

Sozialpädagogik im „Übergangssystem“

Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen
Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Oliver Dick

aus Mainz

Mainz

2015

Tag des Prüfungskolloquiums: 14.12.2015

Inhalt:

1	<u>EINLEITUNG UND PROBLEMAUFRISS</u>	5
2	<u>DAS ÜBERGANGSSYSTEM ALS GEGENSTAND WISSENSCHAFTLICHER UNTERSUCHUNGEN - STAND DER FORSCHUNG</u>	9
2.1	VERSUCH EINER STRUKTURIERUNG DES FORSCHUNGSFELDES	9
2.2	„ARBEITSMARKTORIENTIERTE“ ÜBERGANGSFORSCHUNG	14
2.3	„SUBJEKTORIENTIERTE ÜBERGANGSFORSCHUNG“	23
2.4	SOZIALPÄDAGOGIK IM ÜBERGANGSSYSTEM	31
2.5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK AUF DAS FORSCHUNGSVORHABEN	35
3	<u>EXPLIKATION DES THEORETISCHEN BEZUGSRAHMENS</u>	39
3.1	VOM SUBJEKT ALS DER EINZULÖSENDE MÖGLICHKEIT DER MODERNE – DIE „THEORIE DER SOZIALPÄDAGOGIK“ MICHAEL WINKLERS UND IHRE IMPLIKATIONEN FÜR DAS HANDLUNGSFELD	43
3.2	VERWEIGERUNG ALS BEWÄLTIGUNG – BEITRÄGE DER THEORIE ABWEICHENDEN VERHALTENS VON LOTHAR BÖHNISCH ZUR KONKRETISIERUNG DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN HERAUSFORDERUNG	59
3.3	SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN UND ORT	67
3.4	GRUNDBESTIMMUNGEN SOZIALPÄDAGOGISCHEN HANDELNS – EIN HEURISTISCHES REFLEXIONSMODELL	70
3.5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK AUF DEN EMPIRISCHEN TEIL	78
4	<u>METHODISCHER ZUGANG UND FORSCHUNGSDESIGN</u>	80
4.1	METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN – REKONSTRUKTIVE SOZIALFORSCHUNG UND DOKUMENTARISCHE METHODE	80
4.2	EMPIRISCHE VERFAHRENSWEISE	83
5	<u>SOZIALPÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT IN DER PRAXIS DES „ÜBERGANGSSYSTEMS“</u>	95
5.1	BESCHREIBUNG DES PROJEKTES, AUSSAGEN ZU ABLAUF UND ZIELEN	98
5.1.1	AUSSAGEN ZU ABLAUF UND ZIELSETZUNG DER PROJEKTE – EIN VERGLEICH AUSGEWÄHLTER EINSTIEGSSEQUENZEN AUS DEN INTERVIEWS	99
5.1.2	EINGANGSANALYSE UND QUALIFIZIERUNGSPLANUNG	121
5.1.3	DIE ROLLE DER TEILNEHMENDEN – KOPRODUZENT ODER OBJEKT	141
5.2	DIE SICHT AUF DIE JUGENDLICHEN UND DER UMGANG DAMIT	154
5.3	ZENTRALE HILFESTELLUNGEN UND DIE ROLLE DER SOZIALPÄDAGOGIK	169
5.3.1	ZENTRALE HILFESTELLUNGEN	169
5.3.2	DIE ROLLE DER SOZIALPÄDAGOGIK IN DER BERUFVORBEREITUNG	195

5.4	ZUSAMMENFASSUNG UND BILDUNG SINNGENETISCHER TYPEN	210
5.4.1	DER INSTITUTIONALISTISCHE ORIENTIERUNGSRAHMEN	211
5.4.2	DER SUBJEKTORIENTIERTE ORIENTIERUNGSRAHMEN (MIT SITUATIVER UND REFLEXIVER VARIANTE)	216
6	<u>THEORETISCHE UND SOZIOGENETISCHE DISKUSSION DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE</u>	<u>222</u>
6.1	THEORETISCHE EINORDNUNG DER EMPIRISCHEN BEFUNDE	233
6.2	DIE SINNGENETISCHEN TYPEN UND IHR STRUKTURELLER KONTEXT – ANSÄTZE EINER SOZIOGENETISCHEN EINORDNUNG	237
6.2.1	DIE BEDEUTUNG POLITISCH-PROGRAMMATISCHER RAHMENBEDINGUNGEN	237
6.2.2	DIE BEDEUTUNG DER TRÄGERORGANISATIONEN	244
6.2.3	DIE BEDEUTUNG DER INDIVIDUELLEN VORAUSSETZUNGEN DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE	247
6.3	PERSPEKTIVEN EINER REFLEXIVEN PROFESSIONALISIERUNG DER SOZIALPÄDAGOGIK IM ÜBERGANGSSYSTEM	249
6.3.1	ANSATZPUNKTE AUF POLITISCH PROGRAMMATISCHER EBENE	250
6.3.2	ANSATZPUNKTE AUF EBENE DER PROJEKTTRÄGER	257
6.3.3	ANSATZPUNKTE AUF EBENE DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE	261
6.4	RÜCK- UND AUSBLICK	267
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>269</u>
	<u>ANHANG</u>	<u>279</u>
	LEITFADEN	279

1 Einleitung und Problemaufriss

„Fit für den Job“, so lautet der Name eines arbeitsmarktpolitischen Förderansatzes, der in Rheinland-Pfalz im Rahmen des Europäischen Sozialfonds seit mehreren Jahren umgesetzt wird. Gleichzeitig taugt dieser Slogan aber auch zur Beschreibung eines bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Paradigmas, welches zunehmend in den Vordergrund tritt und durch das Bildung weitgehend auf ihre unmittelbare Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt hin reduziert wird. Der Wert der Bildung bemisst sich dementsprechend anhand der Einlösung dieses Anspruchs, was insofern nachvollziehbar ist, als die Integration in Erwerbsarbeit, die somit zum überragenden Ziel sämtlicher Bildungsprozesse stilisiert wird, nach wie vor als die zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe angesehen werden kann.

Die gesellschaftlichen Funktionen schulisch institutionalisierter Bildungsprozesse haben dabei nach HELMUT FEND (Fend, 1980) neben den Funktionen der Qualifikation und Sozialisation immer auch die Aufgabe, die Heranwachsenden auf unterschiedliche und ungleiche Positionen zu verteilen (Selektion und Allokation). Indem diese Selektion scheinbar auf der Basis einer meritokratischen Chancengleichheit erfolgt, legitimiert sie gleichzeitig bestehende soziale Ungleichheiten, da diese vermeintlich auf in den Subjekten verankerten Ursachen beruhen. Dass dieser Anspruch nie der Realität entsprach und es sich vielmehr um eine „*Illusion der Chancengleichheit*“ handelte, hat PIERRE BOURDIEU bereits in den 1960er Jahren aufgezeigt (Bourdieu & Passeron, 1971). Wie die häufig zitierten Pisa-Studien sowie andere Untersuchungen (z.B. Weber, 2006) immer wieder unter Beweis stellen, hat sich daran bis heute nichts geändert, so dass Schule nach wie vor als ein Instrument der Reproduktion sozialer Ungleichheit angesehen werden kann (vgl. u.a. Berger & Kahlert, 2008, S. 72ff).

Verändert haben sich jedoch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. So lange marktförmig organisierte Erwerbsarbeit in ausreichendem Maße auch für jene zur Verfügung stand, die auf die unteren Ränge der Bildungshierarchie verwiesen wurden, bestand für alle Bürgerinnen und Bürger trotz struktureller Benachteiligungen die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe. Auch ohne Schul- oder Berufsabschluss ließ sich Arbeit finden und so die ökonomische Basis für eine den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen entsprechende Lebensführung bilden.

Diese Vorstellung jedoch ist in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr zur Chimäre geworden, da es ohne Bildungsabschlüsse kaum noch gelingt, dauerhaft Zugang zu existenzsichernder Erwerbsarbeit zu bekommen (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2003) und selbst erfolgreich verlaufende Bildungskarrieren keine Beschäftigungsgarantie mehr bieten, was nicht zuletzt die hohen Einmündungsquoten von Hauptschülerinnen und –schülern in das Übergangssystem belegen.

Die Frage sozialer Ungleichheit hat sich somit insofern zugespitzt, als es nun nicht mehr bloß um die Allokation von unterschiedlichen Positionen innerhalb der Gesellschaft geht, sondern

über den gelingenden/misslingenden Zugang zu Arbeit die Frage nach gesellschaftlicher Zugehörigkeit insgesamt verbunden ist. Es geht also ‚ums Ganze‘.

Da die Verknappung des Arbeitsvolumens und die sich in der Folge verschärfenden Selektionsprozesse keine Folgen wirtschaftlicher Krisen darstellen, sondern der Steigerung der Arbeitsproduktivität in Folge des technologischen Wandels geschuldet sind und somit ursächlich mit dem Charakter des kapitalistischen Wirtschaftssystems zusammenhängen (Durkheim, 1992; Beck, Giddens & Lash, 1996), lassen sich Verweise auf einen konjunkturellen Aufschwung und die zu erwartende demografische Entwicklung als Lösungen der gegenwärtigen Probleme unschwer als Hinhalteparolen enttarnen. Auch die sich häufenden Hinweise auf einen beginnenden Fachkräftemangel ändern zumindest so lange nichts an diesem Befund, wie dieser nicht zu einem spürbaren Rückgang von Massenarbeitslosigkeit und der Erhöhung der Chancen junger Menschen auf eine qualifizierte Ausbildung führt. Vorläufig ist eine entsprechende Verringerung der Unterbeschäftigung jedenfalls nicht erkennbar, so dass im Anschluss an Analysen des IAB eher von einer drohenden Massenarbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Fachkräftemangel auszugehen sein dürfte (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2007).

Da gegenwärtig auch keine postkapitalistische Wirtschaftsordnung am Horizont erkennbar ist, wird sich trotz Fachkräftemangel auch der Wettbewerb um existenzsichernde Erwerbsarbeit weiter verschärfen und sich in zunehmendem Maße nicht mehr nur am Rande der Gesellschaft abspielen, sondern sukzessive weiter in die Mitte der Gesellschaft vordringen. ROBERT CASTEL (Castel, 2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei gesellschaftliche Zonen. Dabei beschreibt er bereits im Jahr 2000 etwa acht Prozent der Bevölkerung als „*gesellschaftlich exkludiert*“ und ein Drittel als „*verwundbar*“ in dem Sinne, dass die Integration durch die zunehmende Prekarisierung der Beschäftigung tendenziell gefährdet ist.

Unter diesen Bedingungen stellt sich die Frage, inwiefern es heute noch ausreichend ist, insbesondere sogenannte benachteiligte junge Menschen ‚nur‘ „Fit für den Job“ zu machen, wenn unklar ist, ob dieser Job für sie überhaupt erreichbar ist? Wäre es demnach nicht ebenso erstrebenswert, die jungen Menschen in gleichem Maße dafür fit zu machen, notfalls auch ohne Job zurecht zu kommen? Hierin liegt der Kern einer „*sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung*“ (Arnold, Böhnisch & Schröer, 2005), welche dem Paradigma der Erwerbsarbeitszentrierung das Konzept der „*Lebensbewältigung*“ entgegensetzt: „*(Lebens-)Bewältigung* meint in diesem Sinne das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenskonstellationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – als Zusammenspiel von positivem Selbstwertgefühl, sozialer Anerkennung und erfahrbarer Selbstwirksamkeit gefährdet ist“ (a.a.O., S. 100).

„*Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung*“ folgt somit einer eigenen Förderlogik, indem

sie davon ausgeht, dass *„ohne wiederhergestellten Selbstwert keine Anschlussmotivation für die Integration in neue Arbeits- oder andere Tätigkeitsfelder“* besteht. *„Die Betroffenen müssen in sich spüren und sozial erfahren können, dass sie auch ohne die aktuelle Möglichkeit zur Erwerbsarbeit und trotz des Scheiterns an Qualifikations- und Ausbildungshürden etwas wert sind, dass etwas in ihnen steckt, dass sie entsprechend sozial anerkannt werden und in sozialen Bezügen erfahren, dass sie auch etwas bewirken können* (a.a.O., S. 101).

Das zentrale Ziel sozialpädagogischer Beschäftigungsförderung liegt folglich zunächst in der (Wieder-)Herstellung subjektiver Handlungsfähigkeit und nur mittelbar in der Vermittlung in Arbeit.

Im so genannten *„Übergangssystem“*, einem wenig unüberschaubaren ‚Dickicht‘ an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für junge Menschen, denen der direkte Übergang von der Schule in den Beruf nicht gelingt, kommen solche Gedanken allenfalls am Rande vor. Das Gros der Maßnahmen hingegen, die im Rahmen der arbeitsmarktpolitischen Programme der Sozialgesetzbücher II und III umgesetzt werden, zielt weitgehend unreflektiert auf die Integration in Erwerbsarbeit bzw. die Herstellung von *„Ausbildungsfähigkeit“*, wobei je nach Blickwinkel Unterschiedliches darunter verstanden wird (vgl. Schlemmer & Gerstberg, 2008). Bei kritischer Betrachtung kann dabei durchaus der Eindruck entstehen, als diene das Übergangssystem in erster Linie der politischen Legitimation sozialer Ungleichheit und der Vertuschung ihrer strukturellen Ursachen und weniger der tatsächlichen Verbesserung der Chancen junger Menschen. Indem es zunächst all jene Jugendliche und junge Erwachsene versorgt, die das Bildungssystem hat scheitern lassen, verschleiert es das wahre Ausmaß des bildungspolitischen Handlungsbedarfs, ohne jedoch die Entkoppelung von Bildungssystem und Arbeitswelt entscheidend abmildern zu können, was die mäßigen Erfolgsraten der Programme verdeutlichen (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010). Vielmehr leisten die Angebote einer weiteren Individualisierung der gesellschaftlichen Ursachenzuschreibung Vorschub. Wenn vermeintlich alles dafür getan wird, Jugendliche beim Übergang in Ausbildung zu unterstützen - und dies suggeriert die Vielfalt der Angebote - liegt es doch auf der Hand, dass es dann wohl an den Jugendlichen selbst liegen muss, wenn sie trotz Förderung immer noch keinen Ausbildungsplatz ergattern können, von denen neuerdings ja auch scheinbar wieder mehr als genügend zur Verfügung stehen (Bundesagentur für Arbeit (BA), 2010). Schließlich wird laut dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland *„allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung unterbreitet“* (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWI), 2010).

Dem Prinzip der meritokratischen Chancengleichheit folgend endet damit dann auch die Verantwortung des Staates gegenüber den Jugendlichen – wer faul und *„arbeitsunwillig“* ist, hat schließlich keinen Anspruch auf Förderung.

Auch wenn dieses Bild die Realität sicherlich überzeichnet, verdeutlicht es das grundsätzliche Dilemma der Sozialpädagogik in diesem Handlungsfeld. Einerseits ist sie inzwischen fest im „Übergangssystem“ institutionalisiert, zählt die „sozialpädagogische Begleitung“ weitgehend zum Standardangebot innerhalb der arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente (vgl. u.a. Bundesagentur für Arbeit (BA), 2009, S. 6), andererseits funktioniert dieses „Übergangssystem“ aber nicht nach den beschriebenen Prinzipien „sozialpädagogischer Beschäftigungsförderung“. Die Sozialpädagogik hat somit nicht die Definitionsmacht über ihr Handeln, sondern agiert im Rahmen gesetzlicher Vorgaben, die einer arbeitsmarktpolitischen Logik folgen und darin einer „umfassenden sozialpädagogischen Professionalität entgegenstehen“ (vgl. Karl & Schröer, 2006, S. 54). Indem sich die Sozialpädagogik dieser Logik unterordnet, läuft sie Gefahr, das ihr eigene doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle einseitig in Richtung Kontrolle aufzulösen und ihre kritisch reflektierende Funktion innerhalb der Gesellschaft zu verlieren, oder wie Michael Winkler es bereits 1995 ausgedrückt hat: *„Normalität von Sozialpädagogik bedeutet leider die Anerkennung der Normalität von sozialen und pädagogischen Notständen in modernen Gesellschaften.“* (Winkler, 1995, S. 158)

In Anlehnung an FRITZ SCHÜTZE kann der Arbeitskontext der Sozialpädagogik im Übergangssystem folglich als *„die Autonomie und die eigenen Erkundungs- und Sinnlinien des professionellen Handelns gravierend beeinträchtigend“* (vgl. Schütze, 1996, S. 253) beschrieben werden. Unter diesen Bedingungen besteht laut SCHÜTZE *„keine objektive Chance für eine geordnete Entfaltung von professionellen Handlungslinien“*, so dass sich *„die Bearbeitung der Paradoxien des professionellen Handelns besonders schwierig gestaltet“* und es zu *„systematischen Fehlern bei der Arbeit kommt“* (a.a.O).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher betrachtet werden, wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Praxis mit diesen strukturellen Widersprüchen umgehen, welche Haltungen sie einnehmen und welche Handlungsstrategien sie entwickeln.

Damit verbunden ist auch die Frage, ob und wenn ja inwieweit es in der konkreten Arbeit gelingen kann, in einem fremddefinierten Feld sozialpädagogisch professionell, d.h. auch kritisch reflexiv und selbstgesteuert zu handeln.

Das Ziel der Untersuchung ist es daher zunächst, in der Praxis Handlungsansätze zu identifizieren, mit denen die Sozialpädagogik *„aus der Verlegenheit der ‚sekundären Normalisierung‘ treten und ihre eigenständigen Anteile an der Förderung von Biographien in den Vordergrund stellen“* (Arnold, Böhnisch & Schröer, 2005, S. 14) kann. Darüber hinaus soll aber auch nach systematischen Fehlern in der sozialpädagogischen Praxis gesucht werden, d.h. nach Konstellationen und Handlungsmustern, die zwar als sozialpädagogisch bezeichnet werden, diesem Anspruch jedoch nicht genügen.

2 Das Übergangssystem als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen - Stand der Forschung¹

Im Folgenden wird zunächst der Versuch unternommen, den aktuellen Forschungsstand im Bereich des Übergangssystems zumindest insoweit abzubilden, dass damit die für die hier gestellte Forschungsfrage wesentlichen Ergebnisse dargestellt werden. Die Vielfalt und Heterogenität der empirischen Forschungen in diesem Themenfeld machen es dabei notwendig, dieses zu strukturieren und zentrale Fragestellungen herauszuarbeiten.

2.1 Versuch einer Strukturierung des Forschungsfeldes

Den Ausgangspunkt zur Strukturierung des Forschungsfeldes stellt die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs dar. Der Definition des Nationalen Bildungsberichts 2006 folgend zählen demnach zum beruflichen Übergangssystem *„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. 79).

Bereits diese Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung veranschaulicht, dass eine eindeutige disziplinäre Verortung des sich daraus ergebenden Forschungsfeldes nicht möglich ist. Die rechtliche und institutionelle Anbindung großer Teile des Übergangssystems an den Bereich der Arbeitsförderung gemäß SGB II und SGB III (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen etc.) macht das Übergangssystem zunächst zu einem Forschungsgegenstand der Arbeitsmarktforschung. Da die Zielrichtung jedoch nicht primär auf die Aufnahme einer Beschäftigung, d.h. die unmittelbare Integration in das Beschäftigungssystem, sondern auf die Aufnahme einer Ausbildung hin ausgelegt ist, stellt das Übergangssystem in gleichem Maße ein Feld der berufspädagogischen Forschung dar. Die Fokussierung der Angebote auf individuell beeinträchtigte wie sozial benachteiligte Jugendliche wiederum bringt die Sozialpädagogik ins Spiel, deren Angebote, zumeist als sogenannte „sozialpädagogische Begleitung“ einen festen, wenn auch in ihrer konkreten Aufgabe nicht immer klar definierten Bestandteil der unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems darstellen. Gleichzeitig schwimmt dabei die Grenze zu sonderpädagogischen Zugängen zumindest insofern, als eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Zielgruppen mit sozial- und solchen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Übergangssystem kaum möglich erscheint. Nach dem Verlassen des in der Regel noch segregierten Schulsystems besuchen ehemalige Real-, Haupt- und

¹ Der in diesem Kapitel referierte Forschungsstand bildet die Situation im Jahr 2010 ab. Auf neuere Entwicklungen wird bei Bedarf im Rahmen der Diskussion der Forschungsergebnisse in Kapitel 6 eingegangen.

Förderschülerinnen und –schüler häufig dieselben Maßnahmen des Übergangssystem, das einende Merkmal ist dann die ‚fehlende Ausbildungsreife‘. Die Grenzen zwischen ‚Benachteiligung‘ und ‚Behinderung‘ sind somit weitgehend fließend ebenso wie die Abgrenzung sozial- und sonderpädagogischer Fragestellungen innerhalb des „Übergangssystems“ (vgl. u.a. Wolf, 2009; Leinmüller, 2009).

Die Entstehung des „Übergangssystems“ an sich und die Tatsache, dass dieses inzwischen neben dem Dualen System und dem Schulberufssystem als dritte Säule des beruflichen Ausbildungssystems fest institutionalisiert ist (vgl. Bildungsberichte) verweist auf grundlegende strukturelle Wandlungsprozesse im System der beruflichen Bildung, weswegen das „Übergangssystem“ verstärkt auch im Kontext soziologischer und sozialwissenschaftlicher Fragestellungen zu betrachten ist. Das „Übergangssystem“ erfährt eine gesellschaftstheoretische Einbindung, indem diese Wandlungsprozesse in den Gesamtkontext gesellschaftlicher Entwicklungen eingeordnet werden. Im Kern geht es dabei um die Frage der gesellschaftlichen Integration in postindustriellen Gesellschaften (z.B. Sennett, 2006; Beck, 1986). Zudem werden unter den Stichworten: ‚Übergangsmanagement‘ und ‚Netzwerke‘ die institutionstheoretischen Folgen dieser Wandlungsprozesse sozialwissenschaftlich aufgearbeitet (z.B. Brandel, Gottwald & Oehme, 2010). Die Ergebnisse dieser Forschung bilden eine zentrale Grundlage bei der Untersuchung subjektiver Übergangs und –Einmündungsprozesse im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Stauber, Pohl & Walther, 2007) und münden damit direkt in sozialpädagogische Fragestellungen.

Aus (sozial-)psychologischer Sicht wiederum werden noch stärker die psychosozialen Ursachen und Folgen von Übergängen auf individueller Ebene betrachtet. Aus dieser Perspektive stellt das Scheitern im Übergang für die betroffenen Jugendlichen ein kritisches Lebensereignis dar, welches zu bewältigen ist (Griebel, 2004, S.25). Im Fokus der Forschung stehen somit insbesondere die Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen (Rahn, 2005). In den letzten Jahren gewinnt dabei auch das Thema Resilienz an Bedeutung, d.h. die Frage danach, auf welche persönlichen und sozialen Ressourcen die Jugendlichen in dieser Phase zurückgreifen können (Welter-Enderlin & Hildebrand, 2006).

Wie komplex sich das Forschungsfeld darstellt, zeigen nicht zuletzt ARNULF BOJANOWSKI u.a. (Bojanowski, Ratschinski & Straß, 2005) in ihrer „Annäherung an die Benachteiligtenforschung“². Sie verdeutlichen, dass die verschiedenen pädagogischen Disziplinen in unterschiedlicher Intensität fachliche Beiträge zur Benachteiligtenforschung

² (Bojanowski, Ratschinski & Straß, 2005), S. 10ff. Benachteiligtenförderung befasst sich in diesem Verständnis mit „Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener in schwierigen Lebenslagen“.

leisten, es in diesem Bereich aber keine „genuine Zuständigkeit“ in den Erziehungswissenschaften gebe.

In ihrem Überblick über empirisch orientierte Forschungen im Bereich der Benachteiligtenförderung weisen BOJANOWSKI U.A. darauf hin, dass hier quantitative wie qualitative Studien zu Übergangsproblemen von der Schule in den Arbeitsmarkt im Fokus stehen. Die Anfänge markieren die Autoren in den 1970er Jahren, als beispielsweise das IAB über Schülerbefragungen erste Hinweise auf Probleme beim Übergang in berufliche Ausbildung und Erwerbsarbeit empirisch nachweisen konnte (vgl. a.a.O., S.23). Mit der sogenannten BIBB/Emnid Studie konnten 1991 erstmals Tendenzen zur dauerhaften Ausgrenzung Jugendlicher aus dem Ausbildungs- und Beschäftigungssystem gewonnen werden. Studien des Deutschen Jugendinstituts analysieren seit den 1990er Jahren Übergangsbioografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und betrachten dabei auch die Strukturen und Institutionen des Übergangssystems. *„Mit dem Thema der Übergangsforschung lässt sich in den 90er Jahren empirisch erhärten, dass sich inzwischen bundesweit ein neues „Parallelsystem“ der Benachteiligtenförderung neben das duale System der Berufsausbildung mit seiner Kombination von Schule und Betrieb geschoben hat, das langfristig etabliert ist.“* (a.a.O., S. 24) Ergänzt werden diese quantitativen Studien durch qualitative Ansätze, die u.a. über Längsschnittdesigns subjektive Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen in den Blick nehmen (vgl. a.a.O.).

Darüber hinaus lassen sich laut BOJANOWSKI U.A. zahlreiche „empirisch orientierte Detailforschungen“ (vgl. a.a.O., S.26) verzeichnen, wobei die Autoren einen Schwerpunkt im Bereich: *„Kooperation und Netzwerkbildung im regionalen Kontext“* ausmachen. Demgegenüber würden andere Themen wie insbesondere die Professionalität des pädagogischen Personals *„überraschenderweise“* nur randständig behandelt. (vgl. a.a.O. S.26). Auch das Thema ‚Qualitätsanforderungen‘ sowie die Untersuchung der pädagogischen Interaktionen, des *„pädagogisch-didaktischen Kerngeschäfts“* seien bislang *„erstaunlich wenig“* empirisch untersucht worden.

Zusammenfassend kommen BOJANOWSKI U.A. zu dem Schluss, dass die empirische Benachteiligtenforschung in sich inkonsistent und beliebig erscheine. Vermisst wird *„eine systematische pädagogische Forschung, mit der Kernbereiche des Benachteiligungssystems kontrolliert geprüft werden“* (a.a.O.).

Mit neueren Forschungen, insbesondere im Bereich der *„subjektorientierten Übergangsforschungen“* (Stauber, Pohl & Walther, 2007) wurden diese Lücken in den letzten Jahren verkleinert. Über die Fokussierung auf die biografische Perspektive der Jugendlichen und die systematische Einbindung soziologischer, sozialpsychologischer wie sozialpädagogischer Ansätze werden hier wesentliche Forschungszugänge aufeinander bezogen. Gleichwohl gerät auch hier mit der Fokussierung auf die subjektive Bewältigung

des Übergangs die pädagogische Interaktion eher an den Rand der Betrachtung. Trotzdem stellen die vorliegenden Forschungsergebnisse eine gute Basis dar, um die (sozial)pädagogische Praxis im Übergangssystem zu analysieren und professionelle Standards für diese zu formulieren.

Bei aller Vielfalt der disziplinären wie methodischen Zugänge lassen sich innerhalb der vorliegenden Untersuchungen im Bereich der Übergangsforschung bzw. der Forschung zur Benachteiligtenförderung zwei Hauptrichtungen identifizieren, die sich insbesondere hinsichtlich der Forschungsperspektive bzw. des Erkenntnisinteresses einerseits und des methodischen Zugangs andererseits unterscheiden und sich darin ergänzen.

Die erste Gruppe bilden dabei mehrheitlich quantitativ ausgerichtete Untersuchungen zur Struktur, Entwicklung und Wirksamkeit des Übergangssystems, d.h. es wird hier primär die Strukturseite von Übergängen aus einer arbeitsmarktorientierten Perspektive analysiert. Hierzu sind die arbeitsmarktbezogenen Analysen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) ebenso zu zählen wie die berufspädagogischen Untersuchungen zur Benachteiligtenförderung des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB) sowie jene Vorhaben, die das Deutsche Jugendinstitut (DJI) im Rahmen seines Forschungsschwerpunkts „Übergänge in Arbeit“ durchführt. Diese in der Regel repräsentativ angelegten Studien bilden gewissermaßen den empirischen Rahmen zur weiteren Untersuchung des „Übergangssystems“, indem sie aus unterschiedlichen Perspektiven die strukturellen Bedingungen des Übergangs in Arbeit betrachten, Veränderungen identifizieren und in ihrem Ausmaß quantifizieren. Die Studien liefern somit umfangreiche Erkenntnisse über den Umfang des Übergangssystems, die Struktur und Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen sowie die soziostrukturellen Voraussetzungen der geförderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ihre spezifischen Übergangsverläufe. Notwendigerweise gerät dabei die Spezifität des Einzelfalls aus dem Blick und die Komplexität von Kontext- wie Persönlichkeitsvariablen wird über die Bildung von Kategorien soweit reduziert, dass diese statistisch erfass- und auswertbar werden. Die Jugendlichen werden nach Herkunft, Geschlecht oder Schulabschluss soziostrukturell kategorisiert und somit nicht mehr in ihrer Individualität wahrgenommen. auch haben die betreffenden Forschungsprojekte in der Regel nicht konkrete Fördermaßnahmen und -projekte sondern Förderinstrumente (BvB, BGJ, BFS, ...) zum Gegenstand. Der Fokus dieser empirischen Forschung liegt somit eindeutig auf den strukturellen Aspekten des Übergangssystems, sowohl bezüglich der Angebots- als auch der Nachfrageseite.

Die zweite Hauptrichtung fokussiert demgegenüber auf die Betrachtung und Rekonstruktion subjektiver Übergangsverläufe im Kontext spezifischer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen:

„Erlauben Survey- oder Panel-Daten repräsentative Aussagen über die Verteilung spezifischer Lebensverlaufs- oder Übergangsmuster, so bedarf die Analyse ihrer Bedeutung für die Subjekte qualitativ-biographischer Zugänge; ermöglichen Lebensverlaufsstudien, vor allem, wenn sie als Längsschnitt organisiert sind, Aussagen über den Einfluss sozialstruktureller Faktoren auf soziale Mobilität im Lebensverlauf, so beantworten biographische Studien die Frage, wie Subjekte strukturelle Vorgaben und Anforderungen in individuelle Entscheidungen und Handlungen übersetzen.“ (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 46)

Im Zentrum dieser Forschungsrichtung stehen also das Individuum und seine Subjektivität. Normativ begründet sich diese Perspektive nach STAUBER, POHL UND WALTHER aus der Prämisse, dass *„der Subjektstatus für die Integration moderner Gesellschaften, in denen Vergesellschaftung sich zunehmend individualisiert und die sich auf der Basis als universell verstandener Menschenrechte als Demokratien legitimieren, ein unverzichtbarer Wert ist“* (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 61).

Im Rahmen dieses Überblicks über den Forschungsstand werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus beiden Hauptrichtungen referiert, die im Kontext der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Daran anknüpfend wird auf Forschungsansätze eingegangen, die explizit die Rolle der Sozialpädagogik im Übergangssystem zum Gegenstand haben. Während die subjektorientierte Übergangsforschung hauptsächlich auf die *„sozialen Orte (richtet) an denen sich die Subjekte die für die Bewältigung und Gestaltung ihrer Übergänge notwendigen Ressourcen und Kompetenzen genuin aneignen können“* (a.a.O., S.63), wird hier auch der institutionelle und professionelle Rahmen betrachtet, innerhalb dessen die Sozialpädagogik im Übergangssystem tätig ist. Hierbei wird insbesondere Bezug genommen auf den ‚Klassiker‘ von MICHAEL GALUSKE aus dem Jahr 1993, der unter dem Titel *„Das Orientierungsdilemma“* die Rolle der Sozialpädagogik in der Jugendberufshilfe untersucht und Vorschläge zur Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis in diesem Feld unterbreitet (Galuske, 1993). Weiterhin wird in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Studie *„Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung“* eingegangen, die in den Jahren 2004 bis 2006 an der Universität Erfurt erstellt wurde und sich mit Handlungsbedingungen und -ansätzen der Sozialpädagogik in Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung auseinandersetzt (Grimm & Vock, 2007; Eckert, Heisler & Nitschke, 2007). Forschungen aus dem Bereich *„Kooperation und Netzwerkbildung im regionalen Kontext“* (Bojanowski, Ratschinski & Straß, 2005) werden in diesem Überblick nicht näher betrachtet, da Fragen der rechtlichen und institutionellen Zuständigkeit sowie der Koordination von Aufgaben nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen.

2.2 ‚Arbeitsmarktorientierte‘ Übergangsforschung

Zentrale Ergebnisse strukturanalytischer Forschung werden seit 2006 im jährlichen Bericht „Bildung in Deutschland“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008, 2010) zusammengetragen. Der erste Bericht aus dem Jahr 2006 beinhaltet zudem die zu Beginn dieses Kapitels zitierte Definition für das „Übergangssystem“ und grenzt dieses eindeutig von der dualen Ausbildung und dem Schulberufssystem ab.

Auf Grundlage dieser Definition wird seither alle zwei Jahre der Umfang des „Übergangssystems“ quantifiziert. Demnach entfielen seit dem Jahr 2000 jährlich zwischen 34,1% (2008, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 96) und 42,7% (2003, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, S.80) der Neuzugänge im beruflichen Ausbildungssystem auf das Übergangssystem. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass jährlich zwischen 400.000 und 550.000 ‚Ausbildungsanfängerinnen und –anfänger‘ in Maßnahmen und Angebote einmünden, bei denen unklar ist, ob und wenn ja welche Verbesserung der beruflichen Chancen diese bewirken – annähernd ebenso viele wie eine berufliche Ausbildung im dualen System beginnen. Betrachtet man die Struktur der betreffenden Maßnahmen und Angebote, so wird deutlich, dass man hier nur mit sehr viel Wohlwollen von einem System sprechen kann. Den größten Anteil haben mit zuletzt etwa 145.000 Neuzugängen oder 36,5% (länderspezifisch unterschiedlich ausgestaltete) Berufsfachschulangebote ohne beruflichen Abschluss. Zusammen mit berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (19,6%), deren Umfang in den zurückliegenden Jahren jedoch kontinuierlich zurückgegangen ist, bilden die Berufsfachschulangebote mehr als die Hälfte des „Übergangssystems“ ab. Daneben bestehen schulische (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, ...) wie außerschulische Angebote (Einstiegsqualifizierung - EQ), die weder hinsichtlich ihrer Zielsetzung noch bezüglich der Angebotsstruktur miteinander vergleichbar sind, und denen lediglich wie im Bildungsbericht 2010 formuliert *„allen gemeinsam ist, dass sie den Jugendlichen keinen qualifizierten Abschluss vermitteln, der ihnen verlässliche Anrechenbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert“* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 97) .

Ein etwas anderer Zugang zur Quantifizierung des Übergangssystems wird in den jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichten gewählt, die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben werden (vgl. u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Während den Berichten zur Bildung in Deutschland die Gesamtzahl der Neuzugänge in den drei Bereichen des beruflichen Ausbildungssystems zu Grunde liegt, werden in den Berufsbildungsberichten zudem die kalkulatorischen Einmündungsquoten bezogen auf die Gesamtzahl der Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden

Schulen berechnet³. Demnach ist davon auszugehen, dass rechnerisch fast die Hälfte (47,3%) aller Schulabgängerinnen und -abgänger zumindest vorübergehend an einer Maßnahme des Übergangssystems teilnehmen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 32).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass beide Berichte das Übergangssystem in der o.g. Definition nicht in vollem Maße abdecken. So sind beispielsweise spezifische Förderprogramme der Bundesländer ebenso wenig berücksichtigt wie die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanzierten Programme des Bundes und der Länder. Auch Maßnahmen des SGB II bzw. des SGB III, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar dem Übergangssystem sondern der Beschäftigungsförderung zugerechnet werden, diesem in ihrer konkreten Ausgestaltung jedoch faktisch zuzuordnen wären, wie beispielsweise die Arbeitsgelegenheiten nach §16 SGB II für Jüngere unter 25 Jahren, fehlen in den Berechnungen beider Berichte. Insofern ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Zahl von Neueintritten in das Übergangssystem sogar noch deutlich über den genannten Zahlen liegt. So sind beispielsweise BAETGHE/SOLGA/WIECK der Auffassung, *„dass ca. eine halbe Million Jugendlicher in Maßnahmen mit wenig beruflichen Perspektiven aufgefangen wird“* (Baetge, Solga & Wieck, 2007, S. 57).

Unabhängig von den Schwierigkeiten bei der Quantifizierung des Übergangssystems geben die Daten der Bildungsberichte wichtige Hinweise auf sozialstrukturelle Spezifika. So zeigen sich bei der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Bereiche des beruflichen Ausbildungssystems erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung, dem Geschlecht und der Nationalität der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die deutlichsten Unterschiede bei der Platzierung im beruflichen Ausbildungssystem zeigen sich dabei in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung. Während im Jahr 2008 mehr als drei Viertel (77,4%) der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss im Übergangssystem landeten, lag dieser Anteil bei den Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife bei lediglich 3,2%. Selbst mit Hauptschulabschluss ist die Wahrscheinlichkeit ins Übergangssystem einzumünden noch deutlich höher (50,2%) als die Aufnahme einer Ausbildung im dualen System (41,1%).

Ausländische Jugendliche münden bei gleicher Ausgangsqualifizierung sehr viel häufiger in das Übergangssystem ein als deutsche. 87,9% der ausländischen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (Deutsche 75,6%) und immerhin zwei Drittel der ausländischen Hauptschulabsolventinnen und -absolventen (Deutsche 48%), die 2008 in das berufliche Ausbildungssystem eintraten, konnten lediglich Angebote des Übergangssystems wahrnehmen. Auch bei den höheren Abschlüssen sind diese Unterschiede festzustellen, wengleich auch bei ausländischen Jugendlichen ein höherwertiger Schulabschluss die

³ Zu den Berechnungsgrundlagen vgl. u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S.32

Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz im dualen System oder im Schulberufssystem zu erhalten deutlich steigert.

Diese Verteilungsrelationen sind laut Bildungsbericht 2010 seit dem Jahr 2000 ebenso weitgehend konstant geblieben wie die festzustellenden geschlechtsspezifischen Unterschiede:

„Männliche Jugendliche dominieren nach wie vor im dualen System (58,8% in 2008), junge Frauen im Schulberufssystem (72%). Die weiterhin größeren Übergangsschwierigkeiten der jungen Männer drücken sich darin aus, dass ihr Anteil am Übergangssystem auch 2008 noch deutlich höher ist als der von jungen Frauen (56% zu 44%).“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 99)

Festzuhalten bleibt somit zunächst, dass das sogenannte Übergangssystem, welches ein empirisch kaum zu erfassendes Spektrum an mehr oder weniger berufsqualifizierenden, jedoch nicht zertifizierten Angeboten und Maßnahmen beschreibt, in den zurückliegenden Jahrzehnten zu einem substanziellen Element des Berufsausbildungssystems in Deutschland geworden ist. Bedenkt man jedoch, dass in Deutschland etwa anderthalb Millionen junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 29 Jahren über keinen Berufsabschluss verfügen und somit jedem siebten Heranwachsenden die Voraussetzungen für eine qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben fehlen (vgl. Krekel & Ulrich, 2009, S. 5), so drängt sich die Frage nach der Wirksamkeit dieses ‚Systems‘ auf. Neben zahlreichen Evaluationsstudien (z.B. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010) sowie den Ergebnissen aus der Arbeitsmarktforschung des IAB sind es insbesondere die umfassenden Übergangsstudien des BIBB sowie des DJI, die hierzu erste Antworten liefern.

Unter dem Titel *„Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife“* (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)) analysiert URSULA BEICHT die Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung auf Grundlage der Daten aus der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Dabei betrachtet BEICHT zunächst die Gründe für die Teilnahme an den unterschiedlichen Maßnahmen⁴ und stellt dabei fest, dass die Maßnahmen in der Regel lediglich eine Notlösung darstellen, da der eigentliche Wunsch, eine reguläre Ausbildung aufzunehmen, sich nicht realisieren ließ. Dementsprechend gaben auch 84% der durch das BIBB befragten Schulabgängerinnen und -abgänger als Grund für ihre Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme an, keine andere Möglichkeit gefunden bzw. gesehen zu haben (vgl. a.a.O., S. 7). Wenn aber nicht der eigene Wunsch im Zentrum der Teilnahme steht, ist es wenig verwunderlich, dass in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen 18% der Jugendlichen nicht bis zum regulären Ende an den Maßnahmen teilnehmen, von denen etwa ein Drittel als Abbruchgrund genannt

⁴ An dieser Stelle wird nur auf die Maßnahmen der Berufsvorbereitung eingegangen, da diese im Kontext der vorliegenden Arbeit aufgrund ihrer Nähe zum im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Förderansatz „Fit für den Job“ die größte Relevanz besitzen.

haben, der Bildungsgang sage Ihnen nicht zu oder sei nicht das Richtige gewesen (a.a.O., S.8).

Jene Jugendlichen, die bis zum Ende an den Maßnahmen teilgenommen haben, schätzen den Nutzen rückblickend verhältnismäßig hoch ein, wobei zu berücksichtigen sei, dass „*viele Jugendliche das Bedürfnis haben, ihre eigenen berufsbiographischen Erfahrungen möglichst positiv zu deuten und daher dazu neigen, die durchlaufenen Bildungsetappen im Nachhinein als nutzbringend zu begreifen.*“ Betrachtet man nun die arbeitsmarktpolitischen Wirkungen der berufsvorbereitenden Maßnahmen, so „*kann festgestellt werden, dass nach der Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme nur relativ wenige Jugendliche sehr rasch eine vollqualifizierende Ausbildung beginnen. Über einen langen Zeitraum gesehen glückt der Übergang in Ausbildung dann jedoch einem großen Teil. Allerdings hat über ein Fünftel selbst nach drei Jahren noch keine Berufsausbildung aufgenommen, (...)*“ (a.a.O., S.10). Strukturell verringert werden die Übergangschancen dabei durch einen niedrigen Schulabschluss (maximal Hauptschule), regionale Unterschiede (Ostdeutschland), weibliches Geschlecht, Migrationshintergrund sowie höheres Alter bei Maßnahmeende (vgl. a.a.O.).

Die Daten der BIBB-Übergangsstudie zeigen somit auf, dass etwa 20-30% der Jugendlichen, die an einer Maßnahme des Übergangssystems teilgenommen haben, auch mittelfristig (nach drei Jahren) nicht in eine Berufsausbildung einmünden, sondern häufig entweder weitere Maßnahmen besuchen, jobben, arbeitslos oder aus privaten Gründen zu Hause sind (vgl. a.a.O. S.14). Über die benannten strukturellen Einflussfaktoren hinaus liefert die BIBB-Studie jedoch keine Hinweise auf die Ursachen und Hintergründe dieser prekären Verlaufskarrieren. Es bleibt somit festzuhalten, dass für etwa ein Viertel der Jugendlichen im Übergangssystem die angebotenen Unterstützungsleistungen offensichtlich nicht geeignet oder nicht ausreichend sind, um eine nachhaltige Integration in Ausbildung und Arbeit sicherstellen zu können.

Auch die Forschungsergebnisse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu den Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt bringen hier keine weitergehenden Erkenntnisse. So stellt das IAB lediglich fest, dass das duale Ausbildungssystem „grundsätzlich“ noch immer in der Lage sei, auch gering qualifizierte Schulabgänger in den Ausbildungsmarkt zu integrieren, sofern diese zumindest über einen Hauptschulabschluss verfügten (vgl. IAB-Kurzbericht 10/2009), auch wenn dieser Übergang heute häufig länger dauere als früher. Zudem stellt sich an dieser Stelle ein methodisches Problem, insofern sich das IAB bei seinen Untersuchungen auf Vermittlungszahlen der Bundesagentur für Arbeit bezieht, allerdings immer weniger ausbildungssuchende Jugendliche noch die Vermittlungsdienste der BA in Anspruch nehmen, zuletzt noch 51,8% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S.36), was die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse aufwirft.

Auch die Ergebnisse der Begleitforschung zum neuen Fachkonzept der berufsvorbereitenden

Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit liefern wenige Erkenntnisse, die über jene des BIBB hinausgehen, d.h. auch hier wurden räumliche und geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung identifiziert. Darüber hinaus bestätigen auch die Ergebnisse des IAB den hohen Einfluss des Schulabschlusses auf die Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010).

Interessanter hingegen sind die Erkenntnisse zu den Maßnahmeergebnissen generell. Lediglich 10% der BvB-Teilnehmerinnen und -teilnehmer in Ostdeutschland und 28% in Westdeutschland konnten im Anschluss an die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme eine Ausbildung aufnehmen (vgl. a.a.O.). Im Umkehrschluss lässt sich daraus folgern, dass die (unmittelbare) Integration in Ausbildung offensichtlich für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen kein realistisches Ziel darstellt. Alarmierend sind diese Werte insbesondere auch deshalb, weil Untersuchungen auf Basis des DJI-Übergangspanels zeigen, „*dass die Aufnahme einer Ausbildung nach der Berufsvorbereitung direkt im Anschluss erfolgen muss*“ (Reißig, Gaupp & Lex, 2008, S. 97f). So konnten im Untersuchungszeitraum⁵ lediglich 5% der nicht unmittelbar in Ausbildung vermittelten Jugendlichen über eine weitere Zwischenstation in eine Ausbildung einmünden⁶.

Somit liefern auch die Daten des DJI Hinweise darauf, dass die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich des Nutzens der Berufsvorbereitung für ihre berufliche Qualifizierung deutlich positiver ausfallen, als die tatsächlichen Übergangquoten dies vermuten ließen: 58% der vom DJI Befragten gaben, an sehr viel und weitere 28% etwas Nutzen gezogen zu haben. Neben der bereits weiter oben angeführten psychologischen Interpretation dieser Diskrepanz, wonach Jugendliche das Bedürfnis haben, ihre eigenen berufsbiographischen Erfahrungen möglichst positiv zu deuten (vgl. Ulrich, 2008, S. 4) sollte jedoch in Erwägung gezogen werden, dass den Maßnahmen aus Sicht der Jugendlichen durchaus auch ein Nutzen zugeschrieben werden kann, der nicht unmittelbar vom beruflichen Erfolg abhängt.

Bei der Betrachtung der Wirkungen des Übergangssystems bedarf es daher einer Erweiterung der Perspektive über die unmittelbar arbeitsmarktpolitischen Effekte hinaus. Auch wenn die Aufnahme einer Ausbildung den zentralen Bezugspunkt der Berufsvorbereitung darstellt, muss berücksichtigt werden, dass dieses Ziel nur bedingt durch individuelle Fördermaßnahmen zu erreichen und in hohem Maße von den arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen abhängig ist. So kann derzeit nicht vorausgesetzt werden, dass für alle Jugendlichen, die das System erfolgreich durchlaufen, im

⁵ Betrachtet wurden die Ausbildungsverläufe von insgesamt 388 Jugendlichen, die 2004 in eine schulische Berufsvorbereitung oder eine BVB-Maßnahme eingetreten sind, bis zum November 2005.

⁶ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Mehrheit der betreffenden Jugendlichen sich zum Ende des Untersuchungszeitraums noch in den Maßnahmen befand, so dass perspektivisch dieser Anteil noch gestiegen sein dürfte, was jedoch über das Panel nicht mehr erfasst wurde.

Anschluss auch ein Ausbildungsplatz vorhanden ist. So kann davon ausgegangen werden, dass lediglich für drei Viertel der Ausbildungsinteressierten auch tatsächlich ein Ausbildungsplatz zur Verfügung steht (vgl. Ulrich, 2008, S. 8f).

Erste Hinweise darauf, worin dieser Nutzen bestehen kann und in welchem Verhältnis dieser zu dem eigentlichen Ziel der beruflichen Integration steht, lassen sich aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms: Freiwilliges Soziales Trainingsjahr (FSTJ) durch das DJI gewinnen (vgl. Förster, Kuhnke & Skrobanek, 2006). Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen im Bereich der Wirkungsforschung war hier die Förderung selbst Gegenstand der Forschung, so dass es möglich war, *„Zusammenhänge zwischen Förderstrategien und dem Gelingen der beruflichen Integration zu analysieren“* (a.a.O., S. 234).

Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang näher betrachtet wurde, war das soziale Umfeld der Jugendlichen und die damit zur Verfügung stehenden sozialen Unterstützungspotenziale für die Bewältigung des Übergangs in die Erwerbstätigkeit (vgl. a.a.O., S. 92). Dabei wurde festgestellt, *„dass die Teilnehmer/innen (...) überdurchschnittlich häufig aus alleinerziehenden, kinderreichen, ökonomisch unterprivilegierten, meist staatlich alimentierten Familien kommen (...). Hinzu kommt ein eher geringes berufliches Qualifikationsniveau vieler Eltern, so dass bei vielen Teilnehmern von einem eher geringen Unterstützungspotenzial seitens der Herkunftsfamilien bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule ins Berufsleben auszugehen ist“* (a.a.O., S. 93). Mangelnde Unterstützung im sozialen Umfeld sei dabei nicht als Zeichen fehlenden Interesses der Eltern für die Zukunft ihrer Kinder zu deuten sondern verdeutliche, dass ihre Möglichkeiten, auf die Zukunft positiv Einfluss zu nehmen begrenzt seien (vgl. a.a.O., S. 235): *„Zum Teil sind die Herkunftsfamilien von der Organisation ihres Alltags in einer Weise überfordert, dass es ihnen nicht gelingt, verlässliche Beziehungen zu ihren Kindern herzustellen und aufrecht zu erhalten.“* (a.a.O., S.235)

Unter diesen Voraussetzungen erweist sich die soziale Integration innerhalb der Maßnahme als wichtiger Einflussfaktor für deren erfolgreiche Beendigung: *„So zeigt sich bei Jugendlichen, die im Rahmen des Trainingsjahres nicht sozial integriert werden konnten, eine doppelt so hohe Quote von Negativabbrüchen wie bei integrierten.“* (a.a.O.) Wesentlichen Einfluss auf die soziale Integration hat dabei die Qualität des Jugendlichen-Betreuer-Verhältnisses, welches als eine *„Grundlage zur erfolgreichen Bearbeitung der erhöhten Problembelastung im Rahmen der sozialpädagogischen Betreuung“* betrachtet wird: *„Was diese Jugendlichen brauchen, sind verlässliche Erwachsene, die sie ernst nehmen, die sie nicht in Watte packen, aber auch nicht fallen lassen, wenn etwas schief läuft“* (a.a.O., S. 235).

Mit Blick auf die Frage nach dem Nutzen der Maßnahmen kann vor diesem Hintergrund geschlussfolgert werden, dass die Existenz eines solchen „verlässlichen Erwachsenen“ für

viele Jugendliche eine neue, bisher nicht erlebte Qualität sozialer Beziehungen bietet, welche einen Wert an sich darstellt, die nicht nur bezogen auf eine mögliche Erhöhung der Chancen auf dem Ausbildungsmarkt von Bedeutung ist. *„Sozialpädagogik ist unter solchen Bedingungen nicht etwa eine nützliche Ergänzung von Arbeits- und Qualifizierungsangeboten sondern eine unabdingbare Voraussetzung.“* (a.a.O., S. 238)

Messbare Effekte dieser intensiven sozialpädagogischen Begleitung im Rahmen des Modellprogramms FSTJ zeigen sich beispielsweise an der Entwicklung der Zufriedenheit der Jugendlichen mit sich selbst, die sich durch die Teilnahme an der Maßnahme auch rückblickend, ein halbes Jahr nach Lehrgangsende, für mehr als die Hälfte der Jugendlichen (59%) verbessert hat, ebenso wie die Fähigkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens (55%). Demgegenüber konnten Probleme auf der persönlichen Ebene durch die Teilnahme an der Maßnahme deutlich seltener geklärt werden. Nur etwa ein Viertel der Befragten berichtete von einer Verbesserung im familiären Umfeld, lediglich 15% gaben an, ihre Wohnsituation habe sich verbessert. Für 67% der Jugendlichen ist die Belastung durch persönliche Probleme gleichgeblieben, 10% nehmen sogar eine Zunahme der Belastung wahr (vgl. a.a.O., S. 238).

