alle Mitarbeiter ohne Auto ein anderes Kraftfahrzeug von einer definierten U-Bahn Station abholt und auch zum Feierabend die Rückfahrt zur BVG Station gewährleistet. Alternativ besteht die Möglichkeit eines Fußmarsches von mindestens 30 Minuten durch den Grunewald. In Bezug auf Personen aus dem Werkstattbereich, die einen Wechsel in das Forsthaus Paulsborn anstreben, ist anzumerken, dass die Anfahrtsstrecke inklusive des Shuttledienstes oft als Wechselhemmnis empfunden wird. Die meisten Werkstattmitarbeiter leben in Wohngemeinschaften oder betreuten Einzelwohnen nahe den Hauptwerkstätten des Mosaik Unternehmensverbundes. Die vier großen Werkstattstandorte befinden sich in Spandau, Reinickendorf, Kreuzberg und Mitte. Keiner der Stadtteile ist dem Bezirk Grunewald angrenzend.

Ebenso wird im Bereich der Werkstattaußengruppen das Werkstattentgelt als Hinderungsgrund für einen Wechsel nach Paulsborn angegeben. In den Integrationsbetrieben wird, gerade auch um die starke Verbindung zum ersten Arbeitsmarkt zu unterstützen, dieselbe Arbeitseinteilung für Werkstattmitarbeiter, wie für tariflich Beschäftigte umgesetzt. Als Mitarbeiter einer Werkstattaußengruppe fallen demnach bei gleicher Vergütung, wie an einem festen Werkstattstandort, Wochenend- und Schichtdienst an. Diese Herausforderung wird bei der derzeitigen Bearbeitung des neuen Entgeltmodells berücksichtigt.

In Bezug auf die Wochenend- und Schichtarbeit ist zu erwähnen, dass gerade die damit einhergehende Flexibilität für manche Mitarbeiter auch einen sehr großen Anreiz zur Arbeit in einer Werkstattaußengruppe darstellt.

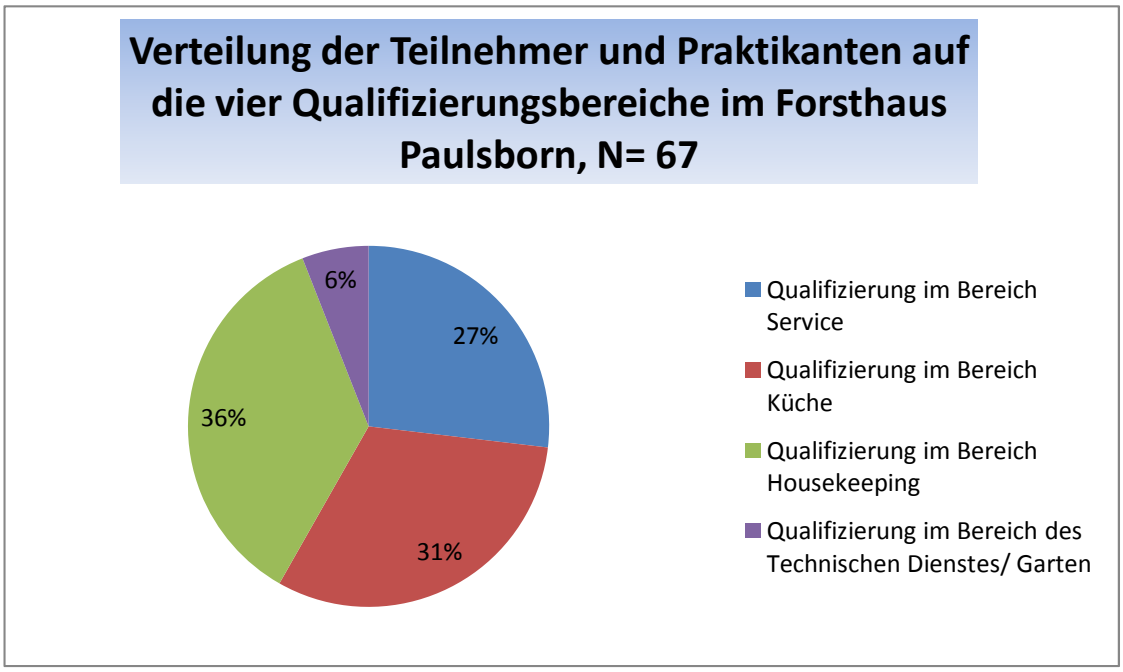


Abb. 6: Verteilung der Teilnehmer und Praktikanten auf die vier Qualifizierungsbereiche im Forsthaus Paulsborn

4.2.2 Spezielle Rahmenbedingungen der einzelnen Qualifizierungsbereiche

4.2.2.1 Der Qualifizierungsbereich Housekeeping

Der Bereich Housekeeping ist in seiner Art im Unternehmensverbund Mosaik einzigartig. Von Beginn des Projektes an wurde der Schwerpunkt auf die Integration gehörloser Mitarbeiter im Bereich Housekeeping gelegt. Sowohl im Rahmen der Werkstattaußenarbeitsplätze als auch im Rahmen einer tariflichen Beschäftigung wurden gehörlose Mitarbeiter in diesem Bereich eingestellt. Drei der dem Projekt zugeordneten Vermittlungen werden diesem Bereich zugerechnet. Zum Projektabschluss besteht das Team aus vier Mitarbeitern. Alle Mitarbeiter sind gebärdend und haben eine Schwerbehinderung. Zwei Mitarbeiter sind jedoch der Lautsprache mächtig, so dass eine Kommunikation mit den hörenden Kollegen im Forsthaus Paulsborn möglich ist.

Im Bereich Housekeeping wurden im Laufe des Projektes die meisten Teilnehmer und Praktikanten qualifiziert, allerdings konnte nur ein geringer Prozentsatz am Ende des Projektes dauerhaft an den Standort und den Bereich Housekeeping gebunden werden. Mögliche Erklärungen sind die mangelnde Kommunikationsmöglichkeit im Team, wenn man der Ge-

bärdensprache nicht mächtig ist und der frühe Arbeitszeitbeginn um 6:00 Uhr mit Wochenend- und Feiertagsdienst.

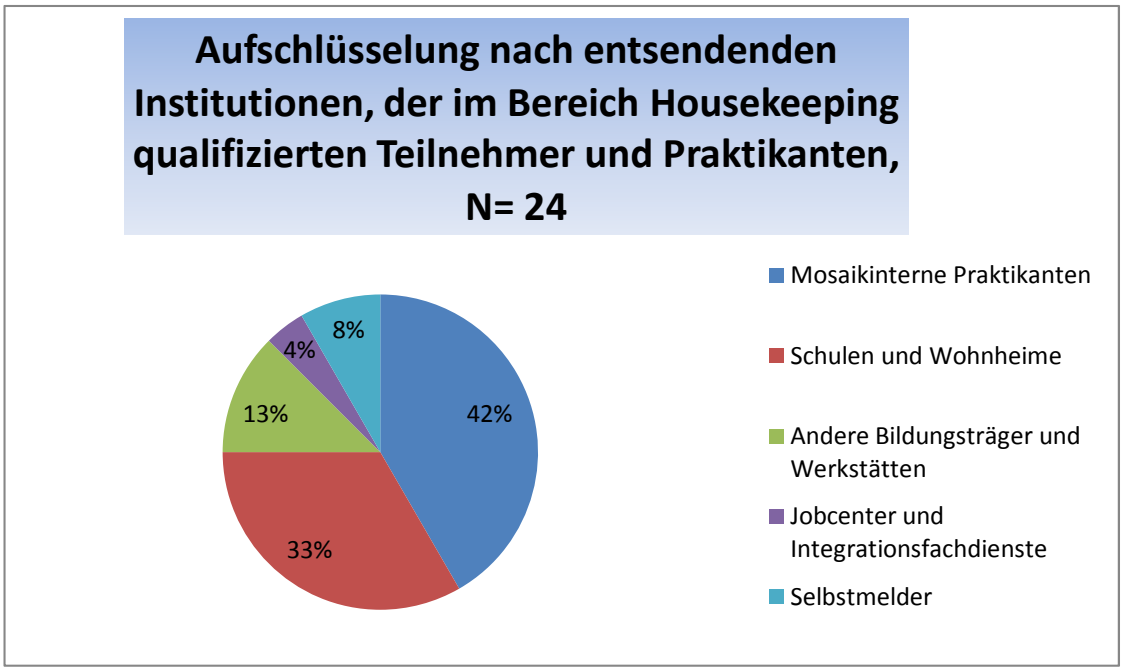


Abb. 7: Aufschlüsselung nach entsendenden Institutionen, der im Bereich Housekeeping qualifizierten Teilnehmer und Praktikanten

4.2.2.2 Der Qualifizierungsbereich Küche

Die Küche ist ein Qualifizierungsbereich, der es ermöglicht durch seine unterschiedlichen Posten verschiedene Leistungsniveaus aufzufangen und zu fördern. Gerne werden deswegen Schülerpraktikanten aufgenommen, die einen ersten Eindruck der unterschiedlichen Anforderungen dieses Bereiches sammeln möchten. Die Arbeitsinhalte, wie auch die Arbeitszeiten sind saisonal verschieden. Aufgrund dessen ist es für die Aufnahme eines Werkstattaußenarbeitsplatzes und auch eines Praktikums Voraussetzung, in der Lage zu sein, sich wechselnden Schichten, unterschiedlichen Arbeitsauslastungen und wechselnden Arbeitsinhalten anpassen zu können.

In der Küche des Forsthaus Paulsborn kommen keine Convenience-Produkte zum Einsatz, so dass bis hin zu einem sehr hohen Niveau eine Qualifizierung erfolgen kann. So erfolgten zehn Vermittlungen alleine in diesem Bereich. Sechs von zehn Teilnehmern wurden aus dem Werkstattbereich in eine Ausbildung vermittelt. Fünf von ihnen in die Ausbildung zum Beikoch. Ein Werkstattmitarbeiter beginnt die Ausbildung zum Koch (vgl. Abschnitt 5.2.4).

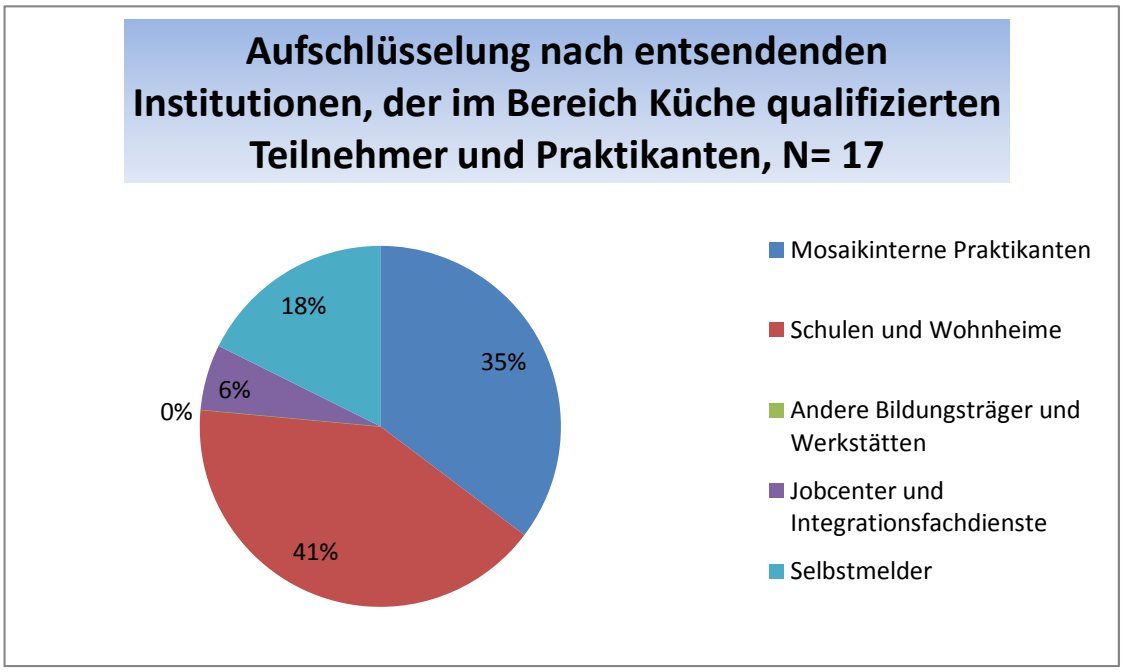


Abb. 8: Aufschlüsselung nach entsendenden Institutionen, der im Bereich Küche qualifizierten Teilnehmer und Praktikanten

4.2.2.3 Der Qualifizierungsbereich Service

Der Qualifizierungsbereich Service teilt sich auf in das à la Carte Geschäft im Forsthaus Paulsborn und die Arbeit hinter dem Tresen im Bistro des Jagdschlosses. Auch in diesem Bereich ist die Arbeit von saisonalen Schwankungen betroffen. Schicht- und Wochenenddienst sind der Regelfall. Der Bereich Service ist gekennzeichnet durch die komplexe Anforderung der Speisekarte und der Getränkekarte und trotz eines hohen Gastaufwandes schnell, effizient und stets gastorientiert zu arbeiten. In Bereich Service konnte ein Teilnehmer, der über den Integrationsfachdienst an Mosaik herangetreten ist, in eine tarifliche Beschäftigung vermittelt werden. Die komplexen Anforderungen des Bereiches, gerade auch in Bezug auf die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), sind für viele Werkstattmitarbeiter eine Erschwernis und Hinderungsgrund, in diesem Bereich des Forsthaus Paulsborn zu arbeiten.

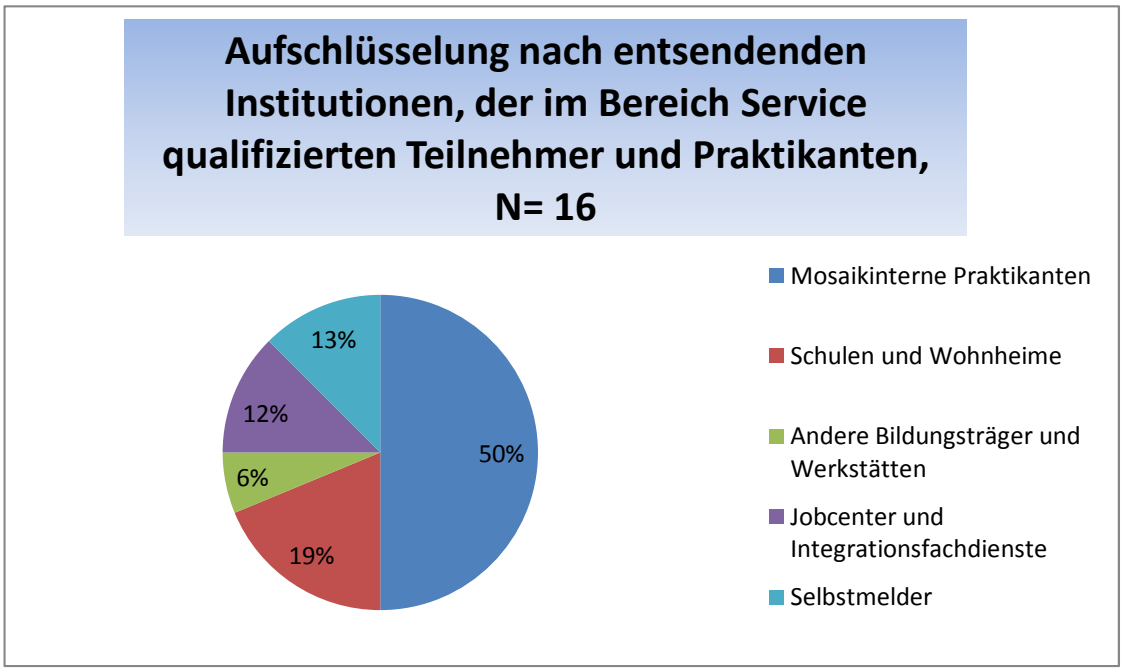


Abb. 9.: Aufschlüsselung nach entsendenden Institutionen, der im Bereich Service qualifizierten Teilnehmer und Praktikanten

4.2.2.4 Der Qualifizierungsbereich Technischer Dienst/ Garten

Der Bereich des Technischen Dienstes/ Garten kennzeichnet sich durch eine Fülle an saisonal abhängigen Aufgabengebieten. Es wird mit einer wechselnden Checkliste gearbeitet, die die Aufgaben wie Schneeschieben, Fenster lackieren, Blumen bewässern und anfallende Reparaturen beinhalten. Dies sind nur einige Arbeiten, die von diesem Bereich anfallen. Eine Herausforderung für die Integration von Teilnehmern und Praktikanten ist der Shuttledienst, der ebenfalls von diesem Bereich abgedeckt wird. Der Shuttledienst bedingt eine wiederkehrende Abwesenheit des Anleiters, so dass eine selbstständige, zuverlässige und verantwortungsvolle Arbeitsweise vorausgesetzt werden muss. Entsprechend wurde bei der Qualifizierung von Teilnehmern und Praktikanten auf diese Kompetenzen geachtet. Der Bereich Technischer Dienst/ Garten eignet sich als Angebot für Einzelarbeitsplätze. Trotz dieser Anforderungen konnte in diesem Bereich eine Vermittlung aus dem Werkstattbereich und eine Vermittlung nach der Qualifikation durch ein Praktikum in eine tarifliche Beschäftigung vorgenommen werden.

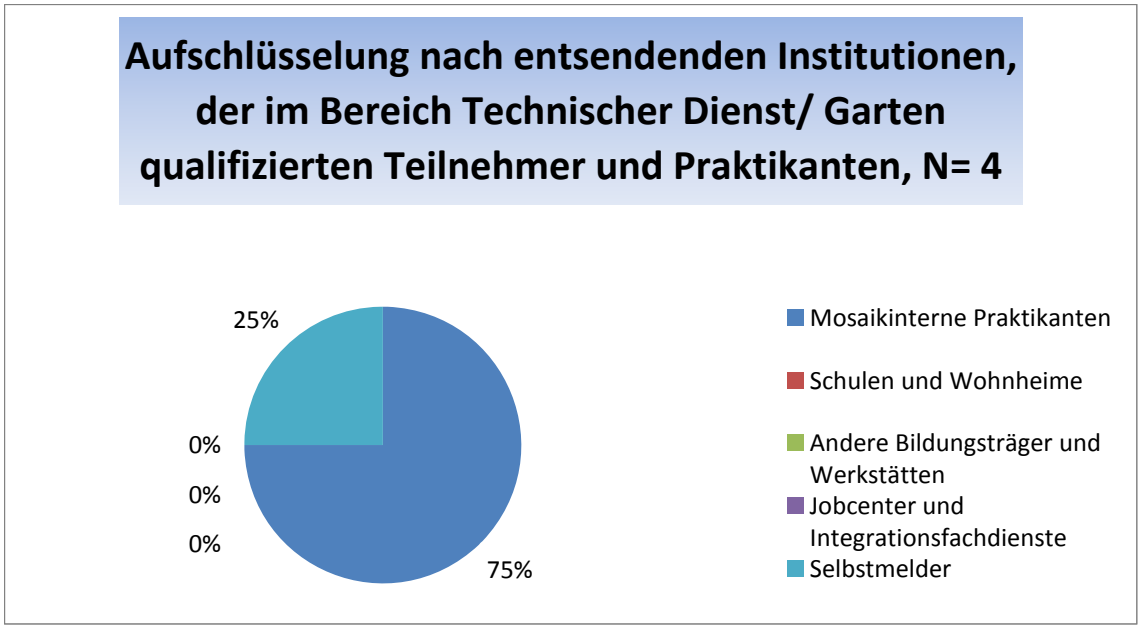


Abb. 10: Aufschlüsselung der entsendenden Institutionen, der im Bereich Technischer Dienst/ Garten qualifizierten Teilnehmer und Praktikanten

5 Fünf kontinuierliche Qualifizierungsverläufe auf Werkstattaußenarbeitsplätzen im Forsthaus Paulsborn

Detailgliederung

5.1 Die Fallstudie von Antje Ginnold über nachschulische Verläufe von lernbehinderten Jugendlichen in Berlin-Pankow … S. 109

5.2 Qualifizierung an der WfbM im räumlichen Sinne vorbei ... S. 113

5.2.1 „[…] ich bin ja nicht doof!“ – Frau A. … S. 115
5.2.1.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen … S. 115
5.2.1.2 Zur Biografie bis zum Eintritt bei Mosaik … S. 117
5.2.1.3 Frau A. über die Arbeit in der Küche des Forsthauses … S. 121
5.2.1.4 Frau A. über ihre Ziele … S. 125

5.2.2 „Ja, ich bin im Werkstattbereich, aber nur so, aber nicht richtig drin.“ – Frau J. … S. 128
5.2.2.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen … S. 128
5.2.2.2 Zur Biografie von Frau J. bis zum Eintritt bei Mosaik … S. 130
5.2.2.3 Frau J. über ihre Arbeit und Qualifizierung in der Küche des Forsthauses … S. 133

5.2.3 „[…] die haben echt sich gut gemacht“ – Der Fachanleiter über die Qualifizierung von Frau A. und Frau J. … S. 137

5.2.4 „Des is mein Ding.“ – Herr G. … S. 145
5.2.4.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen … S. 145
5.2.4.2 Zur Biografie von Herrn G. bis zum Eintritt in das Forsthaus Paulsborn … S. 146
5.2.4.3 Die erste Phase im Forsthaus … S. 151
5.2.4.4 Die zweite Phase im Forsthaus … S. 153

5.3 Qualifizierung im Arbeitsbereich, aus der WfbM im räumlichen Sinne heraus …. S. 156

5.3.1 „[…] ich will nicht in ’ner Behindertenwerkstatt ’n Leben lang bleiben.“ – Herr T. … S. 156
5.3.1.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen … S. 156
5.3.1.2 Zur Biografie von Herrn T. … S. 157
5.3.1.3 Die Integration der Beeinträchtigungen von Herrn T. in sein Selbstbild … S. 165
5.3.1.4 „Helfen möcht ich ihm gerne, aber er muss ’n bisschen was mit tun.“ – Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung von Herrn T. aus der Sicht seines Fachanleiters … S. 167

5.3.2 „Kommt an, wie ich schaffe.“ – Herr W. … S. 171
5.3.2.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen … S. 171
5.3.2.2 Zur Biografie von Herrn W. bis zum Wechsel in das Forsthaus … S. 173
5.3.2.3 Herr W. im Forsthaus Paulsborn … S. 175
5.3.2.3.1 Herr W. über seine Beeinträchtigungen … S. 178
5.3.2.3.2 Die beruflichen Ziele von Herrn W. … S. 180
5.3.2.3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung von Herrn W. aus der Sicht seines Fachanleiters … S. 188

5.4 Vergleich der fünf Qualifizierungsverläufe … S. 185

In diesem Kapitel werden fünf kontinuierliche Qualifizierungsverläufe von Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Arbeitsplätzen im Forsthaus Paulsborn näher dargestellt, die sich im Mai 2012 noch im Werkstattstatus befanden. Auf der Grundlage von in offener Form geführten Leitfaden-Interviews kommt sowohl ihre eigene Perspektive zur Darstellung als auch diejenige ihrer Fachanleiter. Die Interviews waren nicht narrativ im strengen Sinne, aber die Befragten bekamen die Gelegenheit, von sich zu erzählen. Das wurde im unterschiedlichen Ausmaß genutzt. Wie in Kapitel 2 über „Die WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten" dargelegt wurde, sind Angehörige dieses Personenkreises in Deutschland von der Sozialforschung noch viel zu selten als kompetente Gesprächspartner/innen ernst genommen worden, die sehr wohl über sich selbst und ihre Sicht auf ihre Umwelt Auskunft geben können. In dieser Hinsicht ist aus den in Abschnitt 2.2 behandelten Studien diejenige von Hinz & Boban *Integrative Berufsvorbereitung* (2001) am aussagekräftigsten. Indem in diesem Kapitel Werkstattbeschäftigte ausführlich zu Wort kommen, wird ein Schritt in Richtung der Schließung einer Forschungslücke geleistet. Detaillierte biografische Skizzen von Werkstattbeschäftigten gibt es meines Wissens in Deutschland bislang nicht. An die Anschaulichkeit und Detailliertheit der Darstellungen in den in Abschnitt 1.2 behandelten Studien von Robert Edgerton und seine Gruppe, von Bogdan & Taylor oder der in Abschnitt 2.1 behandeltes Studie von Jim Turner und seinem Team reichen sie allerdings nicht heran.

Wie in Abschnitt 1.2 darlegt wurde, werden Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen stigmatisiert. Ihr Stigmamanagement besteht typischerweise darin, ihre Beeinträchtigung nach Möglichkeit zu verbergen, sowohl vor sich selbst als auch vor anderen. Edgerton (1967; ^{2}1993) hat hierfür die Metapher geprägt, dass sie sich einen „Deckmantel der Kompetenz" umhängen. Eine Selbstüberschätzung mag zum Zwecke der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes wichtig sein, das jeder Mensch benötigt. Für betriebliche Qualifizierungsprozesse ist Selbstüberschätzung jedoch in der Regel ein Hemmnis, weil die Auszubildenden von falschen Prämissen ausgehen. Zur analytischen Erfassung dieses Phänomens ziehe ich die altehrwürdige Grundannahme der interaktionistischen Soziologie heran, dass Menschen immer auf der Grundlage von Situationsdefinitionen handeln. D.h. sie handeln auf der Grundlage einer Interpretation der Rahmenbedingungen der Situation, in der sie sich jeweils aktuell befinden. Wie der US-amerikanische Soziologe William I. Thomas[1] im frühen 20. Jahrhundert schrieb, haben die von einer Person als real definierten Situationen stets reale Konsequenzen,

[1] W. I. Thomas holte Robert Park, den Urheber des in Abschnitt 1.3 behandelten Marginalitätskonzepts, im Jahr 1913 an die University of Chicago. Park löste W. I. Thomas nach dessen Weggang im Jahr 1918 als informeller „spiritus rector" der frühen Chicago-Schule der Soziologie ab (vgl. dazu ausführlicher Lindner 1990, S. 74; 1999, S. 216).

auch dann, wenn diese Definitionen von allen Mitmenschen für falsch gehalten werden. Die bekannteste Formulierung des so genannten „Thomas-Theorems“ von der Wirksamkeit auch unzutreffender Situationsdefinitionen ist die von W. I. Thomas in dem gemeinsam mit Dorothy Thomas verfassten Buch *The Child in America* (1928, deutsch auszugsweise 1965). Ihr Beispiel entstammt der Psychiatrie:

„Häufig verursacht gerade die große Diskrepanz zwischen der Situation, wie sie anderen erscheint, und der Situation, wie sie dem betreffenden einzelnen erscheint, die nach außen sichtbare Verhaltensschwierigkeit. So weigerte sich z.B. ein Gefängnisaufseher, die Anordnung eines Gerichts zu befolgen, nach welcher ein Gefängnisinsasse zu einem bestimmten Zweck nach außerhalb der Gefängnismauern zu schicken war. Er entschuldigte sich damit, daß der Mann zu gefährlich sei. Er hatte mehrere Menschen getötet, welche die unglückliche Angewohnheit hatten, auf der Straße mit sich selbst zu reden. Aus ihrer Lippenbewegung schloß der Mörder, daß sie ihn beschimpften und er benahm sich so, als ob dies wahr wäre. *Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real*.“ (Thomas 1965, S. 114; meine Hervorhebung)

Um ein anderes, eher historisches Beispiel aus dem Bereich der Behinderungen zu geben: Paul Higgins berichtet in seiner Soziologie der Taubheit *Outsiders in a Hearing World* (1980), dass im Bundesstaat Alabama im Jahr 1857 ein Taubstummer von einem Mann erschossen wurde, der von dessen Gebärden alarmiert war (ebd., S. 127).[2] Dieser Mann interpretierte die Gebärden des Taubstummen als eine gegen ihn gerichtete Bedrohung, so dass er meinte, von seinem Recht auf Notwehr Gebrauch machen zu dürfen und zu müssen.

In unserem thematischen Kontext ist der Aspekt wichtig, dass zu einer Situationsdefinition immer auch das Selbstbild des Akteurs gehört, bzw. seine Ich-Identität. Welche Grundannahmen eine Person über sich selbst im Laufe ihrer Biografie gewonnen hat, ist situationsübergreifend handlungsleitend. Wenn sich jemand aus der Sicht seiner Mitmenschen überschätzt, hat dies gleichwohl reale Konsequenzen, solange diese Person davon überzeugt ist, dass ihre Selbsteinschätzung zutrifft. Dass eine aus der Sicht der betrieblichen Ausbilder unrealistische Selbsteinschätzung von intellektuell beeinträchtigten Menschen in der Regel ein Hindernis für deren Qualifizierungsprozess ist, wurde im Kontext der Unterstützten Beschäftigung früh registriert. So haben z.B. Joachim Radatz & Antje Ginnold in ihrem Aufsatz *Die Bedeutung von Fremd- und Selbsteinschätzung im beruflichen Integrationsprozess* (2003) eine interessante quantitative Auswertung der in dem ISB-Projekt SprungBRETT entwickel-

[2] Diese Geschichte entnimmt Higgins einem im Jahr 1883 gehaltenen Vortrag von Alexander Graham Bell, dem Erfinder der Telefonie. Bell war mit einer gehörlosen Frau verheiratet und ein entschiedener Gegner der Entwicklung einer eigenständigen Gebärdensprache. Er wollte diese Geschichte als Warnung vor deren möglichen negativen Folgen verstanden wissen. Dies ist nur eine von vielen Episoden aus der langen Geschichte der Unterdrückung der Bemühungen der Gehörlosen um eine eigenständige Kultur durch die Hörenden. Über diese Geschichte informiert ausführlich das Buch des US-amerikanischen Psychologen und Gehörlosenpädagogen Harlan Lane *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft* (1994).

ten und verwendeten Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen vorgelegt. In diesem Projekt im Bereich „Übergang Schule-Beruf“ an der ehemaligen ISB erfolgte die Unterstützung der Jugendlichen auf der Grundlage der in der Einleitung (S. 8 f.) dargestellten Kombination der Konzepte der Unterstützten Beschäftigung und der Alltagsbegleitung. Die Begleitung der Jugendlichen bei SprungBRETT setzte in den meisten Fällen bereits zwei Jahre vor Schulende ein.

Radatz & Ginnold halten die Selbsteinschätzung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten „für die Entwicklung und Realisierung beruflicher Perspektiven von zentraler Bedeutung“ (2003, S. 238). „Um eine Person unterstützen zu können, muss man [...] wissen, wie diese Person die Situation sieht, in der Unterstützung wirksam werden soll.“ (ebd.) Sie haben unter Anderem 96 Praktika ausgewertet, in denen sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzungsbögen mit jeweils zwölf parallelen Items ausgefüllt wurden. Diese Einschätzungen stimmten zu gut zwei Drittel überein und divergierten zu knapp einem Drittel. Die größte Übereinstimmung ergab sich bei den Items „Einhalten von Terminen“ (Pünktlichkeit), der „schnellen und problemlosen Eingewöhnung“ (Kontaktfähigkeit) und die „Annahme von Kritik, ohne diese gleich abzuwehren“ (Kritikfähigkeit). Am wenigsten Einigkeit ergaben die drei Items „eigene Fehler erkannt und verbessert“ (kritische Kontrolle), „auch bei Stress Arbeit gut erledigt“ (Belastbarkeit) und „sich viele Einzelheiten rasch merken können“ (Lernen/Merken). Diese letzteren drei sind die neuralgischen Punkte, an denen sich das Problem der Selbstüberschätzung am ehesten zeigt. Der sich selbst überschätzende Typ ist einer von vier Typen, die Radatz & Ginnold unterscheiden. Der erste ist der konforme Typ mit weitgehender Übereinstimmung: „Ein Jugendlicher kann viel oder er kann wenig, aber über das, was er kann oder nicht kann, ist man sich mit ihm einig. Der pädagogische Prozess kann auf der Grundlage einer Gemeinsamkeit beginnen, die in vielen Fällen erst einmal hergestellt werden muss.“ Der zweite Typ unterschätzt sich selbst. Diese Jugendlichen setzen „ihre Arbeitsleistungen im Verhältnis zu den Wertungen ihrer sozialen Umwelt herab“ […]. Aus ihrer Perspektive werden sie von anderen überschätzt.“ (S. 247) Beim vierten Typ, dem Ambivalenten, stehen Selbst*über*schätzung in einigen Bereichen und Selbst*unter*schätzung in anderen nebeneinander. Leider bleiben die die Ausführungen von Radatz & Ginnold abstrakt, weil sie nicht an konkreten Einzelfällen illustriert werden. Dies nicht leisten zu können bedauern sie selbst: „Um die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung für berufliche Integrationsprozesse tiefgreifender zu verstehen, sind qualitative Forschungsansätze gefragt, mit denn subjektnah gearbeitet werden kann, sowie Forscher/innen, die keine Berührungsängste mit der praktischen Integrationsarbeit haben.“ (S. 255) Die folgenden fünf Fallgeschichten sind auch ein

Beitrag zu dieser Konkretisierung. Radatz & Ginnold ziehen das Fazit: „Selbst- und Fremdeinschätzung sollten im Dialog mit den Jugendlichen aufeinander bezogen und im Hinblick auf ihre beruflichen Wünsche ausgewertet werden." (ebd.) Klar ist, dass ein solcher diagnostischer Dialog einen (zusätzlichen) Aufwand bedeutet, der sich aber lohnt, weil nur so ansonsten ins Leere laufende Qualifizierungsprozesse in ein produktiveres Fahrwasser (zurück)geholt werden können.

Von den fünf in den nächsten Abschnitten behandelten Personen haben drei eine Integrationsschule besucht. Vor diesem Hintergrund sind einige Ergebnisse aus der Dissertation von Antje Ginnold *Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife* (2008) interessant. Diese Ergebnisse konkretisieren die Darstellungen von Kapitel 1 „Nachschulische Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen" für Berlin. Eine vergleichbare Studie über die nachschulischen Erwerbskarrieren von Schulabsolvent/inn/en mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung" sowohl aus Sonderschulen als auch mit einer integrativen Schullaufbahn gibt es meines Wissens nicht.

5.1 Die Fallstudie von Antje Ginnold über nachschulische Verläufe von lernbehinderten Jugendlichen in Berlin-Pankow

Ginnold berichtet im empirischen Kapitel 5 ihres Buches über eine empirische Fallstudie im Berliner Bezirk Pankow von den Erfahrungen von lernbehinderten Jugendlichen beim Einstieg in das Erwerbsleben. Das Sample der Studie sind 102 Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, die von 1999 bis 2005 im Kontext des Projektes SprungBRETT gefördert wurden. Ginnold arbeitete dort selbst als Integrationsberaterin und stand mit etwa einem Viertel der Jugendlichen ihres Samples in einem Betreuungsverhältnis (2008, S. 222). Von den 102 untersuchten Jugendlichen waren 40 Absolvent/inn/en von Integrationsschulen und 62 von Sonderschulen. Damit wurde erstmals ein Vergleich der Verläufe dieser beiden Gruppierungen mit ihrem jeweils unterschiedlichen Sozialisationshintergrund möglich. In den ersten drei Jahren des Projektes SprungBRETT war bei den Mitarbeiter/inne/n der Eindruck entstanden, dass Jugendliche aus Integrationsschulen insgesamt schlechter abschneiden als Jugendliche aus Sonderschulen und im Vergleich zu diesen benachteiligt sind. Dieser Eindruck betraf sowohl den Erwerb eines Hauptschulabschlusses als auch den anschließenden Verlauf beim Einstieg in das Erwerbsleben (ebd., S. 275 f.). Ginnolds Analyse ihrer Verlaufsdaten aus Pankow ergab nun das genaue Gegenteil, dass nämlich die Jugendlichen aus Integrationsschulen

„durchweg bessere Ergebnisse“ erreichten (S. 276). Sie stellt die Hypothese auf, „dass Jugendliche mit einer integrativen Schullaufbahn über die besseren Chancen verfügten und bessere Ergebnisse im Übergang erreichten. Insbesondere für die jungen Frauen scheinen sich positive Ergebnisse zu ergeben.“ (S. 274)

Zunächst einmal erreichten die Integrationsschüler/innen mehr und höhere Schulabschlüsse (S. 243-246). Insgesamt erreichten gut die Hälfte (56 %) des Samples den einfachen oder erweiterten Hauptschulabschluss. Dazu schreibt Ginnold: „Dies ist für Jugendliche mit Lernbehinderung ein erstaunliches Ergebnis, denn das Schulsystem hatte ihnen mit der Statuszuschiebung bisher das Bewältigen der Regelschulanforderungen nicht zugetraut.“ (S. 250) Bei den Integrationsschüler/inne/n ereichten knapp zwei Drittel (65,8 %) den einfachen oder erweiterten Hauptschulabschluss. Ginnold interpretiert diesbezüglich bei den Jugendlichen aus Integrationsklassen „den leistungsfördernden Einfluss einer heterogenen Lerngruppe und die Orientierung an den Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule als fördernde Bedingung für das Erreichen eines Schulabschlusses“ (S. 245 f.).

Die sich an die Schulzeit anschließenden Verläufe rekonstruiert Ginnold bis zum Ende der „ersten Schwelle“, also bis zur Lösung der Frage nach einer Berufsausbildung. Als „zweite Schwelle“ wird üblicher Weise das Problem des Übergangs aus einer Erstausbildung in eine angemessene tarifliche Beschäftigung bezeichnet. Die Verläufe waren insgesamt sehr vielfältig und differenziert. „Die Phase der beruflichen Erstqualifizierung bis zum Begin der zweiten Schwelle […] dauerte in der Regel drei bis vier Jahre, in Einzelfällen fünf bis sieben Jahre.“ (S. 273) Bei den hier grob zusammengefassten Ergebnissen der Qualifizierungsverläufe ist zu bedenken, dass sie mit systematischer und längerfristiger Unterstützung zustande kamen. Lernbehinderte Jugendliche ohne diese Unterstützung erreichen im Durchschnitt schlechtere Ergebnisse.

Eine Berufsausbildung erreichte gut die Hälfte des Samples (57 %), wobei dies bei Jugendlichen aus Integrationsschulen häufiger der Fall war als bei solchen aus Sonderschulen. Es gab mehr als doppelt so viele nicht-betriebliche (40 %) wie betriebliche Ausbildungen (17 %). Eine Vollausbildung erreichte ein gutes Drittel (34,5 %), eine theoriereduzierte Ausbildung ein gutes Fünftel (22,5 %). Jugendliche aus Integrationsschulen erreichten doppelt so oft eine Vollausbildung (52 %) als solche aus Sonderschulen (22 %).

Besonders signifikant fiel der Unterschied zwischen Sonder- und Integrationsschulen im Hinblick auf die Ausbildungs*form* aus, also in Bezug auf die Frage, ob sie betrieblich oder nicht-betrieblich stattfindet. Eine betriebliche Ausbildung erreichten 17 % der Jugendlichen, von denen 15 Jugendliche aus einer Integrationsschule kamen und zwei aus Sonderschulen.

„Der überwiegende Teil dieser Ausbildungen wäre ohne die Unterstützung von SprungBRETT nicht zustande gekommen." (S. 256) In wenigen Fällen waren engagierte Eltern ausschlaggebend (S. 262). Mit 37,5 % erreichten wesentlich mehr Jugendliche aus Integrationsschulen eine betriebliche Ausbildung gegenüber nur 3,2 % aus Sonderschulen. Ginnold nennt folgende Gründe für diesen signifikanten Unterschied:

„Auffällig war in den Beratungen von SprungBRETT, dass Jugendliche aus Integrationsschulen und ihre Eltern deutlich häufiger den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung formulierten als Jugendliche aus Sonderschulen. Diese schienen sich eher mit den ‚Sonderangeboten' des außerbetrieblichen Qualifizierungssystems der Arbeitsagentur arrangieren zu können. Eine weitere Erklärung könnte im unterschiedlichen Leistungsniveau der beiden Schulangebote liegen. Jugendliche mit dem Status ‚lernbehindert' lernten in den Integrationsschulen zwar in einigen oder auch in allen Fächern zieldifferent, nahmen aber trotzdem an allen Unterrichtsangeboten teil. Das Fächerspektrum war breiter und das Niveau des angebotenen Lernstoffes höher als an den Sonderschulen. Die vielfältigen Angebote der allgemeinen Schulen könnten sich positiv ausgewirkt haben." (S. 260)

Gut zwei Drittel der betrieblichen Ausbildungen wurde von regulären Firmen des allgemeinen Arbeitsmarktes angeboten, ein knappes Drittel von Integrationsfirmen (S. 264). Durch Fördermittel finanziell unterstützt wurden etwas mehr als die Hälfte der Ausbildungsverhältnisse (ebd.). Bei der Wahl der Berufe gab es deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede:

„Die jungen Frauen entschieden sich – auch aufgrund vorhandener Angebote – mehrheitlich für den Ausbildungsberuf Fachkraft im Gastgewerbe (über 80%). Die zweijährige Ausbildung konnten sie mit dem Schwerpunkt Service, Küche oder Housekeeping absolvieren. Außerdem gab es eine Friseurin. Die jungen Männer lernten Bäcker, Dachdecker, Maler und Lackierer, Friedhofsgärtner, Kfz-Elektriker, Tischler, Gebäudereiniger (zwei) sowie ebenfalls Fachkraft im Gastgewerbe mit dem Schwerpunkt Küche bzw. Housekeeping (zwei)." (S. 263)

Die Erfahrungen mit der Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe waren günstig: Zwei junge Frauen schlossen das dritte Lehrjahr an, „um den Abschluss als Restaurantfachfrau zu erreichen […]. Für weitere drei junge Frauen ist dieser Weg ebenfalls geplant." (ebd.)

In einer *außer*betrieblichen Ausbildung befand sich am Ende der ersten Schwelle ein gutes Drittel (36 %) der Jugendlichen. Der Anteil der Jugendlichen aus Sonderschulen war dabei höher als der von Jugendlichen aus Integrationsschulen. Das Verhältnis der theoriereduzierten zu den Vollausbildungen betrug 60:40. Der Übergang in eine außerbetriebliche Ausbildung erfolgte in mehr als 70 % der Fälle nach einer oder meistens nach mehreren außerbetrieblichen Berufsvorbereitung(en). Die Jugendlichen aus Integrationsschulen absolvierten deutlich seltener Berufsvorbereitungen, was Ginnold durch deren hohe Zahl von betrieblichen Ausbildungen erklärt, die sich direkt an die Schulzeit anschlossen (S. 267 f.).

Eine Berufsvorbereitung war für 8 % des Samples das Ende der ersten Schwelle, bei den Jugendlichen aus Sonderschulen waren es 30,7 %, bei jenen aus Integrationsschulen 7,5 %. „Von den acht Jugendlichen mit dem Endstatus ‚Berufsvorbereitung' gelang zwei jungen

Frauen der Übergang in eine Erwerbsarbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.“ (S. 269) Einen dieser Fälle beschreibt Ginnold im Abschnitt „Simones Weg zur Altenpflegehelferin“ näher (S. 293 f.). Sie resümiert, […] dass Berufsvorbereitungen, die den Endstatus darstellten, sich häufig als nicht zielführend erwiesen. Ihren Auftrag – auf eine Arbeitstätigkeit vorzubereiten – erfüllten die Träger selten. Stattdessen gaben sie die Aufgabe an die Arbeitsagentur zurück oder leiteten die Jugendlichen in die Werkstatt für behinderte Menschen über.“ (S. 269)

Im Berufsbildungsbereich einer WfbM endete die erste Schwelle für 14 % des Samples. Dies betraf „ausschließlich Jugendliche ohne oder mit Sonderschulabschluss“ (S. 270). Jugendliche aus Sonderschulen stellten mit 19,4 % den höheren Anteil gegenüber 5 % aus Integrationsschulen. Letzteres betraf in absoluten Zahlen formuliert zwei junge Frauen, die den Berufsbildungsbereich absolvierten (ebd.). Auch insgesamt waren „tendenziell mehr junge Frauen (20 %) als Männer (9 %) betroffen“ (ebd.). Der typische Zugangsweg in die WfbM verlief über eine oder meistens mehrere Berufsvorbereitungsmaßnahme(n). Den Gang in den Berufsbildungsbereich bezeichnet Ginnold unter Verweis auf die sehr niedrigen Übergangsquoten aus WfbM heraus als „*Einstieg in den Ausstieg* aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (S. 270; Hervorhebung im Original). Wie die Erfahrungen der Hamburger Arbeitsassistenz mit dem betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich seit 1995 und auch die langjährigen Erfahrungen bei Mosaik-Services mit der Qualifizierung auf ausgelagerten Werkstattplätzen zeigen, muss dies nicht so sein (vgl. Kap. 3). Jedenfalls ist es sehr wahrscheinlich, dass lernbehinderte Schulabsolventen, die nicht das Glück haben, im Rahmen eines speziellen Projekts unterstützt zu werden, zu einem höheren Anteil als 14 % schließlich als Quereinsteiger in einer WfbM einmünden. Dieses Resultat ist eine weitere Bestätigung für den Trend, dass Lernbehinderte verstärkt in WfbM drängen bzw. gedrängt werden. Wie zu Beginn von Kapitel 2 thematisiert, betrug ihr Anteil an allen Werkstattbeschäftigten bereits in den frühen 1990er Jahren ein Zehntel. Belastbare neuere Zahlen gibt es dazu bis heute nicht, da immer noch nicht alle Werkstätten offen mit dem Thema umgehen. Ein Indiz dafür ist, das Lernbehinderte in den offiziellen Angaben der BAG WfbM nicht ausgewiesen sind, sondern den geistig Behinderten zugeschlagen werden (vgl. Einleitung, S. 5). Die ISB-*Zugangszahlen*-Studie ergab dazu unter anderem, dass es diesbezüglich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern gibt (vgl. Detmar 2008, S. 57-60 und Pieda 2008). [3]

[3] Parallel zur vermehrten Präsenz von Lernbehinderten in die WfbM drängen sie auch zunehmend in die Formen des Betreuten Wohnens für Menschen mit geistiger Behinderung. Monika Seifert nennt in ihrer *Kundenstudie* über Unterstütztes Wohnen in Berlin (2010, S. 51) als einen der Gründe für die

Im Status „arbeitslos“ waren aus Ginnolds Sample am Ende der ersten Schwelle 9 %; bei den Jugendlichen aus Sonderschulen waren es 13 %, bei jenen aus Integrationsschulen 2,5 %. „Junge Männer waren öfter (12%) von Arbeitslosigkeit betroffen als junge Frauen (4,5%).“ (S. 272) Der Wert von 9 % ist als unterste Grenze anzusehen, denn er könnte auf 20 % steigen, wie Ginnold schreibt, wenn einige Fälle, die sie unter die Restkategorie „sonstiges“ subsumiert hat, hinzurechnen würde, z.B. Frauen, „die mit ihrer Schwangerschaft in die Arbeitslosigkeit fielen“ (S. 272).

5.2 Qualifizierung an der WfbM im räumlichen Sinne vorbei

Die drei in diesem Abschnitt dargestellten Fälle entsprechen dem in Abschnitt 3.3. beschriebenen betriebsintegrierten Berufsbildungsbereich, insofern die Auszubildenden die Räumlichkeiten der WfbM nicht betreten müssen. In Abschnitt 5.3. geht es dann um zwei Personen, die bereits im Arbeitsbereich der WfbM waren und von dort aus mit dem Zwischenschritt der Qualifizierung auf ausgelagerten Werkstattplätzen den Sprung auf eine tarifliche Beschäftigung oder in eine Ausbildung anstreben. Wenn in den folgenden Falldarstellungen jeweils im einleitenden Teil Auszüge aus den amtlichen Gutachten zitiert werden, dann geschieht das nicht, um diese Personen ein weiteres Mal zu stigmatisieren. Im Gegenteil geht es darum, zu zeigen, was man ihnen zumutet. Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen müssen bereits beim Überweisungsverfahren in die Sonderschule bzw. beim Feststellen des sonderpädagogischen Förderbedarfs teure und zeitaufwändige Begutachtungen über sich ergehen lassen (Pfahl 2011, S. 215). Die Problematik dieser Tests macht der Neurologe Oliver Sacks in seinem Buch *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte* (1987) sehr schön anschaulich deutlich in seinem Portrait von „Rebecca“, der ersten Fallgeschichte in Teil Vier, „Die Welt der Einfältigen“. Darin beschreibt er, wie sich sein Bild dieser Klientin, die er im Alter von 19 Jahren kennen lernte, durch den näheren Umgang mit ihr völlig änderte. Sacks schreibt dazu:

„Wir hatten ihr Geschick getestet, Muster zu erkennen und Probleme zu lösen, und dabei hatte sie sich als unzulänglich, als vollkommen unfähig erwiesen. Aber diese Tests hatten uns lediglich Aufschlüsse über ihre *Mängel* gegeben und nicht irgendetwas, das sozusagen *jenseits* dieser Mängel lag.

Die Test hatten mir nichts verraten über ihre positiven Fähigkeiten, über die Tatsache, dass sie die Welt – die Welt der Natur und vielleicht auch die der Phantasie – als ein vollständiges, verständliches, poetisches Ganzes begreifen und dies sehen, denken, und (wenn sie Gelegenheit dazu hatte) leben konnte. Sie hatten mir nichts über ihre innere Welt verraten, die offen-

---

starke Zunahme der Zahlen im Betreuten Einzelwohnen eine zunehmende Nachfrage „von Personen mit leichten intellektuellen Einschränkungen und psychischen bzw. sozialen Problemlagen“.

bar tatsächlich geordnet und kohärent war und der man sich anders nähern musste als einer Reihe von Problemen oder Aufgaben.“ (ebd., S. 239; Hervorhebungen bei Sacks)

Außerdem geht es darum, dass die in den Gutachten enthaltenen Prognosen oft zu Pessimismus verleiten. Wie schon Doose gezeigt hat, sind diese Prognosen oft falsch (vgl. Einleitung, S. 7). Ginnold hat für neun ausgewählte Fälle die Empfehlungen der psychologischen Gutachten der Arbeitsagentur mit der späteren Realität der unterstützten beruflichen Wege verglichen (2008, S. 297-312). Die dabei zutage getretenen Diskrepanzen zeigen, „[…] welche Entwicklungen möglich wurden, wenn das Wagnis einer betrieblichen Vollausbildung trotz anders lautender Empfehlung eingegangen wurde“ (ebd., S. 311). Zusammenfassend schreibt sie dazu: „Diagnostisch scheinbar abgesicherte Empfehlungen zum beruflichen Werdegang eines Jugendlichen wurden fragwürdig und verwiesen eher auf systembezogene Zuweisungsprozesse. Weit verbreitet ist und war ist bei den entscheidungsbefugten Akteuren immer noch eine exkludierende Grundhaltung, dass besondere jugendliche besonderer Maßnahmen in besonderen Einrichtungen bedürfen.“ (S. 328)

Hinz & Boban vertreten die Einschätzung, dass der um soziale Aspekte erweiterte Behinderungsbegriff in den Begutachtungen der Arbeitsagentur noch nicht angekommen ist. „[…] dort orientiert man sich nach wie vor stark am personenorientierten Modell von Behinderung, das sie vor allem in der Orientierung an Defiziten als persönliche, medizinisch und/oder psychologisch begründete Kategorie versteht und soziale, gesellschaftliche und ökologische Aspekte weitgehend ausblendet.“ (2001, S. 284) Damit ist die Gefahr verbunden, dass der Horizont möglicher positiver Entwicklungen unterschätzt wird. Die eher statisch-schematische Diagnostik der medizinischen und psychologischen Fachdienste steht im Widerspruch zu der Anforderung an die Berater/innen, sich verstehend auf den jeweiligen Einzelfall einzulassen. Hinz & Boban verorten die Berufsberater/innen in einem „unauflöslichen Dilemma“ (S. 285):

„Die Berufsberatung hat einerseits den institutionellen Auftrag, Personen mit besonderem Bedarf entsprechend vorhandenen unterschiedlichen Maßnahmen der Rehabilitation zuzuweisen. Dazu bedarf es auch hier bestimmter Kategorien und Kriterien, nach denen entschieden werden kann, welche Maßnahme für die betreffende Person die richtige und angemessene ist.

Andererseits hat Beratung […] den Auftrag, den Ratsuchenden auf der Basis der Freiwilligkeit und auf der Grundlage einer Vertrauensbeziehung orientierende und lediglich Entscheidungen vorbereitende Hinweise zu geben […] und gemeinsam Möglichkeiten zu überlegen, sodass die Ratsuchenden ohne ein massives Machtgefälle zwischen BeraterInnen und ihnen bei offen bleibendem Beratungsziel und Handlungsspielraum entscheiden können, wie ihr Weg weitergehen soll […]. Berufsberatung – die aufgrund institutioneller Vorgaben keine Chance hat, den Maximen des Beratungsauftrags gerecht zu werden – steht im Bereich der Rehabilitation unter der Notwendigkeit, individuell für jeweils einzelne Personen abzuwägen, was für sie sinnvolle Schritte sein können. Dies kann nicht ohne maßgebliche Einbeziehung von deren persönlichen Interessen und Neigungen – und denen ihres Umfeldes, in erster Linie denen der Eltern – erfolgen.“ (S. 284 f.)

Zu den unterschiedlichen Umgangsweisen mit dieser Situation führten Hinz & Boban sieben Interviews mit Hamburger Reha-Berater/inne/n. Aus ihren Ergebnissen sei hier nur der Eindruck herausgegriffen, „dass die Berufsberaterinnen einen individuelleren Zugang zu ihren Ratsuchenden zu haben scheinen als ihre männlichen Kollegen“ (S. 289).

5.2.1 „[…] ich bin ja nicht doof!“ – Frau A.

Über lange Zeit erschien es mir aufgrund der Schüchternheit von Frau A. und ihrer im nächsten Abschnitt behandelten Zwillingsschwester Frau J. fraglich, ob sie zu einem Interview bereit wären. Bei einer ersten Anfrage antworteten beide ausweichend. Die Gespräche kamen schließlich durch Fürsprache der pädagogischen Begleitung zustande und fanden in deren Beisein statt (im Transkript: I2). Das Interview mit Frau A. wurde Mitte Januar 2012 geführt und dauerte etwa eine halbe Stunde. Alle Zitate aus diesem Interview wie auch den weiteren sind den vollständigen wortwörtlichen Verschriftungen entnommen. Der besseren Lesbarkeit wegen wurden unterhalb der Artikulation von Worten liegende Ausdrücke wie „äh“, „öh“ oder „hm“ größtenteils weggelassen.

5.2.1.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen

Frau A. wurde 1989 in Berlin geboren. Sie teilt sich mit ihrer Zwillingsschwester ein Zimmer in der Wohnung der Eltern. Ihr älterer Bruder studiert und wohnt nicht mehr zu Hause. Frau A. hat von der Einschulung im Jahr 1996 in eine Grundschule bis zur letzten Klasse eine integrative Schulkarriere durchlaufen. Die Eltern gehören der oberen Mittelschicht an. Die Mutter ist promoviert. Der größte der Teil der Lernbehinderten kommt seit jeher aus den so genannten bildungsfernen und ärmeren Schichten. Eine erste Zusammenfassung der dazu vorliegenden Befunde legte bereits Walter Thimm in seinem Aufsatz *Lernbehinderung als Stigma* (1975) vor (Nachdruck 2006b, S. 78 f. und 80-82). In den frühen 1970er Jahren ging man in der Lernbehindertenpädagogik davon aus, „dass sich die Population der Lernbehinderten zu 80–90 % aus den unteren Sozialschichten rekrutiert“ (2006b, S. 78 f.). Dieser Anteil hat sich seitdem eher erhöht (Pfahl 2011, S. 211-214). Es ist möglich, dass es den Eltern von Frau A. und Frau J. viel Einsatz abverlangt hat, eine durchgängig integrative Beschulung für ihre Töchter durchzusetzen. Ginnold schreibt dazu. „Trotz der positiven rechtlichen Rahmenbedingungen können immer noch nicht alle Eltern ihren Wunsch nach gemeinsamer Erziehung und Integration umsetzen.“ (2008, S. 211) Noch heute, mehr als drei Jahre nach dem Inkraft-

treten der BRK, müssen manche Eltern den Klageweg beschreiten oder zumindest damit drohen, um für ihre behinderten Kinder einen Platz an einer Regelschule zu erhalten.[4] Die Eltern von Frau A. und Frau J. legen auch über die Beschulung hinaus großen Wert auf die Förderung ihrer Töchter in jeglicher Hinsicht.

Frau A. erwarb im Jahr 2007 an einer Gesamtschule den Hauptschulabschluss und 2009 an einer integrativen Berufsschule den erweiterten Hauptschulabschluss. Spätestens während des letzten Schuljahres setzten erneut amtliche Begutachtungen ein, die zwischen geistiger und Lernbehinderung schwanken. Im psychologischen Gutachten der Arbeitsagentur vom Januar 2009 ist von „Entwicklungsverzögerung bei postnatalem Kleinwuchs“ und von einer „schweren Lernbehinderung“ die Rede. Im ärztlichen Gutachten vom Oktober 2009 von einer „Entwicklungsverzögerung mit intellektuellen Defiziten“. Im selben Monat wurde beim Versorgungsamt ein Schwerbehindertenausweis beantragt.

Im Aufnahmeantrag bei Mosaik vom Dezember 2009, bei dem davon auszugehen ist, dass Frau A. ihn gemeinsam mit den Eltern ausgefüllt hat, wird als Einschränkung angeführt: „Lernbehinderung, Einschränkungen im abstrakt-logischen Denken, insbesondere Rechnen“. Als deren Auswirkung ist eingetragen: „mangelhafte Orientierung in unbekannter Umgebung“. Des Weiteren hat Frau A. angeben, dass sie nur „bedingt“ die Uhrzeit lesen kann und Geldwerte kennt. Auf die letztere Beeinträchtigung beziehen sich ihre Angaben darüber, „welche Tätigkeiten, nicht möglich oder erwünscht sind“, und zwar: „Verkaufen, Kassieren, Geldwechseln usw.“ Zur Frage nach „Therapien“ werden drei Punkte genannt: Psycho-, Ergo- und Logotherapie.

Zum Jahresbeginn 2010 begann Frau A. das Eingangsverfahren für den Berufsbildungsbereich um Forsthaus Paulsborn. Wie die Studie von Ginnold zeigt, ist es sehr ungewöhnlich, dass eine Jugendliche mit einem erweiterten Hauptschulabschluss in den Berufsbildungsbereich einer WfbM geht. Wenn man davon ausgeht, dass Frau A. für den Besuch eines Berufsbildungswerks, die ja für lernbehinderte Jugendliche vorgesehen sind, als zu schwach eingestuft wurde, dann wäre der übliche Weg der über eine oder mehre Berufsvorbereitende Maßnahme der Arbeitsagentur gewesen. Die für Frau A. zugänglichen Optionen im Übergangssystem sind jedoch ebenfalls mit der Stigmaproblematik behaftet, wie Joachim Ulrich gezeigt hat (vgl. Abschnitt 1.2).

Der Bescheid Versorgungsamtes vom Juni 2010 attestiert Frau A. einen GdB von 50 aufgrund eines einzigen Punktes: „Mentale Retardierung“.

[4] Zu den Umsetzungsprobleme der BRK im Schulbereich vgl. ausführlicher den Aufsatz von Hans Wocken *Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden* (2010).

Frau A. hat die zwei dem Berufsbildungsbereich entsprechenden Jahre vollständig im Forsthaus absolviert, abgesehen von drei gezielten externen Praktika an anderen Standorten von Mosaik-Services und in einem herkömmlichen Hotel. Im September 2012 wird sie eine betriebliche Beikoch-Ausbildung bei Mosaik-Services beginnen.

5.2.1.2 Zur Biografie bis zum Eintritt bei Mosaik

Frau A. berichtet im Interview auf eine entsprechende Frage hin, dass sie die Erfahrung machen musste, dass Mitschüler/innen sich wegen ihrer Lernschwächen ohne Rücksicht auf ihre Gefühle über sie lustig machten:

I: Und hast Du auch schon mal schlechte Erfahrungen gemacht, weiß ich, zu Schulzeiten vielleicht, wegen, sagen wir mal, Deiner Lernschwäche?
A: Sicher.
I: Hänseleien?
A: Sicher. Ist sicher deshalb nicht immer das Einfachste im Leben, aber da muss man ja durch. Bin ich manchmal auch froh, dass ich das hinter mir hab'.

Frau A. hat herabsetzende Erfahrungen seitens nicht behinderter Mitschüler/innen gemacht, die sie nicht näher detailliert. Sie wählt eine ironische und verharmlosende Formulierung („Ist sicher deshalb nicht immer das Einfachste im Leben."), die das Ausmaß der erlittenen Demütigungen, Stigmatisierungen und Beschämungen nur erahnen lässt. Sie werden als etwas Selbstverständliches und quasi-natürlich dargestellt („Sicher"), gegen das sie sich nicht wehren konnte und das sie daher über sich ergehen lassen musste („aber da muss man ja durch"). Die Erinnerung daran mischt sich mit der Erleichterung, dass dies hinter ihr liegt. Dies impliziert die Einschätzung, dass ihr weitere solche Erfahrungen in ihrem nachschulischen Leben bislang erspart geblieben sind.

Das Erdulden von Hänseleien war der Preis, den Frau A. für ihre integrative Beschulung zu zahlen hatte. Kinder sind zunächst oft schonungslos und müssen Rücksichtnahme erst lernen. Dass die Hänseleinen der Leistungsschwächeren durch die Leistungsstärkeren nicht ausbleiben, war bereits im 19. Jahrhundert eines der Argumente für die Einführung von Sonderschulen als „Schonraum". Die fehlenden Hänseleien durch leistungsstärkere Mitschüler/innen werden mehr als ausgeglichen dadurch, dass die Schüler/innen unter dem Stigma leiden, Mitglied einer negativ bewerteten Sondereinrichtung zu sein. Wie Ammann & Peters in ihrer Studie *Stigma Dummheit* (1981) gezeigt haben, wären relegierte Sonderschüler/innen durchweg bereit gewesen, die Diskriminierungen durch Mitschüler „hinzunehmen, hätten sie nur in der Grundschule bleiben können" (ebd., S. 58; vgl. Abschnitt 1.1, S. 25 f.).

Frau A. pflegt keine bis in ihre Schulzeit zurückreichenden sozialen Beziehungen mehr:

I2: Hast Du noch Kontakt zu ehemaligen Schülern? Gar nicht mehr. [Frau A. schüttelte den Kopf.]
A: Nein.
I2: Also nach Euch die Sintflut.
A: Ja, (unverständlich)
I2: Und hat das mit den Erfahrungen [= Hänseleien] zu tun?
A: Nee, das ist einfach – weiß ich nicht, die –, das waren halt eben nicht so –, ja, schwierig zu erklären.
I: Jedenfalls haben sich da in der Schule keine …
A: Nicht so – wirklich Freundschaften aufgebaut, sag' ich mal so.

Gegen das Ende der Schulzeit hatte Frau A. zwischenzeitlich erwogen, den Realschulabschluss anzustreben:

I2: Welchen Schulabschluss hast Du gemacht?
A: Hauptschulabschluss. Ich hätte zwar mittleren Schulabschluss machen können, aber die Lehrer meinten, ich sollte es nicht machen, da meine Note vielleicht eventuell versaut wird wegen Mathe. Das war das einzige. Sonst hätt' ich das auch machen können.
I2: Und was hältst Du von der Entscheidung?
A: Eigentlich doof.
I: Im Nachhinein, ja? Bereust Du 's so 'n bisschen im Nachhinein, ja?
A: 'N bisschen, ja, dass ich 's nicht gemacht hab. Also die hätten wahrscheinlich gesagt: „Ja, Du hättest es auch machen können ohne Be-, oder Note." Das hätt' ich wahrscheinlich eher machen sollen.
I2: Und was hätte das für Dich verändert?
A: Gar nix, dass ich das so einfach mitgeschrieben hab' und geguckt hätte, was ich kann und was ich nicht kann, und bloß in Mathe, da bin ich eh Kacke.
I2: Also für die Selbsteinschätzung wär' das gut gewesen für Dich?
A: Ja. Für mein Ego.
I2: Für Dein Ego. Ja, verstehe.
I: Ist das 'n Problem manchmal, das Ego, für Dich? Dass das angeknackst ist, …
A: Nö. Eigentlich nicht, nur –, nee, eigentlich nicht. Nur dort …
I: In bestimmten
A: … Bereichen.
I: In bestimmten Situationen.
A: Ja.

Frau A. nennt als Bereiche, in denen sie Schülerpraktika absolviert hat, Bäckerei, Konditorei sowie ein Ausbildungshotel, in dem sie gekocht hat. „Ja, das war 's eigentlich, soviel hab' ich auch nicht gemacht." Ein Praktikum in einer WfbM war nicht dabei und sie findet diese Institution als Arbeitsort für sich nicht akzeptabel:

I: […] Und hattest Du zu Deiner Schulzeit auch schon Mal 'ne Werkstatt von innen gesehen? Da mal 'n Praktikum gemacht?
A: Nee.
I: Ist Dir denn vom Arbeitsamt 'ne Werkstatt nahe gelegt worden, da rein zu gehen, oder?
A: Wurde schon Mal gesagt aber ich hab 's immer wieder abgelehnt, weil, ich bin ja nicht doof! Und da gehen ja meistens die Leute, die wirklich eine *besondere* Behinderung haben, also eine schwer*wiegendere*. Und meine ist jetzt nicht besonders. Also, okay, Mathematik bin ich nicht wirklich gut, das wissen jetzt auch alle, denk' ich mal, und, ich hab' schon 'n paar

Schwächen, aber die sind jetzt nicht so schwerwiegend, dass ich da jetzt hingehen müsste. Kerzen ziehen, na gut, das ist nicht gerade sehr spannend! Das ist keine Erfüllung im Leben.
I: Auf die Dauer nicht.
A: Nee, auf die Dauer nicht, wird 's langweilig.

Das Ansinnen, in eine WfbM zu gehen, wurde mehrfach an Frau A. herangetragen, denn sie lehnte es „immer wieder" ab. Sie musste also diesbezüglich eine gewisse Hartnäckigkeit an den Tag legen. Um einen Wechsel in die WfbM für sich zu akzeptieren war Frau A. im Sinne des in Abschnitt 1.4 erläuterten Begriffs nicht „abgekühlt" genug, wie dies wahrscheinlich bei der Mehrheit der Absolvent/inn/en von Integrationsschulen der Fall ist. Frau A. grenzt sich von den Werkstattbeschäftigten ab, weil diese nach ihrer Einschätzung schwerwiegendere Behinderungen aufweisen als sie. Implizit wendet sie den Begriff Behinderung auf sich an, wenn sie sagt: „Und *meine* ist jetzt nicht besonders …", aber am Ende desselben Satzes zieht sie den Begriff „Schwächen" vor. An späterer Stelle im Interview zeigt sich, dass sie den Begriff der Behinderung nicht als Bezeichnung für sich akzeptiert, auch nicht den der Lernbehinderung. Der „sozial geeignete Vergleich" (Pfahl), die Abgrenzung von stärker beeinträchtigten Menschen, mit denen man nicht in einen Topf geworfen werden möchte, ist unter Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen sehr verbreitet. Das Wissen darum, dass es (noch) stärker beeinträchtigte Menschen gibt, ist wichtig für die Aufrechterhaltung des eigenen Selbstwertgefühls. Goffman stellte für alle von Stigmatisierung betroffenen Personen eine „selbst-betrügende Art von Schichteneinteilung" fest:

„Das stigmatisierte Individuum zeigt eine Tendenz, seines‚gleichen' gemäß dem Grad, in dem ihr Stigma offenbar und aufdringlich ist, in Schichten zu gliedern. Es kann dann jenen gegenüber, die evidenter als es selbst stigmatisiert sind, die Verhaltensweisen einnehmen, die die Normalen ihm gegenüber haben. So halten die Schwerhörigen sich hartnäckig für alles andere als für Taube, und jene mit defektem Sehvermögen halten sich für alles andere eher als für blind. Eben in seiner Anschließung an seine evidenter stigmatisierten Gefährten bzw. in seiner Absonderung von ihnen ist die Identitäts-Schwankung des Individuums am schärfsten gekennzeichnet." (1967, S. 133 f.)

Diese Art von Schichteneinteilung ermöglicht denjenigen, die sie vornehmen, einen Abwärtsvergleich, bei dem sie gut abschneiden. Indem die Werkstätten den Begriff Behinderung als Bestandteil in ihrem Namen tragen, verschärfen sie die Stigmaproblematik der Werkstattbeschäftigten. Darauf weist Rainer Brackhane in seinem Buch *be-hindert. Sichtweisen – Menschen – Entwicklungen* meines Erachtens (2007) zu Recht hin. Er gesteht der 2001 erfolgten Umbenennung der „Werkstatt für Behinderte" in „Werkstatt für behinderte Menschen" nur zu, ein „minimaler Fortschritt insofern zu sein, als er die traditionelle defizit-bezogene Sichtweise ein wenig relativiert" (ebd., S. 168). An dem folgenden grundsätzlichen Problem ändert diese Umbenennung jedoch nichts:

„Mitte der 70er Jahre war dieser Begriff – damals noch ‚Werkstatt für Behinderte' – einmal ein Fortschritt gegenüber der bisherigen ‚Beschützenden Werkstatt', der auch die ausdrückliche rehabilitative Zielsetzung – im Gegensatz zur vorwiegend caritativen Beschäftigung – ausdrücken sollte. Heute – einige Jahrzehnte und Überlegungen später müssen wir demgegenüber feststellen, dass sich wohl kein anderer Betrieb an die Wand schreibt, was in ihm für Menschen tätig sind (‚Fabrik für Männer'). Und noch weniger wird er an die Wand schreiben, was die in ihm Beschäftigten für Schwächen haben: jeder Betrieb charakterisiert sich vielmehr durch seine Produkte oder Leistungen, durch seine Zielsetzungen. Und diese Zielsetzung besteht für die WfbM in der beruflichen Förderung und Eingliederung behinderter Menschen, nicht aber in der Pflege ihrer Behinderung.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass sich die überall entstehenden Zweigwerkstätten für psychisch behinderte Menschen intern oder offiziell nahezu durchgängig ‚Reha-Werkstatt' nennen: hier ist das Ziel klar, warum sollte es bei den geistig (oder sonstwie) behinderten Mitarbeitern anders sein? Angemessen wäre der in letzter Zeit propagierte Begriff ‚Werkstatt für Arbeits- und Berufsförderung', der die Werkstätten dorthin stellt, wohin sie nach dem Willen des Gesetzgebers gehören, nämlich in eine Reihe mit den Berufsförderungs- und Berufsbildungswerken, den beiden anderen Institutionen der überbetrieblichen beruflichen Rehabilitation." (S. 49)

Als „vorbildlich" nennt Brackhane auch den mancherorts seit vielen Jahren verwendeten Begriff „Werkstatt für angepasste Arbeit" (S. 168). Laut Wolfgang Trunk (2003) wird in Hessen auch der Ausdruck „Agentur für angepasste Arbeit" verwendet. Gegen den Ausdruck „Werkstatt" als solchen ist jedoch nichts einzuwenden, wie z.B. jede Autowerkstatt bestätigen wird.

Frau A. zieht als typisch für die Art der Arbeiten, die in der WfbM verrichtet werden, das Beispiel „Kerzenziehen" heran, obwohl sie dies nur vom Hörensagen kennen kann, wenn sie nie selbst in einer WfbM war. Diese und ähnliche Tätigkeiten weist sie für sich als intellektuell unterfordernd zurück: Das ist „nicht gerade sehr spannend" und wird früher oder später „langweilig". Auf einer solch schmalen Grundlage hält sie eine „Erfüllung im Leben" nicht möglich. Dass eine Jugendliche in der „Grauzone" zwischen geistiger und Lernbehinderung mit einer solch anspruchsvollen Formulierung wie „Erfüllung im Leben" das Ziel für ihr Arbeitsleben formuliert, halte ich für eher unüblich. In dem meisten vergleichbaren Fällen dürften noch bescheidenere Zielsetzungen vorliegen. Dennoch sehe ich auch hierin ein Indiz für einen verallgemeinerbaren Punkt. Dass Beispiel von Frau A. zeigt, dass der Wert der Selbstverwirklichung unaufhaltsam im Vormarsch ist und dass der Intelligenzgrad dabei womöglich keine Rolle spielt. Die Forschung zum Wertewandel hat gezeigt, dass die Ausrichtung des eigenen Lebens am Wert der Selbstverwirklichung erst seit den 1960er Jahren zu einem Massenphänomen geworden ist. Wie Hans Joas in seinem Aufsatz *Die kulturellen Werte Europas* (2005) schreibt, ist die Orientierung an Selbstverwirklichung der jüngste der fünf wichtigsten Werte der europäischen Kultur. Die anderen vier sind die Orientierung an erstens Freiheit, zweitens an Vielfalt und drittens an Rationalität, sowie viertens die Hochschätzung des gewöhnlichen Lebens. Die Entstehung des Werts der Selbstverwirklichung wird auf das späte

18. Jahrhundert datiert. Die handlungsleitende Orientierung daran blieb lange ein Elitenphänomen. „[…] wohl erst ab den 1960er Jahren entfaltete dieser Wert eine wahre Breitenwirkung in den europäischen (und nordamerikanischen) Gesellschaften.“ (ebd., S. 35)

Im direkten Anschluss an das obige Zitat von Frau A., dass Kerzenziehen auf die Dauer langweilig wird, hat das Interview folgende Fortsetzung:

I: Ja. Und was hat dazu geführt, dass es so der Bereich Küche sein soll?
A: Ehrlich gesagt weiß ich ’s nicht, he. Weil ich das auch ganz gut –, weil ich ’s mag. Und von der schulischen Leistung her hab’ ich ’s ja auch eher da hin gestellt, und da sprachen ’n paar Sachen dafür.
I: Ja, ich hab’ so bei mir gedacht, vielleicht, …
A: Meine Oma konnte auch gut Saucen, mein Vater …
I: … so was.
A: … mag auch gern so was.
I: Genau! Darauf wollt’ ich hinaus, dass Du vielleicht zu Hause auch schon mal mit damit in Berührung gebracht worden bist.
A: Ich kann auch sehr gut malen, aber …
I: Was?
A: Malen, haben viele auch gesagt: „Mach mal im Kindergarten was!“, aber das mach’ ich vielleicht als Hobby gerne.

Die Entscheidung für die Küche als Arbeitsbereich führt Frau A. teilweise auf die Praktika während der Schulzeit zurück und auf eine Affinität dazu: „weil ich ’s mag“. Außerdem wurde sie bereits im Elternhaus an mit dem Kochen verbundenen Tätigkeiten herangeführt. Das ist anscheinend bei vielen intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen der Fall, wie auch die weiteren Interviews zeigen.

5.2.1.3 Frau A. über die Arbeit in der Küche des Forsthauses

Über ihren Einstieg berichtet Frau A. Folgendes:

I: Und mit was für Tätigkeiten bist Du dann …
A: Hauptsächlich Schneiden.
I: Kleinschnippeln.
A: Ja. Also was ich jetzt auch immer mache, also Nudeln, nur halt, ’n Posten kontrollier’ ich halt mehr, und bin halt mehr als auf ’m Posten, obwohl ich das ... Also in der kalten Küche, also Salate, Desserts und so, aber ich, (Vorname eines Kochs) und so meinte, wir sollten auch langsam Mal in ’s Warme rüber gehen, kann man so sagen, aber, hoffe ich dass das jetzt, so langsam vorangeht, dass wir nicht nur in der kalten Küche sind.

Wie Frau A. an anderer Stelle erläutert, hat sie „relativ frühzeitig Eis und Dessert serviert und Salate, und neuerdings auch die Speisekarte, müssen wir auswendig lernen.“

Bei der Selbsteinschätzung ihrer Stärken ist Frau A. zurückhaltend:

I: Wo würdest Du Deine Stärken zum Beispiel sehen? Was kannst Du gut?
A: Hm, …. (lacht), weiß ich ehrlich gesagt nicht so.
I2: Was fällt Dir denn besonders leicht?

A: Schneiden, also schneiden ist nicht so schwer, – ja, ab und zu mal am Herd, Frühstück ist auch nicht so schwer zu machen, so Kleinigkeiten.
I2: Und wo hast Du das Gefühl, dass Du besser bist als die anderen?
A: Eigentlich nicht. Nicht, dass ich besser, nee.
I2: Oder wo Du sagst: „Das kann ich wirklich gut."
A: Speziell beim Kochen zubereiten, oder …
I2: In der Küche.
A: Weiß ich ehrlich gesagt nicht.
I: Ich meinte die Frage auch durchaus darüber hinaus, also 'ne Stärke ist ja zum Beispiel auch, pünktlich zu sein, …
A: Ach so, pünktlich.
I: … zuverlässig zu sein, so was.
A: Ja, das ist meine Stärke, Pünktlichkeit.
I: Stehst Du immer auf der Matte zur richtigen Zeit.
A: Ja. Also ich bemüh' mich auf jeden Fall, pünktlich zu sein, aber das fällt mir jetzt nicht besonders schwer. […] Ja, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, so was.

Was die Arbeiten in der Küche betrifft, mag Frau A. sich nicht selbst loben, geschweige denn sich über andere stellen. Dazu ist sie anscheinend zu bescheiden. Dankbar greift sie die vom Interviewer angebotenen Stichworte Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit auf und nimmt für sich in Anspruch, sie zu erfüllen.

I: […] Und, jetzt andersrum, wo würdest Du Deine Schwächen sehen? Du hast ja am Anfang schon bisschen was zu gesagt, Rechnen ist nicht so Deine Welt.
A: Ja, Rechtschreibung natürlich.
I: Da kommen schon mal Fehler vor, in den Sätzen, in den Worten, ne?
A: Ja, wohl, bei, bei, wenn ich jetzt was formuliere, dann sind die jetzt nicht besonders schwere Wörter, wenn dann schwere Wörter sind, dann schreib' ich so wie ich 's mir denke, das kann man meistens auch verstehen, oder lesen zu mindestens, oder sonst frag' ich halt.
I: Ja. – Und so hier die Karte lesen oder so, das geht.
A: Ja, das geht.
I: Das geht.
A: Ich kann lesen.

In der anschließenden Interviewpassage, die ich rückblickend als meinerseits zu defizitorientiert geführt kritisieren würde, räumt Frau A. leichte Probleme bei der Orientierung im Öffentlichen Personennahverkehr ein, sowie beim Lesen von Uhren „wo keine Zahl ist". Zum Umgang mit Geld sagt sie lachend: „Geht so."

Alle diese eingeräumten Schwächen haben nicht dazu geführt, dass Frau A. den Begriff „Behinderung" für sich akzeptiert:

I: Und kannst Du so für Dich den Begriff, weiß ich, „Lernbehinderung", kannst Du den annehmen, oder akzeptieren?
A: Nee, nee, eigentlich nicht.
I: Nicht.
A: Nee.
I: Gibt's 'n anderen, den Du vorziehen würdest, einen, wo Du sagen würdest: Der Begriff ist okay?
A: Lernschwäche.

I: Lernschwäche ist besser?
A: Ja.

Dass der Begriff „Behinderung“ in diesem wie auch in vielen anderen Fällen von der amtlich so etikettierten Person abgelehnt wird, hängt nach meinem Eindruck auch damit zusammen, dass er in der Umgangssprache, insbesondere im Jugendjargon, zu einem abwertend gemeinten Schimpfwort geworden ist. Ausdrücke wie zum Beispiel: „Bist du behindert oder was?“ oder „Du Behindi!“ hört man im öffentlichen Raum nicht selten. Wenn Frau A. schon nicht einmal den vergleichsweise harmlosen Begriff Lernbehinderung für sich akzeptieren kann, dann können sämtliche Inhalte ihrer amtlichen Begutachtungen für sich nicht annehmbar und in ihr Selbstbild integrierbar sein.

Das Problem, das viele amtlich als „behindert“ etikettierten Personen mit der Akzeptanz dieses Begriffs haben, lässt sich so konzeptualisieren, dass die Behinderteneigenschaft ein Spezialfall dessen ist, was in der Soziologie als „übergeordneter Staus“ bezeichnet wird. Den Begriff „master status“ führte der Chicagoer Soziologe Everett Hughes (1897-1983) in seinem Aufsatz *Dilemmas and Contradictions of Status* (1945; 1971a). Damit meint er eine Eigenschaft einer Person, die alle übrigen Eigenschaften, die sie außerdem noch hat, an sozialer Relevanz überragt. „It tends to overpower, in most crucial situations, any other characteristics which might run counter to it.“ (1971a, S. 147) In der US-amerikanischen Gesellschaft der Mitte des 20. Jahrhunderts war für Hughes die stärkste Illustration die schwarze Hautfarbe, „membership in the Negro race“ (ebd.). Ein Afroamerikaner, der es schafft(e), Mitglied einer anerkannten Profession zu werden, z.B. Arzt, bringt sich und seine potenziellen Klienten in ein „status dilemma“. „The dilemma, for those whites who meet such a person, is that of having to choose whether to treat him as a Negro or as a member of his profession.” (ebd.) Damals gab es noch viele Weiße, die es ablehnten, sich von einem schwarzen Arzt behandeln zu lassen. Auf eine nicht zu verheimlichende und stigmatisierte Behinderung lässt sich das Konzept des master status ebenfalls anwenden. Ohne darauf Bezug zu nehmen, beschreibt Brackhane das Problem genau im von Hughes gemeinten Sinne:

„Schließlich wird mit der Verwendung des substantivischen Behinderungs-Begriffs so getan, als sei die Tatsache der Störung das dominante, alles überragende Persönlichkeitsmerkmal eines Menschen, jenes, das ihn (oder sie) am treffendsten beschreibt: zunächst einmal bist du behindert – und dann bist du auch noch Frau oder Mann, klug oder beschränkt, charmant oder langweilig, hübsch oder weniger ansehnlich, jung oder alt – oder was auch immer. Hier handelt es sich wahrscheinlich um den gravierendsten und unangemessensten Aspekt des Behinderungs-Begriffs: wir verwenden zur Beschreibung oder Charakterisierung eines Menschen ausgerechnet dasjenige Merkmal, das dieser nicht in positiver Ausprägung besitzt, wir beschreiben ihn vorrangig gerade dadurch, was er gar nicht oder nicht besonders gut kann.“ (2007, S. 48 f.)

Howard Becker hat den Begriff des master status in seinem Buch *Outsiders* (1963; deutsch 1973) übernommen. In der deutschen Fassung wird der Begriff als „übergeordneter Status“ übersetzt (1973, S. 30). „Man erhält diesen Status als Folge einer Regelverletzung; diese Identifizierung erweist sich als wichtiger als die meisten anderen. Man wird zuerst als abweichend definiert, und zwar bevor andere Feststellungen getroffen worden sind.“ (ebd.)

Auf die Frage, „wie das Lernen in der Küche funktioniert“, antwortet Frau A:

A: Ja, eigentlich, viele Sachen weiß ich ja schon, wie die, wie die gehen, aber wenn, denn kommt einer und zeigt mir das.
I: Wollt’ ich grad sagen, wenn, manche Sachen hat man dann drauf, und wenn was Neues kommt …
A: Ja.
I: Zugucken …
A: Erst mal zugucken.
I: … wie ’s der andere macht.
A: Wenn de ’s immer noch nicht weißt, dann, dann dauert ’s halt ’n bisschen länger, bis ich ’s kapier.
I: Ja, ja.
A: Lacht.
I: Und traust Du Dich auch zu sagen, wenn Du das noch nicht richtig kapiert hast, der gehst Du drüber weg?
A: Nee, ich versuch ’s schon, selbständig zu machen, aber ich versuch’ auch oft, das zu fragen.
I: Ja, das mein’ ich.
A: Natürlich, manches denk ich, ich schaff’ das, dann ist es auch Murx, …

Dass Frau A. darüber lachen kann, wenn das Begreifen mal „halt ’n bisschen länger“ dauert, spricht für einen unbefangenen Umgang damit. Der letzte Satz des obigen Zitats zeigt, dass gelegentliche Situationen der Selbstüberforderung vorkommen.

Da sich im Arbeitsalltag Fehler nicht immer vermeiden lassen, muss sich Frau A. mitunter auch Kritik von den Fachanleitern gefallen lassen:

I: […] Und wie gehst Du mit Kritik um? Kann ja auch in der Küche mal sein, dass man, dass Du gesagt kriegst: „Das war jetzt aber falsch!“, oder „Das war jetzt zu langsam.“ Kannst Du das …
A: Kommt immer drauf an, …
I: Kannst Du das wegstecken? Kommt auf den Ton drauf an?
A: Es kommt auf den Ton an, ja.
I: Wie es gesagt wird?
A: Eigentlich, wenn [Vorname eines Kochs] irgendwas sagt, was ich falsch gemacht hab’ oder so, oder richtig blöd aussieht, denn bin ich natürlich schon verletzt, aber ich nehm ’s (unverständlich). Also ich diskutier’ halt nicht so viel ’rum, aber manche Sachen fallen mir auch schon schwer.

Bei kritischen Hinweisen der Fachanleiter bleibt ein Gefühl der innerlichen Verletzung nicht aus, aber dies lässt Frau A. sich nach Möglichkeit nicht anmerken. Sie nimmt die Kritik hin, ohne viel darüber zu diskutieren. Dies wird ihr dadurch erleichtert, dass sie in einem annehm-

baren Ton vorgetragen wird. Frau A. räumt im letzten Satz ein, dass ihr aufgrund ihrer Lernschwächen das Erfassen mancher Inhalte schwer fällt. Diese Äußerung liegt auf derselben Linie wie die auf der letzten Seite zitierte, dass es manchmal „halt ’n bisschen länger [dauert], bis ich’s kapier“. Dass Frau A. ihre Lernschwäche so undramatisch formuliert, spricht dafür, dass sie sie auf eine Weise in ihr Selbstbild integriert hat, die ihr Selbstwertgefühl intakt lässt.

5.2.1.4 Frau A. über ihre Ziele

Das Interview mit Frau A. fand statt, bevor die Entscheidung seitens der Fachanleiter getroffen war, die Zwillinge für eine Beikoch-Ausbildung vorzuschlagen. Frau A. formuliert eine klare Zielhierarchie: Priorität hat eine Ausbildung, als Notlösung wäre auch eine tarifliche Anstellung als Küchenhelferin akzeptabel:

I: Und als Du hier vor zwei Jahren angefangen hast, hier im Forsthaus, hattest Du da ’n festes Ziel für Dich mit verbunden, wo Du hin willst?
K: Eigentlich ’ne Ausbildung machen.
I2: Was heißt „eigentlich“?
A: Ja, ich weiß ja nicht, ob se wirklich so ist, und es ist ja, wenn ich eine machen würde, würd’ ich das vielleicht auch schaffen, aber dann, ob ich dann ’n guten Arbeitsplatz bekomme, ob ’s mir denn auch gefällt, und so, manchmal schreckt ’s mich dann auch zurück. Ob se dann wirklich so nett das Umfeld wird, und ob ich die Arbeit dann gerne machen würde.
I: Wo würdest Du denn am liebsten hinwollen?
A: Hinwollen? (Lacht) He, weiß ich jetzt nicht so.
I2: Aber es ist schon der Bereich Küche, oder …
A: Ja.
I2: … wo Du die nächsten Jahre dann auch.
A: Also nicht mit Imbissbude. Glaub’, das ist für alle nicht besonders toll.
I: Ja, wenn ich das richtig mitbekommen habe, ist das Thema Ausbildung ja immer noch aktuell, gerade jetzt, wo die zwei Jahre um sind, ne.
A: Ja, da wird ’s wahrscheinlich noch ’n bisschen angespannter werden.
I: Und wär’ das vielleicht auch ’ne Möglichkeit, das anzustreben, ’ne Stelle, durchaus auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, also Küchenhilfe irgendwo, ohne …
A: Ja.
I: … formale Ausbildung?
A: Ja, könnt’ ich ja auch ’n Arbeitsvertrag nehmen, wär’ ich ja einfach nur angestellt. Würde auch gehen, find’ ich.

Frau A. blickt nicht ohne Befürchtungen auf die Zeit im Anschluss an eine günstigenfalls bestandene Ausbildung. Sie ist sich nicht sicher, ob das Umfeld „nett“ genug sein wird. Damit ist vielleicht die Sorge darum gemeint, dass nicht genug Rücksicht auf ihre Lernschwäche genommen wird. Dass sie einen Imbiss als Betätigungsfeld ablehnt zeigt, dass die ausgeübte Tätigkeit Mindestanforderungen nicht unterschreiten soll. Hier kommt erneut zum Ausdruck, dass Frau A. „Erfüllung im Leben“ als einen Anspruch an ihr Arbeitsleben stellt (s.o., S. 118).

Eine Ausbildung zu machen bzw. absolviert zu haben ist im Hinblick auf entsprechende Nachfragen von Gleichaltrigen wichtig:

I: Und hat so das formale Ausbildung, hat das vielleicht auch ’n bisschen was mit dem Ego zu tun, dass Du vielleicht denkst: „Ohne so ne Ausbildung bin ich nicht genug Wert in den Augen anderer Leute“?
A: Das nicht, aber, höchstens die fragen dann. Wenn man halt fragt: „Was machst Du?“ und so weiter, das ist natürlich, da muss ich schon überlegen: „Was soll ich antworten?“
I2: Was antwortest Du denn?
A: – Na, ich arbeite in der Küche.
I2: Ja.
I: Ist doch okay.
I2: Wenn der Zusatz: am Grunewaldsee, klingt immer besonders gut. Und reicht das den Leuten, oder …
A: Die bohren eher meistens nach und das gefällt mir manchmal nicht so, aber – ja.

Der Wunsch, eine Berufsausbildung zu haben, resultiert auch aus einem gesellschaftlichen Druck: Man gehört zu einer immer kleiner werdenden Minderheit, wenn man keine hat. Insbesondere Heike Solga hat nachgewiesen, dass „gering qualifizierte Personen“ (ihr Ausdruck für eine fehlende Berufsausbildung) im Zuge der Bildungsexpansion zu einer „normabweichenden Minderheit“ geworden sind (vgl. Abschnitt 1.1).

Eine tarifliche Beschäftigung sieht Frau A. als notwendige Voraussetzung dafür an, dass sie zwar noch nicht in der näheren Zukunft, aber perspektivisch aus der elterlichen Wohnung ausziehen und in eine eigene Wohnung ziehen möchte:

I: Und wie wichtig ist es für Dich überhaupt Arbeit zu haben, arbeiten zu gehen?
A: Na ja, besser als zu Hause rum zu hocken. Das allemal.
I: Ja. Na, ich denk’ nur so, es könnte ja sein, dass man sagt: Meine Eltern haben genug Geld, was soll ich mir …
A: So viel Geld haben die nun auch wieder nicht (lacht). Ich will ja auch irgendwann mal allein wohnen, so. Ich kann ja von nix leben, wenn ich kein Geld hätte.
I: Ja, das ist die Voraussetzung dafür. Ja, das hätt’ ich sowieso auch noch fragen wollen, Du wohnst ja noch bei den Eltern, war das schon zu Hause mal ein Thema bei Euch, vielleicht mal auszuziehen in eine eigene Wohnung?
A: Eigentlich nicht soo …
I: Oder ist das erst in Deinem Kopf?
A: Nee, ich hab ’s ja schon mal gesagt, die wissen ’s ja eigentlich auch.
I: Besprochen hast Du das schon.
A: Ja, die wissen ’s ja eigentlich auch. Irgendwann muss ich ’s ja noch machen, also ich will ja nicht ewig bleiben.

Wenn Frau A sagt: „Irgendwann *muss* ich’s ja noch machen, […].“, dann zeigt das, dass sie sich an einer ungeschriebenen altersbezogenen Norm orientiert, und zwar, dass es für Jugendliche normal und üblich ist, beizeiten das Elternhaus zu verlassen und auf eigenen Füßen zu stehen. Auf Nachfrage erläutert Frau A. dass sie gemeinsam mit ihrer Schwester und nicht allzu weit von der elterlichen Wohnung entfernt wohnen möchte.

Als ihre Hobbys nennt Frau A. Rudern und Musik. Sie singt in einem Chor und spielt Klavier sowie Blasinstrumente. Offenkundig handelt es sich nicht um die typischen Freizeitbeschäftigungen von Unterschichtangehörigen.[5] Frau A. fügt hinzu: „So viel ist es auch nicht. Geht ja nicht." Mit anderen Worten: Mehr lässt die Beanspruchung von Zeit und Energie durch die Arbeit nicht zu.