Nachdem auch nur etwa 40% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ansicht waren, am Umgang mit Konflikten und beim Klarkommen mit alltäglichen Verpflichtungen positive Veränderungen feststellen zu können, stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit der erzielten Wirkungen. Da die „verlässlichen Erwachsenen“ aus dem Projekt in der Regel nicht mehr zur Verfügung stehen, sich an der Situation im sozialen Umfeld der Jugendlichen durch die Maßnahme aber offensichtlich nicht viel geändert hat, besteht die Gefahr, dass die erzielten Effekte auf der persönlichen Ebene schnell wieder verpuffen, insbesondere dann, wenn sich die Hoffnungen auf eine geregelte berufliche Zukunft als nicht realistisch erweisen sollten, was wie gezeigt leider häufig der Fall ist.

Zusammenfassend lassen sich aus der Analyse der ‚arbeitsmarktorientierten‘ Forschungsergebnisse für die weitere Betrachtung insbesondere folgende Erkenntnisse festhalten:

1. Das Modell einer „Normalbiographie“, welches einen für die überwiegende Mehrheit einer Generation typischen Übergang von der Schule ins Erwerbsleben postuliert, ist offensichtlich nicht mehr geeignet, die Übergangsprozesse von Jugendlichen adäquat abzubilden. Einem in den letzten Jahrzehnten deutlich gewachsenen Anteil von Jugendlichen gelingt der direkte Übergang von der Schule in das Erwerbssystem nicht mehr, so dass nach dem Verlassen der Schule inzwischen etwa genauso viele Jugendliche in das sogenannte Übergangssystem einmünden wie in duale Ausbildung.
2. Einher geht die Entstehung und zunehmende Etablierung des ‚Übergangssystems‘ als dritte Säule des Ausbildungssystems mit einer Verfestigung sozialer Ungleichheiten.

Betrachtet man die Jugendlichen im Übergangssystem anhand struktureller Merkmale, so zeigt sich, dass, wenig verwunderlich, insbesondere Jugendliche ohne oder nur mit Hauptschulabschluss sehr geringe Chancen auf die Verwirklichung eines ‚normalbiographischen Übergangs‘ haben. Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor ist das Geschlecht. Die vorliegenden Daten belegen eindeutig, dass junge Männer im ‚Übergangssystem‘ deutlich überrepräsentiert sind. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in zweifacher Hinsicht benachteiligt. Zum einen verfügen sie seltener über höherwertige Bildungsabschlüsse und sind somit per se strukturell benachteiligt. Zum anderen jedoch ist der Migrationshintergrund an sich ein Benachteiligungsmerkmal, da auch bei gleichwertigen Abschlüssen Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger in das „Übergangssystem“ einmünden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

3. Das „Übergangssystem“, welches in Zielsetzung und Struktur ebenfalls an einem konservativen Bild von Berufstätigkeit und Erwerbstätigkeit ausgerichtet ist, schafft es dabei nur bedingt, die beruflichen Chancen der Jugendlichen nachhaltig zu fördern, d.h. ihnen zu einem Ausbildungsplatz zu verhelfen. Die vorliegenden Untersuchungen verdeutlichen, dass, abhängig von Förderinstrument und Betrachtungszeitraum, nur etwa ein Drittel der Jugendlichen im Anschluss an die Maßnahmeteilnahme eine Ausbildung aufnehmen konnte.
4. Trotz der weitgehend eindimensionalen Ausrichtung auf eine häufig nicht realistische Integration in Ausbildung, ergeben sich aus den vorliegenden Studien Hinweise darauf, dass Maßnahmen des „Übergangssystems“ durchaus auch weitergehende Effekte für die Jugendlichen haben können, die insbesondere die personalen wie sozialen Kompetenzen betreffen. Allerdings bieten die Maßnahmen anscheinend häufig keinen Raum, jenseits der Qualifizierung auch die konkreten Probleme der Jugendlichen in ihren alltäglichen Lebensbezügen angemessen zu bearbeiten, so dass fraglich ist, ob die Effekte auf der persönlichen Ebene tatsächlich nachhaltig wirken.

Deutlich zutage getreten sind jedoch auch die Grenzen dessen, was die hier dargestellten Forschungsansätze zu leisten imstande sind, insbesondere dann, wenn sie einem *„sozialisationstheoretischen Dualismus von Normalität und Abweichung“* (Böhnisch, Lenz & Schröder, 2009, S. 9) folgen und den Fokus ausschließlich auf die Integration in Arbeit und Ausbildung legen. Es werden dabei gesellschaftliche Entwicklungen übersehen, in deren Folge sich Lebensläufe nicht mehr unbedingt ‚linear‘, eingebettet in gesellschaftlich institutionalisierte Strukturen, entwickeln und somit eine ‚Normalität‘ in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Wenn sich aber weder das über die Integration in Erwerbsarbeit operationalisierte Ziel der Übergänge noch der Weg dorthin normieren lassen, so wird dieses Referenzsystem für

gesellschaftliche Integration zunehmend fragwürdig. Unter diesen Bedingungen erweitert sich auch der Gegenstand der Übergangsforschung von der Betrachtung struktureller Aspekte und Bedingungen um die Analyse subjektiver Bewältigungsprozesse. Damit wird dem Anspruch Rechnung getragen *„dass Übergänge prinzipiell von zwei Seiten aus zu betrachten sind: von der Strukturseite eines geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebenslaufs und von Seiten der handelnden Subjekte und ihrer biographischen Perspektive“* (Walther & Stauber, 2007, S. 19).

Die theoretischen und methodischen Grundlagen dieser „subjektorientierten Übergangsforschung“, ebenso wie zentrale empirische Ergebnisse aus dieser Forschungstradition werden im folgenden Teilkapitel dargestellt

2.3 „Subjektorientierte Übergangsforschung“⁷

Ein zentraler theoretischer Bezugspunkt der subjektorientierten Übergangsforschung ist der von ANTHONY GIDDENS geprägte Begriff der „Dualität der Struktur“, mit dem dieser den wechselseitigen Bezug zwischen Handeln und Struktur zum Ausdruck bringt (Giddens, 1984). Eine so verstandene Übergangsforschung verkürzt somit die Betrachtung nicht auf das Handeln der Subjekte im Übergang, sondern behält dabei die auf es einwirkenden strukturellen Bedingungen im Blick. Über ‚Umwege‘ knüpft die subjektorientierte Übergangsforschung damit auch an die sozialpädagogische Tradition PAUL NATORPS und dessen Verständnis von Sozialpädagogik als Erziehungswissenschaft an, deren Thema „die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp, 1899, S. 98) darstellen.

So sehen ANDREAS WALTHER und BARBARA STAUBER einen direkten Zusammenhang zwischen Veränderungen in den Strukturen des Verhältnisses zwischen Individuen und Gesellschaft und den Übergängen in Lebenslauf und Biographie (Walther & Stauber, 2007, S. 19). Die bereits in den arbeitsmarktorientierten Forschungsansätzen konstatierten strukturellen Veränderungen im Übergang Jugendlicher von der Schule in das Erwerbsleben gehen in dieser Deutung einher mit grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, die mit dem von ULRICH BECK und ANTHONY GIDDENS geprägten Begriff der „reflexiven Modernisierung“ (Beck, Giddens, & Lash, 1996) beschrieben werden können und die u.a. eine verstärkte Entstandardisierung und Biographisierung von Lebensläufen mit sich bringen. Dies wiederum wirft die Frage nach den Prinzipien gesellschaftlicher Integration auf, die in der industriekapitalistischen Moderne über die „Drei Phasen-Struktur Ausbildung-Erwerbsphase-Rente“ (Walther & Stauber, 2007, S. 21) weitgehend normiert und gesellschaftlich institutionalisiert war. Die Entstehung, quantitative Ausweitung und dauerhafte Etablierung des „Übergangssystems“ kann als Indiz dafür gesehen werden, dass offensichtlich eine Diskrepanz zwischen dieser Normalitätsvorstellung und der aktuellen gesellschaftlichen Situation besteht. Wenn nicht nur vermeintlich „nicht-ausbildungsfähige bzw. -reife“ Jugendliche, sondern auch „marktbenachteiligte Jugendliche“ – wie diese im Terminus der Bundesagentur für Arbeit genannt werden – keinen Ausbildungsplatz und somit keine Möglichkeit erhalten, eine Normalbiographie zu realisieren, so weist dies eindeutig auf tiefgreifende strukturelle Schief lagen im System hin. Entgegen aller Beteuerungen aus Politik und Wirtschaft, die beispielsweise die Erfolge des sogenannten Ausbildungspaktes (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs) preisen⁸ und damit suggerieren, „jedem ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen ein Angebot auf Ausbildung oder Qualifizierung machen zu können“ (a.a.O.), zeigen die oben dargestellten Ergebnisse der

⁷ (Stauber, Pohl & Walther, Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener, 2007)

⁸vgl. u.a. <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Ausbildung-und-Beruf/ausbildungspakt,did=189666.html>, Stand 8.09.2010

arbeitsmarktorientierten Übergangsforschung eindeutig, dass solche Erfolgsmeldungen nur bei einer sehr selektiven und tendenziösen Interpretation der zugrunde liegenden Statistiken Bestand haben⁹.

Damit ist im Kern der Gegenstand der subjektorientierten Übergangsforschung beschrieben, deren Anliegen es ist, *„gesellschaftliche Wandlungsprozesse theoretisch und empirisch auf die Lebenslagen junger Frauen und Männer zu beziehen*. Die Subjektorientierung erfolgt hierbei quasi zwangsläufig, *„weil die mit der Entstandardisierung verbundene Pluralisierung dazu führt, dass die Dynamik biographischer Übergänge nicht länger ausschließlich aus einer Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe, sondern zunehmend nur noch aus der Innensicht der individuellen AkteurInnen erfasst werden können“* (Stauber, Pohl, & Walther, 2007, S. 8).

Im Vergleich zu den zuvor dargestellten ‚arbeitsmarktorientierten‘ Forschungsansätzen erweitert sich damit das Forschungsfeld sowohl hinsichtlich der Perspektive(n), aus denen Übergänge betrachtet werden, als auch mit Blick auf die Methoden, die dabei zum Einsatz kommen.

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, wird innerhalb der hier als ‚arbeitsmarktorientiert‘ charakterisierten Forschungsansätze primär die Strukturseite von Übergängen aus einer arbeitsmarktorientierten Perspektive betrachtet. Dabei geht es zum einen darum zu identifizieren, welche (sozio)strukturellen Merkmale auf Seiten der Jugendlichen einen Einfluss auf den Übergang in Arbeit oder Ausbildung haben, verbunden mit dem Anspruch, daraus gegebenenfalls einen spezifischen Unterstützungsbedarf ausgewählter Zielgruppen ableiten zu können, zum anderen sollen die arbeitsmarktbezogenen Wirkungen der Maßnahmen des Übergangssystems betrachtet und bewertet werden. Handlungsleitend ist dabei immer die Frage, wie für möglichst viele Jugendliche ein möglichst reibungsloser Übergang in ein Normalarbeitsverhältnis gewährleistet werden kann.

Internationale Vergleiche zeigen jedoch, dass dieses für Deutschland typische und auch die Forschungslandschaft prägende *„erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime“* (Stauber, Pohl, & Walther, 2007, S. 26) keineswegs alternativlos ist. Wie Beispiele aus anderen europäischen Staaten zeigen, ist die eindimensionale Zurichtung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Normalarbeitsverhältnisse zumindest in dieser Konsequenz eine

⁹ Beispielsweise wird verschwiegen, dass deutlich weniger als die Hälfte der durch die Arbeitsagenturen vermittelten Ausbildungssuchenden tatsächlich in eine duale oder schulische Ausbildung vermittelt werden konnten, die Mehrheit jedoch in das Übergangssystem einmündet. Weiterhin ist zu beachten, dass die Zahlen der Geschäftsstatistik ausschließlich jene Jugendlichen als ausbildungssuchend aufführen, die nach Einschätzung der Berufsberaterinnen und Berufsberater als ausbildungsfähig und –willig gelten, wobei den einzelnen Beratern hierbei ein großer individueller Entscheidungsspielraum zugestanden wird und transparente Verfahren zur Feststellung der Ausbildungsfähigkeit weitgehend fehlen. Schließlich bleiben jene Jugendlichen unerwähnt, die sich frustriert von den Angeboten der Berufsberatung abwenden – letztlich bauen nur etwa 60% der faktisch Ausbildungssuchenden auf die Unterstützung der Arbeitsagenturen.

Spezifität des deutschen Übergangssystems. „*universalistische Übergangsregimes*“, wie sie für die nordeuropäischen Länder typisch sind, setzen demgegenüber durchgängig auf eine Stärkung intrinsischer Motivationen für eine individuelle Lebensplanung und –gestaltung und zwar sowohl im schulischen Kontext als auch im Bereich der Arbeitsmarktpolitik (vgl. a.a.O.).

Die subjektorientierten Forschungsansätze folgen dem Ansatz des „*universalistischen Übergangsregimes*“, insofern auch sie die ganzheitliche Lebensgestaltung in den Blick nehmen und dabei vom Individuum und dessen Bewältigungsanforderungen im Übergang ausgehen. Infolge der Entstandardisierung und Biographisierung von Lebensläufen stellen auch die Übergänge individuell zu gestaltende Herausforderungen dar, die sich in dem Maße als riskant erweisen als deutlich wird, dass es hierfür keinen sicheren Orientierungsrahmen (mehr) gibt – weder mit Blick auf das Ziel noch hinsichtlich des Weges dorthin. Dies impliziert eine zunehmende biographische Unsicherheit und Ungewissheit, die es individuell zu bewältigen gilt. Durch diese Zunahme an individuellen Entscheidungssituationen, die Notwendigkeit, Anschlussfähigkeit und Sinn ständig neu herstellen zu müssen, rücken nach STAUBER, POHL und WALTHER Subjektivität und Motivation der „*biographischen AkteurInnen*“ in den Mittelpunkt (vgl. a.a.O., S.26).

Dies stellt im Vergleich zu den arbeitsmarktorientierten Ansätzen sowohl eine Erweiterung als auch eine Vertiefung der Analyse von Übergängen dar. Unter Erweiterung ist dabei zu verstehen, dass Übergänge nicht nur mit Blick auf das Gelingen der beruflichen Integration, sondern auf die Realisierung einer individuellen Lebensperspektive hin betrachtet werden. Vertiefung bedeutet demgegenüber, dass die subjektorientierte Forschung dort ‚weitermacht‘, wo die arbeitsmarktorientierten Ansätze enden. Während die arbeitsmarktorientierte Forschung beispielsweise herausgearbeitet hat, dass es jungen Männern und insbesondere solchen mit Migrationshintergrund deutlich schwerer fällt, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, befasst sich die subjektorientierte Forschung mit den sich daraus ergebenden subjektiven Bewältigungsanforderungen und –leistungen und somit auch mit der Frage, warum es ihnen schwerer fällt und wie sie diese Situation bewältigen. Nicht der Nachweis des Einflusses struktureller Faktoren an sich auf das Gelingen von Übergängen, sondern die Rekonstruktion deren spezifischer biografischer Bewältigung steht damit im Zentrum der Forschung.

Die hier skizzierte Perspektivenerweiterung und -vertiefung findet ihren Niederschlag auch auf methodischer Ebene. Wie das zuletzt gezeigte Beispiel verdeutlicht, erweisen sich soziale Klassifikationssysteme wie Bildungsstand, Geschlecht oder Migrationshintergrund zwar als geeignet, um strukturelle Einflussfaktoren mit Blick auf das Gelingen von Übergängen zu identifizieren, ihre Bedeutung für den individuellen Bewältigungsprozess hingegen können sie nicht erklären. Sie sind dort nicht per se relevant, sondern erlangen ihre Bedeutung je

spezifisch im Kontext subjektiver Deutungs- und Bewältigungsmuster. Damit verbietet sich auch eine generalisierte, auf strukturelle Merkmale reduzierte Zielgruppendefinition zumindest soweit, als sich individuelle Unterstützungsbedarfe nicht aus soziostrukturellen Merkmalsdispositionen deduzieren lassen, insbesondere dann nicht, wenn nur einzelne Merkmale herausgegriffen werden und beispielsweise ein Migrationshintergrund gleichgesetzt wird mit einem Bedarf an Sprachförderung.

An die Stelle einer eindimensionalen Deduktionslogik muss daher eine gender- wie migrationssensible Betrachtung treten, in der diese Aspekte in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit im lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen verortet werden.

STAUBER und WALTHER (Stauber & Walther, 2007, S. 46) betonen daher, dass eine Übergangsforschung, die sich in diesem Sinne *„auf die Interaktion zwischen Lebenslaufstrukturen und biographischer Aneignung bezieht“* auch methodisch auf eine Kombination von strukturbezogenen und biographischen Daten setzen müsse.

Dementsprechend gewinnen neben den in Kapitel 2.2 beschriebenen sozioökonomischen Strukturanalysen sowie ebenfalls quantitativ ausgerichteten Ergebnis- und Wirkungsanalysen zunehmend auch qualitative Zugänge an Bedeutung, die beispielsweise subjektive Handlungsstrategien und Deutungsmuster junger Frauen und Männer im Übergang vertiefend analysieren (vgl. a.a.O., S. 50) oder die eine vertiefte Kenntnis der professionellen Sichtweisen von im Feld handelnden Expertinnen und Experten ermöglichen (vgl. a.a.O., S.49). Auf dieser Grundlage gelingt es, das Übergangssystem nicht nur auf seine arbeitsmarktpolitischen Wirkungen hin zu analysieren sondern konsequent die *„Unterstützungsbedarfe junger Frauen und Männer im Kontext der Gestaltung biographischer Übergänge“* (a.a.O., S. 63) zu betrachten.

Durch die mit der subjektorientierten Übergangsforschung erfolgte Perspektivenerweiterung und -vertiefung wird so unter anderem sichtbar, in welcher Weise das *„erwerbsarbeitszentrierte Übergangsregime“* auf Jugendliche und junge Erwachsene wirkt. Vor diesem Hintergrund zeigen sich die in Kapitel 2.2 referierten Befunde der arbeitsmarktorientierten Übergangsforschung noch einmal in einem neuen Licht.

So weisen SYBILLE WALTER und ANDREAS WALTHER unter anderem auf die Folgen der starken Fokussierung auf das duale Ausbildungssystem als Bezugspunkt hin, welches die Jugendlichen unter einen hohen Anpassungsdruck setze, was bei einigen von ihnen *„notwendigerweise“* zum Scheitern führe (Walter & Walther, 2007, S. 84). Für die betroffenen Jugendlichen erhöhe sich dadurch das Risiko in einen sogenannten *„Cooling-Out-Prozess“* einzumünden, d.h. die Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft immer weiter zu reduzieren. Berücksichtigt man die soziostrukturell unterschiedlich verteilten Risiken eines Scheiterns beim Übergang, so illustriert dies die wechselseitige Beeinflussung struktureller Bedingungen und subjektiver Deutungs- und Handlungsmuster.

Dementsprechend lässt sich mit STAUBER schlussfolgern, dass die Erfahrungen, die Motivationskarrieren ausmachen, zwar subjektiv sind, sich jedoch auf strukturelle Gegebenheiten beziehen. Dies wiederum bedeutet, dass individuelle Motivation auch strukturell bedingte soziale Ungleichheit reflektiert, insofern sowohl der Zugang zu Erfahrungen, die der Ausbildung intrinsischer Interessen förderlich sind als auch zu Erfahrungen und Ressourcen, die das Gefühl von Selbstwirksamkeit fördern, unterschiedlich verteilt ist (Stauber, 2007, S. 100).

Dieser Zusammenhang ist insofern von besonderer Bedeutung, als fehlende Motivation damit nicht einseitig als im Subjekt zu verortende Ursache einer Benachteiligung bei der Integration in Arbeit und Ausbildung angesehen werden kann, sondern vielmehr die fehlende Motivation ihrerseits auch als Folge strukturell bedingter misslungener Übergangserfahrungen und ausgebliebener Unterstützung zu betrachten ist.

Es ist somit fatal, ‚arbeitsunwillige‘ Jugendliche unter Berufung auf ihre fehlende Eigenmotivation in einer Form zu sanktionieren, die sie von weiteren Unterstützungsleistungen ausschließt und die bereits erwähnten Cooling-Out-Prozesse weiter verstärkt. Damit ein Ausstieg aus diesem Teufelskreis gelingen kann, sind gerade diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Unterstützung angewiesen, *„um beschädigte Motivation wiederherzustellen – sei es Zugänge zu verschütteten Interessen freizulegen, sei es die Ressourcen und Kompetenzen sowie das Gefühl von Selbstwirksamkeit zu stärken“*, (Walther, Walter, & Pohl, S. 126) wie ANDREAS WALTER U.A. auf Grundlage der Auswertung von Interviews mit 73 jungen Männern und Frauen feststellen. Die strukturellen Ursachen dieser ‚Beschädigungen‘ sehen sie nicht zuletzt im Paradigma des erwerbszentrierten Übergangssystems selbst. Wenn insbesondere Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen schon frühzeitig erleben, dass eine selbstbestimmte Berufswahl so gut wie unmöglich ist und eigene Interessen weitgehend zurückgestellt werden müssen, um überhaupt den Hauch einer Chance auf einen Ausbildungsplatz zu erhalten, stellt dies keine gute Basis zur Entwicklung einer *„positiven Haltung zur Erwerbsarbeit“* (a.a.O., S. 105) dar, die als Voraussetzung der *„normalbiographischen Statuspassage von der Schule in den Beruf“* anzusehen ist. Die Erfahrungen mit dem Übergangssystem sind häufig nicht viel erfolgversprechender: *„Verlängern sich Phasen der Arbeitslosigkeit oder wiederholen sich prekäre Ein- und Austritte über einen längeren Zeitraum, so bedeutet der Kontakt mit den Institutionen des Übergangssystems auch, ständig auf die Diskrepanz zum Lebenslauf hingewiesen zu werden, dessen ungebrochene kulturelle Macht auch die biographische Identitätsarbeit belastet“* (a.a.O., S. 112). Erfahrungen dieser Art belasten nicht nur die Arbeitsmotivation der Jugendlichen, sie können vielmehr *„existenzielle Dimensionen“* annehmen und sich als *„Enteignung biographischen Handelns“* manifestieren (vgl. a.a.O.). *„Verweigerung und Rückzug sind – meist erst nach wiederholten Misserfolgserfahrungen – dann die letzte Möglichkeit, sich als handlungsfähig zu erleben, eine eigene Entscheidung zu fällen“* (a.a.O., S. 116). In der Konsequenz bedeutet dies, dass beispielsweise auch bei

sogenannten ‚ausbildungsunwilligen‘ Jugendlichen die Gründe für das Scheitern nicht ausschließlich den Jugendlichen selbst zugeschrieben dürfen werden, fehlende Motivation somit nicht nur eine Ursache des Scheiterns sondern zugleich auch eine Wirkung vorangegangener Misserfolgserlebnisse darstellt.

Ruft man sich in Erinnerung, dass wie oben dargestellt, die Übergangsquote in Ausbildung bei berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Arbeitsagenturen bei durchschnittlich knapp 30 % (in Westdeutschland) liegt (vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010), so lässt sich erahnen, welche Folgen eine eindimensionale Ausrichtung des Übergangssystems auf eine Ausbildungsaufnahme für die Jugendlichen hat. Mit Sicherheit wird es nicht dazu beitragen, die intrinsische Motivation der Jugendlichen zu erhöhen. Wenn zudem noch die Möglichkeit der Mitbestimmung, sowohl was den Zugang zu Maßnahmen als auch deren konkrete Ausgestaltung angeht, nicht gegeben ist, wird deutlich, welchen Beitrag das Übergangssystem in seiner gegenwärtigen Form zur *„Enteignung biographischen Handelns“* (s.o.) leistet: Es ist somit anscheinend häufig weniger Teil der Lösung, sondern eher Teil des Problems.

In dem Maße, in dem sich Übergänge von der Jugend ins Erwachsenenalter verlängern, in ihrem Verlauf immer weniger vorstrukturierten und institutionalisierten Mustern folgen und das Risiko des Scheiterns wächst, gewinnen flankierende Unterstützungssysteme an Bedeutung, allen voran die Familie, die mehrere Funktionen erfüllen kann. Zum einen kann sie das ökonomische Kapital zur Verfügung stellen, mit dem die Übergangszeit finanziell überbrückt werden kann. Daneben ist sie beispielsweise in Form persönlicher Unterstützung durch die Familienmitglieder eine wichtige Quelle sozialen Kapitals und schließlich kann durch die Familie jenes kulturelle Kapital weitervermittelt werden, mit dessen Hilfe der Übergang bewältigt werden kann. In der Realität jedoch fallen Familien in einer oder in mehreren dieser drei Dimensionen häufig aus. Sind Eltern selbst arbeitslos und auf Transferzahlungen angewiesen, so können sie ihren Kindern in der Regel nicht entscheidend bei ihrer Berufsvorbereitung helfen, da sie selbst an dieser Stelle gescheitert sind und ihren Kindern nicht die notwendigen Kompetenzen und Strategien vermitteln können. Finanziell verfügen diese Eltern ebenfalls nicht über Spielräume, ihren Kindern monetär unter die Arme greifen zu können und das soziale Kapital der Familie ist insofern eingeschränkt, als die Familien aufgrund der fehlenden Berufstätigkeit nicht mit der Arbeitswelt ‚vernetzt‘ sind und nicht über Kontakte verfügen, die den Übergang erleichtern könnten.

Selbst unter günstigen Bedingungen jedoch ist im Anschluss an BARBARA STAUBER (Staubert, 2007, S. 130) die Generationenbeziehungen als grundsätzlich ambivalent zu betrachten (vgl. a.a.O., S. 132), d.h. Familie kann sowohl als Ressource als auch als Risiko angesehen werden. Einerseits bietet sie Unterstützung, insbesondere in emotionaler und psychologischer Hinsicht (vgl. a.a.O., S.136), andererseits wächst mit der Intensität der Unterstützung auch die Gefahr, dass diese als einseitige Abhängigkeit erlebt wird, auch

wenn, wie STAUBER betont, „von den deutschen Eltern keine Reziprozitätserwartungen für die geleisteten Unterstützungen formuliert“ werden (a.a.O., S. 139).

Generell kann jedoch davon ausgegangen werden, dass elterliche Unterstützung Misserfolgserlebnisse nur temporär begrenzt kompensieren kann und in ihrer Reichweite strukturell begrenzt ist. So verweist BARBARA STAUBER darauf, dass eine dauerhaft erfolglose Ausbildungs- oder Arbeitsplatzsuche bei den betroffenen jungen Frauen und Männern auch dann zu einer großen Unzufriedenheit mit ihren Übergängen führt, wenn sie in dieser Phase umfassend von ihren Eltern unterstützt werden (a.a.O., S. 140).

Die vorliegenden Erkenntnisse verdeutlichen, dass aus subjektorientierter Perspektive Anforderungen an das Übergangssystem zu formulieren sind, die dieses, eingebettet in ein erwerbszentriertes Übergangsregime, derzeit nur in Ansätzen leisten kann. Deutlich geworden ist weiterhin, dass die Herausforderungen eines verlängerten Übergangs von der Schule in den Beruf auch bei intakten familialen Unterstützungsstrukturen nur bedingt durch diese allein gemeistert werden können. Wenn zudem kaum oder gar nicht auf Unterstützung aus der Familie vertraut werden kann, wovon in zahlreichen Fällen ausgegangen werden kann, muss das Übergangssystem zudem dazu in der Lage sein, auch diesen Ausfall zumindest in Ansätzen zu kompensieren.

Eine wesentliche Voraussetzung dazu kann in der Überwindung des für Deutschland typischen „erwerbszentrierten Übergangssystems“ gesehen werden. Dass dies möglich und erfolgreich ist, zeigen Beispiele aus anderen europäischen Staaten: Während in Deutschland Jugend insbesondere aus der Perspektive der Zuweisung zu beruflichen und sozialen Positionen betrachtet wird, steht in Dänemark und Finnland, die dem „universalistischen Übergangsregime“ zuzuordnen sind, der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen im Zentrum. Gleichzeitig verfügen sie dabei über eigenständige Ansprüche auf Sozialleistungen, Wahlmöglichkeiten und Zugänge zu ganzheitlicher Beratung (vgl. Pohl & Walther, 2006, S. 36). Hier ist das bereits weitgehend realisiert, was HOLGER KEHLER unter der „Thematisierung von Übergängen vom Individuum her“ (Kehler, 2007, S. 197) versteht. Im universalistischen Übergangsregime ist folgerichtig *„Beratung (...) von der Schule bis in die Arbeitsmarktpolitik auf die Stärkung der intrinsischen Motivation für eine individuelle Lebensplanung und –gestaltung ausgerichtet, die das primäre Charakteristikum des Jugendbegriffs ist“* (Walther & Stauber, 2007, S. 27).

Dass dies im deutschen Übergangssystem nicht der Fall ist, verdeutlicht ein Blick auf dessen rechtliche Grundlagen. So ist als Ziel der Arbeitsförderung gemäß §1 des SGB III formuliert: *„Die Arbeitsförderung soll dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenwirken, die Dauer der Arbeitslosigkeit verkürzen und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen. Dabei ist insbesondere durch die Verbesserung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden. (...) Die*

Arbeitsförderung soll dazu beitragen, dass ein hoher Beschäftigungsstand erreicht und die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert wird." Auch die im SGB II als zweiter maßgeblicher gesetzlicher Grundlage definierte Zielsetzung verdeutlicht die eindimensionale Erwerbsarbeitszentrierung im deutschen Übergangssystem: *„Die Grundsicherung für Arbeitsuchende soll die Eigenverantwortung von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und Personen, die mit ihnen in einer Bedarfsgemeinschaft leben, stärken und dazu beitragen, dass sie ihren Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung aus eigenen Mitteln und Kräften bestreiten können."* (SGB II, §1)

Die einzige Stelle, an der im Rahmen der rechtlichen Grundlagen eine subjektorientierte und ganzheitliche Perspektive identifiziert werden kann, ist das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). In §1 ist festgelegt, dass *„jeder junge Mensch (...) ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit"* hat. Bezeichnenderweise spielt dieses Gesetz innerhalb des Übergangssystems nur eine untergeordnete Rolle (Pingel, 2010) und dies obwohl in §13 festgelegt ist: *„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern."* (SGB VIII, §13)

In der Praxis jedoch wird dieser gesetzliche Anspruch spätestens mit der Implementierung der unter dem Begriff Hartz-Gesetze bekannt gewordenen Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt im Jahr 2005 unter Verweis auf die Nachrangigkeit des SGB VIII gegenüber dem SGB II kaum eingelöst. Ein Blick auf die Finanzierungsseite des „Übergangssystems“ verdeutlicht die Bedeutung – oder besser gesagt fehlende Bedeutung - der Jugendhilfe innerhalb des „Übergangssystems“. So wurden 2008 nur etwa 4,2% der Kosten für das gesamte „Übergangssystem“ von der Jugendhilfe finanziert bzw. verantwortet, 95,8% von anderen Akteuren, insbesondere von der Bundesagentur für Arbeit (Pingel, 2010, S. 8).

Dieser Befund verdeutlicht, dass sich Deutschland mitnichten auf dem Weg zur Etablierung eines universalistischen Übergangsregimes befindet. Vielmehr sind im Anschluss an POHL und WALTHER (Pohl & Walther, 2006) zunehmend Tendenzen einer Liberalisierung des Übergangsregimes nach angelsächsischem Muster festzustellen. Die nach dem Prinzip des „Fördern und Fordern“ organisierten Hilfen setzten dabei, wie die zitierten Gesetzestexte verdeutlichen, auf eine möglichst frühe ökonomische Unabhängigkeit um fast jeden Preis. Flexible, an den individuellen Bedarfen orientierte Hilfen, die auf eine Stärkung der Persönlichkeit und damit auf eine nachhaltige gesellschaftliche wie berufliche Integration abzielen, wie sie grundsätzlich die Jugendberufshilfe zu leisten im Stande wäre, spielen dabei wie gezeigt nur noch eine marginale Rolle.

2.4 Sozialpädagogik im Übergangssystem

Die Problematik, die sich daraus für die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik ergibt, hat MICHAEL GALUSKE bereits 1993 unter dem Begriff des "Orientierungsdilemmas" beschrieben. Indem GALUSKE darauf hinweist, dass „*die Notwendigkeit eines sozialpädagogischen Handlungssystems erst mit der Durchsetzung der bürgerlich-industriellen Arbeitsgesellschaft entsteht, d.h. die Genese der Sozialarbeit (...) historisch funktional an die Arbeitsgesellschaft gebunden*“ (Galuske, 1993, S. 101) ist, verdeutlicht er die strukturell ambivalente Rolle der Sozialen Arbeit im Übergangssystem. Sozialarbeit, so GALUSKE, arbeite zwar zumeist in lebensweltlichen Bezügen, ihre „*pädagogisch transformierten Handlungsimperative*“ seien aber „*sehr wohl systemisch induziert*“ (vgl. a.a.O.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen von der industriellen Moderne zur „zweiten Moderne“ die Soziale Arbeit in ihrem Selbstverständnis erschüttern. Wenn Soziale Arbeit in ihrem Kern „*Normalisierungsarbeit*“ ist, eine ‚Normalität‘ als Bezugspunkt angesichts zunehmender „*Entgrenzungstendenzen*“ aber immer schwerer identifizierbar wird, so verschimmt dieser zentrale Bezugspunkt. „*Lineare und entsprechende erwartbare Normalbiographien haben ihre Selbstverständlichkeit eingebüßt, Lebensphasen sind offener und verwundbarer geworden*“ (Böhnisch, Lenz & Schröer, 2009, S. 64). Weder ist unter diesen Bedingungen eindeutig zu benennen, was abweichendes Verhalten überhaupt ist, noch welche Veränderungsimpulse in welche Richtung durch die Interventionen der Sozialen Arbeit überhaupt erreicht werden sollen und können.

Erschwerend kommt hinzu, dass es spätestens mit den sogenannten Hartz-Reformen und der sich daraus ergebenden strukturellen Abwertung der Jugendsozialarbeit noch einmal schwerer geworden ist, die daraus erfolgenden „*Handlungsimperative*“ „*pädagogisch zu transformieren*“. Die mit dieser Liberalisierung des „Übergangssystems“ einhergehende weitere Verstärkung der eindimensionalen Erwerbsarbeitszentrierung des „Übergangssystems“, die so scheint es normativ und politisch immer stärker wird, je deutlicher sie empirisch in Frage gestellt ist, führt zu einem Auseinanderdriften von System und Lebenswelt, dessen Folgen zunächst die Soziale Arbeit in ihrer intermediären Stellung zwischen System und Lebenswelt zu spüren bekommt und das den Kern des „Orientierungsdilemmas“ darstellt. Auch wenn die „*Fähigkeit zu einer gleichsam kontrollierten Schizophrenie*“ (Thiersch 1984, zit. nach Galuske 1993, S. 101) generell eine sozialpädagogische Handlungskompetenz darstellt, so wird diese für im Übergangssystem tätige SozialpädagogInnen in dem Maße überlebensnotwendig, als sie sich in ihrem Handlungssinn bedroht sehen, der sich ja gerade daraus ergibt, durch pädagogische Einflussnahme eine „*Dynamik hin zu durchschnittlichen Lebensentwürfen*“ befördern zu können. (Galuske, 1993, S. 132).

Dieses zunächst theoretisch hergeleitete Konstitutionsproblem Sozialer Arbeit hat GALUSKE auch empirisch untermauert. Im Rahmen eines qualitativen, praxisfeldbezogenen Forschungsprojektes wurden dazu Akteure von sechs Arbeitsprojekten der Jugendhilfe befragt (vgl. a.a.O., S. 199). Auch wenn diese Befragung nunmehr fast 20 Jahre zurückliegt, sind die Ergebnisse noch (erschreckend) aktuell, verweisen sie doch darauf, dass sich weder an dem zu bearbeitenden Problem, noch – was erheblich alarmierender ist – an den institutionellen und professionellen Reaktionsmustern Grundlegendes geändert hat und das wider besseres Wissen. So beklagt bereits GALUSKE die fehlende kritische Auseinandersetzung der Sozialpädagogik mit der „*basalen Funktionslogik als Normalisierungsarbeit*“, indem er darauf hinweist, dass die partielle Verunsicherung von Normalitätsbewusstsein zumindest auf Ebene der Maßnahmekonzepte keine Rolle spiele (a.a.O., S. 287): Zwar sei die Krise der Arbeitsgesellschaft die essentielle Voraussetzung eines sich ausdehnenden und etablierenden Systems von sozialpädagogischen Integrationshilfen im Sektor Berufs- und Arbeitswelt, in den Projekten selbst werde die qualitative und quantitative Dimension der Umgestaltungsprozesse jedoch nur unzureichend wahrgenommen (vgl. a.a.O.) .

Hierin sieht GALUSKE ein Basisdilemma der Jugendberufshilfe. So sei es dieser zwar nicht anzulasten, dass sich die berufliche Integrationsproblematik verstärke. Es müsse sich jedoch „*perspektivisch als fatal erweisen*“, diese als rein konjunkturelles Phänomen zu betrachten und so zu agieren, als löse sich dieses Problem mit einer wirtschaftlichen Erholung von selbst (a.a.O., S. 293). Wie richtig GALUSKE mit dieser Einschätzung lag, zeigt sich zwanzig Jahre später, wo trotz wirtschaftlich stabiler Rahmenbedingungen, demografischen Wandels und nicht besetzter Ausbildungsstellen jährlich noch immer mehrere Hunderttausend Jugendliche und junge Erwachsene den Übergang von der Schule in Ausbildung nicht auf Anhieb schaffen und in den Übergangsbereich einmünden.

Zur Lösung dieses Dilemmas schlägt GALUSKE „*eine konzeptionelle Umgewichtung vom strukturbildenden Prinzip der Arbeitsmarktorientierung hin zur problem- und lebensweltbezogenen Maxime der Lebensbewältigung*“ (Galuske 1993, S. 297) vor. Neuere Forschungen zeigen jedoch, dass diese Maxime bislang noch nicht verwirklicht wurde. So konstatieren ARNOLD U.A. noch im Jahr 2005, Sozialpädagogen verfügten zwar über Konzepte für eine biographisch rückgebundene, kompetenzorientierte Begleitarbeit mit ihren Klienten, könnten diese aber angesichts der Verengung der Förderperspektive auf den ersten Arbeitsmarkt nicht entfalten und seien in ihren Arbeitsperspektiven auf Defizite mindernde, Verhalten trainierende Maßnahmen und Warteschleifen abgedrängt und begrenzt (Arnold, Böhnisch & Schröer, 2005, S. 11).

Damit gerät auch hier wie bei der Betrachtung von Übergängen insgesamt das Verhältnis zwischen strukturellen Bedingungen – in diesem Fall denen der Sozialen Arbeit - und deren

Bewältigung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte in den Blick. Diesbezüglich hat GALUSKE ebenfalls bereits vor 20 Jahren angemerkt:

„Häufig alleingelassen von Trägern, überfordert mit beschränkenden Arbeitsbedingungen und vielfältigen Alltagskonflikten, ohne ein alternatives Lebensmuster in Sicht und mit – gemessen am eigenen bzw. externen Anspruch der Übergangsquoten – nur geringen Erfolgen, führt die Arbeitssituation von Sozialarbeitern in Arbeitsprojekten häufig eher zur Frustration als zur Erkenntnis der Notwendigkeit konzeptioneller und struktureller Revisionen und entsprechender praktischer Versuche, zumal die Projekte für die meisten auch nur eine befristete berufsbiographische Etappe darstellen.“ (Galuske, 1993, S. 197)

Daran ändert zunächst einmal auch die Tatsache nichts, dass, wie den Studien von GRIMM & VOCK sowie ECKERT U.A zu entnehmen ist, die Sozialpädagogik in den Maßnahmen anders als noch vor 20 Jahren (vgl. Galuske, 1993) nicht mehr in Frage gestellt und ihr spezifischer Beitrag von allen Beteiligten, d.h. insbesondere auch von den Auftraggebern und Finanzierungsträgern anerkannt und programmatisch – beispielsweise im Fachkonzept für BvB-Maßnahmen - fest verankert ist (vgl. u.a. Grimm & Vock, 2007, S. 283).

Ausschlaggebend ist, dass die Sozialpädagogik nur vermeintlich als Profession etabliert ist, da sie im Kontext der arbeitsmarktpolitischen Programme für die Ziele der Arbeitsagenturen instrumentalisiert wird, aus deren Sicht der für die Sozialpädagogik zentrale Aspekt der persönlichen Entwicklung letztendlich reduziert wird auf das Ziel der *„Maßnahmebewältigung und der Arbeitsmarktintegration“* (Eckert, Heisler & Nitschke, 2007, S. 260). Damit ist jedoch für die Soziale Arbeit wenig gewonnen, insofern als nach wie vor die Übergangsquote der zentrale Indikator zur Messung von Erfolg und Misserfolg der Arbeit ist und Sozialpädagogik somit weniger als gleichberechtigter ‚Partner‘ einer *„sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung“* denn als Erfüllungsgehilfe des *„erwerbszentrierten Übergangsregimes“* zu betrachten ist.

Es kann daher auch nicht von einer autonomen Wahrnehmung der Aufgaben die Rede sein, wenn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Projekten des Übergangssystems angeben, dass ihnen Berufsberater und Einrichtungsleiter nicht in ihre konkrete Arbeit hineinreden würden und Arbeitsaufgaben, Methodenwahl, zeitliche Planung und Erfolgskontrolle in ihrer Hand seien (Eckert, Heisler, & Nitschke, 2007, S. 266), wenn die Zieldefinition der Arbeit nach wie vor strikt hierarchisch vorgegeben ist.

ARNOLD U.A. kommen daher zu dem Schluss, das Problem in Deutschland liege weiter darin, dass eine in Größe und Qualifikation für Europa einmalige sozialpädagogische Professionsgruppe nicht die institutionelle Resonanz sowie den gesellschaftlich anerkannten

und damit verbindlichen Gestaltungsraum für ihre professionellen Möglichkeiten finden könne (Arnold, Böhnisch, & Schröer, 2005, S. 12).

Offensichtlich kann, bezogen auf die Situation der Sozialpädagogik im Übergangssystem, eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Stand der wissenschaftlichen Forschung einerseits und der Rezeption der Forschungsergebnisse in der professionellen Praxis andererseits konstatiert werden. Denn während GALUSKE bereits Anfang der 1990er Jahre das „Orientierungsdilemma“ der Sozialen Arbeit in der modernisierten Arbeitsgesellschaft differenziert analysiert und Vorschläge für eine adäquate Sozialpädagogik im Übergangssystem formuliert hatte, fanden VOCK/GRIMM auch 2007 bei einer Befragung sozialpädagogischer Fachkräfte keine Hinweise auf eine reflexive Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen der eigenen Arbeit: *„Das subjektive Zielgerüst der sozialpädagogischen Fachkräfte orientiert sich dabei an der Förderlogik der Bundesagentur für Arbeit und weist der Vermittlung in Ausbildung, das Bestehen der Ausbildung und die Vermittlung in qualifizierte Beschäftigung einen hohen Stellenwert zu.“* (Grimm & Vock, 2007, S. 288f)

Es kann daher festgestellt werden, dass die inzwischen vorliegenden Ergebnisse der sozialpädagogischen Forschung im Bereich des Übergangssystems weder die politische Meinungsbildung nachhaltigen beeinflussen konnten, noch in der sozialpädagogischen Praxis umfassend und angemessen rezipiert werden und somit nicht substantiell zu deren Professionalisierung beitragen.

Angesichts dieser Befunde wird deutlich, dass bei der Betrachtung des „Übergangssystems“ unterschieden werden muss zwischen der reinen Existenz einer „sozialpädagogischen Begleitung“ und einer tatsächlichen ‚sozialpädagogischen Durchdringung‘ der Praxis im Übergangssystem. Während erstgenannte inzwischen weitgehend zum Standard der Angebote zählt, ist letztere offenbar eher selten anzutreffen.

2.5 Zusammenfassung und Ausblick auf das Forschungsvorhaben

Mit den hier dargestellten Forschungsergebnissen ist sicherlich nur ein Teil dessen abgebildet worden, was derzeit im Kontext der Erforschung des „Übergangssystem“ publiziert ist. Allein mit den im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der diversen Förderprogramme des Bundes und der Länder generierten und veröffentlichten Ergebnisse ließe sich dieses Kapitel noch deutlich verlängern und im Detail weiter vertiefen. In Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung jedoch wird der hier referierte Ausschnitt als hinreichend erachtet, um den aktuellen Forschungsstand angemessen und hinreichend zu beschreiben und das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt innerhalb der Forschungslandschaft zu verorten.

Zu diesem Zweck werden an dieser Stelle die für dieses Projekt zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefasst.

Zunächst bleibt dabei festzuhalten, dass das „Übergangssystem“ einen Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen darstellt und somit mit sehr unterschiedlichen Forschungsfragen und -methoden bearbeitet wird.

Einen Schwerpunkt stellen dabei die hier als ‚arbeitsmarktbezogen‘ bezeichneten Forschungsansätze dar. Durch diese liegt inzwischen ein recht differenziertes Bild zu Umfang des „Übergangssystems“, zur Struktur der Teilnehmenden sowie zu den (arbeitsmarktpolitischen) Wirkungen der Maßnahmen vor. Von zentraler Bedeutung für das vorliegende Forschungsvorhaben sind diesbezüglich insbesondere die folgenden Erkenntnisse:

1. Das „Übergangssystem“ ist inzwischen fester Bestandteil des Berufsausbildungssystems in Deutschland.
2. Jährlich münden mehrere Hunderttausend Jugendliche und junge Erwachsene in Maßnahmen des „Übergangssystem“ ein, die keinen qualifizierten Abschluss vermitteln – und dies trotz wirtschaftlichen Aufschwungs, demografischen Wandels und prognostizierten Fachkräftemangels.
3. Die größte Wahrscheinlichkeit in das „Übergangssystem“ zu münden, haben Jugendliche ohne oder mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Nachteilig wirkt sich auch ein Migrationshintergrund aus und zwar auf allen Bildungsniveaus. Auch sind junge Männer im „Übergangssystem“ deutlich überrepräsentiert.
4. Junge Menschen aus ‚sozial benachteiligten‘ Familien sind innerhalb des „Übergangssystems“ deutlich überrepräsentiert.
5. Die Wahrscheinlichkeit, im Anschluss an die Maßnahmeteilnahme einen Ausbildungsplatz zu erhalten liegt je nach Maßnahme bei nur etwa 30 % und auch mittelfristig bleiben 20-30% der Absolventinnen und Absolventen ohne

Ausbildungsplatz. In der Konsequenz führt dies dazu, dass deutschlandweit etwa jede/r siebte Jugendliche dauerhaft ohne Berufsabschluss bleibt.

6. Entgegen der offiziellen Ausbildungsstatistik ist davon auszugehen, dass lediglich für drei Viertel der Ausbildungsinteressierten auch tatsächlich ein Ausbildungsplatz zur Verfügung steht.

Die biografischen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien, die sich aus diesen Zusammenhängen ergeben, sind über die „subjektorientierte Übergangsforschung“ inzwischen ebenfalls bereits umfassend erforscht worden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen eine differenziertere Betrachtung und Bewertung des „Übergangssystem“ über seine rein arbeitsmarktpolitische Bedeutung hinaus:

1. Die vermeintlichen Ursachen misslingender Einmündungsprozesse sind ihrerseits als Symptome bzw. Folgen vorausgegangener Misserfolgsereignisse im Sozialisationsprozess der Jugendlichen zu begreifen. Konkret heißt dies, nicht der fehlende Schulabschluss ist das eigentliche Problem, sondern die biografischen Umstände, die dazu geführt haben.
2. Nicht die mangelnden Kompetenzen, sondern die misslungenen und misslingenden Aneignungsprozesse in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen stellen somit den Ansatzpunkt für eine „sozialpädagogische Beschäftigungsförderung“ dar, die in diesem Sinne auch als ‚nachholende Sozialisation‘ begriffen werden kann.
3. Das Ziel der Intervention muss folglich primär die (Wieder-)herstellung einer anschlussfähigen subjektiven Handlungsfähigkeit sein, die im besten Falle mittelbar zur Aufnahme einer Ausbildung führen kann. Die Vermittlung in Ausbildung darf somit für die Sozialpädagogik nicht das zentrale Erfolgskriterium sein.
4. Das bestehende „erwerbszentrierte Übergangsregime“ wirkt in dieser Hinsicht vielfach kontraproduktiv, indem es den Anpassungsdruck auf die Jugendlichen erhöht und individuelle Handlungs- und Entscheidungsspielräume einschränkt, Erfolge jenseits der Ausbildungsaufnahme entwertet und einen Großteil der in das „Übergangssystem“ einmündenden Jugendlichen einer wiederholten Erfahrung des Scheiterns aussetzt.

Bezogen auf die Rolle der Sozialpädagogik weisen die Forschungsergebnisse ein ambivalentes Bild auf. Einerseits ist die Sozialpädagogik strukturell fest in den Maßnahmen des „Übergangssystem“ verankert, andererseits scheint es bislang noch nicht in ausreichendem Maße zu gelingen, die Ansprüche an eine „sozialpädagogische Beschäftigungsförderung“ in der Praxis zu etablieren. Dies ist umso bedauerlicher, als die hier referierten wissenschaftlichen Studien die Notwendigkeit einer ‚sozialpädagogischen Wende‘ im „Übergangssystem“ eindeutig nachweisen – sowohl aus subjektorientierter als letztlich auch aus arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischer Perspektive.

Die Ursachen liegen zum einen in der strukturellen und rechtlichen Verortung des „Übergangssystems“, das einer arbeitsmarktpolitischen und keiner sozialpädagogischen Logik folgt, andererseits aber auch in den Handlungsmustern und Einstellungen der sozialpädagogischen Fachkräfte selbst. So scheinen unter den im „Übergangssystem“ tätigen sozialpädagogischen Fachkräften die programmatischen Vorgaben offenbar häufig recht unkritisch adaptiert zu werden. Einzelne Untersuchungen deuten vielmehr darauf hin, dass ein kritisch reflektierendes professionelles Selbstverständnis nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann.

Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass die Frage der sozialpädagogischen Professionalität in diesem Handlungsfeld bislang noch relativ wenig erforscht ist. Eine Ausnahme stellen hier die Arbeiten von GRIMM & VOCK zur Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung (Grimm & Vock, 2007, S. 212ff) dar, die u.a. auch explizit das *„professionelle Selbstverständnis der Sozialpädagogik im beruflichen Handeln in Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung“* thematisiert. Weiterhin befasst sich eine Studie des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. im Auftrag der Robert Bosch Stiftung mit der *„Professionalisierung von sozialpädagogischen und weiteren Fachkräften im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“* (Diedrich & Zschiesche, 2009). Es fehlt jedoch bislang eine systematische Anbindung der identifizierten Handlungsmuster an die sozialpädagogische Theoriediskussion. So sind auch die genannten Studien von GRIMM & VOCK und DIEDRICH & ZSCHIESCHE weitestgehend deskriptiv ausgerichtet, d.h. es werden basierend auf quantitativen wie qualitativen Befragungen von sozialpädagogischen Fachkräften insbesondere deren Einstellungs- und Handlungsmuster dargestellt, aber nicht theoriegeleitet diskutiert. Auch sind die betreffenden Studien methodisch nicht daraufhin ausgerichtet, das implizite, handlungsleitende Wissen der sozialpädagogischen Fachkräfte zu rekonstruieren, sondern reproduzieren das von diesen geäußerte theoretische Wissen. Der spezifische Bezug dieses Selbstverständnisses zur sozialpädagogischen Professionalität und deren Herausforderungen (Combe & Helsper, 1996) bleibt daher weitgehend verborgen.

Der Anspruch dieses Forschungsprojektes ist es daher, diese Lücke ein Stück weit zu schließen, indem in der Handlungspraxis zu identifizierende Einstellungen und Handlungsmuster von sozialpädagogischen Fachkräften systematisch rekonstruiert und aus einer spezifischen theoretischen Perspektive heraus interpretiert und bewertet werden sollen. Den Bezugsrahmen zur Bewertung der sozialpädagogischen Praxis bildet dabei eine sozialpädagogische Theorie, in diesem Falle insbesondere die *„Theorie der Sozialpädagogik“* von MICHAEL WINKLER (Winkler, 1998) und nicht die Programmlogik der Zuwendungsgeber. Darin unterscheidet sich das vorliegende Forschungsprojekt von den gängigen Forschungen und Evaluationsstudien in diesem Feld (z.B. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010), welche die Sozialpädagogik im Übergangssystem in der Regel weitgehend

instrumentell im Hinblick auf ihren Beitrag zu einer gelingenden beruflichen Integration hin betrachten.