In der Gesamtbetrachtung haben wir mit Frau A. eine bodenständige und realitätsnahe 22jährige Frau vor uns, sowohl selbstbewusst als auch selbstkritisch. Letzteres heißt, dass sie ihre Schwächen berücksichtigt. Sie befindet sich auf ihrem Weg aus dem Behindertenstatus heraus in Richtung auf ein möglichst normales Leben: tarifliche Beschäftigung auf der Grundlage einer Ausbildung und eine eigene Wohnung. Bei Mosaik-Services findet sie die dafür notwendigen enthindernden Rahmenbedingungen vor. Der Begriff der Ent-hinderung als Gegen- und Komplementärbegriff zu Be-hinderung ist zwar noch ungewöhnlich, aber wie Brackhane feststellt, „mittlerweile nicht mehr so exotisch wie noch vor wenigen Jahren" (2007, S. 46). Er erinnert an den Anfang Juni 2000 von vier Bremer Einrichtungen gemeinsam organisierten bundesweiten Kongress „Enthinderungen – Kongress zur Integration und Gleichstellung Behinderter". Wenn man „Behinderung" als Substantiv verwendet, dann wird damit eine statische Sichtweise nahe gelegt, im Sinne des medizinisch-individualistischen Verständnisses als eine Eigenschaft, die eine Person hat. Mit der Schreibweise „Be-hinderung" wird demgegenüber der Prozesscharakter deutlicher, der mit dem Motto gemeint ist: „Behindert *ist* man nicht, behindert *wird* man." Diesen Aspekt hebt auch die Behindertenrechtskonvention (BRK) hervor. In der Präambel (Punkt e) wird der BRK ein Verständnis von Behinderung zugrunde gelegt, der zufolge sie „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern". Heiner Bielefeldt interpretiert dies so, dass Behinderung in der BRK als „gesellschaftliche Konstruktion" verstanden wird: „Zwar knüpft sie an bestimmte physische, mentale oder sensorische Beeinträchtigungen an, die Relevanz die solchen natürlichen Beeinträchtigungen zugeschrieben wird – mit allen stigmatisierenden Konsequenzen für die Betroffenen – ist aber gerade kein natürliches Fak-

[5] Edgerton faßt in *The Cloak of Competence* den Abschnitt „The Use of Leisure Time" (1993, S. 116-129) dahingehend zusammen, dass das Freizeitverhalten seiner Probanden sich nicht nennenswert von demjenigen der „normalen" Personen unterscheidet, mit denen sie sich Nachbarschaften mit niedrigem sozio-ökonomischem Status teilen (ebd., S. 129). Das häufigste Muster ist eine Kombination von Konversation und Fernsehen (ebd., S. 117-123). Des Weiteren beschreibt er neben einigen idiosynkratischen Freizeitinteressen (S. 126-128) als weitere häufiger vorkommende „Alkohol und das andere Geschlecht" („Carousing", S. 123 f.) und „Sport" (S. 124 f.).

tum, sondern Resultat gesellschaftlichen Handelns.“ (2009, S. 8 f.) Vor diesem Hintergrund wird der Ausdruck Ent-hinderung plausibel. Brackhane schreibt dazu:

„Und ebenso, wie man Jemanden ‚be-hindern’ kann, ist es natürlich auch möglich, einen Menschen, der bereits behindert ist, wieder zu ‚ent-hindern’, d.h. ihm bei der Überwindung oder Umgehung von Hindernissen zu helfen, ihm womöglich Hindernisse aus dem Weg zu räumen, ihm ein weitgehend ‚normales’ oder ‚normgerechtes’ oder ‚vergleichbares’ Leben zu ermöglichen. Nichts anderes als ‚Ent-hinderung’ bedeutet ‚Rehabilitation’ psychologisch: zurückführen der Schädigungsfolgen auf ein Minimum. Je weniger Auswirkungen eine Schädigung auf den Ebene der Person und ihrer Umweltbeziehungen hat, desto weniger ist ein Mensch behindert, desto normaler kann er leben, desto besser kann er teilhaben am Leben der Gesellschaft (was immer das konkret bedeuten mag).“ (2007, S. 46)

5.2.2 „Ja, ich bin im Werkstattbereich, aber nur so, aber nicht richtig drin.“ – Frau J.

Während das Interview mit ihrer Schwester, Frau A., vor der Bekanntgabe der Empfehlung geführt wurde, dass beide die Beikoch-Ausbildung machen sollen, fand dieses Gespräch nach der Mitteilung statt (Ende März 2012). Es dauerte ebenfalls eine gute halbe Stunde.

5.2.2.1 Daten zum Lebenslauf von Frau J. und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen

Frau J. ist die Zwillingsschwester von Frau A. und wurde wie diese 1989 in Berlin geboren. Die Angaben zum Elternhaus und zur integrativen Schullaufbahn sind identisch und müssen hier nicht wiederholt werden.

Ein psychologisches Gutachten vom Mai 2006, als Frau J. noch auf einer Gesamtschule war und etwa ein Jahr vor dem Erwerb des Hauptschulabschlusses diagnostiziert bei ihr eine „deutliche Lernbehinderung“. Des Weiteren heißt es dort:

„Die Jugendliche arbeitet sehr bemüht, fleißig und anstrengungsbereit, ihrem Streben sind aber deutliche Grenzen gesetzt. […] Die Leistungsergebnisse fallen im Hauptschulvergleich sehr schwach aus. Logische Denkaufgaben löst die Jugendliche im Leistungsspektrum von deutlich unterdurchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich. Auch das räumliche Vorstellungsvermögen muss als deutlich unterdurchschnittlich gekennzeichnet werden. […] Die Bearbeitung zahlenlogischer Reihen gelingt der Jugendlichen nicht, obwohl hier eine zusätzliche Instruktion erfolgte.“

Das Gutachten gelangt zu folgender Prognose: „Aus heutiger Sicht erscheinen die Hilfen der überbetrieblichen Ausbildungsform nicht ausreichend, sondern selbst die Eignung für eine theoriereduzierte Ausbildung kann […] nicht zweifelsfrei festgestellt werden.“

Im Jahr 2007 erwarb Frau J. an einer Gesamtschule den Hauptschulabschluss und 2009 an einer integrativen Berufsschule den erweiterten Hauptschulabschluss. Dies war vor dem Hin-

tergrund des oben zitierten psychologischen Gutachtens nicht unbedingt zu erwarten. In den Jahren 2008 und 2009 absolvierte Frau J. als Berufsschülerin laut Unterlagen vier Praktika im Arbeitsleben: in einer Vollkornbäckerei, einer Schulküche, in einem Bioladen und zuletzt im November 2008 im Restaurant Charlottchen. Das Interview zeigt, dass diese Liste nicht vollständig ist. Im Sommer 2009 absolvierte sie eine vierwöchige Arbeitserprobung in einem Berufsbildungswerk. Im Abschlussbericht heißt es unter anderem: „Aufgrund der erheblichen Einschränkungen muss davon ausgegangen werden, dass Frau J. nicht in der Lage sein wird, im Rahmen einer Ausbildung dem Berufsschulunterricht zu folgen. Daher können wir ihr keine Ausbildungsempfehlung geben."

Das ärztliche Gutachten der Arbeitsagentur vom Oktober 2009 gelangt zu einer Werkstattempfehlung. Darin wird „eine verminderte Leistungsfähigkeit" prognostiziert, „voraussichtlich länger als 6 Monate, aber nicht auf Dauer". Des Weiteren heißt es dort:

„[…] durch die Lernbehinderung und das reduzierte Arbeitstempo bestehen jedoch deutliche Zweifel an einer zur Zeit absehbaren Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt und die Bewältigung einer theoriereduzierten Ausbildung. Daher ist zunächst die Eingliederung in den BBB-Bereich einer WfbM zu befürworten, um einen weiteren langsamen Belastungsaufbau zu erreichen. Ggf. wäre dann langfristig, abhängig von der weiteren Entwicklung, auch an eine Berufsausbildung zu denken."

Darüber hinaus wird folgende Einschränkung der Einsetzbarkeit formuliert: „Aufgrund des insgesamt zarten Körperbaus sind anhaltend schwere Tätigkeiten zu vermeiden." Der zarte Körperbau trifft ebenso auf ihre Schwester zu. Im Unterschied zu Frau A. kommt bei Frau J. noch eine Essstörung hinzu. Laut ärztlichem Gutachten ist diese Störung, wegen der sie zu dem Zeitpunkt seit zwei Jahren, also seit etwa 2007, eine Therapie besuchte, „derzeit stabil". Als weitere Besonderheit von Frau J. kommt hinzu, dass sie Linkshänderin ist.

Ab November 2009 absolvierte Frau J. das Eingangsverfahren für den Berufsbildungsbereich bei Mosaik und wechselte zum Jahresbeginn 2010 in das Forsthaus Paulsborn, um dort den Berufsbildungsbereich zu durchlaufen.

Der Feststellungsbescheid des Versorgungsamtes vom September 2010 bescheinigt Frau J. eine „Beeinträchtigung der Gehirnfunktion" und eine „allgemeine Entwicklungsverzögerung". Laut Schwerbehindertenausweis ist sie „vorrangig geistig behindert" und hat auf dieser Grundlage einen GdB von 50 zuerkannt bekommen. Indem hier die Kategorie „geistig Behinderung" verwendet wird, geht das Versorgungsamt über die Gutachten der Arbeitsagentur hinaus. Dort war lediglich von einer „Lernbehinderung" die Rede. Das psychologische Gutachten von 2006 konnte zwar eine „Eignung für eine theoriereduzierte Ausbildung […] nicht zweifelsfrei" feststellen, mochte diese Eignung aber, wenn auch nur implizit, immerhin nicht völlig ausschließen. Das ärztliche Gutachten von 2009 schloss trotz Werkstattempfehlung den

Gedanken an eine spätere Berufsausbildung ebenfalls nicht aus. Solch verhaltener Optimismus dürfte durch das Etikett „geistig behindert“ einen Dämpfer bekommen haben, insbesondere hinsichtlich dessen, was die Eltern bezüglich der beruflichen Entwicklung ihrer Tochter (noch) für möglich halten.

Frau J. hat den Berufsbildungsbereich von einigen Praktika an anderen Standorten abgesehen, vollständig im Forsthaus absolviert und wird ab September 2012 eine betriebliche Beikoch-Ausbildung bei Mosaik-Services beginnen.

5.2.2.2 Zur Biografie von Frau J. bis zum Eintritt bei Mosaik

I: Mich würde interessieren, wie Sie zu Mosaik gefunden haben und dass es in Richtung Küche geht. Wie da die Weichen …–, wie da die Entscheidungen getroffen worden sind. Ich nehme mal an, in den letzten Schuljahren geht ’s ja schon stark auch um die Frage, wie ’s dann später nach der Schule im Arbeitsleben …
J: Ja, aber …
I: … weitergehen soll, was in Frage kommt.
J: … da war jetzt noch nicht so die Frage, also für mich jetzt noch nicht so.

Die Frage, wie es nach der Schulzeit im Arbeitsleben weitergehen soll, hatte bei Frau J. zunächst keine besondere Vordringlichkeit. Sie kommt von sich aus im direkten Anschluss auf die Frage zurück, wie es zur Entwicklung „in Richtung Küche“ kam:

J: […] Mit dem Kochen, das hat sich einfach nur so über-, also, ich hab früher als Kind immer gerne in der Küche geholfen, und meine Eltern kochen auch gerne, und die Großeltern. Ja, und dann eigentlich kam, war, hatt’ ich jetzt nie, das war jetzt nie so der erste Gedanke, also es war schon ’n Gedanke da, aber ich war jetzt nie „Das mach ich jetzt sofort.“ Das war eher so, na ja, wusst’ ich irgendwie gar nicht, dass es der Gedanke war.
I2: Hat sich entwickelt einfach.
J: Es hat sich dann entwickelt, als ich gemerkt hab’, ich bin mit den Vorschlägen, die ich hatte, also –. Die anderen hatten immer alle ’n Ziel, und ich hatte irgendwie *kein* konkretes Ziel und war denn immer mit den Sachen unglücklich mit den Zielen, die ich hatte, also.

Die Frage, wie es für Frau J. nach der Schulzeit im Arbeitsleben weitergehen soll, bekam erst durch den direkten Vergleich mit Gleichaltrigen eine höhere subjektive Priorität. Dies Interview hat folgende Fortsetzung:

I2: Und jetzt?
J: Und dann hab’ ich gedacht: „Ja, warum auch nicht? Das [Arbeit in der Küche] war, das wär’ auf jeden Fall ’ne Möglichkeit, und irgendwie bin ich dann darauf –, haben wir einfach geguckt, wo man das machen kann, und irgendwie sind wir dann auf Frau B. (Begleitender Dienst Mosaik) gestoßen.

Die Frage nach den Praktika während der Schulzeit von Frau J. gibt weitere Auskunft darüber, wie ihre Entscheidung für die Gastronomie zustande gekommen ist:

I: Zur Schulzeit macht man auch verschiedene Praktika und steckt die Nase in dieses oder jenes Gebiet rein. Wo haben Sie sich da mal umgeguckt, als Schülerin?

J: Ja, also ich war …
I: In welchen Bereichen?
J: … im Kindergarten, was ganz anderes,
I2: Wie? Und dann so als Erzieherin? Also …
J: Ja, also so, und, ja, dann aber dann ging ’s auch wieder eher in den Bereich, zu den Lebensmitteln, also war ich irgendwie in ’ner Bäckerei und so. Also dann ging ’s da also, da ging es dann langsam so in die Richtung hin. Also dass da auch Interesse da irgendwie war, also die Interesse war eigentlich immer da.

Das Interesse an der Arbeit in der Küche war bei Frau J. sozusagen „latent“ schon früh vorhanden, musste sich aber erst sukzessive verfestigen und gegen Alternativen durchsetzen. Im direkten Anschluss bringt der Interviewer eine solche Alternative ins Spiel:

I: Aber soweit ich weiß, junge Frauen werden auch immer gerne in Richtung Textil geschoben, Näherin oder so.
J: Ja, das war auch so, aber das war jetzt nie so das Ziel, wirklich was damit anzufangen.
I: Also haben Sie auch schon mal probiert oder Praktikum gemacht, …
J: Ja, also wir hatten, wir sollten uns da in eine vorbereitende Berufsschule anmelden, und, ich weiß nicht, irgendwie hat, sollten wir in der Klasse irgendwie in einer Klasse reingucken und schnuppern, und ich weiß auch nicht, irgendwie bin ich in ’ner Textilien gelandet, obwohl ich gar nicht wollte, und meine Schwester halt in der Gastronomie halt, und eigentlich wollt’ ich da auch immer hin, aber, ja. So hab ich einfach was darüber gelernt. Und, ja, ich meine, es hat ja schon ’n Vorteil, also es kann einem ja schon was nützen, ist ja nichts Schlimmes, …
I: Wenn man nähen kann.
J: Ja, dass man was darüber weiß. Aber das hat mir jetzt nichts gebracht, also, in dem Sinne.
I: Also das war jetzt kein Bereich, wo man, wo sich dann herausstellt, da möchte ich weitermachen, …
J: Ja, …
I: ... sondern lieber …
J: … also ich wollte nicht. Ich hätte weitermachen können, aber wollte nicht.

Die obligatorische Erfahrung bei der Berufsberatung der Arbeitsagentur schneidet im Rückblick von Frau J. sehr negativ ab:

I: Und was hat die Berufsberatung bei der Arbeitsagentur Ihnen dann empfohlen zu machen? Da muss man ja auch …
J: Nicht wirklich was. Die haben da eigentlich gar nix zu beraten, wirklich, also.
I: Na, aber man muss …
J: Ich empfand das immer als heiße Luft. So hab’ ich das immer so empfunden da.

„Heiße Luft“ ist eine Metapher für Substanzlosigkeit. Laut dem *DUDEN-Wörterbuch der Idiomatik – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten*[6] steht der Ausdruck für „leere Versprechungen, Drohungen; Angeberei“. Frau A. will wohl sagen, dass sie es nicht als eine Beratung empfunden hat, die diese Bezeichnung verdient gehabt hätte, in dem Sinne, dass verschiedene Alternativen aufgezeigt werden. Der Interviewer setzt das Gespräch mit einem Hinweis darauf fort, dass die Berufsberatung der Arbeitsagentur durchaus mit nicht wenig Macht ausgestattet ist. Die meisten Absolventen von Sonderschulen für Lernbehinderte wer-

[6] Der *DUDEN* Band 11, Mannheim u.a.O. 1992, S. 320.

den bei der Berufsberatung der Arbeitsagentur begutachtet und Absolvent/inn/en von Integrationsschulen mit dem Förderstatus ohne Ausnahme (Ginnold 2008, S. S. 297): Bei intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen schaltet die Reha-Berufsberatung den psychologischen Dienst fast immer ein. Bundesweit werden in diesem Kontext jährlich rund 100 000 Begutachtungen und 30 000 standardisierte Eignungstests durchgeführt (ebd.).

I: Es bleibt einem ja nicht erspart, dass man da Begutachtungen über sich ergehen lassen muss.
J: Ja, also Begutachtungen musste man auch immer alles machen, aber, ja (lacht).
I: Und haben die Ihnen auch mal empfohlen, in 'ne Werkstatt zu gehen?
J: Ach, die haben alles Mögliche empfohlen! Ja, die wollten *immer* schon, weiß nicht, Leute dort reinstecken, wenn man, gerade wenn se nicht so sicher waren. Dann Werkstatt und so. Hab' ich immer von vorneherein gesagt: „Na ja, wenn 's geht vielleicht eher noch mal eher anders irgendwie gucken." Weil ich möchte nicht einfach irgendwie rein gesteckt werden oder rein gestopft werden, ohne Bescheid zu wissen, wie es da ist oder wie man sich da fühlt.

Frau J. hält der Arbeitsagentur eine einfallslose Routine vor: Im Zweifelsfall empfiehlt sie die Werkstatt, beziehungsweise „steckt" oder „stopft" sie die betroffenen Jugendlichen dort hinein. Da Frau J. nie ein Praktikum in einer Werkstatt gemacht hat, weiß sie nicht, „wie es da ist oder wie man sich da fühlt". Man kann vermuten, dass sie es auch gar nicht wissen wollte und nicht wissen will. Im Fortgang des Gesprächs weist die Interviewerin Frau J. auf den Widerspruch hin, dass sie ja formal gesehen den Werkstattstatus hat:

I2: Jetzt, Du bist ja im Werkstattbereich, …
J: Ja, ich bin im Werkstattbereich, aber nur so, aber nicht richtig drin. Und die wollen ja, dass man, wenn dann so richtig rein …
I2: Also in diese großen Werkstätten.
J: Ja. Und dann hab' ich gesagt: „Nee, das ist gar nix!". Haben auch meine Eltern gesagt: „Nee".

Bei der Ablehnung eines Gangs in eine Werkstatt im herkömmlichen räumlichen Sinne hatte Frau J. also die Rückendeckung ihrer Eltern. Ein ausgelagerter Werkstattarbeitsplatz war ein gangbarer Kompromiss, weil man dann „nicht richtig drin" ist. Der Interviewer fragt hierzu noch einmal nach:

I: Und man muss Gleichaltrigen gegenüber nicht sagen: „Ich gehe in eine Werkstatt arbeiten."
J: Ja.
I: Sondern Sie können sagen: „Ich gehe hier in der Küche im Forthaus Paulsborn arbeiten."
J: Richtig, ja.
I: Das ist ein Unterschied.
J: Ja.

Zwar hat Frau J. den hier vom Interviewer gemeinten Unterschied nicht mit eigenen Worten formuliert, aber immerhin stimmt sie dessen Formulierungen ohne Einschränkung zu. Dass ein ausgelagerter Werkstattarbeitsplatz als Kompromiss gangbar ist, wird dadurch erleichtert,

dass alle anderen Optionen im Übergangssystem ebenfalls mit der Stigmaproblematik behaftet sind, wie J. Ulrich gezeigt hat (vgl. Abschnitt 1.2).

Dass Frau J. „nicht richtig“ in eine Werkstatt möchte, hängt ebenso wie bei ihrer Schwester eng damit zusammen, dass sie sich selbst nicht als „behindert“ sieht:

I: Also zu den Behinderten im engeren Sinne würden Sie sich nicht dazu zählen?
J: Nee, ich bin ja auch nicht so. Ich bin zwar, meine Schwester und ich sind zwar in bestimmten Sachen etwas eingeschränkter, aber das hat ja nix damit zu tun.

Frau J. macht einen großen Unterschied zwischen „Einschränkungen“, die sich auf einzelne Teilbereiche der Anforderungen an die Alltagspraxis beziehen, und einer „Behinderung“. Sie ist denkbar weit entfernt davon, die amtliche Etikettierung als „schwerbehindert“ und „vorrangig geistig behindert“ in ihr Selbstbild zu integrieren.

5.2.2.3 Frau J. über ihre Arbeit und Qualifizierung in der Küche des Forsthauses

Die ersten Wochen und Monate im Forsthaus beschreibt Frau J. wie folgt:

I: Und mit was für Tätigkeiten sind Sie eingestiegen hier, als erstes, so zum Reinkommen?
J: Also als erstes, was glaub’ ich jeder macht, erstmal gucken, was man schon für Wissen hat, also erstmal so die kleinen Sachen schneiden, Zwiebeln schneiden, also pellen und schneiden, und solche Sachen. Dass man da, dass die auch gucken, was hat man für Fertigkeiten schon und was weiß man schon.
I: Ja, worauf kann man aufbauen?
J: Richtig.
I: Anknüpfen.
J: Ja.

Anders formuliert: Man beginnt mit den Sachen, bei denen man sich am sichersten fühlt und gibt damit gleichzeitig den Fachanleitern die Gelegenheit, sich ein Bild vom Stand der vorhandenen Fertigkeiten zu machen. Die direkt daran anschließende Frage zielt darauf ab, wie es über die ersten einfachen Dinge hinaus weiterging:

I: Und was war dann das nächste erste Schwerere? Was drauf kam?
J: Also ich weiß nicht, das war irgendwie immer so Schritt für Schritt, das spürt man glaub ich manchmal gar nicht so. Ich glaub’, dass man einfach, das Schwerere war eigentlich, ja, dass man irgendwie das Gefühl hat, man fühlt sich wohl, also dass man irgendwie ’ne Sicherheit in die Dinge kriegt. Dass man weiß, von alleine weiß, wann, dass man auch von alleine gucken kann auf ’n Zettel und dann weiß: Das und das muss noch gemacht werden. Oder montags ist immer früh das und das, also dass man die Dinge dann halt weiß, und von alleine auch machen kann.
I2: Dass so ’ne Routine drin ist, ne?
J: Ja, und die Sicherheit halt, die Routine zu machen.
I: Und die hat sich dann ergeben so nach und nach, …
J: Ja.
I: … die Sicherheit und Routine.

Frau J. beschreibt die Bewältigung der Leistungssteigerung unter zwei Aspekten: zum einen als unmerklichen, sukzessiven Prozess, der im Alltag eher unscheinbar ist und zum anderen als Zugewinn von „Sicherheit“. Dieser Prozess besteht in erster Linie darin, die Unübersichtlichkeit und Unvorhersehbarkeit der Arbeitssituation einzugrenzen, darin, sich einen Überblick zu verschaffen, was zu erwarten ist. Hierzu sieht sie die Möglichkeit, einen eigenen Beitrag zu leisten, z.B. auf den Zettel mit der To-Do-Liste zu schauen. Wenn man genauer weiß, was auf einen zukommt, dann stellt sich das Gefühl ein, „man fühlt sich wohl“, mit anderen Worten, man ist vor unangenehmen Überraschungen einigermaßen sicher.

Gegen Ende des Interviews sagt Frau J. hierzu noch, dass es bei ihr am Anfang auch darum gegangen sei, den Mut zu entwickeln, die eigene Befindlichkeit zum Ausdruck zu bringen:

J: […] dass man, dass man sich nicht getraut hat, wenn man irgendwas, na, wenn irgendwas ist oder so. Dass, sag’ ich mal, noch schüchterner, kann man sagen.
I: Also haben Sie hier im Laufe der zwei Jahre Schüchternheit auch abgelegt.
J: Also nicht abgelegt, aber etwas weniger.

Die im Eingliederungsplan von Beginn an vorgesehene Verteilung der Zwillinge auf zwei verschiedene Schichten schildert Frau J. aus ihrer Sicht wie folgt:

I2: Und der *geteilte* Schichtdienst, also dass das, ihr habt ja am Anfang zu zweit gearbeitet, und dann wurdet ihr ja irgendwann getrennt.
J: Ja.
I2: Wie war das? Also …
J: Das ging eigentlich lückenlos.
I: War das so mehr gegen euren Willen, oder?
I2: Wir haben sie nicht gefragt.
J: Also wir ….
I: Wurden vor vollendete Tatsachen gestellt.
J: … wurden nicht gefragt, aber am Anfang war ’s erst komisch, aber es war jetzt eigentlich, ja, das war (lacht) …
I: Na, ’ne Umstellung doch schon?
J: Ja, aber es war jetzt nicht so schlimm, es war auch kein –. Das hat sich sehr schnell so, also Normalität war das dann halt. Das war jetzt nicht so, dass ich jetzt lange damit – gehadert habe oder schwer fand, und ich glaube (Vorname ihrer Schwester) auch nicht. Also das lief einfach dann.

Die neue Arbeitssituation wurde zwar zunächst schon als „komisch“ empfunden, aber die Überführung in „Normalität“ gelang recht schnell.

I2: Das ging wirklich gut. Hat beiden einen Aufschwung –, es hat sich so ausgewirkt, dass ihr beide selbständiger wurdet dadurch auch, ne? Weil ihr wirklich jetzt die Routine auch mal alleine anwenden musstet.
I: Vielleicht ….
J: Ich sag mal so: Das konnten wir ja vorher auch schon, aber da man sich ja immer *so* unterstützt hat, und, war das auch so, dass man, dass vielleicht der eine oder andere zu kurz gekommen ist, also. Ja, bei Salat machen oder so, das, ja das ist immer, wenn da zwei da sind oder drei da sind, sagt der eine: „Ach, ich mach’ das immer, brauchst ’e ja gar nicht machen.“
I: Und sich auf den anderen verlassen.

J: Da hat man sich vielleicht auch manchmal zu sehr verlassen darauf.

Beim gemeinsamen Schichtdienst gab es zu viele Möglichkeiten, sich jeweils auf die Unterstützung der Schwester zu verlassen und dementsprechend zu wenig Anlass, die eigenen Schwachstellen zu verbessern. Die direkt anschließende Frage des Interviewers zielt darauf, ob mit dem getrennten Schichtdienst auch so etwas wie Konkurrenz untereinander entstanden ist:

I: Und so war vielleicht sogar,'n bisschen sich gegenseitiges Anstacheln dann dabei?
J: Ja, dass der eine gesagt hat: „Ach, du machst das aber nicht so schön", oder „Mach' das mal lieber so.", und dann sagt der Chef aber: „Nee, hätt'st 'e so machen können.", dann denkste: „Warum haste jetzt auf sie gehört?". Aber das ist eigentlich jedem sein eigenes Ding. Aber das ist dann halt so.

Diese Antwort lässt sich so interpretieren, dass durchaus ein gewisses Maß an Rivalität entstanden ist.

Eine große Anforderung an die Merkfähigkeit von Frau J. war das Auswendiglernen der Speisekarte.

I2: Und wie ist es mit der Karte?
I: Ja, wollt ich auch grad fragen, Speisekarte.
I2: Die wechselt jetzt ja auch immer.
J: Ja, also am Anfang hat sie sich immer relativ oft gewechselt, so dass man kaum noch hinterher gekommen ist, wenn man die lernen sollte.
I: Die auswendig lernen. War das schwer?'
J: Es geht. Also, aber jetzt bleibt sie, also ist jetzt 'n paar Monate gleich geblieben. Das ergibt auch irgendwie –, ja, wenn man dann ständig auch was Neues lernen muss, und man hat gerade eine Sache grad mal so drauf, sagen wir mal, dass alles so flüssig abläuft, und dann wieder was Neues.
I: Kommt schon wieder was Neues.
J: Ja.
I: Ist man immer auf Trab gehalten, ne?
J: Und jetzt hat man halt auch richtig Zeit, die Sachen halt für sich auch, Schnelligkeit, Perfektion, also dass halt nichts daneben geht, oder Sauberkeit und so.

Frau J. stellt das Problem des Auswendiglernens als eher gering dar. Statt die Vorgabe aufzugreifen, dass man damit ständig „auf Trab gehalten" werde, hakt sie den Punkt schnell ab und thematisiert die Arbeit an anderen Verbesserungsmöglichkeiten wie Schnelligkeit, Perfektion und Sauberkeit. Die Schnelligkeit wurde am weitesten im Hinblick auf das Schneiden weiterentwickelt, wie die folgende Passage zeigt:

I: […] Und welche Tätigkeiten würden Sie sagen gehen Ihnen am besten von der Hand? Was fällt Ihnen am leichtesten in der Küche? Wo haben Sie am ehesten Talent zu?
J: Talent? Weiß ich nicht. Das weiß ich gar nicht so genau.[7]
I: Na, was am besten klappt, welche von den Sachen, die so anfallen?
J: Es gibt so einige, also zum Beispiel Schneiden, bestimmte Sachen da, das geht eigentlich ganz gut. Das macht man fast im Schlaf. Also manche Sachen auf jeden Fall.

[7] Diese Ratlosigkeit könnte daher rühren dass Frau J. vielleicht das Wort „Talent" nicht kennt.

I: Verschiedene Schnitttechniken und so weiter, ja?
J: Ja. […]
I: Ja. Also das wäre zum Beispiel was, wo man sagen könnte, das haben Sie hier gelernt, haben sie vorher noch nicht so gekonnt.
J: Ja, so, Schneiden schon, aber jetzt so, man muss ja auch ’ne bestimmte Technik lernen, wie man schneidet, dass ist dann, *so gut* konnt’ ich ’s vorher wirklich nicht. Das hab’ ich hier wirklich gelernt. Grade auch umdenken von links auf rechts, es sind ja fast alle Rechtshänder,
I: Bis Du Linkshänderin?
J: Und ich bin Linkshänder.
I: Ach so.
J: Und das Umdenken geht eigentlich ziemlich gut.

Bei der Umkehrfrage nach den Schwächen stimmt Frau J. der Vorgabe des Interviewers zu:

I: […] Und an welchen Stellen, Sie haben vorhin gesagt, ein paar Beeinträchtigungen haben Sie schon, also ich nehme an, es ist nicht so viel anders als bei (Vorname von Frau A.) auch, Mathe ist jetzt nicht die große Stärke, …
J: Also Mathe ist auf jeden Fall die große Einschränkung. Also ich meine, im Alltag und so läuft das auch alles, das ist jetzt nicht so das Problem, dass ich nicht Zahlen kann, oder nicht alleine Einkaufen kann, oder so. Aber bestimmte Sachen, da merkt man dann schon.

Einerseits wird die Rechenschwäche vorbehaltlos eingeräumt, andererseits legt Frau J. Wert auf die Feststellung, dass sich diese nicht sozusagen „flächendeckend“ in ihrem Alltag auswirkt. Als Beispiel führt sie an, dass sie durchaus „alleine Einkaufen kann“. Es kommt ihr darauf an, dass die Folgen der Beeinträchtigung „in Mathe“ auf „bestimmte Sachen“ begrenzt sind. Zu diesen „Sachen“ gehört, zumindest teilweise, auch die Qualifizierung in der Küche, wie die folgende Passage zeigt.

I: Das wollt’ ich jetzt fragen, woran man das hier in der Küche merkt, oder an welchen Punkten das in der Küche sich auswirkt, weiß ich, bei Rezepten?
J: Ja, bei, also klar, bei Rezepten. Okay, ausrechnen, das geht alles schon ganz gut, wenn man so ’n Rezept hat. Aber sobald man dann ’n bisschen mehr oder weniger rechnen muss, also, kann es dann bei manchen Zahlen schon schwierig, schwieriger werden.
I: Ja. Und wird da Rücksicht drauf genommen, von den Anleitern, oder …
J: Ja, …
I: … Unterstützung gegeben.
J: Ja, wird auf jeden Fall viel Unterstützung gegeben.
I: Ja, wie sieht das dann zum Beispiel mal aus?
J: Ja, …
I: Dass beim Rechnen direkt geholfen wird?
J: Ja, die gucken dann, ob man das richtig rechnet, und helfen dann, und sagen dann, zum Beispiel, es gibt welche, die stehen dann direkt daneben, und fragen, also helfen einem, dass man zu dem richtigen Ergebnis kommt. Aber manchmal sind die jetzt auch schon so, dass sie sagen: „Ja, versuch’ doch mal alleine zu rechnen.“ und so, und dann hinterher gucken, dass man das dann richtig gerechnet hat. […]
I: Und das geht dann so, versteh’ ich das richtig so: Die zeigen euch einmal den Weg, wie man das rechnet und dann beim nächsten Mal, wenn ihr den Weg dann kennt, sollt ihr das selber machen.
J: Ja, aber da hatt’ ich glaub ich nie so ’n Problem, wie man den Weg rechnet, sondern wenn man jetzt sagt, ja, eigentlich nur an den Zahlen liegt das dann.

Der hier angesprochene direkte Prozess der Unterstützung beim Rechnen wird im folgenden Abschnitt aus der Sicht des Fachanleiters erläutert.

Auf die Frage nach den eigenen Stärken bei der Arbeit nennt Frau J. ebenso wie ihre Schwester Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, wobei sie auch zutreffender Weise darauf hinweist, dass sie beide „nie krank" waren. Der Interviewer macht ihr gegen Ende des Gesprächs ein darüber hinausgehendes Kompliment:

I: […] Ja, aber ich habe so 'n bisschen –, oder mein Eindruck ist, was Stärken betrifft auch, das würd' ich mit dem Stichwort, bei beiden, sagen, so Hartnäckigkeit und Ausdauer. Also an dem Ziel festhalten, sich nicht davon abbringen lassen.
J: Kann man so sagen, ja.
I: Also ich würd' mal so sagen: Es haben ja nicht wenige Zweifel im Raum gestanden, von der Arbeitsagentur angefangen, nach dem Motto: „Na, ob die das schaffen?", und so. Und Sie haben ja nicht aufgehört, dran zu glauben, …
J: Ja.
I: … dass das klappt, ne? Und das ist doch auch, würd' ich mal sagen, das ist doch ne Stärke.
J: Stimmt, es gibt, ich hab' schon viele gehört, die, ja, die das einfach so machen, und, ja, man weiß gar nicht, ob die das jetzt wirklich wollen.[8]
I2: Und wir haben euch ja ziemlich auf die Probe gestellt, mehrere Praktika, Berichtsheft, …
J: Stimmt.
I2: … zwischen durch mal wechselnder Schichtdienst, erstmal alles ausgetestet.
J: Das stimmt.
I: Also ich könnte mir vorstellen, will ich nur mit anderen Worten sagen, dass es viele Jugendliche gibt, die sich schneller entmutigen lassen.
J: Ja.
I: Und dann sagen: „Ach nee, wenn die alle an mir zweifeln, dann zweifle ich auch, und dann eben nicht."
J: Ja, aber das ist auch die Sicherheit, wenn man Sicherheit hat, auch einzustellen, selbst festzustellen, was man kann und was man nicht kann. Also realistisch selber zu sehen: Das kann ich und das kann ich noch nicht so. Dass man, wenn man realistisch ist, …
I: Und zu dieser Art realistischen Einschätzung, da gab 's oder gibt 's hier Gelegenheit, sich an den Aufgaben selber zu messen?
J: Ich denke, da gehör' ich irgendwie dazu, auch wenn man mal daneben liegt, aber eigentlich denk ich mal, hab' ich da …

In einer realistischen Selbsteinschätzung sieht Frau J. den Schlüssel zu ihrem bisherigen Erfolg – und das mit guten Gründen.

5.2.3 „[…] die haben echt sich gut gemacht" – Der Fachanleiter über die Qualifizierung von Frau A. und Frau J.

Im Interview mit einem der Fachanleiter in der Küche (Anfang März 2012) zieht dieser zu Beginn des Abschnitts über die Zwillinge folgende positive Bilanz der zwei Jahre ihres Berufsbildungsbereichs:

[8] Diese Bemerkung könnte sich auf Herrn W. beziehen (vgl. Abschnitt 5.3.2).

I: Was würden Sie sagen haben die gelernt in der Zeit wo sie hier sind?
O: Ganz viel, ganz viel. Also, die haben, also ich kann mich noch entsinnen, die Anfangszeiten, also das war ungefähr das erste halbe, dreiviertel Jahr, bis die aufgetaut sind, …
I: Die sind ziemlich schüchtern, ja.
O: Sehr schüchtern. Man merkt ’s ja heute auch noch, aber das ist schon sehr zurückgegangen, jetzt werden sie so, gehen sie schon langsam Richtung frech, ja, so, stückweise, was mir persönlich gefällt, weil das ist, damit zeigen sie mir, dass sie dementsprechend, ja, keine Angst haben, vor dem was sie tun, sondern dass sie da eher schlagfertiger sind, und dementsprechend, auch, ja, – nur so kommen sie weiter, aus meiner Sicht jetzt gesehen.

Die Einschätzung, dass die Zwillinge sechs bis neun Monate benötigten, um „aufzutauen“, korrespondiert mit der Aussage von Frau J. dass es zunächst darum ging, den Mut zu finden, die eigene Befindlichkeit offen anzusprechen (s.o., S. 134). Das Interview hat folgende direkte Fortsetzung:

O: Und da muss ich ganz ehrlich sagen, die sind, ja, selbständiger geworden, viel selbständiger, die suchen sich Arbeiten selbst, die kontrollieren ihre Sachen. Ganz doll ist es mir aufgefallen, wo wir hier wirklich sehr oft die Karte gewechselt hatten, also monatlich, was eigentlich vom Lernen her, na, ich sag’ mal jetze, zwei, drei Schwierigkeitsstufen höher war, als wenn man die ganze Zeit immer eine Karte vor Augen hat, das war dann jeden Monat, wo sie dann dementsprechend immer wieder lernen mussten, die Karte auswendig lernen mussten, die Gerichte wissen mussten, und dementsprechend ja auch, da haben die so einen, so eine Leistung gezeigt, dass ich selbst gestaunt habe, dass sie tatsächlich die einzigen von allen anderen, auch die dementsprechend mit Behinderung sind, auch normale Lehrlinge, also ohne Behinderung, dass die die Karte drauf haben. *Also die haben diesen Willen gezeigt und dadurch haben die so ’n enormen Schritt nach vorne gemacht*, durch dieses Kartenwechsel, nicht nur vom Lernen her, sondern auch von der Zubereitung, von der Selbständigkeit, Organisatorisches, und, ja, dementsprechend kann ich nur sagen, die haben echt sich gut gemacht. (meine Hervorhebung)

Die Zwillinge sind an der mit dem ständigen Kartenwechsel verbundenen großen Aufgabe gewachsen, weil sie an dieser Stelle anscheinend eine enorme Energieleistung aufgebracht haben. Wenn Frau J. auf die Frage, ob es schwer war, die Karte auswendig zu lernen, nur sagt „es geht“ und „das ergibt sich so“ (s.o, S. 133) dann spielt sie das Ausmaß ihrer Anstrengung wohl eher herunter.

An späterer Stelle im Interview wurden die Fortschritte ein weiteres Mal erfragt:

I: […] Und was würden Sie sagen, haben sie jetzt in den zwei Jahren sich wirklich angeeignet, was sie jetzt können oder drauf haben?
O: Was sie sich jetzt angeeignet haben?
I: Ja, von der Entwicklung her. Was können sie?
O: Also schneiden können sie wie die Weltmeister, wirklich, also die Schnittarten, auch die Genauigkeit und Schnelligkeit ist sehr gut. Dann, ja, also blanchieren, also diese Garverfahren, das haben sie jetzt schon sehr gut drauf, manche Rezepte. Also was mir sehr gefällt, was sie sich angeeignet haben, die schreiben sich *alles* auf. Ich hab’ ja mal ’n Handbuch gemacht, und in dem Handbuch steht ja, dass sie dementsprechend ’n Stift, also ’n Edding, ’n Notizheft dabei haben müssen, und sich die Rezepte, Datum, Bestellung, ob ihnen was aufgefallen ist, – das machen sie kontinuierlich, ja? Das ist ne Sache, wo ick sagen muss, das haben sie sich angeeignet, und dementsprechend, ja, wissen sie manche Teige schon aus dem Kopf. Ja, also

wo sie denn nicht mehr nachschlagen müssen, sondern sie wissen: „Ah, jetzt brauch' ich so und so viel Eier, und das, und das und das." Und da muss ich sagen, das können sie definitiv ganz gut jetzt. Das haben sie sich echt angeeignet. Also dieses strukturierte hinterher sein, aufschreiben, und aber wie gesagt, mit dem Gemüseschneiden, weil sie schon sehr oft dieses Gemüse geschnitten haben, diese Formen, (unverständlich-) Form oder Würfelform, oder wie auch immer, ne, das ist alles, das ist top, da braucht man nicht mehr kontrollieren.

Bis es zu diesem positiven Ergebnis kam, mussten insbesondere zwei Probleme gelöst werden: Zum einen das zu enge Verhältnis der Zwillinge zueinander und zum anderen ihre Rechenschwäche. Im Hinblick auf das erstere Problem war schon im Eingliederungsplan vorgesehen, die beiden in getrennten Schichten arbeiten zu lassen. Direkt im Anschluss an das obige Zitat zur positiven Bilanz sagt der Fachanleiter zum letzteren Problem:

O: Wobei wir zwischendurch schon mal Zweifel hatten, da hatten sie ein Tief gehabt, beide, weil das Problem war, dass die immer beide zusammen gearbeitet haben.
I: Ja, ja.
O: Und dann hab' ich sie auseinander gesetzt, eine früh, eine spät, dann ging 's mit einmal, dann war das, ist das schon Richtung Konkurrenz dann nachher.
I: Ah ja.
O: Weil die eine hat mitbekommen, dass die, die haben sich ja Mittags getroffen, die eine musste ja noch länger machen, und da haben sie dann mit einmal gemerkt, also, wie hatten dann schon mit der einen gearbeitet, die andere hat sich das dann beobachtet, ne, so, denn wusste se nicht, wie se damit umgehen soll, weil sonst wurden ja immer beide angesprochen, jetzt war das aber so versetzt, ne, so da hatte die eine natürlich gedacht, die andere weiß mehr wie sie jetzt. So, und somit ist natürlich jetzt diese Konkurrenz entstanden, und da hat man doch schon diesen, diesen Schritt dann gemerkt. Also erstmal hatten sie 'n Tief, weil sie damit nicht zurecht kamen, aber denn kamen se wieder hoch, wie sie dann mitgekriegt haben: „Okay, ich muss jetzt besser werden!"
I: Ja. Haben sie sich so 'n bisschen gegenseitig angestachelt.
O: Haben sie sich gegenseitig –. Und sie hatten natürlich auch zu Hause mehr Gesprächsthema, ne, weil sonst hat nur die eine erzählt, die eine war die Stärkere, die andere war die Schwächere, ne, und jetzt ist das natürlich so, dass beide selbständiger geworden sind, weil jede hat einen eigenen Weg, ne? So, und dadurch, muss ich auch sagen, auch das Selbstbewusstsein ist gestiegen, ne.

Dass zwischenzeitlich ansatzweise eine Konkurrenz untereinander entstand, wird von Frau J. bestätigt, wie im letzten Abschnitt gezeigt. Dass sie durch ein „Tief" gingen, weil sie mit der Schichtentrennung „nicht zurecht" kamen, wird aus ihrer Sicht eher weggewischt, sie räumt lediglich ein, dass es „am Anfang (…) etwas komisch" war. Vor der Trennung der Schichten hatte sich die an einem bestimmten Punkt jeweils Schwächere auf die jeweils Stärkere verlassen, so dass eine Weiterentwicklung gerade dort unterblieb, wo sie nötig wäre.

O: […] wenn die eine gedacht hat, musste die andere nicht mehr weiter überlegen. Das fördert ja überhaupt gar nicht, …
I: Nee.
O: …ne? Weil die eine hat ja dann immer alles vorgegeben, die Stärkere, je nachdem, in welcher Aufgabe sie sich gerade befanden, ne? Manchmal war das dann nachher auch so: „(Vorname von Frau A) mach mal, A., mach mal!", ne? Oder: „J., mach du mal." So, das war natür-

lich für die andere, die haben ’s dann einfach gemacht, gegenseitig, die waren zwar mit den Aufgaben fertig, aber die eine war dann immer die Schwächere und hat dann nachgelassen.

Diese Schilderung stimmt gut mit derjenigen von Frau J. dazu überein (s.o., S. 136).

Ein zentrales Hindernis für die von beiden Zwillingen angestrebte Beikoch-Ausbildung bestand in der von beiden eingestandenen Rechenschwäche. In der folgenden Passage schildert der Fachanleiter, wie dieses Problem gelöst wurde:

I: Ich weiß jetzt nicht so, wie viel man Rechnen können muss für ’n Beikoch, wie viel da anfällt.
O: Das sind so Grundsachen, Rezepte zusammenfassen und ausrechnen, das ist schon, klar, wichtig, ja? Also auch ’n Dreisatz zu können, ist auch wichtig, aber –, das ist …
I: Da wird für manche aber die Luft schon dünn mit dem Dreisatz.
O: Ja, ja, das wird schon dünn, […] –. Ich hab’ mir das angeguckt, also, ich hab’ ja auch so ’n Test gemacht mit denen, ’n Mathetest, hab’ ich auch oben, und da haben sie das eigentlich ganz gut gemacht. Also da war Plus, Minus, Durch und sonst was alles, und das, wo sie Schwächen haben, den Test hab ich mit ihnen zweimal hintereinander gemacht, einmal wo sie ’s nicht wussten, und hinterher noch mal als Korrektur, und die Korrektur ist natürlich dementsprechend viel besser ausgefallen. Da hat man gemerkt, dass sie sich da nämlich schon viel Mühe gegeben haben und haben daneben, wie sie ’s gerechnet haben, und sind dann zu ’nem bestimmten Ergebnis gekommen, also was sie beim ersten Mal nicht gemacht haben. Da haben sie einfach nur überlegt: „Ach, weiß ich nicht.“, total aufgeregt irgendwo, weil sie nicht wussten, was das für ein Test ist, und bei der Korrektur wussten sie schon ungefähr, und haben sich mehr Zeit gelassen, ja?
I: Ja.
O: So, und da hat man schon gemerkt, wenn sie wollen, können sie ’s, ne? Das ist nur abhängig, und das merk’ ich auch, wenn ich neben ihnen stehe und sage: „Okay, rechne mal das und das jetzt zusammen.“, dann stehen sie da und gucken mich an und trauen sich nicht. Ja, also da fängt sofort so dieses, ja, diese Unsicherheit, die den Blackout verursacht, wie auch immer. Und nachdem ich ihnen aber mehrmals den Weg gezeigt habe, wie sie ’s rechnen können, zum Beispiel acht mal zehn, hab’ ich dann achtmal die Zehn drunter geschrieben, und dann haben sie ’s, haben sie jetzt die Sicherheit bekommen, dass ich das jetzt nicht böse meine, dass ich sie nicht auslachen werde, wie auch immer, sondern dass ich ihnen ja helfen möchte, ne? So, und dementsprechend zeigen sie ’s immer wieder auf diesem Wege, dass sie ’s wollen, dass sie ’s können, …
I: Ja, nachdem sie dieses Vertrauen gefasst haben.
O: Genau, dieses Vertrauen gezeigt habe, dass ich nicht meckern werde, weil sie ’s jetzt nicht können, dafür sind wir ja da.
I: Und so ’ne Erfahrung werden sie in ihrem Leben schon oft genug gemacht haben, deswegen kann man ja verstehen, dass das …
O: Genau.
I: … ’ne Hürde ist, die sie nehmen müssen.
O: Richtig, und das, ja, da muss ich ehrlich sagen, wenn sie wollen, können sie ’s.

Aus dieser Passage möchte ich als zentralen Punkt hervorheben, dass der Fachanleiter erkannt hat, dass die von ihm vorgefundene Rechenschwäche der Zwillinge zum Teil durch einen „Blackout verursacht“ ist. Diese Verkrampfung geht wiederum auf eine Verunsicherung zurück, auf ihre Befürchtung, ausgelacht zu werden. In diesem Zusammenhang ist an die Schilderung von Frau A. zu erinnern, dass sie diese leidvolle Erfahrung in ihrer Schulzeit durch-

machen musste, und dass sie froh ist, dies hinter sich zu haben (s.o., S. 116). Es dürfte wohl keine gewagte Spekulation sein, dass dies für ihre Schwester genau so zutrifft. Der Fachanleiter musste zunächst bei den Zwillingen das Vertrauen schaffen, dass er nicht „meckern" werde, dass er sie mit den Aufgaben nicht bloßstellen will, dass er die Tests nicht „böse meint", sondern dass es ihm einzig und alleine darum geht, ihnen zu helfen. Dass diese Botschaft schließlich auch so „angekommen" ist, zeigt die Schilderung von Frau J. über die Unterstützung beim Rechnen durch die Fachanleiter, die „daneben stehen" (s.o., S. 136). Anders formuliert, hat der Fachanleiter erkannt, dass ein Teil der Rechenschwäche der Zwillinge sozial verursacht ist und daher auch durch soziale Interaktion, konkret durch Vertrauensaufbau und praktische Tipps, rückgängig gemacht werden kann. Die verbleibende konstitutive und nicht durch soziale Interaktion zu behebende Rechenschwäche ist nicht so stark ausgeprägt, dass sie die Beikochausbildung vereiteln müsste.