Diese Engführung gilt es hier zu überwinden, um so den Kern der sozialpädagogischen Herausforderungen herauszuarbeiten und Hinweise auf einen konstruktiven Umgang mit den „*Paradoxien des professionellen Handelns*“ (Schütze, 1996) in diesem Feld, aber auch die sich daraus ergebenden Fallstricke zu identifizieren und zu rekonstruieren.

3 Explikation des theoretischen Bezugsrahmens

Betrachtet man die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ so lassen sich vielfältige Hinweise auf ein recht umfassendes Theoriedefizit in diesem Handlungsfeld erkennen. Was genau die Sozialpädagogik im ‚Übergangssystem‘ auszeichnet, ist in hohem Maße abhängig davon, aus welcher Perspektive und mit welchem Verständnis von Sozialpädagogik man sich dieser Einschätzung nähert. Nachdem zudem selbst renommierte Vertreter der Disziplin zu der Einschätzung gelangt sind, die Sozialpädagogik habe es schwer mit sich und könne die Frage was sie sei, selbst nicht beantworten (Hamburger, 2003, S. 11), versuche ich erst gar nicht, diese Frage eindeutig beantworten zu wollen.

Somit soll es im Folgenden auch nicht um die Konstruktion eines in sich geschlossenen theoretischen Rahmens gehen, sondern vielmehr darum, im Anschluss an ausgewählte theoretische Überlegungen ein heuristisches Reflexionsmodell zu entwerfen, mit dem die Konkretisierung einer als sozialpädagogisch zu bezeichnenden Position innerhalb des hier betrachteten Arbeitsfeldes möglich wird.

Die Konstruktion eines solchen theoretisch fundierten Bezugsrahmens ist aufgrund der beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen gerade im Kontext von Sozialpädagogik und ‚Übergangssystem‘ von besonderer Bedeutung. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf die von ihnen als anomisch erlebten strukturellen Bedingungen häufig mit einer affirmativen Bewältigungsstrategie reagieren, die sich in einer weitgehend unkritischen Übernahme der programmseitig vorgegebenen arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen niederschlägt (Grimm & Vock, 2007, S. 288f).

Mit Blick auf die betrachtete Fragestellung bedarf es daher einer theoretischen Vergewisserung, die auf mehreren Ebenen ansetzen muss.

In Anlehnung an ARNOLD U.A. (Arnold, Böhnisch & Schröer, 2005) geht es dabei zum einen um die grundsätzliche Frage, ob sich die Funktion der Sozialpädagogik allein über das Ziel der Integration von Jugendlichen in das Erwerbssystem definieren darf und sollte, oder ob diese nicht doch eher die umfassendere Aufgabe hat, die Heranwachsenden im Sinne einer „sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung“ bei der Lebensbewältigung insgesamt zu unterstützen.

Eine zweite Betrachtungsebene bezieht sich auf den Gegenstandsbereich und die institutionelle Verortung der Sozialpädagogik im „Übergangssystem“. Hier gilt es zu diskutieren, ob die Sozialpädagogik sich als „sozialpädagogische Begleitung“ bewusst auf eine subsidiäre Rolle beschränken und sich von anderen pädagogischen Aufgaben, welche die „Aneignung der objektivierten Kultur“ (Hamburger, 2003, S. 15) zum Gegenstand haben,

abgrenzen sollte, oder aber als Erziehungswissenschaft zur ‚Leitdisziplin‘ des „Übergangssystems“ avancieren und eine eigenständige Definitionsmacht einfordern sollte.

Beide hier aufgeworfenen Fragestellungen weisen, auch wenn sie zunächst auf ein spezifisches Arbeitsfeld bezogen sind, deutlich über dieses hinaus. Mit der Frage nach der Zielbestimmung der Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ wird gleichzeitig deren gesellschaftliche Funktion insgesamt thematisiert und im Kontinuum von Hilfe (zur Lebensbewältigung) und Kontrolle (der beruflichen Integration) verortet. Von besonderer Bedeutung wird diese Entscheidung insbesondere dann, wenn man in Anlehnung an BÖHNISCH (Böhnisch, 2010, S. 31ff.) von einem „gestörten Verhältnis von Systemintegration und Sozialintegration“ ausgeht, so dass die beiden Ebenen Integration in gesellschaftliche Systeme und Lebensbewältigung im sozialen Kontext nicht notwendigerweise zusammenfallen. In diesem Fall muss dann auch die dem „Übergangssystem“ zugrunde liegende Vorstellung von der „Vergesellschaftung durch Erwerbsarbeit“ (Kronauer, Vogel & Gerlach, 1993) grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Wenn auf diese Weise tradierte Normalitätsvorstellungen und Reproduktionsmechanismen ihre Evidenz verlieren, hat dies auch Auswirkungen auf das Gefüge des pädagogischen Subsystems, das sich entlang dieser Vorstellungen in den letzten Jahrzehnten entwickelt und zunehmend ausdifferenziert hat, immer mit dem Ziel, über die Gestaltung von Sozialisationsprozessen die Handlungsfähigkeit der Individuen innerhalb der gesellschaftlichen Subsysteme herzustellen (vgl. Hamburger, 2003, S. 38). Geht man weiterhin davon aus, dass *„sozialpädagogische Tätigkeiten an Stellen platziert sind, wo die Defizite anderer Leistungssysteme Probleme verursachen“* (Hamburger, 2003, S. 42), gilt es vor diesem Hintergrund auch das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik neu zu diskutieren. Repräsentiert diese einen bestimmten Teilbereich der Pädagogik, der sich hier im Begriff der „sozialpädagogischen Begleitung“ manifestiert, oder ist sie insbesondere in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels nicht eher gefragt, diese Nische zu verlassen und als kritisch reflexive Instanz das Verhältnis von Gesellschaft und Individuen im Kontext spezifischer sozialer Bedingungen zu bearbeiten.

Abgesehen von der konkreten historischen Ausgestaltung und dem spezifischen Handlungsfeld ist diese Frage keineswegs neu, sondern beschäftigt die Sozialpädagogik schon seit mehr als 100 Jahren. Bereits im Jahr 1899 hatte PAUL NATORP die Position vertreten: *„Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist Thema dieser Wissenschaft“* (Natorp, 1922, S. 94) und damit einen Gegenentwurf zu HERMAN NOHLS Vorstellung skizziert, welcher die Sozialpädagogik als Ausschnitt der gesamten Pädagogik begriff, *„zuständig für alles was Erziehung, aber nicht Schule und Familie ist“* (vgl. Niemeyer, 1998, S. 125-145).

Dies verdeutlicht, dass der Versuch einer Verortung der Sozialpädagogik im ‚Übergangssystem‘ eine theoretische Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen der Sozialpädagogik und die Entwicklung eines spezifischen Verständnisses von Sozialpädagogik voraussetzt.

Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet an dieser Stelle die von HAMBURGER in Anlehnung an BÖHNISCH entwickelte „Arbeitsdefinition“ von Sozialpädagogik, wonach diese sich generell durch vier Bestimmungsmerkmale auszeichnet (vgl. Hamburger, 2003, S. 14). So beziehe sich Sozialpädagogik immer auf das grundsätzlich konfliktträchtige (1) Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (2), innerhalb dessen sie dazu beiträgt, die bestehenden Konfliktkonstellationen zu analysieren (3) und Konzepte zu deren Bearbeitung zu entwickeln (4).

Gegenstand der weiteren Betrachtung ist folglich zunächst das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie der diesem Verhältnis immanente Konflikt. In Anlehnung an WINKLER (Winkler, 1988) soll dieser Zusammenhang vom Begriff des „Subjekts“ her aufgeschlossen und interpretiert werden. Das konfliktträchtige Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird dabei als „Aneignungsproblem“ beschrieben, in dem Sinne, dass Subjektivität in einem Prozess der aktiven Aneignung der objektiven Umwelt entsteht, was wiederum voraussetzt, dass eine solche Umwelt überhaupt verfügbar ist und sich zudem als aneignbar erweist. Damit behält die Sozialpädagogik beide Seiten im Blick: Die Kompetenzen des Individuums, sich die Umwelt anzueignen und die Chancenstruktur der Gesellschaft, welche diese Umwelt zur Verfügung stellt oder auch nicht (vgl. Hamburger, 2003, S. 35).

Wenn man WINKLERS anthropologischer Grundbestimmung vom Menschen als „*verwaistem Tier*“ (Winkler, 1988, S. 105) folgt, das aktiv darauf abzielt, sich seiner Außenwelt zu bemächtigen und so seine Bedürfnisse zu befriedigen, und gleichzeitig NATORPS Einschätzung teilt, der Mensch werde zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft (Natorp, 1922, S. 90), ergibt sich daraus eine spezifische Sichtweise auf das, was in der Regel als „Abweichendes Verhalten“ etikettiert den Ausgangspunkt sozialpädagogischer Interventionen darstellt. Vermeintlich dysfunktionales oder dekonstruktives Verhalten wird aus dieser Perspektive als zumindest kurzfristig erfolgreich bzw. erfolgversprechend zu betrachten sein, da „*jede abweichende Karriere gelingende Aneignungen in sich birgt*“ und folglich als „*in vieler Hinsicht erfolgreicher Lernprozess*“ angesehen werden kann (Winkler, 1988, S. 166). „*Für das pädagogische Verstehen von Abweichendem Verhalten gilt, dass dieses solchermaßen öffentlich etikettierte und sanktionierte Verhalten in seinem Kern auch als Bewältigungsverhalten, als subjektives Streben nach situativer und biografischer Handlungsfähigkeit und psychosozialer Balance in kritischen Lebenssituationen und –konstellationen erkannt wird.*“ (Böhnisch, 2010, S. 11)

Die von BÖHNISCH in diesem Sinne subjekttheoretisch reformulierte Devianztheorie stellt den zweiten zentralen Bezugspunkt des hier skizzierten theoretischen Reflexionsrahmens dar. Mit Blick auf das ‚Übergangssystem‘ bietet dieser bewältigungstheoretische Zugang die Möglichkeit, dieses aus der Perspektive der Subjekte und deren Lebensbewältigung zu erschließen und somit die einseitige, defizitorientierte Arbeitsmarktfixierung innerhalb des „Übergangssystems“ zu überwinden.

Wenn aber die Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ in der Folge einer solchen ‚subjektorientierten Wende‘ *„aus der Verlegenheit der ‚sekundären Normalisierung‘ treten und ihre eigenständigen Anteile an der Förderung von Biographien in den Vordergrund stellen“* (Arnold, Böhnisch & Schröder, 2005, S. 14) möchte, so positioniert sie sich im natorp’schen Sinne *„jenseits von Fürsorge und Wohlfahrt“* (Niemeyer, 1998, S. 92ff). Unter Sozialpädagogik ist in diesem Verständnis dann *„nicht ein abgegrenzter Teil der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe“* (Natorp, 1922) zu verstehen.

Diese Vorstellung ist unmittelbar anschlussfähig an das, was ARNOLD U.A. (Arnold, Böhnisch & Schröder, 2005) als *„sozialpädagogische Beschäftigungsförderung“* bezeichnet haben. Mit Blick auf den tiefgreifenden Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft sowie die damit einhergehende Entstandardisierung und Biographisierung von Übergängen junger Erwachsener (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 31) fordern sie:

„Die sozialpädagogische Beschäftigungsförderung muss [...] dem Randdasein im Bildungswesen entwachsen und zu einem neuen Kristallisationspunkt pädagogischer Arbeit werden. Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung heißt in diesem Kontext dann nicht mehr nur, kompensatorische Hilfen anzubieten und bedeutet nicht mehr nur eine nachholende oder begleitete Berufsausbildung und Beratung für von sozialer Benachteiligung betroffene Jugendliche und junge Erwachsene [...].“

Damit ist dann auch der Bogen gespannt zu den zu Beginn dieses Kapitels aufgeworfenen Fragestellungen und ein theoretischer Rahmen in groben Zügen angedeutet.

Im Folgenden wird unter Bezug auf die genannten Autoren und theoretischen Konzepte daraus das Verständnis von Sozialpädagogik skizziert, welches dieser Arbeit zugrunde liegt und im Weiteren als Reflektionsmodell bei der sozialpädagogisch orientierten Rekonstruktion der professionellen Deutungsmuster pädagogischer Fachkräfte dienen wird.

3.1 Vom Subjekt als der einzulösenden Möglichkeit der Moderne – Die „Theorie der Sozialpädagogik“ Michael Winklers und ihre Implikationen für das Handlungsfeld

Wenn Sozialpädagogik sich in ihrem Kern auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bezieht, so bedarf es zunächst einer Vorstellung von der Art dieses Verhältnisses, sprich einer Sozialisierungstheorie. Dabei geht es insbesondere darum, die Frage nach der Vermittlung von Subjekt und Gesellschaft zu bestimmen und eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie Subjekte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erlangen. Diese Vorstellung wiederum basiert auf spezifischen anthropologischen Grundannahmen einerseits und gesellschaftstheoretischen Überlegungen andererseits.

Anthropologische Charakterisierungen des Menschen als biologisches „Mängelwesen“ (GEHLEN) oder „nicht festgestelltes Tier“ (NIETZSCHE) weisen dabei darauf hin, dass der Sozialisierungsprozess keinen natürlichen Regeln folgt, sondern interaktionistisch immer wieder von Neuem kulturell geschaffen werden muss. Die jeweiligen kulturellen Bezugssysteme, die geltenden Werte und Normen einer Gesellschaft, sind somit Voraussetzung und Ergebnis des Sozialisierungsprozesses zugleich.

WINKLER stellt hierzu fest: *„Die eigenen Naturbedingungen sind der menschlichen Gattung nicht gegeben sondern aufgegeben“* (Winkler, 1988, S. 105). Dies impliziert, dass der Mensch sich sein Verhältnis zur Natur selbst aktiv erarbeiten muss, wozu er das Medium der Kultur als intermediäre Instanz nutzt, um über diese die *„Kontinuität des Gattungslebens zu sichern“* (a.a.O.).

Für das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist diese Feststellung in zweifacher Hinsicht von Bedeutung.

Zum einen ist Gesellschaft, sind gesellschaftliche Normen und Werte als äußere Tatsachen, als *„faits sociaux“* (DURKHEIM) zu begreifen, die als kulturelle Vorgaben dem Individuum gegenüberstehen und sich von diesem zu eigen gemacht werden müssen. BÖHNISCH U.A (Böhnisch, Lenz & Schröder, 2009, S. 14) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff des ‚Sozialisierungsregimes‘. *„Regimes lassen sich als hegemoniale gesellschaftliche Konstellationen beschreiben, in denen kollektive Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Zugehörigkeit und Zumutbarkeit zu einem Komplex verwoben sind, der in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen seinen institutionellen Niederschlag findet und Sozialisierungsprozesse „vorstrukturieren“ kann.“* (a.a.O. S. 55)

Zum anderen kann festgehalten werden, dass, indem sich die Erschließung dieser äußeren Realität durch das Individuum aber nicht als passive Übernahme, sondern in aktiver Auseinandersetzung mit ihr vollzieht, der Mensch zum Gestalter seiner Umwelt, zum Kulturschaffenden, zum Subjekt wird.

Aufbauend auf LEONTJEW (Leontjew, 1985) und HOZKAMP (Holzkamp, 1973) hat sich für diesen Prozess der Begriff der „Aneignung“ etabliert. Dem Aneignungskonzept zufolge ist die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur zu verstehen, wobei diese Umwelt selbst als Produkt menschlicher Tätigkeit verstanden wird. Diese Umwelt wird somit nicht passiv rezipiert sondern aktiv verarbeitet (vgl. Deinet, 2007). Wenn im Folgenden der Begriff der „Aneignung“ verwendet wird, so geschieht dies in dem hier skizzierten Begriffsverständnis.

Auf Grundlage des Aneignungskonzeptes allein lässt sich der Sozialisationsprozess noch nicht hinreichend analysieren, da LEONTJEW in ihm den konkreten Gesellschaftsbezug zwar theoretisch angelegt, jedoch nicht expliziert hat: *„Bei der Darstellung des Aneignungsvorgangs selbst wird aber dem Umstand, dass die anzueignende gesellschaftliche Erfahrung die einer bestimmt strukturierten, konkreten Gesellschaft ist, außer acht gelassen.“* (Holzkamp, 1973, S. 199) Die Verknüpfung von Aneignungsprozess und konkreter gesellschaftlicher Umwelt ist jedoch unverzichtbar für das Verständnis von Sozialisationsprozessen in modernen Gesellschaften und die Bedeutung, die dem Aneignungsvorgang in diesen zukommt.

Daher gilt es nun zunächst, die spezifischen Sozialisationsbedingungen oder „Sozialisationsregimes“ näher zu betrachten, welche den Aneignungsprozess in modernen Gesellschaften prägen.

Mit DURKHEIM (Durkheim, 1992) kann man hierzu historisch im Zeitalter der Industrialisierung und der seither zunehmenden „sozialen Arbeitsteilung“ ansetzen. Diese betrachtet er als Quelle einer neuen Form gesellschaftlichen Zusammenhalts, der „organischen Solidarität“, die sich notwendigerweise aus dem Aufeinander-angewiesen-sein der Individuen innerhalb des arbeitsteiligen Produktionsprozesses ergibt und sukzessive die „mechanische Solidarität“ vormoderner Gesellschaft ablöst. In dieser Logik hätte dann eine zunehmende Ausdifferenzierung der Arbeitsprozesse eigentlich zu einer Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts führen müssen, da diese die Abhängigkeit der Individuen voneinander, die „moralische Dichte“ weiter erhöht. Dass dies nicht eingetreten ist, deutet für Durkheim auf eine pathologische Form der Arbeitsteilung hin. Das Pathologische daran ist die vorherrschende Vereinseitigung auf die utilitaristische und individualistische Dimension von Arbeitsteilung, die nicht zur Überwindung, sondern zur Verschärfung von Konkurrenz und Kampf geführt hat. Durkheim hat dabei bereits erkannt, dass diese pathologische Entwicklung strukturell im Prozess der Arbeitsteilung angelegt ist. So nehme die der organischen Solidarität entspringende moralische Autorität des Kollektivbewusstseins bei fortschreitender struktureller Differenzierung einer Gesellschaft ab (Durkheim, 1977, S. 406). Die der Entwicklung moderner Gesellschaft immanente strukturelle Differenzierung impliziert somit immer auch eine Tendenz zur Individualisierung und Entstandardisierung, eine

"funktionale Differenzierung zieht eine moralische Vielfalt nach sich" (a.a.O., S. 403). Schon für Durkheim ist folglich der "Kult des Individuums" (a.a.O., S. 448) ein Charakteristikum moderner Gesellschaften.

Seit der Mitte der 1980er Jahre gewinnt diese Individualisierungsthese zunehmend an Bedeutung in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. Wenn es um Fragen der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986) geht oder „der flexible Mensch“ (Sennett, 2006) als Prototyp des modernen Individuums skizziert wird, spielt das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der sogenannten „zweiten“, „reflexiven“ oder auch „radikalisierten“ Moderne (Beck, Giddens, & Lash, 1996) eine entscheidende Rolle. Innerhalb dieser Debatte gerät dabei die *„zunehmende Brüchigkeit, Ausdünnung, Auflösung, Virtualisierung usw. bis dahin sicherer (oder für sicher gehaltenen) Abgrenzungen von und zwischen Sphären“* in den Fokus, die mit dem Begriff der „Entgrenzung“ (Gottschall & Voß, 2003, S. 11) beschrieben wird. Dieser zunehmende Bedeutungsverlust „über Jahrzehnte gewohnter und daher kulturell normalisierter „Grenzen“ (a.a.O.) und die damit einhergehende Entstandardisierung und Pluralisierung von Lebensläufen führt schließlich auch dazu, *„dass die Dynamik biographischer Übergänge nicht länger ausschließlich aus einer Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe, sondern zunehmend nur noch aus der Innensicht der individuellen Akteure erfasst werden kann“* (Stauber, Pohl, & Walther, 2007, S. 8).

„Entgrenzung“ wird damit zu einem konstitutiven Element des „Sozialisationsregimes“ der „radikalisierten“ Moderne. Die „sozialintegrative Sozialisationslogik“ (Böhnisch, Lenz, & Schröder, 2009, S. 56) der industriellen Moderne, die gekennzeichnet war durch relativ klar abgrenzbare, im Lebenslauf vorgezeichnete und institutionell flankierte Statuspassagen, wird darin zunehmend abgelöst vom Prinzip der „Selbstorganisation: *„Es liegt an den Einzelnen, wie es ihnen gelingt sozialen Anschluss zu finden und sich sozial zu behaupten.“* (a.a.O.)

Es kann somit festgehalten werden, dass in der „radikalisierten Moderne“ das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner anthropologisch festgelegten, dialektischen Grundstruktur erheblich an Spannung gewonnen hat. Während in vormodernen Gesellschaften bzw. Sozialisationsregimes die weitgehend passive Übernahme von Rollenerwartungen die Zugehörigkeit der Menschen zu sozialen Ordnungen ausreichend sicherstellte (vgl. Hamburger, 2003, S. 123), führt die *„Entlassung der Menschen aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft“* (Beck, 1983) zu einer Fokussierung auf das Subjekt als Bezugspunkt.

Vor diesem Hintergrund muss dann auch das vorherrschende Verständnis von Erziehung überdacht werden. Ausgehend von der anthropologischen Notwendigkeit, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in einem kulturell geprägten Lernprozess erst erlernen zu müssen, was BERNFELD mit dem Begriff der „Entwicklungstatsache“ beschreibt, lässt sich Erziehung sozialisationstheoretisch fundiert als *„Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die*

Entwicklungstatsache" (Bernfeld, 1967, S. 51) definieren. Unabhängig von der je historischen oder kulturellen Ausprägung müssen aus strukturtheoretischer Perspektive drei Faktoren gegeben sein, damit ein Erziehungsprozess möglich ist. Zum einen bedarf es einer nachwachsenden Generation, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erlangen soll und muss. Zum zweiten muss ein spezifisches System „eingefahrener Bedeutungen“, ein gesellschaftlicher „Habitus“ bereitstehen, den sich diese Generation aneignen kann und schließlich – drittens – eine damit vertraute ältere Generation als Träger und Vermittler dieser ‚objektiven‘ sozialen Sinnstrukturen, die Winkler den „dritten Faktor“ nennt: *„Erziehung, ob zufällig oder absichtsvoll, vollzieht sich als eine Verknüpfung der das gesellschaftliche Erbe vermittelnden und aneignenden Tätigkeit. Dabei tritt die ältere Generation als Subjekt der Vermittlung, die jüngere als Subjekt der Aneignung auf; dem die Erziehungstätigkeit gleichsam erst auslösenden gesellschaftlich-geschichtlichen Erbe kommt dabei, im Blick auf das Generationenverhältnis, die Rolle eines dritten Faktors zu.“* (Winkler, 1988, S. 112)

In Bezug auf das „Sozialisationsregime“ der radikalisierten Moderne sieht Winkler die „allgemeine Struktur des sozialpädagogischen Problems“ (Winkler, 1988, S. 105) in diesem „dritten Faktor“ begründet. Dessen strukturelle Ambivalenz, Voraussetzung und Ergebnis des Sozialisationsprozesses zugleich zu sein, offenbart sich unter den Bedingungen wachsender Entgrenzungstendenzen und beschleunigter Wandlungsprozesse zunehmend als inkompatibel. Dem Erziehungsprozess geht so der für ihn konstitutive Gegenstand von Vermittlung und Aneignung verloren :

„Abstrakt lässt sich als allgemeines Kennzeichen der sozialpädagogischen Problemstruktur identifizieren, dass sie durch eine – temporal gesprochen – Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit, somit durch einen – strukturell formuliert – zu einem bleibenden Widerspruch führenden Bruch im dritten Faktor konstituiert wird.“ (a.a.O., S. 116)

Für Winkler sind dabei aus sozialpädagogischer Sicht drei Implikationen dieses „Bruches“ von besonderer Bedeutung.

1. Die Beschleunigung der gesellschaftlich-technologischen Wandlungsprozesse relativiert das strukturell asymmetrisch angelegte Generationenverhältnis und führt dazu, dass es zumindest in Teilbereichen zu einer Umkehrung des Generationenverhältnisses kommen kann. Besonders augenfällig wird dies bei der Betrachtung des technologischen Wandels. Die Versuche, neue Informations- und Kommunikationstechnologien in den schulischen Unterricht zu integrieren erinnern zuweilen verstärkt an ein ‚Hase-und-Igel-Rennen‘, die Schülerinnen und Schüler sind den Lehrerinnen und Lehrern hier in der Regel um Längen voraus. Aber auch mit Blick auf die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit insgesamt sollte dieser Aspekt nicht unterschätzt werden. Vor dem Hintergrund des von BÖHNISCH postulierten

Auseinanderfallens von System- und Sozialintegration ist davon auszugehen, dass die für die ältere Generation noch gültigen Mechanismen sozialer Integration, die sich in der industriellen Moderne quasi als ‚Folgeprodukt‘ der Integration in das Erwerbsarbeitssystem ‚ergab‘, zumindest für Teile der nachwachsenden Generation nicht mehr funktional beziehungsweise erreichbar sind.

2. Wenn die ältere Generation aus den genannten Gründen ihrem Vermittlungsauftrag nur noch bedingt oder gar nicht mehr nachkommen kann, so hat das zur Konsequenz, dass die nachwachsende Generation sich ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit aus sich selbst heraus aneignen müsste, was sie aus anthropologischen Gründen aber nicht zu leisten im Stande ist. Da die Wandlungsprobleme, die zu einem Verlust der ursprünglichen Vermittlungsfunktion geführt haben, aber strukturell in der Moderne verankert und somit, zumindest systemimmanent, nicht reversibel sind, bedarf es für Winkler einer Neubestimmung der Vermittlungstätigkeit (vgl. a.a.O., S. 121). An die Stelle der konkreten Vermittlung des „gesellschaftlichen Erbes“ als Gegenstand der Vermittlung tritt die Unterstützung der Fähigkeit der Subjekte, sich selbst ihre in sich inkonsistente und zum Teil widersprüchliche Umwelt als „dritten Faktor“ aneignen zu können:

„Diese Form der Vermittlung ist damit befasst, die subjektive Aneignungstätigkeit selbst sicher-, bzw. wiederherzustellen. Die rekonstruierte Vermittlungstätigkeit bezieht sich daher wesentlich als unterstützendes Handeln auf das Subjekt der Aneignung. [...] Sie muss das Subjekt in einer Weise stützen, dass ihm Aneignung, Distanzierung und Neuproduktion möglich werden: Man kann dies auf eine Formel bringen: Im sozialpädagogischen Problem stellt sich die Aufgabe einer Sicherung, ja Rekonstruktion der Subjektivität dort, wo sie durch die Eigenschaften des nichtgenetischen Erbes gefährdet und beschädigt wurde.“ (a.a.O.)

Diese Feststellung hat unmittelbare handlungspraktische Konsequenzen. Um im oben bereits bemühten Bild des technologischen Fortschritts zu bleiben, lässt sich hieraus schlussfolgern, dass Erziehung nicht den technischen Umgang beispielweise mit neuen Medien und Kommunikationsplattformen vermitteln muss, sondern die jungen Menschen darin unterstützen kann, diese Medien in einer Weise zu nutzen, die zu einer Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit führt.

3. Schließlich weist WINKLER auf einen dritten Aspekt hin, der, auch wenn er in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu den sich verändernden Sozialisationsregimes steht, mit Blick auf die sozialpädagogische Problemstruktur nicht übersehen werden darf: die unterschiedliche Verteilung von ‚Aneignungschancen‘. Diese ist nach wie vor hegemonial strukturiert, worauf nicht zuletzt die ausgeprägten schicht- und migrationspezifischen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem hindeuten (Solga & Dombrowski, 2009). Die Verhinderung von Aneignung stellt somit ein Instrument

der Herrschaftssicherung dar, was wiederum verdeutlicht, dass, bei aller Aufwertung des Subjekts, auch in einer in vielerlei Hinsicht „entgrenzten“ spätkapitalistischen Gesellschaft Mechanismen der sozialen Ungleichheit wirksam sind, die für einen Teil der nachwachsenden Generation zu einer „Verhinderung von Aneignung“ (Winkler, 1988, S. 117) führen. Für diese soziale Konstellation hatte SIGFRIED BERNFELD bereits im Jahr 1929 den Begriff der „Tantalussituation“ geprägt. Mit Blick auf die Situation unterprivilegierter Jugendlicher beschrieb er diese als *„eine anomische Situation, die sich durch die Diskrepanz zwischen kulturellen Normen und materiellen Zielen einerseits und den sozialstrukturellen Zugangsmöglichkeiten andererseits ergibt“* (Dudek, 1999, S. 94). BERNFELD betrachtete diese soziale Konstellation als wesentliche Ursache für das Entstehen sozialer Abweichung, ein Gedanke, der im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch einmal aufgenommen werden wird.

Bereits an dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass die Verhinderung von Aneignung kein Phänomen ist, das strukturell als Folge des Modernisierungsprozesses zu betrachten ist, sondern weitgehend unabhängig von diesem (weiter)besteht. Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Implikationen, der Relativierung des Generationenverhältnisses einerseits und der Konzentration des Erziehungshandelns auf den Aneignungsprozess andererseits, bietet sich hier somit grundsätzlich die Möglichkeit, auf die Auflösung der von BERNFELD beschriebenen anomischen Situation hinzuwirken.

Der „Bruch im dritten Faktor“ hat jedoch nicht nur Einfluss auf die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und die Gestaltung von Erziehungsprozessen, sondern verändert das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft insgesamt. Die Dynamik und Pluralität dieses „dritten Faktors“ führt zu einer Entgrenzung auch des Sozialisationsprozesses, d.h. gesellschaftliche Handlungsfähigkeit stellt eine biografische Daueraufgabe dar und ist nicht mehr nur an die Lebensphasen Kindheit und Jugend gebunden. Das Konzept des ‚lebenslangen Lernens‘ ist an die Stelle des Bildes vom ‚ausgelernt Haben‘ getreten, mit dem umgangssprachlich das Ende der Lehrzeit und der endgültige Einstieg ins Berufsleben bezeichnet wurde, verbunden mit der Erwartung eines von nun an weitgehend kontinuierlich verlaufenden Arbeitslebens bis zum Eintritt in den Ruhestand. Die Zunahme berufsbiografischer Diskontinuitäten, die einher gehen mit der wachsenden Bedeutung neuer, häufig als atypisch¹⁰ oder prekär¹¹ zu bezeichnenden Beschäftigungsformen deuten darauf hin, dass der Beruf als Abgrenzungsmerkmal der Lebensphasen Jugend und

¹⁰ Zu den atypischen Beschäftigungsformen werden laut Statistischem Bundesamt – in Abgrenzung vom Normalarbeitsverhältnis – Teilzeitbeschäftigungen mit 20 oder weniger Arbeitsstunden pro Woche, geringfügige Beschäftigungen, befristete Beschäftigungen sowie Zeitarbeitsverhältnisse gezählt.

¹¹ Als prekär werden Arbeitsverhältnisse mit niedrigen Löhnen bezeichnet, die häufig nicht auf Dauer und Kontinuität angelegt sind, keine Absicherung durch die Sozialversicherung und nur geringe arbeitsrechtliche Schutzrechte aufweisen.

Erwachsenenalter keine Eindeutigkeit mehr verspricht. Auch das Merkmal der Eheschließung lässt in Folge der Pluralisierung von Privatheitsformen hier keine eindeutige Abgrenzung mehr zu (Böhnisch, Lenz & Schröer, 2009, S. 175). Die Relativierung der Generationendifferenz in den beiden zentralen gesellschaftlichen Bereichen Beruf und Familie als Symptom gesellschaftlicher Entgrenzungsprozesse hat daher nicht nur Folgen für die nachwachsende Generation sondern betrifft in gleicher Weise auch die Erwachsenenengeneration. Vergesellschaftung stellt somit eine individuell zu erbringende biografische Dauerleistung und keinen in sich abgeschlossenen und auf bestimmte Lebensphasen begrenzten Prozess dar. *„Die Entgrenzung der Lebensalter [...] setzt quer durch den Lebenslauf Bewältigungskontexte frei, die sich zwar altersgradiert unterschiedlich ausdrücken, dennoch aber ähnliche Grundstrukturen aufweisen“* (Böhnisch, Lenz, & Schröer, 2009, S. 180).

Strukturell führt die Entgrenzung der Lebensalter somit auch zu einer Entgrenzung des Sozialpädagogischen im Sinne einer *„Ausdehnung des pädagogischen Einflusses auf alle Altersstufen und Lebensbereiche“* (Hese 2002, zitiert nach Seelmeyer, 2008, S. 37). Damit deuten die hier skizzierten Entwicklungen auch auf eine weiter fortschreitende strukturelle ‚Normalisierung‘ der Sozialpädagogik hin, die C.W. MÜLLER in ihrem Kern bereits 1966 erkannt und in einer Weise gedeutet hat, die auch 45 Jahre später nichts an Aktualität eingebüßt hat: *„Temporäre Notsituationen und Konflikte scheinen mir immer „normaler“ zu werden in einer Gesellschaft, die sich von dem Gedanken zu verabschieden beginnt, das Hineinwachsen des einzelnen in die Gesellschaft und seine kritische Auseinandersetzung mir ihr sei ein „natürlicher“ Prozeß, der vom Sozialarbeiter nur im Falle einer „anormalen Fehlanpassung“ der Korrektur zu unterziehen sei“* (Müller, 1998, S. 109).

Im Sinne der durch WINKLER „rekonstruierten Vermittlungstätigkeit“ ist Sozialpädagogik vor diesem Hintergrund *„nicht auf die Durchsetzung bestimmter gesellschaftlicher Normen gerichtet, sondern auf die Sicherstellung von Subjektivität im Aneignungshandeln“* (Hamburger, 2003, S. 125).

Subjektivität wird damit zum zentralen Anker der Vergesellschaftung in der Moderne. Sie beschreibt ein bestimmtes Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, mit dem es gelingt, das „Sozialisationsdilemma“ aufzulösen, das sich aus der anthropologischen Angewiesenheit auf einen „generalisierten Anderen“ (G. H. Mead) einerseits und der zunehmenden „Brüchigkeit“ sowie bedingten Verfügbarkeit dieses „dritten Faktors“ andererseits ergeben hat.

Aus interaktionistischer Sicht bedeutet dies, dass der für die Reflexion der eigenen Handlungen und somit für die Entstehung eines „sozialen Selbst“ (Me) normative Bezugsrahmen, den MEAD mit dem Begriff des „generalisierten Anderen“ (Mead, 1968) beschrieben hat, seine Konsistenz und damit seine unmittelbare Verfügbarkeit einbüßt. Die Entwicklung von Identität bzw. interaktionistisch ausgedrückt eines Selbst (Self) wird unter

diesen Bedingungen deutlich komplexer. Neben die Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft, die es in der Identität aufzuheben gilt, tritt in der Moderne die Differenz der Gesellschaft in sich. Strukturell bedeutet dies, dass der Identitätsprozess sich von einem ‚Reflexionsprozess erster Ordnung‘ zu einem ‚Reflexionsprozess zweiter Ordnung‘ entwickelt hat. Vor die Reflexion des „personalen Selbst“, der Individualität, in Auseinandersetzung mit den im „generalisierten Anderen“ zusammengeführten sozialen Erwartungen tritt nun noch die Aufgabe, die verschiedenen und in sich dynamischen ‚nur bedingt generalisierbaren Anderen‘, aus denen sich die Umwelt zusammensetzt, reflexiv zu erschließen. Mit Winkler lässt sich daraus schlussfolgern, dass *„die Vergesellschaftung des Individuums erfolgt, indem es sich selbst mit Hilfe eines abstrakten und zugleich revisionsfähigen, also zeitlich variablen Systems von Verhaltensvorstellungen reflektiert und diszipliniert“* (Winkler, 1988, S. 129).

Diesen „Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (a.a.O., S.147) bezeichnet WINKLER als „Subjektivität“: *„Es ist der Begriff des Subjekts, der den in der Moderne gegebenen Zwiespalt zwischen Individualisierung und Disziplinierung, somit die conditio humana in ihrer bürgerlich-kapitalistischen Fassung einer neuen Interpretation zugänglich macht“* (a.a.O., S. 139)

Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in modernen Gesellschaften setzt somit Subjektivität voraus, was mit Blick auf die spezifische sozialstaatliche Funktion von Sozialpädagogik bedeutet, Sozialisationsprozesse zu gestalten, *„durch die die Individuen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Reproduktionsprozess befähigt werden sollen“* (Blanke/Sachße 1998, zitiert nach Hamburger, 2003, S. 38). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entgrenzungstendenzen und dem damit einhergehenden Verlust verbindlicher Lebensdeutungen und normativer Handlungsorientierungen als fixem Bezugspunkt für sozialpädagogisches Handeln einerseits und der gleichzeitigen strukturellen Normalisierung der Klientel andererseits stellt sich die Frage, wie die Sozialpädagogik ihre Aufgabe in modernen Gesellschaften ausfüllen kann.

Folgt man der zuvor zitierten Einschätzung C.W. MÜLLERS konsequent und vergegenwärtigt sich darüber hinaus, welches reflexiven Aufwandes die ‚Selbstvergesellschaftung‘ der Individuen bedarf, könnte man geneigt sein, die Sozialpädagogik nunmehr für allzuständig für jedes Problem zu erklären, *„das das Subjekt mit seiner Welt hat“* (Hamburger, 2003, S. 125). Ruft man sich jedoch den sozialstaatlichen Auftrag der Sozialpädagogik in Erinnerung, verdeutlicht dies, dass eine Generalisierung des sozialpädagogischen Auftrages immer auch die Gefahr der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (Habermas) impliziert, wodurch *„was emanzipatorisch gemeint ist, in Disziplinierung umschlagen“* (a.a.O., S. 155)“ und die Pädagogik letztlich den „betreuten Menschen“ (Schelski) hervorbringen würde: *„Die pädagogischen Praktiken, die zur Förderung der Selbststeuerung eines aus den Zwängen der vormodernen Gesellschaft entlassenen Menschen geplant werden, stellen die alte Unmündigkeit wieder her.“* (a.a.O.)

Somit ist eine Selbstbeschränkung der Sozialpädagogik als „*lebensbegleitende kurative Tätigkeit*“ (a.a.O., S. 154) angebracht, die dann greift, „*wenn das Subjekt und die Möglichkeit seiner Subjektivität gefährdet sind*“ (a.a.O., S. 125). Nicht die Tatsache also, dass, wie C.W. MÜLLER es genannt hat, „*temporäre Notsituationen und Konflikte immer normaler zu werden scheinen*“, stellt folglich den Kern des sozialpädagogischen Problems dar, sondern dass die jeweiligen individuellen Möglichkeiten, diese Konflikte konstruktiv zu bewältigen, nicht vorausgesetzt werden können, sondern als sozialstrukturelle Bedingungen unterschiedlich verteilt und als individuelle Fähigkeit unterschiedlich ausgeprägt sind.

Um näher spezifizieren zu können, wann durch diese äußeren wie inneren Faktoren ‚Aneignungsfähigkeit‘ gefährdet ist und somit die Sozialpädagogik ins Spiel kommt, bedarf es einer näheren Betrachtung des Subjektbegriffes und insbesondere des ihm immanenten dynamischen Charakters von Subjektivität als „Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt, in welchem sich ein Wandel des Subjekts selbst vollzieht“ (Winkler, 1988, S. 147).

Ein zentrales Bestimmungsmerkmal von Subjektivität ist folglich darin zu sehen, dass diese nicht als Zustand oder Eigenschaft, sondern als Prozess zu betrachten ist, der Subjektstatus nicht einmal erreicht, sondern immer wieder selbst hergestellt und erweitert werden muss und daher potenziell auch immer wieder gefährdet ist.

Dieser Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit der Objektivität, des Individuums mit der Gesellschaft, das „Aneignungshandeln“ (Winkler, 1988, S. 152) folgt dabei einem dialektischen Muster. Im Aneignungshandeln überwindet das Individuum die ihm eigene Subjektivität im Sinne einer „Grenze zur Welt“ (a.a.O., S. 140) und tritt damit bewusst und selbstgesteuert in eine „Phase der Nichtsubjektivität“ (a.a.O., S.152), um sich seine Umwelt anzueignen. Die temporäre Aufgabe des Subjektstatus ist daher ein wesentliches Merkmal von Subjektivität und somit auch für sich kein Bestimmungsmerkmal für das sozialpädagogische Problem. Aus dieser Perspektive ist vielmehr das Ergebnis des Aneignungshandelns zu betrachten. Gelingt die Aneignung, so erwächst daraus der „Modus der Identität“ (a.a.O.) als Form erweiterter Subjektivität. Das sozialpädagogische Problem hingegen ist dort zu verorten, wo Aneignung nicht gelingt und die Phase der Nichtsubjektivität zu einem Dauerzustand zu werden droht, den Winkler als „Modus der Differenz“ bezeichnet. Zwei Aspekte sind hier von Bedeutung. Zum einen heißt misslingende Aneignung, dass das Individuum über das konkrete Aneignungsobjekt keine Kontrolle erworben hat und somit keinen Erfahrungs- oder Wissenszuwachs verbuchen kann. Zum anderen kann das Verharren im „Modus der Differenz“ auch dazu führen, dass dadurch weitergehende Aneignungsprozesse verhindert werden und das Individuum so die Verfügungsgewalt über sein Leben verliert.

Mit Blick auf die zuvor erläuterte „Brüchigkeit im dritten Faktor“, die Inkonsistenz und Widersprüchlichkeit der Umwelt besteht dieses Risiko unter Umständen auch dann, wenn Aneignung zwar gelingt, diese aber in einem gesellschaftlichen Bereich stattgefunden hat,

der weitergehende Aneignungsprozesse in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verhindert. Dieser zunächst theoretisch wirkende Zusammenhang wird unmittelbar nachvollziehbar, wenn man sich vor Augen führt, wie unterschiedlich beispielsweise delinquentes Verhalten bewertet werden kann. Während dieses in mancher Peer-Gruppe dazu beiträgt, das Ansehen und den Status zu erhöhen und somit partikular neue Aneignungsmöglichkeiten eröffnet, führt es in den meisten anderen gesellschaftlichen Bereichen zu dem genauen Gegenteil.

Wie dieses Beispiel bereits andeutet, gestaltet sich der Zusammenhang von Aneignungshandeln und Subjektentwicklung durchaus komplex und kann, in Abhängigkeit von den spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Voraussetzungen der Subjekte, zu unterschiedlichen Formen des ‚Aneignungsproblems‘ führen.

Unabhängig von diesen verschiedenen ‚Ausprägungsformen‘ lässt sich jedoch generell festhalten: *„Nicht um den Inhalt des Aneignungsgeschehens geht es somit – also auch nicht um gesellschaftlich notwendige Normen, die der einzelne zu verinnerlichen habe – sondern vielmehr um die Sicherung oder Wiederherstellung der Subjektivität in ihrer Dynamik – wobei diese als stets gesellschaftlich bedingte nicht außerhalb der gesellschaftlichen Möglichkeiten und „Notwendigkeiten“ gelingen kann.“* (Winkler, 1988, S. 153)

Mit dieser konsequenten Verortung des sozialpädagogischen Problems in der subjektiven Realität und den sich daraus ergebenden individuellen Aneignungsproblematiken bietet sich die Möglichkeit, Sozialpädagogik wohlfahrtstaatlich jenseits einer normativitätsbasierten Normalisierungsarbeit (Seelmeyer, 2008, S. 185) zu positionieren und dabei trotzdem weder beliebig im Sinne von potenziell allzuständig zu werden noch die sozialstaatliche Integrationsfunktion aufzugeben.

Nicht das im gesellschaftlichen Normalitätsmodell als abweichend etikettierte Verhalten an sich bildet den Ausgangspunkt und Gegenstand sozialpädagogischen Handelns, sondern die Folgen dieses Verhaltens für die Subjektentwicklung. Damit gelingt der Spagat, dem Konstrukt der gesellschaftlichen ‚Normalität‘ die Normativität zu entziehen, ohne damit seine handlungspraktische Bedeutung im Alltag der Subjekte zu negieren und statt dessen anzuerkennen, dass trotz aller Entgrenzungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen auch weiterhin hegemoniale Strukturen und Mächte wirken, *„die auf eine Disziplinierung des Menschen von innen her“* (Hamburger, 2003, S. 155) setzen und somit die Lebenswelt der Individuen maßgeblich prägen.

‚Normalität‘ wird somit nicht normativ-idealistisch konnotiert sondern verdeutlicht vielmehr den analytisch-konkreten Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Individuen. Das Ziel der Sozialpädagogik ist es daher auch nicht, diese Lebenswirklichkeiten zu bewerten und zu „kolonialisieren“, sondern ihre spezifische Bedeutung im Aneignungsprozess

herauszuarbeiten und zu analysieren. Zwei Fragestellungen sind dabei entscheidend:

Einmal fragt man mit ihr [der Subjektorientierung – der Verfasser] danach, ob bestimmte Lebenswelten überhaupt angeeignet werden können, bzw. eine Entwicklung des Subjekts erlauben. Zum anderen bleibt man sich in ihr der Gesellschaftlichkeit des Subjekts bewusst: Führen Lebenswelten und Lebensstile in die Isolation, führen sie dazu, dass das Subjekt gesellschaftlich ohnmächtig, bloßer Adressat der Verfügung anderer wird, dann liegt darin keine Berechtigung, die ursprünglichen Aneignungsprozesse zu negieren – dies würde die biographische Identität der Betroffenen in Frage stellen - , legitimiert aber wohl zu einem pädagogischen Handeln." (Winkler, 1988, S. 157)

Auf Grundlage dieser Unterscheidung entwirft Winkler eine von ihm selbst als Reflexionshilfe bezeichnete Typologie möglicher Aneignungsprobleme. Innerhalb dieses heuristischen Modells unterscheidet er zunächst zwischen dem absoluten und dem relativen Modus der Differenz.

Damit greift er das bereits genannte Spezifikum auf, dass nicht nur misslingende Aneignungsprozesse in den Modus der Differenz führen können (absoluter Modus), sondern auch zunächst gelingende Aneignungsprozesse: *„Unter die zweite Kategorie der „relativen Modi“ der Differenz fallen die in der Realität überaus schwierig zu identifizierenden, eher prozessualen Formen des Aneignungsproblems. Sie lassen sich mit der paradoxen Formel eines „Gelingens von Aneignung, welches doch nicht gelingt“ umschreiben. Es handelt sich dabei um Aneignungsprobleme, welche zunächst über einen Modus der Identität vermittelt werden und erst in zweiter Instanz zu einem Modus der Differenz führen; faktisch stellen sie sich als Aneignungsfallen dar, die sich das Subjekt zum Teil selbst baut, die andererseits aber auch für das Subjekt eingerichtet werden.“ (Winkler, 1988, S. 157f)*

Aber auch der absolute Modus der Differenz hat in sich bereits unterschiedliche Ausprägungen:

1. Am deutlichsten tritt dieser Modus dann in Erscheinung, wenn ein Aneignungsgegenstand schlichtweg fehlt, der für die subjektive Entwicklung erforderlich ist oder zu erwarten ist. Winkler führt hier das Beispiel der fehlenden erwachsenen Bezugsperson in der Kindheit und Jugend an, aber auch mit Blick auf die Sozialpädagogik im Übergangssystem ist dieser Modus von Bedeutung: *„Eine eher soziologische Dimension zeigt sich dort, wo ein Subjekt auf eine bestimmte Lebensphase vorbereitet wurde, diese selbst normativ als notwendig antizipiert, sie somit als Perspektive für sich empfindet, zugleich auch die erforderlichen Fähigkeiten ausgebildet hat, sie ihm gleichwohl vorenthalten wird. Als Beispiel hierfür mögen das Fehlen einer Lehrstelle oder Jugendarbeitslosigkeit insgesamt gelten.“ (Winkler, 1988, S. 159)*

Für WINKLER wirkt der Entzug von Objektivität in dreifacher Hinsicht traumatisierend, indem zum einen stabilisierende Sozialbezüge und Handlungskontexte wegbrechen,

sich dadurch Aktivitätsvoraussetzungen sowie Orientierungsmuster auflösen und damit zum zweiten auch der bereits erreichte Modus der Subjektivität entwertet und negiert wird, was schließlich dazu führt, dass eine Entwicklung von Zukunftsperspektiven verhindert wird. Winkler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dieser „Entzug von Aneignungsgegenständen“ auch eine Folge intentionaler Handlungen sein kann. Wiederum mit Blick auf das ‚Übergangssystem‘ kann dies beispielsweise dann eintreten, wenn Jugendliche von Berufsberatern als ‚nicht ausbildungsfähig‘ gelabelt werden, ihnen damit der Zugang zur Ausbildung verschlossen wird und somit *„am Subjekt selbst die Zugehörigkeit zu bestimmten Bereichen der sozialen Praxis vermerkt wird; gemeint ist der Prozess der „Stigmatisierung“ von Individuen. Sie entzieht diesen Entwicklungsmöglichkeiten, da sie gleichsam an ihnen selbst einen Vermerk über die ihnen erlaubten und verbotenen Lebensbereiche anbringt. So wird es mit dem Etikett „abweichend“ oder „anormal“ aus dem Universum gesellschaftlicher Normalität ausgeschlossen.“* (a.a.O., S. 161)

2. ‚Fehlende Ausbildungsfähigkeit‘, um im Bilde zu bleiben, ist aber nicht unbedingt nur ein Label und somit Ausdruck von Etikettierung, sondern kann durchaus auch ein Ausdruck fehlender Handlungsmöglichkeiten und –fähigkeiten auf Seiten des Subjekts sein. Damit ist dann die zweite Gestalt des „absoluten Modus der Differenz“ benannt, die sich daraus ergibt, dass die Aneignungsgegenstände zwar vorhanden sind, sich aber nicht aneignen lassen.

Die Ursachen dafür liegen wie beschrieben auf der Seite des Individuums, entweder darin, dass dieses die nötigen Fähigkeiten noch nicht besitzt, oder aber, dass es grundsätzlich damit überfordert ist. Im ersten Falle bedarf es eines geeigneten Settings „zwischen geschobener Objektivität“, über die das Individuum schrittweise die Fähigkeit erlangt, sich den ursprünglichen Gegenstand anzueignen. Im zweiten Fall gilt es den Modus der Differenz dadurch zu überwinden, den diesen auslösenden Aneignungsgegenstand zu substituieren. Im ersten Fall hieße dies, die ‚Ausbildungsfähigkeit‘ über geeignete Angebote des Übergangssystems schrittweise zu erwerben – wobei hier differenziert zu analysieren ist, worin die fehlenden Handlungsmöglichkeiten tatsächlich bestehen –, im zweiten Fall ginge es darum, das Ziel der Ausbildungsaufnahme gegebenenfalls aufzugeben und nach alternativen Aneignungsmöglichkeiten, z.B. im Rahmen einer ‚einfachen Berufstätigkeit‘ zu suchen.