Auf die Denkblockade der Zwillinge, die der Fachanleiter mit den Begriffen „Blackout" und „Verunsicherung" umschreibt, lässt sich Konzept der „sekundären Devianz" gut anwenden, das der US-amerikanische Soziologe Edwin Lemert (1912-1996) entwickelt hat. Er hat dies Konzept erstmals hat in seinem Buch *Social Pathology* (1951) ausführlicher erläutert. Darin legt er eine Theorie abweichenden Verhaltens vor, die ihrerseits auf einer hier nicht näher zu erläuternden interaktionistische Handlungstheorie beruht.[9] Den Prozess der sozialen Abwertung hat Erving Goffman in seinem wesentlich bekannteren und einflussreicheren Buch *Stigma* (1963; deutsch 1967) mit diesem aus dem Altgriechischen stammenden Begriff bezeichnet (1967, S. 9). Die von einer Stigmatisierung Betroffenen sind in Goffmans Terminologie „diskreditiert" und „in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten" (ebd, S. 13). Lemert nennt den Prozess der sozialen Abwertung die negative „gesellschaftliche Reaktion" („societal reaction"). Diese ist in seiner Theorie das Mittelglied zwischen den beiden von ihm unterschiedenen Prozessen der „primären" und „sekundären Abweichung". Bereits bei der erstmaligen Formulierung seiner Theorie in einem Aufsatz aus dem Jahr 1948 *Some Aspects of a General Theory of Sociopathic Behavior* (Nachdruck 2000a) stützte Lemert sich als Vorläufer seiner Unterscheidung unter anderem auf einen Aufsatz des Sprachwissenschaftlers C. S. Blumel über *Primary and Secondary Stuttering* aus dem Jahr 1932. Ein Kind kann aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten mit der Artikulierung bestimmter Worte haben und dem Problem in der „primären" Phase trotzdem kaum Bedeutung beimessen, solange es für Andere kaum wahrnehmbar ist oder diese Personen – soweit sie es registrieren –

[9] Dazu verweise ich auf den Aufsatz von Michael Winter *Edwin M. Lemert: An Intellectual Portrait* (2000). Eine ausführlichere Behandlung von Lemerts Ansatz und dessen Anwendung auf Marginalität bei verschiedenen Behinderungsarten findet sich in Gehrmann 2012, Abschnitt 3.2.

darüber taktvoll hinweggehen. Sobald jedoch negative Reaktionen von Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen auf das Stottern erfolgen, z.B. durch Ermahnungen oder Spott, können sie das Problem vergrößern. Wenn die negativen Reaktionen häufig genug vorgekommen sind, werden sie von der betroffenen Person antizipiert und sie entwickelt Ängste vor dem, was sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten hat. Das stotternde Kind kann daraufhin ein ganzes Repertoire „sekundärer" Phänomene an den Tag legen, es wird z.B. rot im Gesicht und stammelt (Winter 2000, S. 276 f.). Die gedankliche Vorwegnahme z.B. von Hohn und Spott vergrößert das Ausgangsproblem.

Als „primäre Devianz" bezeichnet Lemert ein von den Normalitätserwartungen bzw. gesellschaftlichen Standards abweichendes Verhalten. Die „ursprünglichen" Ursachen für abweichende Eigenschaften und Handlungen im Sinne von primärer Devianz können verschiedenster Art sein. Körperliche, psychische oder intellektuelle Beeinträchtigungen können sowohl angeboren als auch sozial erworben sein. So dürfte die „Matheschwäche" unserer Zwillinge zum Teil auch angeboren sein, so dass in Lemerts Terminologie eine biologisch verursachte primäre Devianz vorliegt. Es ist möglich und kommt vor, dass der primären Devianz weder von der betroffenen Person selbst, noch von ihrem sozialen Umfeld eine herausgehobene Bedeutung zugemessen wird. Wenn jedoch eine negative gesellschaftliche Reaktion darauf erfolgt und Bezugspersonen oder Instanzen sozialer Kontrolle Versuche unternehmen, das abweichende Verhalten zu sanktionieren oder zu korrigieren, können diese Bemühungen unter zu spezifizierenden Bedingungen zu Ursachen für „Devianz zweiter Ordnung" werden (Lemert 1974, S. 441). Die negative Bewertung und die Kontrollversuche können Folgen für das Selbstbild der betroffenen Person haben und das abweichende Verhalten zu einer dauerhaften sozialen Rolle werden lassen. Wer zum Beispiel dazu gebracht wird, sich selbst für „dumm" oder „kriminell" zu halten, kann in der Folge im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung dauerhaft genau dieses Verhalten an den Tag legen. So kann etwa auch die Aufnahme in eine WfbM zu sekundärer Devianz und einer Werkstattkarriere führen. Das klingt z.B. in dem Zitat eines Befragten an, das Christiane Hofmann et al. ihrem Aufsatz *Geistige Behinderung und Selbstbild* (1996) als Motto voranstellen: „Ich spiel jetzt in Zukunft den Depp". Lemert hat seinen Ansatz leider nicht auf das Problem der intellektuellen Beeinträchtugungen angewendet. In Teil II von *Social Pathology* „Deviation and Deviants" behandelt er in sieben Kapiteln abweichende Gruppierungen, von denen vier dem Themenfeld Behinderung zuzuordnen sind. Das liegt bei den drei Kapiteln über „Speech Defects and the Speech Defective", „Blindness and the Blind" sowie „Mental Disorders" auf der Hand. Dem lässt sich noch das Kapitel „Drunkenness and the Chronic Alcoholic" hinzufügen, denn Suchtkranke Menschen

werden im deutschen Sozialrecht den „seelisch Behinderten“ zugerechnet. In seinen späteren empirischen Forschungen hat Lemert das Phänomen der sekundären Devianz am ausführlichsten am Problem der Jugendkriminalität konkretisiert.

Der Prozess der sekundären Devianz im Sinne der Angst vor Bloßstellung, Beschämung und Blamage sowie im Sinne der Gewöhnung daran, dass man zum Beispiel ja „sowieso“ nicht rechnen kann, könnte auch einen Teil des schlechten Abschneidens der Zwillinge bei den standardisierten Tests der Arbeitsagentur und des Versorgungsamtes erklären, die sie im Zuge ihrer amtlichen Begutachtungen über sich ergehen lassen mussten. Eines der Ergebnisse der Pankower Fallstudie von Ginnold lautet: „Für viele Jugendliche stellte der psychologische Test eine *angstbesetzte Situation* dar, weil sie nicht genau wussten was sie erwarten würde.“ (2008, S. 297; Hervorhebung im Original)

Bei Frau A. und Frau J. haben wir gesehen, dass die Gutachten und Empfehlungen der Arbeitsagentur bei aller Skepsis doch auch darum bemüht waren, positive spätere berufliche Entwicklungen nicht für unmöglich zu erklären. Das umfassende Pauschalurteil „geistige Behinderung“ mit seinen pessimistischen Implikationen im Hinblick auf die noch für möglich gehaltenen Entwicklungen wurde erst mit den Feststellungsbescheiden des Versorgungsamtes ins Spiel gebracht. Das scheint sogar solch integrationsorientierte Eltern wie diejenigen von Frau A. und Frau J. entmutigt zu haben. Nach der hinreichenden Lösung des Mathematikproblems der Zwillinge und angesichts der weiteren Lernfortschritte gaben die Fachanleiter die Empfehlung, dass sie ab September 2012 eine betriebliche Beikoch-Ausbildung bei Mosaik-Services beginnen sollten. Das geschah zwar nicht gegen den Widerstand der Eltern, aber doch im Gegensatz zu deren Pessimismus. Das wird in der folgenden Interviewpassage deutlich, die sich an die Schilderung der Schichtentrennung der Zwillinge anschließt:

O: […] Ja, und jetzt machen wir das schon, glaub’ ich, echt ’ne lange Zeit. Aber wir merken natürlich auch, dass es vom Hause aus her sehr gehemmt wird, sagen wir mal. Muss ich schon ganz ehrlich sagen.
I: Weil sie immer aufeinander hängen?
O: Nee, nee, weil das in vielen Sachen, ja, wir können sie ja nicht zu hundert Prozent so einsetzen, wie wir sie gerne testen wollen würden. Na ja, das gibt dann immer so Vorschriften, Samstags nicht, also, wo sie dann dementsprechend, eigentlich wollen sie ’s gar nicht, sie wollen eher bei uns sein, und mehr lernen, ne? Aber von zu Hause aus, und da haben sie natürlich ihre Strukturen auch noch, ihre Aktivitäten, Sportaktivitäten, Musikaktivitäten, und da müssen wir Rücksicht drauf nehmen, und dementsprechend ist das für die natürlich auch noch mal ’ne Hemmung, ne? Deswegen hoffen wir, wenn jetzt die Ausbildung kommt, dass das ’n bisschen gelockert wird, das Ganze.
I: Also sind die Eltern ’n bisschen hemmend manchmal.
O: Ja.
I: Dass sie manches nicht zulassen.

O: Also, ja, noch wissen es die Eltern nicht, mit der Ausbildung, also das war ja auch, kam ja auch gar nicht in Frage, überhaupt ’ne Ausbildung anzufangen. Ne, das war überhaupt gar nicht irgendwie – wollten sie nicht. Bislang hab ich ja nur mit der Mama gesprochen.
I: Also die Eltern wollten das nicht.
O: Die Mama will das eigentlich nicht.
I: Weil sie es für ’ne Überforderung hält, oder?
O: Sie ist der Meinung, sie schaffen ’s nicht, ja? Also auch wegen Mathematik. Also sie haben ja ’ne große Mathematikschwäche, also da bemühen sie sich, immerhin, aber, gut, das ist jetzt nur *ein* Teil, ja, ’n kleines Teil sag’ ich mal, ja? Zum Beikoch reicht ’s aber, ne, sag ich mal so. Und dass man dann aber komplett sozusagen: „Das schaffst Du nicht!“ sagt, das find’ ich nicht angemessen. Und deswegen ist es für mich, ich meine da, ich bin ja nur hier, ich mach ja auch nur meine Arbeit, das (unverständlich) großartig, aber das ist meine Feststellung, sag’ ich mal so. Also die könnten jetzt noch viel mehr machen, die könnten noch viel mehr sein und mehr gelernt haben, wenn se nicht so viel gehemmt werden, sag’ ich mal, …
I: Ja.
O: ... in gewissen Sachen.

Hinter dieser Skepsis der Eltern steht das verständliche Anliegen, ihren Töchtern die negative Erfahrung eines Scheiterns zu ersparen. Dass die Eltern ein solches Scheitern für hoch wahrscheinlich hielten hat wohl auch mit dem traditionellen Vertrauen in die Kompetenz von amtlichen Experten zu tun.

Die Zwillinge haben, wie gezeigt, die Etikettierung als „geistig behindert“ nicht in ihr Selbstbild übernommen, ohne deswegen ihre Rechenschwäche in Abrede zu stellen. Dies ist ein wichtiger Bestandteil ihrer realistischen Selbsteinschätzung.

I: […] Und wie ist es bei denen mit der Selbsteinschätzung?
O: Da sind sie sich eigentlich, die sind sich sicher, dass sie schon was können, das zeigen sie ja auch, wie gesagt, selbstbewusst. Ja, ick möchte nicht sagen überschätzt, überschätzen tun sie sich definitiv nicht, eher *unter*schätzen, möchte ick sagen. Also die machen die Sachen sehr gut und erkennen es nicht. Also, die sind dann immer noch so: „Hab ich das richtig gemacht?“
I: Zweifeln eher.
O: Eher so Zweifel, ne? Ja, und da ist das so, wo ich dann sage: Okay, gewisse Sachen wissen se ganz genau, da sind se pfiffig, manchmal aber ist es auch so, wo ick denn mitbekomme, dass sie sich einfach auch wieder dieses Feedback abholen wollen, dass sie zeigen wollen, dann fragen sie ’s lieber, ne? Wo sie dann sagen: „Hab’ ich das richtig gemacht?“ Holen sich dann ein richtiges Feedback.
I: Ja.
O: Manchmal komm’ ich schon entgegen, aber …
I: So ’n bisschen „fishing for compliments“.
O: Ja. Aber manchmal versuch’ ich das natürlich rauszufiltern, indem dass ich dann frage: „Bist du dir sicher, dass das jetzt so richtig ist?“ Und dann merkt man, ob die sich jetzt sicher sind, oder ob sie sich nur ’n Feedback holen wollten, in dem Sinne, dass sie dann natürlich, ne? Oder ob sie gleich sofort permanent antworten: „Ja, ich bin mir sicher.“ Also das ist so für mich, wo ich dann merke, ’n bisschen herausfiltere.

Positives Feedback zu geben ist vor dem Hintergrund einer realistischen Selbsteinschätzung unproblematisch, weil dann kein vorhandenes Problem noch vergrößert wird.

Insgesamt zeigen diese drei Interviews eine große Übereinstimmung in der Fremd- und Selbsteinschätzung. An zwei Punkten werden vom Fachanleiter genannte Schwierigkeiten von den Zwillingen selbst geringer eingestuft, die Schichtentrennung und das Erlernen der wechselnden Speisekarten. Kritik können sie annehmen und produktiv verarbeiten, auch wenn sie ihnen – wie wohl jedem – im ersten Moment nicht gefällt.

5.2.4 „Des is mein Ding." – Herr G.

Das Interview mit Herrn G. fand Ende Januar 2012 statt und dauerte etwa eine Stunde.

5.2.4.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen

Herr G. wurde im Juni 1984 in Berlin geboren. Sein Vater arbeitet als Technischer Zeichner in einem Berufsbildungswerk, seine Mutter ist Lehrerin. Er hat noch eine jüngere Schwester. Herr G. ist ledig und hat keine Kinder. Von 1990 bis 1997 besuchte Herr G. zwei Grundschulen, und von 1997 bis 2000 eine private Hauptschule. An einer vierten Schule erwarb er 2001 den erweiterten Hauptschulabschluss.

Von 2001 bis 2004 absolvierte Herr G. eine Ausbildung zum Beikoch an dem Berufsbildungswerk, in dem sein Vater arbeitete. Aufgrund dieser Vermittlungschance durch sein privates soziales Netzwerk hat Herr G. anscheinend gar nicht versucht, eine betriebliche Lehrstelle als Koch zu bekommen, anstelle einer theoriereduzierten außerbetrieblichen Ausbildung. Mit dem an einer Regelschule erworbenen erweiterten Hauptschulabschluss wäre dies zumindest nicht von vorneherein ausgeschlossen gewesen. In diesem Zusammenhang ist an den Befund von Ginnold zu erinnern, dass ein gutes Drittel der von ihr untersuchten lernbehinderten Schulabsolvent/inn/en eine betriebliche Vollausbildung erreichte, solche aus Integrationsschulen deutlich häufiger (vgl. Abschnitt 5.1). Informativ ist in diesem Zusammenhang auch die Fallstudie von Lisa Pfahl über „Nico Birkholz" (2004, S. 93-106 und 2011, S. 183-195). Dieser nahm gegen Ende seiner Schulzeit auf einer Sonderschule für Lernbehinderte in NRW an einem Job-Coaching-Programm teil und wurde in diesem Kontext interviewt. Während eines Praktikums in der Großküche eines Altenpflegezentrums, das er sich eigeninitiativ gesucht hatte, bekam er von diesem Betrieb das Angebot für einen regulären Ausbildungsplatz als Koch, das er gerne annahm. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews befand er sich im dritten Lehrjahr und hatte die Zwischenprüfung bestanden.

Herr G. zog kurz nach dem Abschluss der Ausbildung im Herbst 2004 bei seinen Eltern aus und in eine eigene Wohnung. Von September bis Dezember arbeitete 2004 arbeitete er in der Kantine dieses Berufsbildungswerks. Anschließend war er etwa vier Jahre arbeitslos.

Von Februar bis April 2009 absolvierte Herr G. ein Praktikum im Café Pergamon, einem Standort von Mosaik-Services. Im April 2009 stellte er beim Versorgungsamt einen Antrag auf die Anerkennung der Schwerbehinderteneigenschaft. Im Feststellungsbescheid vom Januar 2010 bekam er einen GdB von 50 zuerkannt, für folgende drei Punkte:

a) Lernbehinderung (vorrangig)

b) Schiefhals

c) Schwerhörigkeit rechts

Von Juni bis Dezember 2009 machte Herr G. ein Praktikum im Forsthaus, das Anfang 2010 verlängert wurde. Im April 2010 wurde die Maßnahme wegen zu häufiger Fehlzeiten abgebrochen. Anfang August 2010 bewarb er sich bei den Mosaik-Werkstätten und begann im September 2010 im Forsthaus das Eingangsverfahren für den Berufsbildungsbereich. Seit Dezember 2010 ist er hier Mitglied der Werkstattaußengruppe und wird im September 2012 eine Ausbildung als Koch beginnen.

5.2.4.2 Zur Biografie von Herrn G. bis zum Eintritt in das Forsthaus Paulsborn

Herr G. wurde wie viele in der Gastronomie tätige Jugendliche bereits im Elternhaus an das Interesse am Kochen herangeführt:

I: […] Sie arbeiten ja in der Küche, und da würde mich als erstes interessieren, wie das zustande gekommen ist, diese Entscheidung, also in diese Richtung zu gehen, in Richtung Küche?
G: Das hatt' ich ja schon, als ich noch Jugendlicher war, da wollt' ick ja, hab' ick mir überlegt, was ich machen will, […] und weil ich auch gerne zu Hause koche …
I: Sind Sie da von Ihren Eltern ran geführt worden, zu Hause auch, ans Kochen?
G: Die haben auch immer viel gekocht.
I: Wurden Sie schon früh einbezogen, sozusagen.
G: Hab' ich sehr bald auch gekocht zu Hause. Haben sich meine Eltern gefreut, wenn ich mal koche. Ja, und denn hab' ich irgendwann gesagt: Des is mein Ding.

Zwar hat Herr G. als Schüler auch Praktika in anderen Arbeitsfeldern gemacht, zum Beispiel Regale in einem Supermarkt aufgefüllt, wo es ihm ebenfalls nicht schlecht gefiel, aber nichts reichte an das Interesse an der Gastronomie heran.

Am Schulunterricht hatte Herr G. anscheinend von Beginn an kein Interesse:

G: […] Schule fand ich nie so gut.
I: War *nicht* Ihr Ding?

G: Nee. War froh, wenn ich aus de Schule raus war. Als ich das gehört habe, wenn man Ausbildung macht, schon wieder Schule! Hab ich gesagt: „Ohh“ (stöhnend). Aber da fand ich ’s nicht so schlimm.

Nur seinen Eltern zuliebe absolvierte er noch das zehnte Schuljahr und erwarb den Hauptschulabschluss. Nach seiner Darstellung hätte er bereits nach einem Praktikum im Berufsbildungswerk während der neunten Schulklasse dort anfangen können.

G: Die wollten, in der Küche hat ’s mir auch gut gefallen, die wollten mich eigentlich schon nach der Neunten da haben, ich hatte damals keinen Bock mehr auf Schule, und da meinten meine Eltern: „Nee, nee, bloß nicht, Du sollst den Abschluss noch machen! Dann kannst es immer noch machen.“

Die obligatorische Berufsberatung bei der Arbeitsagentur war eigentlich gar nicht mehr nötig, denn über den Vater von Herrn G. war dessen Wechsel in das Berufsbildungswerk bereits in die Wege geleitet. Indem er diese Vermittlung über seinen Vater nutzte, ersparte sich Herr G. eine ergebnisoffene Bewerbung auf dem betrieblichen Lehrstellenmarkt und das damit verbundene Risiko einer Absage. An diesem Beispiel zeigt sich, dass für den Zugang zu Ausbildungsplätzen dasselbe gilt wie für den Zugang zu Arbeitsplätzen: Der häufigste Weg ist der über private soziale Netzwerke von Freunden, Bekannten und Verwandten, an zweiter Stelle folgen Bewerbungen auf Anzeigen bzw. Ausschreibungen und erst an dritter Stelle folgt die Vermittlung durch die Arbeitsagentur.[10] Heike Solga hat in ihrem Buch *Ohne Ausbildung in die Bildungsgesellschaft* (2005) im Abschnitt „’Soziale Verarmung’ – Abnehmende soziale Ressourcen gering qualifizierter Personen“ (ebd., S. 184-188) gezeigt, dass Geringqualifizierte, zu denen ja Lernbehinderte gehören, zunehmend weniger über in Betriebe hineinragende private soziale Beziehungen verfügen, weil sich ihr Milieu insgesamt vom Arbeitsmarkt entfernt hat. Dass Herr G. die Position seines Vaters im Berufsbildungswerk für seinen eigenen Zugang nutzte, läuft auf eine Fehlbelegung hinaus, denn die knappen Plätze in Berufsbildungswerken sind eigentlich für Leistungsschwächere als ihn gedacht.[11]

Die Ausbildung im Berufsbildungswerk gefiel Herrn G., und er schloss sie mit einem guten Ergebnis ab:

G: Ja, dann hab’ ich da drei Jahre gemacht.
I: Und war jut?
G: War gut, ja, hat Spaß gemacht. Und hab’ dann auch bestanden, mit ’ner guten, also mit ’ner Zwei.
I: Prima, ja.
G: Beikoch find ich, war total leicht gewesen. Ich hab’ nur das gemacht, was ich auch in der Schule und was im Betrieb da für die Endprüfung rankam. Zu Hause hab’ ich gar nichts mehr gemacht.

[10] Die dazu vorliegenden empirischen Befunde habe ich anderen Orts ausführlicher dargestellt (vgl. Gehrmann 2008c, S. 313 f. und 2009, S. 33-35).
[11] Vgl. das Zitat von Kurt Jacobs (1997, S. 98) in Abschnitt 1.1 (S. 15).

I: Ja. Und so, was ging Ihnen da am besten von der Hand, so in der Lehre als Beikoch? Welche Sachen? Was liegt Ihnen am ehesten?
G: Mir liegt am ehesten so warme Posten.

Dass er die Ausbildung als „total leicht" empfand, bestätigt die Einschätzung, dass er im Berufsbildungswerk eigentlich fehlplatziert war. Nach dem Abschluss der Ausbildung wurde Herr G. direkt in die dortige Kantine übernommen:

G: […] dann hab' ich da dreieinhalb Monate gearbeitet, bis ich dann nicht mehr klar gekommen bin, mit dem Chef auch, und so. Wo auch Azubis drunter waren, und wenn die Azubis manchmal nicht schnell genug waren, und dann der Chef da rumgemeckert hat, da hatt' ich dann kein Bock mehr da drauf.
I: Hat er die getrietzt, wenn sie ihm nicht schnell genug waren?
G: Da kam 'n Kollege: „Ja, es läuft nicht so, ich geh' jetzt zum Chefe". Andauernd so, und da hab' ich gesagt, hab' ich kein Bock mehr drauf. Dann hab' ich mit meinem Vater drüber gesprochen, und da haben wir auf beiden Seiten dann das Verhältnis gekündigt.
I: Wie man so sagt: Im beiderseitigen Einvernehmen.

Anscheinend war das Arbeitsklima in der Kantine dadurch nachhaltig dadurch gestört, dass die Auszubildenden häufig für ihr zu niedriges Arbeitstempo und Fehler kritisiert wurden. Herr G. solidarisierte sich mit ihnen und nahm dadurch einen Konflikt mit seinem Chef in Kauf.

Nach seinem Ausscheiden aus dem Betrieb musste er die Grenzen der Nachfrage am allgemeinen Arbeitsmarkt nach seiner außerbetrieblichen Qualifikation als Beikoch feststellen.[12] Notgedrungen bewarb er sich auch außerhalb der Gastronomie, also unter Verzicht auf seine Qualifikation, auf dem Sektor von Anlerntätigkeiten: in der Terminologie von Tilly Lex (1997; vgl. Abschnitt 1.1, S. 17 f.) war er auf dem Sprung in eine Jobberkarriere. Diese Bewerbungen hatten aber entweder keinen Erfolg oder Herr G. hielt die Tätigkeit nicht lange durch:

I: Na ja, da hatten Sie keine Alternative, ne?
G: Nee.
I: Waren Sie nicht drauf vorbereitet, dass …
G: Na, ich hab' mich überall beworben, nix bekommen.
I: Was haben Sie versucht?
G: Alles Mögliche, mal Küche, dann hab' ich woanders mal was versucht, …
I: Außerhalb des Küchenbereichs auch?
G: Ja. Hab ich mal 'n paar Wochen so Werkstoffsortierer gemacht, bei Alba.
I: Alba. Entsorgung.
G: Ja. War aber auch nicht so das Berauschende, da.

Nachdem Herr G. in das Arbeitslosengeld II (Hartz IV) abgerutscht war, bekam er diverse Ein-Euro-fünfzig-Jobs bzw. Mehraufwandsentschädigungsjobs (MAE) zugewiesen. Diese

[12] Laut der von Wolfgang Dings (2005, S. 219) präsentierten Tabelle über den Verbleib von BBW-Absolventen nach einem Jahr liegt der Beikoch ziemlich genau im Durchschnitt aller etwa 200 Berufe, für die in BBW qualifiziert wird.

waren nach seinem Geschmack in allen Fällen „immer das Falsche“, so dass er entweder überall schnell wieder heraus flog oder von sich aus nicht länger als einen Tag dabei blieb. Deswegen bekam er Ärger mit seiner Vermittlerin beim Jobcenter, die zu der Einschätzung gelangte: „Ja, Sie wollen ja gar nicht!“ Das stimmte so pauschal nicht, denn Herr G. bekam aufgrund der Arbeitslosigkeit recht bald ein Problem damit, seine Zeit sinnvoll zu füllen. Dies wird an späterer Stelle im Interview deutlich:

I: […] Und wie wichtig ist Ihnen das, Arbeit zu haben, arbeiten gehen zu können?
G: Sehr wichtig.
I: Sehr wichtig.
G: Besser als zu Hause rumzuhängen. Die Jahre, die ich da zu Hause verbracht hab’, hab’ ich auch total –, am Anfang war ’s noch okay, aber dann –. Die ersten paar Wochen ist es für jeden wahrscheinlich okay, aber dann, wenn man auf Dauer zu Hause ist, (unverständlich).
I: Fällt einem, wie man so sagt, die Decke auf den Kopf.
G: Bin ich zu Freunden gegangen, da Party gemacht, da Party gemacht, Kumpels getroffen, auf Dauer ist es auch langweilig.

Wie in Abschnitt 2.2.1 dargelegt, gehört es zu den ältesten Erkenntnissen der Arbeitslosenforschung, dass der Beitrag der Erwerbsarbeit zur Strukturierung der Alltagszeit eine ihrer wichtigen sozialpsychologischen Funktionen ist. Für Herrn G. bot sein Hobby Fußball ihm während seiner Arbeitslosigkeit eine Möglichkeit, seine Zeit mit als sinnvoll erlebtem Inhalt zu füllen. Mit Gleichgesinnten reiste er zu fast jedem Auswärtsspiel von Hertha BSC. Damit war schon mal jedes zweite Wochenende so verplant, dass man sich keine Gedanken darüber machen musste, was man während dieser Zeit tun möchte.

Über den Maßnahmeträger GBB (Gesellschaft für berufliche Bildung mbH), der MAE-Jobs vermittelt, kam Herr G. zu Mosaik, zunächst in der Kantine im Pergamon-Museum. Sein Vater hatte von einem Bekannten davon gehört, dass es bei Mosaik Arbeitsplätze in der Küche gibt und sorgte dafür, dass die GBB dort eine MAE-Stelle für seinen Sohn organisiert. Herr G. schildert seine Zeit im Pergamon so:

G: Die erste Zeit *hat ’s* mir auch Spaß gemacht, aber der Chef, der war auch so ’n bisschen so komisch. Der ist hingegangen, hab’ ich auch mitgekriegt, hat ’n Raum angewiesen, wo man rauchen gehen konnte, und der war dann irgendwann abgeschlossen, hat gesagt: „Leute, ist nicht mehr mit rauchen!“ Und er geht aber ins Büro und setzt sich da hin und raucht eine nach der anderen! Hat er zwar drinne gearbeitet, aber das ist ja was anderes. Ja, hat er manchmal auch so komische Aufgaben gegeben, die ich überhaupt kein Bock drauf hatte. Die anderen, die da waren, paar so junge Herren, die wollten alle auch da weg, die hatten auch keinen Bock da auf den Chef. Und da hat die Frau B. (Begleitender Dienst) gesagt, ja, sie hat hier was im Grunewald, und meinte, ich soll mich noch ’n bisschen gedulden, und …
I: Ja, wie lange waren Sie dann im Pergamon, so in etwa?
G: Weiß ich nicht. Drei Monate, oder dreieinhalb, oder so. Dann bin ich hierher gekommen.

Welche konkreten Aufgaben Herrn G. in der Pergamon-Kantine so unangenehm waren, dass er „überhaupt kein Bock drauf hatte“, wurde nicht nachgefragt.

Mit dem ihm nahe gelegten Gang zum Versorgungsamt, um einen Schwerbehindertenausweis zu beantragen, hatte Herr G. keine Probleme:

G: Hab' ich gesagt: „Mach' ich das halt." Hat aber 'n Jahr gedauert, bis die erstmal fertig geworden sind. Das eine Amt hat so lange gebraucht, hab' ich da angerufen. Da musst' ich ooch zu so einem Arzt gehen, bei dem hat 's auch Ewigkeiten gedauert, bis der das dann wieder zurück geschickt hat, ja, ein Jahr hat 's dann gedauert.
I: Ja. Und hatten Sie da – war das okay mit dem Ausweis, oder hatten Sie da auch erstmal Berührungsängste?
G: Nee.

Das Verhältnis von Herrn G. zu seiner amtlich anerkannten Schwerbehinderung ist rein strategischer Natur, wie die folgende Passage zeigt:

I: Was hat man Ihnen denn in Ihren Schwerbehindertenausweis rein geschrieben für Punkte?
G: Ich weiß, dass ich 50 Prozent gekriegt hab.
I: Ja.
G: Dann hab' ich einmal was wegen leichten Schiefhals, dann hab' ich, das sind drei Sachen, das eine weiß ich gar nicht. Das andere ist dann wegen meinem Ohr, auf der rechten Seite.

Es folgt eine Schilderung, wie Herr G. seine Hörbehinderung erfolgreich dazu benutzte, um nicht zur Bundeswehr eingezogen zu werden. Bei der Musterung stellte er seine Hörprobleme übertrieben dar und musste als Ausgemusterter auch keinen Zivildienst leisten. Anschließend hakt der Interviewer noch mal wegen des dritten Punktes im Schwerbehindertenausweis nach und konfrontiert Herrn G. mit der dort formulierten Diagnose:

I: Ja, und hat man, auch noch, weiß ich, als Drittes vielleicht Lernbehinderung 'rein geschrieben?
G: Weiß ich jetzt gar nicht, was da noch ist. Kann ich nicht sagen.
I: Können Sie den Begriff für sich akzeptieren oder annehmen, Lernbehinderung oder …?
G: Na ja, Lernbehinderung kann ich eigentlich nicht sagen, nee. Wenn ich jetzt in der Küche arbeite und so, fällt mir eigentlich alles relativ leicht.
I: Ja. Oder was, …
G: Irgendwas, aber ich weiß nicht mehr was, müsst' ich jetzt erstmal nachgucken.
I: Oder was würden Sie von sich selber sagen, wo sind da Ihre Probleme, weiß ich, Konzentrationsschwierigkeiten vielleicht mal, oder?
G: Nee, eigentlich nicht. Haben die manchmal in der Schule auch gesagt, aber, weil ich da nicht, keinen Bock hatte, nicht mitzumachen, oder so, Schule, hab' ich gesagt: „Interessiert mich gar nicht. Kein Bock da drauf."

Herr G. hat die Diagnose Lernbehinderung erfolgreich verdrängt. Er weist diesen Begriff als für sich nicht zutreffend zurück, mit dem Hinweis darauf, dass ihm die Arbeitsanforderungen in der Küche leicht fallen und dass er an den in der Schule vermittelten Inhalten nicht interessiert war und sich dort deshalb nicht anstrengte. Zusätzlich hätte er auch noch anführen können, dass er die Ausbildung zum Beikoch gut schaffte, ohne sich besonders anzustrengen. Ich halte es für möglich, dass er sich bei den Untersuchungen im Versorgungsamt dümmer angestellt hat als er wirklich ist, denn er war ja daran interessiert, den Schwerbehindertenausweis

zu bekommen. Für diese Möglichkeit spricht, dass er bereits bei seiner (Aus-)Musterung Erfolg mit einer übertriebenen Darstellung seiner Einschränkungen hatte.

5.2.4.3 Die erste Phase im Forsthaus

In seiner ersten Phase im Forsthaus hatte Herr G. weiterhin den Status eines Ein-Euro-Jobbers. Wie der Fachanleiter bestätigt, machte er seine Arbeit gut: „[…] als er hier damals angefangen hatte das erste Mal, da haben wir nicht schlecht gestaunt. Dann hat er sehr abgebaut, dann hat er sein Problem gehabt, 'n privates." Die aufgrund seiner guten Arbeitsleistung eigentlich günstige Aussicht auf eine tarifliche Einstellung hat Herr G., wie er im Rückblick sagt, „selber in den Sand gesetzt", weil er aufgrund eines Drogenproblems nicht mehr regelmäßig zur Arbeit erschien:

G: […] Ich hab' ja vorher, da ich hier war, auch 'n bisschen Mist gebaut, sag ich mal.
I: Junge Leute machen das mal …
G: Es gab Zeiten, wo ich mal gekifft hatte.
I: Hab' ich auch schon (lacht).
G: So, dass ich dann mal gekommen bin, mal nicht gekommen bin, aber auch nicht angerufen hatte. Da waren die Chefs dann 'n bisschen sauer. Kann ich ja verstehen. Und die haben gesagt, wenn ich da bin arbeite ich auch gut mit, mach' das auch alles, was die mir da vorsetzen, und so.

Seit den einschlägigen Aufsätzen von Howard S. Becker aus den 1950er Jahren ist bekannt, dass der Konsum von Marihuana ein Gruppenphänomen ist.[13] Vor diesem Hintergrund stellt der Interviewer die folgende Frage:

I: Sind Sie da in so 'ne Clique rein geraten, wo der Joint immer gekreist ist, oder wie kamen Sie da ran?
G: Ja, ich hab' ja vorher ab und zu schon mal gekifft, und da hab' ich irgendwelche Ticker (?), die bei mir um die Ecke waren, und durch die Maßnahme, hab' ich auch welche kennen gelernt. Die haben gesagt, ja, sie haben da was, weil ich ja auch kiffe. Da bin ich halt da hingegangen, oder die sind mal zu mir gekommen nach Hause, ja. Hat mir aber im Endeffekt nix gebracht.

Im Fall von Herrn G. waren es also Jugendliche aus der Nachbarschaft und Kollegen aus der MAE-Maßnahme, die sich zum gemeinsamen Marihuana-Genuss trafen. Die Eltern von Herrn G. waren skeptisch, ob ihr Sohn aus eigener Kraft aus diesen Zusammenhängen wieder herausfindet:

G: Ja, ich hab' damit aufgehört, und dann bin, als ich aufgehört hab', – meine Mutter hat gesagt, bevor ich da aufgehört hatte, in der letzten Zeit hat sie gesagt: „Der schafft es nicht, auf-

[13] Die beiden Aufsätze *Wie man Marihuana-Benutzer wird* und *Marihuana-Gebrauch und soziale Kontrolle* integrierte Becker in sein 1963 veröffentlichtes Buch *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens* (deutsch 1973). Vgl. dazu Abschnitt 1.2.

zuhören.“ Weil ich fast jeden Tag gekifft hab, und dann von einem Tag auf den anderen hab’ ich aufgehört.

Wie Herr G. an späterer Stelle formuliert, hat er „die ganzen Leute sozusagen rausgeschmissen, weggekantet“. Die Kraft zu diesem Ausstieg bezog er in erster Linie aus dem Wunsch, wieder bei Mosaik arbeiten zu wollen:

I: Haben Sie sich so ’n Ruck gegeben.
G: Na ja, ich wollte ja wieder hier, weil, ich hab’ ja hier diese, ich musste ja mich beim Arbeitsamt da anmelden, in der Reha-Abteilung, da musste ich da zum Arzt gehen, musst ick ’ne Urin-Kontrolle abgeben, wusst’ ick ja auch nicht, und der meinte: „Ja, was nehmen Sie denn, welche Drogen?“. Ich sage: „Ja, ich kiffe.“ Meinte er, der Arzt persönlich, er dreht mir da keinen Strick draus, aber die Abteilung hat mir ’n Strick da daraus gedreht, hat gesagt: „Positiv, abgelehnt!“
I: Was abgelehnt?
G: Dass ich da in die Reha rein komme.
I: Ach so?
G: Die haben das gleich abgelehnt. Dann durft’ ich hier, dann durft’ ich auch ’n halbes Jahr nicht arbeiten.
I: Mussten Sie zu Hause rumhängen, oder wie?
G: Ja. Weil das nicht geklappt hat und sonst was da, dann hab’ ich gesagt: „Okay“, weil ich ja hier wieder hin will. Ich musste ja in diese Reha reinkommen, um dann hier wieder weiter zu machen, da hab ich dann gesagt: „Okay, hör’ ich auf.“ Hab’ dann ungefähr zwei Monate selber gewartet, und dann selber ’n Test gemacht, selber ’n Test machen lassen, wieder da hingegangen, hab’ den Test da vorgelegt, gesagt: „Ja, ich bin jetzt positiv, äh, negativ.“, …
I: Ich bin jetzt clean.
G: Ja, clean. Hab’ das ja auch von diesem Labor, wo ich da war, hab’ ich ja auch die ganzen Daten, wo das drauf steht. Und dann hat ’s wieder gedauert, wieder hin und her, bin ich wieder zu tausend Leuten gerannt, nix ist passiert. Ist mein Vater zweimal mitgegangen, und beim letzten Mal hat er richtig Stress gemacht, gesagt: „Ja, der nimmt doch nix mehr, hier, ist doch bewiesen! Will wieder anfangen.“ Und dann hat es geklappt.

Herr G. benötigte die Zuerkennung des Reha-Status von der Arbeitsagentur, weil ihm dort gesagt wurde, dass er eine zweite Chance im Forsthaus nur im Werkstattstatus bekäme. Da er selbst der Meinung war, mit seiner Drogenepisode einen Fehler begangen zu haben, war er mit dieser Bedingung einverstanden.

G: […] Da meinte Frau B. [Begleitender Dienst]: „Na ja, da müssen Sie erstmal in die Werkstatt gehen.“, ne. Hab’ ich gesagt: „Okay, wenn es nicht anders geht.“, ne.

An späterer Stelle sagt er zum Umweg über den Werkstattstatus:

G: Ja, das ist zwar schade, weil, das hab’ ich ja gesehen, selber Mist gebaut, war auch meine eigene Schuld, hätt’ ich das nicht gemacht hätt’ ich ’s vielleicht sofort bekommen.

Diese Formulierungen machen deutlich, dass ihm der Werkstattstatus keineswegs angenehm war. Dessen Akzeptanz wurde ihm erleichtert durch die Aussicht, dass er nur vorübergehend sein würde sowie dadurch, dass es von vornherein nicht um die Werkstatt im herkömmlichen räumlichen Sinne ging.

5.2.4.4 Die zweite Phase im Forsthaus

Der Fachanleiter von Herrn G. beschreibt dessen Wiederkehr im Forsthaus wie folgt:

O: […] Und dann ist er ja jetzt wieder zurückgekommen, und man hat bei ihm […] gemerkt, wenn er keine Aufgabe hat, wenn man sich nicht um ihn kümmert, lässt er nach, wenn er keine *sinnvolle* Aufgabe hat, ne? So, jetzt ist Folgendes: Ich hab ihn auf den warmen Posten gestellt, so wie 's alle anderen auch wollten, eigentlich aus 'ner Notsituation, ja? Hab ihn auf 'n warmen Posten gestellt und mit ihm, ja, gut zwei Wochen gekocht, nur auf 'm warmen Posten, eingeteilt mit mir zusammen. Das hat ihn so bestärkt, das hat ihn so motiviert, der hat sich soweit entwickelt, das macht er jetzt schon mehrere Wochen lang, der, der will gar nicht mehr nach Hause. Der will sich soweit beweisen, dass er das wirklich kann, der hat wirklich wie als wenn das 'n normaler Koch wäre, ja? Natürlich gibt 's noch kleine Kontrollen, wo man 'n bisschen aufpassen muss, aber er hat des mit Rumstehen, mit Lustlosigkeit, mit dem Nichtputzen, Nichtaufräumen, das hat der alles, das ist alles nicht mehr da.
I: Das war mal zwischenzeitlich …
O: Das war mal zwischenzeitlich, dass er so Probleme hatte, wo er nachgelassen hatte, wo man ihn immer wieder anstupsen musste, und sagen musste, …
I: Also auch jetzt in der zweiten Phase, wo er wieder hier ist.
O: Ja, wo er wieder angefangen hat, in der zweiten Phase, da hat er ja erstmal 'n Schwung gegeben und gesagt: „Okay", aber dann hat er gemerkt, er hatte keine wirkliche Aufgabe, kein Ziel, …
I: Fühlte sich unterfordert?
O: Unterfordert, genau.
I: Er hat ja auch schon 'ne Beikochausbildung.
O: Eben, und mit „Zwei" hat er bestanden, also das, darf man nicht vergessen und da hat er, muss ich sagen, hat er so 'n Sprung nach vorne gemacht, dass er sich dementsprechend so verantwortlich für diesen Posten fühlt! Er, ja, der macht seine Aufgaben, der nimmt sich 'n Zettel, schreibt sich auf, was fehlt, kontrolliert die Sachen, checkt und macht, und gewisse Sachen die er nicht kann, fragt er. Ja, also ist sehr offen geworden, sehr selbstbewusst in dieser Hinsicht, in diese Sachen rein gegangen, und erledigt das super, ja? Und da sind wir jetzt grade dabei, da wollen wir mit ihm tatsächlich diese Kochausbildung probieren.

Wichtig ist aus dieser Passage als verallgemeinerbarer Punkt festzuhalten, dass Herr G. Aufmerksamkeit benötigte und nachließ, als er diese nicht in hinreichendem Maße erhielt. Der warme Posten war dazu ein günstiger Anknüpfungspunkt, denn diesen hatte ja Herr G. bereits als seine Stärke während der Ausbildung zum Beikoch benannt (vgl. S. 146). Er selbst sagt Folgendes über seine Fortschritte beim „zweiten Anlauf":

I: Was würden Sie sagen, haben Sie bislang, seit Sie hier sind im Forsthaus, so dazugelernt?
G: Ich hab auf jeden Fall dazugelernt.
I: Ja, zum Beispiel, was Sie vorher nicht konnten?
G: Ich hab ja vorher noch nicht á la Carte gemacht, ne. Das hab ich dazugelernt, wie man á la Carte macht. Dass alles schnell gehen muss. Ja. Macht auch Spaß hier.
I: Ja. Und Arbeitstempo ist schon noch 'n Thema, dass Sie da zulegen sollen? Oder?
G: Vielleicht 'n bisschen, ja. Bei manchen Sachen vielleicht, aber meistens klappt 's auch so. Dass ich bis dann und dann fertig bin, und halt á la Carte machen kann.
I: Kriegen Sie da manchmal, oder wenn Sie irgendwie 'ne Aufgabe kriegen, 'ne Zeitvorgabe, oder nicht?

G: Nee. Muss halt nur schnell gemacht werden. Die sagen immer meistens, die brauchen es für das und das, und dann muss man das halt schnell gemacht haben.
I: Und wenn ’s mal in der Zeit nicht klappt?
G: Wenn ’s mal n paar Minuten drüber ist, ist auch nicht weiter tragisch. Nur halt, wenn sie ’s ganz *dringend* brauchen, ne, dann muss es ganz schnell gehen. Wenn ’s gerade á la Carte ist, und das ist gerade ausgegangen, dann sagen die zu einen, zu mir zum Beispiel, das muss halt gemacht werden, brauchen se sofort, dann muss ich sofort aus ’m Kühlhaus das holen und schnell machen. Dass die sofort wieder Nachschub haben.
I: Das klappt auch?
G: Ja.

Im Hinblick auf das Arbeitstempo liegt keine Differenz zwischen der Selbsteinschätzung von Herrn G. und der Fremdeinschätzung des Fachanleiters vor:

I: […] Und so von der Geschwindigkeit her?
O: Geschwindigkeit auch. Also wie gesagt, ich bin hier am Sonntag, da hatten wir gut, will nicht lügen, aber gut 70, 80 Essen in drei Stunden, ist jetzt noch nicht sehr viel los gewesen, aber war schon permanent hintereinander – hat er gut gemeistert. Also keinen anderen hab ich bis jetzt auf ’n Sonntag stehen gelassen. Ich hab ’s mal zum Probieren gemacht, aber das hat der ohne Probleme gemacht. Ja, da hab ich gesagt: Mensch, auch mit Stress kommt er klar, und selbst da hat er den Überblick, ja. Und das ist für mich schon ’ne Voraussetzung für ’n Koch.

Im Anschluss an die obigen Ausführungen von Herrn G. über seine Fortschritte im á la Carte-Bereich und beim Arbeitstempo fragt der Interviewer nach einer vermuteten praktischen Schwäche:

I: Gut. Und wie ist es so mit der Fingerfertigkeit? Das Grobe, das Feine? Was liegt Ihnen da?
G: Es geht.
I: Geht.
G: Könnte noch ’n bisschen besser werden beim Schneiden, aber im Großen ist das schon okay.
I: Also bei der –, versteh’ ich das richtig, bei der Feinmotorik ist noch ’n bisschen Luft nach oben?
G: Ja, ’n bisschen schon.
I: Ja. Und Sie sind da dran, am Üben oder gezielt voranzukommen, oder?
G: Wenn es halt Schnippelarbeiten gibt, probier ich das halt so zu machen, wie sie ’s sagen.

Der Fachanleiter schätzt die Schwächen von Herrn G. in der Feinmotorik größer ein:

O: […] Ihm fehlt es natürlich immer noch halt sehr an Feinmotorik, daran arbeiten wir aber noch, wo er Platten anrichten muss und sonst was alles. Die Feinmotorik fehlt bei ihm stark, also da ist er, er hat ja in der Kantine gelernt, und, aber vom, vom Kopf her, vom Denken her, von der Umsetzung her, da ist er top. Muss ich schon sagen.

Der Fachanleiter sieht bei Herrn G. eine leichte Tendenz zur Selbstüberschätzung, die aber korrigierbar ist, weil er Kritik annimmt:

I: Und gibt ’s bei Herrn G. auch mal Tendenzen zur Selbstüberschätzung?
O: Ja. Also da muss ich ehrlich sagen, ja, aber er ist auch leicht, also er ist kritikfähig. Und er ist auch so, dass er das auch sehr gut annimmt und auch dementsprechend, also da ist er, er weiß, dass er ’s gut macht, sag ich mal so, er ist sich sicher, dass er das gut macht, dass er auch besser ist als jeder andere, der gerade da ist, ne? […] Und da kann man ihn wiederum leicht runter bringen und sagen: „Das hast du falsch gemacht.“ Da hat er ’n bisschen was da-

mit zu tun, aber er nimmt ’s an, er ändert ’s sofort und beim nächsten Mal macht er ’s dann auch richtig.