Fehlende ‚Aneignbarkeit‘ kann seine Ursache aber auch im Gegenstand der Aneignung selbst haben, entweder indem dieser sich einer aktiven Aneignung vollständig entzieht oder – und dies ist mit Blick auf das ‚Übergangssystem‘ die zentrale Konstellation – indem sich die Umwelt nur scheinbar oder nur bis zu einem

gewissen Grad aneignen lässt. In der ‚Reinform‘, der „totalen Institution“ ist der Entzug von Subjektivität durchaus intendiert und soll bewusst herbeigeführt werden, sei es zum Schutz der Individuen selbst (z.B. in stationären psychiatrischen Einrichtungen) oder der Gesellschaft (z.B. in Gefängnissen), bzw. die Unterwerfung unter starre Regeln wird selbstgewählt (z.B. in Klöstern). Anders gestaltet sich die Situation jedoch dort, wo Institutionen offiziell (auch) die Aufgabe haben, die Subjektivitätsentwicklung zu fördern, die jedoch unterschwellig Züge „totaler Institutionen“ tragen und somit unter Umständen das genaue Gegenteil bewirken. Strukturell ist diese Gefahr in den Unterstützungssystemen rund um das Thema berufliche Integration gleich an mehreren Stellen angelegt. Exemplarisch kann dabei das Instrument der „Eingliederungsvereinbarung“ genannt werden, mit der zwischen Empfängerinnen und Empfängern von ALG II und den zuständigen Grundsicherungsträgern vereinbart wird, welche Eingliederungsleistungen (z.B. Qualifizierungsangebote) die Betroffenen erhalten und zu welchen Eigenbemühungen sie sich im Gegenzug verpflichten. Diese Form der ‚Aushandlung‘ und vertraglichen Gestaltung sowie die Bezeichnung der Leistungsempfänger als „Kunden“ der Jobcenter suggeriert dabei zunächst, dass diese als Subjekt anerkannt und aktiv an der Ausgestaltung des Hilfeprozesses beteiligt werden – die Umwelt sich somit als ‚aneignbar‘ erweist. Die strukturelle Grenze der ‚Aneignbarkeit‘ wird aber spätestens dann sichtbar, wenn ein ALG II Empfänger sich tatsächlich als Kunde verhält und den ihm angebotenen Vertrag nicht annehmen will, d.h. die Eingliederungsvereinbarung nicht unterzeichnet. In diesem Fall wird der Vermittler bzw. die Vermittlerin diese als Verwaltungsakt einsetzen (vgl. SGB II, §15), so dass die Vereinbarung per Bescheid in Kraft gesetzt wird. MICHAEL WINKLER hat in diesem Zusammenhang das Bild der Objektivität als „Gummiwand“ gebraucht: *„Bis zu einem gewissen Grade lässt sie zu, dass man sie erfasst, auch in sie eindringt, um dann das Subjekt zurückzuschleudern.“* (Winkler, 1988, S. 163)

Bedeutsam ist dabei auch, dass auf diese Weise zustande kommenden Eingliederungsvereinbarungen auch Regelungen zur Zuweisung der betreffenden Personen in Fördermaßnahmen beinhalten. Das Paradoxe daran ist, dass der Einstieg in eine Maßnahme, die nicht zuletzt der Entwicklung des Subjekts dienen soll, mit dem Entzug von Subjektivität beginnt. Mit diesem Widerspruch muss nicht zuletzt auch die Sozialpädagogik umgehen, insofern sie institutionell in diesen Maßnahmen verankert ist.

Ähnlich wie der „absolute Modus der Differenz“ lassen sich auch für den „relativen Modus“ heuristisch verschiedene Ausprägungsformen skizzieren.

1. Die erste von WINKLER beschriebene Form des relativen Modus der Differenz *„entsteht aus dem Versuch, den absoluten Modus der Differenz mit untauglichen Mitteln zu*

überwinden" (a.a.O., S. 164). Beim Thema Jugendarbeitslosigkeit ist dies beispielsweise dann der Fall, wenn die Jugendlichen auf den vergeblichen Versuch, eine Lehrstelle zu bekommen, damit reagieren, illegalen Geschäften nachzugehen und sich somit eine zweite Aneignungsproblematik ergibt.

2. Der Einstieg in eine delinquente Karriere muss jedoch (zumindest kurzfristig) nicht unbedingt die Gestalt eines Aneignungsproblems annehmen, sondern kann durchaus eine real geglückte Aneignung darstellen. So verfügt der Jugendliche auf diese Weise über finanzielle Mittel, die es ihm ermöglichen, sich jene Konsumgüter zu leisten, die ihm die Anerkennung in seinem sozialen Umfeld sichern, zudem kann die Delinquenz selbst subkulturell zu einem Statusgewinn beitragen.

Da das delinquente Verhalten jedoch außerhalb des subkulturellen Gültigkeitsbereichs sanktioniert wird, engt dieses den Spielraum für weitergehende Aneignungsprozesse auf diesen partikularen Bereich ein und führt schließlich zur Isolation und somit *„sekundär in den Modus der Differenz“* (a.a.O.).

In der Praxis kann davon ausgegangen werden, dass die hier skizzierten beiden Formen des Modus der Differenz prozessual häufig miteinander in Verbindung stehen. Ausgangspunkt ist dabei in beiden Fällen ein ungelöstes Aneignungsproblem. Zu beachten ist dabei, dass dieses unter Umständen erst durch spezifische gesellschaftliche Reaktionen subjektiv jene Bedeutung erlangt, die dann die beschriebenen Reaktionsmuster auslösen und in den Modus der Differenz führen. WINKLER sieht durchaus die Möglichkeit, dass ungelöste Aneignungsprobleme in Teilbereichen der Biographie zu ertragen bzw. auszublenden sind, ohne dass dadurch die Aneignungsfähigkeit insgesamt und somit die Subjektivität generell gefährdet ist (vgl. a.a.O., S.164). *„Erst eine restriktive gesellschaftliche Reaktion, durch welche das Subjekt in „seinem Problem“ identifiziert wird, fixiert und schließt es von anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen aus.“* (a.a.O.) Diese Gefahr besteht auch im ‚Übergangssystem‘ immer dann, wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht als prinzipiell handlungsfähige Subjekte, sondern als in ihren personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen defizitär und daher nicht ausbildungsreif oder -fähig betrachtet werden.

Die hier skizzierte Typologie des sozialpädagogischen Problems verdeutlicht zum einen, dass Subjektivität als lebenslange biografische Leistung zu verstehen ist, die sich im Idealfall als Aneinanderreihung gelingender Aneignungsprozesse darstellt, dabei aber immer wieder gefährdet ist. Zum anderen zeigt sich, dass entscheidend dafür, ob ein Aneignungsproblem konstruktiv gelöst und der Modus der Identität restrukturiert werden kann, sowohl die biografischen Vorerfahrungen jedes Einzelnen als auch die Verfügbarkeit und Gestalt der ihn umgebenden Umwelt sind. Anders ausgedrückt: *„Um eine Perspektive entwerfen zu können, bedarf es einer doppelten empirischen Voraussetzung“* (a.a.O., S. 149):

1. Das Subjekt muss sich zum einen im „Modus des Könnens“ befinden. Der Biographie gewordene Prozess von Aneignungsakten hat also zu einem Potenzial gesicherter Fähigkeiten und Fertigkeiten (nämlich den instrumentalisierten Momenten vorangegangener Aneignung) geführt. (...) Sie bezeichnen eine „Zone der nächsten Entwicklung“.
2. Zum anderen aber muss ebenfalls empirisch ein Aneignungsmaterial, eine objektive Realität für das Subjekt gegeben sein. Ein Subjekt kann nicht außerhalb des geschichtlich gewordenen „objektiven Geistes“ Subjekt sein.

Mit Winkler lässt sich somit schlussfolgern, dass die *„konkrete Subjektivitätsäußerung stets einerseits Handlung eines Individuums, Aspekt seiner Biographie, Selbstäußerung, aber andererseits auch Handlung einer gesellschaftlich bestimmten Welt, Aspekt der gesellschaftlichen Verhältnisse, Äußerung der objektiv historischen Bedingungen“* (a.a.O., S. 150) ist.

Diese Dialektik liegt als Grundstruktur jedem Aneignungshandeln zugrunde, welches sich, räumlich wie zeitlich, in konkreten sozialen Situationen verorten lässt. Da Aneignungsprozesse sich im Rahmen sozialer Situationen vollziehen, stellen diese den zentralen Bezugspunkt zur Analyse des sozialpädagogischen Problems wie des darauf folgenden sozialpädagogischen Handelns dar. In ihnen spiegelt sich die ganze Komplexität des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in ihrer je spezifischen phänotypischen Gestalt. Soziale Situationen stellen zudem ein Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft dar, indem sie einerseits über den „Modus des Könnens“ auf den akkumulierten, „sedimentierten“ Erfahrungen vorausgegangener Aneignungsprozesse basieren, andererseits ihr gelingender und in die Restrukturierung des „Modus der Identität“ mündender Verlauf die Chance auf weiterführende Aneignungsprozesse wesentlich beeinflusst.

Die wahre Dimension eines individuellen Aneignungsproblems erschließt sich somit erst dann, wenn die Komplexität und Dynamik des Aneignungsprozesses angemessen berücksichtigt wird. Die Bestimmung von Aneignungsproblemen darf sich daher nicht auf eine Analyse des Ist-Standes beziehungsweise isolierter Situationen beschränken, sondern muss dessen Genese in den Blick nehmen, was jedoch zumindest im Kontext des „Übergangssystems“ derzeit eher die Ausnahme darstellt. Vielmehr wird über sogenannte „Profiling“ oder „Kompetenzfeststellungsverfahren“ inzwischen weitgehend Flächen deckend versucht, Stärken und Schwächen von Jugendlichen zu identifizieren und daraus Unterstützungsbedarfe sowie konkrete Förderstrategien insbesondere zur beruflichen Integration zu entwickeln. Abgesehen davon, dass diese Verfahren trotz aller Beteuerung nach wie vor weitgehend defizitorientiert ausgestaltet und arbeitsmarktlich verkürzt ausgerichtet sind, d.h. insbesondere herausarbeiten, was die Jugendlichen noch nicht

können und sich auf (vermeintlich) arbeitsmarktrelevante Kompetenzen beschränken¹², liegt das zentrale methodische Problem dieser Verfahren darin, dass sie die biographisch-ontogenetische Perspektive nicht berücksichtigen. Bestenfalls können entsprechende Verfahren daher Symptome bestehender Aneignungsprobleme in Form unterentwickelter Kompetenzen identifizieren, weder gelangen sie aber zu dem Kern des jeweiligen Aneignungsproblems noch zu dessen biografischen wie gesellschaftlichen Ursachen.

Für die betroffenen Jugendlichen ist dies in zweifacher Hinsicht fatal. Zum einen bleibt die individuelle Entwicklungsproblematik weiterhin im Verborgenen, so dass kein adäquater Hilfeprozess eingeleitet werden kann. Wenn die stattdessen angebotenen Unterstützungsangebote dann nicht angenommen werden oder sich Jugendliche diesen entziehen, werden zum anderen in der Regel die Jugendlichen für dieses Scheitern verantwortlich gemacht und ggf. zur Rechenschaft gezogen (z.B. über eine Sanktionierung im Bereich des Leistungsbezuges). Die gesellschaftlichen Hintergrundprobleme bleiben jedoch weiter unerkannt und unbearbeitet, ebenso wie die subjektive Perspektive des Jugendlichen.

Über die rechtlichen Rahmenbedingungen der SGB II und III ist dieser Mechanismus strukturell im „Übergangssystem“ angelegt und stellt somit eine systematische Herausforderung für die Sozialpädagogik in diesem Arbeitsfeld dar.

Fallen Jugendliche innerhalb dieses Systems durch „Abweichendes Verhalten“ auf, wirken sie nicht aktiv an der Erreichung der (pseudopartnerschaftlich) geschlossenen, in der Eingliederungsvereinbarung dokumentierten Ziele mit, treten somit disziplinierende Mechanismen in Kraft, die auf eine Beseitigung dieser Abweichung ausgerichtet sind. Die spezifische Funktion „Abweichenden Verhaltens“ im Kontext der Bewältigung von Aneignungsproblemen bzw. zur Überwindung des „Modus der Differenz“ aber wird dabei völlig verkannt, was tendenziell eher zu einer Vertiefung und Verstetigung der Problematik als zu deren Überwindung beiträgt.

¹² Exemplarisch kann hier das Verfahren Profil-AC genannt werden, welches explizit auf dem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ der Bundesagentur für Arbeit basiert. (<http://www.profil-ac.de/kompetenzanalyse-profil-ac/verfahren.html>, letzter Aufruf 25.04.2012)

3.2 Verweigerung als Bewältigung – Beiträge der Theorie Abweichenden Verhaltens¹³ von Lothar Böhnisch zur Konkretisierung der sozialpädagogischen Herausforderung

Aufgrund der beschriebenen Dynamik des Aneignungsproblems vergrößert sich mit jedem Scheitern im Aneignungshandeln die Gefahr, dass weitergehende Aneignungssituationen nicht mehr zur Verfügung stehen oder wegen der fehlenden individuellen Voraussetzungen nicht erfolgreich bewältigt werden können. Diese „Krisendynamik des Aneignungsproblems“ (Winkler, 1988, S. 176) kann im Extremfall zum Verlust jeglicher Situationsbasis und somit zur gesellschaftlichen Isolation des Individuums führen. Jegliche Perspektive, die Krise überwinden und die eigene Identität wiederherstellen zu können, schwindet.

Bereits im Zusammenhang mit der Typologie des Aneignungsproblems wurde dabei auf die strukturelle Ambivalenz Abweichenden Verhaltens hingewiesen. Dieses erhöht einerseits, wenn es sich manifestiert, das Risiko des Scheiterns im Aneignungshandeln, andererseits stellt Abweichendes Verhalten zumindest kurzfristig eine Möglichkeit dar, den „Modus der Differenz“ zu überwinden.

Diese Grundannahme liegt auch dem von LOTHAR BÖHNISCH beschriebenen Bewältigungsmodell zugrunde, demzufolge Abweichendes Verhalten dann eintreten wird, *„wenn konforme Mittel der Bewältigung der kritischen Konstellation (vor allem ihre Thematisierung und die damit verbundenen Zugänge zu Beratung und Unterstützung) nicht oder nicht mehr verfügbar sind, um biografische Handlungsfähigkeit zu erreichen. Abweichendes Verhalten ist in diesem Sinne Bewältigungsverhalten, das nach Handlungsfähigkeit um „jeden Preis“ – eben auch abseits der geltenden Norm – strebt.* (Böhnisch, 2010, S. 20).

Ebenfalls unmittelbar anschlussfähig an WINKLERS Argumentation ist die Verortung der Hintergründe Abweichenden Verhaltens in sozialen und gesellschaftlichen „Hintergrundkonstellationen“. Ähnlich wie Winkler, der bezogen auf die aktuellen Sozialisationsbedingungen einen Bruch im „Dritten Faktor“, dem gesellschaftlich-geschichtlichen Erbe konstatiert, sieht auch Böhnisch in einer zunehmenden Werte- und Normendiffusion bzw. -erosion eine Hauptursache für Abweichendes Verhalten. Unter Bezug auf das Durkheim'sche Anomiekonzept (Durkheim, 1977) wird Devianz von Böhnisch soziostrukturell abgeleitet und nicht täterzentriert betrachtet: Die mit anomischen Zuständen einhergehende Orientierungslosigkeit der Menschen konstituiert sich nicht als subjektives Problem, sondern allein in seiner sozialstrukturellen Bedingtheit: *„Die Diskrepanz zwischen dem, was die Gesellschaft kulturell und sozial [...] vorgibt, und den Mitteln der Individuen, die gesellschaftlichen Ziele zu erreichen, führt zur Anomie und in deren Folge – weil damit*

¹³ In Anlehnung an Böhnisch wird im Kontext Abweichendes Verhalten durchgängig groß geschrieben um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um ein gesellschaftliches Konstrukt handelt. (vgl. Böhnisch, 2010, S. 14)

auch die Individuen nicht nur die Bindung zur Gesellschaft, sondern nach der Integrationslogik der modernen Arbeitsteilung auch untereinander soziale Bindung und Gegenseitigkeit verloren haben, zu Abweichendem Verhalten." (Böhnisch, 2010, S. 24f)

Abweichendes Verhalten bringt somit zum Ausdruck, was WINKLER subjekttheoretisch als Störung der „Aneignungsdiagnostik von modaler Subjektivität und modaler Objektivität“ (Winkler, 1988, S. 152) bezeichnet. Über die von BÖHNISCH entwickelte Deutung Abweichenden Verhaltens wird es daher möglich, den „Modus der Differenz“ handlungstheoretisch anzureichern und strukturelle wie institutionelle Faktoren zu ermitteln, die dessen Entstehen begünstigen sowie die Überwindung dieses Zustandes erschweren oder, positiv gewendet, ermöglichen.

Im Kern geht es dabei um die Frage, wie subjektive Handlungsfähigkeit oder Selbstkontrolle von den Jugendlichen wiedergewonnen werden kann, sie wieder in den „Modus der Identität“ gelangen können.

Basierend auf einer psychoanalytischen Interpretation Abweichenden Verhaltens verdeutlicht BÖHNISCH, dass autoritäre Strategien, die einseitig auf eine soziale Anpassung ausgerichtet sind und versuchen, diese über Sanktionsmechanismen durchzusetzen, nur vermeintlich erfolgversprechend sind. Wenn überhaupt, dann wirken diese Ansätze symptomatisch, indem sie Abweichendes Verhalten durch ritualisiert angepasstes Verhalten ersetzen, ohne jedoch die dahinterliegende Aneignungsproblematik erfassen und bearbeiten zu können (vgl. Böhnisch, 2010, S. 48). Und noch mehr als dies: Sollte es auf diese Weise gelingen, das erwünschte Verhalten zu evozieren, so gefährdet dies sogar das eigentliche Ziel, die Wiederherstellung der subjektiven Handlungsfähigkeit. Da in der durch äußeren Druck erzwungenen sozialen Anpassung die eigenen Bedürfnisse keinen Platz haben, man sich die Objektivität nicht aneignet sondern sich ihr unterwirft, fehlt hier das entscheidende Erlebnis von Selbstwirksamkeit. Auf diese Weise wird die dem Abweichenden Verhalten zugrunde liegende Problematik daher verstärkt statt verringert oder gar überwunden.

Die Relevanz dieses Zusammenhangs für den Bereich des „Übergangssystem“ lässt sich unmittelbar mit einem Beispiel verdeutlichen: Im Rahmen eines Bewerbungstrainings werden die Jugendlichen aufgefordert, ihre Berufswünsche zu äußern. Einer der Jungen, der vor zwei Jahren seinen Hauptschulabschluss mit einer Durchschnittsnote von 3,9 erworben und seitdem bereits an mehreren berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen hat, gibt dabei an, gerne KFZ-Mechatroniker werden zu wollen. Der Trainer wendet sich daraufhin an den jungen Mann und erläutert ihm, dass dies vor dem Hintergrund seiner schulischen Voraussetzungen vollkommen unrealistisch sei. Für ihn käme eher ein Beruf im gastronomischen- oder im Lebensmittelbereich infrage, dort gäbe es auch für ihn die Chance auf einen Ausbildungsplatz. Nach einiger Zeit erklärt sich der junge Mann bereit dazu, ein Praktikum in einer Bäckerei zu absolvieren, welches er aber zwei Wochen später, nachdem

es zu Konflikten mit dem Gesellen gekommen war, abbricht. In der Folgezeit mehren sich die Fehlzeiten im Projekt, was schließlich dazu führt, dass der Junge auf Initiative seines Fallmanagers von der Maßnahme ausgeschlossen und finanziell sanktioniert wird, da er sich als nicht ausbildungswillig erwiesen habe.

Betrachtet man dieses Beispiel zunächst vor dem Hintergrund der von WINKLER entwickelten Typologie des Aneignungsproblems, so lässt sich damit nicht unmittelbar klären, warum dieser Prozess missglückt ist. Vermeintlich hat der Trainer doch alles richtig gemacht. Indem er dem Jugendlichen zu einem Praktikum als Bäcker rät, verschafft er ihm Zugang zu einem Aneignungsgegenstand, der sich für ihn mit Blick auf seine Fähigkeiten auch als ‚aneigenbar‘ erweisen sollte. Eigentlich hat er dem Jungen doch damit einen Weg aufgezeigt, wie er den „absoluten Modus der Differenz“ überwinden kann.

Warum diese Intervention trotzdem nicht erfolgreich war, wird erst aus der von BÖHNISCH aufgezeigten psychoanalytischen Perspektive vollständig deutlich. Damit tritt neben die Dialektik von Subjektivität und Objektivität, auf die sich WINKLER fokussiert, als zweite analytische Ebene der „Austausch zwischen triebdynamischem Ich und sozialer Umwelt“. In Anlehnung an den Psychoanalytiker ARNO GRUEN warnt BÖHNISCH in diesem Zusammenhang vor dem „Wahnsinn der Normalität“, einem übersteigerten Anpassungsdruck, der letztlich zu einer Unterdrückung von eigenen Bedürfnissen führt (vgl. Böhnisch, 2010, S. 45) und schlussfolgert: *„Die sukzessive Konstituierung der Anpassung, die notwendige soziale Abhängigkeit, wie sie in der sozialisatorischen Entwicklung immanent ist, darf das Selbst und seine triebbesetzten Äußerungen nicht zu „Feinden der sozialen Anpassung“ (Gruen) machen“* (a.a.O., S. 47).

Bezieht man diesen Zusammenhang auf das oben geschilderte Beispiel, so kann die Intervention des Trainers als *„Verweigerung der Realität im Namen der Realität“* (Gruen, 2007, S. 15) bezeichnet werden. Mit dem Verweis auf die vermeintliche Realitätsferne des Berufswunsches wird die Realität der subjektiven Wünsche und Bedürfnisse verkannt beziehungsweise negiert. Der Jugendliche beugt sich schließlich diesem Anpassungsdruck und zeigt das von ihm erwartete Verhalten unter Preisgabe seines eigentlichen Wunsches, einen Beruf in der Kraftfahrzeugbranche ergreifen zu wollen. Die späteren Abbrüche des Praktikums und schließlich der Maßnahmeteilnahme deuten darauf hin, dass damit die Aneignungsproblematik selbst nicht gelöst werden konnte.

Mit diesem Befund lässt sich WINKLERS Typologie des Aneignungsproblems an einer Stelle ergänzen bzw. präzisieren. So sieht er als ursächlich für das Entstehen des „absoluten Modus der Differenz“ neben dem generellen Fehlen von Objektivität deren ‚Nichtaneigenbarkeit‘ an. Diese wiederum ergibt sich für WINKLER entweder aus fehlenden Handlungsmöglichkeiten und –fähigkeiten aufseiten des Subjekts oder aus den Eigenschaften des anzueignenden Gegenstandes selbst (vgl. Winkler, 1988, S. 161f). Hier gilt es nun eine dritte

Erscheinungsform zu ergänzen, die sich aus der mangelnden Passung zwischen den Wünschen und Bedürfnissen des Individuums einerseits und der anzueignenden Umwelt andererseits ergibt. Sie unterscheidet sich von den beiden anderen Ausprägungen dadurch, dass sowohl das Subjekt grundsätzlich die Fähigkeiten zur Aneignung besitzt und auch die Umwelt dies prinzipiell zulässt, diese allerdings nicht den konkreten Erwartungen und Bedürfnissen des Selbst entspricht.

Die hier vorgenommene Erweiterung von WINKLERS Typologie ist nicht nur aus systematischer Sicht notwendig. Vielmehr ist mit Blick auf die gegenwärtigen Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt davon auszugehen, dass diese Erscheinungsform des absoluten Modus der Differenz im Kontext der beruflichen Integration Jugendlicher zunehmend an Bedeutung gewinnen wird bzw. bereits gewonnen hat. Auch wenn der Ausbildungsmarkt noch bei weitem nicht so ausgeglichen ist wie dies auf den ersten Blick erscheinen mag und auch der häufig zitierte demografische Wandel sich noch nicht in besonderem Maße auf die Nachfrage nach Ausbildung auswirkt (vgl. DGB, 2012, S. 6ff), ist festzustellen, dass die Zahl der offenen Ausbildungsstellen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist. Geht man weiterhin davon aus, dass dem Urteil der Berufsberaterinnen und -berater grundsätzlich zu trauen ist und die in der Ausbildungsmarktstatistik registrierten Ausbildungssuchenden tatsächlich als „ausbildungsreif“ zu betrachten sind, so ergibt sich daraus, dass weder grundsätzlich fehlende Handlungsmöglichkeiten aufseiten der Jugendlichen noch das generelle Fehlen von Objektivität, d.h. von Ausbildungsstellen ausschlaggebend dafür sind, dass nach wie vor jährlich hunderttausende Jugendliche den Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung nicht oder zumindest nicht unmittelbar schaffen.

Damit geraten zwangsläufig jene gesellschaftlichen Institutionen in den Blick, deren Aufgabe es ist, diesen Übergangsprozess vorzubereiten bzw. zu flankieren. Hierzu zählen neben den berufsorientierenden und die Berufswahl begleitenden Angeboten im schulischen Kontext insbesondere jene Unterstützungsformen, die als ‚Übergangssystem‘ dann ins Spiel kommen, wenn der Schritt von der Schule in eine Ausbildung nicht unmittelbar gelingt. Mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit sind insbesondere letztere von zentraler Bedeutung und werden aus diesem Grund im Folgenden noch einmal eingehender aus der hier skizzierten Perspektive analysiert.

Bereits das oben skizzierte Beispiel, in dem seitens des Trainers (zunächst erfolgreich) versucht wird, den begleiteten Jugendlichen davon zu überzeugen, seinen ursprünglichen Berufswunsch mit Blick auf die mangelnde Realisierungswahrscheinlichkeit fallen zu lassen, was aber mittelfristig zu einer Verschärfung des Aneignungsproblems führte und nicht zu dessen Lösung, hat verdeutlicht, dass institutionell eingebettete Reaktionsmuster auf individuelles Verhalten einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Verlauf von Aneignungsprozessen haben. Paradoxerweise können dabei offensichtlich gerade auch

Interventionen, die auf eine Erhöhung der Systemintegration abzielen, diese zusätzlich erschweren und nachhaltig stören.

Analysiert man das hier skizzierte Beispiel in Anlehnung an BÖHNISCH als Ausschnitt eines Prozesses „devianter Sozialisation“ (Böhnisch, 2010, S. 62ff) und betrachtet demgemäß zunächst den zugrunde liegenden Interaktionsprozess zwischen dem Jugendlichen und seinem Trainer, so zeigt sich die zentrale Bedeutung von an gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen orientierten Etikettierungsprozessen. Ein erstes ‚Etikett‘ der Abweichung bringt der Jugendliche bereits dadurch mit, dass er überhaupt an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen muss und damit dem gesellschaftlich definierten Normalitätsmuster der beruflichen Integration widerspricht. Die Verpflichtung zur Teilnahme an der Maßnahme stellt dabei eine erste formelle Reaktion auf diese Abweichung dar, die sowohl Hilfe, aber eben auch soziale Kontrolle impliziert. Besonders problematisch daran ist für BÖHNISCH, dass die Instanzen formeller sozialer Kontrolle stets nach dem gleichen Muster funktionieren: *„Der Betroffene wird zum Fall, d.h. sein Verhalten wird von seiner Persönlichkeit losgelöst betrachtet, er verfügt nicht mehr über sich selbst, sein weiteres Handeln wird in die Logik der Falltypisierung eingeordnet. Seine Verhaltensmerkmale werden dann ähnlichen Fallmerkmalen zugeordnet, und es entwickelt sich ein Plausibilitätsmodell sozialer Devianz, auf das alles spätere Verhalten des Betroffenen auch wenn er es subjektiv anders meint und empfindet, bezogen wird. Es entsteht eine Akte, die sich von ihm entfernt und verselbständigt, die in der Sprache der Kontrollinstanz abgefasst ist und die den Maßstab für die Verhaltensbeurteilung bildet. Akten verfolgen eine andere Rationalität als persönliches Verhalten. Sie müssen den Menschen zum „Fall“, also vergleichbar mit anderen und so verallgemeinerbar machen, dass die kodifizierten Kontroll- und Sanktionsmechanismen auf ihn zutreffen.“* (Böhnisch, 2010, S. 64)

Zu beachten ist, dass diese hier skizzierten Mechanismen eingebettet sind in den Interaktionsprozess zwischen den Jugendlichen und ihren professionellen Begleitern, diesen überlagern und möglicherweise sogar definieren. Die strukturellen Mechanismen sozialer Kontrolle verlangen somit nach Etikettierungen, wo aus pädagogischer Sicht eine differenzierte, individuelle Beurteilung des persönlichen Verhaltens erforderlich wäre. Dieses Dilemma trifft grundsätzlich alle innerhalb dieses Systems Handelnden. Vor eine besondere Herausforderung stellt es aber insbesondere jene, die sich mit einem sozialpädagogischen Auftrag versehen der Erhöhung der individuellen Aneignungsfähigkeit der Jugendlichen widmen sollen. Inwiefern den handelnden Akteuren dieses Dilemma selbst bewusst ist, oder ob diese den Mechanismus der Etikettierung im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation bereits verinnerlicht haben, ist an dieser Stelle nicht zu klären, wird aber im empirischen Teil dieser Arbeit näher zu betrachten sein.

Bereits hier jedoch lassen sich die Konsequenzen dieser entpersonalisierten Etikettierungsprozesse skizzieren. Wiederum mit Blick auf das idealtypisch konstruierte Praxisbeispiel lässt sich schlussfolgern, dass die Etikettierungen vonseiten des Trainers das spätere Scheitern des Jugendlichen in der Maßnahme wesentlich beeinflusst haben. Im Rahmen des Bewerbungstrainings versucht der Trainer nicht, die persönlichen Befindlichkeiten und daraus erwachsenden Motivationen des Jugendlichen zu ergründen, sondern betrachtet diesen als Fall. Dies zeigt sich daran, dass er bei der Bewertung des Berufswunsches ausschließlich die vermeintlich vergleichbaren und verallgemeinerbaren Indikatoren betrachtet, und vor diesem Hintergrund zu der Einschätzung gelangt, als Altbewerber mit schlechtem Hauptschulabschluss und diversen Maßnahmeabbrüchen sei der Berufswunsch KFZ-Mechatroniker unrealistisch. Zu seinem Rat, einen weniger gefragten Beruf anzustreben, gelangt er auf demselben Weg, auch hier spielen persönliche Wünsche des Jugendlichen keine Rolle, sondern lediglich die Zahl der in der Ausbildungsstatistik ausgewiesenen freien Ausbildungsstellen in den betreffenden Berufen.

Aus psychoanalytischer Perspektive stellt der Abbruch der Maßnahme durch den Jugendlichen eine unmittelbare Folge dieser ‚Beratung‘ dar, die nicht zur Lösung bestehender, sondern zur Schaffung eines neuen Bewältigungsproblems geführt hat: Der Junge *„fühlt sich anders als er sozial und institutionell eingestuft wird. Es entsteht ein psychosoziales Ungleichgewicht, ein Selbstwerteinbruch, den [...] viele Jugendliche durch Übernahme der negativen (devianzhaltigen) Definition und entsprechende Umorientierung im Kontext differenzieller Gelegenheiten zu bewältigen versuchen.“* (Böhnisch, 2010, S. 64)

Die institutionelle Reaktion auf das Abweichende Verhalten des Jugendlichen, die dazu beitragen sollte, dieses zu überwinden und systemintegrativ zu wirken, hat somit das Gegenteil erreicht: Sie hat für den betroffenen Jugendlichen einen neuen Anlass geschaffen, subjektive Handlungsfähigkeit auf nicht systemkonformem Wege zu erreichen. In der Logik des Systems sozialer Kontrolle stellt sich der Sachverhalt naturgemäß anders da. Hier würde der Maßnahmeabbruch wahrscheinlich als Beleg gewertet, dass solche ‚Fälle‘ nur schwer zu integrieren seien.

Bevor im weiteren Verlauf darauf eingegangen wird, nach welchen Prinzipien in der geschilderten Situation aus sozialpädagogischer Sicht hätte gehandelt werden müssen, soll zunächst die spezifische Rolle pädagogischer Institutionen als soziale Kontrollinstanzen näher betrachtet werden. Wie schon im Kontext der Etikettierungsprozesse angedeutet, hat der institutionelle und strukturelle Kontext einen zentralen Einfluss auf das sozialpädagogische Handeln. Formale, rechtliche und organisatorische Faktoren entscheiden im Wesentlichen darüber, ob und wenn ja in welcher Weise in einem spezifischen Kontext überhaupt sozialpädagogisch gehandelt werden kann. An dieser Stelle spielt wiederum das bereits erwähnte *„gestörte Verhältnis von Systemintegration und Sozialintegration“* (Böhnisch, 2010, S. 31ff.) eine zentrale Rolle.

Unabhängig davon, ob es sich um ein Angebot der Jugendsozialarbeit, ein arbeitsmarktpolitisches Instrument oder einen schulischen Bildungsgang handelt, alle Maßnahmen des „Übergangssystems“ erfüllen eine spezifische gesellschaftliche Funktion, sind damit *„in die öffentlich geltenden Normen und vorherrschenden Normalitätsmuster eingelassen“* (Böhnisch, 2010, S. 165) und folglich primär systemintegrativ ausgerichtet. Berücksichtigt man weiterhin, dass sozialpädagogisches Handeln im lebensweltlichen Kontext angesiedelt ist und somit vor allem sozialintegrativ wirken kann, erweist sich die gesellschaftliche Entkoppelung von sozialintegrativen und systemintegrativen Bezügen als Dilemma für die sozialpädagogische Praxis, das diese nicht auflösen kann aber trotzdem bewältigen muss. Damit dies überhaupt gelingen kann, brauchen pädagogische Institutionen reflexive Strukturen (vgl. a.a.O.), die es ermöglichen, sich mit diesem, in das pädagogische Subsystem verlagerten, gesellschaftlichen Grundkonflikt auseinanderzusetzen und ihn institutionell abzumildern. Erfolgt dies nicht, schlägt sich dieser Konflikt unmittelbar in der sozialpädagogischen Praxis nieder, wo er höchstens noch situativ durch professionelles pädagogisches Handeln aufgefangen werden kann, in den meisten Fällen aber ‚ungebremst‘ über die betroffenen Jugendlichen hereinbrechen dürfte, wie empirische Studien bestätigen (vgl. z.B. Ader, 2006, S. 176ff). So hat beispielsweise SABINE ADER für den Bereich der Jugendhilfe gezeigt, wie kollektive, systemisch induzierte Wertvorstellungen in den Hilfeprozess hineinwirken, indem sie sowohl auf institutioneller Ebene als auch von den im Hilfeprozess beteiligten Fachkräften weitgehend unreflektiert übernommen und weitergetragen werden: *„Insgesamt zeigt sich in den Fallanalysen bezüglich der Normativität in den Hilfesystemen, dass die Existenz und Wirksamkeit persönlicher und institutioneller Werte für den Verlauf eines Hilfeprozesses oftmals nicht im Bewusstsein der Fachkräfte sind und deshalb selten selbstkritisch reflektiert werden.“* (Ader, 2006, S. 180)

Dass diese affirmativen Tendenzen auch im arbeitsmarktpolitischen Kontext festzustellen sind, wurde bereits gezeigt (Grimm & Vock, 2007, S. 288f). Erst im Kontext des hier skizzierten theoretischen Rahmens jedoch wird deutlich, in welchem Maße diese fehlende individuelle wie institutionelle Reflexivität die eigentliche Aufgabe der Sozialpädagogik konterkariert. Wenn deren wesentliche Aufgabe wie gezeigt in der *„Sicherstellung von Subjektivität im Aneignungshandeln“* (Hamburger, 2003, S. 125) liegt, muss eine symptomorientierte, einseitig auf die Überwindung des als auffällig und störend wahrgenommenen Verhaltens ausgerichtete „Fallbearbeitung“ (vgl. Ader, 2006, S. 180) zwangsläufig kontraproduktiv wirken, da verkannt wird, *„dass für die Jugendlichen das Abweichende Verhalten zuvörderst Bewältigungshandeln war, um handlungsfähig im Sinne der Selbstwerterhaltung [...] bleiben zu können“* (Böhnisch, 2010, S. 175).

Der Kern sozialpädagogischen Handelns liegt somit primär im Verstehen und nicht in der symptomatischen Bearbeitung Abweichenden Verhaltens. Nicht die soziale Anpassung ist folglich das Ziel der sozialpädagogischen Intervention, sondern wie bereits bei WINKLER dargestellt, die Sicherung der Subjektivität.

Insofern kann, zumindest in der hier dargestellten Lesart, BÖHNISCHS Konzept auch keine mangelnde Systemkritik und Distanz zu gesellschaftlichen Normen vorgeworfen werden, wie dies von anderer Seite der Fall ist (May, 2010, S. 65ff). So wird argumentiert, bei „jeder Vorstellung von Abweichung sei die Norm schon gerettet“ (vgl. a.a.O.), womit BÖHNISCH selbst dem von ihm kritisierten Dualismus von Norm und Abweichung verfallt. Dies ist jedoch insofern nicht zutreffend, als es gerade über das von BÖHNISCH reformulierte Anomieparadigma möglich wird, einen heuristischen Zugang zur Analyse der Wirkmechanismen gesellschaftlicher Normen zu finden und diese einer reflexiven, d.h. kritischen Bearbeitung zugänglich zu machen. Insbesondere über die bewältigungstheoretische Deutung Abweichenden Verhaltens konnte gezeigt werden, dass der Einfluss gesellschaftlicher Normen auf die sozialpädagogische Praxis stark ausgeprägt ist, bisher aber weder institutionell noch individuell auch nur annähernd erkannt und somit bearbeitet wird.

Vor diesem Hintergrund wird dann auch unmittelbar nachvollziehbar, warum MICHAEL WINKLER in seiner Grundbestimmung sozialpädagogisches Handelns nicht von der „helfenden Beziehung“ bzw. dem „pädagogischen Bezug“ ausgeht, sondern den „Ort“ als Bestimmungsmerkmal in den Mittelpunkt seiner Theorie stellt. Zwei Gründe sind dabei für ihn ausschlaggebend. Zum einen, und hier erweisen sich die zuvor dargestellten Ergebnisse als unmittelbar anschlussfähig, argumentiert WINKLER, werde ausgehend von der helfenden Beziehung meist unterschlagen, *„dass die Hilfesituation von der dem Klienten gegenüberstehenden Institution der Jugendhilfe schon vordefiniert ist und dass die Stellung der Sozialarbeiter selbst massiven institutionellen Abhängigkeiten unterliegt“* (Winkler, 1988, S. 264). Zum anderen hebt WINKLER das der Interaktion immanente Hierarchiegefälle zwischen Sozialpädagogen und Klient hervor, in dem immer einseitig die Beeinflussung des Klienten durch den Sozialpädagogen im Vordergrund stehe.

3.3 Sozialpädagogisches Handeln und Ort

Mit der Verwendung des Begriffs „Ort“ zur Grundbestimmung sozialpädagogischen Handelns relativiert WINKLER daher bewusst die Rolle des Sozialpädagogen und verringert damit strukturell den Einfluss systemischer Normativität auf das sozialpädagogische Handeln. Indem der Ort *„um das Verhältnis des Adressaten zu seinem Problem herum arrangiert“* (Hamburger, 2003, S. 129) und auf das *„Aneignungshandeln des Individuums hin orientiert“* (a.a.O.) wird, offenbart sich hier eine gewisse Parallele zu der von ROUSSEAU entwickelten Idee „negativer Erziehung“. Ähnlich wie dieser es in seinem Erziehungsroman *Emil oder über die Erziehung* (Rousseau J.-J. , 1993) beschreibt, richtet sich auch bei der Gestaltung des Ortes das eigentliche sozialpädagogische Handeln nicht direkt auf den Klienten, sondern stellt *„Räume zur Verfügung, in welchen sich die Individuen wieder bewegen und miteinander als Subjekte verkehren, zugleich auch sich selbst bilden können“*. Dazu muss sichergestellt werden, dass dieser Ort auch tatsächlich vom Subjekt kontrolliert, d.h. angeeignet werden kann: *„Die zentrale Funktion des im Ort und an diesem verwirklichten sozialpädagogischen Handelns besteht darin, dass ein Raum geschaffen wird, der dem Subjekt existenzielle Sicherheit gibt.“* (Winkler, 1988, S. 280)

Bei näherer Betrachtung offenbaren sich die weitreichenden gesellschaftskritischen Implikationen dieses Verständnisses von sozialpädagogischem Handeln. Nicht um die Anpassung der Individuen an soziale Normen geht es der Sozialpädagogik sondern darum, *„Ausgrenzungsprozesse zu durchbrechen und die so entstandenen Plätze einer Aneignung wieder zugänglich zu machen“* (vgl. Winkler, 1988, S. 279).

Insbesondere unter den Bedingungen einer Entkoppelung von System- und Sozialintegration sichert, was auf den ersten Blick paradox erscheinen mag, gerade diese gesellschaftskritische, auf eine autonome Praxis und Handlungslogik ausgerichtete Haltung die gesellschaftliche Funktionalität des Sozialen Sektors. Gerade weil sich System- und Sozialintegration zunehmend entkoppeln, d.h. gesellschaftliche Institutionen immer weniger dazu in der Lage zu sein scheinen, *„gegenseitige Anerkennung und die persönliche Unversehrtheit der Gesellschaftsmitglieder zu sichern“* (Imbusch & Heitmeyer, 2008, S. 13), ist es kontraproduktiv, wenn sich sozialpädagogisches Handeln unreflektiert der Durchsetzung offensichtlich zumindest partiell dysfunktionaler systemischer Normen widmet und somit die Entkoppelung weiter vorantreibt. Als kritische Vermittlungsinstanz ist der Soziale Sektor vielmehr gefragt, einen Beitrag zur erneuten Ankoppelung von System- und Sozialintegration zu leisten. Die zunehmende Ökonomisierung des Sozialen Sektors, die Unterwerfung unter Marktlogiken und entsprechende Steuerungsinstrumente ist aus dieser Perspektive überaus kritisch zu bewerten, bedroht sie doch dessen funktional so notwendige *„soziale Exterritorialität“* (Winkler) und autonome Praxis:

Die Zuteilung von zweckgebundenen Budgets, das Schließen von konkreten, quantifizierten Zielvereinbarungen oder die Definition von verbindlichen Erfolgsindikatoren, all dies sind

inzwischen gängige Steuerungsinstrumentarien, mit denen das politische System unmittelbar in das operative Geschäft des Sozialen Sektors hineinwirkt und dessen Handlungsspielräume eingrenzt. Diese „*verordnete Wahrnehmung von Problemen*“ (Winkler, 1988, S. 201) sowie die damit verbundenen Vorgaben zu deren Bearbeitung durch den Sozialen Sektor, die in der Regel mit der Notwendigkeit eines effizienten und effektiven Mitteleinsatzes begründet werden, bewirken gerade dies häufig nicht: „*So kann eine finale Steuerung, welche dem sozialen Sektor mehr Eigenkompetenzen überlässt, sowohl materiell wie funktional effektiver ausfallen, da sie sich nicht an den staatlichen Problemdefinitionen orientieren muss; was diesen als abweichend erscheint, kann im sozialen Sektor als konstruktive Grundlage gefasst werden.*“ (Winkler, 1988, S. 201)

Die Forderung nach einer Autonomie bei der Ausgestaltung von Orten, ist daher nicht nur aus subjektorientierter Sicht von zentraler Bedeutung, sondern stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass Sozialpädagogik ihre gesellschaftliche, systemintegrative Funktion auch unter entgrenzten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wahrnehmen kann.

Subjekttheoretisch betrachtet ist es der Ort, an dem sich die zuvor beschriebene „rekonstruierte Vermittlungstätigkeit“ konstituiert. Während der „pädagogische Bezug“ als Sinnbild der Vermittlung einer spezifischen gesellschaftlichen Normalität durch einen Erzieher an einen Zögling betrachtet werden kann, eröffnet der Ort einen geschützten Erfahrungsraum zur „*Vermittlung und Reflexion von nicht mehr konsensuell abgesichertem Erfahrungswissen*“ (Seelmeyer, 2008, S. 194).

Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer Neudefinition des Verständnisses von sozialer Kontrolle, das auch unter den Bedingungen einer radikalisierten Moderne noch tragfähig ist. Hierzu ist es sinnvoll, sich den funktionalen Zusammenhang zwischen der Gesellschaft als ganzer und dem Sozialen Sektor als Teilsystem noch einmal zu vergegenwärtigen. Die Ausdifferenzierung eines Sozialen Sektors in modernen Gesellschaften stellt aus dieser Perspektive primär den Versuch dar, die gesellschaftliche Reproduktion zu sichern, die durch modernisierungsbedingte Individualisierungsprozesse bedroht ist. In der „ersten Moderne“ (Beck, Giddens, & Lash, 1996) sollte dies über die Durchsetzung normativ fundierter gesellschaftlicher Normalitätsmuster gewährleistet werden, anhand derer von dieser Norm abweichendes Verhalten zweifelsfrei als solches erkannt und folglich sozial kontrolliert, d.h. eingeschränkt oder verhindert werden sollte. Diese Aufgabe der sozialen Kontrolle wurde an den Sozialen Sektor delegiert. Fehlt diese eindeutige normative Basis jedoch, wie in der als zweite, reflexive oder radikal bezeichneten Moderne der Fall, kann soziale Kontrolle wie gezeigt nicht mehr länger an einem spezifischen Verhalten, welches zweifelsfrei als abweichend zu identifizieren ist, ansetzen und auf dessen Überwindung abheben. In dem bestehenden ‚Dickicht‘ vielfältiger, kontextabhängiger ‚Normalitäten‘ benötigt der Soziale Sektor daher einen neuen ‚Schlüssel‘ zur Lösung des „sozialen Reproduktionsproblems“ (Winkler) der nicht in der Überwindung oder Verhinderung Abweichenden Verhaltens

sondern in der „*Sicherstellung von Subjektivität im Aneignungshandeln*“ (Hamburger, 2003, S. 125) liegt. In dieser Lesart richtet sich dann auch soziale Kontrolle nicht länger auf das als abweichend etikettierte Verhalten der Jugendlichen an sich, sondern fragt danach, warum dieses überhaupt in einer konkreten Situation unter spezifischen Bedingungen als abweichend wahrgenommen wird und welche Konsequenzen diese Reaktion auf den Aneignungsprozess der Jugendlichen haben könnte. Nicht das Verhalten der Individuen gilt es folglich zu kontrollieren, sondern die sozialen Situationen, in denen sich das Aneignungshandeln vollzieht.

Auch hier wird die zentrale Bedeutung des Ortes als „Reflexionsoperator“ (Winkler) für das sozialpädagogische Denken deutlich, da „*Problem und Sachverhalt des Ortes nicht bloß hinzunehmende Faktoren, sondern als gegenständlich relevant für das pädagogische Geschehen mit aufgenommen werden*“ (Winkler, 1988, S. 267).

Der Ort ist für die Sozialpädagogik somit in mehrfacher Hinsicht relevant. Zum einen kommt diesem als Lebenswelt eine sozialisierende Funktion zu, die unabhängig ist von sozialpädagogischem Handeln bzw. diesem vorgelagert ist und insofern bei der Betrachtung individueller Aneignungsproblematiken immer mit zu berücksichtigen ist. Zum anderen ist er der Ort sozialpädagogischen Handelns selbst, der entweder explizit als solcher außerhalb der Lebenswelt gestaltet wird (stationäre Unterbringung), einen Teil der Lebenswelt bildet (Jugendzentrum) oder aber in der Lebenswelt insgesamt angesiedelt ist (sozialpädagogische Familienhilfe) (vgl. Hamburger, 2003, S. 129).

Da WINKLER den „Ort“ funktional in den ‚Dienst‘ der Subjektentwicklung stellt, die aktive Aneignung des Ortes durch die Subjekte also zum Bezugspunkt sozialpädagogischen Handelns erhebt, gelingt es ihm, das sozialpädagogische Problem („Subjekt“) und das sozialpädagogische Handeln („Ort“) systematisch aufeinander zu beziehen. Dieser Bezug macht WINKLERS Theorie als Reflexionsmodell sowohl für die Praxis selbst aber auch für das Anliegen dieser Arbeit, sozialpädagogische Praxis auf theoretischer Grundlage zu rekonstruieren, besonders ertragreich.

WINKLER selbst hat auf Grundlage des Zusammenhangs von Subjekt und Ort insgesamt acht Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns entwickelt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird und die im Weiteren in leicht modifizierter Form als Kern des in Aussicht gestellten ‚heuristischen Reflexionsmodells‘ den zentralen Bezugspunkt für die Analyse sozialpädagogischer Praxis im Übergangssystem bilden werden.

3.4 Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns – ein heuristisches Reflexionsmodell

Sozialpädagogisches Handeln ausgehend von den beiden Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ zu bestimmen ist insofern ungewöhnlich, als sich beide Begriffe *„kaum mit der Vorstellung von Handeln, noch weniger mit der von Erziehung als Tun verbinden“* (Winkler, 1988, S. 267) und zudem in hohem Maße abstrakt bleiben.

Was wie eine Schwäche dieses Zugangs anmutet, stellt sich auf den zweiten Blick jedoch als seine zentrale Stärke dar. Gerade durch die Distanzierung vom konkreten Tun, von der intentionalen pädagogischen Intervention wird deren Kontextualität sichtbar, ihre Einbindung in spezifische gesellschaftliche Strukturen einerseits und konkrete lebensweltliche Sozialisationsbedingungen andererseits.

Auch der abstrakte Charakter der beiden Begriffe schmälert nicht deren handlungspraktische Bedeutung. Vielmehr wird deutlich, dass es bei einer Grundbestimmung nicht um eine konkrete Anleitung für sozialpädagogisches Handeln im Sinne einer ‚sozialpädagogischen Rezeptologie‘ gehen kann und darf, da dies zwangsläufig zur Folge hätte, das Subjekt wieder zum ‚Fall‘ zu degradieren und somit genau das zu verstärken, was überwunden werden soll.

Mit der *„fehlenden inhaltlichen Spezifik und der Verpflichtung, die beiden Begriffe im Kontext sozialpädagogischer Reflexion anzuwenden“* (vgl. Winkler, 1988, S. 269) leistet die hier vorgestellte Grundbestimmung einen wichtigen Beitrag zu einer „reflexiven Professionalisierung“ (Dewe & Otto, 2005), aus deren Perspektive sozialpädagogische Professionalität sich über die *„Qualität der Zuständigkeit“* und nicht über die *„vermeintliche oder tatsächliche Exklusivität der Zuständigkeit“* bestimmt und somit die *„Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns ins Zentrum der Aufmerksamkeit“* rücken (Dewe & Otto, 2005, S. 186f). Diese treten dann zutage, wenn man sich die handlungspraktischen Implikationen vergegenwärtigt, die sich aus dem Bezug auf „Subjekt“ und „Ort“ ergeben.

1. Subjektorientierung vs. Soziale Normierung und „Fallogik“

Das erste Strukturproblem ergibt sich unmittelbar aus dem Subjektbegriff selbst: *„Der Sozialpädagoge ist in der Person des Zöglings mit einer Paradoxie konfrontiert. Diesen zeichnet einerseits aus, dass er als Subjekt in seiner Subjektivität allen anderen Subjekten unterschiedslos gleicht. Andererseits aber unterscheidet er sich gerade in seiner Subjektivität von allen anderen Subjekten.“* (Winkler, 1988, S. 270) Dieses Grundverständnis ist jedoch nicht kompatibel mit einer Fallogik, wie sie, analog zu vielen anderen sozialpädagogischen Handlungsfeldern auch, dem ‚Übergangssystem‘ innewohnt. Während der Subjektbegriff die Einzigartigkeit jedes Individuums herausstellt, zielt die Fallbearbeitung darauf ab, das Individuum zu klassifizieren und Merkmale herauszuarbeiten, die es mit anderen Individuen verbindet, um so eine ‚Blaupause‘ zur Ausgestaltung von Hilfeprozessen zu erhalten.

Häufig erfolgt diese soziale Normierung nicht erst durch den Sozialpädagogen, sondern ist der pädagogischen Situation bereits vorgelagert, beispielsweise indem Jugendliche durch die für sie zuständigen Fallmanager des Jobcenters einer bestimmten Maßnahme ‚zugewiesen‘ werden. Für den Bereich des ‚Übergangssystems‘ kommt erschwerend hinzu, dass die „Fallbearbeitung“ strukturell nicht auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit hin ausgerichtet ist, wie dies in der Jugendhilfe der Fall ist, sondern auf die „Herstellung der Ausbildungsreife“ (vgl. u.a. Bundesagentur für Arbeit (BA), 2009, S. 64) oder die „Vermittlung in Beschäftigung und Qualifizierung“. Wie der in den Maßnahmen des „Übergangssystems“ inzwischen fast flächendeckende Einsatz sogenannter ‚Kompetenzfeststellungsverfahren‘ verdeutlicht, geht es dabei nicht darum, die Subjektivität der Jugendlichen zu verstehen, sondern mit Hilfe standardisierter Instrumente ihre Leistungen und ihr gezeigtes Verhalten möglichst differenziert zu messen und zu typisieren, um sie so einem ‚bedarfsgerechten‘ Unterstützungsangebot zuführen zu können. Dabei ist unschwer zu erkennen, dass das hier zugrunde liegende Verständnis von individueller Förderung nichts gemein hat mit der Förderung von Subjektivität.