Herr G. selbst sagt Folgendes über die Form der Kritik in der Küche und seinen Umgang damit

I: Und wenn mal, jetzt von den Chefs so Kritik geäußert wird, dass irgendwas falsch war oder nicht schnell genug, kommt das im vernünftigen Ton rüber, oder?
G: Ja.
I: So dass Sie ’s annehmen können.
G: Ja, kann man dann auch annehmen.
I: Man sagt ja immer so: Der Ton macht die Musik.
G: Ja.
I: Weiß nicht, ich stell’ mir das vor, in der Küche, manchmal ist es auch hektisch, und dann fällt vielleicht schon mal ein unbedachtes Wort, …
G: Ja, kann passieren, kann mal passieren. Ist sehr selten hier.

Herr G. schildert den Qualifizierungsprozess wie folgt:

I: Wie geht ’s hier überhaupt so mit dem Lernen zu? Also, wenn Sie was Neues, was Sie noch nicht kennen oder wissen, lassen Sie sich ’s zeigen von jemanden, oder …?
G: Ja.
I: … erklären?
G: Ich lass mir das zeigen oder erklären.
I: Sie gucken zu wie der ’s macht, und dann …
G: Ja. Wie ich ’s halt machen soll. Wenn ich sag’: „Hab’ ich noch nicht gemacht.“, zum Beispiel, sagen die: „Ja, okay, zeigen wir.“
I: Sie machen ’s einmal vor.
G: Ja.
I: Und Sie gucken sich ’s an.
G: Ja. Wenn so was ist wie zum Beispiel Suppen zu machen oder so, fragen die mich: „Ja, hab’ ich schon mal ’ne Kürbissuppe gemacht?“ Hab’ ich gesagt, am Anfang: „Nee, hab’ ich noch nicht.“ Dann zeigen die mir –, dann sagen die mir, *was* ich brauche, zeigen mir auch *wie* es geht, und dann hab ich ’s mir aufgeschrieben. Hab’ letztens, Ende letzten Jahres wenn ich mal zu Hause war, die Kürbissuppe zu Hause nachgekocht. Wie ich bei meinen Eltern war.
I: Ja.
G: Haben die gesagt: „Ist lecker, kann man sich reinlegen!“
I: Ach so, ein Rezept, was Sie hier kennen gelernt haben, …
G: Ja.
I: … haben Sie dann zu Hause Ihren Eltern vorgeführt sozusagen, mit Erfolg, wie sich das anhört, ja.
G: Ja. Mutter sagt, sie kann mit mir angeben.

Dass Herr G. das Etikett Lernbehinderung für sich zurückweist (vgl. Abschnitt 5.2.2.2), bedeutet keineswegs, dass er seine Fertigkeiten in den Kulturtechniken überschätzt:

I: Wie ist das so bei Ihnen mit Schreiben und Mathematik und diesen Dingen, wie sind Sie da –, wie sind da Ihre Stärken oder Schwächen?
G: Na, es geht.
I: Geht?
G: Na, könnte besser sein. Na ja, Mathe kann ich ja, so Plus, Mal, Minus, so, aber wenn ’s da wieder was zum Ausrechnen ist, wie jetzt hier hat mein Chef letztens gemacht, der hat da so gesagt: „Ja, wir haben jetzt so einen Wareneinsatz, also musst jetzt ne Suppe kochen, zum

Beispiel Gemüsesuppe, was brauchst ’e dafür, das kostet das Kilo.“ Da musst ’e natürlich ausrechnen, wenn da steht, du brauchst 200 Gramm von dem, musst du ausrechnen, was 200 Gramm sind, und dann wie, nachher genau, wenn du das alles zusammen hast, gucken, wie du das dann im á la Carte als Preis ansetzen kannst, dass de Gewinn draus machst. Und das ist dann schon wieder ’n bisschen schwieriger.

Als Wunsch für seine persönliche Zukunft, für die Zeit, wenn er tariflich beschäftigt ist, nennt Herr G. den Erwerb eines Führerscheins. Das wäre der dritte Anlauf, denn zweimal ist er bei der theoretischen Prüfung durchgefallen, weil er, wie er sagt, „nicht so gut gelernt hatte“.

Wenn Herr G. nun ab dem Herbst 2012 bei Mosaik-Services eine Ausbildung als Koch beginnt, dann holt er damit die Option nach, die eventuell schon direkt nach seiner Schulzeit in seiner Reichweite gelegen hätte und auf die er bequemer Weise wegen des über seinen Vater angebahnten Weges in das Berufsbildungswerk verzichtete.

5.3 Qualifizierung im Arbeitsbereich, aus der WfbM im räumlichen Sinne heraus

Die drei im letzten Abschnitt behandelten Personen haben wahrscheinlich nie einen Fuß in die Räumlichkeiten einer WfbM gesetzt. Die zwei in diesem Abschnitt behandelten Personen haben beide den Berufsbildungsbereich in der WfbM absolviert. Während Herr W. (5.3.2) anschließend erst direkt in den Arbeitsbereich ging, wechselte der im nächsten Abschnitt behandelte Herr T. aus dem Berufsbildungsbereich direkt auf einen ausgelagerten Werkstattplatz im Arbeitsbereich.

5.3.1 „[…] ich will nicht in ’ner Behindertenwerkstatt ’n Leben lang bleiben.“ – Herr T.

Das Interview mit Herrn T. wurde im Juli 2011 geführt und dauerte eine gute Stunde.

5.3.1.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen

Herr T. wurde im August 1987 in Berlin geboren. Aufgrund des Migrationshintergrunds der Eltern hat er die kroatische Staatsangehörigkeit. Wahrscheinlich wurde Herr T. 1993 oder 1994 eingeschult. Nach der ersten Klasse wurde er in eine Integrationsschule relegiert. Im zehnten Schuljahr wurde der Schulbesuch wegen einer Krebserkrankung unterbrochen. Nach einer erfolgreichen Operation holte er den Schulabschluss nicht nach, sondern erhielt lediglich ein Abgangszeugnis.

Herr T. beantragte im Juni 2005 einen Schwerbehindertenausweis. Im Bescheid des Versorgungsamtes vom September 2006 wird ein GdB von 70 zuerkannt, für drei Punkte: eine

Krebserkrankung, eine „kognitive Teilleistungsschwäche“ und „psychische Störungen (Neurosen)“. Die seelische Behinderung gilt als vorrangig. Nach einem Widerspruch wurde der GdB im Oktober 2007 auf 80 erhöht. Der Gesundheitszustand soll im Oktober 2012 überprüft werden.

Wahrscheinlich im Jahr 2006 begann Herr T. eine Ausbildung in einem Berufsbildungswerk, die aber nach wenigen Wochen beendet wurde.

Der Eintritt von Herrn T. bei Mosaik erfolgte im Januar 2007. Seine erste Station war für ein knappes halbes Jahr der Ökohof Kuhhorst, gefolgt von zwei Jahren Berufsbildungsbereich in der Küche der Mosaik-Werkstatt in Mitte ab Juni 2007. Anschließend war er gut zwei Jahre auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz im Konzerthaus Gendarmenmarkt. Während dieser Phase, im Sommer 2010, zog er aus der elterlichen Wohnung in eine eigene um.

Nach einem Praktikum im Forsthaus Paulsborn von Ende April bis Ende Mai 2011 wechselte Herr T. zum 1. Juni 2011 auf einen Werkstattaußenarbeitsplatz an diesem Standort im Service-Bereich.

Herr T. ist ledig und hat eine Freundin, die ebenfalls Werkstattbeschäftigte bei Mosaik ist.

5.3.1.2 Zur Biografie von Herrn T.

Über seine Relegation auf eine integrative Grundschule berichtet Herr T.:

T: Ich war mal in eine Grundschule namens I., I.-Grundschule, da hab ich nur die Erste machen können, …
I: Erste Klasse?
T: … weil ich zu schlecht –, ja, ja. Ich hab da kaum mitgemacht und so. Dann wurde ich umgesetzt und so, umgesetzt in eine bessere Schule.
I: Ne spezialisierte Schule?
T: Nee, nee, ist ’ne Grundschule – ist ’ne normale Grundschule gewesen aber auch für Schwächere.

Aus seiner Schulzeit berichtet Herr T., dass er heftigem Mobbing durch Mitschüler/innen ausgesetzt war. Diese Anfeindungen führt er einerseits auf sein sichtbares Handicap zurück, und zum anderen darauf, dass er an der Schule eine Phase des sexuellen Experimentierens durchlief. Äußerlich sichtbar sind bei Herrn T. Gesichtsbewegungen aufgrund von Muskelzuckungen, die er nicht kontrollieren kann. „Ich denk mal, durch diese Krämpfe hier haben sie mich auch nicht akzeptieren können.“ Als Folge des Mobbings interpretiert er im Sinne der Psychosomatik das Ausbrechen seiner Krebserkrankung.[14] Er sei voll von intensiven negativen

[14] Nach dem derzeitigen Stand des medizinischen Wissens ist dies nicht ausgeschlossen. Die Genese von Krebs ist oft durch mehrere Faktoren bedingt, und einer von diesen können psychische Probleme sein. Negative Gefühle, die nicht ausgelebt werden können, werden in der einschlägigen Literatur als

und „bösartigen“ Gefühlen gewesen, insbesondere Hass, Wut, Scham und Angst, die einen körperlichen Ausweg in seiner Erkrankung gefunden hätten. Herr T. musste den Schulbesuch wegen der Behandlung unterbrechen und absolvierte das zehnte Schuljahr nur etwa zur Hälfte. Nach erfolgreicher Operation und Chemotherapie kehrte er nicht an die Schule zurück, um seinen Abschluss nachzuholen. In einem interessanten Versprecher sagt er, dass er nur ein „Abs*tiegs*zeugnis“ habe, statt „Ab*gangs*zeugnis“. Auf die Interviewfrage „Und dann wollten Sie nicht mehr zurück an die Schule? Hatten Sie die Nase voll, oder?“, antwortet er: „Nee, dann dacht’ ich mir, ich lass’ es einfach mal bleiben.“

Der Versuch von Herrn T., eine außerbetriebliche Ausbildung in einem Berufsbildungswerk zu absolvieren, blieb ein kurzes Intermezzo:

T: […] Und da hab’ ich halt nur drei Wochen geschafft. Weil, die war ’n glaub ich so unzufrieden mit mir, und …
I: Das passte nicht zusammen.
T: Lernmaterial hat nicht funktioniert. Ja, ich hätte mehr früher aufpassen sollen in der Schule. Jetzt fängt man an zu spüren, wie es ist ohne Schule.

Im Rückblick bereut er sowohl seine fehlenden Anstrengungen in der Schule als auch den Fehlstart im Berufsbildungswerk. Die Beendigung der dortigen Ausbildung wird von ihm nicht als ungerechtfertigt kritisiert, sondern als selbstverschuldet gedeutet. Er hadert also nicht mit seinen Abkühlungsagenten. Trotz dieser vertanen Chance war Herr T. noch nicht abgekühlt genug für einen Wechsel in eine WfbM. Obwohl er starke Vorbehalte gegen diese Institution hatte und sie für sich im Prinzip eigentlich ablehnte, führte sein Weg dann doch dorthin:

I: Und wie sind Sie dann vom Annedore-Leber-Werk zu Mosaik gekommen? Oder gab ’s da noch ne Zwischenstation?
T: Nachdem ich nach drei Wochen rausgeschmissen wurde, war ich erst mal auf der Suche. Ich war erst mal *strikt* dagegen, überhaupt in eine Behindertenwerkstatt zu gehen.
I: Sind Sie zur Arbeitsagentur gegangen?
T: Weiß ich jetzt nicht. Meinen Sie, wo so viele Stellen angezeigt werden?
I: Ja.
T: Ja, genau.
I: Die müssen einen ja vermitteln.
T: Genau, genau. Und da hab’ ich Mosaik gefunden. Ich hab’ mir mehrere angeschaut. BWB …
I: Haben die Ihnen das empfohlen, oder …?
T: Die haben mir das empfohlen, weißte, und da hab’ ich halt angeschaut.
I: Verschiedene? Außer Mosaik auch noch andere? BWB …
T: Ja, ja, so, BWB hab’ ich mir angeguckt, so viele, ich kann mir nicht alle merken.
I: Aber schon mehrere.

---

ein solcher Faktor diskutiert. Vgl. hierzu die Überblicksartikel von Claus Bahne Bahnson (1979) und Christoph Hürny & Reinhold Schwartz (2011). Allerdings wird von längeren Zeiträumen ausgegangen, bis eine psychisch mitbedingte Krebserkrankung ausbricht.

T: Ja so zehn Stück bestimmt. Und dann kam ich auf Mosaik, Ökohof Kuhhorst, das hat mir gefallen, Schlachthöfe und so. Und dann dacht' ich mir: „Warum kann ich mir – okay, versuch ich 's mal." Ich war aber trotzdem total skeptisch.

Der erste positive Eindruck vom Ökohof Kuhhorst reichte aus, damit Herr T. trotz seiner anfänglichen Berührungsängste die WfbM für sich schließlich doch akzeptierte, wenn auch zunächst nur auf Probe („okay, versuch ich 's mal"). Die Arbeiten im Schlachthof und in der Backstube gefielen Herrn T. und machten ihm „Spaß". Warum er dort nach einem knappen halben Jahr aufhörte, wurde nicht gefragt. Wahrscheinlich war ihm der Weg zu weit und die tägliche Fahrzeit zu lang. Über die anschließende Phase im Berufsbildungsbereich in der Küche in der Mosaik-Werkstatt in Mitte berichtet Herr T. im Interview nicht viel, außer dass er diese Station „erledigt" hat und damit über „sehr viel Erfahrung in der Küche" verfügt. Anschließend arbeitete er auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz im Konzerthaus am Gendarmenmarkt, sowohl in der Küche als auch im Service. Diese Phase schildert er als hochgradig zwiespältig, sowohl extrem negativ als auch extrem positiv:

T: Und da hab' ich halt zwei Jahre gemacht. – Ja, manchmal gab 's so Tage, wo ich dachte, das geht hier nicht, …
I: Nee?
T: … das ist ja total …
I: Was war das Problem?
T: Na, so der Plan, die Planung, und so, die Leute, die waren so negativ meistens, und oben der Café und dann noch verbunden mit uns und dann nehmen sie sich was sie wollen, dann Durchgang, also die, ich meine, das – waren schon so Sachen, die mich so gereizt haben. Jetzt ist die komische, die Chefin angezeigt worden oben im Café, angeblich, angeblich wegen Diskriminierung, und so, das ist so ein Krieg da!
I: Ja?
T: Es hat mir aber sehr gefallen, da zu arbeiten. Es ist nicht so schlimm. Ich fand es ganz toll, super! Ich hab auch mitgemacht, und manchmal gab es auch Tage, wo ich dachte: „Ey, komm, es bringt sowieso nichts!"

Dieser Zwiespalt lässt sich so zusammenfassen, dass Herrn T. die Arbeit als solche im Konzerthaus sehr gut gefiel, aber die sozialen Rahmenbedingungen umso weniger. Letzteres ließ ihn nach einer Alternative suchen. Über einen ehemaligen Kollegen aus der Küche der Mosaik-Werkstatt in Berlin-Mitte, der mittlerweile eine Ausbildung zum Beikoch im Forsthaus Paulsborn absolvierte, erfuhr er von diesem Standort. Hier gefiel ihm bei einem ersten Besuch das kollegiale Umfeld auf Anhieb:

I: Und Sie sagten, als Sie hier zum ersten Mal waren, haben Sie sich gleich verliebt in 's Forsthaus. Was hat Ihnen besonders gefallen?
T: Die Leute. Also, die …
I: … die hier arbeiten.
T: … die Umgangsweise.
I: Die Leute, die hier arbeiten und wie sie hier arbeiten.
T: Genau. Ja, die sind so, mit denen kann man sprechen.
I: Ja. Konnten Sie sich gleich gut vorstellen, da rein zu passen.

T: Genau. Der Tresen ist größer.
I: Als am Gendarmenmarkt.
T: Der ist so schmal, da muss man sich immer so durchzwängen.

Bezogen auf die Arbeit als Servicekraft im Forsthaus blieben die Lernfortschritte von Herrn T. hinter seinen eigenen Erwartungen zurück. Das nach seiner Einschätzung niedrige Niveau seiner Tätigkeit beschreibt er so:

T: […] ich bin ja 'n popeliger kleiner Praktikant hier. Ich werd' jetzt auch nichts mehr anderes machen können als am Tresen zu arbeiten und so. Ich kann nichts anderes, weil, die lassen mich ja nicht jetzt erst mal ran.
I: Jetzt an die Tische meinen Sie?
T: Ja, auch und so. Ich schlepp' vielleicht mal die Sachen hinterher und so, räume die großen Räume aus und so und bedecke sie, aber mehr mach' ich nicht.
I: Haben Sie im Konzerthaus mehr gemacht?
T: Ja, an der Kasse gearbeitet, dann hab' ich noch die Tische, alles Mögliche, Küche gemacht sogar noch, dann – Catering, da hab ich noch PV gemacht, …
I: Was ist das?
T: Per-, Pausenversorgung, wenn halt die Leute Pause machen und in die Räume kommen und trinken.
I: Wenn in der Veranstaltung da Pause ist.
T: Genau, da hab' ich Mozart(?)-Martini gemacht – so viel, *so viel*! Und das ist hier grade mal totaler Anfang.

Ein ähnliches Bild ergibt die Antwort von Herrn T. auf die Frage, welche Arbeitstätigkeiten ihm „gut von der Hand gehen" und was ihm „leicht fällt":

T: Na, Besteck zu machen (lacht), Besteck zu machen, dann die Teller mit Servietten vorzubereiten, mal die Getränke zu machen, eigentlich …
I: Getränke machen heißt Gläser füllen?
T: Ja.
I: Und auch zum Tisch bringen?
T: Den Schrank zu entstauben, unten im Keller zu fegen ist eigentlich alles.

Die Frage, ob er auch Getränke zum Tisch bringt, beantwortet Herr T. nicht, sondern nennt stattdessen weitere einfache Tätigkeiten, die er ausführt. Dass ihm nur ein enger Verantwortungsbereich zugestanden wird, führt Herr T. selbst auf die Unterschiede zwischen den beiden Standorten bezüglich der jeweiligen Anforderungen zurück.

I: Ja, aber das ist ja dann ein bisschen schade, das sieht ja 'n bisschen wie 'n Rückschritt aus, wenn Sie am Gendarmenmarkt da schon mehr Sachen gemacht haben als Sie hier jetzt ….
T: Vielleicht vertrauen die mir nicht so sehr.
I: Haben Sie das schon mal vorgebracht: „Also das und das hab ich schon, da hab ich doch schon Erfahrung gesammelt und möchte das jetzt hier auch.", oder?
T: Na, das ist, also ich denk' mir mal, der Konzerthaus war ja nicht wirklich 'n freier Arbeitsmarkt. Das ist ja auch so mehr geschlossen, weil das ist ja nur für Mitarbeiter und so. Das ist hier freier Arbeitsmarkt, ich denk' mal, das ist hier total anders, weil, man darf sich auch keine Fehler erlauben.
I: Sie meinen, das ist 'ne andere Kundschaft hier.
T: Ja, total anders. Das sind halt Leute von draußen, auch.

Herr T. wünscht sich eine Berufsausbildung, hat jedoch starke Zweifel an deren Realisierbarkeit.

T: Mir wurde gesagt, das wird erst, wenn ich meine Ausbildung habe, dann richtig losgehen.
I; Und was ist da jetzt in Richtung Ausbildung angedacht?
T: Fachkraft.
I: Fachkraft im Gastgewerbe.
T: Aber – es wird sehr schwer, weil ich beherrsch' ja noch nicht dieses Dreisatzrechnen, Prozentrechnung, Bruchrechnung – die drei Sachen muss ich richtig können, um durchzukommen.
I: Um die Berufsschulseite abdecken zu können, das Theoretische.
T: Ja. Und Allgemeinwissen ist kein Problem.
I: Gut, da muss man sich auf den Hosenboden setzen. Aber jetzt diese mathematischen Geschichten, machen Sie da irgendwas?
T: Einmaleins lernen, von vorne anfangen.

Die Umsetzung dieses guten Vorsatzes bleibt in Ansätzen stecken. Die von Mosaik in Mitte angebotene Nachhilfe in Kulturtechniken ist Herrn T. vom Weg her zu aufwändig und zeitraubend: „Weil da ist mein ganzer halber Tag kaputt." Er hat einen Einzelfallhelfer, der ab und zu mit ihm übt. Außerdem half ihm seine ehemalige Klassenlehrerin bei den Kulturtechniken, aber diese Unterstützung fiel mit deren Erkrankung weg. Festzuhalten ist, dass es bei Herrn T. in punkto Mathematik nicht wirklich vorangeht, und dass dies eine Ausbildung nicht in Reichweite erscheinen lässt:

I: Aber dass Sie da diese mathematischen Geschichten, dass Sie da weiter kommen, wäre Voraussetzung, das beginnen zu können, diese Fachkraft-Geschichte?
T: Genau, das ist dieser Eignungstest.
I: Der muss vorher bestanden werden.
T: Genau, bevor ich überhaupt 'ne Ausbildung kriege, kriegen kann, genau. Und ich weiß nicht, ob ich das packen werde.

Der Eignungstest kann laut Aussage von Herrn T. nötigenfalls mehrfach wiederholt werden. Er räumt jedoch auch eigene Probleme mit seiner Lernmotivation ein, die möglicherweise biografisch bis zu Misserfolgen in der Schulzeit zurückreichen.

T: Weil, Frau B. [vom begleitenden Dienst] hat mir gesagt, hat, hat gesagt, dass ich eigentlich ausbildungsfähig bin. Vielleicht will ich nur nicht (lacht), aber ich muss mich da halt hinsetzen. Ich will ja was ereichen.
I: Ja gut, da müssen Sie dann in sich selber rein horchen, ob da innere Widerstände, wie man so sagt, in Ihnen selber vorliegen.
T: Das sind halt so 'ne Ablenkungen immer wieder.
I: Die vielleicht noch mit der Schulzeit zusammenhängen, die nicht so günstig gelaufen ist?
T: Da gibt 's auch so Sachen beim Lernen, wo ich dann – enttäuscht wurde irgendwann. Das sind Erinnerungen wahrscheinlich. Ich glaube, das ist 'ne tiefe Blockade in mir selber, die ich lösen muss.
I: Vielleicht mit Hilfe von Psychotherapie?
T: Ja, hab' ich schon.
I: Haben Sie schon Erfahrungen.

T: Psychologe, Verhaltenstherapie. Mein Einzelfallhelfer redet mir, redet auch sehr oft mit mir.

Wenn bei Herrn T. wirklich unbewusste innere Widerstände gegen eigene Anstrengungen zur Verbesserung in den Kulturtechniken vorliegen, dann wären diese am ehesten mit einer Psychoanalyse aufzuarbeiten. Dabei müsste es in erster Linie um traumatische Erfahrungen in der Schulzeit gehen. Die Psychoanalyse ist bekanntlich leider sehr zeitaufwändig und führt oft erst nach Jahren zu Erfolgen. Außerdem gibt es bis heute Vorbehalte seitens der Psychoanalytiker gegenüber Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Schon Sigmund Freud schreibt in seinem Text *Zur Psychotherapie der Hysterie* aus dem Jahr 1895 (Nachdruck 1970): „Unterhalb eines gewissen Niveaus von Intelligenz ist das Verfahren überhaupt nicht anwendbar, durch jede Beimengung von Schwachsinn wird es außerordentlich erschwert." (1970, S. 213) Ernst Wüllenweber schreibt in seinem Aufsatz *Verhaltensauffälligkeiten als soziale Problematik* (2004), dass in der Fachöffentlichkeit inzwischen Einigkeit darüber besteht, dass „Menschen mit geistiger Behinderung eine erhöhte Vulnerabilität, also Anfälligkeit für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten" aufweisen (ebd. S. 247). Dieser Zusammenhang findet erst seit den frühen 1990er Jahren Beachtung, denn bis dahin wurden psychische Auffälligkeiten per definitionem als Bestandteil einer geistigen Behinderung betrachtet. „Inzwischen hat sich jedoch eine andere Sichtweise durchgesetzt: Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen werden als zusätzlich und als in Wechselwirkung zur geistigen Behinderung erworben interpretiert, z.B. als Folge von Erziehungsfehlhaltungen, jahrzehntelange[r] Über- oder Unterforderung und sozialer Ausgrenzung." (S. 245) Einer der Gründe für dieses Umdenken bestand darin, dass „aus allen Einrichtungsformen, insbesondere Sonderschulen, Wohneinrichtungen und Werkstätten, eine Zunahme von Verhaltensaufälligkeiten und psychischen Störungen konstatiert" wird (ebd.). Albert Lingg & Georg Theunissen schreiben in ihrem Buch *Psychische Störungen und Geistige Behinderung* (^{4}2000), „[…] dass geistige behinderte Menschen das ganze Spektrum psychischer Beeinträchtigungen erleiden können. Verhaltens- und Persönlichkeitsstörungen sowie schizophrene Störungen sind die häufigsten Diagnosegruppen." (ebd., S. 49) Die Fachleute konvergieren in der Einschätzung, dass mindestens ein Drittel aller Menschen mit Intelligenzminderungen zusätzlich an psychischen Störungen leiden (ebd., S. 49 und K. Herberger et al. 2011, S. 179).

In Berlin gibt es seit dem Jahr 2000 am Evangelischen Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge in der Abteilung für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik ein Behandlungszentrum für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung. Hier werden jährlich etwa 300 Betroffene stationär behandelt und seit 2005 etwa 300 Personen ambulant (Herberger et al. 2011, S. 179). Katrin Herberger et al. vertreten in ihrem Aufsatz *Das Modellpro-*

jekt der Berliner Clearingstelle (2011) die These, dass für den Personenkreis mit dieser Doppeldiagnose Lücken im System der Eingliederungshilfe bestehen, aufgrund derer die Betroffen „nicht adäquat versorgt werden“ (ebd., S. 180). Als einen von fünf Problembereichen nennen sie: „[…] zu wenig speziell ausgebildete Fachärzte (Neurologen, Psychiater) und/oder Psychotherapeuten für diesen Personenkreis sowie ein erschwerter Zugang zu diesem Hilfesystem“ (S. 182). Die zwei in diesem Zitat genannten Punkte bekräftigt der psychologische Fachdienst der Lebenshilfe Berlin in einem Artikel mit dem Titel *Kein Zugang zu Psychotherapie für Menschen mit geistiger Behinderung?* (Lebenshilfe Nachrichten, Heft 1/2012, S. 6). Demnach lehnen die Krankenkassen Anträge auf Psychotherapie von als geistig behindert diagnostizierten Personen zunehmend häufig ab. In dem Artikel wird folgende Begründung einer Kasse zitiert: „die Durchführung einer Richtlinienpsychotherapie sei aufgrund einer durch Test festgestellten deutlichen Intelligenzminderung nicht indiziert“. Während die gleich lautende Einschätzung von Freud am Ende des 19. Jahrhunderts noch dem damaligen Zeitgeist weitestgehend entsprochen habe dürfte, ist sie heute nicht mehr angebracht und stellt außerdem einen Verstoß gegen die BRK dar.[15]

„Der psychologische Fachdienst der Lebenshilfe Berlin betont, dass Menschen mit geistiger Behinderung uneingeschränkt von einer Psychotherapie profitieren können, wenn sie ihrer kognitiven und psycho-emotionalen Entwicklung entspricht. Dies gilt auch für externe kassenfinanzierte Psychotherapien, wenn dabei bestimmte Leitlinien als unerlässliche Behandlungsbestandteile beachtet werden. Dazu gehören z.B. die Einplanung längerer Therapiezeiten, die Gestaltung kreativer und anschaulicher Kommunikationswege und die Einbeziehung von Bezugspersonen aus dem täglichen Umfeld als Co-Therapeuten.“

Die Qualifizierung von Herrn T. wird zumindest kurzfristig nicht von einer Psychotherapie profitieren können.

Seine Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer Berufsausbildung haben in ihm einen alten Traumberuf aus Kindheitstagen wieder wach werden lassen, der nach seiner Einschätzung keine herkömmliche Ausbildung erfordern würde:

T: Es gab auch einen größeren Wunsch, den ich machen wollte, als Gastronomie. Ich hab’ mich ja immer so für Technik interessiert. Ich hab’ mich für Achterbahntechnik interessiert, ich hab’ mich für Geisterbahntechnik interessiert, ich hab’ mich für Karusselltechnik interessiert, so alles was Rummel ist, einfach.
I: Ja, Jahrmarkt.

[15] Artikel 25 der BRK beginnt mit dem Satz: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit ohne Diskriminierung aufgrund von Behinderung.“ In Absatz d „erlegen die Vertragsstaaten den Angehörigen der Gesundheitsberufe die Verpflichtung auf, Menschen mit Behinderungen eine Versorgung von gleicher Qualität wie anderen Menschen angedeihen zu lassen […]“. In Abschnitt e „verbieten die Vertragsstaaten die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in der Krankenversicherung und in der Lebensversicherung […]“.

T: So richtig perfekt. Das liebe ich wie, wie soll ich ’n sagen? Es ist einfach für mich der Himmel! Und überhaupt so mit Technik umzugehen ist auch schön. Ich kann auch sehr gut umgehen. Mit Lego hab’ ich auch als kleines Kind angefangen, Achterbahnen zu bauen, Geisterbahnen nachzubilden, einfach so richtig hab’ ich schon Bilder vor mir gehabt. Und hab’ auch das wirklich gebaut (lacht), und das hat auch funktioniert, […] Ich hab’ mich schon mit Sachen beschäftigt, die mehr so mit Technik sind (unverständlich). Ich weiß sehr viel wie die Achterbahnen funktionieren, welche Hydraulik sie benutzen, worauf man achten muss, wann die Räder gewechselt werden müssen, was da alles, ach!
I: Ja, ja. Also das wär’ quasi noch ’n Traumberuf, in der Richtung.
T: Das ist mein Traumberuf, das was wirklich anschlagen würde.
I: Ja, aber da müsste man dann doch den Schulabschluss nachholen.
T: Na, ich hab’ so Sachen gehört, da wo man nicht mehr ’ne Ausbildung braucht.

Die von Herr T. hier verwendeten euphorischen Ausdrücke („der Himmel“) zeigen, dass er sich von diesem Traumberuf aus Kindheitstagen noch nicht vollständig gelöst hat. Mit Lelgemann (2005) formuliert, hat er diesbezüglich noch keine „Trauerarbeit“ geleistet. Nachdem Herr T. die Variante einer Arbeit in der Schaustellerbranche einige Monate lang ernsthaft erwogen hatte, verwarf er den Gedanken daran in einem informellen Gespräch im Dezember 2011 als „Schnapsidee“. Dieser Weg, den Werkstattstatus durch eine Anlerntätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt hinter sich zu lassen, erwies sich als nicht gangbar. Dass er aus diesem Status herauskommen will, den er auch als „vom Staat leben“ bezeichnet, ist sein Fernziel. Das zeigt die folgende Interview-Passage im Anschluss an seine Zweifel, ob er den Eignungstest bestehen würde:

T: Ja, von daher würd’ ich eher so technische Sachen machen – wo man keine Ausbildung braucht, so. Es gehört aber auch nicht mehr zur Behindertenwerkstatt. Ich weiß nicht, also ich weiß echt nicht, also, *ich will nicht in ’ner Behindertenwerkstatt ’n Leben lang bleiben.* [meine Hervorhebung]
I: Na, jetzt sind Sie hier ja auf ’nem Werkstattaußenarbeitsplatz.
T: Ja, und wenn ich das halt richtig mache, wird ’s auch weiterhin so gut gehen.
I: Und dann haben Sie zwar ’n Werkstattstatus, aber Sie sind inner freien Wildbahn, sozusagen.
T: Genau, ja, genau.
I: Könnte das ’n Kompromiss sein, mit dem Sie länger leben können, auf Dauer, oder?
T: In ’ner Behindertenwerkstatt zu sein?
I: Na, auf’m Werkstattaußenarbeitsplatz, mein’ ich.
T: Ich denk’ mal, ja, schon. Ich denk’ mal, mir wird auch bestimmt, sag’ mal, vertraut, wenn ich das nicht schaffen würde, viele Sachen.
I: Wenn Sie was nicht schaffen würden?
T: Wenn ich jetzt die Ausbildung nicht schaffe. Aber ich mein’, …
I: Da könnten Sie ja, was die praktischen Dinge betrifft, auch Ihr Spektrum erweitern, Ihre Bandbreite erweitern. Vielleicht dann doch auch mal, dass man Sie an den Gast ranlässt, zum Bedienen.
T: Ja aber, ich denk’ mal, ich werd dann immer von der Staat leben.
I: Was?
T: Ich werd immer von der Staat leben. Ich wird immer von der Stadt leben, Geld bekommen.
I: Ach so, jetzt versteh’ ich.

T: Das ist wenig. Sehr wenig. Weil, es gibt bestimmt auch Lösungen, wenn ich das nicht schaffe, dass das irgendwie funktionieren kann, mal gucken. Ich weiß nicht.

Diese Passage zeigt, dass Herr T. sich einen ausgelagerten Arbeitsplatz zwar durchaus als längerfristigen Kompromiss vorstellen kann, aber die kursivierte Stelle, die auch diesem Abschnitt als Motto vorangestellt wurde, zeigt, dass er sich auch auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz weiterhin in der „Behindertenwerkstatt" verortet, in der er nicht „'n Leben lang bleiben" will.

5.3.1.3 Die Integration der Beeinträchtigungen von Herrn T. in sein Selbstbild

Herr T. weist den Begriff „Behinderung" von sich, räumt aber ein, dass er eine Lernbehinderung hat. Diese führt er auf seine Krämpfe zurück sowie auf die starken Emotionen in ihm, deren Abwehr seine Konzentration beeinträchtigt.

I: Würden Sie denn den Begriff „behindert" auf sich beziehen oder anwenden oder?
T: Nö, ich hab', ich bin nur lernbehindert, ich geb' es zu. Aber nur deswegen, wegen der Krämpfe. Diese starken Emotionen in mir.
I: Ja. Die nicht zu kontrollieren sind, wenn sie da sind.
T: Die sind, die kann man aber heilen.
I: Ja?
T: Ich war schon befreit von denen. Ich brauch' nur Konzentration. Konzentration und Ruhe in mir. Weil ich funktioniere, ganz teuflische Wut, Scham, Angst, die arbeiten sehr stark in mir, dass die Krämpfe auch schon da sind.
I: Ja.
T: Hätt' ich das alles nicht in mir so doll, dann wär', wär' ich eigentlich befreit von dieser Krankheit. Da hätt' ich auch keine Lernbehinderung. Ich hätte Lust zu lernen.
I: Also die Lernschwierigkeiten kommen daher, dass Sie sich nicht gut genug konzentrieren können, oder …?
T: Auch.
I: Auch.
T: Beim Lesen – krampfe ich, dann bin ich nicht mehr in der Zeile wo ich war.
I: Ach so, dann verrutschen Sie sozusagen.
T: Ja genau. Dann – dadurch kommt dieses Langsame eben.
I: Ja, verstehe.
T: Und ich konnte halt früher halt nicht so gut, weil immer, beim Zucken kann ich ja nicht sorgfältig lesen. Da bin ich glaub' ich deswegen bisschen – hab ich 'ne Leseschwäche.
I: Ja.
T: Ich kann lesen, aber langsam.

Die zu Beginn des Zitats eingeräumte Lernbehinderung ist am Ende des Zitats auf eine Leseschwäche geschrumpft. Dies wiederum wird auf die Krämpfe zurückgeführt. Diese Argumentation erinnert an den in Abschnitt 1.2 (S. 23) referierten Befund aus der Studie von Edgerton dass als „mentally retarded" klassifizierte Personen nach Möglichkeit auf eine zusätzlich vorhandene körperliche Beeinträchtigung als Grund ihrer Probleme verweisen.

Die obige Andeutung von Herrn T, dass er schon einmal von seinen starken Emotionen „befreit“ war, erläutert er an anderer Stelle als eine etwas rätselhaft bleibende behinderungsfreie Phase. Dass beim ihm das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom diagnostiziert wurde, habe sich als Fehldiagnose herausgestellt:

T: So nach unserer Sicht, weil ich hab’ ja Konzentrationsübungen gemacht, und hab’ dann plötzlich keine Krämpfe mehr gehabt. War total anders drauf. Ich war positiv, keine blöden Gedanken mehr, ich war so fröhlich, ich war so nett zu allen, ich bin ja auch jetzt noch nett zu den Menschen, aber ooch war anders, ich war total anders, wie verzaubert. Zwei Monate lang hab’ ich nur noch lernen können, …
I: Ach.
T: … wie ich möchte. Ich hatte nicht mehr Schwierigkeiten beim Lesen, ich hatte nicht mehr Schwierigkeiten mehr Mathe zu lernen, ich hatte keine Schwierigkeiten, irgendwie jetzt mit anderen zu kommunizieren, ich hatte plötzlich ein richtiges Zeitgefühl hatte ich. Das war anders, das war alles anders, ich war behind-, ich war behinderungsfrei.
I: Ja. Aber warum war ’s nach zwei Monaten wieder vorbei?
T: Weil ich mich glaub’ ich selbst fallen lassen habe. Ich habe ja glaube ich gezweifelt. Diese, das Zweifeln ist das Schlimmste, was jemals einem Menschen passieren kann!
I: Nach dem Motto: Das ist zu schön um wahr zu sein – und plops – ist es vorbei?
T: Genau. Ich brauch’ das nicht mehr, ich komm auch so weiter jetzt klar.
I: Ja.
T: Jedenfalls, plötzlich – hat ’s mich wieder verlassen. Ich hatte plötzlich wieder Unkonzen-, ich hatte plötzlich wieder nicht so ’ne Lust, irgendwie zu schreiben, ich bin nur Leuten hinterher gelaufen wieder, und so weiter, was andere machen, was wichtig für mich ist. Und das hat mich zweimal im Leben erlebt, dass ich wirklich frei war von allem.
I: Ja, so längere Phasen, wo Sie beschwerdefrei waren, sozusagen.
T: Ganz, ganz frei!

Häufiger als die zwei „beschwerde“- oder „behinderungsfreien“ Phasen in seinem Leben ist das bedrängt werden durch heftige negative Gefühle und damit einhergehende „Zwangs-“ oder auch „kranke Gedanken“. Das komme zwar nicht mehr so häufig vor wie noch zu seiner Schulzeit, aber gelegentlich immer noch. In der folgenden Passage bagatellisiert er das Problem eher, aber mir scheint, dass es ihn auch viel Kraft kostet:

„Das sind nur Zwangsgedanken. Das ist alles normal, das ist okay, man kann mich anschreien, kann alles Mögliche. Es ist einfach nur, dass sie sehr stark in mir arbeiten, und der Druck doller, doppelt so, nee, fünffach so viel ist als beim normalen Menschen, Scheiße!! Das ist halt, wenn ich jetzt sauer bin, da kommt ’s hoch, mit Wut, mit blutrünstigen Bildern, aber – ich kann mich ja beherrschen, das ist alles kein Problem.“

Hier klingt an, warum vom Versorgungsamt seine seelische Behinderung als „vorrangig“ eingestuft wurde.

Herr T. kann jedoch die ihn bedrängenden Gefühle durchaus auch in kreative Bahnen lenken. Er hat einen Song komponiert, am Computer aufgenommen und ins Internet gestellt. Er hat ihn auch auf seinem Handy gespeichert und spielte ihn im Interview stolz vor.

5.3.1.4 „Helfen möcht ich ihm gerne, aber er muss ’n bisschen was mit tun.“ – Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung von Herrn T. aus der Sicht seines Fachanleiters

Der Fachanleiter von Herrn T., der Oberkellner des Forsthauses, schätzte im Interview (Februar 2012) dessen Chancen, den Werkstattstatus hinter sich zu lassen, skeptisch ein. Die Liste seiner Kritikpunkte ist lang: Herr T. macht demnach zu eigenwillig und unabgesprochen Pausen; „träumt“ in ruhigen Geschäftsphasen zu viel, anstatt eigeninitiativ nach einer Tätigkeit zu suchen; ist einerseits ein „Sensibelchen“ und fühlt sich schnell benachteiligt, kann aber andererseits schnell aggressiv werden. Seine Merkfähigkeit ist eingeschränkt und er ist nicht ausdauernd und konstant genug beim Verfolgen seiner Ziele. Sein Hauptkritikpunkt ist, dass Herr T. sich überschätzt: Er „ist von sich sehr eingenommen, er bildet sich ein, er kann was.“ Er traut ihm keine realistische Einschätzung seiner Leistungsmöglichkeiten in Relation zu konkreten Anforderungen zu: „[…] aber ich muss immer auch gucken: Welche Anforderungen stehen da? Bin ich in der Lage dazu? Und diese Einschätzung, die kriegt er noch nicht hin.“ Ein Indiz für eine überzogene Selbstdarstellung besteht darin, dass Herr T. seinem Fachanleiter gesagt hat, dass er über *vier* Jahre Erfahrung mit Arbeit am Tresen verfüge, anstatt über die tatsächlichen zwei.

Die Grenzen der Einsatzmöglichkeiten von Herrn T. sind in erster Linie durch seine eingeschränkte Merkfähigkeit bedingt. Bevor dies näher erläutert wird, sollen seine Stärken beschrieben werden, bzw. die Dinge, die er sich im Forsthaus angeeignet hat. Lob erhält Herr T. vom Fachanleiter für den Umgang mit den Gästen und das Eindecken:

I: Ja. Und wie ist er so im Umgang mit dem Gast?
F: Da versucht er nett und freundlich zu sein, da kann ich mich nicht beschweren.
I: Das gelingt ihm auch.
F: Ja. Er kann auch supergut eindecken. Also, eindecken, das hat er inzwischen drauf. Die Tische eindecken. Er räumt auch, wenn er sieht, wenn er am Tresen ist und hat wirklich Zeit, und ist *nicht* am träumen, wenn ich ihm sage: „Du bist dafür verantwortlich, dass hier abgeräumt wird.“, dann achtet er auch drauf, dass, wenn die Gäste gegangen sind, dass der Tisch aufgeräumt wird. Das kriegt er auch hin.
I: Das hat er gelernt in der Zeit wo er hier ist.
F: Ja.
I: Das war nicht von Anfang an so.
F: Nee, das kann ich mir nicht vorstellen, weil das hab ich ja mit ihm antrainiert.

Der Bereich der Dinge, die Herr T. nach Einschätzung seines Fachanleiters inzwischen sicher beherrscht, deckt sich ziemlich gut mit den oben in Abschnitt 5.3.1.2 zitierten Punkten, von denen er selbst meint, dass sie ihm gut von der Hand gehen:

I: Und wenn man jetzt mal theoretisch so ’n Korridor nimmt, von dem was in Reichweite von [Vorname von Herrn T.] Möglichkeiten ist, und sich darauf beschränkt, und alles andere …

F: Das wäre Eindecken, Nachdecken, Abräumen, Tresen, aber nicht allein sondern unter Aufsucht, also mit Begleitperson, und im Office die Arbeiten machen, wie Bestecke polieren, Teller nach zu bestücken, und so, diese Aufgaben. Ja, aber das wären alles keine Aufgaben, mit denen er glücklich wird, weil er nicht das Geld verdient, was er verdienen möchte. Und das ist der schwierige Knackpunkt dabei.

Mit diesem „Knackpunkt" meint der Fachanleiter, dass Herr T. unrealistische Vorstellungen von den Verdienstmöglichkeiten eines Kellners hat(te), die sich in Richtung 1500 Euro netto im Monat bewegen. Diese Vorstellungen hat er ihm durch die Schilderungen seiner eigenen diesbezüglichen Erfahrungen genommen und nach unten korrigiert.

Die Grenzen der Einsetzbarkeit von Herrn T. am Tresen beschreibt der Fachanleiter wie folgt:

F: So, denn hab' ich Informationen von ihm bekommen, dass er angeblich an einem anderen Objekt von Mosaik vier Jahre am Tresen war. Da frag' ich mich ganz herzlich: Was haben die da mit ihm gemacht? Und so, aufgrund dessen versuch' ich, mit ihm zu trainieren – Getränke: Er hat Null Ahnung, was Spirituosen sind, die einzelnen Unterordnungen, er weiß, Alkoholfreie Getränke, das ist okay, Longdrink, da hört 's auch schon wieder auf, er kennt keine Kalkulation, also er weiß gar nicht, wie viel da rein muss, er weiß nicht …
I: Die Mengenverhältnisse.
F: Richtig. Er weiß auch nicht, welches Getränk in welches Glas muss. Wenn ich ihm sage: „Ich brauche vier cl Cognac.", dann geht er an den Kühlschrank und holt mir 'n gekühlten Stamper raus, ja? Also ich muss ständig gucken. Oder er poliert Gläser, und es wird boniert, er kriegt 's gar nicht mit, er steht zwei Meter daneben, er kriegt nicht mit, dass der Bon da raus kommt. Dass er jetzt eigentlich erst das Glas beiseite legen muss und das Getränk fertig machen muss. Geschweige denn die Koordination zwischen, Bon mit sechs, sieben Getränken drauf, welches Getränk fang' ich zum Anfang an und mit welchem hör' ich auf? Wann muss ich das wichtigste Getränk, zum Beispiel wenn ich 'n Bier habe, das muss ich nun mal als erstes anzapfen, weil das dauert ja ne Weile, ne?
I: Sieben Minuten, wenn 's … (lacht)
F: Gibt 's ja nicht mehr, diese Regel. So, aber muss ja zwischendurch eventuell 'n Heißgetränk machen, sprich, 'n Cappucino, das muss alles hinterher zur gleichen Zeit fertig sein, aber das darf erst dann fertig sein, wenn der vorne am Tresen steht entsprechend, und das hat er nicht drauf. Da hab' ich denn mit ihm gesprochen und sag': „Wie hast denn du die vier Jahre am Tresen gearbeitet?" Er hat also auf Zuruf gearbeitet, also er hatte noch 'n zweiten Mann am Tresen, der ihm sagt: „Mach mal bitte 'ne Cola, mach mal 'ne Fanta, mach mal 'ne Sprite." – Das kriegt er hin, ja? Wenn er da 'n Zweiten zu stehen hat, der ihm sagt, was er zu machen hat, dann funktioniert es.

Zu den mangelnden Getränkekenntnissen von Herrn T. führt der Fachanleiter noch viele weitere Beispiele an, die hier nicht alle wiedergegeben werden müssen.