2. Selbsttätigkeit vs. Herstellung

Bemüht man eine Internetsuchmaschine mit der Suche nach den Begriffskombinationen: „Herstellung der/von Ausbildungsfähigkeit“ so erhält man dort in weniger als einer Sekunde mehr als 14.000 Treffer. Offenbar ist es eine weit verbreitete Vorstellung, Ausbildungsfähigkeit sei analog eines industriellen Produktionsprozesses ‚herstellbar‘. Betrachtet man beispielsweise das Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit (BA), 2009), so erhärtet sich dieser Verdacht. Bis hin zur Terminologie (Förder- und Qualifizierungssequenzen) erinnert dieses an die Beschreibung technischer Abläufe. Mit dem Subjektbegriff ist ein solches Grundverständnis nicht in Einklang zu bringen. Das Subjekt, so WINKLER, *„zeichnet sich [...] durch seine Selbsttätigkeit aus, es setzt sich auf seine individuelle Art und Weise (welche noch die Erscheinungsform der Untätigkeit umfasst) mit seiner Umwelt auseinander“* (Winkler, 1988, S. 270). Das Subjekt folgt demnach seiner „individuellen Entwicklungslogik“, die das pädagogische Handeln zu erkennen und zu bewahren hat, indem es dem Zögling ermöglicht, „sich in freier Aneignung“ mit seinen Gegebenheiten auseinanderzusetzen (vgl. a.a.O., S.271). Nicht weil ein Kompetenztest ergeben hat, dass ein Teilnehmer einen „Förderbedarf“ in Mathematik hat, muss dieser nun ‚Mathe-Nachhilfe‘ bekommen, sondern weil er für sich herausgefunden hat, eine Ausbildung zum Maler und Lackierer anzustreben, und er feststellt, dass es da nicht das Schlechteste ist, die zum Streichen einer Wand

benötigte Farbmenge berechnen zu können. Weder Inhalt noch Zeitpunkt, Umfang und Art der Förderung können somit normiert werden, sondern müssen sich an der Entwicklungslogik des Subjekts orientieren. Ausbildungsfähigkeit kann daher nicht „hergestellt“ werden, sie kann höchstens das Ergebnis eines selbstgesteuerten Aneignungsprozesses sein, der sich in einem sozialpädagogisch gestalteten Raum vollzieht. Sozialpädagogisch ‚herstellbar‘ sind somit lediglich die Rahmenbedingungen, der Aneignungsprozess selbst entzieht sich der direkten Einflussnahme.

3. Autonomie vs. Intention

Sozialpädagogisches Handeln im ‚Übergangssystem‘ ist geprägt von einer gesellschaftlich gesteuerten, systemisch induzierten Intentionalität, die über den institutionellen Auftrag unmittelbar in die pädagogische Situation hineinwirkt. So ist es das vorab definierte Ziel der pädagogischen Intervention im ‚Übergangssystem‘, die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen zumindest zu erhöhen (wenn schon nicht herzustellen) ebenso wie die Wahrscheinlichkeit, im Anschluss an die Teilnahme in ein Ausbildungsverhältnis einzumünden. Diese Intention dürfte jedoch in den wenigsten Fällen völlig deckungsgleich sein mit den Absichten und Bedarfen der Jugendlichen, auf die sich die Impulse richten, was handlungspraktisch in zweifacher Weise von Bedeutung ist. Aus subjekttheoretischer Perspektive ist der Erzieher weder dazu in der Lage, seine Intention gegenüber den Absichten des Zöglings durchzusetzen, noch darf er dies überhaupt anstreben. Nicht dazu in der Lage ist er, weil der Jugendliche systemtheoretisch gesprochen ein selbstreferentielles System darstellt und somit autonom darüber entscheidet, ob und wenn ja in welcher Weise er den durch den Erzieher gesendeten Impuls aufnimmt, ihn legitimiert.

Sozialpädagogisches Handeln darf diesen Anspruch aber auch gar nicht haben: *„Geht man von der Subjektivität des Subjekts schlechthin aus, so ist ihre Einschränkung gar nicht denkbar; jeder Zustand hat seine subjektive Berechtigung und begründet keinen Versuch, ihn durch Impulse von anderer Seite zu verändern“.* (Winkler, 1988, S. 272) Handlungspraktisch ergibt sich daraus ein Dilemma: Einerseits muss sozialpädagogisches Handeln darauf aufbauen, *„das Subjekt noch in seiner Krise als Subjekt zu begreifen“* (vgl. a.a.O.), andererseits ist es möglicherweise gerade dieser Zustand, dieser „Modus der Differenz“, der das Subjekt daran hindert, seine Subjektivität zu entwickeln. Da Subjektivität sich zudem nur in Auseinandersetzung mit der objektiven gesellschaftlichen Realität und nicht außerhalb dieser entwickeln kann, ist daher durchaus legitim und sogar notwendig, sozialpädagogisch zu intervenieren. Das Ziel dieser Intervention besteht allerdings nicht in der Durchsetzung einer bestimmten gesellschaftlichen Norm, sondern darin, die Subjektivität des Subjekts zu sichern und diesem dazu einen „Weg in die Gesellschaft zu bahnen“ (a.a.O., S. 274). Ob letztlich genau der durch den Erzieher

vorgeschlagene Weg eingeschlagen oder in Auseinandersetzung mit diesem Vorschlag ein anderer Weg gegangen wird, bleibt dem Subjekt überlassen. „*Paradoxerweise kann demnach ein auf die Unterstützung und Förderung der Subjektivität gerichtetes Handeln gerade im Scheitern der Intention sich als gelungen beweisen, welche der Erzieher aktuell verfolgte.*“ (Winkler, 1988, S. 271)

Ein Beispiel soll diesen Zusammenhang verdeutlichen. Betrachtet man wiederum die bereits mehrfach bemühte fiktive Situation in einem Bewerbungstraining, in dessen Verlauf der Trainer einem Teilnehmer rät, mit Blick auf die vermeintlich besseren Ausbildungschancen eine Ausbildung zum Bäcker anstatt zum KFZ-Mechatroniker anzustreben, so wäre vor dem hier geschilderten Hintergrund auch der folgende Verlauf denkbar: Die ursprüngliche Intention des Trainers, einen Alternativberuf vorzuschlagen kann mit Blick auf die objektiv besseren Chancen in diesem Bereich als legitim betrachtet werden, eröffnete dieser dem Teilnehmer doch einen potenziellen Zugang zur Gesellschaft. Das Scheitern der Intention hätte jedoch nicht zu einem Scheitern der Intervention führen müssen, wenn der Abbruch des Praktikums als legitimer, wünschenswerter Ausdruck subjektiver Aktivität begriffen worden wäre, mit der sich das Subjekt „gegen die gesellschaftliche Verfügung“ wehrt. Dieser Impuls hätte als socher vom Trainer verstanden und für die weitere Gestaltung des sozialpädagogischen Ortes genutzt werden müssen.

4. Lebenslage als subjektive Realität vs. Lebenslage als objektive Gegebenheit

Voraussetzung dafür, das Scheitern im Praktikum als Anknüpfungspunkt für eine Reformulierung der pädagogischen Situation nutzen zu können, ist jedoch, dass sich der Trainer des Unterschiedes zwischen den objektiven Bedingungen einer Lebenslage und deren subjektiver Wahrnehmung bewusst wird und den Zusammenhang zwischen beiden Faktoren sowie dessen Bedeutung für die zukünftige Entwicklung des Subjekts erkennt. So betrachtet der Trainer in dem Beispiel zunächst lediglich die ihm bekannten objektiven Faktoren der Lebenslage, die Bildungsabschlüsse und die Maßnahmekarriere des Jugendlichen einerseits und die vorhandenen Chancenstrukturen auf dem Ausbildungsmarkt andererseits. WINKLER spricht in diesem Zusammenhang von der „Soziallage“. Daneben ist die aktuelle Situation oder „Reallage“ aber auch geprägt durch „*die Geschichte des Individuums und seine persönlichen, auch genetisch, vor allem aber durch den je eigentümlichen Charakter festgelegten Verarbeitungsformen, mit denen es seiner Wirklichkeit begegnet*“ (Winkler, 1988, S. 274). Indem diese Verarbeitungsformen bereits über die Gegenwart hinausreichen und das Subjekt in reflexiver Auseinandersetzung mit seinem eigenen Selbstbild projektiv eine Vorstellung seiner künftigen Lebensweise und somit eine Lebensperspektive entwirft (vgl. a.a.O., S. 275) skizziert es eine

„Ideallage“, die ebenfalls einen Teil der Lebenslage darstellt. Der von dem Jugendlichen geäußerte Berufswunsch KFZ-Mechatroniker ist somit Element einer solchen Ideallage. Aus sozialpädagogischer Sicht ist dieser Wunsch dahingehend zu hinterfragen, ob dieser eine Entsprechung in der Reallage hat oder ob *„die Realität fehlt, auf welche sich das Wollen eines Ideals beziehen könnte“* (a.a.O.). Ist letzteres der Fall, so stellt dies für WINKLER eine Legitimation sozialpädagogischen Handelns dar und zugleich einen *„Anknüpfungspunkt für den Erzieher und eine Triebfeder für die Aktivitäten des Zöglings: Es leitet sich von den uneingelösten Möglichkeiten des Subjekts ab, welche diesem selbst noch als ein unbestimmtes Ideal, als ein bloßes Wollen der Veränderung vorschweben, ihm jedoch in seinem Modus der Differenz unzugänglich bleiben. Die Vorstellung von einem Subjekt leitet das Handeln, das in einen Bildungsprozess eintreten will, den Schritt dazu noch nicht wagt, oder zu diesem unfähig ist.“* (Winkler, 1988, S. 275f)

Die Äußerung eines Berufswunsches als grundsätzliche Veränderungsbereitschaft zu erkennen und *„behutsam in die Struktur der sozialpädagogischen Handlung zu überführen“* (vgl. a.a.O., S. 276) wäre aus sozialpädagogischer Sicht die Aufgabe des Trainers gewesen. Angemessen wäre es gewesen, den Wunsch ernst zu nehmen und gemeinsam mit dem Jungen zu überlegen, wie die bestehende Diskrepanz zu der „Reallage“ überwunden bzw. verringert werden kann. Ein Anstzpunkt dazu hätte darin bestehen können, dem Jungen ähnlich gelagerte, weniger überlaufene Berufe wie den des Landmaschinenmechanikers näherzubringen oder das große Ziel der Ausbildungsaufnahme im gewünschten Beruf in mehrere erreichbare Zwischenziele aufzubrechen, von denen das erste darin bestehen könnte, ein Praktikum zu absolvieren.

Wesentlich ist, dass vonseiten des Jungen überhaupt ein Handlungsimpuls ausgeht und nicht, dass dieser mit Blick auf dessen „Soziallage“ unmittelbar als realistisch einzuschätzen ist. Die zukunftsgerichtete Schaffung *„realistischer Lebensbedingungen“*, also in diesem Fall der Abgleich zwischen dem geäußerten Berufswunsch und den *„gesellschaftlich verfügbaren Materialien“*, ohne dabei den ursprüngliche Handlungsimpuls zu übersehen oder zu negieren, ist die Aufgabe des Sozialpädagogen: *„Das sozialpädagogische Handeln muss die Gegenwart des Subjekts so strukturieren, dass in ihr eine offene Zukunft für dieses entsteht.“* (Winkler, 1988, S. 276)

5. Gestaltung von Orten vs. Umerziehung und stellvertretende Problemlösung

Mit Blick auf die bereits dargelegte Nähe von WINKLERS Theorieansatz zu dem von ROUSSEAU beschriebenen Prinzip *„negativer Erziehung“* äußert sich sozialpädagogisches Handeln nicht darin, den Zögling umzuerziehen und

stellvertretend seine Probleme zu lösen, beispielsweise indem man versucht ihn davon zu überzeugen, den vermeintlich unrealistischen Berufswunsch KFZ-Mechatroniker aufzugeben und Bäcker zu werden. Vielmehr gilt es Bedingungen zu schaffen, welche es dem Zögling erlauben, sich aus dem Modus der Differenz zu befreien und aus diesem herauszuwachsen (vgl. a.a.O, S. 277). Dabei geht es nicht darum, ob der Beruf des Bäckers nicht vielleicht eine sinnvolle Alternative für den Jungen sein könnte, sondern darum, wie ihm diese Alternative näher gebracht wird. Anstatt den Jungen argumentativ davon zu überzeugen, wäre aus sozialpädagogischer Perspektive angebracht gewesen, eine Situation zu schaffen, die es dem Subjekt ermöglicht, diese Möglichkeit für sich selbst als solche zu erkennen. Ein entsprechender sozialpädagogischer Handlungsimpuls hätte beispielsweise darin bestehen können, im Rahmen des Trainings gemeinsame ‚Pizzaabende‘ zu veranstalten, bei denen die Teilnehmenden dafür verantwortlich sind, die Pizza zu backen. Wenn dem ein oder anderen dabei auffällt, dass er Spaß an der Zubereitung des Teiges und der Zubereitung der Pizza hat, so führt das möglicherweise dazu, dass er für sich den Beruf des Bäckers als Zukunftsperspektive entdeckt und sich so neue Aneignungsmöglichkeiten eröffnen. *„Sozialpädagogisches Handeln zeichnet demnach [...] prinzipiell aus, dass es in seiner materiellen Verwirklichung einerseits auf Zukunft gerichtet ist, diese andererseits jedoch nicht antizipiert und festlegt, da sie vom Subjekt gestaltet und verwirklicht werden muss“ (a.a.O.)* .

Mit der Initiierung der gemeinsamen ‚Pizzaabende‘, die auf den ersten Blick scheinbar nichts mit dem Thema Berufswahlorientierung zu tun haben, gelingt es dem Sozialpädagogen unter Umständen (ob dies tatsächlich der Fall ist, liegt außerhalb seiner Möglichkeiten), dem ein oder anderen Jugendlichen einen Weg aufzuzeigen, der es diesem ermöglicht, seine aktuellen Aneignungsprobleme zu umgehen und auf diese Weise den Modus der Differenz zu überwinden.

In der sozialpädagogischen Praxis gestaltet sich die Schaffung von Orten häufig als schwierig, da ihre sozialpädagogische Qualität von außen nicht unmittelbar zu erkennen ist und ihre tatsächliche Funktion daher leicht verkannt wird. Konkret äußern sich diese Schwierigkeiten darin, dass die Kosten für das gemeinsame Essen im Projekt nicht abgerechnet werden können oder entsprechende Bestandteile von Projektkonzepten von den Zuwendungsgebern als nicht ‚zielführend‘ bewertet werden und daher gestrichen werden müssen.

6. ‚Aneignbare‘, Sicherheit bietende vs. sozial determinierte, riskante Räume

Damit die Räume, die sozialpädagogisches Handeln zur Verfügung stellt, die mit ihnen intendierte Wirkung entfalten können, müssen sie sich als aus der Logik der Subjekte heraus gestaltbar und kontrollierbar erweisen. Dies ist gerade innerhalb des

„Übergangssystems“ nicht immer einfach zu gewährleisten, da für die Gestaltung der Räume ähnlich wie für die Inhalte der Projekte externe Vorgaben existieren, die in erster Linie den Paradigmen der Arbeitswelt entsprechen. Durch den Anspruch, die Arbeitswelt innerhalb des geschützten Raumes des Projektes simulieren zu wollen und die Jugendlichen damit auf das ‚echte‘ Arbeitsleben vorzubereiten, entsteht die Gefahr, den Raum des Projektes bereits sozial zu determinieren und so gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse zu reproduzieren, die mitentscheidend dafür sind, dass die bei den Subjekten vorhandenen Aneignungsschwierigkeiten überhaupt erst entstehen konnten. Es darf daher in den Projekten nicht darum gehen, Betrieb oder Schule zu ‚spielen‘, vielmehr muss sozialpädagogisches Handeln Räume zur Verfügung stellen, *„in welchen sich die Individuen wieder bewegen und miteinander als Subjekte verkehren, zugleich auch sich selbst bilden können“* (Winkler, 1988, S. 279).

Es ist daher ein fataler (und teurer) Fehler anzunehmen, Projekte des „Übergangssystems“ seien umso wirkungsvoller, je genauer sie die Bedingungen der Arbeitswelt kopierten, angefangen bei der Ausstattung von Werkstätten bis hin dazu, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes als Vorgesetzte gerieren. Das genaue Gegenteil ist der Fall. Nicht indem die Projekte die Imperative der Arbeitsgesellschaft reproduzieren, sondern indem sozialpädagogisches Handeln dazu beiträgt, diese zu durchbrechen, die so entstehenden Räume einer Aneignung durch die Subjekte zugänglich zu machen und ihnen dabei gleichzeitig die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung der Räume zu übertragen, erfüllt es seine Funktion: *„Die zentrale Funktion des im Ort und an diesem verwirklichten sozialpädagogischen Handelns besteht darin, dass ein Raum geschaffen wird, der dem Subjekt existenzielle Sicherheit gibt.“* (a.a.O. S.280)

In diesem Zusammenhang erweist es sich als strukturelle Belastung des Ortes, dass die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems häufig nicht freiwillig und nicht auf Initiative des Jugendlichen selbst erfolgt, sondern institutionell verordnet und mit Sanktionsandrohungen belegt ist. Sozialpädagogisches Handeln sieht sich daher mit der Paradoxie konfrontiert, dem Subjekt einerseits die zur Überwindung des „Modus der Differenz“ nötige existenzielle Sicherheit zu geben und andererseits gegebenenfalls genötigt zu sein, ‚Fehlverhalten‘ zu sanktionieren bis hin zum Ausschluss von der Maßnahme und somit dem Entzug der Aneignungsmöglichkeiten.

Tabelle 1 Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns

Professioneller Maßstab für sozialpädagogisches Handeln	Externer Anspruch an sozialpädagogisches Handeln
Subjektorientierung	Soziale Normierung / „Fallogik“
Förderung der Selbsttätigkeit	Herstellung von Fähigkeiten
Primat der Autonomie des Subjekts	Primat der Intentionalität
Betrachtung der Lebenslage als subjektive Realität	Betrachtung der Lebenslage als objektive Gegebenheit
Gestaltung von Orten	Umerziehung und stellvertretende Problemlösung
Schaffung ‚aneigenbarer‘, Sicherheit bietender Räume	Handeln innerhalb sozial determinierter, riskanter Räume

Spätestens an dieser Stelle, nachdem nun die handlungspraktischen Implikationen der Grundbestimmung sozialpädagogischen Handelns über die Begriffe „Subjekt“ und „Ort“ ausdefiniert wurden, wird deutlich, vor welcher strukturellen Herausforderung die Sozialpädagogik insbesondere im Bereich des ‚Übergangssystems‘ steht. Auch wenn dieses im weitesten Sinne dem Sozialen Sektor zugeordnet werden kann (Winkler, 1988, S. 199f), ist es hinsichtlich seiner rechtlichen, institutionellen wie professionellen Anbindung nicht eindeutig als sozialpädagogisches Handlungsfeld definiert, was sich nicht zuletzt daran zeigt, dass die Jugendhilfe mit Angeboten der Jugendberufshilfe hier nur eine marginale Rolle spielt.

Die gängige Praxis jedoch, Sozialpädagogik als ‚Juniorpartner‘ in arbeitsmarktpolitisch initiierte Projekte einzubinden, ist solange zum Scheitern verurteilt, wie ihr dabei nicht auch eigene Definitions- und Gestaltungsspielräume gewährt werden, die sie gemäß der hier skizzierten Handlungslogik eigenständig ausfüllen kann. Als reine sozialpädagogische Begleitung, ausschließlich den arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen verpflichtet und in ihrem Ergebnis an Vermittlungsquoten gemessen, kann dies sicherlich nicht gelingen.

3.5 Zusammenfassung und Ausblick auf den empirischen Teil

Das Ziel des vorliegenden Kapitels war es, eine Arbeitsdefinition von Sozialpädagogik sowie ein darauf aufbauendes ‚heuristisches Reflexionsmodell‘ zu entwickeln. Ausgehend von einer anthropologisch wie sozialisations- und gesellschaftstheoretisch hergeleiteten Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft wurde dazu zunächst das sozialpädagogische Problem als Aneignungsproblem unter den entgrenzten, hochdynamischen gesellschaftlichen Bedingungen der radikalisierten Moderne beschrieben. Die Individuen werden unter diesen Bedingungen immer stärker gefordert, ihre Vergesellschaftung selbst zu organisieren, ohne dabei auf eindeutige Orientierungsmuster im Sinne allgemeingültiger gesellschaftlicher Normen zurückgreifen zu können. Dies gilt umgekehrt auch für die Sozialpädagogik als Teil des Sozialen Systems. Als einfache „Normalisierungsarbeit“, die sich mit den Mechanismen von Hilfe und Kontrolle um die Bearbeitung Abweichenden Verhaltens kümmert, hat diese ausgedient oder aber steht in der Gefahr dysfunktional zu wirken. An die Stelle der Durchsetzung gesellschaftlicher Normen muss daher die Sicherstellung der Subjektivität der Individuen und somit deren Aneignungsfähigkeit treten. Allerdings ist dieser nötige Paradigmenwechsel bislang weder bezogen auf den gesellschaftlichen Auftrag an die Sozialpädagogik noch im professionellen Selbstverständnis der sozialpädagogisch Handelnden konsequent vollzogen worden. Noch immer steht häufig die „Normalisierung“ im Zentrum des sozialpädagogischen Auftrages, nach wie vor, so ist begründet zu vermuten, wird Abweichendes Verhalten häufig nicht als Bewältigungshandeln unter anomischen Bedingungen erkannt und entsprechend nicht angemessen darauf reagiert.

Nachdem dies bereits in einem sozialpädagogischen Kernbereich wie der Jugendhilfe festgestellt werden kann (Ader, 2006), muss davon ausgegangen werden, dass in der arbeitsmarktpolitisch dominierten sozialpädagogischen ‚Diaspora‘ des „Übergangssystems“ ein entsprechendes Verständnis von Sozialpädagogik erst recht nicht vorausgesetzt werden kann.

Wenn im Folgenden Einstellungen und Handlungsstrategien von sozialpädagogischen Fachkräften in diesem Handlungsfeld rekonstruiert werden, geschieht dies daher nicht ‚vorurteilsfrei‘, sondern mit dem Anspruch, den sozialpädagogischen Gehalt dieser Haltungen zu bewerten, um so einen Eindruck vom Stand der „reflexiven Professionalisierung“ (Dewe & Otto, 2005) zu gewinnen.

In diesem Verständnis wird somit gerade nicht davon ausgegangen, dass Sozialpädagogik das sei, „*was Sozialpädagoginnen tun und Sozialpädagogen sich ausdenken*“ (Hamburger, 2003, S. 12). Vielmehr soll die durchgängige Orientierung an dem hier entwickelten Reflexionsmodell dazu beitragen, die dort herausgearbeiteten professionellen Maßstäbe für das Arbeitsfeld so weit zu konkretisieren, dass sie sich als legitime Bezugspunkte für die Praxis der Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ heranziehen lassen, von denen ausgehend

sich dann illegitime fremde Ansprüche zurückweisen lassen (vgl. Seelmeyer, 2008, S. 194) und somit einer ‚Kolonialisierung‘ der Sozialpädagogik entgegengewirkt werden kann.

Dies ist auch deshalb von zentraler Bedeutung, als in dem hier vertretenen weiten Begriffsverständnis Sozialpädagogik sich nicht durch die „*vermeintliche oder tatsächliche Exklusivität der Zuständigkeit*“ (Dewe & Otto, 2005, S. 186) auszeichnet, sondern durch die „*Qualität der Zuständigkeit*“ oder mit Natorp gesprochen durch „*eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe*“ (Natorp, 1922).

Sozialpädagogische Haltungen werden daher im Kontext dieser Arbeit auch nicht berufsstrukturell, sondern handlungstheoretisch erschlossen (May, 2010, S. 79): Als sozialpädagogisch qualifiziert sich eine Haltung folglich nicht, weil sie von einem diplomierten Sozialpädagogen geäußert wurde sondern „anhand der Reflexivität und Qualität der Bearbeitung [...] nicht auflösender Paradoxien in sozialen Dienstleistungsberufen“ (May, 2010, S. 80).

Womit man am Ende dieses Kapitels unweigerlich wieder bei PAUL NATORP gelandet wäre: „*Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist Thema dieser Wissenschaft*“ (Natorp, 1922, S. 94). In seinem Sinne gilt es daher, Sozialpädagogik als Erziehungswissenschaft (Niemeyer, 1998, S. 88) und damit auch ihre gesellschaftspolitischen Potenziale wiederzuentdecken, die heute nicht zuletzt mit Blick auf „das Primat der Ökonomie im Modernisierungsprozess“ (Galuske, 2002, S. 324) ein wichtiges Korrektiv darstellen könnten.

4 Methodischer Zugang und Forschungsdesign

Wie in Kapitel 2 beschrieben, soll sich die vorliegende Arbeit neben der konsequenten Ausrichtung an einem spezifischen theoretischen Bezugsrahmen methodisch insbesondere durch die Rekonstruktion der impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen der sozialpädagogischen Fachkräfte auszeichnen.

In dem vorliegenden Kapitel werden nun zunächst die dieser Arbeit zu Grunde liegenden methodologischen Prinzipien dargestellt (Kapitel 4.1). Die in Auseinandersetzung mit diesen entwickelte empirische Verfahrensweise wird in Kapitel 4.2 erläutert.

4.1 Methodologische Grundlagen – Rekonstruktive Sozialforschung und dokumentarische Methode

Aufgrund des spezifischen Charakters sozialpädagogischer Professionalität, welche sich wie oben dargestellt nur handlungstheoretisch erschließen lässt, muss eine empirische Auseinandersetzung mit Fragen der Professionalität unmittelbar auf die Rekonstruktion des an der *„Handlungspraxis orientierten Wissens“* (Nohl & Radvan, 2010, S. 159) der handelnden Akteure sowie der diesem zu Grunde liegenden Werthaltungen abheben und darf sich nicht damit begnügen, deren theoretisches, reflexiv verfügbares Expertenwissen abzufragen.

Methodisch orientiert sich diese Arbeit dazu an den wissenssoziologischen Arbeiten KARL MANNHEIMS (Mannheim, 1964) und der von diesem begründeten *„dokumentarischen Methode der Interpretation“*. Von zentraler Bedeutung für die hier zugrunde liegende Fragestellung ist dabei die Annahme, dass die zu identifizierenden Wissens- und Handlungsstrukturen nicht unmittelbar aus den Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte abgeleitet werden können, also die *„Bedeutungen nicht automatisch mit den Äußerungen verbunden sind“* (Bohnsack, 2014, S. 21). Aussagen haben vielmehr den Charakter von „Dokumenten“, d.h. sie stehen nur als *„Hinweis auf etwas, das anstelle und im Namen eines vorausgesetzten zugrundeliegenden Musters steht“* (Garfinkel, zit. nach Bohnsack, 2014, S. 58). Diese „Indexikalität“ (a.a.O., S.59) sprachlicher Äußerungen ergibt sich aus einer wesentlichen Differenz zwischen Syntax und Semantik von Sprache, die im Rahmen der von HAROLD GARFINKEL entwickelten „Ethnomethodologie“ eine zentrale Rolle spielt: *„Auch wenn Syntax, also Grammatik und Wortschatz dieselbe sind, also beide (Anmerkung des Verfassers: Interviewer und Befragter) die deutsche Sprache sprechen, ist die Semantik, also der mit der sprachlichen Äußerung verbundene Sinngehalt unterschiedlich“*. (Bohnsack, 2014, S. 20). Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass die Aussage: *„Die Sozialpädagogik hat innerhalb der Projekte eine große Bedeutung“* je nach Perspektive und Erfahrungshintergrund eine spezifische Bedeutung hat, die es zu erschließen gilt.

Eine zentrale Herausforderung rekonstruktiver Verfahren ist es daher, einen Zugang zu diesem „Sinngehalt“ zu erschließen, d.h. einen Weg zu finden, *„die vom Sprecher gemeinten,*

intendierten Auslegungsschemata, Sinngehalte, semantischen Gehalte" (Bohnsack, 2014, S. 21) zuordnen zu können. Die Grundlage rekonstruktiver Forschung ist folglich das Verstehen. Nach BOHNSACK *„setzt ein Verstehen von Äußerungen oder Handlungen bzw. das Verstehen der in ihnen implizierten Haltungen oder Orientierungen voraus, dass wir die Alltagspraxis, den erlebnismäßigen Kontext, den Erlebniszusammenhang oder Erfahrungsraum kennengelernt haben, in den diese Äußerung hineingehört"* (Bohnsack, 2014, S. 60f).

BOHNSACK erläutert diesen Zusammenhang anhand des Begriffes des „Dorfes“. Während auf einer „kommunikativ-generalisierenden Ebene“ dessen Bedeutung anhand formaler Kriterien einfach und von außen geklärt werden kann, gewinnt der Begriff für die Bewohner eines Dorfes, die *„Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden"* (Bohnsack, 2014, S. 62) eine weitere Bedeutung, die sich unmittelbar aus diesem für Außenstehende nicht direkt zugänglichen *„konjunktiven Erfahrungsraum"* ergibt.

Der Zugang zum Sinngehalt einer Aussage erfordert somit die Erschließung dieser *„konjunktiven Erfahrungsräume"*, d.h. die zumindest partielle, auf den Gegenstandsbereich der Untersuchung bezogene Überwindung der *„systematischen Fremdheit"* zwischen Beobachter und Beobachtetem, um *„den sprachlichen Äußerungen die vom Sprecher gemeinten, intendierten Auslegungsschemata, Sinngehalte, semantischen Gehalte"* zuordnen zu können (vgl. Bohnsack, 2014, S. 21). In diesem Schritt geht es somit zunächst darum, unabhängig von dem oben entwickelten theoretischen Bezugsrahmen die sozialpädagogische Praxis im Übergangssystem als das zu identifizieren, *„was Sozialpädagoginnen tun und Sozialpädagogen sich ausdenken"* (Hamburger, 2003, S. 12).

Erkenntnistheoretisch bedeutet dies eine Abkehr von der ontologischen Frage nach dem Wahrheitsgehalt einer Aussage hin zu der epistemologischen Frage nach deren Entstehungszusammenhängen. Rekonstruktive Forschung zielt somit auf den *„Prozess der (erlebnismäßigen) Herstellung von Wirklichkeit, also auf die Frage nach dem Wie ab und nicht darauf, Was diese Wirklichkeit jenseits des milieuspezifischen Er-Lebens ist"* (Bohnsack, 2014, S. 65).

Methodisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, denjenigen, *„die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich zu überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erkennbar werden"* (Bohnsack, 2014, S. 23). Um einen methodisch kontrollierbaren Zugang zu den impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen der Akteure zu erhalten, muss diesen also die Gelegenheit gegeben werden, ihre jeweiligen Relevanzsysteme bzw. ihr konjunktives Wissen darzustellen, um diese dann rekonstruierend miteinander zu vergleichen und auf diese Weise zu interpretieren.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass geschlossene und quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren in diesem Zusammenhang ungeeignet sind, insofern diese darauf abheben, den Kommunikationsverlauf vorzustrukturieren und zu standardisieren und somit die Kommunikationsmöglichkeiten derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, zu beschneiden (Bohnsack, 2014, S. 21f). Gegenüber den „konjunktiven Erfahrungsräumen“ der Erforschten ist ein solcher methodischer Zugang daher ‚blind‘.

Am anderen Ende des methodischen Spektrums stehen Ansätze, welche die Distanz zwischen Forschung und Alltagspraxis insbesondere bezüglich der Datenerhebung zeitlich wie räumlich weitgehend aufheben, wie dies beispielsweise bei der „teilnehmenden Beobachtung“ der Fall ist. Aus forschungsökonomischen Gründen war es im Kontext der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht möglich, ein solches Erhebungsdesign zu realisieren.

Gegenstand der Untersuchung kann daher auch nicht das Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte selbst sein. Vielmehr richtet sich das Forschungsinteresse auf jene Konstruktionen, welche diese von ihrer Alltagspraxis bilden, um auf Grundlage dieser „Dokumente“ die zu Grunde liegenden impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen rekonstruieren zu können.

Wenn sich der empirische Teil dieser Arbeit nun auf im sogenannten „Übergangssystem“ tätige sozialpädagogische Fachkräfte als Experten fokussiert, so geschieht dies vor dem Hintergrund der oben dargestellten methodologischen Überlegungen mit dem Anspruch, diese als „*TrägerInnen handlungspraktischer Expertise*“ (Nohl & Radvan, 2010, S. 159) zu befragen und nicht, ihr Wissen über eine Praxis in Erfahrung zu bringen, in die sie selbst nicht involviert sind. Ihr Expertenstatus ergibt sich somit nicht aus *einem „herausragenden Wissen zu einem Gegenstandsbereich“* (a.a.O.) sondern aus ihrer spezifischen Rolle innerhalb eines konkreten Handlungsfeldes.

Dies gilt es in allen Phasen des Forschungsprozesses systematisch zu berücksichtigen, beginnend mit der Auswahl der Interviewpartner über die Festlegung der Verfahren zur Datenerhebung bis hin zur Auswertung des Materials. Insofern zwischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits „*keine deduktive, sondern eine reflexive Beziehung*“ besteht (Bohnsack, 2014, S. 12), d.h. sich die einzelnen Arbeitsschritte nicht aus den allgemeinen methodischen Prinzipien ableiten lassen (vgl. a.a.O., S. 34) erhält der empirische Arbeitsprozess selbst einen rekonstruktiven Charakter. Folglich startete das Forschungsprojekt auch nicht mit einem fertigen Forschungsdesign, sondern wurde, ausgehend von der Rekonstruktion bereits vollzogener Arbeitsschritte in Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden methodologischen Grundsatzüberlegungen sukzessive im Forschungsprozess selbst (weiter)entwickelt.

4.2 Empirische Verfahrensweise

Die empirische Grundlage dieses Versuchs der Rekonstruktion von Einstellungen und Handlungsmustern stellen die Ergebnisse von insgesamt 12 Gruppeninterviews mit sozialpädagogischen Fachkräften aus Projekten, die mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Arbeitsministeriums des Landes Rheinland-Pfalz im Jahr 2010 innerhalb des Förderansatzes „Fit für den Job“ (MSAGD, 2009) gefördert wurden. Mit Blick auf die Forschungsfrage erweisen sich diese Projekte insofern als besonders geeignet, als sie einerseits, anders als beispielsweise berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) nicht unmittelbar einem Rechtskreis des Sozialgesetzbuches zugeordnet sind und den Projektträgern hinsichtlich der konkreten praktischen Ausgestaltung der Projekte damit einen größeren gestalterischen Spielraum bieten. Zudem richten sich die Projekte an „*besonders lernbeeinträchtigte und/oder sozial benachteiligte Jugendliche*“ und somit an eine Zielgruppe, bei der angenommen werden kann, dass sozialpädagogische Hilfen im Rahmen der Förderung von großer Bedeutung sind.

Andererseits herrscht aber auch im Rahmen dieses Förderansatzes eindeutig eine arbeitsmarktpolitische Logik vor, so dass dieser Förderansatz durchaus als repräsentativ für die Praxis des „Übergangssystems“ angesehen werden kann. Dies verdeutlichen auch die Rahmenbedingungen des Förderansatzes, in denen als Zuwendungszweck und Ziel benannt ist:

„ (...) die Förderung von berufshinführenden Maßnahmen für unversorgte rheinland-pfälzische Jugendliche, denen es aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen bisher nicht gelungen ist, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden und die auch nicht für eine Berufsvorbereitung im Rahmen einer berufsvorbereitenden Maßnahme geeignet sind und denen keine andere arbeitsmarktpolitische Integrationsmaßnahme von Bund, Land oder Kommune angeboten wurde.

Zur Zielgruppe gehören Jugendliche, die besonders lernbeeinträchtigt und/oder sozial benachteiligt sind, die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, über keine berufliche Erstausbildung verfügen und wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne die Förderung nicht bzw. noch nicht eingegliedert werden können.

Zentrales Ziel der Förderung ist die Herstellung bzw. Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit dieser spezifischen Zielgruppe durch Entwicklung konkreter persönlicher Anschluss- bzw. Übergangsperspektiven insbesondere ins reguläre Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, das Kennenlernen und Bewähren im betrieblichen Umfeld, das erfolgreiche Absolvieren von Qualifizierungsmodulen sowie die Vermittlungsunterstützung in Ausbildung oder Arbeit im Rahmen von berufshinführenden Maßnahmen mit Werkstattcharakter.“ (MSAGD, 2009, S. 1f)

Vor dem Hintergrund dieser Aufgabenstellung stehen die in diesen Projekten tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte somit vor der strukturellen Herausforderung, einen implizit aus der Zielgruppenbeschreibung abzuleitenden sozialpädagogischen Handlungsbedarf im praktischen Handeln in Einklang zu bringen mit dem explizit formulierten arbeitsmarktpolitischen Auftrag, der abstrakt als „Herstellung bzw. Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit“ beschrieben wird. Aus einer theoretischen Perspektive wurde diese Thematik bereits in Kapitel 3 betrachtet. Der empirische Zugang fokussiert nun auf die Frage, wie die handelnden Akteure in der Praxis mit dieser Herausforderung umgehen. Das dazu gewählte methodische Vorgehen wird im Folgenden erläutert.

Datenerhebung mit Hilfe teilstandardisierter Experteninterviews

Der erste Zugang zu den Projekten erfolgte über die von den Trägern eingereichten Projektkonzepte, wobei sich schnell herausstellte, dass diese sich erwartungsgemäß in ihrem Aufbau an den geltenden Förderrichtlinien orientierten und sich in ihrer inhaltlichen und semantischen Ausgestaltung darauf bezogen. Wie nicht anders zu erwarten, eignete sich diese ‚Antragsprosa‘ daher kaum, um einen Zugang zum ‚konjunktiven Wissen‘ ihrer Verfasser zu erlangen, weswegen auch von einer vertieften, systematischen Analyse dieses Materials abgesehen wurde.

Für den weiteren Forschungsprozess war die Sichtung dieses Materials jedoch insofern von Bedeutung, als auf dieser Grundlage einerseits davon ausgegangen werden konnte, dass bezüglich der Programmumsetzung in den einzelnen Projekten durchaus Parallelen zu identifizieren sein dürften, dass andererseits, unter anderem auch aufgrund der regionalen Besonderheiten und der spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen bei den verschiedenen Trägern, sich die Praxis vor Ort aber auch deutlich voneinander unterscheiden würde.

Um einen umfassenden Eindruck von der Bandbreite der Projekte zu erhalten, wurden Anfang Mai 2010 mit allen zwölf zu diesem Zeitpunkt im Förderansatz „Fit für den Job“ bewilligten Projekten Besuchstermine vereinbart, bei denen Experteninterviews mit den pädagogischen Fachkräften aus den Projekten geführt wurden.

Methodisch wurden diese Gespräche in Form leitfadengestützter Gruppeninterviews geführt, an denen zwischen zwei und fünf im Projekt tätige pädagogische Fachkräfte des jeweiligen Trägers teilnahmen. Basierend auf der Analyse der Projektkonzepte und mit Blick auf die zu Grunde liegende Forschungsfrage wurde dazu ein Interviewleitfaden erarbeitet, der den Befragten im Vorfeld der Projektbesuche zugesandt wurde. Die im Folgenden dargestellten Leitfragen dienten als Bezugspunkte für die zwischen einer und zwei Stunden dauernden Interviews, wobei die Reihenfolge und konkrete Formulierung der Fragen dem Gesprächsverlauf angepasst wurde. Aus forschungsökonomischen Gründen umfasste dieser Leitfaden neben den im engeren für diese Forschungsvorhaben relevanten Fragen auch

thematische Aspekte, die hauptsächlich im Kontext der Evaluation des betreffenden Förderansatzes von Bedeutung waren, so dass das erhobene Material auch zu diesem Zweck verwertet werden konnte (MSAGD, 2012, S. 137ff).

Leitfragen¹⁴:

- Wir kennen Ihr Projekt bislang nur „auf dem Papier“. Können Sie uns als Einstieg zunächst einmal einen Überblick über das Projekt, seinen Ablauf und seine Zielsetzung geben?
- Wie stellt sich für Sie die Situation der Jugendlichen dar, wenn Sie zu Ihnen ins Projekt kommen?
- Wie können Sie den Teilnehmenden mit „Fit für den Job“ helfen?
- Welche Perspektiven bieten sich den Teilnehmenden nach Abschluss von: „Fit für den Job?“
- *Wie bewerten Sie insgesamt den Förderansatz „Fit für den Job“?*
- *Wie bewerten Sie insgesamt die bestehenden Angebote für Jugendliche am Übergang von der Schule in Ausbildung? Gibt es aus Ihrer Sicht hier Handlungsbedarf?*

Die Interviews wurden audioaufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Mit Blick auf die zugrunde liegende Forschungsfrage hat sich dieser methodische Zugang als geeignet erwiesen.

So trug die Lektüre der Programmdokumente und Projektkonzepte dazu bei, das „kommunikative“ Wissen des Forschenden über die Projekte zu vertiefen, was sich als hilfreich bei der Formulierung der Leitfragen erwies und in der Interviewsituation einen flexiblen Umgang mit dem Leitfaden erleichterte. Auf den Verlauf der Interviews hat sich dies in zweifacher Hinsicht positiv ausgewirkt.

Zum einen trat der Interviewer den Interviewten dadurch nicht als ‚Unwissender‘ gegenüber, sondern konnte deutlich machen, dass er selbst eine fachliche Expertise besitzt, die jedoch insofern als ‚klassisch‘ zu bezeichnen ist, als er über ein „*theoretisches Wissen über eine Praxis verfügt, ohne selbst in der Praxis zu stehen*“ (Nohl & Radvan, 2010, S. 159). Dies wiederum verdeutlichte den Interviewten, dass es in den Interviews nicht darum gehen sollte, theoretisches Wissen abzufragen – über das der Interviewer ja bereits verfügte – sondern um ihre konkrete Praxis innerhalb eines spezifischen Handlungsfeldes.

Zum anderen konnte auf diese Weise in Verbindung mit der langjährigen Forschungserfahrung des Interviewers in diesem Feld eine gewisse, wenn auch

¹⁴ Die im Kontext des Forschungsvorhabens weniger relevanten Leitfragen sind in der folgenden Aufzählung kursiv gedruckt. Diese Fragen wurden im Rahmen der Evaluation des Förderansatzes ausgewertet. Der vollständige Leitfaden inklusive der Nachfragen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

perspektivisch verengte ‚Vertrautheit‘ mit der Alltagspraxis hergestellt werden, die es ihm erleichterte, die Interviewten im Mannheim’schen Sinne zu ‚verstehen‘ (vgl. Bohnsack, 2014, S. 61¹⁵), d.h. sich deren „Erlebniszusammenhang“ zu erarbeiten. Die Möglichkeit auf dieses, wenn auch eingeschränkte „konjunktive Wissen“ zurückgreifen zu können, ermöglichte es dem Interviewer, den Leitfaden in einer der dokumentarischen Methode angemessenen Weise offen und flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Instruments anzuwenden. Nach WITZEL (Witzel, zitiert nach Nohl & Radvan, 2010, S. 161) bedeutet dies zunächst, dass *„die Forschenden keine Fragen vom Leitfaden ablesen, sondern Themen des Leitfadens situationsspezifisch in Fragen formulieren“* (a.a.O.). Daraus folgt, *„dass offene Leitfadeninterviews in der Erhebungssituation nicht mehr dem Leitfaden, sondern dem Gesprächsfaden folgen müssen“* (a.a.O), was wiederum impliziert, dass die Themen des Leitfadens nicht sukzessive ‚abgearbeitet‘ werden können, sondern nötigenfalls in Form immanenter Nachfragen im Verlauf des Interviews wiederholt aufgeworfen werden müssen. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass auch die Nachfragen so zu formulieren sind, dass sie nicht auf die Explikation theoretischen Wissens abheben, sondern erzählgenerierend formuliert werden (vgl. Nohl, 2009, S. 22).

Gelingt es, Experteninterviews in dieser Weise zu gestalten, so verschwimmen damit letztlich auch die Grenzen zum narrativ-biographischen Interview, insofern hier wie dort erst die Narration den Zugang zu dem impliziten Wissen der Interviewten ermöglicht. Umgekehrt lässt sich daraus schlussfolgern, dass Experteninterviews ohne substanziellen narrativen Anteil für eine dokumentarische Interpretation weitgehend wertlos sind. Dies wiederum verdeutlicht, dass die Anwendung von leitfadengestützten Experteninterviews in einem rekonstruktiv ausgerichteten Forschungsdesign nur dann sinnvoll ist, wenn der Forscher bereits im Vorfeld des Interviews über gewisse konjunktive Erfahrungen verfügt, die es ihm ermöglichen, die Handlungspraxis nachzuvollziehen, d.h. den Interviewten zu verstehen und auf dieser Grundlage das Interview mit Hilfe daran anknüpfender, erzählgenerierender Fragen so narrativ wie möglich zu gestalten.

Unter diesen Voraussetzungen sind leitfadengestützte Experteninterviews als mit Blick auf die Forschungsfrage adäquates Datenerhebungsverfahren zu betrachten. So werden die Interviewten *„vornehmlich zu ihrem organisatorischen und institutionellen Zusammenhang“* befragt, *„der mit dem Lebenszusammenhang der agierenden Person gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“* (Meuser/Nagel zitiert nach Nohl, 2009, S. 21). Durch die Offenheit der Gesprächsführung steht es den Befragten jedoch offen, den Leitfaden ‚zu verlassen‘ und *„unerwartete Themendimensionierungen“* (Nohl & Radvan,

¹⁵ *„Nach Mannheim erfassen (wir) beim Verstehen der geistigen Realitäten, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, die besonderen existenziell gebundenen Perspektiven nur dann, wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten.“*

2010, S. 161) einzubringen, die essenziell sind, wenn es darum geht, die impliziten Handlungs- und Wissensstrukturen zu rekonstruieren.

Auch wenn im Gegensatz zu biographischen Interviews im Rahmen von Experteninterviews die Gesamtperson bzw. deren Lebenszusammenhang sicherlich nicht den gleichen Stellenwert besitzt, so darf dieser Faktor insbesondere dann nicht gänzlich ausgeblendet werden, wenn es darum geht, die Genese eines Orientierungsrahmens zu rekonstruieren. BOGNER und MENZ folgend darf man Experten somit „*nicht von ihrer Identität als Privatperson entkleiden und letztere vernachlässigen*“ (Bogner/Menz, zitiert nach Nohl, 2009, S. 62).

Auswertungspraktisch ist das leitfadengestützte Experteninterview sehr effizient, da einerseits aufgrund des Leitfadens sichergestellt ist, dass bestimmte relevante Themen behandelt werden und andererseits, da auch bei einer offenen Anwendung des Leitfadens dieser das Gespräch insofern strukturiert, als anhand der Leitfragen thematisch relevante Sequenzen leichter zu identifizieren sind. Da, wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird, im Rahmen der dokumentarischen Methode der komperativen Analyse thematisch vergleichbarer Textpassagen aus unterschiedlichen Interviews eine zentrale Bedeutung zukommt, sind diese beiden Faktoren nicht nur aus Effizienz Gesichtspunkten von Relevanz. Vielmehr wird durch den Leitfaden methodisch sichergestellt, dass das erhobene Material überhaupt einer komperativen Analyse unterzogen werden kann.

Datenaufbereitung und Auswertung in Anlehnung an die Methodologie der dokumentarischen Interpretation

Im Vorfeld der Auswertung wurden alle zwölf Interviews vollständig transkribiert, wobei dem Rat von MEUSER/NAGEL und FLICK folgend, „*ein wenig aufwendiges Notationssystem (das auf Pausen und parasprachliche Elemente verzichtet)*“ (Flick, 2006, S. 220) verwendet wurde. Auf Grundlage der Transkripte erfolgte anschließend die Auswahl jener für die Forschungsfrage besonders interessanten Interviewpassagen, wobei nach NOHL drei Kriterien relevant waren (vgl. Nohl, 2009, S. 46):

1. **Die Bedeutung des Themas für die Forschungsfrage** – An dieser Stelle erwies sich die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews als hilfreich. Zum einen konnten damit über die Leitfragen bestimmte Themen ‚gesetzt‘ werden, zum anderen war sichergestellt, dass diese Themen in allen Interviews behandelt wurden. In Folge der offenen Gesprächsführung ist es jedoch auch vorgekommen, dass thematisch relevante Aussagen an Stellen von Interviews wiederzufinden waren, die zunächst keinen unmittelbaren Bezug zu diesem Thema aufwiesen, bzw. wo ein solcher mit der Formulierung der Frage nicht intendiert war, der Gesprächsverlauf sich jedoch in die entsprechende Richtung entwickelte. Insofern entsprachen die thematischen Verläufe der Interviews nicht immer dem Leitfaden, so dass bei der Identifikation der thematisch relevanten Passagen immer das ganze Interview betrachtet wurde.

2. **Die „metaphorische Dichte“ der Sequenz** – Wie bereits angedeutet, sind auch bei der Interpretation von Experteninterviews im Kontext der dokumentarischen Methode vor allem narrative Passagen von Bedeutung, in denen sich die befragten Personen *„besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben“* (a.a.O.). Bezugnehmend auf die von FRITZ SCHÜTZE entwickelte Textsortentrennung (vgl. a.a.O., S.49) handelt es sich bei solchen als „Fokussierungsmetaphern“ bezeichnete Passagen um Erzählungen oder Beschreibungen, d.h. die Darstellung von Handlungs- und Geschehensabläufen, die entweder einen klaren Anfang und ein Ende sowie einen zeitlichen Verlauf haben (Erzählungen) oder aber wiederkehrend sind (Beschreibungen). Da Erzählungen und Beschreibungen unmittelbar an der Handlungspraxis ansetzen, ermöglichen insbesondere diese Textstellen eine Rekonstruktion des zugrunde liegenden atheoretischen, konjunktiven Wissens, wohingegen Argumentationen und Bewertungen, die beiden anderen von SCHÜTZE definierten Textsorten sich auf das „kommunikative Wissen“ beziehen, insofern als der Interviewte hier gegenüber der interviewenden Person sein eigenes Handeln bewertet bzw. expliziert und dessen Motive und Gründe theoretisiert (Nohl & Radvan, 2010, S. 162).

Diese theoretisch vermeintlich eindeutige Unterscheidung gestaltet sich in der praktischen Handhabung deutlich komplizierter und weit weniger eindeutig. Die erste Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass einerseits auch in stark narrativ geprägten Sequenzen immer wieder argumentierende und theoretisierende Aussagen eingewoben sind und andererseits auch Argumentationen und Bewertungen prinzipiell einer dokumentarischen Interpretation zugänglich sind, insofern diese nicht auf ihren „Wortsinn“, sondern auf den „Dokumentensinn“ hin analysiert werden. Insbesondere in leitfadengestützten Experteninterviews, in denen es jederzeit dazu kommen kann, dass die Befragten durch die Fragen zum Argumentieren und Bewerten animiert werden, kann dies beispielsweise bei der Identifikation und Interpretation von Vergleichshorizonten genutzt werden. So ließe sich beispielsweise fragen, wieso in einem Fall auf eine Frage mit einer Beschreibung oder Erzählung und im anderen auf die gleiche Frage mit einer Argumentation und Bewertung reagiert wurde.

Um diese Möglichkeit der Kontrastierung nicht von vornherein auszuschließen, wurde sowohl bei der Auswahl der zu interpretierenden Textstellen als auch im späteren Verlauf im Zuge der „formulierenden Interpretation“ auf eine stringente formale Textsortentrennung verzichtet. Stattdessen wurden wie von NOHL vorgeschlagen, auch Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretiert, indem, anstatt dem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, versucht wurde, die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentation zu rekonstruieren und auf diese Weise herauszuarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt und bewertet

(Nohl, 2009, S. 50).

Vor diesem Hintergrund wurden bei der Auswahl der Textpassagen auch solche mit einem primär argumentierenden oder bewertenden Charakter berücksichtigt, insofern diese hinreichend ausführlich und engagiert vorgebracht wurden, um Ansatzpunkte für eine dokumentarische Interpretation zu bieten.

3. **Die Eignung für die komparative Analyse** – Als geeignet in diesem Sinne erweisen sich Themen, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden. Auch hier erwies sich die Datenerhebung per Leitfadeninterview als hilfreich, da zumindest sichergestellt war, dass bestimmte Themen behandelt wurden, wenn auch nicht, wie dies der Fall war. Bei der Sichtung des Materials zeigte sich jedoch, dass zu allen relevanten Themen eine hinreichende Anzahl von Textstellen zur Verfügung standen, die über eine ausreichende metaphorische Dichte verfügten, um als „Fokussierungsmetaphern“ im Rahmen der komparativen Analyse zu fungieren.

Nach der Auswahl entsprechender Textstellen anhand dieser drei Kriterien, wurden zu diesen „*formulierende Feininterpretationen*“ angefertigt, d.h. die Abschnitte wurden nach „*mehr oder weniger markanten Themenwechseln*“ durchgesehen und zu jedem Thema eine inhaltliche Zusammenfassung verfasst (Nohl, 2009, S. 46). Dieser, in der praktischen Durchführung zuweilen etwas ‚langatmige‘ Analyseschritt hatte neben der differenzierten Gliederung des Materials vor allem auch einen disziplinierenden Charakter für den Forschenden, insofern als dieser gehalten war, sich ausschließlich auf eine thematische Zusammenfassung zu beschränken und sich einer Deutung des Materials zu enthalten, was eigentlich den Kern einer Interpretation ausmacht. Diese Form der Reformulierung trägt damit dazu bei, sich von dem Text zu distanzieren, sich „*gegenüber dem Text fremd zu machen*“ (Nohl A.-M. , 2009, S. 47).

Dies ist insbesondere auch deshalb von großer Bedeutung, als, wie oben dargestellt, in Vorbereitung auf die Interviews sowie in der Interviewsituation selbst gerade die (partielle) Überwindung dieser Fremdheit zwischen Interviewer und Interviewten nötig war, um eine angemessene Interviewführung zu ermöglichen.

Der (Zwischen)schritt der „*formulierenden Feininterpretation*“ hilft dem Forschenden daher dabei, im Zuge der Auswertung den eigenen Orientierungsrahmen wieder ‚in den Griff zu bekommen‘, indem er gezwungen ist, sich dem Material noch einmal vorurteilsfrei zu widmen, und die im Zuge der Interviews gewonnenen Eindrücke somit in ihrer Bedeutung für den Interpretationsprozess methodisch zu kontrollieren.

Während die „*formulierende Feininterpretation*“ methodologisch noch auf die Explikation des immanenten Sinngehalts abhebt, d.h. dazu dient herauszuarbeiten, was gesagt wurde, erfolgt im nächsten Schritt, der „*reflektierenden Interpretation*“, der Übergang zu der Frage nach dem Wie, also dem dokumentarischen Sinngehalt.

Forschungspraktisch steht am Anfang dieses Analyseschrittes die bereits erwähnte präzise Textsortentrennung, wobei bereits NOHL darauf hinweist, dass der Detaillierungsgrad der Textsortentrennung in einem angemessenen Verhältnis zu ihrem interpretativen Ertrag stehen sollte (vgl. Nohl, 2009, S. 87). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens wurde wie bereits erläutert aus zwei Gründen von einer systematischen Textsortentrennung im Zuge der reflektierenden Interpretation abgesehen. So wurde bereits bei der Auswahl der Textstellen darauf geachtet, nur solche mit einer hinreichenden metaphorischen Dichte auszuwählen. Reine Argumentationen oder Bewertungen ohne erkennbaren dokumentarischen Gehalt wurden somit bereits zu einem früheren Zeitpunkt gefiltert. Dies wiederum bedeutet, dass die verbliebenen primär argumentativ und bewertend geprägten Textstellen einer dokumentarischen Interpretation zugänglich waren und durchgängig auch in diesem Sinne interpretiert wurden. Vor diesem Hintergrund hätte eine aufwändige Textsortentrennung keinen weitergehenden Erkenntnisgewinn versprochen, weswegen nach anfänglichen Versuchen letztlich darauf verzichtet wurde. Zu dieser Entscheidung beigetragen hat auch die Erfahrung, dass in der praktischen Anwendung die jeweiligen Textsorten sich häufig als nicht besonders trennscharf erwiesen haben, d.h. einzelne Sequenzen sowohl beschreibende als auch argumentative Elemente beinhalteten, die zuweilen fließend ineinander übergingen, so dass eine eindeutige Zuordnung kaum möglich war. Die intensive Auseinandersetzung mit der Frage der Textsortentrennung hat jedoch dazu beigetragen, sich dem Material ‚textsortensensibel‘ zu nähern, d.h. die den jeweiligen Textsorten immanenten Bedeutungszusammenhänge bei der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen mit zu beachten.

Unabhängig von der Frage der Textsortentrennung stellt die methodische Kontrolle der prinzipiell nicht aufzulösenden Standortgebundenheit eine der zentralen Herausforderungen im Zuge der reflektierenden Interpretation dar, der sich auch der Sozialwissenschaftler nicht entziehen kann und die sozusagen seinen „*blinden Fleck*“ darstellt. Im Rahmen der dokumentarischen Methode erfolgt diese Kontrolle, indem „*an die Stelle der im (impliziten) Wissen des Interpreten fundierten Vergleichshorizonte empirisch überprüfbare Gegenhorizonte treten*“ (Bohnsack, 2010, S. 34). Praktisch geschieht dies in Form fallübergreifender Vergleiche im Rahmen einer komparativen Analyse, bei denen so viele negative wie positive Gegenhorizonte wie möglich einbezogen werden. Dadurch werden zum einen die Vergleichshorizonte des Forschenden im Interpretationsprozess relativiert und durch empirisch gewonnene Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte ‚angereichert‘, zum anderen sind die über die Kontrastierung herausgearbeiteten und abstrahierten Orientierungsrahmen damit einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich.

Im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes erfolgte dies in zwei getrennten Arbeitsschritten. Auch wenn geraten wird, eine fallübergreifende komparative Analyse schon sehr früh im Forschungsprozess vorzunehmen, „*weil auf diese Weise das*

Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann" (Bohnsack, 2007, S. 234), wurde im Zuge der reflektierenden Interpretation zunächst darauf verzichtet und an dieser Stelle zunächst konsequent fallimmanent interpretiert. Erst in einem zweiten Schritt wurden die auf diese Weise fallimmanent rekonstruierten Orientierungsrahmen mit thematisch vergleichbaren Orientierungsrahmen anderer Fälle kontrastiert. Durch diese strikte Trennung fallimmanenter und fallübergreifender Interpretation sollte verhindert werden, dass bei der reflektierenden Interpretation einzelner Interviews, Vergleichshorizonte aus anderen Interviews unsystematisch mit einbezogen werden. So steigt mit dem fortschreitenden Forschungsprozess, d.h. mit der Zahl interpretierter Interviews der Umfang an zur Verfügung stehenden empirischen Vergleichshorizonten, so dass beispielsweise bei der Interpretation des dritten Interviews lediglich zwei weitere, empirisch hergeleitete Vergleichshorizonte hätten berücksichtigt werden können, während es beim zwölften Interview elf Möglichkeiten gegeben hätte. Daher hätte die Reihenfolge der Interpretationen Auswirkungen auf deren Inhalt gehabt, was mit dem beschriebenen Vorgehen verhindert werden sollte.

Die eigentliche komparative Analyse, die im folgenden Kapitel 5 dokumentiert ist, erfolgte daher auf der Grundlage der reflektierenden Interpretationen sämtlicher zwölf Interviews. Dazu wurde zunächst wie von BOHNSACK beschrieben in thematisch vergleichbaren Passagen unterschiedlicher Interviews nach *„analogen oder homologen Mustern“* gesucht, die dann vom Einzelfall abstrahiert wurden (Bohnsack, 2007, S. 234). Durch die Kontrastierung unterschiedlicher Vergleichs- und Gegenhorizonte bezüglich des gleichen Themas wurde die *„spezifische Selektivität bei der Behandlung des Themas“* (a.a.O.) bzw. der *„Kontrast in der Gemeinsamkeit“* (Bohnsack, 2014, S. 39) sichtbar.

Dazu wurden zunächst alle thematisch vergleichbaren Sequenzen aus den zwölf Interviews aus dem Fallzusammenhang gelöst und thematisch gruppiert, um so positive wie negative Vergleichshorizonte identifizieren zu können. Dies führte zu einer thematischen Fokussierung, insofern als nur solche Orientierungsmuster weiter betrachtet wurden und in die komparative Analyse eingeflossen sind, für die sich im Interviewmaterial entsprechende Vergleichshorizonte finden ließen. Gleichzeitig diente dieser Schritt damit auch der systematischen Kontrolle der Standortgebundenheit des Forschenden, welche nach dem ersten Schritt der reflektierenden Interpretation zunächst nur bedingt über die Betrachtung fallimmanenter Vergleichshorizonte möglich war. Dadurch wurde auch einer drohenden *„Nostrifizierung“* entgegengewirkt, dem *„unvermittelten Hineinnehmen des fremden Falles in die eigenen Selbstverständlichkeiten“* (Nohl, 2009, S. 54). Diese Gefahr war hier insbesondere auch deshalb gegeben, als dem Forschenden mit dem in Kapitel 3 entwickelten Reflexionsmodell bereits ein spezifischer theoretischer Bezugsrahmen zur Verfügung stand. Ohne eine methodische Kontrolle hätte dies bei der Interpretation zu dem von GLASER und

STRAUSS als „Exempling“ bezeichneten Effekt führen können, bei dem das empirische Material nur selektiv zur Bestätigung dieser Theorie herangezogen wird (Bohnsack, 2014, S. 32).

Mit der Lösung themenspezifischer Sequenzen sowie der dort identifizierten Orientierungsrahmen aus dem Kontext des konkreten Falls und deren anschließender komparativen Analyse wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bei der Behandlung der gleichen Themen sichtbar, die in einem nächsten Schritt von den konkreten Textsequenzen abstrahiert und zu „sinngenetischen Typen“ zusammengefasst wurden (vgl. Kapitel 5.4). Damit konnte herausgearbeitet werden, *„in welcher unterschiedlichen Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Probleme bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“* (Nohl, 2009, S. 58). Die beiden so generierten Typen sozialpädagogischer Professionalität, der ‚institutionalistische‘ und der ‚subjektorientierte‘ sind vor diesem Hintergrund auch im Weber’schen Sinne als Idealtypen (Bohnsack, 2007, S. 252) zu betrachten, insofern sie keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, sondern insbesondere dazu dienen, das identifizierte Spektrum impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen zu systematisieren und zu illustrieren.

Auch ist es auf dieser Grundlage nicht möglich Aussagen über das Zustandekommen der jeweiligen Orientierungsrahmen zu treffen. Dazu wäre ein weiterer Analyseschritt, die Bildung soziogenetischer Typen nötig, bei der das empirische Material systematisch auf Zusammenhänge zwischen den zuvor herausgearbeiteten Orientierungsrahmen und (berufs)biografischen wie sonstigen Kontextfaktoren hin untersucht würde.

Dies jedoch liegt jenseits des dieser Arbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses und wäre auch methodisch auf der Basis des vorhandenen empirischen Materials nicht in angemessener Weise zu realisieren gewesen. So gilt es bei einem auf eine soziogenetische Typenbildung abzielenden Forschungsvorhaben, dies bereits beim Forschungsdesign, d.h. insbesondere bei der Auswahl der Interviewpartner insofern zu berücksichtigen, als die als relevant betrachteten organisatorischen, professionellen wie biografischen Kontextfaktoren bei der Bildung der Stichprobe berücksichtigt und die entsprechenden Daten dokumentiert werden müssen, um später im Zuge der soziogenetischen Analyse diese Faktoren systematisch variieren zu können. Nur so kann es gelingen, innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns methodisch kontrolliert die Genese eines spezifischen Orientierungsrahmens, seine biografischen, professionellen und organisatorischen Hintergründe nachzeichnen zu können.

Abgesehen davon, dass ein derart ambitioniertes Forschungsdesign im Rahmen dieser Arbeit nicht zu realisieren gewesen wäre, erscheint es mit Blick auf den gegenwärtigen Forschungsstand zunächst einmal vorrangig zu sein, die impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen der sozialpädagogischen Fachkräfte zu rekonstruieren, bevor gegebenenfalls deren Genese systematisch empirisch erforscht werden kann.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass im Zuge der Bewertung und Einordnung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 6) das vorhandene Kontextwissen nicht mit einbezogen wird, jedoch geschieht dies explizit außerhalb des empirischen Rahmens im engeren Sinne und dient vorrangig der Formulierung handlungspraktischer Anknüpfungspunkte.

Darüber hinaus zielt der hier vorliegende Versuch der „Explikation impliziten Wissens“ auch in erster Linie auf die Erhöhung der Reflexivität und somit der Professionalität der sozialpädagogischen Praxis. Vor dem Hintergrund dieser dezidierten Anwendungsorientierung ist die vorliegende Arbeit daher auch im Grunde nach der dokumentarischen Evaluationsforschung im Sinne einer responsiv angelegten Evaluationsstudie zuzurechnen, insofern *„ein wesentlicher Teil darin besteht, das implizite Erfahrungswissen der unterschiedlichen Evaluationsbeteiligten (Anmerkung des Verfassers: hier insbesondere der an der Programmumsetzung beteiligten sozialpädagogischen Fachkräfte) [...] einschließlich der darin implizierten Wertmuster zu rekonstruieren und soweit zu systematisieren und zur Explikation zu bringen, dass – im Sinne der „natürlichen Generalisierungen“ – für die jeweils anderen Akteure und ggf. die Öffentlichkeit das darin implizierte generalisierungsfähige Orientierungswissen mit seinen Werthaltungen erkennbar wird.“* (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010, S. 41)

So sind die wesentlichen Adressaten dieser Arbeit auch die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Praxis des Übergangssystems, welchen auf diese Weise ein Zugang zu den für sie unbewusst handlungsleitenden Werten und Einstellungen ermöglicht werden soll mit dem Ziel, die Grundlagen des eigenen professionellen Handelns zu reflektieren und zu überprüfen. Eine differenzierte soziogenetische Analyse ist dazu nicht von zentraler Bedeutung, da im Mittelpunkt zunächst die Reflektion des persönlichen Handlungsrahmens an sich steht. Die Frage nach dessen Entstehungsbedingungen und der darauf wirkenden Kontextvariablen ist dabei erst in einem zweiten Schritt von Bedeutung, wobei die fehlende empirische Absicherung hier nicht von Nachteil ist. Vielmehr bietet es sich an, die bestehenden Hypothesen zu möglichen Einflussfaktoren in den Fachdiskurs einzuspeisen und diese damit einer „kommunikativen Validierung“ zu unterziehen (Nerdinger & Spieß, 1992). Die Plausibilität der Hypothesen würde dann, anders als in der dokumentarischen Methode, nicht in Form einer differenzierten soziogenetischen Analyse überprüft, sondern diskursiv im Rahmen der Rückspiegelung an die sozialpädagogischen Fachkräfte validiert.

Unabhängig von diesem möglichen Vorgehen setzt sich die vorliegende Arbeit von den schon vorhandenen Forschungsergebnissen in diesem Feld bereits jetzt in zweifacher Hinsicht ab. Zum einen wendet sie sich in Anlehnung an den von ROBERT STAKE entwickelten „*responsive approach*“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010, S. 41) in ihrer Ausrichtung von den mit dem Programm verbundenen Intentionen, d.h. hier insbesondere den arbeitsmarktpolitischen Vorgaben und Zielsetzungen, ab und fokussiert auf die pädagogische Praxis selbst und das

für diese handlungsleitende Wissen.

Indem dies nach den Prinzipien der dokumentarischen Methode erfolgt, unterscheiden sich die Ergebnisse zum anderen auch qualitativ von bisherigen Studien. So ist es gerade die Wendung von der kommunikativen Ebene zur Ebene des konjunktiven Wissens der Akteure, welche eine reflexive Auseinandersetzung mit den Grundlagen des eigenen Handelns möglich macht. Nicht die Rekonstruktion der von den Sozialpädagogen konstruierten Alltagstheorien, sondern erst der diesen zugrunde liegenden konjunktiven Wissensbestände ermöglicht den Praktikerinnen und Praktikern eine wirklich substanzielle Auseinandersetzung mit den Grundlagen des eigenen Handelns und ist damit imstande, einen wirklichen Beitrag zur reflexiven Professionalisierung der Sozialpädagogik zu leisten.

5 Sozialpädagogische Professionalität in der Praxis des „Übergangssystems“

Für sozialpädagogisches Handeln lassen sich, ausgehend von den beiden Grundbestimmungen „Subjekt“ und „Ort“ normative Bezugspunkte definieren. Diese wurden im dritten Kapitel dieser Arbeit zu einem heuristischen Reflexionsmodell verdichtet. Ausgehend von der Annahme, dass sich *„im professionellen Handeln wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen begegnen“* (May, 2010, S. 81), Professionalität sich somit reflexiv über die Kontrastierung und Relationierung dieser beiden Wissenstypen konstituiert (Dewe & Otto, 2005), wird im Folgenden versucht, Hinweise auf eine solche Form reflexiver Professionalität im beruflichen Selbstverständnis sozialpädagogisch Handelnder im Übergangssystem zu identifizieren.

Die empirische Grundlage dieses Versuchs der Rekonstruktion von Einstellungen und Handlungsmuster stellen, wie im vorausgegangenen Kapitel erläutert, die Ergebnisse von insgesamt zwölf Gruppeninterviews mit sozialpädagogischen Fachkräften¹⁶ aus Projekten, die mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Arbeitsministeriums des Landes Rheinland-Pfalz innerhalb des Förderansatzes „Fit für den Job“ gefördert wurden.

Die Fokussierung auf Jugendliche, die nicht für andere berufsvorbereitende Maßnahmen geeignet sind bedeutet dabei in der Praxis, dass insbesondere solche Jugendliche und junge Erwachsene an den Projekten teilnehmen, die zuvor bereits erfolglos an entsprechenden Maßnahmen der Arbeitsagenturen und Jobcenter teilgenommen hatten, diese jedoch entweder vorzeitig oder aber ohne konkrete berufliche Perspektive beendet haben. Wie bereits veröffentlichte Evaluationsstudien zu diesem Förderansatz zeigen, sind unter den Teilnehmenden damit in großem Maße Jugendliche mit „ganzheitlichem Unterstützungsbedarf im beruflichen und privaten Bereich“ zu finden (MSAGD, 2012, S. 137ff). Dem wird zwar insofern Rechnung getragen, als bei der Beschreibung der Zielgruppe deren persönliche bzw. soziale Benachteiligung betont wird, allerdings ohne daraus einen spezifischen sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf abzuleiten. Vielmehr soll *„die Herstellung bzw. Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit“* in erster Linie mit einem ‚klassischen‘ arbeitsmarktpolitischen Instrumentarium erreicht werden. Die flankierende sozialpädagogische Begleitung dient dabei der *„Sicherung des Eingliederungserfolges“* (MSAGD, 2009, S. 5) und ist somit funktional auf die berufliche Integration hin ausgerichtet.

Professionstheoretisch bedeutet dies für die Sozialpädagogik, dass diese auch hier in einem gesellschaftlichen Funktionsbereich operiert, innerhalb dessen sie *„gegenüber den jeweiligen*

¹⁶ Im Sinne des hier zugrunde liegenden Professionsverständnisses umfasst der Begriff „Sozialpädagogische Fachkräfte“ alle Personen, die innerhalb des Projektes Aufgaben im Rahmen der sozialpädagogischen Begleitung übernommen haben.

Leitprofessionen nur in nachgeordneter Funktion tätig sein kann" (May, 2010, S. 73). Angesichts der fehlenden „*funktionalen Autorität*“ (May, 2010, S. 79) kann sich daher „*die kognitive Identität der Sozialpädagogik nicht mittels eines der Disziplin zufallenden ‚Gegenstandsbereichs‘ bestimmen lassen, sondern ausschließlich über eine spezifische Fragestellung, also über die theoretische Konstitution des Gegenstandes*“ (May, 2010, S. 79). Entscheidend für die Professionalität sind aus dieser Perspektive folglich auch nicht, wie bei funktionalistischen und machttheoretischen Professionalisierungsmodellen, der berufliche Status oder standesbezogene Merkmale, sondern vielmehr die tatsächlichen Arbeitsvollzüge, also das professionelle Handeln selbst.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses erfolgte die Auswahl der Interviewpartner auch nicht anhand der formalen Ausbildung sondern mit Blick auf deren eigenes professionelles Selbstverständnis. Dazu wurde es den Projektträgern freigestellt, Personen zu benennen, die im Rahmen der Projektumsetzung Aufgaben der sozialpädagogischen Begleitung übernehmen.

Das zentrale Erkenntnisinteresse bei der Rekonstruktion der Einstellungen und Handlungsmuster lag dabei auf dem jeweiligen Umgang mit den „*nicht aufzulösenden Paradoxien in sozialen Dienstleistungsberufen*“ (May, 2010, S. 80), die zuvor theoretisch herausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 3). Zur Identifikation des professionellen Orientierungsrahmens der Interviewten wurden in diesem Zusammenhang drei Aspekte näher betrachtet, denen mit Blick auf die im Rahmen der dokumentarischen Methode zentrale Rekonstruktion des impliziten, atheoretischen und habituell verankerten Wissens eine besondere Relevanz beigemessen wurde :

1. Wie stellen die Interviewpartner den Ablauf und die Zielsetzung des Projektes dar?
2. Wie beschreiben sie die Situation der Jugendlichen?
3. Worin sehen sie die zentralen Hilfestellungen des Projektes und welche Rolle messen sie der Sozialpädagogik innerhalb des Projektes zu?

Im Folgenden werden nun ausgewählte Interviewpassagen, welche neben der thematischen Relevanz auch über eine hinreichende interaktive und metaphorische Dichte verfügen und insofern als „Fokussierungsmetaphern“ zu bezeichnen sind (Bohnsack, 2014), fallübergreifend kontrastierend dargestellt.

Um die nötige Transparenz und Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Interpretation zu gewährleisten, werden dazu die jeweiligen Fokussierungsmetaphern als Zitat abgebildet, fallimmanent reflektierend interpretiert und schließlich fallübergreifend in Bezug zueinander gesetzt.

Diese Darstellung stellt damit den Kern der komparativen Analyse im Rahmen dieser Arbeit dar. Aufbauend auf den Analyseschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, sollen über die Kontrastierung nun jene Vergleichshorizonte skizziert werden, welche im weiteren Verlauf die empirische Basis einer Typisierung darstellen werden.

5.1 Beschreibung des Projektes, Aussagen zu Ablauf und Zielen

Wie anhand des zitierten Auszuges aus den Rahmenbedingungen des Förderansatzes Fit für den Job bereits dargestellt wurde, verfolgt dieser eine primär arbeitsmarktpolitische Zielsetzung und folgt dabei auch strukturell weitgehend dem Muster berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (MSAGD, 2009). So werden in den Rahmenbedingungen insgesamt fünf Bausteine beschrieben,

1. Eingangsanalyse und vorausgehende Einführungsphase
2. Einstiegsstufe
3. Aufbaustufe
4. Betriebliche Praktika
5. Sozialpädagogische Begleitung

bei deren konkreter Ausgestaltung den Projektträgern allerdings weitgehende Freiheiten eingeräumt werden. Dass die bestehenden Spielräume in unterschiedlicher Weise genutzt werden, verdeutlichen bereits die Antworten auf die Einstiegsfrage der Interviews:

„Wir kennen Ihr Projekt bislang nur ‚auf dem Papier‘. Können Sie uns als Einstieg zunächst einmal einen Überblick über das Projekt, seinen Ablauf und seine Zielsetzung geben?“

Mit dieser Einstiegsfrage wendet sich der Interviewer an die sozialpädagogischen Fachkräfte als „TrägerInnen handlungspraktischer Expertise“ (Nohl & Radvan, 2010, S. 159). Mit dem Hinweis auf die bereits erfolgte Lektüre von Projektkonzepten und Projektberichten macht er deutlich, dass ihm der theoretisch explizierte Bezugsrahmen des Projektes bereits bekannt ist, er, wissenssoziologisch ausgedrückt, also nicht am „kommunikativen Wissen“ der Befragten, sondern an deren aus den Handlungsvollzügen selbst entstammenden bzw. in diese eingelagerten Einstellungen und Haltungen, mithin ihrem „konjunktiven Wissen“ interessiert ist.

In der Bitte an die Interviewten, ihm den Ablauf und die Zielsetzung zu erläutern tritt damit eine Erwartungshaltung des Interviewers an das Gespräch zutage, das mehr ergeben soll, als eine Wiederholung der Informationen, die bereits in schriftlicher Form vorliegen. Dies stellt auf der einen Seite eine Wertschätzung der Gesprächspartner dar, denen er unterstellt, mehr zu sagen zu haben, als in den Berichten zum Ausdruck kommt, auf der anderen Seite baut dies aber auch einen gewissen Druck auf, da von den Interviewpartnern erwartet wird, ‚die Karten auf den Tisch‘ zu legen und nicht nur abstrakt und theoretisierend zu antworten. Dieser zweite Aspekt ist insbesondere auch deshalb zu berücksichtigen, als die Interviews im Rahmen von Projektbesuchen erfolgten, die der Evaluation des Förderprogramms dienen, d.h. der Interviewer hier nicht nur als Forscher sondern gegebenenfalls auch als Kontrolleur wahrgenommen wurde.

5.1.1 Aussagen zu Ablauf und Zielsetzung der Projekte – ein Vergleich ausgewählter Einstiegssequenzen aus den Interviews

Wie die im Folgenden dargestellten Einstiegssequenzen ausgewählter Interviews verdeutlichen, gestalteten sich die Reaktionen auf die Frage nach Zielen und Ablauf der Maßnahme sehr unterschiedlich. Hierbei zeigt sich, dass offensichtlich der sich aus den Rahmenbedingungen des Förderansatzes ergebende Auftrag in den einzelnen Projekten unterschiedlich interpretiert wird und diese damit einen je eigenen Charakter entwickeln.

„Anamnese hin oder her, Sozialkompetenz hin oder her, ich muss irgendwo erst mal an den ihr Innerstes kommen.“

1B: Na gut, Zielsetzung der Maßnahme ist halt, die unversorgten Jugendlichen klar, ist ja in der Konzeption auch so drin, dass die halt aufgefangen werden und dass man halt gezielt mit denen irgendwie Vermittlungshemmnisse vielleicht abbauen kann und halt ganz gezielt auf eine Ausbildungsstelle hinarbeiten kann oder halt auf eine, generell auf eine Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt, so die Grundvoraussetzung. (I1, 19-25)

Herr 1B¹⁷, der Projektleiter nimmt in seiner Antwort den impliziten Impuls der Einstiegsfrage nicht auf, sondern verbleibt bei seiner Argumentation auf einer abstrakten Ebene, indem er die offizielle Zielsetzung des Förderansatzes wiederholt, ohne einen Bezug zu dem konkreten Projekt herzustellen. Die Ausdrucksweise (Na gut, halt, vielleicht) deutet dabei auf eine innere Distanz hin. Seine Kollegin Frau 1B2 ist in den ersten Minuten des Interviews insbesondere darauf bedacht, die bisherigen arbeitsmarktpolitischen Erfolge des Projektes herauszustellen, obwohl danach eigentlich gar nicht gefragt wurde. Insgesamt ist zunächst das gesamte Antwortverhalten geprägt von einem hohen Maß an ‚political correctness‘, d.h. die Argumentation verläuft sehr systemkonform bezogen auf die Programmlogik der Arbeitsmarktpolitik, ohne jedoch näher auf den konkreten Ablauf des Projektes einzugehen. Dieses vorsichtige Agieren ist vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes des Interviews im Rahmen der Programmevaluation durchaus nachvollziehbar

Im Laufe des Interviews ist jedoch eine Veränderung im Argumentationsmuster erkennbar. Frau 1B2 bewertet die Jugendlichen als zunehmend schwieriger und belegt dies mit der im Vergleich zu den Vorgängermaßnahmen höheren Fluktuation der Teilnehmenden. Sie leitet daraus einen erhöhten Betreuungsbedarf bei den Teilnehmenden ab, mit dem sie eine stärker sozialpädagogische Ausrichtung des Projekts begründet. In der darauf aufbauenden Argumentation entfernt sich Frau 1B2 erstmals von der arbeitsmarktpolitischen Linie und stellt die Jugendlichen selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Ab hier geht es nicht mehr nur um Vermittlung in Arbeit sondern darum, ein weiteres „Wegbrechen“ zu verhindern.

¹⁷ Die Bezeichnung der einzelnen Interviewpartner erfolgte nach der Systematik: Nummer des Interviews + Bezeichnung des Interviewpartners im Transkript (B, B1, B2, ...).

1B2: Wobei ich mal sagen muss, ich habe gerade auch noch mal, von 2008, da war die letzte „Fit für den Job“, das war der „Fit für den Job 3“. Da habe ich mal nachgeguckt, da waren es insgesamt 21 Teilnehmer, dann bis zur Maßnahmeende und von diesen 21 Teilnehmern konnten 11 in Ausbildung oder Arbeit vermittelt werden. Das gleiche Ergebnis war, glaube ich, davor auch in den "Fit für den Job". Was wir natürlich feststellen ist, dass mittlerweile die Probleme oder auch die benachteiligten Jugendlichen immer schwieriger werden. Das ist einfach so. Denn wenn ich gucke, wir haben jetzt Mai, Mitte Mai und wir haben bisher schon 27 Teilnehmer insgesamt hier in der Maßnahme gehabt und davon ist gerade mal einer in Ausbildung gegangen, schon in Ausbildung. Also da haben wir nicht weitergemacht, weil der einfach unterschrieben hat und hat seinen Vertrag fest in der Tasche. Die anderen wirklich aus Problemen, der Fehlzeiten, des nicht wieder Auftauchens oder aus welchen Gründen auch immer, Haftantritt und dergleichen ausgeschieden sind und somit dann immer Nachrücker waren. Also daran sieht man, dass es eigentlich immer schwieriger wird und auch umfangreicher von den Teilnehmerzahlen die her, die letztendlich betreut werden müssen, weil die ohne Betreuung, weil die noch mehr weg, brechen die noch weiter weg und die sind dann irgendwann gar nicht mehr erreichbar. (I1, 47-63)

Dabei setzt sie die eigene Arbeit von „unterrichtsmäßigem“ Arbeiten ab, wobei sie den Terminus Unterricht nicht im Kontext schulischer Inhalte, sondern unter methodischer Perspektive verwendet und ihn inhaltlich auf die Themenbereiche Bewerbungstraining und fachliche Qualifizierung (Kreissäge) bezieht. Dem „Unterrichtsmäßigen“ setzt Frau 1B2 die „richtig gehende fachliche wie pädagogische, sozialpädagogische Betreuung“ gegenüber.

1B2: Und das ist letztendlich so wichtig, dass so eine Maßnahme letztendlich da ist und die wirklich, es ist nicht nur, dass man, die kommen unterrichtsmäßig Bewerbungstraining machen oder unterrichtsmäßig denen zeigen, wie meinetwegen an der Kreissäge irgendwo ein Brett gesägt wird, die brauchen richtig gehende fachliche wie pädagogische, sozialpädagogische Betreuung, wirklich von Anfang bis zum Schluss. (I1, 63-68)

In der folgenden Beschreibung erläutert Frau 1B2 ihr Verständnis von Betreuung. Als Beispiel nennt sie dabei zunächst die Bedeutung eines strukturierten Tagesplans und des pünktlichen Erscheinens. Wesentlich ist hierbei der professionelle Ansatzpunkt, der in dieser Beschreibung zutage tritt. So dienen zwei gemeinsame Mahlzeiten (Frühstück und Mittagessen) als zentrale tagesstrukturierende Elemente. Damit wird das pädagogische Ziel der Tagesstrukturierung eingebettet in die Befriedigung subjektiver Bedürfnisse der Teilnehmenden, die in der Regel ohne Frühstück ins Projekt kommen.

1B2: Ob das anfängt mit einem strukturierten Tagesplan, dass die pünktlich vor Ort erscheinen, das machen wir ganz gezielt mit denen, erst mal frühstücken. Wie viele

von denen kommen ohne Frühstück. Die haben nichts zu essen, weil das auch nicht, weil die meisten alleine leben. Wir über die Hauswirtschaft, wir haben gemerkt, dass die Hauswirtschaft, ist ein umfangreiches Gebiet, eigentlich das Thema ist, wo wir die erst mal strukturieren können. Über solche Kleinigkeiten eben auch, dann auch ein gemeinsames Mittagessen oder auch dann zu sagen, wie ernähre ich mich gesund. Die müssen lernen wie sie, dass sie mit ganz wenig Geld gucken müssen, wo gehe ich einkaufen, für wie viel Personen brauche ich das, was ist preiswert, was ist gesund. Darüber hinaus kriege ich die erst mal und dann öffnen die sich mir. Ich muss erst mal in erster Linie, Anamnese hin oder her, Sozialkompetenz hin oder her, ich muss irgendwo erst mal an den ihr Innerstes kommen. Die müssen spüren, hier ist was anderes als wie nur Unterricht oder da vorne steht ein Dozent und will mir irgendwas beibringen. Die müssen merken, hier fühle ich mich geborgen, hier habe ich vielleicht auch ein zweites zuhause und hier ist jemand, dem ich auch mal meine Sorgen anvertrauen kann und der auch weiß, wie ich mit meinen Sorgen umzugehen habe.
(I1, 68-84)

Mit der Betonung alltagspraktischer Kompetenzen (gesunde Ernährung, preiswert einkaufen) gegenüber fachlichen Kompetenzen kommt eine Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen zum Vorschein.

Die Aussage: „Anamnese hin oder her, Sozialkompetenz hin oder her, ich muss erst mal irgendwo erst mal an ihr Innerstes kommen“, verdeutlicht dabei den bei Frau 1B2 bestehenden Anspruch auf professionelle Autonomie. Dieser Passus kann dabei zum einen als Bezug zu programmatischen Vorgaben (Anamnese, Sozialkompetenz) hinsichtlich Ablauf und Ziel der Maßnahme gedeutet werden, die gegenüber den Bedürfnissen der Subjekte als sekundär anzusehen sind, zum anderen verweist er auf eine kritische Distanz gegenüber dem Einsatz (standardisierter) Instrumente („Anamnese“). Mit dem Ziel „an das Innerste“ zu kommen, wird die Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt gestellt und gegenüber externen Vorgaben sowohl in Bezug auf die Ausgestaltung als auch das Ziel der eigenen Arbeit verteidigt.

Hier erfolgt erneut eine Abgrenzung von der Aufgabe des Unterrichts und der Rolle des Dozenten, der „irgendwas“ beibringen will. Dem wird das Bild des „zweiten Zuhause“ gegenübergestellt, das „Geborgenheit“ vermittelt und in dem Personen anzutreffen sind, „denen man auch mal seine Sorgen anvertrauen kann“.

Anhand beispielhafter Erzählungen zur Entwicklung konkreter Jugendlicher stellt Frau 1B2 heraus, dass das zuvor beschriebene Vorgehen und somit auch das Beharren auf einer professionellen Autonomie nicht nur der persönlichen Entwicklung dienen, sondern dass (nur) dadurch auch das Ziel der Integration in Arbeit erreicht werden kann.

Um zu betonen, dass dieses Ziel tatsächlich über die pädagogische Intervention erreicht wurde, betont Frau 1B2 bei einem der Beispiele, dass der betreffende Jugendliche zunächst ständig zu spät gekommen und daher kurz vor dem Rausschmiss aus der Maßnahme gestanden habe. Ausschlaggebend dafür, dass dieser Jugendliche letztendlich doch in eine Ausbildung einmünden konnte, sind für Frau 1B2 weniger die im Projekt erworbenen fachlichen Kenntnisse, sondern das dort neu gewonnene Selbstvertrauen (aufrechter Gang, Lachen,...). Insofern werden die Effekte hauptsächlich auf sozialpädagogische und nicht auf berufspädagogische Interventionen zurückgeführt.

Die Attribute „Geschick, Fingerspitzengefühl und Herzblut“ stellen für Frau 1B2 die wesentlichen Erfolgsfaktoren für eine gelingende Arbeit mit den Jugendlichen dar. Die beiden erstgenannten stellen dabei die Fähigkeit zu individuell angemessenem Handeln in den Vordergrund, Herzblut kann als Synonym für eine empathiebetonte professionelle Haltung betrachtet werden, für die ein hohes Maß an persönlichem Interesse an und Engagement für die Jugendlichen kennzeichnend ist.

1B2: Aber ich denke mir mal, das ist eine Maßnahme, wo man sehr viel mit, gut Geschick, Fingerspitzengefühl aber auch viel mit Herzblut erreichen kann. Und wir haben Erfolge, die ich mir am Anfang oder die wir am Anfang dieser Maßnahme uns nicht vorstellen konnten. Wir haben hier einen Teilnehmer, der Junge der vorne malt, der E. Der ist ständig zu spät. Der hat bei mir zwei Abmahnungen. Der stand kurz vorm Rausschmiss, nicht gekommen, sich krank gemeldet aber kein Krankenschein, sich gar nicht gemeldet. Für den haben wir ein Praktikum gefunden. Der wollte unbedingt Autolackierer werden. Der ist dort ins Praktikum rein. Der kriegt seine Ausbildung. Der hat voll im Team drin, der hat einen Chef gefunden, der hat, wenn wir zu dem auf Besuch kommen, der E. ist immer so gelaufen, so steht der drin und zeigt uns was er schon kann. Wahnsinn. Der Junge ist, so haben wir den nie erlebt. Der ist jetzt einer von denen der nur lacht, der aufrecht geht, da stecken plötzlich die Eltern dahinter. Der Vater fährt ihn jeden Tag an die Arbeit. (I1, 89-105)

Im Folgenden relativiert Frau 1B2 die Bedeutung der Integration in Arbeit für die Erfolgsbewertung, indem sie als zweites Beispiel den Fall eines Jungen schildert, bei dem der Erfolg der Maßnahme darin bestand, dass er sich letztlich dazu bereit erklärte, eine Therapie zu beginnen. Hieran zeigt sich wiederum der Anspruch an eine professionelle Autonomie auch hinsichtlich der Erfolgsbewertung. Arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen werden dabei nicht negiert, aber in Hinblick auf ihre individuelle Erreichbarkeit relativiert, so dass auch hier das Subjekt und seine individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen.

1B2: Oder wie der P., der heute kommt und sagt, ich mache die Therapie, ich ziehe die durch. Ich sage, du brauchst keine Angst haben, wir besuchen dich, wir begleiten dich. Oder die D. D. die wirklich auf der Straße bisher gelebt hat, die wirklich dermaßen

gebeutel ist, die morgen bereit ist, erst mal sich auf ein Gespräch überhaupt einzulassen. Das sind so Sachen, ja. H. K. war erst als 1-Euro-Jobber gewesen. War in sonst was für Maßnahmen da drinnen, hier hat er uns erzählt, er trägt Zeitungen, Prospekte aus. Dann probieren wir es doch ganz einfach mal. Der hat ein Praktikum bei der Post gemacht. Der hat den Vertrag (...) Die haben angerufen, den wollen wir. Und das sind so Sachen, Du kennst ja auch den Herrn K. der da ganz anders war wie er jetzt ist. Der geht ganz anders durchs Leben. Und es wäre schade, wenn solche Sachen dann nicht wären. (I1, 109-125)

Der Verlauf dieser Einstiegssequenz verdeutlicht, dass nach zögerlichem Beginn, der wohl in erster Linie auf die spezifische Interviewsituation zurückzuführen sein dürfte, in zunehmendem Maße der Blick auf die einzelnen Jugendlichen und deren Bedarfe gelenkt wird, wohingegen die programmseitig vorgegebenen Projektelemente nicht explizit thematisiert werden. Anders gestaltete sich dies in dem folgenden Interview:

„Zentrales Ziel ist natürlich, die Jugendlichen irgendwann in eine Lehrstelle beziehungsweise, wenn sie schon so weit sind, auch in eine Arbeit zu bringen. Das ist das zentrale Ziel.“

Auf die Eingangsfrage hin folgt hier eine strukturierte Beschreibung des Ablaufs der Maßnahme. Als Bezugspunkt für die beschriebenen Angebote nennt Frau 2B1 die Integration in Ausbildung oder Arbeit als Ziel der Maßnahme. Die Beschreibung des Maßnahmeablaufs erfolgt dabei zunächst chronologisch. Den Ausgangspunkt stellt die Eingangsphase dar, die geprägt ist von der Durchführung eines „Profil-AC“, mit dem die Kompetenzen der Jugendlichen in unterschiedlichen Bereichen erfasst werden sollen. Die dort erzielten Ergebnisse dienen dazu, den aktuellen Leistungsstand („Was können sie?“) festzustellen und Unterstützungsbedarfe zu eruieren. Der Einsatz des „Profil-AC“ in der Eingangsphase sowie die Betonung dessen zentraler Bedeutung deuten darauf hin, dass sehr viel Wert auf eine ‚objektive‘ Ermittlung der aktuellen Kompetenzen der Jugendlichen gelegt wird, die dann zur Grundlage der weiteren Förderung gemacht werden.

2B1: Genau, ja. Zentrales Ziel ist natürlich, die Jugendlichen irgendwann in eine Lehrstelle beziehungsweise, wenn sie schon soweit sind, auch in eine Arbeit zu bringen. Das ist das zentrale Ziel. Und wir haben dann natürlich verschiedene, verschiedene Unterpunkte, wie wir das erreichen wollen. Also wir haben im Prinzip unsere Eingangsphase, wo wir dann erst mal feststellen: Was haben sie überhaupt für Kompetenzen? Wo muss man sie noch mehr unterstützen? Wo muss man sie mehr, mehr einführen? Das ist so die Eingangsphase, mit diesem Profil-AC, dass wir erst mal sehen: Was haben die überhaupt? Was können sie? (I2, 8-15)

Auch die weiteren Ausführungen zum Verlauf des Projektes lassen erkennen, dass hier der Schwerpunkt auf die Entwicklung vermeintlich noch nicht vorhandener oder nicht hinreichend entwickelter Kompetenzen gelegt wird, also weniger an den Stärken der Jugendlichen als vielmehr an ihren fachlichen (Deutsch, Mathematik) und überfachlichen Kompetenzdefiziten (Soziale und personale Kompetenzen) angesetzt wird. Dabei fällt auf, dass die jeweiligen Kompetenzbereiche eindeutig bestimmten Angeboten innerhalb der Maßnahme zugeordnet werden.

2B1: Dann geht's weiter mit der Eingangsphase auch, beziehungsweise schon der Aufbauphase, dass sie ja halt dadurch, dass die in Arbeit kommen sollen, auch ganz große Schlüsselqualifikationen von uns erst mal lernen. Das heißt: Wir haben erst mal Schlüsselqualifikationen, die wir thematisieren, dass die erst mal wissen, was es überhaupt ist. Wir gehen daran, dass wir die auch im Deutsch- und Matheunterricht halt natürlich noch bestärken. Da kriegen sie ganz viele Unterrichtseinheiten. Das ist uns auch wichtig, denn sie sollen ja ausbildungsreif werden. Und wenn man zu einer Ausbildung kommt, und da werden ja öfters auch Einstellungstests gemacht, und man kann halt gar nichts, man kann weder Mathe, noch Deutsch, fällt man da meistens durch. Das heißt, dass wir da einfach versuchen, die in dieser Sache auch fit zu kriegen, also, dass sie im Prinzip so Kultursachen auch alles mitbekommen. Dann - ja - ist natürlich eine große Sache auch diese praxisorientierten Lernprojekte - das, was sie auch heute haben - damit die halt einfach auch mal sehen: Wie, wie strukturiert sich ein Arbeitstag? Dass die auch mal einen Arbeitstag überhaupt durchhalten, dass sie das eine Woche am Stück durchhalten, dann wirklich auch Sachen zu machen, wo sie jetzt auf den ersten Blick nicht sagen: „Oh, das ist sehr schön“, sondern, wo sie sich halt wirklich damit auseinandersetzen müssen. Da einher geht auch gleich noch mit die soziale Kompetenz - das ist uns auch wichtig, dass sie das kriegen beziehungsweise, dass sie es „kriegen“ ist falsch ausgedrückt, dass sie da einfach noch ein bisschen mehr Routine reinkriegen. Sie sind ja in einer Gruppe. Sie sind in einer Gruppe, sie kenn/ kannten sich vorher alle nicht, sind bunt zusammengewürfelt, und so wollen wir halt, dass sie in dieser Gruppe erst mal zusammenarbeiten können. (I2, 15-37)

Argumentativ werden die beschriebenen Aktivitäten dabei unter Bezug auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes begründet. Der angebotene Deutsch- und Mathematikunterricht soll die Jugendlichen für Einstellungstests fit machen, die praxisorientierten Lernprojekte simulieren den Arbeitsalltag und sollen die Jugendlichen dazu in die Lage versetzen, diesen durchzuhalten. Die Ausgestaltung dieser Lernprojekte berücksichtigt dabei offenbar bewusst nicht die Interessen der Jugendlichen, da es wie Frau 2B1 betont, darum geht, dass die Jugendlichen auch Sachen machen, die sie nicht schön finden. Arbeit, so lässt sich daraus schlussfolgern ist in diesem Verständnis somit in erster Linie Pflichterfüllung, Spaß an der Arbeit hingegen kein relevantes Kriterium.

Auch die erlebnispädagogischen Elemente der Maßnahme werden, mit Verweis auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, in diesen arbeitsmarktpolitischen Verwertungszusammenhang eingebettet bzw. darauf reduziert. So dienen beispielsweise die gemeinsame Fahrradtour oder das gemeinsame Kochen ausdrücklich dem Training sozialen Verhaltens. Außerdem kommt zum Ausdruck, dass diese Angebote nicht zum eigentlichen Projektalltag gehören, da sie „mal“ aber nicht kontinuierlich angeboten werden. Der Alltag hingegen scheint geprägt von Unterricht und den praxisorientierten Lernprojekten zu sein.

2B1: Und damit sie sich auch besser kennenlernen, gibt's natürlich auch noch für sie die erlebnispädagogischen Projekte. Das heißt: Wir hatten mal eine Fahrradtour. Das heißt: Wir kochen mal zusammen. Dass da halt einfach soziales Verhalten noch ein bisschen mehr trainiert wird. Genau, das ist halt so eine Sache, die auf jeden Fall auch mit trainiert werden soll, und wie wir das mit denen machen. (I2, 37-42)

Die Ausführungen zum Thema Praktikum verdeutlichen, dass Frau 2B1 bei Problemen im Praktikum die Schuld zunächst einmal pauschal auf Seiten der Jugendlichen vermutet. So ist es für sie wenig verwunderlich, dass es bei „dem Klientel“ Probleme gibt, ohne dabei in Betracht zu ziehen, dass die Ursachen ja durchaus auch auf Seiten des Betriebes liegen könnten.

2B1: Dann - ganz wichtig: Praktika. Praktika sind ja immer das 1A-Projekt, um jemanden in Arbeit beziehungsweise in eine Lehrstelle zu kriegen. Das wissen Sie sicher. Sie wissen sicher, dass der Arbeitgeber sich gerne vorher mal den eventuell Einstellenden gerne anschaut, ein, zwei Wochen. Das heißt: Wir haben zweimal zwei Wochen Praktikum, wo wir die auch wirklich hinschicken. Und wir versuchen, die auch wirklich in Betrieb zu kriegen, wo es dann schon heißt: „Na, eventuell könnt ihr danach auch eine Lehrstelle machen.“ Momentan sind ein paar im Praktikum, bei denen es ganz gut aussieht: Die haben wir verlängert - die Praktika. Das sind, sind junge Leute, die dann entweder in eine Lehrstelle oder in eine Arbeit übernommen werden könnten; eventuell. Da sind noch drei drin. Wir hatten. Das letzte Praktikum hat eigentlich jetzt geendet, letzte Woche am Freitag. Aber dadurch, dass der Betrieb gesagt hat: „Wir hätten gerne verlängert“, haben wir es halt bei diesen Dreien verlängert, und dann hoffen wir auch, dass da wirklich was Gutes dabei rauskommt. Aber das ist natürlich auch klar, dass da was Gutes dabei rauskommt. Diese Praktika betreuen wir natürlich auch - muss man auch sagen - also, wir halten dann Kontakt zu den Betrieben. Wir rufen an. Wenn Bedarf ist, fahren wir vorbei. Wir reden mit den, mit den Chefs. Wir reden mit den, mit den, mit den Meistern, et cetera, dass wir auch wissen, Ob es gut läuft, oder nicht gut läuft, und, beziehungsweise, ob die überhaupt antreten, weil - aber da kommen wir später zu, denke ich mal - das Klientel, was wir haben, dass es da ein paar Probleme manchmal gibt. Manchmal treten sie auch gar nicht an. Aber dann

versuchen wir, das alles wieder rumzubiegen. Genau. Was kann man noch sagen? Was habe ich vergessen? (I2, 42-63)

Im weiteren Verlauf äußern sich Herr 2B2 und Frau 2B1 zur Unterstützung bei Bewerbungen. Das Verfassen inhaltlich und formal korrekter Bewerbungsunterlagen wird dabei quasi zum arbeitsmarktpolitischen Minimalziel der Maßnahme bestimmt, da die Jugendlichen damit ein konkretes Maßnahmeergebnis auch dann vorzeigen können, wenn eine Vermittlung in Arbeit nicht gelinge.

2B2: Na gut, die ganze Sache Bewerbung, Bewerbungen zu erstellen, Lebenslauf erstellen. Das wird natürlich hier trainiert, wird überwacht, und - was heißt „überwacht“? - es wird natürlich geholfen, wenn Probleme entstehen, wie man das natürlich formal macht, wie man das inhaltlich macht. Das ist eben auch ein ganz wichtiger Punkt, weil: Damit können sie ja dann auch außerhalb der Maßnahme ja immer wieder ihren Lebenslauf verwenden.

2B1: Ja, ja, genau. Da können sie praktisch dann. Also, wenn sie auch aus der Maßnahme, wenn sie beendet ist, und sie sind nicht vermittelt worden - was wir nicht hoffen, aber was passieren kann - dann haben sie zumindest schon mal so ein Gerüst, wo sie sich langhangeln können: „Ach, so sieht ein Lebenslauf aus, so sieht ein Anschreiben aus“, und können sich dann im Prinzip weiterhin auch noch bewerben, und haben da ein ganz gutes, ganz gutes Gerüst, dass sie wissen, wie es funktioniert. Genau. (I2, 65-85)

Bereits bei den Ausführungen zu den erlebnispädagogischen Maßnahmen ist eine Tendenz sichtbar geworden, die Beschäftigung mit gruppenspezifischen Prozessen und individuellen persönlichen Problemen aus dem Alltag auszugliedern und in punktuelle, methodisch und didaktisch explizit darauf ausgelegte Angebote zu kanalisieren. Neben den erlebnispädagogischen Angeboten werden dazu auch Seminare zu Themen wie Gewalt und Sucht angeboten. Hier geht die Ausgliederung sogar noch einen Schritt weiter, da diese Seminare nicht vom pädagogischen Personal des Projektes, sondern von externen Dozenten umgesetzt werden.

2B1: Haben wir sonst noch was vergessen in der Maßnahme? Ach ja: Wir haben am Anfang so Kennenlern-Spielchen gemacht, und dann hat man festgestellt, dass da halt in Gewalt ein paar Sachen so im Argen liegen. Und da haben wir dann halt zum Beispiel auch ein Gewaltseminar mal abgehalten. Da haben wir jemanden von außerhalb gehabt - ein Jugendpfleger, der immer Seminare gibt für Gewaltprävention, der war dann da - und das ist dann auch wieder was, wo sie dann halt wirklich was dazugehört. Der wird im Juni dann auch über „Sucht“ referieren, also nicht referieren, referiert der nicht, sondern: Der macht denn wirklich praktische Spielchen mit denen,

und versucht so, an sie ranzukommen. Ein Versuch würde noch was machen, über Extremismus. Also es ist nicht nur rein auf Deutsch und Mathe, und auf schulische Fähigkeiten beschränkt, sondern wir wollen auch wirklich, dass die, dass die auch ein bisschen Lebenshilfe bekommen. So können wir es vielleicht ganz gut ausdrücken; ja. (I2, 86-97)

Hier wird zudem deutlich, dass auch jene Angebote, die von Frau 2B1 als „ein bisschen Lebenshilfe“ bezeichnet werden sehr stark einer Unterrichtslogik folgen. Wenn auch mit jeweils spezifischen methodischen Zugängen, so steht doch immer im Vordergrund, dass die Jugendlichen „etwas lernen“ sollen, seien es soziale Kompetenzen durch die Erlebnispädagogik, oder der Umgang mit Gewalt durch die „Spielchen“ des externen Jugendpflegers. Alle Angebote werden dabei argumentativ mit bestehenden Defiziten in den jeweiligen Bereichen bei den Jugendlichen begründet, die zudem kollektiv zugeschrieben werden. So spricht Frau 2B1 davon, dass „da halt in Sachen Gewalt ein paar Sachen im Argen liegen“. Gerade wenn diese Feststellung auf Erfahrungen aus „Kennenlernspielchen“ beruht, sollte davon auszugehen sein, dass dabei spezifische individuelle Verhaltensweisen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen, auf die dann auch individuell reagiert werden kann. Stattdessen werden diese Erfahrungen abstrahiert und generalisiert, sowie deren Bearbeitung an Dritte delegiert, die dazu punktuell Seminare durchführen.