Die nicht ausreichenden Getränkekenntnisse von Herrn T. sind ein Hauptgrund dafür, dass ihn der Fachanleiter keine Bestellungen an den Tischen aufnehmen lässt: „Okay, ich möchte 'n nicht an 'n Tisch ranschicken und 'ne Bestellung aufnehmen, das möchte ich mit ihm nicht machen, weil ich nicht weiß, was da ankommt." Auf die Frage nach den möglichen Fehlerquellen antwortet der Fachanleiter:

F: Da kann dann etliches passieren. Das geht schon los, wenn ich ’n Bon mache vom Wein. (unverständlich) wenn er das liest weiß er, welche Flasche das ist. Sag’ ich ihm aber nur an, zum Beispiel: „Ich möchte ’n Riesling haben.“, dann steht er da und sucht, dann weiß er nicht wo er anfangen und wo er aufhören soll. Er weiß dann weder, ob das ein Rotwein ist oder ein Weißwein, oder ein Roséwein, weiß er dann schon nicht mehr. Wenn ich dann auch schon die nächste Bestellung mache, ist immer der gleiche Wein, wenn ich sag’: „Ich möchte ’n Moselwein haben.“, weil so bestellen ja nun mal die Gäste, die bestellen mal diesen Namen, mal diesen Namen, mal diesen. Da wird er bösartig, wenn die nicht so bestellen, wie ’s auf der Karte steht. Ich sag’: „Es steht ja so in der Karte, aber sie nehmen nicht den Namen, sondern den Namen, weil se den vielleicht nicht aussprechen können. Nun musst du aber am Gast wissen, was ist gemeint? So, und wenn du dann zu mir zurückkommst, und ich soll für dich bonieren, ich sage: ‚Ich weiß ja gar nicht, was ich bonieren soll, wenn du gar nicht nachfragst, was gemeint ist.’“ Und wenn ich ’s dann vielleicht auch noch akustisch nicht versteh’, es geht ja manchmal, dass man akustisch etwas nicht versteht, und denn aber nicht nachfragt, wenn er mit irgendwelchen Brocken ankommt und ich soll da raus rätseln, was gemeint ist, – wird nix! Ja, dann muss ich also zum Gast … „Sorry, bitte sind Sie so, lieb und sagen mir, was Sie bestellt haben?“

Die anfänglichen Ambitionen von Herrn T., auch Bestellungen entgegenzunehmen, hat ihm der Fachanleiter ausgeredet: „Wollen ja, aber ich glaub’, den Zahn hab ich ihm gezogen, dass das nicht funktioniert.“

Die Schwächen in der Merkfähigkeit von Herrn T. gestalten seinen Lernprozess sehr langwierig:

I: Hat er, können sie ihm Gelegenheiten geben, wo er Erfahrungen machen kann, an denen er wachsen kann …?
F: Das ist ein ganz, ganz langer Prozess bei ihm. *Also das dauert unheimlich lange, da muss einer sehr, sehr viel Zeit und Energie mitbringen.* [meine Hervorhebung] Weil, ich bin der Meinung, selbst wenn ich heute mit ihm fünf Getränke trainiere, ’n ganzen Tag lang, angenommen, ich würde irgendwo arbeiten, wo ständig diese Getränke kommen, dann würde er nach einer Woche diese fünf Getränke drauf haben. Aber ich weiß nicht, wenn ich die 14 Tage nicht benutze, diese Getränke, ob er das dann wieder sofort hinkriegen würde, das wage ich zu bezweifeln, dann, also was Longdrinks angeht, ne. Wenn man Kaffeespezialitäten oder so was hat, ich sage: „Pariser Schokolade brauch ich jetzt, ich brauch’ russische Schokolade.“, kippt er eventuell mir das wieder durcheinander, und das ist nur ’ne Spirituose, die rein muss, ne? Entweder ’n Wodka oder ’n Contreau, je nach dem. Aber ich muss mich ja drauf verlassen, wenn ich ’n Longdrink oder ’ne Kaffeespezialität auf ’m Tresen hingestellt kriege, geh’ ich davon aus, er hat mir das so fertig gemacht, wie ich das brauche für ’n Gast, und nicht, dass ich beim Gast ’ne Reklamation habe und für ihn doppelt laufe, ne?

Herr T. befindet sich nach Einschätzung des Fachanleiters bei seiner Qualifizierung in einem Zwiespalt: Einerseits will er gefordert werden, andererseits erbringt er nicht genügend kontinuierliche eigene Anstrengungen. Zum ersteren Punkt berichtet der Fachanleiter: „Er hat also auch zu mir schon gesagt: ‚Also, [Vorname] tritt mich in ’n Arsch, ich will hier endlich was lernen!’, ne?“ Zum zweiten Punkt sagt er zusammenfassend: „Er arbeitet nicht an sich.“ Damit meint er konkret, dass Herr T. zu wenig für den Eignungstest übt und diesen vor sich her schiebt.

I: Und was denken Sie, wie weit kann er kommen, wo sind seine Grenzen?
F: Ja, es geht ihm ja erst mal darum, er muss erst einmal die Tests bestehen, um überhaupt, er möchte ja gerne ’ne Ausbildung machen, aber bevor er die Tests nicht besteht, der hat ja noch ’ne gewisse Zeit, aber er schiebt das zu weit raus, ne? Und wenn er das nicht schafft, dann kann er auch keine Ausbildung – wenn er diesen Eignungstest nicht bringt. Aber er arbeitet nicht an sich.
I: Jedenfalls nicht systematisch, kontinuierlich oder nachhaltig.
F: Und dann weiß ich nicht, dann wird er vielleicht auch ganz schnell alles fallen lassen, ich weiß nicht. Er will auf jeden Fall nicht ewig lange vom Staat leben, das hat er mir schon zu verstehen gegeben, er will vernünftig normales Geld verdienen, das hat er ja – aber ob er ’s schafft, weiß ich nicht, da muss er auch im Freizeitbereich ’n bisschen was machen, und nicht am PC sitzen und Spiele spielen, sondern am PC sitzen und sich das eine oder andere angucken.

Der geschilderte Zwiespalt wirkt sich in der Weise aus, dass Herr T. des Öfteren seine Ziele wechselt. Auf die Bemerkung des Interviewers, dass es schwierig sei, jemand aus dem Werkstattstatus herauszuhelfen, antwortet der Fachanleiter:

F: Helfen möcht ich ihm gerne, aber er muss ’n bisschen was mit tun. Also er kriegt das nicht in die Wiege gelegt von mir.
I: Na klar.
F: Weil, das kann ich nicht machen.
I: Er ist ja der, der ’n Ziel hat.
F: *Wenn* er ’s hat, wenn er ’s *hat* ne? Er kann auf einmal zwei Tage später mit ’nem ganz anderen Ziel ankommen.

Von dem wieder aufgegeben Ziel der Arbeit als Achterbahntechniker war oben in Abschnitt 5.3.1.2 schon die Rede. Nach Aussage des Fachanleiters hat Herr T. auch schon mal wegen einer Tätigkeit in der Küche des Forsthauses nachgefragt, aber dies auch wieder fallen lassen. Der Fachanleiter formuliert die aus seiner Sicht fehlende Kontinuität bei Herrn T. so:

F: Ich meine, wenn er sich selber revidiert, dann ist das ja noch alles okay. Er muss bloß gucken, dass er nicht in so ’n, so ’n Status rein kommt, tausend Sachen versuchen und nicht zu Ende bringen. Dann ist er irgendwann 50 und sagt: „Was hab’ ich eigentlich in meinen ganzen Leben getrieben?“ Nur irgendwelche Praktikas gemacht und nichts hat funktioniert, er muss irgendwas mal durchziehen.

Zum Zeitpunkt des Interviews mit dem Fachanleiter (Februar 2012) verfolgte Herr T. das Ziel, in einen anderen gastronomischen Standort von Mosaik-Services zu wechseln, nachdem er erfahren hat, dass dort eine gute Tresenkraft gesucht wird.

I: Haben sie so vom Bauchgefühl her so ’ne zeitliche Perspektive bei ihm, wie lange wird der das noch machen hier? Sich in der Weise im Kreis drehen?
F: Ich weiß, dass er was anderes vorhat. […] Also er möchte an sich gerne in die Schwarz’sche Villa. Deswegen hat er mir auch die Getränkekarte mitgebracht. Ich sag: „Da stehen aber sehr anspruchsvolle Sachen, drin, die üb’ mal schön, bevor de das versuchst! Und dann gehst ’e auf ’n Sonntag bei schönem Wetter als Gast in die Schwarz’sche Villa und beobachtest die Tresenkräfte, was die da zu tun haben.“

Der Fachanleiter ist der Ansicht, dass Herr T. seine Fähigkeiten als Tresenkraft über- und die Anforderungen in der Schwarz’schen Villa unterschätzt. Er hält die dortige Getränkekarte

eher für anspruchsvoller als diejenige im Forsthaus. Er übt mit ihm die Getränkekarte der Schwarz'schen Villa systematisch, um Herrn T. den Wechsel dorthin zu ermöglichen. Dort könnte eher die Chance bestehen, dass Herr T. als zweiter Mann am Tresen arbeitet, was noch im Rahmen seiner Möglichkeiten liegt. Diese Position bietet vielleicht noch am ehesten die Chance, dass Herr T. für den Fall, dass aus der Ausbildung zu Fachkraft im Gastgewerbe nichts wird, einen tariflich bezahlten Helferjob bekommen kann. Diese Tresentätigkeit „in der zweiten Reihe" sollte meines Erachtens zusammen mit den anderen Tätigkeiten, die im Rahmen des oben (S. 165) erwähnten Korridors liegen (Eindecken, Nachdecken, Abräumen, Bestecke polieren), innerhalb dessen er sicher ist, konsolidiert werden. Gleichzeitig sollte man schauen, welche Tätigkeiten am ehesten die Chance beinhalten, diesen engen Korridor etwas zu erweitern. Gemeinsam mit Herrn T. sollte überlegt werden, welche der Tätigkeiten aus der langen Liste derjenigen, die ihm der Fachanleiter (noch) nicht zutraut, noch am ehesten in seiner Reichweite läge, um diese dann systematisch und geduldig zu einzuüben. Dies hat eine hinreichend weitgehende gemeinsam geteilte Situationseinschätzung zur Voraussetzung.

Unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Selbst- und Fremdeinschätzung von Herrn T. ist festzuhalten, dass zwischen ihm und seinem Fachanleiter sowohl Übereinstimmungen als auch Divergenzen in der Beurteilung seiner Leistung vorliegen. Die Übereinstimmungen beziehen sich auf das Eindecken, Nachdecken, Abräumen, Bestecke polieren als sicher beherrschte Tätigkeiten. Die Divergenzen beziehen sich auf das, was er darüber hinaus am Tresen und als Bedienungskraft kann bzw. könnte. Wo genau die Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung in diesem Fall aufhört und wo die diesbezügliche Divergenz zwischen Herrn T. und seinem Fachanleiter beginnt, wäre erst noch genauer zu bestimmen. Eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung kennzeichnet auch den nächsten Fall.

5.3.2 „Kommt an, wie ich schaffe." – Herr W.

Das Interview mit Herrn W. fand Mitte Januar 2012 statt und dauerte gut eine Stunde.

5.3.2.1 Daten zum Lebenslauf und Auszüge aus den amtlichen Begutachtungen

Herr W. wurde im Juni 1986 in Berlin geboren. Von 1993 bis 2004 besuchte er drei Schulen. Bei der ersten handelt es sich um eine Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, bei der zweiten um eine Grundschule mit Förderzentrum „Lernen". Die dritte war eine Sonder-

schule für Lernbehinderte, wo er einen Lehrgang zur Berufsorientierung absolvierte, den er mit einem Abschlusszeugnis verließ.

Das medizinische Gutachten der Agentur für Arbeit vom November 2004 bescheinigt Herrn T. unter anderem einen „geistig-intellektuellen Entwicklungsrückstand mit Hinweisen für erhebliche Lernbehinderung“. Im psychologischen Gutachten vom Dezember 2004 heißt es: „Anforderungen an das sprachlogische Denken, Lesen und Schreiben überforderten ihn völlig. […] Grundrechenarten führte er in der Addition mit einer Einschränkung im Umgang mit natürlichen Zahlen bis zum dreistelligen Zahlenraum relativ sicher aus. Darüber hinaus war er überfordert.“ Im Dezember 2004 beantragte Herr W. bzw. seine Eltern einen Schwerbehindertenausweis. Im Bescheid des Versorgungsamtes vom März 2005 wird ihm ein GdB von 60 zuerkannt für zwei Punkte: „a) Lernbehinderung mit Sprachentwicklungsstörung, b) Organisches Anfallsleiden“. Laut Mosaik-Stammblatt ist er „vorrangig geistig behindert“.

Der Eintritt von Herrn W. bei Mosaik erfolgte im Mai 2005, kurz vor dem Erreichen des 20. Lebensjahres, mit dem Eingangsverfahren im Ökohof Kuhhorst. Was er in dem knappen Jahr zwischen Schulende und Werkstatteintritt gemacht hat, ist nicht dokumentiert. Ab Juli 2005 absolvierte Herr W. in Kuhhorst für ein Jahr den Grundkurs des Berufsbildungsbereichs, vorwiegend im Stallbereich. Wegen Knieproblemen schied er dort kurz vor dem Abschluss des Aufbaukurses in Berufsbildungsbereich aus. Im Juni 2007 wechselte er in die Mosaik-Werkstatt in Kreuzberg in den Kerzenbereich. Dort beendete er den Berufsbildungsbereich und wechselte im September 2007 innerhalb derselben Abteilung in den Arbeitsbereich. Im Oktober 2008 wechselte Herr W. aus der Kerzenabteilung in die Industriemontage. In der Werkstatt in Kreuzberg zeigte er nur in den ersten beiden Monaten ein regelmäßiges Arbeitsverhalten, seitdem waren Unpünktlichkeit und häufige Fehlzeiten ein chronisches Problem. Nach anderthalb Jahren in der Industriemontage wechselte Herr W. im März 2011 in das Forsthaus Paulsborn. Zunächst absolvierte er ein vierwöchiges Praktikum im Service, dann eines in der Küche. Seit Mai 2011 ist er in der Küche auf einem ausgelagerten Werkstattarbeitsplatz.

Herr W. zog mit 23 Jahren, also 2009 oder 2010, bei seinen Eltern aus und lebt seitdem in einem Wohnheim in Kreuzberg in einer Wohngruppe mit vier weiteren Mitbewohnern. Neben einem Bezugsbetreuer in der Wohngruppe hat er seit März 2011 einen gesetzlichen Betreuer.

5.3.2.2 Zur Biografie von Herrn W. bis zum Wechsel in das Forsthaus

Die Berufsorientierung an der Sonderschule für Lernbehinderte, an der er seine Schullaufbahn beendete, bezog sich anscheinend auf den Bereich der Holzverarbeitung. Dazu sagt er: „Da hab ich auch da mit Holz gemacht, mit Fahrrad. Mit Holz kann ich zusammen gut bauen." Die Holzverarbeitung ist allerdings in seiner späteren Erwerbskarriere kein Thema mehr. Seinen Weg in die Werkstatt beschreibt Herr W. wie folgt:

I: Und als die Schule vorbei war, wie ging 's dann weiter? Musstest Du zur Arbeitsagentur?
W: Nee, ich war dann über Arbeitsamt hingegangen, früher, dann hab' ich gesagt: „Ja, ich brauch' Arbeit, und so, was kann ich machen?" Da ha'm die gefragt: „Was kannst Du machen?" Da hab' ich gesagt: „Ich kann gut mit Tieren kümmern, ich kann gut essen machen, und solche Sachen."
I: Ja. – Und was haben die dann vorgeschlagen? Dass Du in 'ne Werkstatt gehen sollst, oder?
W: Na, die haben gesagt: „Geh' lieber in Werkstatt hin." – Ich will gerne 'n bisschen gut verdienen, eigentlich, als immer hin und her zu fahren damals in Kuhhorst. Da musst ich dann um halb fünfe aufzustehen.

Sowohl die Arbeit mit Tieren als auch in der Küche hatte Herr W. bereits in Praktika während seiner Schulzeit kennen gelernt, ersteres in einem Aquarium und letzteres in einem Jugendwerkhof. Der Interviewer greift die Werkstattempfehlung heraus und fragt nach deren Akzeptanz bzw. nach der Vereinbarkeit dieser Empfehlung mit dem Selbstbild von Herrn W.:

I: Und wie war das damals für Dich, als die von der Arbeitsagentur gesagt haben, dass Du in die Werkstatt gehen sollst? War das okay, oder fandest Du das nicht gut?
W: Na, es geht. Ich hab' jetzt gesagt: „Kommt an, wie ich schaffe."

Die Haltung von Herrn W. gegenüber der Werkstattempfehlung ist weder eindeutig ablehnend noch eindeutig zustimmend, sondern liegt irgendwo in der Mitte: „Na, es geht." Er akzeptierte diese Empfehlung vorläufig und provisorisch, wohl auch, weil er keine Alternative hatte, und machte die Dauer seiner Werkstattzugehörigkeit von seiner Leistungsfähigkeit abhängig („Kommt an, wie ich schaffe."). Gegenüber der Institution Werkstatt als einer Sondereinrichtung für Menschen mit Behinderungen hatte Herr W. weniger grundsätzliche Berührungsängste und Vorbehalte als Herr T., der dies anfangs für sich abgelehnt hatte. Herr W. war diesbezüglich etwas mehr „abgekühlt" als Herr T., aber auch nicht vollständig, denn er ging nicht selbstverständlich von der WfbM als Dauerperspektive aus. Für einen Absolventen einer Sonderschule für Lernbehinderte ist es ungewöhnlich, schon weniger als ein Jahr nach Schulende in eine Werkstatt zu gehen. Die allermeisten durchlaufen erst einmal mindestens eine Maßnahme des Übergangssystems, und in eine Werkstatt gehen sie erst dann, wenn mehrere Alternativen nicht funktioniert haben (Ginnold 2008, S. 270 f.).

Wie schon in der zuerst zitierten Passage schließt Herr W. direkt an die obige Schilderung seines Weges in die Werkstatt hinein die Kritik am seiner Meinung nach zu geringen Entgelt an.

W: […] Und die, wenn ich so schlecht Geld kriege, is' auch 'ne Verarschung! Ich sag' auch mal meine Meinung.
I: Ja klar. Ist ja richtig so.
W: Ey, wenn einer mich nur verarscht, und so, dann kann ich sagen: „Okay, macht Euern Scheiß alleine, ohne mich." Kann ich eben auch sagen, aber mach' ich nich'.

Die Klage über sein geringes Entgelt zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview mit Herrn W. Diese Klage ist unter Werkstattbeschäftigten weit verbreitet. Angesichts eines bundesweiten Durchschnitts von etwa 160 Euro im Monat (Wendt 2008, S. 63 f.) ist dies auch leicht nachzuvollziehen. Das Problem ist jedoch ein grundsätzliches der Sozialpolitik und kann nicht auf der Ebene einer einzelnen WfbM gelöst werden. Die ungünstige finanzielle Situation von Herrn W. wird derzeit noch dadurch etwas verbessert, dass ihm seine Eltern das Kindergeld abtreten, das sie noch für ihn bekommen, in Höhe von knapp 200 Euro im Monat. Herr W. ist zuversichtlich, dass sich dies noch bis in sein 27. Lebensjahr so hinzieht. Aus dem Gefühl, mit der geringen Entlohnung „verarscht" zu werden, leitet Herr W. für sich das Recht ab, seine Leistung zurückzuhalten: „(…) dann kann ich sagen: ‚Okay, macht Euern Scheiß alleine, ohne mich.'" Von diesem Recht macht er aber keinen Gebrauch: „Kann ich eben auch sagen, *aber mach' ich nich'*." Meine Vermutung ist, dass er seine häufigen Fehlzeiten vor sich selbst mit der geringen Entlohnung rechtfertigt. Wenn dem so ist, dann macht er von seinem „gefühlten" Recht auf das „ohne mich" zumindest einen teilweisen Gebrauch. Einschränkend muss dazu erwähnt werden, dass das Problem der Fehlzeiten im Interview mit Herrn W. kein Thema war. Er wurde nicht danach gefragt und sprach das Thema auch nicht von sich aus an.

Seine Arbeit in Kuhhorst beschreibt Herr W. so: „Tiere zu füttern und so, ausmisten, hab ich damals richtige Muskeln gehabt." In mehreren Beispielen schildert er, dass er einen guten Zugang zu Tieren hat und gut mit ihnen umgehen kann. Ansonsten berichtet er aus dieser Phase von Konflikten mit Vorgesetzten, die seiner Meinung nach im Winter das Salzstreuen vernachlässigten und damit Ausrutsch- und Unfallgefahr heraufbeschworen. Ein weiteres Thema ist die Umständlichkeit des täglichen Weges zwischen Berlin und Kuhhorst. Zu einem Umzug in das dortige Wohnheim von Mosaik war er anscheinend nicht bereit.

Über die anschließende Arbeit in der Kerzenabteilung in der Kreuzberger Werkstatt berichtet Herr W. nicht viel. Die Arbeit fiel ihm anscheinend leicht: „Na, die Kerzen waren so einfach zu machen." Dass er die Abteilung verließ, hatte in erster Linie mit einem nicht näher detaillierten Konflikt mit einem Vorgesetzten zu tun. Auf die Frage, was er bei seiner an-

schließenden Arbeit in der Industriemontage (betriebsinterne Abkürzung: IMO) gemacht habe, antwortet er: „Ach, Taschen zu machen, (unverständlich) sortieren. Ich hab gesagt: ‚Ey Leute, ich will nicht die ganze Zeit so sitzen, breiter und fetter will ich auch nicht.' Deswegen mach' ich wieder Sport." Seinen Ausstieg aus dieser Abteilung thematisiert die folgende Passage:

I: Also – das hat Dir dann in der IMO nicht mehr gefallen. Du wolltest von Dir aus da weg? Und hast geguckt, was ist vielleicht … Du hast gefragt bei Mosaik: „Hey, habt ihr vielleicht was anders für mich?" Oder wie lief das?
W: Na, hab' ich über Frau (Name, Begleitender Dienst) gefragt, und sie so: „Ja, muss man erst mal Praktikum machen, und so."
I: Also der hast Du gesagt, IMO gefällt Dir nicht mehr.
W: Ja, die ganze Zeit nur sitzen, Kabel stecken und so.
I: Ja, ja.
W: Und dann mit dem Salz mit der Pinzette rauszuholen, und Salz ist auch nicht so gut mit den Augen.
I: Ach so, ja. Und das war Dir zu langweilig?
W: Ja. Wenn es nur nicht so langweilig würde.

Herr W. thematisiert zunächst Bewegungsarmut („die ganze Zeit nur sitzen") und Gesundheitsrisiken (Stichwort „Salz") als Gründe für seine Unzufriedenheit mit der Arbeit in der Industriemontage. Dass es ihm „zu langweilig" wurde wird ihm vom Interviewer aufgrund seiner Formulierung „nur (...) Kabel stecken" eher in den Mund gelegt. Er stimmt dem jedoch zu, und verwendet dabei noch eine Steigerung: „Wenn es nur nicht *so* langweilig würde."

Der Vorschlag des Begleitenden Dienstes, ein Praktikum im Forsthaus zu machen, kam den Vorlieben von Herrn W. entgegen.

W: Na, ich bin auch, ich hab' gesagt: „Ich will gerne Küchenbereich."
I: Ja, ja.
W: Ich hab' damals meine Eltern auch was Leckeres gemacht. Schöne Sauce mit Champignons, schön mit Rotwein, schöne hellere Sauce. Ja, manchmal mach' ich mit Käse überbacken, schmeckt auch sehr gut.

Dass Herr W. sich in Richtung Gastronomie verändern wollte, liegt auf der Linie der Talente, die er bereits drei Jahre zuvor gegenüber der Berufsberatung der Arbeitsagentur geäußert hatte (vgl. das erste Zitat in diesem Abschnitt).

5.3.2.3 Herr W. im Forsthaus Paulsborn

Im Forsthaus absolvierte Herr W. in den ersten vier Wochen ein Praktikum im Service, das zu seiner Zufriedenheit verlief. Er deckte Tische ein, polierte Bestecke und kam auch am Tresen zum Einsatz. Hier bescheinigt er sich, gut Bier zapfen zu können:

W: So okay, schön angenehm, auch mit dem Bier zu zapfen.
I: Hast Du auch am Tresen gestanden.

W: Ja. So einfach, gute Winkel, wenn es zu dem Fass so ist, muss genau, nicht so richtig rein, bis in den Winkel, schön runter laufen lassen. Ich kann mit Schaum machen oder ohne.

Der Oberkellner des Forsthauses, der Herrn W. in seinem Praktikum im Service betreute, antwortet auf die Frage, wie er sich in diesen vier Wochen „angestellt“ habe, wir folgt:

F: Es war sehr schwierig.
I: Ja?
F: Und vor allem seine Unpünktlichkeit, ne? Er hat irgendwie ’n ganz anderes Zeitgefühl: Er ist da, oder er ist nicht da, entweder viel zu früh oder viel zu spät. Das ist natürlich ganz, ganz schwierig, gerade wenn ich mich auf Leute verlassen muss, ne? Wenn die Leute eingeteilt sind und ich brauch’ die dafür und dafür und dafür. Aber eben auch ganz, ganz einfache Arbeiten für ihn, Bestecke polieren, Teller auffüllen, solche Arbeiten, ne?
I: Die konnte er machen?
F: Die konnte er machen, ja.
I: Und wo wurde es dann zu schwierig?
F: Na, in dem Moment, wo er schon Getränke machen soll, da geht ’s schon gar nicht mehr. Wenn ich sage: „Mach mal ’ne Spezi fertig.“, oder so, das ist dann schon zu anstrengend, beziehungsweise, es dauert zum einen zu lange, und er ist höflich, nett und freundlich, da gibt ’s gar nichts, aber die Gefahr ist ja auch am Tresen, dass Gäste kommen und irgendwelche Fragen haben, die er definitiv nicht beantworten kann, ja? Das ist immer das, wenn er am Tresen oder am Kuchenbuffet ist, ne? Das ist dann immer schwierig.

Selbst- und Fremdeinschätzung der Leistung von Herrn W. im Service divergieren also mehr als dass sie übereinstimmen. Das war jedoch nicht von besonderer Relevanz, denn sein eigentliches Ziel im Forsthaus war von vornherein die Arbeit in der Küche. Seinen dortigen Einstieg thematisiert die folgende Passage:

I: Und was hast Du in der Küche dann zuerst gemacht?
W: Da hab’ ich, musst’ ich Kartoffel schälen, alles vorbereiten. Auch, auch wieder sauber zu machen, Fußboden, auch manchmal auch n Geschirrspüler.
I: Hm, hm. Hat Dir der (Vorname eines Kollegen) gezeigt wie das geht [gemeint ist die Arbeit in der Spüle], oder?
W: Ich weiß, wie das geht.
I: Das weißt Du sowieso.
W: Ja. Ich kenn’ des von damals, mein Praktikum von Zehlendorf, Werkhof da.
I: Ach so.
W: Der hatte auch diese Größe.
I: Das war Dir schon vertraut.
W: Ja. Ich kenn die Maschine auch so. Wenn ich nicht kenne geh’ ich nicht ran.
I: Oder Du lässt Dir zeigen wie ’s geht. Da sind ja genug, die Erfahrung haben, die Dir was zeigen können.
W: Ja, ich hab’ mein eigene Rhythmus und so, zack, durch, ja, und dann wegräumen.

Herr W. erweckt hier den Eindruck, in der Spüle auf Anhieb alles „im Griff“ gehabt zu haben, was aber nach Ansicht seines Fachanleiters keineswegs der Fall war:

O: Oder jetzt zum Beispiel mit dem Abwasch, das war ihm zu stressig, …
I: In der Spüle?
O: In der Spüle, da hat er dann gemerkt, dass er dementsprechend, ja, sehr stressig reagiert hatte, also schon was Richtung aggressiv, ne, wo er dann mit den Pfannen und – und da fehlte dies Organisatorische bei ihm, […].“

Die Selbst- und Fremdeinschätzung der Leistung von Herrn W. in der Spüle weisen also ebenfalls auseinander.

In der folgenden Passage beschreibt Herr W. seine Vorlieben in der Küche:

I: Und was machst Du in der Küche so am liebsten?
W: Ach, Kartoffeln schälen, Bratkartoffeln, ich koch' auch gerne hier bestimmte Rezepte für Spaghetti Bolognese, muss ich auch machen, auch für den – bestimmte – warte mal, was war das noch mal? Na ja, war 'ne bestimmte Nudel, hab' ich auch selbst gemacht, den Restteig, schön ausgerollt, schön mit 'm Messer, die Breite, Dünnspaghetti, so 'n flacher. Na, manchmal koch ich auch was ich Lust hab. Beispiel neue Rezepten geben und so, zum Beispiel mit Kartoffeln, mit Möhren dazu, mit dem Pü-, wenn die Kartoffeln und die Möhren schön weich ist, passt auch gut zusammen, mit Reis und so.

Die folgende Passage zeigt, dass Herr W. sich für keine Arbeit zu schade ist und dabei anscheinend keine inneren Widerstände überwinden muss:

I: Gibt 's hier auch in der Küche so Sachen, Arbeiten, die Dir keinen Spaß machen? Was mal anfällt?
W: Mir macht alles Spaß, auch Boden sauber zu machen, Pfannenreinigung, …
I: Ja. Hast Du auch kein Problem mit.
W: Nee.
I: Gut.
W: Auch was zu holen was wir brauchen und so, auch sauber zu machen, diese ganze Belüftung, hab ich auch sauber gemacht, von innen und auch von außen.

Die bei anderen Beschäftigten eher unbeliebten Tätigkeiten zählt Herr W. mit zu seinen Stärken:

I: […] wo würdest Du sagen liegen Deine Stärken? Was kannst Du gut?
W: Meine Stärke ist – na, die ganzen Sachen, Beispiel von Getränke und so holen, und so, ist auch 'ne gute Training, auch hier sauber zu machen, auch schön ordentlich auch den Fußboden.
I: Ja gründlich.
W: Gründlich. Ja, das ist gut. Gibt ja welche andere, die machen auch nicht so richtig.

Da Herr W. hier Kolleg/inn/en kritisiert, fragt der Interviewer ihn, wie er es selbst handhabt, wenn seine Arbeit kritisiert wird:

I: Und wie kannst Du mit Kritik umgehen, wenn mal welche kommt?
W: Sag ich: „Ach, da rin, da raus." – Fertig – aus.

Herr W. handelt an diesem Punkt also nach dem sprichwörtlichen Motto, „die Ohren auf Durchzug stellen". Die unmittelbar darauf folgende Passage zeigt, dass er auch zutreffende Kritik nur zähneknirschend zur Kenntnis nimmt:

I: […] Aber manchmal ist ja Kritik auch berechtigt, das gibt es ja auch, die ist ja nicht immer daneben.
W: Ja.
I: Kannst Du das dann annehmen, wenn 's mal zutrifft?
W: Ja. (lahm)
I: Ja?
W: Sag' ich nur: „Was ist jetzt los?"
I: Hm, hm. Nicht so gerne, aber irgendwann sieht man 's vielleicht doch ein, oder?

W: Ja, muss man auch durchhalten.

Zu der ihm hier vom Interviewer nahe gelegten „Einsicht“ in berechtigte Kritik ringt Herr W. sich wohl nur eher selten durch. „Durchhalten“ klingt eher nach Aussitzen und auf Zeit spielen. Der Fachanleiter bestätigt, dass er große Probleme mit der Akzeptanz von Kritik hat. Dies sieht er in einem engen Zusammenhang damit stehen, dass Herr W. sich selbst überschätzt:

I: […] Und so mit seiner Selbsteinschätzung, ist die realistisch oder überschätzt er sich?
O: Der überschätzt sich, stark.
I: Ja. […] Und wie machen Sie das, dass Sie ihn dann ab zu mal wieder auf ’n Teppich holen? Nimmt er Kritik an?
O: Ja, der nimmt Kritik an, sehr schwer, muss ich sagen, also sehr schwer! Aber ich mach’ das momentan so, dass er, – also er erzählt ja immer, was er alles so Tolles kann und macht, und sonst was alles. Ich nehm’ das an, was er dann dementsprechend sagt, und momentan geht ’s mir bei ihm so, dass ich ihn jetzt nicht versuche zu kritisieren oder runterzuholen, sondern ihm eher diese Motivationsschiene, dass ich ihn dann dafür lobe, was er macht, ob das nun die Schnittarten sind oder was auch immer, dass er das toll macht, ne?

5.3.2.3.1 Herr W. über seine Beeinträchtigungen

Trotz der Tendenz, seine Schwächen in den Kulturtechniken herunterzuspielen, benennt Herr W. deren Beherrschung als eine Aufgabe, die er sich gestellt hat:

I: […] Und gibt ’s auch mal Sachen die Dir schwer fallen? Die nicht auf Anhieb klappen?
W: Na, ich muss noch so bisschen Mathe noch machen, so rechnen, muss ich auch jetzt selbst machen, und Lesen, die zwei Sachen.
I: Ja, ja. Bist Du da dran? Machst Du da was?
W: Ja. Ich mach’ so am Wochenende, Samstag und Sonntag, nehm’ ich ein Buch und dann les’ ich einfach.

Herr W. nutzte anfangs die Nachhilfe in Kulturtechniken in der Mosaik-Werkstatt in Berlin-Mitte, aber auf die Dauer war ihm der Weg zu weit. In der folgenden Interview-Passage schildert er zwar auf Nachfrage seine intellektuellen Grenzen, aber das Wort „Lernschwierigkeiten“ greift er nicht auf. Stattdessen verweist er auf seine epileptischen Anfälle:

I: […] Würdest Du sagen, dass Du Lernschwierigkeiten hast, oder was für einen Begriff würdest Du benutzen?
W: Äh, das ist hier Epilepsie.

Herr W. setzt den Begriff „Lernschwierigkeiten“ nicht zu seiner Person in eine Beziehung und nennt auch keine aus seiner Sicht akzeptablere Alternative. Diese Fragen nach seiner intellektuellen Beeinträchtigerung sind für ihn mit dem Hinweis auf die Epilepsie erledigt. Diesen Hinweis greift der Interviewer zunächst auf und versucht dann, wieder zum Thema der Lernschwierigkeiten zurückzukehren:

I: Wann hattest Du die ersten Anfälle?
W: Das war – einmal, da war ich in Kuhhorst im Krankenhaus, und einmal 2008. Da muss ich ’n bisschen auch aufpassen. Ich noch beim Arzt auch gewesen, na, der Arzt hat gesagt, ich

muss meinen Blutdruck, dass er zu hoch ist, muss wieder runter kriegen. Und sonst schlägt meine rechte Hand den Puls: bum, bum. Wenn es bum-bum macht ist mein Blutdruck wieder zu hoch. Dann muss ich ’n bisschen runter schalten.
I: Ja, genau, auf die Bremse treten. Und wie wirkt sich das so beim Lesen und Schreiben aus, wo wird ’s da schwierig? Die Rechtschreibung, oder was ist da das Problem?
W: Manchmal kann ich gut so lesen, Druckschrift, manchmal Schreibschrift, aber wenn manche Leute so Malklauen haben, muss ich immer fragen: „Was soll das sein?“ und so.
I: Na gut, das ist ja dann deren schlechte Handschrift.
W: Ja.
I: Und so bei Mathematik, Rechnen, wie weit kommst Du da?
W: Na ja, so fünfzig-fünfzig, so Hälfte-Hälfte. Also mal ’n Bruch und so, also Bruch hab’ ich nicht, wir haben Minus, Plus und Malnehmen gehabt, aber kein Bruchrechnen.
I: Ach so, ja, in der Schule.
W: Ja.

Probleme mit dem Lesen räumt Herr W. nur ein, wenn Andere ihm eine schlechte Handschrift zumuten. Auf dem Feld der Mathematik sagt er zwar, dass er nicht dividieren kann. Die folgende Fortsetzung dieser Passage zeigt jedoch, dass ihn dies nach seiner Einschätzung im Alltag nicht nennenswert behindert. Die Zumutung des Interviewers, dass er Probleme bei der räumlichen Orientierung haben könnte, widerlegt er mit ausführlichen Darstellungen seiner Fahrplankenntnisse.

I: Und wie findest Du Dich so im Raum zurecht, so im Öffentlichen Nahverkehr? Kommst Du überall hin?
W: Ja. … [es folgen ausführliche Schilderungen dazu, auf welchen zum Teil komplizierten und weiten Wegen er sich gut auskennt, zu Tipps mit günstigen Umsteigemöglichkeiten usw.…]

Nennenswerte Probleme beim Umgang mit Geld oder dem Einkaufen weist Herr W. im direkten Anschluss ebenfalls von sich:

I: Ja, genau. Und so die Schwierigkeiten beim Rechnen, wirken die sich vielleicht auch so aus, dass Du mit Geld Schwierigkeiten hast?
W: Nee, wenn ich rechnen muss, und so, mach ich ’n Zettel, schreib’ ich einfach die große Summe nach oben, die kleine kommt nach unten, ist ziemlich einfach. Also Plus und Minus. Und Mal, – ja, manchmal kann ich nur Plus und Minus gut rechnen, und mal geht so 40 Prozent.
I: Und hast Du da dann beim Einkaufen mal Probleme, oder geht das?
W: Nee, das geht auch so. Ich merk mir auch so in’ Kopf drinne was ich brauche, und so. Manchmal mach ich auch ’n Einkaufszettel, schreib ich schon hin, Öl, Butter, Brot, Belag, ist Abkürzung für Käse und Wurst.

Mein Eindruck ist, dass Herr W. sich selbst nicht als „lernbehindert“ geschweige denn als „geistig behindert“ sieht. Wie die einschlägige Forschung zeigt, ist er damit eher die Regel als die Ausnahme. Dass Herr W. die Frage nach seiner intellektuellen Beeinträchtigung durch den Hinweis auf Epilepsie für beantwortet hält, ist nach Herrn T. (vgl. Abschnitt 5.3.1.3) eine weitere Bestätigung des Befundes von Edgerton, dass nach Möglichkeit körperliche Probleme als Erklärung der eigenen Beeinträchtigung vorgezogen werden (vgl. Abschnitt 1.2, S. 23).

5.3.2.3.2 Die beruflichen Ziele von Herrn W.

Seine Abgrenzung von der Behinderteneigenschaft schließt nicht aus, dass Herr W. eigene Schwächen in der Beherrschung der Kulturtechniken anerkennt. Deren Verbesserung zählt er bei seinen beruflichen Zielen mit auf:

I: […] Und was hast Du für Ziele jetzt hier? Mit der Arbeit hier? Wo willst Du drauf hinaus?
W: Selbständig sein, nicht fragen, was ich machen muss und so. Dann noch Lesen und Schreiben, und Mathe und ’ne Bestellung.
I: Ja. Was ist mit der Bestellung?
W: Zum Beispiel mit Essen kommen, mit ’nem Bon, zum Beispiel wie Wurst, Schnitzel und so, Wiener Schnitzel, dann weiß ich: Okay, groß oder klein. Und die Wiener Schnitzel, die mach’ ich auch sehr gut, ich mach’ schön ’n bisschen dunkel, schön knusprig. Na, manchmal hab ich meine eigenen Rezepte, manchmal mach ich bestimmte Sachen auch rein.
I: Kannst Du denn hier einfach Deine eigenen Rezepte machen?
W: Da muss ich immer fragen. Fragen ist besser, wenn ich das mache und so, weil wenn ich mit Kartoffel mache, mit Möhren, Reis zusammen, bisschen. Gemüsepfanne nennt man des. Schön anzubraten dann, schmeckt auch sehr gut.
I: Ja. Und wo willst Du drauf los? Was für ’n, hast Du noch ’n Ziel jetzt, oder willst Du auf Dauer auf einem Außenarbeitsplatz bleiben? Oder willst Du Dich noch – willst Du vorankommen?
W: Ja. Ich muss mein Ziel durchsetzen.
I: Ja. Was ist das Ziel?
W: Schnell, vorbereiten, schnell mithelfen, so Kochen mit Rezept und so, muss ich auch aus dem Effeff können.

Die Frage, ob er „auf Dauer auf einem Außenarbeitsplatz bleiben“ möchte oder nicht, hat Herr W. bis hier hin nicht beantwortet. Deswegen hakt der Interviewer an der Stelle noch einmal nach:

I: Ach so. Ja, genau. Und, und willst Du so, mit Blick auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, oder wo ist Deine Perspektive?
W: Ja, ich will von Werkstatt irgendwann wieder –, bestimmte Alter will ich hier …
I: Also das Ziel ist, aus der Werkstatt raus zu kommen.
W: Ja.

Herr W. hat einen biografischen Plan, und zu dieser Vorstellung seiner persönlichen Zukunft gehört es, in einem nicht näher spezifizierten Alter kein Werkstattbeschäftigter mehr zu sein.

Was die Verbesserung seiner Kochfertigkeiten betrifft, orientiert sich Herr W. nicht nur an den in der Küche des Forsthauses geboten Lernmöglichkeiten, sondern auch an Sendungen mit Fernsehköchen sowie an Rezepten, die er sich im Internet sucht. Kochsendungen erfreuen sich quer durch alle soziale Schichten hoher Einschaltquoten. In den 1950er Jahren machte „Clemes Wilmenrod bittet zu Tisch“ den Anfang. Im Jahr 2009 gab es im deutschen Fernsehen mindestens 20 solcher Formate, wie York Kautt bei den Recherchen für seinen Aufsatz *Televisuelle Koch-Formate* feststellte (2010, S. 278 f.). Laut Kautt besteht einer der Anreize

dieser Sendungen darin, dass sie durchaus „ein vertieftes Verständnis des Kochens vermitteln“ (ebd., S. 285). Herr W. sagt im Anschluss an eine Passage, in der es wieder einmal darum geht, wie schwierig es ist, genug Geld zu verdienen:

W: Deswegen […] guck ich mir manchmal bestimmte Sender auch an, Restauranttester. Kommt jede Woche, manchmal Donnerstag, Freitag auch schon, den Super-Koch und so.
I: Ja.
W: Einer heißt (unverständlich), mit Bart, mit Brille.
I: Ich kenn mich da nicht aus, ich kenn’ die nicht, die Fernsehköche.
W: Na, und die sind auch gut, und wenn man das Gericht guckt und so, da kann man …
I: Da kannst Du Dir noch was abgucken im Fernsehen, wie die das machen, ne?
W: Ja.
I: Rezepte und so, ne? Gute Tipps.
W: Na. Manchmal guck’ ich auch im Internet auch nach, bestimmte Gerichte. Ich hab’ gehört, zum Beispiel Currywurst und so, die Leute haben richtig Stufe Zehn gekriegt, auf Neun, ist noch schärfer. Deswegen, es gibt auch sehr leckere auch Currybuden. Für die Sauce. Auch mal Gemüse, also Tomate, Paprika, so gelbe, und es gibt eine Tomatensauce für Currywurst, und das andere ist die hellere. Das Hellere ist nicht so scharf, mild.
I: Und die Küche hier im Forsthaus, haben die Dir auch schon weiter geholfen und Rezepte beigebracht, die Du vorher nicht kanntest?
W: Nee, ich hab’ geguckt, was, so ’n Zettel, ich hab’ geguckt: Okay, Kartoffeln schälen, schneiden, ab in den Ofen rein, für am Wochenende. Hab’ ich schnell geschält, war ich um Zwölfe fertig, und der nächste Angriff. Ja.

Möglicherweise will Herr W. seine Ausbilder mit diesem in den Massenmedien angeeigneten Wissen beeindrucken. Wie gesehen, darf er sich gelegentlich auf Nachfrage an „eigenen“ Rezepten ausprobieren.

Zu den Zielen von Herrn W. gehört eine gastronomische Ausbildung, wie im direkten Anschluss an die obige Passage deutlich wird:

I: Und schwebt Dir vielleicht als Ziel auch vor, ’ne Ausbildung zu machen, weiß ich, Beikoch oder so?
W: Ja, ich will gerne auch Ausbildung machen, das heißt Ausbildung muss Lesen, Schreiben und Mathe. Die drei Sachen.
I: Und deswegen arbeitest Du an diesen drei Sachen, damit Du so ’ne Ausbildung machen kannst, ja? Damit Du die Voraussetzungen erfüllst.
W: Ja. Beispiel, Beispiel Hirschrücken.
I: Hirschrücken, hm, hm.
W: Muss auch so schön mit ’n Würfel schneiden, so bestimmte Größe, und dann wird angebratet.

Herr W. weiß, dass ein Minimum der Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik eine Voraussetzung für den Beginn einer Berufsausbildung ist, die er jedoch derzeit nicht erbringt. Dass er die Herstellung eines Hirschrücken-Gerichts als Beispiel anführt, macht den Interviewer etwas ratlos, so dass ihm nichts anderes einfällt, als das Stichwort zu wiederholen. Es steht vielleicht exemplarisch für die Verortung des Forsthaus-Angebots in der gehobenen Gastronomie, auf die das Werbemotto „Wild im Wald seit 1871“

verweist. Das Aufgreifen des Stichwortes „Hirschrücken“ durch den Interviewer veranlasst Herrn W. zu der Erläuterung: „Muss auch so schön mit ’n Würfel schneiden, so bestimmte Größe, und dann wird angebratet.“ Damit bringt er zum Ausdruck, dass er zumindest ansatzweise weiß, wie man einen Hirschrücken zubereitet, und sich also zumindest auf einem guten Weg befindet.

Das in der ersten Zeile der oben zitierten Passage vom Interviewer angebotene Stichwort „Beikoch“ greift Herr W. im folgenden Zitat auf und erläutert dazu, dass er diese Ausbildung für sich (noch) nicht in unmittelbarer Reichweite sieht:

W: Immer schön klein, immer Stück für Stück höher, und nicht gleich von unten Beikoch, sondern Stück für Stück höher. Und nicht gleich Beikoch. Ist auch nicht so gut.
I: Ja. Nee, nee, da muss man immer schon gucken, dass man sich was vornimmt, was man auch schaffen kann, immer so in …
W: Stück für Stück.
I: … in Etappen, ja genau.

Herr W. weiß, dass das Motto „immer Stück für Stück höher“ das einzig realistische für ihn ist, aber wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, trägt er seinen Teil dazu bei, dass dies nicht realisiert wird.

Wichtiger als eine Ausbildung ist Herrn W. ein besserer Verdienst:

I: […] Und wie wichtig ist das für Dich überhaupt, Arbeit zu haben?
W: Sehr, sehr wichtig! Ohne Geld kann man was nicht bezahlen und so, Handy, so Telefonrechnung, Fahrkarte, (unverständlich), braucht man auch Geld dafür.
I: Und deswegen willst Du auch gerne aus dem Werkstattstatus raus, um mehr Geld zu verdienen.
W: Ja, wo ich gehört habe, bei Burger-King, Tellerwäscher, kriegt man auch gutes Geld.
I: Ja?
W: Wird alles abgezogen.
I: Wie jetzt, abgezogen?
W: Eigentlich Tellerwäscher, die kriegen 12 000 Euro, und die ziehen, die kriegen genau 400 Euro – Tellerwäscher. Das weiß ich genau, hab’ ich geguckt, Zeitung und so, mh, Tellerwäscher, den Preis, 400 Euro, okay bis 600 Euro kriegt man da. Deswegen muss ich auch mal gucken, wo ich mehr verdiene. Dann heißt es dann, muss ich dann Miete noch bezahlen, den Amt, kriegst du kein Geld dafür, du arbeitest ja, kriegst du kein Geld noch so. Deswegen bin auch ’n bisschen, muss ich überlegen.
I: Ja, muss man abwägen. ’Ne andere Möglichkeit wär’ ja auch, ’n Job vielleicht als Küchenhilfe, ohne ne Ausbildung, aber auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, so wie Frau (Name).
W: Ja.
I: Die hat ja auch keine Berufsausbildung in dem Sinne, aber hat hier ’n tariflichen Arbeitsplatz in der Küche, als Küchenhilfe eben. Wäre das ’ne Möglichkeit für Dich?
W: Na, kommt an, wie viel man da verdient und so.

Bei einem hinreichend hohen Verdienst wäre Herrn W. mit einem tariflichen Job als Küchenhelfer zufrieden. Ganz realistisch zieht er das Kalkül in Betracht, dass nach Abzug der Miete noch genügend Geld vom Lohn übrig sein muss, um davon leben zu können. Aber auch diese

Perspektive eines tariflichen Helferjobs ist nach Einschätzung seines Fachanleiters derzeit nicht in Sicht.

5.3.2.3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Qualifizierung von Herrn W. aus der Sicht seines Fachanleiters

In einem gewissen Widerspruch zum Hang von Herrn W. zur Selbstüberschätzung und zu seiner Betonung, welche Gerichte er schon alle beherrscht[16] steht, dass er im Arbeitsalltag eher „auf Nummer sicher geht". Er zieht sich auf den Korridor der einfachen und von ihm sicher beherrschten Tätigkeiten zurück. Diese Tendenz beschreibt der Koch im Interview im Anschluss an die Feststellung, dass sich Herr W. für keine Tätigkeit „zu schade" ist, wie folgt:

O: […] wenn er da ist, macht er die Sachen ordentlich, da ist er sich wirklich nicht zu schade, denn putzt er gerne, also er kommt einem schon entgegen und fragt, ob er putzen kann und sonst was alles. Und zum anderen, ja, also man kann ihm Gemüse zum schneiden geben, zum schälen oder sonst was, das erfüllt er auch, wenn man –, das ist auch kein Problem. Allerdings ist es so, dass er natürlich schon gewisse Sachen bevorzugt, die er am besten kann, und das *ist* dementsprechend dann Putzen, Kartoffeln schälen, vakuumieren, wo er sich dann sicher fühlt, und dementsprechend das dann, ja, als Basis hier für sich nimmt, sag' ich mal jetzt so. Also da ist er dann eher gegenüber Neuem, der ist schon offen, er nimmt es schon an, aber da ist er sich unsicher und deswegen sagt er lieber: „Geh ich putzen."

Das Problem dabei ist, dass Herr W. aus dieser sicheren Basis der einfachsten Tätigkeiten in der Küche nur wenig Anerkennung für sich herausziehen kann. Das führt wiederum zu einem Motivationsproblem, das sich in häufigen Fehlzeiten auswirkt. Die Fortschritte, die er bei seiner Anwesenheitszeit erzielt hat, sind dementsprechend gering. Der Koch beschreibt sie wie folgt:

I: Was würden Sie sagen, was er in der Zeit, die er jetzt hier in der Küche ist, gelernt hat, was er vorher nicht konnte?
O: Ah, ist sehr schwer zu sagen, muss ich sagen. Also *gelernt* hat er, ich sag' mal, er hat schon vielleicht gelernt, gewisse Sachen genauer zu machen, sag' ich mal so, wo er vorher –. Natürlich hat es damit zu tun, weil er oft gleiche Aufgaben machen tut, aber jetzt zum Beispiel Schnittarten, die kannte er vorher nicht, die kann er, dauert sehr lange, aber die macht er dann dementsprechend, weil er sich ja auch zeigen will, dass er das kann, ne? So, auch wenn er sich da unwohl fühlt, aber er ist dann dementsprechend geduldig und macht, so wie das vorgegeben ist. Also das, da denk' ich mal, hat er so diese Geduldigkeit und diese Sicherheit doch schon 'n bisschen ist gestiegen, in der Hinsicht. Ja, aber ansonsten jetzt, also teamfähig war er von Anfang an, da kann ich jetzt nicht sagen, dass das gestiegen ist. Er ist sehr hilfsbereit auch, und, ja, ick möchte –, wenn er öfters da wäre, würde das dementsprechend auch, denk' ich mir mal noch mehr ausbaufähiger sein.
I: Ja klar, dann würde es besser vorangehen, das …
O: Deswegen, dann könnt man auch viel mehr drüber sagen.
I: Ja, ja.

[16] Gemüsepfanne, Wiener Schnitzel, Spaghetti Bolognese, ansatzweise Hirschrücken etc.

O: Also wie gesagt, wenn er jetzt so, dann ist es natürlich bei ihm, dass man immer wieder von vorne anfängt, ja, und das ist natürlich für uns ’n Nachteil, für ihn auch.

Wie bereits am Ende von Abschnitt 5.3.3.1 erwähnt, versuchen die Köche, um Herrn W. zu motivieren, sich mit Kritik zurückzuhalten und ihn zu loben bzw. ihm Gelegenheit zu geben, sich ein Lob zu verdienen. Eine solche Möglichkeit, die über die einfachen Tätigkeiten hinausgeht, ist die Zubereitung des Personalessens:

O: […] Und jetzt versuchen wir natürlich, ihm, da er ja auch gerne immer erzählt, dass er im Wohnheim kocht, dass man ihm dann sozusagen Aufgaben gibt für die Woche, wo er dementsprechend, wir gucken ob er, wenn wir ihm jetzt vorgeben, dass er jetzt zum Beispiel für das Personal kochen kann, und unter der Woche das vorbereiten kann, und, und, und am Donnerstag darf er das dann kochen und so, ob das dann dementsprechend, ob er das als Motivation sieht und dann kommt, oder ob das dann, dass er sich weiter so verhält und sagt: „Och, nö, ist mir egal, ich bleib zu Hause.“, ne?, oder: „Ich bin jetzt krank.“

Herr W. ist in starkem Maße auf Lob angewiesen, um für die Arbeit motiviert zu bleiben. Das wird in der folgenden Passage deutlich:

I: Wenn ich mich recht entsinne, haben Sie das im Auto [während einer Mitfahrgelegenheit] ähnlich formuliert, er braucht den Zuspruch …
O: Ja, genau.
I: … und die Aufmerksamkeit.
O: Der braucht das, definitiv.
I: Ja, klar …
O Das merkt man auch, wenn wir zum Beispiel Stress haben, und viel Essen machen, und er nicht weiter weiß, dann fängt er auch an, wo er dann sich unwohl fühlt, weil niemand *da* ist in dem Moment, ne? Also natürlich kann nicht jeder ganze acht Stunden neben ihm stehen und ihn beschäftigen, das geht leider nicht. Deswegen gibt ’s ja Aufgaben, wo er denn sich selbst beschäftigen muss, aber da merkt man schon, dass er sich dann kommt und Feedback holen muss, beziehungsweise er kommt auch, Aufgaben zu holen, oder schlägt schon Aufgaben vor, ja, aber im Großen und Ganzen ist das natürlich für ihn nicht so, dass er sich damit zufrieden stellen tut, dass er natürlich, ja, die Sachen macht, aber niemand da ist, der dementsprechend für ihn da ist und Feedback gibt. Also er holt sich dann das Feedback: „Komm mal mit, ich hab das jetzt so und so gemacht.“ – Ne, und so, das ist natürlich unmotivierend für jemand. Also wenn ich mir jetzt jedes Mal das Feedback holen müsste, irgendwann lässt das ja auch nach. Und das ist natürlich dieses, ja, ich sag’ mal, Problem.

Kurz zusammengefasst hat sich ein Teufelskreis in dem Sinne herausgebildet, dass Herr W. ein Motivationsproblem hat, weil er nicht schnell genug vorankommt und zu wenig Anerkennung bekommt. Deswegen bleibt er der Arbeit häufig fern, wodurch er wiederum erst recht keine Fortschritte machen kann. Vor diesem Hintergrund schätzt der Fachanleiter die Aussichten für Herrn W. in der Küche des Forsthauses eher skeptisch ein:

I: […] Und wie schätzen Sie das ein, günstigen Falls, wie weit kann er kommen?
O: Also, pffh, Ausbildung – also jetzt Richtung Ausbildung?
I: Überhaupt, von der Entwicklung her.
O: Pfffh, also er braucht definitiv lange. Also wenn es so weiter geht sehr lange. Natürlich könnte er das dementsprechend ja auch, aber er hat sehr große Probleme mit dem Recht-

schreiben, also mit Schreiben und alles, da hat er ganz großem Schwierigkeiten mit, also Ausbildung …
I: Eher nicht.
O: … eher nicht.
I: Und dass es vielleicht mal für ’n Helferjob reicht, ohne Ausbildung?
O: Helferjob, was verstehen Sie darunter?
I: Also als Küchenhelfer schon tariflich eingestellt, aber ohne Ausbildung dann. Was weiß ich, so wie (Name), die ist ja auch Helferin.
O: Seh’ ich jetzt noch nicht. Also ich sag’ mal so, dafür ist er zu wenig hier, da kann man ihn nicht wirklich einschätzen. Also wir konnten noch nicht wirklich mit ihm irgendwie Eierspeisen machen oder Kleinigkeiten. Und man merkt das auch bei ihm organisatorisch, also er zeigt ja immer diesen Willen, aber denn ist es immer sofort wieder, sozusagen verloren. Also, wo man dann, ja, das ihm nicht wirklich zeigen kann. Ja, so, und deswegen, wie zum Beispiel Frau (Name), die ist ja natürlich organisierter, ne? Die ist ja dann auch entsprechend, die hat in der Kantine ja vieles mitgenommen und gemacht, und die ist ja schon sehr selbständig in der Hinsicht, ne?
I: Ja, die hat ja auch keine Lernschwierigkeiten, also als Voraussetzung schon mal.
O: Ja. Und das ist natürlich bei (Vorname von Herrn W.) – also momentan seh’ ich ihn nicht. Ansonsten, wenn er, ja, dann könnte er, wenn er wollen würde, …
I: Wenn er mehr Kontinuität reinbringen würde.
O: Weil er, wenn er da ist, macht er ja die Sachen gut, ja, und wie gesagt, er vergisst es ja nicht, sondern ihm fehlt ’s einfach denn nur an der Praxis, an der Übung, stetige Übung, das ist das.

Zusammenfassend kann sagen, dass Herr W. sein Ziel, den Werkstattstatus in Richtung einer tariflichen Beschäftigung hinter sich zu lassen, nicht erreichen wird, wenn es so weiter läuft wie bisher. Sein Eigenanteil daran besteht darin, dass er nicht den nötigen Willen zu stetiger Übung aufbringt. Da er auch berechtigte Kritik nicht annimmt, kann er einer realistischen Selbsteinschätzung nicht näher kommen. Die wäre jedoch notwendig, damit er die sprichwörtlichen „Mühen der Ebene“ beim Lernen realisiert. Wenn man beim Erlernen einer Tätigkeit erst einmal auf einem Niveau ist, das man ohne viel Mühe erreicht, das einem sozusagen mitgegeben ist, stellen sich weitere Fortschritte darüber hinaus nur noch relativ langsam und mühselig ein. Um das zu akzeptieren, benötigt man die Einsicht in die Notwendigkeit einer längeren Abfolge von vielen kleinen aufeinander aufbauenden Schritten. Das erfordert Geduld und den Willen, die notwendige lange Zeitstrecke durchzuhalten.

5.4 Vergleich der fünf Qualifizierungsverläufe

Zwei Punkte treffen auf alle fünf hier betrachteten Fälle zu: Zum einen akzeptieren sie die Etikettierung als lern- oder gar geistig behindert nicht als zutreffende Charakterisierung ihrer Person und haben deshalb die Inhalte der amtlichen Diagnosen nicht in ihr Selbstbild integriert. Zum anderen müssen sich die Fachanleiter im Arbeitsalltag genügend um sie kümmern, sonst lassen sie nach und „bauen ab“, anstatt Lernfortschritte zu erzielen.

In Übereinstimmung mit den in Abschnitt 1.2 „Stigma und Etikettierung“ und in Kapitel 2 „Die WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten“ referierten einschlägigen Forschungsergebnissen lehnen die hier betrachteten Personen das Ausmaß der bei ihnen amtlich diagnostizierten intellektuellen Beeinträchtigung als zutreffende Beschreibung ab. Frau A. und Frau J. sehen sich nicht als behindert, sondern als Personen mit einigen Problemen, die in erster Linie aus ihrer Rechenschwäche resultieren. Herr G. hat im Zuge seines rein strategischen Verhältnisses zu seinem Schwerbehindertenausweis das ihm darin zugeschriebene Etikett Lernbehinderung erfolgreich verdrängt. Herr T. erklärt seine „Leseschwäche“ mit seinen Krämpfen, und Herr W. verweist auf seine Epilepsie zur Erklärung seiner intellektuellen Beeinträchtigung.

Das „Abbauen“ ist zwar bei Frau A. und Frau J. aufgrund ihres durchgehenden Fleißes kein Thema, aber sie holen sich in unregelmäßigen Abständen Bestätigung, wenn sie nach ihrer Meinung nicht genug davon bekommen. Herr G. ließ zu Beginn seiner zweiten Phase im Forsthaus nach, als er nicht in genügendem Maße herausgefordert wurde. Herr T. hat einen Hang zum „Träumen“, wenn nicht viel Arbeit anfällt und ihm keine zugewiesen wird. Herr W. holt sich in unregelmäßigen Abständen Anerkennung, für die er jedoch aufgrund seiner vielen Fehlzeiten nicht genug tut.

In den im Abschnitt 5.2 „Qualifizierung im Berufsbildungsbereich, an der WfbM im räumlichen Sinne vorbei“ behandelten drei Fällen von Frau A., Frau J. und Herrn G. steht die Ablehnung der Inhalte der amtlichen Diagnosen über das Ausmaß ihrer intellektuellen Beeinträchtigungen einer realitätsnahen Sicht auf die eigenen Schwächen und einer Kritikfähigkeit nicht im Wege. Zwar „schmeckt“ ihnen die Kritik der Fachanleiter im ersten Moment auch nicht gut, aber sie nehmen sie an und ändern darauf hin etwas an ihrer Arbeitsausführung in der ihnen nahe gelegten Richtung. Die Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung sind gering. Frau A. und Frau J. bagatellisieren ihre Probleme mit der Einführung der getrennten Schichten. Herr G. schätzt seine Probleme mit der Feinmotorik geringer ein als sein Fachanleiter. Diese drei Personen sind auf dem weg in die „Normalität“: tarifliche Anstellung, eigene Wohnung, Auto und Führerschein.

Bei den in Abschnitt 5.3 „Qualifizierung im Arbeitsbereich, aus der WfbM im räumlichen Sinne heraus“ behandelten Fällen von Herrn T. und Herrn W. klaffen Selbst- und Fremdeinschätzung erheblich weiter auseinander. Nach Meinung ihrer Facheinleiter überschätzen sie sich. Vor allem aus diesem Grund geht es bei ihnen mit der Qualifizierung nicht wirklich voran. Bei Herrn T. wechseln die Etappenziele des Öfteren (Küche, Schaustellerei, anderer Standort von Mosaik-Services), Herr W. ist weniger als die Hälfte der Zeit anwesend. Beide

haben das Ziel, den Werkstattstatus hinter sich zu lassen, aber solange es so weiterläuft wie bisher, werden sie dies nicht erreichen. Vor diesem Hintergrund interpretiere ich beide als *marginal men* im Sinne von Robert Park, bzw. bescheidener als in einer *marginalen Situation* im Sinne von Everett Stonequist stehend, wie diese Begriffe im Abschnitt 1.3 erläutert sind. Herr T. und Herr W. sind nach ihrem Selbstverständnis einerseits keine „richtigen" Werkstattbeschäftigten mehr, gehören andererseits aber auch (noch) nicht zu den „Normalen". Der Weg zurück in die Werkstatt im räumlichen Sinne, die sie mit dem Ziel der Normalität verlassen haben, führt nur über den Weg des Eingeständnisses eines Scheiterns, einer persönlichen Niederlage. Sie streben zwar das Ziel einer Ausbildung oder tariflichen Beschäftigung an, aber die Realisierung ist derzeit mehr als fraglich. Um eine von Park gebrauchte Metapher aufzugreifen: Das Ziel ist „nah und doch so fern". Das endlose Streben nach Zielen, die sich der Realisierung immer wieder entziehen, war für ihn ein Merkmal von Marginalität, noch bevor er seinen *Marginal Man*-Essay 1928 veröffentlichte. Wie Rolf Lindner in seiner Park-Monographie zeigt (1990, S. 74 f.), geht das Konzept auf Skizzen aus den frühen 1910er Jahren zurück und wurde am Beispiel des Mulatten entwickelt, des „rassischen Mischlings", des hellhäutigen Schwarzen. In mehreren Texten arbeitete Park heraus, dass für Afroamerikaner seit der formaljuristischen Aufhebung der Sklaverei nach dem Ende des amerikanischen Bürgerkriegs zwischen den Nord- und Südstaaten im Jahr 1865 eine Phase massiv enttäuschter Hoffnungen einsetzte. Wie er in seinem Aufsatz *Negro Race Consciousness as Reflected in Race Literature* aus dem Jahr 1923 schreibt, hatte die Emanzipation aus dem Afroamerikaner keinen „Bürger im vollen Sinne des Wortes gemacht" (1950b, S. 291), und damit den Beginn seines „‚nah und doch so fern'-Verhältnisses zu den Weißen" erst begründet. Die Folgen für das Alltagsleben umschreibt er so: „Everyday the Negro was compelled to face anew the problem how to be at once a Negro and a citizen" (ebd.). Das resultierte in einem Gefühl „of endless striving to reconcile irreconcilable ideals" (ebd.). Stonequist betont diesen Punkt in seinem deutschsprachigen Lexikonartikel ebenfalls:

„Die Assimilation zweier Kulturen erzeugt nicht von selbst den für die Randexistenz charakteristischen inneren Konflikt [...]. Das Problem entsteht, wenn die Selbstidentifikation mit Gruppenablehnung beantwortet wird: sie ruft ein Krisenerlebnis hervor und enthüllt die zwiespältige Stellung des Individuums. So kann ein Jude in der dritten Generation in Amerika zwar mehr Amerikaner als Jude sein, aber auch mehr am Rande stehen, wenn er nicht voll in die Gesellschaft aufgenommen wird. Ähnlich kann dem Neger sein verbesserter sozialer, wirtschaftlicher und politischer Status erst das Gefühl für sein ‚Nah und doch so fern'-Verhältnis zu den Weißen schärfen." (1969, S. 863).

Psychologisch gesehen ist ein begehrter Gegenstand, der greifbar nahe erscheint, sich aber dann doch als unerreichbar herausstellt, frustrierender, als einer, der von vornherein nicht in Reichweite zu sein schien. Der Begründer des feldtheoretischen Ansatzes in der Psychologie Kurt Lewin

(1890-1947) schreibt dazu in seinem Aufsatz *Psycho-Sociological Problems of a Minority Group* (1935; deutsch 1953, S. 218):

„Aus der Psychologie der Kinder und der Erwachsenen wissen wir, eine wie große Wirkung eine Situation, bei der ein Ziel ‚fast erreicht' ist, auf die treibenden Kräfte hat, die den Menschen beeinflussen. Als eins von vielen Beispielen wollen wir die Tatsache anführen, daß Gefangene, die zum Beispiel eine dreijährige Gefängnisstrafe nahezu abgebüßt haben, möglicherweise wenige Tage vor ihrer Entlassung ausbrechen. In ähnlicher Weise fallen junge Menschen, die in wenigen Wochen aus einer Besserungsanstalt zur Entlassung kommen sollen, nicht selten in ihr früheres schlechtes Verhalten zurück. Eine eingehende Beobachtung zeigt, daß in dieser wie in vielen Situationen, bei denen etwas nahezu erreicht ist, der Mensch sich im Zustand eines sehr heftigen Konflikts befindet. Dieser Konflikt entsteht teilweise aus der Tatsache, daß ein solches Nahziel eine sehr starke Kraft in seiner Richtung auslöst."

Der Punkt des endlosen vergeblichen Strebens ist ein Anlass, auf das im Abschnitt 5.3.1 (S. 160 f.) über Herrn T. behandelte Thema der psychischen Störungen bei Personen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zurückzukommen. Der Aufsatz von Ernst Wüllenweber *Verhaltensauffälligkeiten als soziale Problematik* (2004) enthält ein Indiz für die in Abschnitt 1.2 (S. 27) referierte These von Lewis Dexter, dass insbesondere Personen mit weniger stark ausgeprägter intellektuellen Beeinträchtigung durch die gesellschaftliche Entwicklung zunehmend in eine marginale Situation geraten. Wüllenweber formuliert eine konträre Position zu derjenigen von Wolfgang Janzen in der Frage der Rolle des Schweregrades der intellektuellen Beeinträchtigung bei der Entstehung von psychischen Störungen. Laut Wüllenweber vertritt Janzen die These, „aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten der Kompensation von fehlenden Alltagskompetenzen seien Menschen mit schwerer geistiger Behinderung häufiger von Verhaltensauffälligkeiten betroffen" (2004, S. 247). In der Praxis werde jedoch eher die gegenteilige Auffassung vertreten, der sich Wüllenweber anschließt. „Als Erklärung kann gelten, dass leichtgradig geistig behinderte Menschen wesentlich stärker im Kontakt mit nicht behinderten Menschen sind. Dieser für die Integration zu begrüßende Aspekt befördert jedoch auch, dass sie verstärkt und bewusster Erfahrungen der Abwertung und Ausgrenzung machen sowie Unterlegenheitsgefühle aufgrund der Vergleichsmöglichkeiten entwickeln." (ebd., S. 247 f.)

Werkstattbeschäftigte, die auf ausgelagerten Arbeitsplätzen mit nicht behinderten Kolleg/inn/en zusammenarbeiten, mit dem Ziel, den Werkstattstatus in Richtung Normalität abzustreifen, geraten eher in eine marginale Situation als Werkstattbeschäftigte, die in den Räumlichkeiten der WfbM arbeiten, und sich damit abgefunden haben. Wenn auch auf andere Art und Weise, so kann doch auch das Ausbildungspersonal in Integrationsfirmen in eine marginale Situation geraten.

6 Die marginale Situation der Fachanleiter

Die Fachanleiter sind bei der Qualifizierung von behinderten Beschäftigten, gerade auch von Werkstattbeschäftigten auf ausgelagerten Arbeitsplätzen, in nicht wenigen Situationen mit deren Handicaps konfrontiert. Zwar wird natürlich eine Unterstützung durch den Begleitenden Dienst der Werkstatt vorgehalten, aber die kann nur bei besonderem Bedarf in Anspruch genommen werden. Durch die besondere personelle Ausstattung des Modellprojekts stand den Fachanleitern für alle behinderungsspezifischen Fragen und Problemen eine pädagogische Fachkraft zur Seite. Gleichwohl müssen die Fachanleiter in ihrem Arbeitalltag einen großen Teil der behinderungsspezifischen Probleme aus eigener Kraft bewältigen. So muss man zum Beispiel im Falle von intellektuellen Beeinträchtigungen ein langsames Lerntempo mit nur geringen Lernfortschritten pro Tag sowie Vergesslichkeit aushalten. Was an einem Tag mühsam angeeignet wurde, kann am nächsten Tag schon wieder nicht mehr abrufbar sein und man muss vermeintlich wieder „bei Null anfangen". Im Falle von psychischen Störungen geht es darum, mitunter bizarre Verhaltensweisen zu verkraften. Mit Gehörlosen ist die Verständigung über Fragen des Arbeitsablaufs schwierig, wenn die Fachanleiter nicht selbst die Gebärdensprache beherrschen. Das Risiko, dass Missverständnisse auftreten, ist hoch.[1] Diesbezüglich war es im Modellprojekt sehr hilfreich, dass die pädagogische Fachkraft die Gebärdensprache beherrscht. Auch eine besonders ausgeprägte Ungeschicklichkeit kann an den Nerven zerren. Vor dem Hintergrund konkreter Schilderungen solcher Begebenheiten stellt der Interviewer dem Oberkellner eine Suggestivfrage. Das soll man zwar nach der „reinen Lehre" nicht, aber es lag einfach nahe und war auch durchaus informativ:

I: Da ist schon auch mal 'ne Geduldsprobe dabei, ne?
F: Das ist '*ne tierische* Geduldsprobe! Und deswegen, wenn 's mir zu stressig wird, dann sag' ich: „Komm, geh' Bestecke machen!", weil, das halt' ich dann nachher nicht mehr aus, ne?

Hier zeigt sich exemplarisch, dass ein Fachanleiter durch die Handicaps der zu qualifizierenden Personen auch schon mal an seine Grenzen gebracht wird. Die unmittelbare Fortsetzung des Interviews zeigt, dass das Erreichen der Geduldsgrenze auch mit einem für den hohen Unterstützungsbedarf nicht ausreichenden Personalschlüssel zusammenhängt:

F: Ich muss irgendwo –, normalerweise bin ich ja hier der Meinung, dass eine ausgebildete Kraft maximal mit zwei Leuten ständig am arbeiten ist. Ich finde die Personaldecke hier unheimlich eng, was die Betreuung der Werkstattmitarbeiter angeht. Um das Ziel zu ereichen was eventuell erreicht werden soll. Das ist schwierig. Ob das in der Küche ist oder bei uns ist

[1] Paul Higgins beschreibt die Schwierigkeiten der Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden ausführlich im 6. Kapitel „Encounters with the Hearing" seines Buches *Outsiders in a Hearing World. A Sociology of Deafness* (1980, S. 145-168).

oder meinetwegen im Housekeeping, ne? […] Wenn ich da im Revier arbeite und habe dann zwei, drei Leute da, dann bin ich aber auch ganz schön gestresst.
I: Zwei, drei Leute, die Sie anleiten.
F: Beobachten muss auch bei ihrer Arbeit, anleiten und beobachten. Dann ist es schon …
I: Und dann selber auch noch den einen oder anderen Gast.
F: Na ja, voll im Revier, normal, meine ganz normalen Gäste. Wenn wir nachher den Garten wieder aufhaben, denn krieg' ich da nicht mehr so viel mit. Weil wenn ich draußen im Garten stehe, weiß ich nicht, was am Tresen gebastelt wird.
I: Ist dann nicht in ihrer Sichtweite, klar.
F: Deshalb bin ich der Meinung, es müsste 'ne größere Personaldecke für Leute, die betreut werden, müsste da sein. Dass die denen direkt an die Seite gestellt werden: „Du bist für den verantwortlich, Du gibst dem die Aufgaben." Ist auch 'n bisschen schwierig, irgendwann haben sie auch 'n Problem, wenn ich nicht da bin. Dann quatscht se jeder an: „Mach mal dies, mach mal jenes.", ne? Und ich weiß nicht, ob ich das aushalten würde, wenn mich jeder anquatscht. Wie soll denn das der Bengel aushalten. Natürlich auch so 'ne Gratwanderung. Die brauchen 'ne Bezugsperson.
I: 'Ne konstante.
F: Ja. Und nicht, dass jeder auf sie Einfluss nimmt.
I: Und müssen auch wissen, wenn diese Bezugsperson nicht da ist, wer dann stattdessen zuständig ist. […] Na ja, es gibt ja diesen Werkstattschlüssel, nicht, entweder eins zu sechs im Berufsbildungsbereich oder eins zu zwölf wenn 's der Arbeitsbereich ist. Das ist natürlich weit schlechter als das was Sie sagen, eins zu zwei, ne?
F: Ja. Eins zu zwölf ist ja schrecklich, geht gar nicht! Ich könnte mich nicht mit zwölf Leuten beschäftigen. Wenn ich 'n Arbeitstisch habe, wo wir irgendwelche Sachen zusammenbauen, dann ist das noch was anderes.
I: Wie in der Werkstatt. Das steckt ja dahinter.
F: Aber wenn die Leute alle laufen, dann hab' ich keine Chance!
I: Das ist 'n ganz anders Paar Schuhe, klar.
F: Das geht gar nicht.
I: Von daher kann man den Personalschlüssel nicht übertragen.
F: Nee. Angenommen, ich hätte zwölf Azubis, da würd' ich ja schon im Dreieck springen. Normale, ohne irgendwelche Handicaps, ne? Da dürft' ich auch schon nicht mehr im Revier arbeiten, sondern müsste meine Funktion als Oberkellner voll ausleben, indem ich die in die verschiedenen Stationen schicke und alles koordiniere und Ansprechpartner bin, wenn irgendwas anliegt, und da überall eingreifend helfe. Aber dann kann ich nicht mehr selber am Gast arbeiten.
I: Nee.
F: Nicht mehr direkt in 'ner eigenen Station. Geht bei zwölf Leuten nicht.

Wie am Schluss von Abschnitt 3.3 (S. 86) erwähnt, kalkuliert man bei der Hamburger Arbeitsassistenz von einer Intensität der Arbeitsbegleitung mit 1:3,5 pro Maßnahme.

In dieselbe Richtung wie die eben zitierten Ausführungen des Oberkellners gehen die folgenden Ausführungen des Kochs, der zu Frau A. und Frau J sowie Herrn G. und Herrn W. interviewt wurde. Er sagt zur Frage der Qualifizierung von Werkstattbeschäftigten, die mehr Unterstützungsbedarf aufgrund einer stärker ausgeprägten intellektuellen Beeinträchtigung mitbringen würden:

I: Jetzt noch 'ne eher hypothetische Frage: Bislang die Werkstattbeschäftigten hier in der Küche waren ja, ich sag' mal in Anführungszeichen „nur" lernbehindert, oder in der Grauzone.

Die klassische Werkstattklientel ist ja eigentlich „geistig behindert“. Die finden bislang ihren Weg hier noch nicht hin. Hängt sicherlich auch, nehm’ ich mal an, mit der jott-we-deh-Lage hier zusammen. Für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung ist es wichtig, einen kurzen Weg zur Arbeit zu haben und zurück, und es ist schwierig hier her zu kommen; das ist sicherlich auch ’n Faktor.[2] Wie schätzen Sie da die Möglichkeiten oder Grenzen ein, wenn jetzt mal jemand kommt, der in der Küche qualifiziert werden soll, und wo ’ne stärker ausgeprägte intellektuelle Beeinträchtigung vorliegt, wie weit kann man da die Leute dann bringen? Oder wo wird ’s dann auch von der …
O: Also ich sag’ mal so, das ist hier sehr –, ich muss ehrlich sagen, das ist hier sehr kompliziert. Aus dem einfachen Grunde, ich hab’ ja das Charlottchen kennen gelernt, ich hab’ ja den Askanierring kennen gelernt und woanders. Es ist so, die Verbindungen sind anders, wie Sie schon erwähnt haben […], zum anderen ist es auch einfacher strukturiert. Die Gäste sind auch einfacher, die Speisepläne sind sehr einfach, Kantine sowieso, ja, und dementsprechend kann man auch die Arbeit in der Küche einfacher strukturieren, ne, und gewisse Strukturen haben. Ich sag’ mal so, wie hier mit den Lernbehinderungen, da kann man ja noch Stück für Stück einen draufpacken, das kriegen sie ja schon irgendwo auf die Reihe. Es gibt aber auch, ja, manche behinderte Menschen, die meiner Meinung nach wirklich ihre Strukturen, jeden Tag den gleichen Ablauf brauchen. Die können nix Neues dazu, die kriegen ’s nicht hin, […] die haben ihre Strukturen, die wissen ganz genau, ihren Plan, und dann gibt ’s um Neun ihr Frühstück, zwölf Uhr Mittag, dann haben sie Feierabend. Hier im Hotel ist es meiner Meinung nach sehr schwierig, weil, wir haben Gäste, die sehr anspruchsvoll sind, wir müssen Qualität bringen, wir müssen auch Qualität präsentieren. Wir können nicht immer die gleiche Karte fahren, aufgrund der Gäste, also wir müssen die Karte ständig ändern. Und zum andern ist es natürlich so, wir müssen auch für die Gäste kochen. Das heißt, der Stressfaktor hier, gerade auch in der Saisonzeit, und die fängt sagen wir mal, von April bis Ende September, Oktober an, also bis Ende September, Oktober, dann fängt die Dezember-Saison an, wo es denn halt nur Weihnachtsgeschäft gibt, ab Mitte November. Und da ist es so, dass es schon sehr schwierig ist, für jemanden da zu sein, wirklich ausführlich da zu sein, immer kontinuierlich so, und, die, sagen wir mal, so wie (Frau A., Frau J. und Herr G.), die sich schon selbstständig ’n bisschen weiter orientieren können, bisschen mitmachen können, das ist natürlich einfacher für die, für uns ist es einfacher, für die ist es einfacher. Wenn jetzt ’n geistig Behinderter, jemand, der entsprechend, wie jetzt bei (Vorname von Herrn W., Abschnitt 5.3.2), der sich ’n Feedback holen muss und sonst was alles, ich glaube das ist schwer. Es ist wirklich schwer, also da braucht man wirklich, sagen wir mal, wirklich ’ne Person, die sich wirklich in diesem Bereich nur die ganze Zeit kümmert, die wirklich mit den Leuten arbeitet und –. Weil die Stresssituation, der Stress in der Küche ist im Sommer enorm, ja? […] weil da gibt ’s von zwölf bis 18 Uhr manchmal so ’n Stress, dass wir überhaupt nicht mal die Zeit haben, ’ne kleine Pause für uns zu machen, und dadurch ist, wir können nicht gucken, was die machen, wir können nicht prüfen wie sie das machen, wir können ihnen keine Aufgabe geben, da stehen Geräte, die vielleicht dann, ja? Man kann sie ja nicht kontrollieren in dem Moment, ja?
I: Ja.
O: Da muss ich sagen, da fehlt Personal, der sich wirklich nur dafür, Dings, ja, und deswegen denk’ ich mir mal, ja, extreme Fälle jetzt, geistig Behinderte, die jetzt, sagen wir mal –, das wird schon schwer sein.

Diese beiden letzten ausführlichen Zitate lassen sich unter Rückgriff auf die in Abschnitt 1.3 erläuterte Begrifflichkeit dahingehend zusammenfassen, dass die Fachanleiter sich in einer

[2] Dass es vielen geistig behinderten Menschen wichtig ist, einen kurzen Weg zur Arbeit zu haben, ist eines der Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Monika Seifert zum *Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung* (2010, S. 121 und 131).

„marginalen Situation“ befinden. In Anlehnung an Stonequist (1937, S. 147; vgl. Abschnitt 1.2, S. 30) formuliert: Sie stehen chronisch im Spannungsfeld zwischen zwei Handlungslinien und können nicht das eine tun und das andere ruhigen Gewissen sein lassen. Die Fachanleiter dürfen ihr Alltags- bzw. Kerngeschäft nicht vernachlässigen. Phasen, in denen das Geschäft gut läuft und die Nachfrage groß ist, müssen auch Integrationsfirmen ausnutzen. Insbesondere in der wetterabhängigen Gartengastronomie weiß man nie, wann die nächste Durststrecke kommt. Wenn die Fachanleiter in Stoßzeiten von ihrer jeweiligen Dienstleistung beansprucht sind, können sie sich nicht auch noch um die Qualifizierung von Behinderten kümmern.[3] Da sie jedoch wissen, dass diese „abbauen“, wenn man sich nicht genug um sie kümmert, haben sie dabei ein schlechtes Gewissen. Wenn sie sich andererseits zu sehr um die Qualifizierung der Werkstattbeschäftigten kümmern, haben sie ein schlechtes Gewissen, weil sie dann ihr Tagesgeschäft vernachlässigen. Letzteres werden sie jedoch wenn überhaupt, dann nur selten tun, weil vom ökonomischen Überleben des Betriebes auch ihr eigener Arbeitsplatz abhängt.

Die in Abschnitt 5.2.3 dargestellte Lösung des Rechenproblems von Frau A. und Frau J. durch einen Koch des Forsthauses zeigt, wie wichtig es ist, dass die Werkstattbeschäftigten Vertrauen zu ihren Ausbildern aufbauen. Dann können sie sich öffnen und ihre Schwächen zugeben, was die Voraussetzung dafür ist, gemeinsam daran zu arbeiten. Die Ausbilder werden ein Stück weit in die Welt der Behinderten einbezogen und werden damit zu marginalen Personen im Sinne von Robert Park. Goffman hat im *Stigma*-Buch hierfür den Begriff der „wise person“ geprägt. Mit diesem aus dem Homosexuellenmilieu entlehnten Begriff bezeichnet Goffman

„[…] Personen, die normal sind, aber deren besondere Situation sie intim vertraut und mitfühlend mit dem geheimen Leben der stigmatisierten Person gemacht hat und denen es geschieht, dass ihnen ein Maß an Akzeptierung, eine Art Ehrenmitgliedschaft im Clan zugestanden wird. Weise Personen sind die *Grenzpersonen*, vor denen das Individuum mit einem Fehler weder Scham zu fühlen noch Selbstkontrolle zu üben braucht, weil es weiß, daß es trotz seines Mangels als ein gewöhnlicher anderer gesehen wird.“ (1967, S. 40; meine Hervorhebung)

Der zweite Satz dieses Zitats lautet im Original: „Wise persons are the *marginal men* before whom the individual with a fault need feel no shame nor exert self-control, knowing that in spite of his failing he will be seen as an ordinary other.“ (1963, S. 41; meine Hervorhebung) Goffman verwendet den Begriff des *marginal man* hier im Sinne von Park, mit dessen Schrif-

[3] Dieser Zwiepalt ist alles andere als neu. Analoge Beispiele werden bereits in der Literatur über die frühen „Firmen für psychisch Kranke“ in den 1980er Jahren berichtet; vgl dazu ausführlicher Gehrmann 2012, Abschnitt 5.3.2 „Der stärkere Einbezug nicht behinderter Fachkräfte“, S. 243 f.

ten er gut vertraut war.[4] Eine weise Person im Sinne von Goffman ist ein „sympathisierender Normaler", der sich „den Stigmatisierten zur Verfügung gestellt hat" und dessen Solidarität und Unterstützung von ihnen auch akzeptiert wird (1967, S. 41). Heterosexuelle Barkeeper in homosexuellen Bars sind ein Beispiel für den ersten von zwei Typen von Weisen, die Goffman unterscheidet:

„[…] derjenige, dessen Weisheit daher kommt, *daß er in einer Einrichtung arbeitet*, die entweder den Bedürfnissen der Stigmatisierten einer bestimmten Art dient oder den Aktionen, die Gesellschaft in Hinblick auf diese Person unternimmt. Zum Beispiel können Schwestern und Heilgymnastiker Weise sein; sie können mit der Zeit mehr über einen bestimmten Typus von Prothesenausstattung wissen, als der Patient, der lernen muß, sie zu gebrauchen, um seine Verunstaltung auf ein Mindestmaß zu reduzieren." (S. 42; meine Hervorhebung)

Weitere mögliche Beispiele für diese Art von „Weisheit", die aus der Arbeit in einer spezifischen Einrichtung resultiert, sind Gruppenleiter und der Begleitende Dienst in Werkstätten, die nicht behinderten Kolleg/inn/en in Integrationsfirmen oder Mitarbeiter in Integrationsfachdiensten. Lisa Pfahl hat in ihrer Diplomarbeit (2004) Goffmans Begriff des Weisen auf die „Job Coaches" in einem Projekt in Köln und Dortmund zur Unterstützung von Absolventen von Sonderschulen für Lernbehinderte beim Übergang in das Erwerbsleben angewendet (ebd., S. 33 f. und 127-129). In diesem Projekt wurden die Jugendlichen bis zu zwei Jahre lang von Student/inn/en gecoacht, deren Rolle als „professionelle Freunde" konzipiert wurde. Pfahl schreibt dazu:

„Der […] Begriff des ‚professionelle Freundes' beschreibt die Tätigkeit der Coaches zwar passend, birgt aber Konfliktpotenzial. Die Coaches beschrieben die ihrer Aufgabe innewohnende Ambivalenz des ‚freundschaftlichen' und vertrauten Umgangs und der gleichzeitigen professionellen Beratung, Motivation und Überprüfung der Aktivität der Jugendlichen als große Schwierigkeit. Sie erleben die Paradoxie der Rollenkonstellation als Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen ihrem Privatleben und der professionellen Betätigung." (S. 23 f.)

Als den zweiten Typ von Weisen bezeichnet Goffman

„[…] das Individuum, das durch die Sozialstruktur mit einem stigmatisierten Individuum verbunden ist – eine Verbindung, die die größere Gesellschaft dazu führt, beide Individuen in gewisser Hinsicht als eins zu behandeln. So sind der loyale Ehegefährte des Geisteskranken, die Tochter des Strafentlassenen, die Eltern des Krüppels, der Freund des Blinden und die Familie des Henkers alle gezwungen, einen Teil der Diskreditierung der stigmatisierten Person zu teilen, mit der sie verbunden sind. Eine Reaktion auf dieses Schicksal ist seine Annahme und das Leben innerhalb der Welt einer stigmatisierten Person." (1967, S. 42 f.)

Wenn es um die berufliche Integration von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen geht, dann sind deren (in der Regel nicht selbst behinderte) Eltern die wichtigsten Weisen in diesem zweiten von Goffman unterschiedenen Sinne.

[4] Als Goffman 1945 an der Universität Chicago zu studieren begann, war Park zwar schon seit einem guten Jahrzehnt emeritiert, aber gleichwohl bezeichnet ihn Goffman in einem 1980 geführten und posthum veröffentlichten Interview als einen seiner Lehrer (1993, S. 321).

7 Zusammenfassung

Von den intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen in Deutschland wechseln die Absolventen der Sonderschulen für geistig Behinderte zu 96 % in eine WfbM, und die lernbehinderten Schulabsolventen zum größten Teil in eine Berufsvorbereitende oder -orientierende Maßnahme des Übergangssystems. Die auf zwei verschiedene Sonderschultypen verweisenden Begriffe Lern- und geistige Behinderung sind nicht wirklich trennscharf voneinander abgrenzbar. Deswegen verwende ich bevorzugt den Ausdruck intellektuelle Beeinträchtigung als Sammelbegriff für diese beiden administrativen Kategorien. Die kleine Minderheit derjenigen Werkstattbeschäftigten, denen der Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, befinden sich überwiegend in der „Grauzone“ zwischen Lern- und geistiger Behinderung. Dies trifft mehrheitlich auch auf die im Modellprojekt „Der Übergang schwerbehinderter Menschen aus der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt an den neuen Standorten Forsthaus Paulsborn und Jagdschloss Grunewald“ qualifizierten Werkstattbeschäftigten zu.

Das Übergangssystem hat für etwa zwei Drittel seiner Absolventen positive Ausbildungs- und Beschäftigungseffekte, für das übrige Drittel bringt es lediglich eine Maßnahmekarriere, die eher stigmatisierend als hilfreich ist. Die Konzepte „Stigmatisierung“ und „Etikettierung“ werden in Abschnitt 1.2. erläutert, gemeinsam mit einigen empirischen Befunden dazu, wie und in welchem Ausmaß Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen von diesen Prozessen betroffen sind. Vor dem Hintergrund der hohen Wertschätzung, die Rationalität in unserer Gesellschaft traditionell genießt, sind Etikettierungen als lern- oder geistig behindert in starkem Maße stigmatisierend, d.h. sie gelten als ein herabwürdigender Makel. Das Stigma erstreckt sich darüber hinaus sowohl auf die WfbM als dem sozialen Ort, wo insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung auf sie zugeschnittene einfache Arbeitstätigkeiten verrichten, als auch auf die Maßnahmen des Übergangssystems als dem sozialen Ort, wo lernbehinderte Jugendliche qualifiziert werden, die den Anforderungen des Dualen Systems der Berufsausbildung (noch) nicht gerecht werden. Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen realisieren in der Regel deutlich die negative gesellschaftliche Bewertung ihres Handicaps und auch der genannten sozialen Orte, an denen es darum geht, ihre Schwächen durch geeignete Unterstützungsleistungen so weit wie möglich auszugleichen. Dabei tragen WfbM deutlich mehr zur Stigmatisierung ihrer eigenen Klientel bei als etwa Berufsbildungswerke, weil sie den mittlerweile weithin negativ besetzten Begriff der „Behinderung“ als Bestandteil ihres Namens tragen. Trotz vieler „Berührungsängste“ sind intellektuell beeinträchtigte Jugendliche

für ihre Teilhabe am Arbeitsleben dringend auf die Hilfe angewiesen, die sie in den WfbM oder in den Einrichtungen des Übergangssystems bekommen. Daher befinden sich viele Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen in dem chronischen Zwiespalt, das Stigma als Preis für die Hilfe in Kauf nehmen zu müssen, die sie benötigen, wenn sie denn am Erwerbsleben teilhaben wollen. Zur analytischen Erfassung zwiespältiger Situationen wurde in der Psychologie das Konzept der „Ambivalenz“ geprägt und in der Soziologie das der „Marginalität“, wie in Abschnitt 1.3 erläutert wird.

Die in Abschnitt 5.1 referierte Pankower Fallstudie von Antje Ginnold (2008) über die nachschulischen Erwerbsverläufe von lernbehinderten Schulabsolventen bis zum Ende der ersten Schwelle ergab unter anderem, dass 14 % ihres Samples trotz systematischer mehrjähriger Unterstützung nach mehreren Berufsorientierenden und/oder -vorbereitenden Maßnahmen als Quereinsteiger in den Berufsbildungsbereich einer WfbM wechselten. Dies kann man als Anhaltspunkt dafür interpretieren, dass etwa die Hälfte desjenigen Drittels der Jugendlichen im Übergangsystem, die darin nur von einer Maßnahme in die nächste wechseln, schließlich in eine WfbM gelangt. Dieser Vorgang ist ein Teil des Trends, dass Lernbehinderte in zunehmendem Maße in die Werkstätten drängen bzw. gedrängt werden. Die Probleme von lernbehinderten Jugendlichen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben vor allem zwei Gründe: Zum einen gibt es zunehmend weniger einfach strukturierte Erwerbstätigkeiten und zum anderen bereiten die Sonderschulen für Lernbehinderte nicht hinreichend auf das Erwerbsleben vor. Dieser „Schonraum“ hat sein Versprechen nicht gehalten, durch besondere und spezialisierte Förderung die Nachteile der Schüler/innen auszugleichen, stattdessen vergrößert sich der Leistungsabstand zu den übrigen Jugendlichen, je länger der Sonderschulbesuch andauert. Diese bereits in jungen Jahren angesammelten Defizite wirken sich in der nachschulischen Erwerbskarriere negativ aus. In dem von Ginnold untersuchten Sample erzielten die Absolvent/inne/en von Integrationsschulen durchweg bessere Ergebnisse als diejenigen von Sonderschulen.

Weil Berlin erfreulicher Weise bundesweit die Hochburg der integrativen Beschulung ist, besteht hier ein besonders hoher Problemdruck, integrative nachschulische Alternativen für Ausbildung und Arbeit anzubieten. Die Fälle von Frau A. (5.2.1) und Frau J. (5.2.2) bestätigen die auch anderenorts schon seit längerem gemachten Beobachtungen, dass intellektuell beeinträchtigte Jugendliche es nach einer integrativen Schullaufbahn als einen unzumutbaren Rückschritt empfinden, wenn sie für ihre Teilhabe am Arbeitsleben auf die Sondereinrichtung WfbM verwiesen werden. Dafür sind sie im Sinne des in Abschnitt 1.4 erläuterten Konzepts nicht „abgekühlt“ genug, d.h. ihr Aspirationsniveau ist nicht weit genug heruntergeschraubt.