Die Bezeichnung ein „bisschen Lebenshilfe“ verweist darüber hinaus auf eine Hierarchisierung der Zielsetzungen innerhalb des Projekts, die sich auch im Projektalltag niederschlägt. Im Zentrum stehen all jene Angebote, von denen ein unmittelbarer Einfluss auf die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit vermutet wird (schulischer Unterricht, praxisorientierte Lernprojekte, Bewerbungstraining, Praktika), die Lebenshilfe hingegen findet diskontinuierlich in Form punktueller, von externen Akteuren angebotener Veranstaltungen statt.

Eine enge, wenig reflektierte Orientierung an dem arbeitsmarktpolitischen Auftrag ist auch in dem folgenden Interview zum Ausdruck gebracht worden. Im Gegensatz zur starken Betonung des Unterrichts wird dort jedoch die Orientierung am betrieblichen Alltag in den Mittelpunkt gestellt. Außerdem wurde in dieser Einstiegssequenz der Prozess der Teilnehmerzuweisung sowie deren Einstieg in das Projekt näher thematisiert.

„Wir machen dann am ersten Tag nur den Papierkram mit ihnen und lassen sie dann wieder gehen.“

Frau 5B beginnt ihre Ausführungen mit der Beschreibung der Zuweisung von Teilnehmenden in das Projekt. Sie stellt dabei heraus, dass es hier eine sehr enge Abstimmung mit den Fallmanagern des Jobcenters gibt.

5B: Ich habe gerade überlegt. Der Ablauf. Also wir bekommen von der Arge Teilnehmer zugewiesen, meistens in Absprache vorher, dass die Fallmanager anrufen und fragen, ob erst mal ein Platz frei ist, dass sie jemanden hätten, der reinpassen würde zu uns. Dann bekommen die eine Eingliederungsvereinbarung, und kommen hierher. (15, 9-13)

Mit Blick auf die Jugendlichen ist dies in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Zum einen wird die Frage, ob der Jugendliche in das Projekt reinpasst völlig ohne dessen Beteiligung geklärt. Es gibt nicht nur eine informelle Abstimmung zwischen Projekt und Fallmanager, vielmehr münden diese Absprachen unmittelbar in dem formellen Akt der Eingliederungsvereinbarung. Die Frage, ob ein Jugendlicher in das Projekt passt, wird somit bereits entschieden, bevor die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Trägers diesen persönlich kennengelernt haben. Sie verzichten damit darauf, sich nach eigenen professionellen Maßstäben einen Eindruck von dem Jugendlichen zu verschaffen, um auf dieser Grundlage eine Einschätzung bezüglich einer möglichen Projektteilnahme zu treffen und vertrauen stattdessen uneingeschränkt auf die Deutung des Fallmanagers.

Dadurch werden dann zum anderen auch rollentheoretisch Bedingungen geschaffen, die das Verhältnis zwischen Projektmitarbeiter und Jugendlichen vordefinieren. Indem die Projektmitarbeiter im Vorfeld derart dicht mit den Fallmanagern kooperieren, dürfte es ihnen schwerfallen, den Jugendlichen vorurteilsfrei zu begegnen. Formal kommt dies darin zum Ausdruck, dass der Jugendliche mit einer fertigen Eingliederungsvereinbarung im Projekt erscheint, was bedeutet, dass der Einstieg in das Projekt völlig fremdbestimmt gestaltet ist. Indem dies unter Beteiligung der Projektmitarbeiter erfolgt, belastet dieser fremdgesteuerte Einstieg strukturell die Beziehung zwischen Projektmitarbeitern und Jugendlichen. Am Beginn dieser Beziehung, so lässt sich zusammenfassen, steht damit der Verrat an der Subjektivität des Jugendlichen durch den Projektmitarbeiter.

Mit der konkreten Gestaltung der Einstiegssituation setzt sich dieses Muster fort. So besteht der erste Kontakt des Jugendlichen zum Projekt darin, „Papierkram“ zu erledigen, d.h. es wird nicht versucht, das Dilemma der Zwangszuweisung durch den Versuch einer persönlichen Beziehungsaufnahme zu bearbeiten, sondern dieser wird auch in dem Projekt zunächst weiter ‚verwaltet‘. Damit werden die aus dem Kontakt zum Fallmanager bekannten Beziehungsformen nahtlos weitergeführt und keinerlei Abgrenzung zu diesem vorgenommen. Dies bedeutet dann auch, dass eventuell bestehende Konflikte zwischen den Jugendlichen und dem sie verwaltenden SGB II-System direkt in das Projekt hineingetragen werden. Mit dieser Form des Projekteinstiegs positioniert sich der Träger als reiner Dienstleister des SGB II und verspielt damit die Möglichkeit, in einer Mittlerposition zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und den subjektiven Bedürfnissen des Jugendlichen andererseits vermittelnd tätig zu werden.

5B: Wir machen dann am ersten Tag nur den Papierkram mit ihnen und lassen sie dann wieder gehen, weil sie meistens noch relativ viel zu erledigen haben, mit Krankenkassenanmeldungen und allem Drum und Dran. (15, 13-15)

Auch im weiteren Verlauf wird auf eine persönliche Kontaktaufnahme verzichtet und der Jugendliche dazu angehalten, einen Fragebogen auszufüllen, der offenbar sehr stark fokussiert ist auf Angaben zum schulischen und beruflichen Werdegang und zu den beruflichen Vorstellungen. Dieser Fragebogen wie auch die dann folgenden Eingangsgespräche scheinen somit dazu zu dienen, die Teilnehmer zu klassifizieren und sie berufsspezifischen Gruppen innerhalb des Projektes zuweisen zu können. Von den Teilnehmenden wird dabei erwartet, bereits beim Eintritt in das Projekt eine recht klare Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft zu haben. Wo dies nicht der Fall ist, wird gegebenenfalls mittels eines standardisierten onlinegestützten Testverfahrens nachgeholfen. Auch hier findet somit keine persönliche Kontaktaufnahme statt, um gemeinsam mit dem Jugendlichen ein Bild von dessen beruflicher Zukunft zu entwickeln. Diese Aufgabe wird an ein Computerprogramm delegiert.

5B: Ja, dann gibt's, die füllen so einen Fragebogen aus, wo auch drinsteht, was sie schon alles gemacht haben, was sie vorhaben, was sie gerne machen möchten, wo es beruflich bei ihnen hingehen soll. Das ist sehr unterschiedlich. Also manche haben schon beruflich., also manche haben schon eine Ausbildung, manche haben abgebrochene Ausbildung, manche haben Schulabschluss, manche haben keinen Schulabschluss, Praktika schon gemacht in den verschiedensten Bereichen, also je nachdem was sie da haben, gucke ich im Erstgespräch einfach wo soll es, wissen sie schon, wo es hingehen soll. Wenn sie schon eine klare Vorstellung haben, dann werden sie eingeteilt in einen der drei Fachbereiche die wir haben. Hotel/Gaststätten mit der Frau R., gewerblich technisch, also Handwerksberufe mit Herrn R. und alle kaufmännischen Berufe mit dem Herrn F. Die Zwischenberufe müssen wir dann jeweils gucken wo sie reinpassen. Pflege zum Beispiel geht auch öfter mal zu Frau R., manchmal auch zum Herrn F., wenn, weil da ist ja auch ein bisschen kaufmännisch, mit Abrechnung und sonstigen Sachen dabei. Ja, dann teilen wir die da ein und dann sind die in diesem Fachunterricht mit dabei. Wenn es jemand jetzt absolut noch nicht weiß was er will, haben wir die Möglichkeit übers GEVA-Institut Test zu machen, Berufsentscheidungshilfentests, nenne ich es mal. Das ist ein sehr umfangreicher Onlinetest mit Dauer zwischen 1 1/2 und 3 Stunden, der sehr gut ist, auch in der Auswertung. Den lassen wir die Leute machen, die noch ein bisschen unschlüssig sind. Nicht gleich am ersten Tag, sondern auch wenn sie mal ein paar Tage hier waren und beweisen dass sie kommen. Dann kann man da schon ein bisschen eine Einschätzung machen, in welchen Bereich derjenige wohl gehen könnten. (15, 21-40)

Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert Frau 5B, warum sie das Konzept von einer lernauf eine arbeitsorientierte Ausrichtung umgestellt haben. Aus der Feststellung, dass von den Jugendlichen eine schulischen Mustern entsprechende Gestaltung der Maßnahme nicht angenommen wurde, hat man die Konsequenz gezogen, das Projekt fortan stärker an betrieblichen Arbeitsabläufen zu organisieren. Flankiert wird die Praxisarbeit von dem sogenannten „Sozialtraining“, das aus Sicht von Frau 5B das Allerwichtigste sei. Im Kern scheint dieses „Sozialtraining“ darin zu bestehen, dass Teilnehmende, die im Laufe der Woche durch Unpünktlichkeit oder fehlende Einsatzbereitschaft aufgefallen sind, dadurch sanktioniert werden, dass sie die nicht zu Ende gebrachten Arbeiten in einer zusätzlichen Einheit am Freitagnachmittag nachholen müssen. Das Sozialtraining beschränkt sich somit offenbar weitgehend auf eine bloße äußere Verhaltenssteuerung und ist nicht darauf ausgelegt, die Hintergründe des gezeigten Verhaltens zu eruieren und gemeinsam aufzuarbeiten.

5B: Wir hatten früher ein anderes Konzept. Also wir hatten das erste „Fit für den Job“ Konzept war stark lernorientiert, weil wir der Meinung waren, hatten wir recherchiert, dass die Betriebe sich beklagen, die Bewerber die kommen, die können nicht richtig reden, die können nicht richtig schreiben, rechnen können sie erst recht nicht. Also haben wir gedacht, wir schauen uns die Jugendlichen an und sorgen dafür, wenn sie zum Vorstellungsgespräch zu gehen, dass die dann diese Dinge können. Da sind wir aber bei den Jugendlichen nicht gut angekommen, weil die wollten nicht mehr Schule. Es war um Gottes Willen nicht möglich. Und da hatten wir noch Mitten im Laufe des Jahres unser Konzept umgestellt und sind anders rangegangen. Haben uns wirklich, ja für die besonders Schwierigen, ein besonders schwieriges Projekt mit viel echter Arbeit gesucht und ab dem nächsten Jahr haben wir es dann anders gemacht. Wir haben eine Wochenteilung. Die besteht aus zwei besonderen Tagen, das ist der Montag und der Freitag und Dienstag, Mittwoch, Donnerstag das sind die Praxistage. Trotzdem ist jeden Tag morgens eine Stunde Bewerbungsaktivität, wie gesagt, die das schon alleine können, recherchieren alleine, die Hilfe brauchen, kriegen Hilfe. Aber das ist so eine Stunde, die haben alle. Und es wäre auch möglich, wenn was Interessantes ist, also jetzt müssen Sie mich korrigieren, wenn es nicht stimmt, dass derjenige der jetzt in der ersten, in der Morgenstunde nicht fertig geworden ist, rausgeht und das mit einem Sozialpädagogen fertig macht. Aber danach ist es so, dass Dienstag, Mittwoch, Donnerstag die Praxisarbeit kommt. Also das ist das eine. Also das ist so ein Gerüst. Montag erklären Sie noch mal was da besonders ist, am Freitag auch ein bisschen anders, und was ich auch noch toll finde ist, also was, der Ausgang des Tages ist dann, dass in den Werkstätten für Ordnung gesorgt wird. Also das haben wir bewusst mit drin. Die müssen hier, das ist wie deren Firma, die müssen hier richtig mit anpacken, auch Ordnung machen. Und was auch noch interessant ist, Sie hatten vorhin gesagt,

dass wir freitags manchmal so und so lange machen, ich finde das gut. Es gibt das Konzept, wenn jemand zu spät kommt und das ist jetzt noch die nächste wichtige Seite, was hier gemacht wird, das ist eigentlich aus meiner Sicht mit das allerwichtigste, das Sozialtraining. Also das muss man ganz klar sagen, das ist ein ganz wichtiger Aspekt. Und die die nicht pünktlich kommen, da gibt es einige, die müssen dann nacharbeiten und das wird freitags gemacht. Also wer nicht immer pünktlich da war oder wer nicht richtig mitgemacht hat, der muss dann Freitag länger bleiben. Also das ist so eine, das sind so Erfahrungen aus den Jahren, die Arbeit schon gemacht wird. Also das wir uns schon auf die Dinge eingestellt haben, die uns da begegnen. (I5, 132-164)

Alle erläuterten konzeptionellen Bestandteile des Projekts sind zeitlich innerhalb eines Wochenplans präzise strukturiert. Dies betrifft die Bewerbungsaktivitäten ebenso wie die Praxisphasen und das Sozialtraining. Auch die wöchentliche Reflexionsrunde hat hier ihren festen Platz und schließlich auch die sozialpädagogische Einheit.

5B: Okay, Wochenanlauf montags. Montags fangen wir mit einer Teilnehmerteamsitzung an, mit einer Reflexion über die vorige Woche. Nennt man dann die Blitzrunde. Manchmal kommt ja, war okay, ja, war alles wie immer. Manchmal kommt aber auch mehr von den Jugendlichen, dass man hier einfach wirklich, wenn etwas vorgefallen ist, wenn sie sich geärgert haben über andere, dass wir das in der Runde einfach besprechen können. Mit dem Ausblick auf, was die Woche alles geplant ist. Und danach machen wir normalerweise so eine, ich nenne es mal sozialpädagogische Einheit, aus verschiedensten Themenbereichen. Also wir haben jetzt in der letzter Zeit, hatten wir dann auch das Großprojekt eben Europa, haben wir alles gemacht, montags auch. Oder wir machen auch so Sachen wie, mal über Generationskonflikte reden oder wie ein Ausbildungsvertrag aussieht, also solche übergreifenden Themen einfach, machen wir montagmorgens. Montagmittags ist meistens eine Schulung. (I5, 179-190)

Hierbei zeigt sich jedoch, dass im Gegensatz zu den anderen konzeptionellen Elementen des Projekts die sozialpädagogischen Elemente deutlich weniger konkret ausdefiniert sind. Dies wird bereits daran deutlich, dass Frau 5B die entsprechenden Angebote mit der Ankündigung: „ich nenne es mal sozialpädagogische Einheit“ einleitet. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass der Begriff in der Interviewsituation von ihr persönlich eingeführt wird und nicht systematisch konzeptionell verankert ist. Vielmehr stellt er eine Sammelkategorie für unterschiedliche Angebote dar („wir machen auch so Sachen wie ...“), die von der Auseinandersetzung mit allgemeinen gesellschaftspolitischen Themen (Generationenkonflikte) bis hin zu konkreten rechtlichen Fragen (Gestaltung von

Ausbildungsverträgen) reichen, ohne dass argumentativ hergeleitet wird, was daran konkret das Sozialpädagogische ausmacht.

Während die Beschreibungen und Argumentationen zu anderen konzeptionellen Bestandteilen des Projektes, insbesondere zum Bewerbungstraining, sehr umfangreich dargestellt werden und sich alle Interviewpartner daran beteiligen, beschränken sich die Aussagen zur Sozialpädagogik auf einen einzigen Satz ganz am Ende der Erläuterungen zum konzeptionellen Aufbau des Projekts.

Dass eine Ausrichtung des Projektes an betrieblichen Abläufen durchaus konzeptionell vereinbar sein kann mit der Berücksichtigung individueller Bedarfe der Teilnehmenden, verdeutlicht die folgende Einstiegssequenz. Wie in dem hier geschilderten Beispiel erfolgt auch dort der Einstieg in das Interview über die Beschreibung des Einstiegsprozesses der Teilnehmenden, wobei dabei jedoch auf das persönliche Gespräch mit den Jugendlichen fokussiert wird.

„Ein Job heißt nicht nur, einen Ausbildungsplatz kriegen, sondern eben auch von der Einstellung her entsprechend darauf vorbereitet zu sein.“

Herr 7B2 beginnt seine Beschreibung des Maßnahmeablaufs mit der Erläuterung des Erstkontaktes. Dabei stellt er das Interview mit den Teilnehmenden heraus und betont dabei die Bedeutung des Abfragens des jeweiligen persönlichen Ziels. Dass dabei laut Herrn 7B2 immer das Erreichen eines Ausbildungsplatzes genannt werde, sei wenig verwunderlich. Zum einen entspricht dies dem Profil des Projektes, welches den Anspruch erhebt, „Fit für den Job“ zu machen, was, insbesondere bei Zuweisungen aus dem Bereich des SGB II, auch ausschlaggebend für die Zuweisung ist. Zum anderen handelt es sich um einen Erstkontakt, d.h. zwischen den Jugendlichen und den Professionellen existiert noch kein Vertrauensverhältnis, auf dessen Grundlage sich die Jugendlichen ggf. stärker öffnen würden, so dass die entsprechenden Äußerungen der Jugendlichen wahrscheinlich zu einem Teil auch als strategische bzw. als erwünschte Reaktion zu deuten sein dürften.

Wichtiger als die Benennung des Ziels selbst ist für Herrn 7B2 die Frage, ob die Jugendlichen eine Vorstellung davon haben, wie sie dort hingelangen können. Dies ist für ihn das relevante Unterscheidungskriterium für die Gestaltung des weiteren Prozesses und begründet auch die konzeptionelle Orientierung des Projektes an betrieblichen Abläufen. In dem er diese in einen unmittelbaren Zusammenhang zu der von den Jugendlichen selbst gesetzten Zielsetzung der Ausbildungsaufnahme setzt, verdeutlicht er, dass er die betriebliche Orientierung als bewusstes konzeptionelles Element innerhalb eines originär sozialpädagogischen Settings begreift, die dazu dienen soll, die Aneignungsfähigkeit der Jugendlichen zu erhöhen und bestehende Barrieren abzubauen.

7B2: Ja, gut. Ja, also vom Ablauf her ist es ja so, dass es so einen Erstkontakt mit den Teilnehmern gibt. In diesem Erstkontakt gibt es dann auch ein Interview mit den Teilnehmern, wo das persönliche Ziel abgefragt wird. Das ist aber dann eigentlich unisono immer: Ausbildungsplatz erreichen. So, die Voraussetzungen sind halt sehr, sehr unterschiedlich, so dass wir so von der Handhabung her teilweise sehr individuell mit denen arbeiten müssen, aber eben auch Wert darauf legen, dass in der Gruppe auch gearbeitet wird. (...) Nach diesem persönlichen Interview ist dann also auch klar oder zumindest einmal klar: Ist eine Vorstellung da, in welche Richtung es gehen soll, oder ist keine da? Davon leiten sich dann eben natürlich auch die nächsten Schritte ab. (...) Wir versuchen möglichst, einen Ablauf herzustellen, in dem die Teilnehmer wie in einem Betrieb (...) den Alltag verbringen, das heißt also pünktlich da sein. Das wird alles vermerkt, ob man pünktlich da ist, ob einem Krankheitsfall entsprechend sich abgemeldet wird oder nicht. Muss man dabei sagen, das ist ein Großteil, die das noch nie gelernt haben, noch nie kennengelernt haben, für die das ein großes Problem ist. Aber genau das versuchen wir ihnen ja hier also auch beizubringen. Ein Job heißt nicht nur, einen Ausbildungsplatz kriegen, sondern eben auch von der Einstellung her entsprechend darauf vorbereitet zu sein, zu wissen: Was kommt auf einen zu, wenn ich regelmäßig zu einer Arbeit gehen muss. Bis dahingehend, dass eben auch, auch wenn sie immer wieder fragen: "Können wir jetzt eine Pause machen", oder: "Können wir jetzt schon nach Hause gehen?" oder sonst irgendetwas - Nein, das geht dann eben auch bis 16 Uhr. (...) Das ist ein mühsames Geschäft, muss man sagen, weil es/ Für Viele ist das hier die Situation, wie es in der Schule war. Also sie legen hier das Verhalten an den Tag, was sie von der Schule über 10 Jahre eingelernt haben und wir müssen versuchen, diesen Spagat hinzukriegen, dass es eben im Berufsalltag anders aussieht. (I7, 14-37)

Auch wenn Herr 7B2 an dieser Stelle auf bestehende Defizite bei den Jugendlichen insbesondere im Bereich der Sozialkompetenzen hinweist, argumentiert er nicht defizitorientiert. Vielmehr stellt er heraus, dass dieses Verhalten für die Jugendlichen im schulischen Kontext offenbar eine gewisse Funktionalität besessen hat bzw. dort erlernt worden ist. Den Ansatzpunkt zur Erhöhung dieser Kompetenzen verortet Herr 7B2 nicht an dem gezeigten Verhalten selbst, sondern an den von ihm vermuteten Ursachen dieses Verhaltens, was im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird.

So stellt Herr 7B2 bei der Beschreibung eines im Rahmen der Maßnahme durchgeführten Kunstprojektes einen unmittelbaren Bezug zwischen dem Projektkonzept und der Situation der Teilnehmer her. Damit durchbricht er die zuvor stark gemachte Orientierung an betrieblichen Abläufen und stellt die Situation der Jugendlichen und deren Aneignungsproblematik in den Mittelpunkt.

7B2: Dann haben wir noch ein Projekt, ein Kunstprojekt, mit drin, das also dienstags nachmittags und freitags den ganzen Tag läuft, indem also ein Teil der Gruppe, 10 Teilnehmer, regelmäßig in diesem Kunstprojekt, das nennt sich "Ein Platz im Leben", versuchen, auf eine andere Art und Weise sich dem Thema auch einmal zu nähern. Also mehr eine assoziative Methode auch, an das Thema heranzugehen und da wird schlicht und einfach/ aus Schrott werden Objekte gemacht, die damit zusammenhängen, welche Ideen, welche Vorstellungen die Teilnehmer vom Leben, vom Ausbildungsplatz haben, und so weiter. Dieses Projekt ist einerseits für Teilnehmer einfach auch dadurch, dass es ein Methodenmix ist, sehr beliebt, also dass sie einmal auf eine andere Art und Weise angesprochen werden, zum anderen aber auch stellt es eine gewisse Öffentlichkeit her und das ist auch ganz wichtig, weil wir viele Teilnehmer haben, die eigentlich so/ Ihr Erleben, wie sie hierher kommen, ist, dass sie sich eigentlich sehr klein fühlen und unproduktiv, als Versager fühlen, und so weiter. Und über dieses Projekt können sie etwas produzieren. Wir haben auch Ausstellungen gemacht mit denen und planen auch wieder eine Ausstellung. Und dann kommt das an die Öffentlichkeit. Die kriegen ein Feedback: "Das ist aber toll, was ihr hier gemacht habt. Das finden wir ganz toll", bis dahingehend, dass sogar Objekte schon mehr oder weniger zum Verkauf dann anstanden und so weiter. Und das ist eigentlich einfach ein Erfolgserlebnis, baut die Teilnehmer auf. (I7, 77-99)

Die Aneignungsproblematik, die Beobachtung, dass sich die Jugendlichen als unproduktive Versager fühlen, wird von den Interviewten als Bezugspunkt für die konzeptionelle Ausgestaltung des Projekts herausgestellt. Sie begründen damit die Durchführung gruppenspezifischer Angebote ebenso wie die Durchführung eines Ehrenamtsprojektes und die von der Normalität schulischen Unterrichts abweichende, in Projekte eingelagerte Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Diese zielen darauf ab, den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ihnen ein positives Feedback zu geben und bei ihnen eine Begeisterungsfähigkeit zu wecken, die auf anderem Wege nicht erreicht werden kann.

7B2: Wir haben auch andere Rahmenprojekte noch mit darin. Wir haben am Anfang "Niederseil"-Projekt gemacht, kombiniert mit gruppenspezifischen Spielen. Da ging es stark um das Thema: "im Team arbeiten, sich gegenseitig Hilfestellungen zu geben, Problemlösungen nur gemeinsam möglich" und so weiter, auf diese Art und Weise. Da waren die Jugendlichen erst ganz skeptisch gewesen, waren aber dann im Nachhinein doch richtig froh über diese Erfahrung auch.

7B3: Und auch begeistert dabei. Also das sind so die Ansatzpunkte, die wir aus den vorhergehenden Maßnahmen einfach auch gewählt haben, wo wir in der letzten Fit-Maßnahme, gerade mit dem Mentalprojekt, einen sehr durchschlagenden Erfolg gehabt haben, weil wirklich Jugendliche, die sonst sich überhaupt nicht angesprochen fühlen, und in eine Begeisterungsfähigkeit - Motivation ist ja schon

schwierig -, aber auch in eine Begeisterungsfähigkeit hinein zu bekommen, das ist da eben mit Jugendlichen wesentlich schneller und effektiver gewesen, als das eben mit der rein geschulten Maßnahme oder auch Praxisarbeit in Praktikumsstellen unter Betreuung. Und das haben wir einfach als Repertoire mit aufgenommen und haben da jetzt auch einen Künstler, der von seiner Art her natürlich auch noch ein sehr großes, pädagogisches Geschick mitbringt und das haben die Jugendlichen eben auch von Anfang an mit begleitet. Also die haben da, sozusagen, die Brücke gebaut. Mit Objekten aus der vorhergehenden Maßnahme konnten die Jugendlichen direkt eine Ausstellung bestücken, so dass also wirklich die direkte Öffentlichkeitsarbeit und das Erleben und der Kontakt auch noch einmal mit den alten "Fitties", so nennen wir die immer liebevoll hergestellt wurde, um dann auch so diese Motivationsbrücke mit hinein zu nehmen. Und ich denke, das ist uns gut gelungen. (I7, 99-122).

Mit dieser Argumentation wird das pädagogische Handeln auf die Unterstützung der Subjektentwicklung bezogen. Arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen treten dabei zunächst in den Hintergrund. Anhand des Beispiels der ehrenamtlichen Tätigkeit wird jedoch deutlich, dass Herr 7B2 beide Perspektiven im Blick hat. Einerseits stellt er die Bedeutung der ehrenamtlichen Tätigkeit als Erfahrungsraum für die Jugendlichen dar, andererseits ist er sich auch der positiven Auswirkungen des ehrenamtlichen Engagements bei späteren Bewerbungen bewusst.

7B2: Ein zusätzliches Projekt, was wir auch haben von Anfang an in der Maßnahme, ist das sogenannte "Ehrenamt", nennen wir das. Da haben die Jugendlichen erst einmal an 3 Tagen in einer sozialen Einrichtung gearbeitet und machen das jetzt wöchentlich, sofern sie nicht im Praktikum sind oder so oder Urlaub ist, gehen sie da in diese Einrichtung montags nachmittags hin. Auch da war erst einmal großer Widerstand, weil die wenigsten von denen überhaupt einmal Erfahrungen gemacht haben, was es heißt, einmal für andere etwas zu machen, sich zu engagieren. Im Großen und Ganzen, kann man aber sagen, sind die Erfahrungen schon positiv. Wir haben da, zum Beispiel, 2 gehabt, die sind in ein Mehr-Generationen-Projekt gegangen und haben dann mit alten Leuten im Internet gesurft und so weiter, denen das da so ein bisschen beigebracht. Oder im Altenheim, Kindergarten, und so weiter. Wir halten es aus 2 Gründen für ganz wichtig und die Erfahrung bestätigt uns das auch, zum einen, dass sie selbst die Erfahrung machen. Es lohnt sich, etwas für andere zu tun und andere haben auch Probleme, nicht nur wir. Und das zweite ist, dass sich das einfach bei Bewerbungen auch sehr gut macht. Wenn man in Bewerbungen hineinschreiben kann, dass man also ehrenamtlich etwas getan hat, dann wird heutzutage bei den Betrieben durchaus Wert darauf gelegt. Das wird sehr positiv aufgenommen. (I7, 137-153)

Mit den hier skizzierten Angeboten sind somit zwei Zielrichtungen verbunden. Zum einen sollen diese der Erhöhung der Aneignungsfähigkeit aufseiten der Jugendlichen dienen, zum anderen leisten diese nach Möglichkeit auch einen Beitrag dazu, den Jugendlichen neue Aneignungsgegenstände zu erschließen, die ihnen bislang gesellschaftlich verwehrt wurden. Dazu trägt die öffentliche Darstellung der Ergebnisse des Kunstprojektes ebenso wie die ehrenamtliche Tätigkeit in sozialen Einrichtungen bei.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass es im Projektalltag offenbar durchaus gelingen kann, eine arbeitsmarktpolitische Ausrichtung konzeptionell systematisch zu verknüpfen mit einer konsequenten Förderung der Subjektentwicklung.

In anderen Interviews wurde dies jedoch mit Blick auf die komplexen Problemlagen der Jugendlichen angezweifelt. Zwar wurde in keinem dieser Interviews die arbeitsmarktpolitische Zielsetzung generell in Frage gestellt, jedoch ihre Bedeutung gegenüber anderen Aufgaben deutlich relativiert:

„Das Allererste und Wichtigste ist wirklich Beziehungsarbeit.“

Auf die Eingangsfrage des Interviewers, ihm Ablauf und Zielsetzungen zu erläutern, steigt Frau 10B1 unmittelbar ein, indem sie den konzeptionell zentralen Aspekt der Berufshinführung mit Blick auf die Zielgruppe des Projekts relativiert bzw. weiter fasst. So sieht sie hinter der mangelnden Berufsreife Ursachen, die im sozialen Kontext der Jugendlichen zu suchen sind. Folglich bildet nicht die fehlende Berufsreife an sich den Anknüpfungspunkt für die Interventionen, sondern die dahinter vermuteten Ursachenzusammenhänge.

10B1: Okay. Kurz. Ich unterteile es ein bisschen. Einmal klar natürlich die Zielsetzung ist, wie wir jetzt auch feststellen mussten - also vom Konzept, also wie es auch vorgegeben ist und von den Umsetzungen ist - einmal, dass wir die Jugendlichen auf den Beruf hinführen. Jetzt in unserem Projekt ist es so, kristallisiert sich halt auch so heraus, dass man da - wie es natürlich auch schon beschrieben ist - individuell dran gehen muss, aber wir jetzt ganz speziell die Zielsetzung ein bisschen - ein bisschen ist vielleicht sogar untertrieben - heruntersetzen mussten. Das rührt daher, dass es halt aus dem sozialen Kontext raus, wie es drum herum ist, herrührt, dass wir ganz oft den Istzustand haben, klar die Berufsreife liegt noch nicht vor, aber dass wir da trotzdem viel, viel weiter zurückgehen müssen, an die Ansätze, die natürlich auch vermittelt werden sollen, aber da noch viel mehr aufzuarbeiten ist. Also wir eigentlich ein kleines Stück zurückgehen. Also nicht diesen Istzustand haben, wie es eigentlich vorgegeben ist, wo wir anfangen können, sondern ein Stückchen dahinter, aber zu dem Projekt wie es jetzt ist: Wir haben gut aufgeholt und sind soweit schon dabei. Also es hängt halt mit den individuellen Sachen und Geschichten der einzelnen Teilnehmer zusammen. (I10, 19-34)

Für Frau 10B1 stellt dies jedoch keinen Widerspruch zur Orientierung an der Berufsreife dar, was daran deutlich wird, dass sie betont, man habe im Projekt bereits gut „aufgeholt“. Gleichzeitig relativiert sie die eigenen Einflussmöglichkeiten, indem sie hervorhebt, es „hänge halt mit den individuellen Sachen und Geschichten“ der Teilnehmenden zusammen, was erreicht werden kann.

In ihrer Haltung wird Frau 10B1 von Herrn 10B unterstützt, der das „große Ziel der Integration“ als zunächst nachrangig einordnet. Damit stellt er das Subjekt und seine Probleme in den Vordergrund und nicht den programmatischen Auftrag der beruflichen Integration. Auch er sieht darin keinen Zielkonflikt, da es gelinge das „eigentliche Ziel dann doch noch ins Auge zu fassen“. Er entlastet die pädagogische Beziehung zu dem Jugendlichen zunächst aber ganz bewusst von diesem Anspruch und stellt die Beziehungsarbeit ins Zentrum der Aktivitäten.

10B: Das ist auch der Verlauf - ne? Dass wir auch grundsätzlich sagen, die Maßnahme wird bestückt wirklich mit Teilnehmern, die multiple Vermittlungshemmnisse haben, das soll ja auch so sein und wo in dem ersten Schritt nie und nimmer die große Integration im Vordergrund steht, sondern einfach die individuelle Problembearbeitung und dann kriegen wir das schon ganz gut hin, das eigentliche Ziel dann doch noch ins Auge zu fassen, aber es ist erst mal Beziehungsarbeit. Das Allererste und Wichtigste ist wirklich Beziehungsarbeit. (I10, 36-42)

Frau 10B1 beschreibt diesen Zugang mit dem Begriff Sozialarbeit und benennt das Gespräch mit den Jugendlichen als zentralen methodischen Zugang. Ihrer Argumentation ist zu entnehmen, dass sie diese Gespräche nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als notwendige Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen sich öffnen und sie somit einen Zugang zu der individuellen Problematik erhält, die hinter der oberflächlich festzustellenden mangelnden Berufsreife vermutet wird. Mit der Aussage, dass der dann als „ganz gravierend“ beschriebene Bedarf „halt gedeckt“ werde, unterstreicht Frau 10B1 den Anspruch, die Ausgestaltung der Hilfestellung auf die individuelle Situation auszurichten und dabei die Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt zu stellen.

10B1: Sozialarbeit. Also wird noch - also ganz, ganz intensive - also es gestaltet sich eigentlich schon so, dass wir nur die Teilnehmer - was mit Sicherheit auch daran liegt, wie wir an die Sache rangehen, wie wir mit den Teilnehmern umgehen - der Bedarf ganz extrem da ist, dass Gespräche geführt werden müssen. Die Problemlagen die kommen natürlich nicht hier hin und wenn man einen nicht kennt, das würden wir auch nicht machen, dass wir sagen "Ich schütze dir direkt mein Herz aus", das ist nicht so, das kommt, und es kommt in der Arbeit mit den Teilnehmern und dann kommt es aber ganz gravierend, dass dann halt alles rauskommt und dann fängt diese Arbeit an und dann ist da ganz viel Bedarf und das wird halt dann gedeckt. (I10, 46-54)

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in der folgenden Einstiegssequenz wieder:

„Was kann diesem Menschen an Unterstützung in dem Tempo gegeben werden, dass er sich ein Stück weit in die Richtung entwickelt, die für ihn angemessen ist und die dem Menschen gut tut?“

Auf die Eingangsfrage des Interviewers verweist Frau 12B zunächst auf die Integration in Ausbildung und Arbeit als zentrale Zielsetzung, relativiert diese Aussage jedoch durch den Hinweis, „agenturgeschädigt zu sein“. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass es eine Differenz zwischen den offiziellen und den tatsächlichen Zielsetzungen gibt, die im Projekt verfolgt werden.

Indem sie betont, dass sich die Ziele immer dann ergäben, wenn man die Gruppe kenne, zeigt sie, dass die Frage der Zielsetzung nicht abstrakt sondern nur in Bezug auf konkrete Teilnehmer und deren Bedarfe beantwortet werden könne. Sie illustriert dies am Beispiel der letztjährigen Gruppe, bei der man aufgrund der individuellen Rahmenbedingungen die Anforderungen habe reduzieren müssen.

12B: Ziel, also oberstes Ziel, allerdings bin ich da auch ein bisschen arbeitsagenturgeschädigt, oberstes Ziel ist natürlich Integration in Ausbildung oder Arbeit. Es ergeben sich immer wieder neue Ziele, wenn wir die Gruppe kennen. Also wir hatten im letzten Jahr, glaube ich, eine ganz schwierige Gruppe, Einzelteilnehmer mit dermaßen fatalen Vorgeschichten, dass wir dann natürlich unsere Zielstellungen sehr viel mehr herunter schrauben mussten und da ging es also bei wenigen nur um die Integration in Arbeit oder Ausbildung. Da mussten erst einmal ganz viel andere Kompetenzebenen zumindest angeschoben werden, weil, das sind ja keine Sachen, die ich in einem halben Jahr dermaßen beeinflussen kann. Von daher ergeben sich immer, je nachdem, wie sich die Teilnehmerstruktur darstellt, immer wieder ganz andere Ziele. Und wenn ich jetzt von dem Projektauftrag oder von der eigentlichen Projektbeschreibung ausgehe - Klar, die sollen ein Bewerbertraining erfahren. Die sollen aussagekräftige Bewerbungsunterlagen haben. Die sollen praktische Erprobungen machen, wo festgestellt wird, welche Eignung, welche Neigung. Ja, der ganze Kompetenzbereich, ob IT, interkulturell, was auch immer, klar, das soll gemacht werden, nur in welchem Umfang und wie wir das machen, das ist wirklich dann gruppenabhängig. (I12, 11-27)

Hier zeigt sich eine kritische Distanz zu programmatisch vorgegebenen Zielsetzungen, die unter Bezug auf fachlich-pädagogische Argumente insofern relativiert werden, als diese nicht unreflektiert pauschal übernommen, sondern auf den jeweiligen Einzelfall hin ausgerichtet werden. Dabei wird nicht die Zielsetzung an sich infrage gestellt oder sogar abgelehnt, sondern in Bezug gesetzt zu den individuellen Möglichkeiten der Jugendlichen und den

Möglichkeiten innerhalb der Maßnahme, wobei explizit die Teilnahmedauer als begrenzender Faktor aufgeführt wird. Das gleiche Argumentationsmuster verwendet Frau 12B auch hinsichtlich der Projekthalte, die in ihrem jeweiligen Umfang ebenfalls gruppenspezifisch ausgestaltet werden.

Indem Herr 12B2 die Möglichkeit innerhalb des Projekts sehr frei zu agieren betont, stellt er die Bedeutung professionellen pädagogischen Handelns heraus, welches situativ angemessen sein müsse.

12B2: Das ist halt das Schöne an der Sache/ dem Projekt, dass man im Grunde genommen sehr frei ist. Man kann also über die gesamte Zeitdauer entsprechend reagieren beziehungsweise muss man auch. Haben jetzt im Moment, ich denke, insgesamt 25 Teilnehmer, die hier waren. Ein Teil ist schon ausgeschieden. Das waren also auch während dieser vergangenen Zeit immer wieder Umschwenkungen. Man muss also auch darauf reagieren. (I12, 29-34)

Mit den daran anschließenden Ausführungen bekräftigt Herr 12B3 die Richtung seiner Kollegen, indem er die Ausrichtung am Subjekt sowohl hinsichtlich der Ziele als auch der Methoden als zentralen Bezugspunkt des eigenen Handelns herausstellt.

12B3: Also das ist so, dass/ Also ich verstehe meine Arbeit also vorrangig genau mit der Zielvorgabe, die Frau 12B formuliert hat, so, dass ich die Arbeit als Selbst- und Ressourcenmanagement für Menschen begreife. Also ich versuche nicht, sozusagen, halt direkt jetzt den Menschen, sagen wir einmal, fremdzubestimmen, sondern er hat die und die Voraussetzungen, die und die Ressourcen und die und die Biografie und Herkunftsgeschichte. Und was kann diesem Menschen an Unterstützung in dem Tempo gegeben werden, dass er sich ein Stück weit in die Richtung entwickelt, die für ihn angemessen ist und die dem Menschen gut tut? Und wo dann/ Und das ist, denke ich, auch/ Das ist so die Voraussetzung dafür. Dann geht es uns im Unternehmen oder auch den allen relevant Beteiligten dazu auch gut halt noch. Das sind natürlich/ Und das versuche ich unterrichtlich umzusetzen. Also ich begreife aus diesem Grunde meine Arbeit als Training. Entweder Coaching-Prozess, das heißt, ich versuche, sie so zu unterstützen, wie es ist, und es sind die Fragen: Zeit, Fitness, Organisation von Alltag, Ordnung und auch wirklich das Reflektieren können, das, was ich will, aber auch das, was mich blendet, das, wo ich möchte und was ich mir erträume, davon ein Stück weit in den Alltag zu bekommen. Und das versuche ich zumindest mit den mir zur Verfügung stehenden Methoden. Das heißt also sowohl, also auch im klassischen kognitiv visuell perzeptiven Lernen als auch, sagen wir einmal, mit Erlebendem Lernen, wo eher auch so die fühlenden und spürenden Wahrnehmungskanäle auch im Vordergrund stehen, aber vor allen Dingen die Grundlage: Tue das, was dir gut tut,

damit das, was du möchtest, auch sich entwickelt. Aber auch - das ist mir persönlich immer wichtig - in dem Tempo, die für den Menschen angemessen ist. (I12, 37-59)

Die hier exemplarisch dargestellten Interviewpassagen, die sich thematisch alle mit Fragen der Zielsetzung und des Ablaufs der Projekte befassen, haben gezeigt, dass im Umgang mit den durch das Programm vorgegebenen arbeitsmarktpolitischen Vorgaben hinsichtlich beider Dimensionen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Projekten bestehen. Während in einigen der Interviews ein ausgeprägtes Dienstleistungsverständnis festzustellen ist, welches sich daran festmachen lässt, dass die arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben unreflektiert übernommen werden und den in der Regel weitgehend standardisierten Maßnahmeablauf unmittelbar prägen, kommt in anderen Interviews der Anspruch zum Vorschein, die bestehenden arbeitsmarktpolitischen Vorgaben (sozial)pädagogisch zu interpretieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden hin auszugestalten. Dies geht einher mit einem höheren Maß an Flexibilität hinsichtlich der inhaltlichen Maßnahmegestaltung.

In einzelnen Interviews (I1) lassen sich sogar Hinweise auf eine weitgehende ‚Immunsierung‘ gegen die arbeitsmarktpolitischen Vorgaben einerseits und die vorgesehenen Strukturelemente des Programms andererseits erkennen. Hier wird konsequent die Beziehungsarbeit ins Zentrum gesetzt und somit zum zentralen Maßstab für die Ausgestaltung des Projekts erkoren.

Deutlich wird dies unter anderem auch bei der Ausgestaltung der sogenannten Eingangsanalyse, der eine „Einführungsphase“ vorausgeht und die in einen „Qualifizierungsplan“ einfließen soll. Wie der folgende Auszug aus den Rahmenbedingungen des Förderansatzes verdeutlicht, ermöglichen die programmatischen Vorgaben den Projektträgern hier einen weitreichenden Gestaltungsspielraum:

Die Zielgruppe ist oftmals gekennzeichnet durch Schwierigkeiten, die eine Vermittlung in Ausbildung erschweren. Diese sind oftmals mit einem großen Misstrauen oder einer offenen Ablehnung gegenüber arbeitsmarktpolitischen oder schulischen Angeboten verbunden. Am Beginn der Maßnahme sollen deshalb spezielle Angebote außerhalb des herkömmlichen Instrumentariums stattfinden. Diese sollen den Jugendlichen neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen und gleichzeitig Raum für Vertrauensbildung zu der Maßnahme und den handelnden Personen schaffen. Denkbar sind hier z. B. gruppendynamische und erlebnispädagogische Angebote in den ersten Wochen der Maßnahme. Gleichzeitig liefern diese Aktivitäten Erkenntnisse für die Eingangsanalyse. Ziel der Eingangsanalyse ist die Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles. In der Eingangsanalyse werden die schulischen Kenntnisse sowie die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden erfasst sowie persönliches Verhalten beobachtet. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, ihren eigenen

Entwicklungsstand zu erkennen und die Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen. Darüber hinaus sollen sie in die Lage versetzt werden, sich entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten und ihrer Eignung für eine Berufsorientierung bestimmten Berufsfeldern zuzuordnen. Auf der Grundlage der Eingangsanalyse wird ein Qualifizierungsplan durch den Träger der Maßnahme erstellt. Im weiteren Verlauf der Maßnahme wird der Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden regelmäßig überprüft und dokumentiert und bei Bedarf mit den Teilnehmenden besprochen und soweit erforderlich, eine Anpassung des Qualifizierungsplans vorgenommen. (MSAGD, 2009)

Bereits die betrachteten Interviewsequenzen lassen erkennen, dass in einigen Projekten der Aspekt der Vertrauensbildung eindeutig im Mittelpunkt steht, während andere bei der Erstellung des „Stärken-Schwächen-Profiles“ hauptsächlich auf den Einsatz standardisierter und größtenteils entpersonalisierter Testverfahren setzen.

Wie im Folgenden anhand weiterer Interviewsequenzen gezeigt wird, ergeben sich aus den Äußerungen zum Einsatz solcher Instrumente weitere Hinweise auf das professionelle Selbstverständnis der Interviewten.

5.1.2 Eingangsanalyse und Qualifizierungsplanung

Wie der oben zitierte Auszug aus den Rahmenrichtlinien des Förderansatzes „Fit für den Job“ verdeutlicht, wird der spezifischen Ausgangssituation der Teilnehmenden insofern Rechnung getragen, als der Einstieg in das Projekt in bewusster Abgrenzung zu den gängigen schulischen und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen über „Angebote außerhalb des herkömmlichen Instrumentariums“ gestaltet werden soll. Insofern entspricht die in Interview I getroffene Aussage „Anamnese hin oder her, Sozialkompetenz hin oder her, ich muss irgendwo erst mal an den ihr Innerstes kommen.“ (I1, 78-80) durchaus den an diese Einführungsphase gestellten Erwartungen. Während jedoch in der Programmlogik diese vertrauensbildenden Maßnahmen in einen unmittelbaren arbeitsmarktpolitischen Verwertungszusammenhang gestellt werden, indem sie Erkenntnisse für die Eingangsanalyse liefern und schließlich in einen Qualifizierungsplan münden sollen, stellen sie für Frau 1B2 ein Grundprinzip ihrer Arbeit dar, welches sich durch das ganze Projekt zieht:

„Aber dass wir jetzt genau einen Plan haben, du hast dann das und das, hasse ich, bin ich nicht der Typ, bin ich nicht der Mensch für solche Dinge.“

1B2: Also das ist nicht ein Klassenverband so, wie jetzt auch bei den großen Bildungsträgern, die sitzen dann dort, nein. Da hat jeder wirklich und es wird mit viel Gesprächen und mit viel über Termin und wir sind viel unterwegs mit denen dann auch und wie gesagt, wir pulvern auch viel privat mit rein, um das Ganze, weil ja auch Lebensmittel so viel nicht von ESF gefördert wird. Aber das ist für uns so wichtig, dass

die das haben. Dieses gemeinschaftliche und dieses zusammen kochen, das zusammen lernen und das, das ist für uns so dann, das ist für die auch so wichtig. Die kriegen mitunter am Tag nicht einmal ein warmes Essen. Ich habe die Hälfte davon, die stürzen sich über das Essen. Und das ist eigentlich so wichtig in dem ganzen Prozess den die durchwandern oder durchleben. Dass die irgendwo hier eine Geborgenheit finden und dass die nicht merken, dass wir sie irgendwo zu was zwingen wollen und letztendlich wir ihnen helfen, dass sie doch ihr Leben in den Griff kriegen.

I: Wie passt das zusammen, also der Förderansatz sieht ja zunächst so mal verschiedene Module oder so einen idealtypischen Verlauf vor. Können Sie das für sich integrieren oder wie gehen Sie damit um? Also es steht zunächst mal in diesen Rahmenbedingungen mit drin, ist das sinnvoll, dass so auszugestalten oder wie sind Ihre Erfahrungen da?

1B2: Ja schon. Als Rahmen schon. Aber gestrikt wird es von uns aus aufgrund der Situation, der Teilnehmerzusammenstellung und letztendlich, ja, wie komme ich an die Jugendlichen ran. Ich habe schon eine Orientierung für mich, aber es ist nicht so, dass ich jetzt sage, Einstiegsphase bis dahin, das, das. Da kriege ich keinen Jugendlichen. (I1, 244-268)

Die Argumentation mündet in die Formulierung dreier Grundsätze für die Maßnahmegestaltung:

1. Geborgenheit bieten
2. auf Zwang verzichten
3. den Jugendlichen helfen, ihr Leben in den Griff zu bekommen,

welche sie auch über die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben des Programms stellt, die sie zwar als Rahmen akzeptiert, jedoch nur soweit, als dadurch die Beziehung zu den Jugendlichen nicht gefährdet wird. Dies betrifft auch die Arbeit mit Qualifizierungsplänen, die als standardisiertes Instrument abgelehnt werden:

1B2: Wir fördern ihn sofern individuell, dass wir auch bestimmte Fähigkeiten rausarbeiten. Haben Sie ja vorne schon gesehen. Wir haben zwei gute, drei eigentlich gute Zeichner. Die machen zum Beispiel auch immer aufgrund dessen dass sich da weitere, der eine der vorne hier malt, der E., das ist der der auch Autolackierer wird. Eine ruhige Hand brauche ich dafür. Er kann gut zeichnen also hier haben wir dem die Aufgabe gestellt. Unten der P., das ist übrigens der was in die Therapie geht, der Alkoholranke, der kann gut zeichnen, dem haben wir das einfach in so einer Art Therapie gegeben, dass der an sich über diese Zeichnung auch ja was wert ist. Er sich

auch dort ausleben kann, insofern. Das machen die aber in Selbständigkeit. Wir haben ein junges Mädel, die ist aber jetzt im Praktikum, die kann gut Portraits malen, die ist dabei alle mal zu malen und dass die dann auch zu verewigen. Dann haben wir unsere, die gerne an die Nähmaschine gehen. Das sind hauptsächlich die, die wir noch nicht in die Ausbildung direkt insofern vermitteln, die eine junge, ist eine junge Mutti mit einem Kind, insofern wird es sehr schwierig werden. Aber das sind die, die so in die Hauswirtschaft gehen können und haben dann das Augenmerk auf die Hauswirtschaft einfach gelegt. Und da haben wir viel reingepackt und da hat jeder schon seinen Qualiplan und seine individuelle Förderung, wo wir so Fähigkeiten rausarbeiten. Oder auch jemanden unten, der unten am PC hauptsächlich fit ist wie unten jetzt der G. der sehr gut an sich Bewerbungsschreiben machen kann, der jetzt sagt, ich helfe jetzt der M. . Diese Solidarität einem Schwächeren zu helfen, das ist schon. Aber dass wir jetzt genau einen Plan haben, du hast dann das und das, hasse ich, bin ich nicht der Typ, bin ich nicht der Mensch für solche Dinge. Wir haben zwar an sich einen Rahmen, aber dieses Schriftliche und das festhalten, erstens hast du das Ziel die und die Ausbildung, dann hast du, dafür bin ich nicht. Ich bin an sich mehr so der Typ der reinkommt und guckt und dann vor Ort in der Arbeit selber denen Wege zeigt, dass die gar nicht merken, dass sie letztendlich auch, das ist immer dieses per Acta legen dann auch. (I1, 395-421)

Frau 1B2 betont hier, dass die Art der Förderung sich nicht aus einem niedergeschriebenen Plan ableitet, sondern sich aus dem Maßnahmealltag heraus entwickelt und auch in diesen eingebettet ist (gegenseitige Hilfe). Die Beschreibungen münden schließlich in eine Bewertung des Instruments Qualifizierungsplan, indem Frau 1B2 ihre Abneigung gegenüber einer formalisierten schriftlichen Fixierung zum Ausdruck bringt. Mit der Schilderung konkreter Einzelfälle macht sie dabei allerdings deutlich, dass sie nicht die Intention der Qualifizierungspläne, eine an den individuellen Bedarfen ansetzende spezifische Förderung zu ermöglichen in Frage stellt, sondern vielmehr das Instrument als ungeeignet bzw. kontraproduktiv erachtet, genau dies zu erreichen. Als Gegenentwurf zu einer standardisierten und formalisierten Qualifizierungsplanung wird ein Modell der situativen, in die Praxis eingebetteten und an den lebensweltlichen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen ansetzenden Ausgestaltung der Förderung skizziert. Dabei wird Planung weitgehend mit Standardisierung und Inflexibilität gleichgesetzt, die als inkompatibel mit dem vorgetragenen Verständnis einer indirekten Erziehung angesehen wird. Als spezifische pädagogische Leistung wird dabei die Fähigkeit herausgestellt, die Qualifizierungsansätze so in den Alltag einzubetten, dass sie nicht als solche erkennbar sind.

Damit einher geht der Anspruch, die Teilnehmenden bei der Gestaltung des Projekts aktiv mit einzubeziehen. In der Beschreibung wird aber auch deutlich, dass diese Mitbestimmungsmöglichkeiten begrenzt sind. So weist Frau 1B2 auf bestimmte

tagesstrukturierende Elemente hin, die zwar bezüglich ihrer konkreten Ausgestaltung zu beeinflussen sind, nicht aber an sich in Frage gestellt werden (Kernzeit, gemeinsames Kochen und Mittagessen, Putzplan, gemeinsamer Abschluss). Auch werden die thematischen Schwerpunkte für die Kernzeit vorgegeben (Bewerbungstraining, Nähen). Mitbestimmung erfolgt somit nicht beliebig, sondern in einem vorgegebenen Rahmen und nach bestimmten Regeln. Es steht beispielsweise auch nicht zur Disposition, ob gemeinsam gekocht wird, es bleibt aber den Teilnehmenden überlassen, was gekocht wird.

Diese Form der Partizipation wird auch als bedeutsam für den Prozess der Gruppenbildung betrachtet. Auffällig ist dabei, dass Frau 1B2 hier wie bereits an anderen Stellen den militärischen Begriff „Truppe“ verwendet, wenn sie über die Gruppe der Teilnehmenden spricht und dabei betont, dass sie erst im Laufe der Zeit dazu geworden sind. Der Kontext und die Konnotation des Begriffes Truppe deuten darauf hin, dass damit das hohe Maß an Gemeinschaftlichkeit zum Ausdruck gebracht werden soll.

Die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Maßnahmeablaufs wird sowohl von Herrn 1B als auch von Frau 1B2 als wesentlich dafür angesehen, dass die Gruppe den Ablauf auch weitgehend selbstorganisiert gestalten kann. Da nicht nur ein von außen vorgegebener Plan umgesetzt sondern der Ablauf selbst mit gestaltet wird, übernehmen die Teilnehmenden auch die Verantwortung dafür.

1B2: Wir haben sehr viel mitentscheiden lassen. Das heißt, dass wir hier den Tag begonnen haben, dass wir so eine Gleitzeit hatten. Wir haben gemerkt, die kommen auch aus den Dörfern, die sind auch auf die Busse angewiesen und haben gemerkt, machen wir Gleitzeit zwischen 8 und 9, ist ankommen. Wer natürlich eher da ist, der kann noch eine Tasse Kaffee trinken, der kann sich noch unterhalten, der kann letztendlich noch ein Problem lösen. Punkt 9 wird begonnen, das mussten sie wissen. So, dann haben wir letztendlich einen Plan. Beim Frühstück haben wir so eine Art Teambesprechung gemacht, gesagt was liegt heute an, was sind für Schwerpunkte und dann haben die so eine Kernzeit gehabt. Und letztendlich wie jetzt auch jeder seine Aufgaben hatten, zwei die gekocht haben, die mussten sich um Einkauf und alles kümmern. Dann war Bewerbungstraining angesagt, es war Nähen, es waren Kernzeiten, wo jeder eine feste Aufgabe hatte, die er erfüllt. So dann war letztendlich gemeinsames Mittagessen, wo noch mal ausgetauscht wurde, wo dann noch mal gesagt wurde, wo auch einer sagt es war Kacke, will ich nicht wieder machen und so. Und dann machen wir einen Putzplan. Die wussten auch, hier geht es nicht eher raus, bis wir auch alle, die mussten nicht groß, aber es wurde aufgeräumt, es wurde, jeder hat sein Teil gehabt, das wurde vorher eingeteilt. Die konnten sich auch freiwillig melden und dann haben wir einen gemeinsamen Abschluss gehabt. Und so sind wir

dann auch rausgegangen. Und so hat sich das eigentlich auch eingespielt, dass die letztendlich zu der Truppe gehörten, was sie sind.

(...)

1B2: Ja klar, aber vom Prinzip her muss man keine Angst haben, dass einer davon Blödsinn macht oder dass einer irgendwo die Hütte abbrennt. Sie wissen was sie zu machen haben, sie haben ihre Zeiten und dann läuft das auch. Und wir haben auch nie ins Essen reingeredet. Vorgaben erklärt, Hilfe, die können kommen wenn sie Schwierigkeiten haben, aber wir haben nie irgendwo was vorgegeben, sondern die haben es wirklich selber gemacht.

1B: Das ist auch der Grund warum das jetzt gerade klappt, wenn wir hingehen und würden denen das komplett alles vorgeben, dass die praktisch ihren Plan bekommen und genau wissen, das haben sie zu tun und das zu lassen, dann könnten wir das jetzt nicht machen, dass drüben keiner wäre, weil dann müssten wir nämlich, dann ist wirklich die Gefahr da, dass sie nämlich dann da irgendeinen Blödsinn machen. Aber das was die machen, das haben die ja zum großen Teil mit selbst erarbeitet, sind die eigenen Interessen, sind die eigenen Wünsche. Und dann können die so ein Programm auch viel besser annehmen. (I1, 448-489)

Wie insbesondere diese letzte Textsequenz verdeutlicht, wird die bewusste Abweichung von dem programmseitig vorgegebenen Projektablauf sowie den vorgesehenen Instrumenten als Voraussetzung dafür angesehen, zentrale Ziele des Projektes, beispielsweise die Übernahme der „Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung“ zu erreichen.

„Zielvereinbarung - Das ist natürlich zum Teil etwas hochtrabend angesetzt. Also, man schreibt dann vielleicht ein Satz, formuliert den mit ihm gemeinsam, wenn die aus der Tür rausgehen, haben die den vergessen; ja?“

Demgegenüber kommt in mehreren anderen Interviews eine deutlich stärker arbeitsmarktpolitisch geprägte Orientierung zum Ausdruck. So auch in der folgenden Sequenz zum Thema Eignungsfeststellung. Deren zentrales Ziel stellt Frau 3B1 heraus, sei es, den Jugendlichen die „realistischen“ Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt zu zeigen. Diese würden im Rahmen der Zielplanung mit den beruflichen und privaten Zielen sowie den identifizierten Problemlagen und Voraussetzungen abgeglichen. Zu deren Identifikation würden u.a. Schulleistungstests durchgeführt. Auch wenn Frau 3B1 betont, dass die Zielplanung unter Berücksichtigung von Interessen, Voraussetzungen und Fähigkeiten erfolgt, dürfte es in diesem Prozess für die Jugendlichen schwer sein, ihre subjektiv geäußerten Wünsche und Interessen gegen die „realistischen“ Bedingungen sowie die per Testverfahren identifizierten und dokumentierten Fähigkeiten zu behaupten. Strukturell ist

hier die Zielplanung somit geprägt von einem deutlichen Hierarchiegefälle. Auf der einen Seite steht der Experte, der sich in der Lage sieht, die Situation auf dem Arbeitsmarkt realistisch einzuschätzen und der über die Ergebnisse der Leistungstests ein offenbar objektives Bild von der Leistungsfähigkeit des Jugendlichen hat, auf der anderen Seite der Jugendliche, der lediglich seine subjektive Einschätzung mit einbringen kann. Auch das Ziel selbst ist nicht wirklich verhandelbar, da, wie Frau 3B1 betont, es immer darum geht, die Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt zu bringen.

3B1: Ja, dann gibt es so vier bis acht Wochen, die bei uns stattfinden, einfach mal zur Eignungsfeststellung, wo man guckt: Was bringen die alles so für Problemlagen mit? Welche beruflichen und privaten Ziele verfolgen sie? Wir zeigen ihnen, im Prinzip, was die realistischen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt sind, sprich: Was gibt es für Berufe, die man in dualen Systemen erlernen kann, oder mit den Voraussetzungen, die unsere Jugendlichen mitbringen? Die können sich praktisch und theoretisch erproben. Es werden Schulleistungstests mit ihnen gemacht. Das Ganze wird dann ausgewertet, mit ihnen besprochen, eine sogenannte „Zielplanung“ dann für die Maßnahme gemacht. Das heißt: Man legt gegenüber „was bringst du so an, an Voraussetzungen mit? Welche Fähigkeiten hast du? Welche Interessen hast du? Wie passt das zusammen, und welche berufliche Perspektive könnte sich daraus entwickeln?“ Also, es ist schon das Ziel, die in den ersten Arbeitsmarkt zu bringen, wobei in dieser Maßnahme ja ein niedrighwelligeres Angebot sein soll. Das sind ja meistens Jugendliche, die entweder noch nicht für die BVB, die klassische - sage ich mal - noch nicht bereit sind, oder bereits schon wieder rausgeflogen sind. Insofern können wir es da leichter angehen, und können die praktisch dazu hinbringen. Ich sage mal so - Sie können mich korrigieren Herr 3B - die Hälfte der, der Teilnehmer, die muss man erst einmal aktivieren; ja? Also, insofern erst einmal täglich kommen. Wie mache ich das mit dem Abmelden? Wie geht das mit der Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung? Was heißt es, einen Sechs-, Siebensturentag durchzuhalten? Das sind so die, die anfänglichen Sachen, die wir da wirklich trainieren; ja? (I3, 18-40)

Die Ausführungen zum Verfahren der Zielplanung verstärken den bereits in den vorangegangenen Sequenzen entstandenen Eindruck, dass die individuellen Wünsche und Interessen hierbei nur von untergeordneter Bedeutung sind. So betont Frau 3B1, dass die Jugendlichen mit den Ergebnissen der Eingangsanalyse mitkriegen, wo sie gut und wo sie weniger gut seien. Auch wenn Frau 3B1 darauf hinweist, dass bei der Auswahl der Förderschwerpunkte Aspekte berücksichtigt werden, welche die Jugendlichen für sich wichtig finden, entscheiden letztlich die Pädagogen darüber, an welchen Punkten die Förderung ansetzt.

Eine gleichberechtigte Teilhabe an der Entscheidungsfindung wird den Jugendlichen auch gar nicht zugetraut. Deutlich wird dies u.a. an der Aussage, der Begriff Zielvereinbarung sei etwas hochtrabend angesetzt, da die Jugendlichen den gemeinsam mit ihnen formulierten Satz bereits beim Verlassen des Raums wieder vergessen hätten.

Somit scheint die Zielplanung innerhalb des Projekts auch weniger als diskursives Instrument der Praxisreflexion denn als ‚technisches‘ Verfahren zur Umsetzung und Steuerung der im Rahmen der Eingangsanalyse gewonnenen Ergebnisse zu dienen, an denen die Jugendlichen selbst nur am Rande beteiligt werden.

I: Sie sprachen vorhin an: Es wird so was wie eine Zielplanung gemacht. Entspricht das in etwa dem, also in dem, in dem Förderansatz wird ja von Qualifizierungsplänen gesprochen, kann ich mir so etwas darunter vorstellen, dass also gemeinsam irgendwie geguckt wird: Wo soll es hingehen?

3B1: Genau. Also, im Prinzip durch die, diese Eignungsfeststellung, Eignungsanalyse am Anfang, kriegen ja die Jugendlichen mit: Wo sind sie gut? Wo sind sie nicht so gut? Wir können eine relativ gute Einschätzung kriegen. Und daraus nehmen wir uns dann Dinge, natürlich nicht alle Förderbedarfe, weil, das ist eine Überförderung und auch unrealistisch. Aber Aspekte, die die Jugendlichen für sich wichtig finden, und die wir für den weiteren beruflichen Werdegang wichtig finden, die nehmen wir daraus, zwei, drei Aspekte. Und danach wird dann gearbeitet.

I: Das. Damit haben Sie gute Erfahrungen?

3B1: Ja, klar. Also, man darf natürlich nicht - sage ich mal - denken, dass die, die Jugendlichen, also wir machen das natürlich auch mit, mit einer Art Zielvereinbarung. Das ist natürlich zum Teil etwas hochtrabend angesetzt. Also, man schreibt dann vielleicht ein Satz, formuliert den mit ihm gemeinsam, wenn die aus der Tür rausgehen, haben die den vergessen; ja? Aber ich denke, wenn man das Wort einmal so „Pünktlichkeit“ erwähnt hat, und dass das ein Thema ist für den Jugendlichen, dann, dann weiß er, dass das ein Thema für ihn ist. Er erinnert sich jetzt vielleicht nicht mehr daran, dass er mit dem Herrn Sozialpädagogen vereinbart hat, jetzt fünfmal in der Woche pünktlich zu kommen, oder zweimal, da vielleicht nicht dran. Aber man hat mal drüber gesprochen, und erinnert sie immer wieder dran, und weiß: Das ist das Thema bei dem; ne? Oder Mathematik, Grundrechenarten - dann spricht man den Lehrer drauf an, oder der kriegt dann die Zielvereinbarung auch ins Fach. Dann guckt der in seinem Unterricht: Da muss ich ein bisschen erstmal gucken, dass der die Grundrechenarten auf die Reihe kriegt. Bei dem anderen kann ich schon mit dem Bruchrechnen weitermachen. Oder den hole ich mir noch mal, wenn die anderen im Praktikum sind, und er hat keines und macht Förderunterricht; ja? Also. (I3, 200-217)

„Also wir haben im Prinzip unsere Eingangsphase, wo wir dann erst mal feststellen: Was haben sie überhaupt für Kompetenzen?“

Eine starke Fokussierung auf standardisierte und vermeintlich valide und reliable Testverfahren kommt in mehreren Interviews zum Vorschein. In der bereits interpretierten Textstelle aus Interview 2 wird in diesem Zusammenhang das Verfahren Profil-AC genannt, auf welchem die Ausgestaltung des Hilfeprozesses weitestgehend beruht.

2B1: Also wir haben im Prinzip unsere Eingangsphase, wo wir dann erst mal feststellen: Was haben sie überhaupt für Kompetenzen? Wo muss man sie noch mehr unterstützen? Wo muss man sie mehr, mehr einführen? Das ist so die Eingangsphase, mit diesem Profil-AC, dass wir erst mal sehen: Was haben die überhaupt? Was können sie? (I2, 11-15)

Bezugspunkt sind somit die in dem Verfahren gezeigten ‚Kompetenzen‘ bzw. insbesondere die dort identifizierten ‚Kompetenzdefizite‘, welche aus Sicht von Frau 2B1 einen Unterstützungsbedarf anzeigen. Aus der vermeintlichen Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden wird damit in der Praxis eine Defizitorientierung, da nicht die identifizierten Stärken, sondern die Schwächen den Ausgangspunkt der pädagogischen Intervention darstellen.

Mit Blick beispielsweise auf den im Rahmen des Profil-AC verwendeten Kompetenzbegriff, der explizit auf dem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ der Bundesagentur für Arbeit (MTO) basiert, ist weiterhin anzumerken, dass hier nicht die Handlungsfähigkeit der Subjekte an sich im Mittelpunkt steht, sondern deren arbeitsmarktpolitische Funktionalität.

Aus methodischer Perspektive ist es außerdem bedeutsam darauf hinzuweisen, dass anders als es die sogenannten Kompetenzfeststellungsverfahren suggerieren, Kompetenz selbst nicht messbar ist, sondern lediglich deren Performanz in einem spezifisch festgelegten Setting. Für die pädagogische Arbeit bedeutet dies, dass aus einem negativen Testergebnis nicht unmittelbar auf das Fehlen einer Kompetenz rückgeschlossen werden kann, da nicht auszuschließen ist, dass die spezifische Handlungssituation ursächlich war für die geringe Performanz. Diese Frage jedoch lässt sich nicht über Testverfahren klären, d.h. diese sind generell nicht dazu in der Lage, etwaige situations- bzw. personenbezogene Ursachen und Hintergründe vermeintlicher Kompetenzdefizite zu identifizieren.

Kompetenzfeststellungsverfahren können somit nicht die alleinige Basis pädagogischer Entscheidungen und Handlungen darstellen. Dass jedoch in der Praxis die scheinbar objektiven Daten solcher Tests genau dazu herangezogen werden, zeigt sich auch an den Äußerungen zum Thema Qualifizierungspläne.

Diese weisen erneut darauf hin, dass den Jugendlichen selbst ein sehr geringes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit zugemessen wird. Das zentrale Instrument zur Identifikation des Förderbedarfs und der darauf aufbauenden Ausgestaltung der Förderung ist das Profil-AC,

dessen Ergebnisse noch nicht einmal mit den Jugendlichen besprochen, sondern lediglich im Qualifizierungsplan festgehalten werden – den die Jugendlichen aber nicht zu Gesicht bekommen. Den Ergebnissen des Kompetenztests wird somit eine objektive Gültigkeit unterstellt. Aus ihr werden dann deduktiv die jeweiligen Förderangebote abgeleitet, ohne dass der Jugendliche Einfluss darauf hätte („Wir versuchen dann zu unterstützen, aber ohne dass wir das groß thematisieren“). Grundlage der Förderung ist somit nicht die Person an sich, sondern dessen im Kompetenztest ermittelte Performanz in unterschiedlichen Bereichen. Dementsprechend ist auch die Förderung an sich nicht ganzheitlich gestaltet, sondern orientiert an den im Profil-AC definierten Kompetenzfeldern. Die fachlichen Kompetenzen werden im Deutsch- und Matheunterricht vermittelt, berufliche Basiskompetenz und Methodenkompetenz vermitteln die praxisorientierten Lernprojekte und für die sozialen Kompetenzen gibt es die Erlebnispädagogik.

Nicht der Jugendliche steht somit im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns, sondern das Kompetenzmodell des Profil-AC.

Erkennbar wird hier ein weitgehend entpersonalisiertes und technokratisches Förderverständnis. Nicht die Beziehungsarbeit, der pädagogische Bezug bildet die Grundlage der pädagogischen Arbeit, sondern das Profil-AC, dessen Ergebnisse unhinterfragt in pädagogisches Handeln übersetzt werden. Dass der Jugendliche in diesem Bild lediglich Objekt pädagogischer Interventionen und nicht gleichberechtigter Koproduzent im Hilfeprozess ist, wird hier sehr deutlich.

I: Wir hatten vorhin kurz dieses Thema „Qualifizierungspläne“ an/ angesprochen. Sie sagten: die. Sie werden schon irgendwie geführt, aber jetzt nicht mit den, mit den Teilnehmern kommuniziert. Wie. Wie wird das. Wie läuft das ab?

2B1: Also man/ Zum Beispiel, wir haben ja dieses Eingangs/ Eingangsprofil-AC gemacht und wir haben im Profil-AC gesehen: Wo liegen ihre Schwächen? Wo haben sie in Mathe Schwächen? Haben sie in Deutsch Schwächen? Da drauf reagieren wir natürlich dann im Unterricht, dass wir den Unterricht darauf abstimmen, dass sie dann auch, wenn zum Beispiel jemand mit Rechtschreibung Probleme hat, dass man den halt speziell noch mal, immer wenn so was ist, aufrufen, fragt - solche Sachen halt. Oder auch, was noch mit reingehört - so dieses Sozialpädagogische, wenn halt jemand Probleme mit dem Gesetz hat, und wir da versuchen, da tätig zu werden. Dann sagen wir nicht zu dem, das ist jetzt dein Qualifizierungsplan, dass du das so und so machst, sondern wir werden dann aktiv. Wir versuchen dann zu unterstützen, aber ohne dass wir das dann großartig mit denen thematisieren. Sondern wir helfen halt einfach und halten es dann fest „im Qualifizierungsplan ist das und das erreicht worden.“

2B3: Also, bei uns liegt das vor. Wir sagen nicht, das ist zum Teilnehmer. Das ist jetzt okay.

2B1: Ja, ja, ja.

I: Also, es ist kein Instrument, was - sozusagen - Sie dialogisch einsetzen, dann mit den, mit den Teilnehmern absprechen?

2B1: Nee, nee. Ich denke auch: Das würde die überfordern, ein Stück weit, wenn man da jetzt sagt: „Wir haben jetzt da und da gesehen - du hast da und da Schwächen. Deswegen werden wir da, und da, das machen, und dieses machen, und jenes machen“, es ist das Beste: man macht einfach; ist so meine Erfahrung. (I2, 320-344)

„Wir legen unser Hauptaugenmerk darauf, die Jugendlichen ausbildungsreif zu bekommen.“

Wie die folgende Sequenz aus Interview 8 verdeutlicht, kommt diese Haltung in mehreren Interviews zum Vorschein und geht einher mit einer konsequent arbeitsmarktbezogenen Fokussierung der Maßnahmeziele sowie einer produktionsorientiert-technokratischen Maßnahmegestaltung.

8B1: Okay. Also das Ziel der Maßnahme ist die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit, das ist das größte Ziel und unser, wir legen unser Hauptaugenmerk darauf, die Jugendlichen, die nicht ausbildungsreif sind, in acht Monaten ausbildungsreif zu bekommen oder festzustellen, dass sie absolut nicht ausbildungsreif sind. Und dafür haben wir halt die verschiedenen Instrumente vom Fit-Center. (...) Das ist so eine Einstiegswoche und dann werden die zwei Wochen durch eine Art Assessment geführt, und zwar benutzen wir da vor allem das SDQ-Handbuch und testen die halt ab. In verschiedenen Bereichen, Mathe, Deutsch, Teamfähigkeit Sozialkompetenz, handwerkliche Fähigkeiten, Feinmotorik, Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, Konzentrationsfähigkeit. (I8, 8-27)

Für Frau 8B1 haben die Ziele der Maßnahme durchgängig einen unmittelbaren arbeitsmarktpolitischen Bezug. Die Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung bezeichnet sie als größtes Ziel, was darauf hindeutet, dass dieses den zentralen Orientierungsrahmen für die Maßnahme darstellt. Sie konkretisiert dies, indem sie betont, das Hauptaugenmerk liege darauf, die Jugendlichen ausbildungsreif zu bekommen oder festzustellen, dass diese absolut nicht ausbildungsreif seien. Der Begriff „ausbildungsreif bekommen“ deutet dabei darauf hin, dass sie die Herstellung der Ausbildungsreife als ihre Aufgabe erachtet, die Ausbildungsreife somit das Produkt der Maßnahme darstellt, dass zu liefern sie sich verpflichtet sieht. Eine alternative bzw. weitergehende Zielsetzung zieht sie nicht in Betracht. Für jene Jugendlichen, mit denen dieses Ziel nicht erreicht werden könne, geht es darum, den Beweis zu erbringen, dass diese „absolut“ nicht ausbildungsreif seien. Die ‚Dokumentation des Scheiterns‘ ist somit ein zweites mögliches Produkt der Maßnahme, mit der das eigene Handeln gegenüber den

Auftraggebern legitimiert werden kann, indem auf diese Weise auch aus dem Verfehlen des programmatischen Ziels ein arbeitsmarktpolitisch verwertbares Ergebnis abgeleitet wird.

Den Produktionscharakter stellt Frau 8B1 sprachlich auch bei der Schilderung des Ablaufes der Maßnahme dar, wenn sie betont, um die Jugendlichen ausbildungsreif zu bekommen, habe man verschiedene Instrumente. Der von ihr daraufhin chronologisch geschilderte Ablauf des Projekts weist auf einen hohen Grad der Strukturierung und zumindest was den Ablauf betrifft, auch Standardisierung hin. So sehen sich die Jugendlichen einer zweiwöchigen Testphase ausgesetzt, in der mit Hilfe standardisierter Instrumente fachliche, überfachliche und personale Fähigkeiten getestet werden sollen. Damit einher geht der Anspruch, über vermeintlich valide und auf diese Weise legitimierte Instrumente einen weitgehend objektiven Überblick über die Stärken und Schwächen der Jugendlichen zu erhalten.

Die unmittelbare Bedeutung der Testverfahren für die Ausgestaltung des Projekts zeigt eine Sequenz aus demselben Interview, in der Frau 8B1 die Entscheidung, in der Phase der praktischen Erprobung keine Angebote im Bereich Bürokommunikation anzubieten, ausschließlich mit schlechten Testergebnissen der Teilnehmenden begründet.

8B1: Bürokommunikation haben wir dieses Jahr nicht angeboten, weil der IC-3-Test, der Computertest halt ergeben hat, dass die Anlagen bei den Jugendlichen, was den Umgang mit dem Computer angeht, unter dem Durchschnitt liegen, den sie halt brauchen, sage ich mal, um das machen zu können. (I8, 51-55)

Insgesamt scheinen die Interessen der Jugendlichen einen nachrangigen Einfluss zu haben. Zwar wird der Wunsch der Teilnehmenden neben den Aspekten Eignung und Realisierbarkeit als drittes Kriterium für die Auswahl des Bereichs angegeben, allerdings deuten die zuvor gemachten Aussagen zum Themen Eignung (kein Angebot im Bereich Bürokommunikation wegen schlechter Computertests) sowie die Betonung der Realisierbarkeit darauf hin, dass diese beiden Kriterien in der Praxis wohl ein stärkeres Gewicht haben dürften.

8B1: Und dann, nach dieser Phase, gehen die in die Fachbereiche, für die sie geeignet sind und sich interessieren. Wir versuchen, dem Wunsch nachzukommen. Es ist natürlich so, es sind 24 Teilnehmer und es sind gewisse Bereiche, die sehr überlaufen sind und sehr gefragt sind und da haben wir nicht genügend Plätze. Das heißt, wir gucken also auf Eignung, Wunsch und Realisierbarkeit und setzen dann die Jugendlichen in die einzelnen Bereiche rein. Verkauf ist sehr gefragt, aber da haben wir halt nicht so viel Plätze und kombinieren das zum Beispiel mit dem Bereich Lager, weil man auch im Verkauf, im Einzelhandel, halt Lagerkenntnisse haben muss. Das sind

also auch teilweise Jugendliche im Bereich Lager, die lieber direkt im Verkauf gewesen wären. (I8, 77-86)

Diesen Eindruck erhärtet auch die Aussage, aufgrund der großen Nachfrage und der fehlenden Kapazitäten im Bereich Verkauf bringe man Jugendliche mit diesem Wunsch teilweise im Bereich Lager unter, da dort bezüglich der Tätigkeiten Schnittmengen gesehen würden. Allerdings darf bezweifelt werden, dass ein Jugendlicher, der sich für eine Tätigkeit im Bereich Einzelhandel interessiert, ein ebensolches Interesse am Lagerbereich haben dürfte, da es neben den von Frau 8B1 herausgestellten Schnittstellen erhebliche Unterschiede zwischen den Profilen dieser beiden Berufsbereiche gibt, z.B. was den Umgang mit Kunden angeht, einem der zentralen Punkte im Bereich Verkauf. Dies wird jedoch im Rahmen des Interviews weder thematisiert noch problematisiert.

Neben der in Interview 1 zum Ausdruck kommenden ‚radikal subjektorientierten‘ Haltung und der in den zuletzt analysierten Interviewsequenzen skizzierten technokratischen Ausrichtung der Maßnahme wird in anderen Projekten der Versuch unternommen, trotz der strukturellen Orientierung an dem vorgegebenen Rahmen und der Nutzung von Testverfahren die Teilnehmenden aktiv in die Gestaltung mit einzubeziehen und sie als Subjekte ernst zu nehmen.

„Die Noten spiegeln nicht unbedingt das wieder, was die zum Teil wirklich an Fähigkeiten haben.“

Ähnlich wie bei den zuvor dargestellten Beispielen kommen auch im Projekt 11 im Rahmen einer klar strukturierten zweiwöchigen Eingangsanalyse Testverfahren zum Einsatz, die dazu dienen sollen, den theoretischen Kenntnisstand der Teilnehmenden zu ermitteln.

Die Erläuterung, es gehe darum, einen „Einblick“ zu bekommen, wo die Jugendlichen stehen, deutet jedoch bereits darauf hin, dass damit nicht die Erwartung verbunden ist, eine umfängliche und abschließende Einschätzung zum Leistungsvermögen der Jugendlichen zu erhalten. Mit dem Hinweis darauf, dass entsprechende Fragen auch im Rahmen von Einstellungstests weit verbreitet sind, wird zudem herausgestellt, dass unabhängig vom konkreten Nutzen der Tests, der Einsatz dieser Verfahren bereits im Rahmen des Projektes die Jugendlichen auf die Einstellungstests vorbereiten soll.

11B: Ja, also zunächst mal, wir haben am 4. Januar mit dem Projekt gestartet. Wir haben eine sogenannte zweiwöchige Eingangsanalyse. In dieser Eingangsanalyse geht es zunächst mal darum, dass wir über verschiedenen Testverfahren, also was so, also ganz theoretische Kenntnisse, Mathe, Deutsch, Allgemeinbildung, technisches Verständnis usw., so die klassischen Sachen, die auch gerne so in Einstellungstests und so was halt abgefragt werden, dass wir da erst mal einen Einblick bekommen, wo die so theoretisch stehen. (I11, 15-21)

Dass Frau 11B und Herr 11B2 sich nicht in erster Linie auf die Ergebnisse der Testverfahren verlassen, zeigt sich an der Bedeutung, die sie dem Gruppenbildungsprozess in der Eingangsphase beimessen. Mit dem Begriff „logischerweise“ bringen sie dabei zum Ausdruck, dass dies aus ihrer Sicht eine Selbstverständlichkeit darstellt. Die Notwendigkeit dieser „Sozialkompetenzgeschichten“ wird dabei nicht mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes begründet, beispielsweise indem die Bedeutung sogenannter Softskills bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz betont wird, sondern diese erfüllen den unmittelbaren Zweck, dass sich die Jugendlichen untereinander kennenlernen. Daneben betont Frau 11B aber auch die Bedeutung dieser „Spiele“ für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung zu den Jugendlichen. Auch hieran zeigt sich, dass die professionellen Begleiter sich bei der Einschätzung der Jugendlichen nicht auf die Ergebnisse von Testverfahren beschränken möchten, sondern den Anspruch haben, einen individuellen Zugang zu den Jugendlichen zu bekommen.

11B: Und dass wir in dieser Phase schon versuchen da so ein Gruppenbildungsprozess halt logischerweise in Gang zu setzen, also auch Sozialkompetenzgeschichten, also Spiele machen, wo die sich kennenlernen, wo wir halt auch einen Eindruck bekommen, wo wir halt auch die ganze Zeit eigentlich auch durchweg zu zweit dann in der Gruppe sind, um wirklich auch ein direktes Vertrauensverhältnis zu bekommen. (I11, 21-26)

Dieser Anspruch, standardisierte Verfahren mit objektivierbaren Ergebnissen einerseits mit einer individualisierten Perspektive auf jeden einzelnen Teilnehmer andererseits zu verbinden, kommt auch bei der Beschreibung der Aktivitäten zur Berufswahl zum Vorschein. So wird dort mit dem AIST ebenfalls zunächst ein standardisiertes Verfahren angewendet, welches aber eingebettet ist in einen individuellen Beratungsprozess. Die Testverfahren sollen dabei weder ein professionelles Urteil ersetzen noch dienen sie dazu, die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zu relativieren bzw. zu widerlegen. Die Äußerungen zum AIST verdeutlichen vielmehr, dass dieses bewusst dazu eingesetzt wird, diese Selbsteinschätzungen der Jugendlichen herauszuarbeiten und diese so einer (Selbst)Reflexion zugänglich zu machen. Das Verfahren wird nicht dazu eingesetzt, um eindeutige Ergebnisse zu erzielen, denn, so wird betont, auch ein nicht eindeutiges Ergebnis dieses Tests sei eine gute Grundlage für die weitere Arbeit, zeige sich doch daran, dass bei dem betreffenden Jugendlichen die Interessenlage noch nicht besonders klar sei.

Auch wird der prognostische Gehalt der Ergebnisse des AIST mit Blick auf die Berufswahl von Frau 11B relativiert, indem sie betont, es gehe darum, herauszubekommen, welche Berufe im Prinzip zu den von den Jugendlichen geäußerten Interessen passten. Die Formulierung „im Prinzip“ lässt dabei erkennen, dass es hier nur um eine grobe Orientierung und nicht um eine abschließende Einschätzungen gehen soll.

11B: Wir machen auch in der Eingangsanalyse den sogenannten AIST, das ist der Allgemeine Interessenstrukturtest, also ein diagnostisches Verfahren, weil wir davon

auch ausgehen, dass eine interessen geleitete Berufswahl, also das geht da wirklich darum abzufragen, welche Interessen die Jugendlichen haben und welche Berufe zu diesen Interessen im Prinzip passen. Das kann dazu führen im besten Fall, dass sogar eine Berufeliste praktisch nachher vom Computer ausgegeben wird, also wo praktisch die Interessen mit den Berufen auch abgeglichen werden, also die Tätigkeiten, die die dann nachher in diesem Beruf dann auch ausüben werden. Haben wir in der Regel auch gute Erfahrungen mit gemacht. Also die machen das computergestützt. Die sind dann total auch, wie soll man sagen, so ein bisschen gierig darauf zu wissen, was passt denn bei mir und so was. Also das ist ein sehr gutes Instrument was wir da benutzen. Hat nicht immer oder führt nicht immer dazu, dass diese Berufeliste also ausgegeben werden kann, je nachdem wie die Interessen, der stellt so auf Interessendimensionen ab, also wie die Interessendimensionen gelagert sind. Also bei manchen Jugendlichen sind eben die Interessen relativ klar ausgeprägt. Dann kann man durchaus sagen, die und die Berufe kommen in Frage und bei manchen ist es halt so, nur so eine kleine Probe, da geht es eben nicht. Aber das ist ja auch ein Ergebnis. Also dann kann man noch eben noch weiter hingucken. Ja, wir haben, am Schluss der Eingangsanalyse machen wir einen gemeinsamen Ausflug. Wir waren dieses Mal im Eislaufstadion hier in N., war ja noch schön kalt. Hat sich auch schon rausgestellt, dass es echt eine gute Truppe ist, dass die auch gut zusammen können, dass die alle auch, sage ich mal, mit Abstrichen durchaus schon nachvollziehen können, dass sie auch Unterstützung brauchen. (I11, 31-52)

Dass in diesem Sinne mit den erzielten Testergebnissen umgegangen wird, lässt sich auch an den Ausführungen zum Verlauf der Einzelgespräche erkennen. So fließen diese in die Gespräche mit ein, prädestinieren sie aber nicht, sondern sollen eine Grundlage bilden für die partizipativ ausgerichtete Abstimmung über den weiteren individuellen Projektverlauf. Testergebnisse dienen dabei nicht als Herrschaftsinstrument, mit denen vonseiten der Professionellen ggf. deutlich gemacht werden kann, dass bestimmte Berufswünsche offensichtlich unrealistisch sind. Vielmehr stellt Frau 11B heraus, dass im Zweifelsfall die Interessen der Jugendlichen wichtiger genommen werden als die Ergebnisse von Kompetenztests. Das von Frau 11B angeführte Beispiel, in dem ein Jugendlicher mit miserablen Deutschnoten eine Ausbildung im Verwaltungs- oder Bürobereich anstrebt, verdeutlicht dies. Die Konsequenz aus diesem vermeintlichen Widerspruch besteht für Frau 11B nicht darin, den Jugendlichen von seinem Berufswunsch abzubringen. Stattdessen fragt sie sich einerseits, wie es gelingen kann, den Jugendlichen bei der Realisierung dieses Wunsches zu unterstützen (Überzeugungsarbeit bei potenziellen Arbeitgebern), andererseits hinterfragt sie die schlechte Deutschnote und nimmt sie nicht als vermeintlich objektiven Beweis mangelnder Kenntnisse. Vielmehr fragt sie nach den Ursachen der schlechten

Zensuren und vermutet diese zunächst nicht unbedingt bei den Jugendlichen selbst, sondern in deren lebensweltlichen Umfeld (z.B. Trennungssituation der Eltern).

11B2: Ergänzend dazu sollten wir vielleicht noch sagen, dass noch mal mit jedem Teilnehmer ein Erstgespräch natürlich auch geführt wurde, ein Einzelgespräch auch, um noch mehr halt Hintergründe zu bekommen usw.

11B: Genau, das läuft in der Schule, 1. Phase. Ja. Dann, dadurch dass wir dann natürlich eine Idee auch haben, wo so die theoretischen Kenntnisse sind, gucken wir natürlich auch, je nachdem welche Berufswahl dann dem gegenübersteht, wie sich das auch zum Teil abgleichen lässt. Ich meine, vielleicht jetzt schon mal so zu dem Thema, Hintergrund. Die meisten Jugendlichen die sind hier sind, haben eben durchaus, wenn sie einen Schulabschluss haben, dann auch nicht so tolle Noten auf dem Zeugnis. Also das heißt, wir gucken dann schon ganz konkret wo eventuell Förderbedarf einfach ist und versuchen dann im Laufe der Zeit eben oder die dann auf die Eingangsanalyse folgt, auch wirklich individuelle Förderung zu machen. So, das ist dann das. Das ist jetzt alles so zum Teil so selbstverständlich, ja. (...) Also das heißt, so schulische Defizite, in Anführungszeichen, so ein bisschen auszugleichen, zu gucken, manche sind natürlich auch in den Fächern, in Anführungszeichen, schlecht, wo dann auch genau eben nicht das Interesse hingeht. Dann haben wir Glück. Dann können wir sagen okay. Aber es sind eben dann doch schon Jugendliche dabei, die jetzt zum Beispiel so in die Verwaltungs-, Büroschiene rein wollen, wo dann die Noten in Deutsch und so was einfach miserabel sind und da müssen wir natürlich schon auch gegenüber dem Arbeitgeber, wo wir ja später Kontakt knüpfen, so ein bisschen Überzeugungsarbeit leisten. Dass es nicht unbedingt auch das widerspiegelt, was die zum Teil wirklich an Fähigkeiten haben. Weil wir doch schon mitbekommen haben, dass die Noten auch je nachdem aufgrund von den Hintergründen wo die Jugendlichen sich halt familiär und so was befinden, halt durchaus auch schwanken. Wie jetzt zum Beispiel, haben wir einfach konkrete Fälle. Dass wenn Trennungssituationen in der Familie sind, dass dann die Noten extrem abfallen und so. Also das ist schon ganz extrem, auch mit den familiären Rahmenbedingungen zu tun hat. (I11, 55-86)

Der Anspruch an professionelle Autonomie äußert sich hier somit nicht wie bei Frau 1B2 aus Interview 1 anhand einer grundsätzlichen Ablehnung von Kompetenztest etc., sondern in deren kritischer Analyse und gegebenenfalls auch Relativierung der Ergebnisse. Der Einsatz dieser Verfahren ersetzt dabei nicht die Interaktion mit den Jugendlichen, sondern bereichert diese, ebenso wie er die Jugendlichen dazu anregen soll, sich mit ihren beruflichen Interessen auseinanderzusetzen, nicht aber, ihnen die Berufswahlentscheidung abzunehmen. Gegenüber den hier als technokratisch bezeichneten Beispielen schließen die Testverfahren in diesem Verständnis den pädagogischen Prozess nicht ab oder ersetzen ihn

gar gänzlich, sondern sind in diesen eingebettet. Dies wird auch an den Äußerungen zum Thema Qualifizierungsplanung deutlich:

11B: Ja, also wir haben ja, so wie mein Kollege eben schon gesagt hat, am Anfang diese Einzelgespräche, wo dann mit den Jugendlichen auch wirklich entwickelt wird, auch aufgrund der Dinge die sie uns verraten. Also wo sie uns einfach sagen, hier das und das steht bei mir an, wo wir dann ganz konkret gucken, auch die Ergebnisse aus der Eingangsanalyse, werden ja bei uns erfasst, wo wir dann eben ...

11B2: Ganz kurz noch mal dazu, gerade da habe ich hier auch in der Maßnahme auch die Erfahrung gemacht, dass der Bezug viel enger ist, dass der Jugendliche viel eher mal gewisse Dinge erwähnt, die er sonst, weil gerade so ein enger Bezug ist, die er sonst nicht erwähnt hätte und man aber dann gut damit dann weiterarbeiten kann, weil man die Hintergründe halt weiß.

11B: Also wir definieren die Ziele. Wir hatten, wir hatten auch so Geschichten, dass wir mal so eine, eine Woche so ein Projekt, so eine Projektwoche draus gemacht haben, wo wir wirklich auch ganz konkret gesagt haben, okay, wir erarbeiten jetzt die Ziele und arbeiten das praktisch wie im Projektmanagement dann mit den Jugendlichen ab. So, das sind dann noch mal so ganz konkrete Dinge, wo wir dann angesetzt haben. Aber ganz grundlegend wir am Anfang eben auch besprochen in welche Richtung es geht und das wird natürlich im Laufe der Maßnahme auch immer wieder modifiziert, weil ja die Ergebnisse zum Teil aus den Praktika dazu kommen, jedes Besprechen, wie hat es funktioniert, zum Teil die Ziele einfach noch mal modifizieren oder auch sagen, okay, das hatten wir jetzt mit zwei, drei Teilnehmern, wo wir ganz klar gesagt haben, der bisherige Verlauf lässt den vorzeitigen Schluss zu, dass das festgeschriebene Ziel so wahrscheinlich nicht erreicht wird. Haben das noch mal gemeinsam reflektiert und versucht eben auch (...) zum Teil eben dann noch mal individuellere kleinere Schritte auch festzulegen. Dass man einfach sagt okay, das geht aus den und den Gründen eben jetzt nicht und wir versuchen dann noch mal so ein bisschen das umzuleiten auch. Dass sie nicht das Gefühl, ich meine, Ziele sollten ja auch erreichbar sein. Und wenn die das Gefühl haben okay, ich arbeite da auf ein Ziel zu, was für mich einfach noch gar nicht greifbar ist, dann läuft es auch so ein bisschen ins Leere. (I11, 424-453)

Die Ausführungen zum Thema Qualifizierungspläne knüpfen sowohl thematisch als auch in Bezug auf die Stringenz und Klarheit der Argumentation wieder an die Darstellung der Eingangsphase an. Frau 11B stellt hierbei noch einmal die partizipative Gestaltung der Zielplanung heraus, die gemeinsam mit den Jugendlichen im Rahmen der Einzelgespräche erfolgt.

Herr 11B2 betont dabei den besonderen Charakter dieser Gespräche, indem er auf den engen Bezug zu den Jugendlichen verweist, der in dieser Maßnahme besteht und durch den sich die Jugendlichen stärker öffnen, so dass das Wissen um die Hintergründe der Jugendlichen mit in die Zielplanung einfließen kann. Für die Zielplanung gilt somit, dass die über standardisierte Testverfahren ermittelten Ergebnisse zur Leistungsfähigkeit und zu den Interessen der Jugendlichen strukturell eingebettet sind in einen konkreten Interaktionsprozess zwischen Jugendlichen und Betreuer, diesen aber nicht determinieren.

Die auf dieser Grundlage zwischen Jugendlichen und Betreuer vereinbarten Ziele sind dabei im Laufe der Teilnahme prinzipiell revidierbar. Ergänzend macht Frau 11B deutlich, dass diese Ziele keinen Selbstzweck darstellen, sondern der Entwicklung der Jugendlichen dienen sollen. Stellt sich heraus, dass dies nicht (mehr) der Fall ist, bedarf es daher einer Zielanpassung. Bezugspunkt des Handelns ist somit durchgängig der Teilnehmer und dessen Entwicklungschancen.

„Alle 14 Tage habe ich jeden einmal im Einzelgespräch drin“

Ein vergleichbares Verständnis von Qualifizierungsplanung zeigt sich auch in Interview 7. Die programmseitig geforderten Qualifizierungspläne versteht Herr 7B2 nicht als Instrument einer technokratischen Planung, sondern verweist hier auf die 14-tägigen Einzelgespräche mit den Teilnehmenden. Die Funktion sieht er in der regelmäßigen gemeinsamen Reflexion des Hilfeprozesses, den er als partnerschaftlich beschreibt („ob wir hier in die falsche Richtung gegangen sind“). Die Einzelgespräche sind dabei Teil des Hilfeprozesses selbst, indem sie einerseits den Rahmen bieten, um individuell abgestimmte Teilschritte zu vereinbaren und andererseits dem Professionellen die Möglichkeit zu geben, motivierend auf den Jugendlichen einzuwirken. Indem Herr 7B2 betont, dass im Fokus der Gespräche das bereits Erreichte stehe, verdeutlicht er noch einmal den Anspruch, primär das Selbstwertgefühl der Jugendlichen stärken zu wollen.

I: Arbeiten Sie mit den Jugendlichen zusammen auch mit Qualifizierungsplänen oder wie muss ich mir das vorstellen, sozusagen, diese Hilfeplanung, diese Unterstützung?

7B2: Also dadurch, dass wir ja eben sehr viel diese individuellen/ diese Aufteilung haben, dass ich/ Ich kann sagen, so (...) alle 14 Tage habe ich jeden einmal im Einzelgespräch drin, wo im Grunde geguckt wird: Was ist passiert? Was ist der nächste Schritt? Oder sind wir hier in die falsche Richtung gegangen? Und so weiter und dann eben wieder neu Ziele vereinbaren und sagen: "Jetzt setzen wir uns das Ziel, ein Praktikum in der Richtung", oder: In der Anfangszeit als Ziel, muss man sagen, man muss einfach einmal alle Bewerbungsunterlagen zusammen haben, weil, genau das ist ja das Hauptproblem. Das große Ziel, eine Ausbildungsstelle zu haben, das wollen sie alle. Aber für sich dann selbst auch einmal herunterzubrechen das Ganze und zu

formulieren: Dafür muss ich jetzt diesen Schritt gehen und noch diesen Schritt und diesen Schritt gehen, dafür sind diese Gespräche auch da und das wird auch festgehalten (.....) in Betreuungsnachweisen und da wird auch festgehalten, was vereinbart ist, so dass man das dann im nächsten Gespräch auch überprüfen kann: Was ist passiert? Warum ist es nicht passiert? Und so weiter, oder war es jetzt ein Fehlschritt oder sonst etwas? Dass man das dann wieder neu korrigieren kann.

7B3: Wo man dann auch so ein bisschen "feilen" kann, was jetzt dann schon positiv gelaufen kann und motivierend ist. Also wenn dann das Praktikum gut gelaufen ist, dann auch zu gucken: So, und was fehlt mir noch, um jetzt dann endgültig die Qualifikation mitzunehmen, die ich brauche, um den neuen Meister auch zu überzeugen. Also ich denke, nicht so sehr die Defizite/ Natürlich kommen die immer bei unseren Jugendlichen zur Sprache, weil eben es viel Luft nach oben gibt, sozusagen. Von daher - ja, aber der Fokus immer auf das: Was ist schon erreicht? Das findet in diesen Gesprächen eben auch statt, so dass der Motivationsschub weiter gemehrt werden kann. (I7, 457-480)

Diesem Verständnis entspricht auch, dass der programmseitig vorgegebene Phasenverlauf in seiner zeitlichen Abfolge und Dauer individuell ausgestaltet wird. Wie die folgende Interviewsequenz verdeutlicht, sind Herr 7B2 und Frau 7B3 bestrebt, die individuelle Entwicklungslogik der Jugendlichen so weit wie möglich zu berücksichtigen.

7B2: Man muss eben auch sagen, von den Teilnehmern her ist da eben auch das Tempo ganz unterschiedlich. Wir haben jetzt, um ein Beispiel zu sagen, wir haben einen Teilnehmer gehabt, der hat/ bis vor 2 Wochen ist der eigentlich immer noch in der Orientierungsphase geblieben, weil er einfach nicht wusste, wo er hin sollte. Er hat alles Mögliche einmal probiert und es hat nicht geklappt. Und auf einmal kam die Idee, er könnte ja in den Bereich "Restaurant" gehen, macht ein Praktikum, kommt zurück, ist wie verwandelt und sagt: "Also das ist es! Das ziehe ich durch". Der hat im Grunde die eine Phase übersprungen dann, also hat sehr lang für die Einstiegsphase, für die Orientierung, gebraucht, hat das dann gefunden und ist im Grunde jetzt erfolgreich.

7B3: Was auch deutlich macht, wie wichtig die Praktika sind. Also von daher: Es ist immer die Überzeugungskraft, die der Einzelne mitbringen kann im Praktikum, ist das A und O. Und daraus, denke ich, ergeben sich auch die meisten Vermittlungen. (I7, 374-388)

Aus dem von Herrn 7B2 geschilderten Beispiel wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Hilfeprozesses nicht einer betrieblichen Logik folgend möglichst effizient zu gestalten ist. Die Tatsache, dass der betreffende Teilnehmer lange Zeit in der Orientierungsphase verblieben ist und dort erfolglos mehrere Versuche unternommen hat, wird dabei von Herrn 7B2 nicht

als problematisch betrachtet sondern lediglich als Indiz für das unterschiedliche Tempo der Jugendlichen gewertet. Das (auch erfolglose) Suchen nach einem Weg erscheint hier als Wert an sich, das nicht erst durch den Erfolg legitimiert wird.

Auch ist die Beschreibung der längeren Orientierung weder mit einer negativen Bewertung gekoppelt, die angesichts der festzustellenden Abweichung vom programmseitig vorgesehenen Maßnahmenablauf durchaus denkbar gewesen wäre, noch wird der Jugendliche dafür ‚verantwortlich‘ gemacht, dass dem so ist.

Herr 7B2 illustriert mit diesem Beispiel die begrenzte Vorhersagbarkeit pädagogischer Prozesse und betont die Abhängigkeit von der Eigentätigkeit und dem Engagement des Jugendlichen selbst. Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung schließen sich folglich nicht gegenseitig aus, vielmehr bedingen sie sich gegenseitig. Wenn Frau 7B3 betont, dass die Wahrscheinlichkeit einer Vermittlung aus einem Praktikum heraus maßgeblich von der Überzeugungskraft des Einzelnen abhängt, macht sie deutlich, dass nicht das Praktikum an sich, sondern die Einstellung, mit denen die Jugendlichen dieses absolvieren, das entscheidende Kriterium darstellt.

Der Schlüssel zur Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit liegt für die Interviewten somit darin, den Jugendlichen den Raum für eine eigenständige Suchbewegung zu bieten, die auch einmal Scheitern darf, und die sowohl bezüglich der Dauer als auch des Verlaufs nicht vorhersehbar und planbar ist.

„Und dann, nach dem Praktikum, sieht manches wieder ganz anders aus, das heißt, so dieser Ablauf ist einfach nicht immer so „straight“ einzuhalten.“

Dieses Verständnis kommt auch in Interview 4 zum Ausdruck, in dem ebenfalls der Prozesscharakter in den Mittelpunkt gestellt wird. So wird in der folgenden Sequenz deutlich, dass im Projekt eine partizipative, über einen reinen Qualifizierungsplan hinausgehende Förderplanung erfolgt. In der Beschreibung des Vorgehens weist die mit der sozialpädagogischen Begleitung der Jugendlichen betraute Frau 4B2 auch auf die Bedeutung des familiären Umfelds hin, d.h. die Förderplanung ist in der Lebenswelt der Jugendlichen verankert und der Gegenstand der Förderung nicht nur auf den engeren Bereich der beruflichen Integration beschränkt. Weiterhin weist Frau 4B2 auf den Berufswunsch der Jugendlichen als Ausgangspunkt der berufsbezogenen Aktivitäten hin, d.h. der Jugendliche wird mit seinen Interessen ernst genommen, wobei gleichzeitig aber auch die Frage der Umsetzbarkeit thematisiert wird. Eine zentrale Rolle wird hierbei dem Praktikum beigemessen. Dort erhält der Jugendliche die Möglichkeit, für sich herauszufinden, ob ein geäußelter Berufswunsch für ihn umsetzbar erscheint und wenn ja, was er tun muss, um diesen zu realisieren.

I: Heißt das also es wird so etwas wie eine Förderplanung mit denen gemeinsam gemacht, abgesprochen, dokumentiert?

4B2: Ja, man setzt sich dann Ziele in Absprache auch immer mit den Teilnehmern, guckt: Wo ist noch Förderbedarf? Wo gibt es einfach Dinge, die man noch abarbeiten muss, vielleicht auch im familiären Umfeld oder sonst wie, damit der Weg leichter wird? Und dann geht man einfach Schritt für Schritt voran, guckt: Wo ist der Berufswunsch? Ist der umsetzbar? Dann versucht man als nächsten Schritt, ein Praktikum in