Der Wert der „Selbstverwirklichung“ als Grundorientierung für die eigenen Biografie, auch und gerade in der Arbeit, gewinnt im Zuge des Prozesses der gesellschaftlichen Individualisierung zunehmend an Boden und wird zum Massenphänomen.[1] Dieser Trend ist auch bei Jugendlichen mit intellektuellen Beeinträchtigungen bereits angekommen, wie das Beispiel von Frau A zeigt. Dieser Trend macht es wahrscheinlich, dass die für eine Werkstattkarriere nötige Abkühlung für einen immer größeren Anteil von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen nur noch mit Schwierigkeiten hergestellt werden kann. Der in Deutschland seit 1995 im Kontext der Unterstützten Beschäftigung praktizierte Betriebsintegrierte Berufsbildungsbereich, der in Integrationsfirmen mindestens ebenso gut durchgeführt werden kann wie in herkömmlichen Betrieben, ist ein gangbarer Kompromiss zwischen WfbM und dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die „nur“ auf dem Papier stehende Werkstattzugehörigkeit erleichtert den intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen das für sie typische Stigmamanagement im Sinne eines „passing as normal“. Sie können dabei von einer der zehn ethischen Leitlinien für Integrationsfirmen profitieren, die Arnd Schwendy & Anton Senner in ihrem Aufsatz *Integrationsprojekte – Formen der Beschäftigung zwischen allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen* (2005) mit der Frage formulieren: „Entspricht die Binnenstruktur möglichst weitgehend einem ‚normalen’ Betrieb und nicht einer sozialen Einrichtung?“ (ebd., S. 301)

Ausgelagerte Werkstattarbeitsplätze ermöglichen es darüber hinaus, den Qualifizierungsprozess länger als die gut zwei Jahre andauern zu lassen, auf die der Berufsbildungsbereich der WfbM zeitlich begrenzt ist. Diese Befristung stellt meines Erachtens vor dem Hintergrund von § 24 Absatz 5 der Behindertenrechtskonvention einerseits und andererseits der allen anderen Jugendlichen zugestandenen Zeit von mindestens drei Jahren für eine Berufsausbildung eine Menschenrechtsverletzung dar (Abschnitt 3.4). Nicht nachvollziehbar ist für mich die Regelung, dass ausgerechnet in Integrationsfirmen keine auf Dauer gestellten ausgelagerten Werkstattplätze zugelassen sind. Diese Variante wurde in den herkömmlichen Firmen lange nur geduldet, dann legalisiert und macht dort mehr als neun Zehntel aller ausgelagerten Werksattplätze aus. Die Erfahrungen bei Mosaik-Services zeigen, dass es auch noch nach fünf Jahren auf Außenarbeitsplätzen zu Übernahmen in eine tarifliche Beschäftigung kommen kann. Welchen vernünftigen Grund gibt es, den betroffenen Werksattbeschäftigten die Chance dazu von vornherein zu vereiteln?

[1] Vgl. dazu ausführlicher den Abschnitt 1.4 „Der Prozess der ‚gesellschaftlichen Individualisierung’ als Rahmenbedingung der Sozialpolitik für behinderte Menschen“ in Gehrmann 2013.

Der zunehmende Andrang von Lernbehinderten in WfbM wiederum ist Bestandteil der noch umfassenderen Entwicklung, dass die WfbM stärker als jemals zuvor zu einem Auffangbecken für die am allgemeinen Arbeitsmarkt nicht (mehr) Konkurrenzfähigen werden. Verglichen damit wird der umgekehrte Weg der Überleitung „geeigneter Personen“ aus der WfbM heraus auf den allgemeinen Arbeitsmarkt nur in verschwindend geringem Umfang beschritten. Die bundesdurchschnittliche jährliche Überleitungsquote liegt seit mindestens drei Jahrzehnten im Promillebereich. Bei den wenigen übergeleiteten Werkstattbeschäftigten sind die geistig behinderten Menschen nochmals unterpräsentiert, während die seelisch und Lernbehinderten überrepräsentiert sind. Die Überleitungsquote in Integrationsprojekte hinein liegt extrem weit über derjenigen in herkömmliche Betriebe hinein (vgl. Abschnitt 3.1, S. 72 f.). Die ohnehin sehr niedrige Überleitungsquote läge ohne die eher aufnahmebereiten Integrationsunternehmen noch viel tiefer.

Bildlich gesprochen läuft die dem Modellprojekt gestellte Aufgabe darauf hinaus, gegen den Strom zu schwimmen. Bei Mosaik-Services stellt man sich dieser Aufgabe seit gut zwei Jahrzehnten mit Erfolg. Seit 1990 werden hier Werkstattbeschäftigte an den verschiedenen Standorten der Integrationsunternehmen mit dem Ziel der Übernahme in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis qualifiziert. Die Geschäftsleitung ist zuversichtlich, diesbezüglich im Jahr 2013 die Zahl 50 zu erreichen und zu überschreiten. Die Verleihung des Freudenberg-Preises im November 2011 an Mosaik-Services hat gezeigt, dass kein anderes Integrationsunternehmen bundesweit mehr für die Überleitung von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt tut. An den neuen Standorten Forsthaus Paulsborn und Jagdschloss Grunewald wurden in den drei Jahren der Projektlaufzeit sieben Werkstattbeschäftigte vermittelt. Darunter waren zwei Übernahmen in ein tarifliches Beschäftigungsverhältnis und fünf Ausbildungen, von denen zwei abgeschlossen sind und drei im September 2012 beginnen. Der Projektauftrag bezog sich darauf, zwölf Werkstattbeschäftigte zu qualifizieren. Erreicht wurde die Gesamtzahl 16; in neun Fällen kam wegen eines nicht hinreichenden Passungsverhältnisses zwischen den jeweiligen Anforderungen einerseits und den Neigungen und Fähigkeiten andererseits keine Vermittlung am Standort zustande.

Im Kapitel 5 werden drei erfolgreiche und zwei (bislang) nicht erfolgreiche Qualifizierungsverläufe sowohl aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten als auch aus der Sicht ihrer Fachanleiter näher dargestellt. Werkstattbeschäftigte sind bislang von der empirischen Sozialforschung noch viel zu selten als kompetente Interviewpartner/innen ernst genommen worden. In allen vier bislang vorliegenden Werkstattstudien in Deutschland kommen die Werkstattbeschäftigten nicht selbst zu Wort, sondern stattdessen geben Nichtbehin-

derte *über sie* Auskunft. Vor dem Hintergrund zum einen des Nachdrucks, den die Sozialpolitik für behinderte Menschen spätestens seit dem SGB IX auf „Selbstbestimmung“ legt und zum anderen angesichts der mittlerweile vorliegenden Belege, dass man diesen Personenkreis durchaus befragen kann, ist dies meines Erachtens nicht mehr zu rechtfertigen. Vorliegende Erkenntnisse hierzu aus den entsprechenden Studien in den USA und in Deutschland sind in Abschnitt 2.2 „Die WfbM aus der subjektiven Perspektive der Werkstattbeschäftigten“ erstmals zusammenfassend dargestellt. Als Beitrag zur Schließung dieser in Deutschland großen Forschungslücke kommen in Kapitel 5 fünf Werkstattbeschäftigte auf ausgelagerten Arbeitsplätzen im Forsthaus Paulsborn ausführlich zu Wort.

Als zentraler Faktor, der den Unterschied zwischen Erfolg und ausbleibendem Erfolg ausmachte, stellte sich in Kapitel 5 die Frage heraus, ob die betreffende Person eine zumindest annähernd realistische Selbsteinschätzung hat und die konstruktiv gemeinte Kritik der Ausbilder an ihrer Arbeitsausführung produktiv verarbeiten kann oder nicht. Im letzteren Fall kommt es bei intellektuell beeinträchtigten Auszubildenden nicht zu der für Lernfortschritte unabdingbaren Einsicht in die Notwendigkeit der sprichwörtlichen „Mühen der Ebene“, einer langsamen Abfolge zwar kleiner, aber leistbarer Schritte. Als weiterer zentraler Erfolgsfaktor stellt sich der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Fachanleiter und auszubildender Person heraus. Die in Abschnitt 5.2.3 geschilderte Lösung der Mathematikprobleme von Frau A und Frau J., ist hierfür ein eindrucksvolles Beispiel. Hierfür müssen die Fachanleiter hinreichend viel Zeit haben. In allen in Kapitel 5 dargestellten Fällen zeigte sich, dass die Auszubildenden nachlassen, anstatt Fortschritte zu machen, wenn sie nicht hinreichend viel Aufmerksamkeit und positives Feedback bekommen. Dies bringt die Fachanleiter in eine in Kapitel 6 beschriebene marginale Situation, in ein Spannungsverhältnis zwischen der Qualifizierung und ihrem Tagesgeschäft beispielsweise als Koch oder Kellner. Die Interviews mit den Fachanleitern zeigen, dass der Personalschlüssel hierfür zu gering ist. Wenn die intellektuelle Beeinträchtigung der auszubildenden Person stärker in Richtung einer geistigen Behinderung ausgeprägt ist, dann kann sich ein Fachanleiter zusätzlich zum Tagesgeschäft nur um eine solche Person kümmern. Die interviewten Fachanleiter machen das nach meinem Eindruck sehr gut und engagiert, aber sie haben keine spezielle Ausbildung im Hinblick auf die Qualifizierung von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen. In der Terminologie des Ansatzes der Unterstützten Beschäftigung formuliert, findet hier „natürliche Unterstützung“ statt. Damit ist der Einbezug von nicht behinderten Kolleg/inn/en in das „training on the job“ einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung gemeint, zusätzlich zur Einarbeitung durch einen professionellen Arbeitsassistenten. In der Geschichte der Integrationsfirmen war der stärkere

Einbezug der nicht behinderten Fachkräfte in die Qualifizierung der behinderten Beschäftigten die Folge einer erst allmählich vollzogenen Abkehr vom ursprünglichen Vorrang von Pädagogik und Therapie vor der Produktion. Anders formuliert war dieser stärkere Einbezug ein zentraler Bestandteil der Assimilation der Integrationsfirmen an den allgemeinen Arbeitsmarkt.

An dieser Stelle geht es mir nur abschließend um die Handlungsempfehlung, die Fachanleiter/innen gezielt für diese spezielle Aufgabe zu qualifizieren. Die herkömmliche Sonderpädagogische Zusatzausbildung halte ich für zu unspezifisch und zu sehr auf die Arbeit in der WfbM bezogen. Zweckmäßiger wäre es meines Erachtens, gezielt Wissensbestände zu nutzen, die in Deutschland in zwei Jahrzehnten Unterstützte Beschäftigung erarbeitet worden sind. Hierzu ließe sich das Weiterbildungsangebot der BAG Unterstützte Beschäftigung selektiv nutzen. Von besonderem Interesse wäre das Know-How der Qualifizierung „on the job" in relativ einfach strukturierte Tätigkeiten. Nützlich wäre zudem ein Grundwissen über die Stigmaproblematik bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, weil dies häufig mit dem Problem der Selbstüberschätzung verbunden ist. Die Lektüre von und Diskussion über exemplarische Biografien könnte hier geeignetes didaktisches Mittel darstellen. Grundkenntnisse über die Stigma-Problematik könnten hilfreich sein, um das unvermeidliche Problem der Abkühlung im Sinne der Loslösung von zu hoch angesetzten Zielen zugunsten bescheidenerer aber situationsadäquater Etappenziele auf humane Weise zu lösen. Zu dieser Problematik enthält etwa das *Überleitungs-Handbuch* der Hamburger Arbeitsassistenz eine Vielzahl von Beispielen (HAA 2001, S. 68 f. und öfter). Vertreter/innen von Integrationsfirmen und Unterstützter Beschäftigung sollten sich meines Erachtens nicht gegenseitig als Konkurrenz wahrnehmen. Integrationsfirmen bieten ideale Rahmenbedingungen für Unterstützte Beschäftigung, denn hier ist eine positive Grundhaltung gegenüber schwerbehinderten Kolleg/inn/en eher selbstverständlich. Die mindestens während der gesamten 1980er Jahre andauernden Animositäten zwischen Werkstätten und Integrationsfirmen sind mittlerweile ebenfalls weitgehend zugunsten eines Ergänzungsverhältnisses beigelegt.[2] Allerdings ist der Anteil derjenigen WfbM, die mindestens ein eigenes Integrationsprojekt unter ihrem rechtlichen Dach betreiben, mit etwa einem Viertel immer noch unnötig niedrig und enthält viel „Luft nach oben".

[2] Vgl. dazu ausführlicher das Kapitel 7 „Die gegenseitige Annäherung von Integrationsfirmen und WfbM" in Gehrmann 2013.

Zitierte Literatur

AMMANN, Wiebke & Helge PETERS, 1981, Stigma Dummheit. Bewältigungsargumentationen von Sonderschülern, Rheinstetten (Schindele)

ATKINSON, Dorothy & Fiona WILLIAMS (Hg.), 1990, 'Know Me As I Am'. An anthology of prose, poetry and art by people with learning difficulties, London u.a.O. (Hodder & Stoughton)

ATKINSON, Dorothy et al. (Hg.), 2000, Good Times, Bad Times: Women with Learning Difficulties Telling their Stories, Kidderminster (British Institute of Learning Disabilities)

BADELT, Isolde, 1992, Die Werkstatt für Behinderte: Geschütztes Arbeiten und Integration im Sonderarbeitsmarkt, in: A. Mühlum & H. Oppl (Hg.), Handbuch der Rehabilitation, Neuwied (Luchterhand), S. 289-304

BAGüS – Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, 2010 (2008; (2005), Werkstattempfehlungen, Münster (im Internet unter: www.lwl.org/spur-download/bag.we01012008.pdf

BAHNSON, Claus Bahne, 1979, Das Krebsproblem in psychosomatischer Dimension, in: Th. von Uexküll et al. (Hg), Lehrbuch der Psychosomatischen Medizin, München u.a.O. (Urban & Schwarzenberg), S. 685-698

BARGATZKY, Thomas, 1981, Das „Marginal Man" Konzept: Ein Überblick, in: Sociologus, 31, S. 141-166

BASENER, Dieter, unter Mitarbeit von Silke HÄUSSLER, 2009, Hamburger Arbeitsassistenz. Das Original der Unterstützten Beschäftigung, Hamburg (53 Grad Nord Agentur und Verlag)

BASENER, Dieter & Silke HÄUSSLER, 2008, Bamberg bewegt. Integration in den Arbeitsmarkt: Eine Region wird aktiv, Hamburg (53 Grad Nord Agentur und Verlag)

BAUSCH, Martina, et al., 2007, Lernortkooperation. Betriebsintegrierter Berufsbildungsbereich für Menschen mit Behinderungen. Ein Modellprojekt von Werkstätten für behinderte Menschen in Berlin, Betrieben und der ISB gGmbH, Berlin (ISB; Manuskript; im Internet unter: bisev-berlin.de/wp-content/…/10/LOK-Abschlussbericht-2007.pdf)

BECKER, Howard S., 1973 (1963), Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, Frankfurt/M. (Fischer)

BELLENBERG, Gabriele & Klaus KLEMM, 2000, Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität, in: H.-G. Rolff et al. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11, Weinheim und München (Juventa), S. 51-75

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn (BIBB, Arbeitsbereich 1.2 – Kommunikation – Veröffentlichungen)

BIEKER, Rudolf (Hg.), 2005, Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung, Stuttgart (Kohlhammer)

BIELEFELDT, Heiner, ^{3}2009 (2006), Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin (Deutsches Institut für Menschenrechte)

BIEWER, Gottfried, 2004, Leben mit dem Stigma „geistig behindert", in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 288-299

BIH – Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen, 2011, Jahresbericht 2010/2011, Wiesbaden (Universum Verlag)

-, 2012, Jahresbericht 2011/2012, Wiesbaden (Universum Verlag)

BLEULER, Eugen, 1979 (1910), Die Ambivalenz, in: M. Bleuler (Hg.), Beiträge zur Schizophrenielehre der Zürcher Psychiatrischen Universitätsklinik Burghölzli (1902-1971), Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 85-97

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.), 2009, Behindertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode, Bonn (im Internet unter: www.bmas.de)

BMAS, 2011, Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011, im Internet unter: www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe.../staatenbericht-2011.html

BOGDAN, Robert & Steven J. TAYLOR, 1976, The Judged, Not the Judges. An Insider's View of Mental Retardation, in: American Psychologist, 31, S. 47-52

Dieselben, [2]1994 (1982), The Social Meaning of Mental Retardation. Two Life Stories, New York und London (Teachers College Press)

BOLLENBECK, Georg, 1994, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/M. und Leipzig (Insel)

BONHAM, Gordon Scott, Sarah BASEHEART, Robert L. SCHALOCK, Cristine BOSWELL MARCHAND, Nancy KIRCHNER & Joan M. RUMENAP, 2004, Consumer-Based Quality of Life Assessment: The Maryland Ask Me! Project, in: Mental Retardation, 42, S. 338-355

BRACKHANE, Rainer B., 2007, be-hindert. Sichtweisen – Menschen – Entwicklungen, Frankfurt/M. u.a.O. (Peter Lang)

CIOLEK, Achim, 2006, Das Ambulante Arbeitstraining der Hamburger Arbeitsassistenz, in: S. Hirsch & C. Lindmeier (Hg.), S. 162-172

CLARK, Burton R., 1973 (1960), Die „Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung, in: H. Steinert (Hg.), Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart (Klett), S. 111-125

CLEMENT, Ute & Michael LACHER, 2007, Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen: globale Herausforderungen – europäische Lösungen?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, S. 32-36

CLOERKES, Günther, 2003, Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik, in: derselbe (Hg.), Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg (Universitätsverlag Winter), S. 11-23

DAMASIO, Antonio R., 1994, Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München und Leipzig (List)

DENNHÖFER, Jörg, 2004, Leben in Gruppen und Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung, in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 345-358

DETMAR, Winfried, 2008, Bestandserhebung. Berichtsteil A in: ISB 2008, S. 15-181

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.), 2004, Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe, Berlin (Drucksache 15/4575)

-, 2007, Bericht der Bundesregierung über die Wirkung der Instrumente zur Sicherung von Beschäftigung und zur betrieblichen Prävention, Berlin (Drucksache 16/6044)

DEXTER, Lewis A., 1958, A Social Theory of Mental Deficiency, in: American Journal of Mental Deficiency, 62, S. 920-8

DIETZ, Gerhard-Uhland, Eduard MATT, Karl F. SCHUMANN & Lydia SEUS, 1997, „Lehre tut viel...". Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen, Münster (Votum-Verlag)

DINGS, Wolfgang, 2005, Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke – Leistungsangebot, methodisch-didaktische Konzeptionen und Modellentwicklungen, in: R. Bieker (Hg.), S. 205-231

DOOSE, Stefan, 2006, Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwie-

rigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie, Marburg (Lebenshilfe-Verlag)

EBERWEIN, Hans, 1985, Fremdverstehen sozialer Randgruppen / Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer ethnographischer Feldforschung, in: Sonderpädagogik, 15, S. 97-106

-, 1987, Alltagsforschung in der Lernbehindertenpädagogik – Analysen und Perspektiven, in: ders. (Hg.), Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele, Berlin (Marhold), S. 166-182

EDGERTON, Robert B., ^{2}1993 (1967), The Cloak of Competence. Revised and Updated, Berkeley u.a.O. (University of California Press)

-, *(Hg.)*, 1984, Lives in Process: Mentally Retarded Adults in a Large City, Washington D. C. (American Association on Mental Deficiency)

EHRET, Beate, Fred OTHOLD & Karl F. SCHUMANN, 2003, Von der Schule in die Ausbildung: Zur Bewältigung der ersten Schwelle, in: K. Schumann (Hg.) 2003a, S. 61-88

EIKELMANN, Bernd & Thomas REKER, 1994, Rehabilitation psychisch Behinderter in den Werkstätten für Behinderte? Fakten, Ergebnisse, Empfehlungen, in: Krankenhauspsychiatrie, 5, S. 66-70

FANDREY, Walter, 1990, Krüppel, Idioten, Irre. Zur Sozialgeschichte behinderter Menschen in Deutschland, Stuttgart (Silberburg-Verlag)

FERBER, Christian von, 1972 (1969), Der geistig behinderte Jugendliche in der Gesellschaft von heute, in: W. Thimm (Hg.), Soziologie der Behinderten. Materialien, Neuburgweier und Karlsruhe (G. Schindele Verlag), S. 118-129

FISCHER, Wolfram, & Martin KOHLI, 1987, Biographieforschung, in: W. Voges (Hg.), Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen (Leske + Budrich), S. 25-49

FREUD, Sigmund, 1970 (1895), Zur Psychotherapie der Hysterie, in: S. Freud & J. Breuer, Studien über Hysterie, Frankfurt/M. (Fischer), S. 204-246

-, 1974 (1912/13), Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker, in: ders., Studienausgabe Band IX: Fragen der Gesellschaft / Ursprünge der Religion, Frankfurt/M. (Fischer), S. 287-444

FRIEDRICH, Jochen, 2006, Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, Hamburg (Verlag Dr. Kovac)

FRÖHLICH, Walburga & Martin KONRAD, 2009, Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung als Interviewerinnen und Interviewer. Ergebnisse eines Forschungsprojekts mit nueva, Graz (atempo)

FUCHS, Werner, 1984, Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen (Westdeutscher Verlag)

FUCHS-HEINRITZ, Werner, 2010, Biographieforschung, in: G. Kneer & M. Schroer (Hg.), Handbuch spezielle Soziologien, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 85-104

GEHRMANN, Manfred, 1998, Unterstützte Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Betrieben, in: K. Hasemann & W. Podlesch (Hg.), Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung, Hohengehren (Schneider Verlag), S. 192-199

-, 2008a, Quereinsteiger, in: ISB 2008, S. 237-255

-, 2008b, Fachausschuss: Funktion, Arbeitsweise, Erfahrungen, in: ebd., S. 256-271
-, 2008c, Hindernisse und Verbesserungsvorschläge aus der Sicht der interviewten Akteure, in: ebd., S. 292-315
-, 2009, Zur Beschäftigungs(in)stabilität behinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – Eine Wirkungsanalyse der Förderung zur Schaffung von Arbeitsplätzen durch das Berliner Integrationsamt mit Investitionshilfen nach Paragraph 15 der Schwerbehinderten-Ausgleichsabgabeverordnung, Berlin (Landesamt für Gesundheit und Soziales – Integrationsamt)
-, 2013, Betriebe auf der Grenze. Integrationsfirmen als marginale Arbeitsorganisationen zwischen dem allgemeinen Arbeitsmarkt und Werkstätten für behinderte Menschen, Berlin (Manuskript)
-, *Ferdinand KÖNIG & Dirk MOMPER*, 2008, Beispiele guter Praxis, Berichtsteil C in: ISB 2008, S. 325-385
- *& Joachim RADATZ*, 1997, Stigma-Management als Aufgabe von Integrationsfachdiensten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, in: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 5, S. 66-72
GINNOLD, Antje, 2008, Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife, Berlin (Klinkhardt)
GOFFMAN, Erving, 1962 (1952), On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure, in: A. M. Rose (Hg.), 1962, Human Behavior and Social Processes. An Interactionist Approach, London and Henley (Routledge and Keegan Paul), S. 482-505
-, 1967 (1963), Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. (Suhrkamp)
GOODLEY, Danny, 1996, Tales of Hidden Lives: A Critical Examination of Life History Research with People Who Have Learning Difficulties, in: Disability and Society, 11, S. 333-348
GRAFFAM, Joseph & Jim L. TURNER, 1984, Escape From Boredom: The Meaning of Eventfulness in the Lives of Clients at a Sheltered Workshop, in: R. B. Edgerton (Hg.), S. 121-144
GRAMPP, Gerd, 2004, Berufsbildung und Arbeit als soziales Problem von Menschen mit geistiger Behinderung, in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 335-344
GRAUMANN, Götz (Hg.), 1998, Handbuch Integrationsfirmen. Daten, Fakten, Analysen, Walldorf (Integra Verlag)
GRÜNKE, Matthias & Armin CASTELLO, 2003, „Jobcoaching“: Eine empirisch fundierte Förderung für Jugendliche aus Schulen für Lernbehinderte beim Übergang in Arbeit und Beruf, in: Berufliche Rehabilitation, 17, S. 154-159

HAA – Hamburger Arbeitsassistenz, 2001, Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung. Handbuch zum Modellprojekt: Integrative berufliche Orientierung und Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im „Ambulanten Arbeitstraining“ und „Integrationspraktikum“, Hamburg (Eigendruck; Bezugsadresse: Schulterblatt 36, 20357 Hamburg)
HAASER, Albert & Werner KLOSTERKÖTTER, 1972, Sozialmedizinische Probleme der Werkstätten für Behinderte, Teil A in: Institut für Sozialrecht, Die Werkstatt für Behinderte. Ein interdisziplinärer Beitrag zur Rehabilitation der Behinderten, Bochum (Ruhr-Universität Bochum), S. 10-129
HAGEN, Jutta, 2001, Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung, Marburg (Lebenshilfe-Verlag)
-, 2002, Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung, in: Geistige Behinderung, 41, S. 293-306

-, 2007, Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76, S. 22-34

HANSES, Andreas, 1996, Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten, Bremen (Donat)

HARTMANN, Helmut & Jochen HAMMERSCHICK, 2003, Bestands- und Bedarfserhebung Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Hamburg, Stand: 7. Januar 2003 (Con_sens GmbH; Download unter: www.bagwfbm.de/file47)

HENNIES, Irina & Eugen J. KUHN, 2004, Ablösung von den Eltern, in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 131-146

HERBERGER, Katrin, Claudia KÖPPEN, Uwe LEHMANN & Albert DIEFENBACHER, 2011, Das Modellprojekt der Berliner Clearingstelle. Braucht das System der Eingliederungshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung eine unabhängige Begutachtungsstelle?, in: Teilhabe, 50, S. 179-183

HILLER, Gotthilf G., [4]1997 (1989), Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm (Armin Vaas Verlag)

-, 2002, Lebensverlaufsforschung als Grundlage zur Entwicklung von Perspektiven für Beschäftigung, Bildung und Leben benachteiligter Jugendlicher, in: Ch. Ertle & M. Hoanzl (Hg.), Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 198-218

- *in Verbindung mit Friedemann BÄR & Jochen REIN*, 2002, Die ersten sechs Jahre nach der Schule – Welche Konsequenzen sind aus den Karriereverläufen benachteiligter junger Menschen in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ziehen?, in: W. Stark et al. (Hg.), Jugendberufshilfe und Benachteiligtenförderung, Stuttgart u.a.O. (Klett), S. 199-227

HINZ, Andreas & Ines BOBAN, 2001, Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung, Neuwied u.a.O. (Luchterhand)

HIRSCH, Stephan & Christian LINDBERGER, 2006, Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben, Weinheim und Basel (Beltz)

HOFMANN, Christiane, Monika KUNISCH & Bernadette STADLER, 1996, „Ich spiel jetzt in Zukunft den Depp“. Geistige Behinderung und Selbstbild, in: Geistige Behinderung, 35, S. 26-41

HORIZON-ARBEITSGRUPPE, 1995, Unterstützte Beschäftigung. Handbuch zur Arbeitsweise von Integrationsfachdiensten für Menschen mit geistiger Behinderung, Hamburg (Eigendruck, Elbe Werkstätten)

HÜRNY, Christoph & Reinhold SCHWARZ, 2011, Psychische und soziale Faktoren bei der Entstehung und im Verlauf von Krebserkrankungen, in: R. H. Adler et al. (Hg.), [7]2011, Psychosomatische Medizin. Theoretische Modelle und klinische Praxis, München (Urban & Fischer), S. 974-984

HUGHES, Everett Ch., 1971 (1945), Dilemmas and Contradictions of Status, in: ders., The Sociological Eye. Selected Papers, Chicago und New York (Aldine Atherton), S. 141-150

ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik gGmbH, 2002, Bestandsaufnahme und Perspektiven des Übergangs aus den Werkstätten für behinderte Menschen. Ergebnisbericht zur Befragung der Werkstätten für behinderte Menschen, der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, der Bundesanstalt für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen im Auftrag des BMAS, Berlin

-, 2008, Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen, Berlin (Forschungsbericht im Auftrag des BMAS; als PDF-Datei unter: http://www.bmas.de/coremedia/generator/29700/f383_forschungsbericht.html)

JACOBS, Kurt, 1997, Die Übergangsphase Schule/Arbeitswelt als pädagogische Herausforderung für die Schule für Lernhilfe – Gedanken zu ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung im Hinblick auf eine existenzsichernde berufliche Eingliederung, in: S. Ellger-Rüttgart & W. Blumenthal (Hg.), Über die große Schwelle – Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft, Ulm (Universitätsverlag Ulm), S. 95-112

JAHODA, Marie, Paul F. LAZARSFELD & Hans ZEISEL, 1975 (1933), Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch, Frankfurt/M. (Suhrkamp)

JEROMIN, 2010, Menschen mit Behinderungen beruflich dauerhaft integrieren. Die Mosaik-Services Integrationsgesellschaft m.b.H., in: J. Walter & D. Basener (Hg.), S. 49-63

-, 2011, Bewerbungsschreiben für den Freudenberg-Preis, Berlin (Manuskript)

JOAS, Hans, 2005, Die kulturellen Werte Europas, Einleitung in: ders. & K. Wiegandt (Hg.), Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt/M. (Fischer), S. 11-39

KAISER, Astrid, 2002, Berufsorientierung in der Grundschule, in: J. Schudy (Hg.), S. 157-174

KAUTT, York, 2010, Televisuelle Koch-Formate: Zur Kulturbedeutsamkeit eines Bereichs der Massenmedien, in: Sociologia Internationalis, 48, S. 273-309

KENDEL, Brigitte & Regina THOMAS, 2004, Einsamkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung, in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 112-130

KÖNIG, Andreas, 1986, Normalisierung und Bürgerrechte. Geistig behinderte Erwachsene in den USA, Frankfurt/M. (AFRA)

KÖNIG, René, 1965, Beruf oder Job?, in: ders., Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze, Köln und Berlin (Kiepenheuer & Witsch), S. 179-189

KÜSTERS, Ivonne, 2006, Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)

KUHN, R., 2001, Über einige psychopathologische Begriffe Eugen Bleulers, in: D. Hell et al. (Hg.), Eugen Bleuler – Leben und Werk, Bern u.a.O. (Verlag Hans Huber), S. 48-53

LAGA, Gerd, 1982, Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter, in: R. G. Heinze & P. Runde (Hg.), Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat, Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 223-239

LANE, Harlan, 1994 (1992), Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft, Hamburg (Signum)

LANGE, Elmar & Heinz NEUSER, 1985, Die Berufswahlvorbereitung durch Berufsberatung und Schule: Bestandsaufnahme und Ansätze zur Weiterentwicklung, Teil 1 und 2, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18, S. 233-246 und S. 369-389

LELGEMANN, Reinhard, 2005, Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation und das Arbeitsleben – eine komplexe Herausforderung für die Schule, in: R. Bieker (Hg.), S. 100-116

LEMERT, Edwin M., 1948, 1951, Social Pathology. A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior, New York u.a.O. (McGraw Hill)

-, 1974 (1967), Der Begriff der sekundären Devianz, in: K. Lüdersen & F. Sack (Hg.), 1974, Seminar: Abweichendes Verhalten I: Die selektiven Normen der Gesellschaft, Frankfurt/M. (Suhrkamp), S. 433-478

-, 2000, Crime and Deviance, herausgegeben von Ch. Lemert & M. Winter, Lanham u.a.O. (Rowman & Littlefield Publishers)

-, 2000a (1948), Some Aspects of a General Theory of Sociopathic Behavior, in: E. Lemert 2000, S. 19-25
LEWIN, Kurt, 1953 (1935), Psychosoziologische Probleme einer Minderheitengruppe, in: ders., Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Aufsätze über Gruppendynamik, herausgegeben von Gertrud Weiß Lewin, Bad Nauheim (Christian Verlag), S. 204-221
LEX, Tilly, 1997, Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, München (Verlag Deutsches Jugendinstitut)
LINDMEIER, Christian, 2004, Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit, Weinheim und München (Juventa)
-, 2006, Entwicklungslinien der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen, in: S. Hirsch & C. Lindmeier (Hg.), S. 15-41
LINDNER, Rolf, 1990, Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage, Frankfurt/M. (Suhrkamp)
-, 1999, Robert E. Park (1864-1944), in: D. Kaesler (Hg.), Klassiker der Soziologie, Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias, München (Beck), S. 213-229
LINGG, Albert & Georg THEUNISSEN, ^{4}2000 (1993), Psychische Störungen und Geistige Behinderung. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis, Freiburg i. Br. (Lambertus)
LOHEST, Peter & Wolfgang SCHOEPFFER, 2010, „Leben wie alle – mittendrin von Anfang an" Der ASMK-Prozess: von der institutionen- zur personenzentrierten Eingliederungshilfe, Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 41, S. 24-34.

MANCINI BILLSON, Janet, 1988, No Owner of Soil: The Concept of Marginality Revisited on Its Sixtieth Birthday, in: International Review of Modern Sociology, 18, S. 183-204
MANSKE, Christel, 1996, Lernbehinderung ist gebrochener Stolz, in: H. Eberwein (Hg.), Handbch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim und Basel (Beltz), S. 157-164
MARIAK, Volker & Lydia SEUS, 1993, Stolpersteine an der ersten Schwelle: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung, in: L. Leisering et al. (Hg.), Moderne Lebensläufe im Wandel, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 27-45
MOMPER, Dirk, 2008, Betriebspraktika und Außenarbeitsplätze zur Förderung des Übergangs, in: ISB 2008, S. 272-281

NIEMEYER, Beatrix, 2002, Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Starchancen, in: J. Schudy (Hg.), S. 207-220

PARK, Robert E., 1950, Race and Culture. Collected Papers, Vol. 1, herausgegeben von E. C. Hughes, Ch. S. Johnson & J. Masuoka, Glencoe, Illinois (Free Press)
-, 1950a (1923), Negro Race Consciousness as Reflected in Race Literature, in: Park 1950, S. 284-300
-, 1950b (1928), Human Migration and the Marginal Man, in: ebd., S. 345-356
PEZZEI, Kristina, 2012, Viele Betten verderben den Preis, in: *die tageszeitung* vom 3. Januar, S. 22
PIEDA, Bernd, 2008, Lernbehinderte Menschen, in: ISB 2008, S. 231-236
PFAHL, Lisa, 2004, Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher, Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, selbständige Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung, Working Paper 1/2004)
-, 2006, Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen, in: A. Spies & D. Tredop (Hg), S. 141-156
-, 2011, Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien, Bielefeld (Transcript)

PFRIEM, Peter & Jürgen MOOSECKER, 2004, Du hast (k)eine Chance – nutze sie! Berufswahlvorbereitung der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen. Eine Pilotstudie zu beruflichen Vorstellungen der Schüler unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55, S. 470-481

PREIN, Gerald & Karl F. SCHUMANN, 2003, Dauerhafte Delinquenz und die Akkumulation von Nachteilen, in: K. F. Schumann (Hg.) 2003b, S. 181-208

RADATZ Joachim, 2008, Veränderungen der Zielgruppe, in: ISB 2008, S. 225-230

- & Antje GINNOLD, 2003, Die Bedeutung von Fremd- und Selbsteinschätzung im beruflichen Integrationsprozess, in: G. Feuser (Hg.), Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis, Frankfurt/M. (P. Lang), S. 237-255

REBMANN, Karin & Dietmar TREDOP, 2006, Fehlende „Ausbildungsreife" – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben?, in: A. Spies & D. Tredop (Hg.), S. 85-100

RIEMANN, Gerhard, 1987, Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten, München (Fink)

ROMBACH, Wolfgang, 2009, Unterstützte Beschäftigung – ein neuer Leistungstatbestand des Rechts der Teilhabe am Arbeitsleben (§ 38a SGB IX), in: Die Sozialgerichtsbarkeit, 55, S. 61-67

SACKS, Oliver, 1987 (1985), Rebecca, in: ders., Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 235-245

SCHÄFERS, Markus, 2008, Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen, Wiesbaden (VS Research)

-, 2009, Behinderungsbegriffe im Spiegel der ICF, in: Teilhabe, 48, S. 25-27

SCHLOTE, Silke, 2000, Mögliche Sichtweisen von Sichtweisen über Behinderung und Normalität bei Schülern, die als geistig behindert beschrieben werden, in: W. Palmowski & M. Heuwinkel, Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden – Unterschiede, die Welten machen –, Dortmund (Borgmann), S. 252-286

SCHMIDT-THIMME, Dorothea, 1987, Stimmen von drinnen, in: Zusammen: behinderte und nicht behinderte Mitmenschen, 7 (Heft 9), S. 8-9

SCHNELL, Irmtraud, 2009, Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Vortrag bei der Auftaktkonferenz der Kampagne der Bundesbehindertenbeauftragten „'alle inklusive' – Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen" am 29.01.09 im Kleisthaus Berlin (Im Internet unter: www.muenster.org/.../2009_Rede_Inklusion_Irmtraud_Schnell.pdf)

-, 2011, Schulen für Lernbehinderte kritisch betrachtet. Eine Grundlegung, in: dies. et al (Hg.), Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 11-46

SCHRÖDER, Helmut & Jacob STEINWEDE, 2004, Arbeitslosigkeit und Integrationschancen schwerbehinderter Menschen, Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, BeitrAB 285)

SCHROEDER, Joachim & Michael STORZ (Hg.), 1994, Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen, Langenau-Ulm (Armin Vaas Verlag)

SCHÜLLER, Simone, 2001, Die Auswirkungen des Konzepts der ‚Unterstützten Beschäftigung' auf das System der beruflichen Rehabilitation am Beispiel der Werkstätten für Behinderte, in: J. Barlsen & J. Hohmeier (Hg.), Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderungen. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation, Düsseldorf (Verlag Selbstbestimmtes Leben), S. 287-310

SCHÜTZE, Fritz, 1977, Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielefeld (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien der Fakultät für Soziologie, Nr. 1)

-, 1983, Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, 13, S. 283-293

SCHUDY, Jörg. (Hg), 2002, Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

SCHULTE, Bernd, 2011, Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen – Von der „Integration" zur „Inklusion": Änderungsbedarf im deutschen Sozialrecht, in: Behindertenrecht, 50, S. 41-48

SCHUMANN, Brigitte, 2007, „Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle", Bad Heilbrunn (Klinkhardt)

SCHUMANN, Karl F., 2003a, Arbeitsbiografie und Delinquenz – Bilanz der Ergebnisse, in: ders. (Hg.), 2003a, S. 241-254

-, 2003b, Delinquenz in der Lebenslaufperspektive, in: ders. (Hg.), 2003b, S. 9-33

-, *(Hg.)*, 2003a, Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern, Band 1, München (Juventa)

-, *(Hg.), 2003b*, Delinquenz im Lebensverlauf. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern, Band 2, München (Juventa)

-, *Jutta GERKEN & Lydia SEUS*, 1991, „Ich wußt' ja selber, daß ich nicht grad der Beste bin…" Zur Abkühlungsproblematik bei Mißerfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem, Bremen (Arbeitspapier Nr. 12 des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen, „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf", Teilprojekt A3, „Selektionsprozesse im Berufsbildungssystem und abweichendes Verhalten", 41 Seiten)

SCHWENDY, Arnd & Anton SENNER, 2005, Integrationsprojekte – Formen der Beschäftigung zwischen allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen, in: R. Bieker (Hg.), S. 296-312

SEELMANN, Kurt, 1931, Ein Fall von Schwachsinn und seine Behandlung in der Normalschule, in: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 9, S. 192-199

SEIFERT, Monika, 2010, Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung, Berlin (Rhombos)

SEMLINGER, Klaus & Günther SCHMID, 1985, Arbeitsmarktpolitik für Behinderte. Betriebliche Barrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung, Basel, Boston und Stuttgart (Birkhäuser)

SENNER, Anton, 2008, Integrationsbetriebe, in: H. Mecklenburg & J. Storck (Hg.), Handbuch berufliche Rehabilitation. Wie psychisch kranke Menschen in Arbeit kommen und bleiben, Bonn (Psychiatrie-Verlag), S. 244-251

SEYFRIED, Erwin, 1987, Zur Integration psychisch Behinderter in Selbsthilfefirmen. Eine Beschreibung des Bestandes und der internen Arbeitsweisen, in: W. Bungard et al. (Hg.), Psychisch Kranke in der Arbeitswelt. Neue Ansätze zur beruflichen Rehabilitation und Integration, München und Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 298-321

- *& Peter STADLER*, 1985, Die Bedeutung von Arbeit für psychisch Kranke. Erfahrungen aus der Selbsthilfefirma Backstern, in: H. Keupp et al. (Hg.), Im Schatten der Wende. Helferkrisen – Arbeitslosigkeit – Berufliche Rehabilitation, Tübingen (Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie), S. 159-170

SGS – Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales – (Hg.), 2011, Bericht zur Lage der Menschen mit Behinderung und ihrer Teilhabe in Berlin – Behindertenbericht 2011 – gemäß § 11 Gesetz über die Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderungen (Landesgleichberechtigungsgesetz – LGBG) – Berichtszeitraum: 01.01.2007 bis 31.12.2010, Berlin

SINGLE, Uli, 1977, Funktionen und Widersprüchlichkeiten von Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit, in: W. Hanesch & U. Single, „... weg von der Straße für ein Jahr ...". Maßnahmen zur Jugendarbeitslosigkeit, Lahn-Giessen (Focus-Verlag), S. 11-36

SKIBA, Alexander, 2003, Vorbereitung auf den Ruhestand bei geistiger Behinderung, in: Geistige Behinderung, 42, S. 50-57

SOLGA, Heike, 2001, Jugendliche ohne Berufsausbildung. Die neue Qualität eines alten Problems, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 52, S. 41-48

-, 2002, „Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, S. 476-505

-, 2005, Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen (Budrich)

SPIES, Anke & Dietmar TREDOP (Hg.), 2006, „Risikobiografien" . Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)

SPIESS, Ilka, 2004, Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind, Paderborn (Eusl Verlagsgesellschaft)

STONEQUIST, Everett V., 1937, The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict, New York (Charles Scribner's Sons)

-, 1969, Randseiter (marginal man), in: W. Bernsdorf (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart (Enke), S. 862-864

STRASSMEIER, Walter, 2002, Nach der Schule – was dann? Der Übergang von der Werkstufe in den beruflichen Bereich, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, S. 272-278

TESSARING, Manfred, 1991, Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. Implikationen der lAB/Prognos-Projektion für die Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze in Westdeutschland, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24, S. 45-60

THEUNISSEN, Georg, 2004, Persönlichkeitsstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung, in: E. Wüllenweber (Hg.), S. 263-285

THIMM, Walter, 1997, Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenpädagogik, oder: Es muß ja immer wieder einmal etwas Neues sein …, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48, S. 222-232

-, 2006, Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten, Heidelberg (Universitätsverlag Winter, „Edition S")

-, 2006a (1975), Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative, in: Thimm 2006, S. 68-77

-, 2006b (1975), Lernbehinderung als Stigma, in: ebd., S. 77-93

THOMAS, William I., 1965, Person und Sozialverhalten, herausgegeben von E. Volkart, Neuwied & Berlin (Luchterhand)

TROST, Rainer & Simone SCHÜLLER, 1992, Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung zur Arbeit der Eingliederungsinitiativen in Donaueschingen und Pforzheim, Walldorf, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Baden (Integra-Verlag)

TRUNK, Wolfgang, 2003, Die Agentur für angepasste Arbeit und die Entwicklungserfordernisse der Hilfen zur beruflichen Teilhabe behinderter Menschen, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 83, S. 70-73

TURNER, Jim L., 1980, Yes I Am Human: Autobiography of a "Retarded Career", in: Journal of Community Psychology, 8, S. 3-8
-, 1983, Workshop Society: Ethnographic Observations in a Work Setting for Retarded Adults, in: K. T. Kernan et al. (Hg.), Environments and Behavior. The Adaptation of Mentally Retarded Persons, Baltimore (University Park Press), S. 147-171
-, *Keith T. KERNAN & Susan GELPHMAN*, 1984, Speech Etiquette in a Sheltered Workshop, in: R. B. Edgerton (Hg.), S. 43-71

ULRICH, Joachim G., 1998, Benachteiligung – was ist das? Überlegungen zu Stigmatisierung und Marginalisierung im Bereich von Lehrlingsausbildung, in: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 67, S. 370-380

VN – VEREINTE NATIONEN, 2006, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung, im Internet unter:
www.institut-fuer-menschenrechte.de/.../behindertenrechtskonvention

WAGNER-WILLI, Monika, 2002, Verlaufskurve ‚Behinderung'. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer ‚Werkstatt für Behinderte', Berlin (Logos)
WALDMANN, Peter, 1974, Der Begriff der Marginalität in der neueren Soziologie, in: Civitas. Jahrbuch für Sozialwissenschaften, 13, S. 127-148
WALMSLEY, Jan & Kelley JOHNSON, 2003, Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures, London (Jessica Kingsley Publishers)
WALTER, Jochen & Dieter BASENER (Hg.), 2010, Mitten im Arbeitsleben. Werkstätten auf dem Weg zur Inklusion, Hamburg (53 Grad Nord Agentur und Verlag)
WENDELER, Jürgen, 1992, Geistige Behinderung: Normalisierung und soziale Abhängigkeit, Heidelberg (Edition Schindele)
- *& Heidi GODDE*, 1989, Geistige Behinderung: Ein Begriff und seine Bedeutung für die Betroffenen, in: Geistige Behinderung, 28, S. 306-317
WENDT, Sabine, 2008, Die Entwicklung der Rechte geistig behinderter Menschen in den letzten 50 Jahren, in: Geistige Behinderung, 47, S. 62-77
WHITTEMORE, Robert D., Lewis L. LANGNESS & Paul KOEGEL, 1986, The Life History Approach to Mental Retardation, in: L. L. Langness & H. G. Levine (Hg.), Culture and Retardation. Life Histories of Mildly Mentally Retarded Persons in American Society, Dordrecht u.a.O. (D. Reidel Publishing Company), S. 1-18
WINTER, Michael F., 2000, Edwin M. Lemert: An Intellectual Portrait, Nachwort zu Lemert 2000, S. 273-294
WOCKEN, Hans, 1983, Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern, Heidelberg (Schindele)
-, 2010, Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift *Das Parlament*, Nr. 23, S. 25-31
WÜLLENWEBER, Ernst, 2004, Verhaltensauffälligkeiten als soziale Problematik, in: ders. (Hg.), S. 244-262
- *(Hg.)*, 2004, Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung, Stuttgart (Kohlhammer)

ZELLER, Beate, Rolf RICHTER & Dominique DAUSER, 2004, Einfache Arbeit – ein Auslaufmodell?, in: dieselben (Hg.), Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung, Bielefeld (Bertelsmann), S. 13-18

Blaue Reihe
ISSN 1868-3185
ISBN 978-3-941764-06-4
Dezember 2012

Landesamt
für Gesundheit und Soziales

Berlin

Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin
Turmstraße 21, Haus A
10559 Berlin (Moabit)

Postfach 31 09 29
10639 Berlin
Telefon (030) 90229 - 0

www.lageso.berlin.de

LAGeSo

Landesamt
für Gesundheit und Soziales

Berlin

Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin
Turmstraße 21, Haus A
10559 Berlin (Moabit)
Tel: (030) 90229 - 0
V.i.S.d.P.: Silvia Kostner

© 2012
Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin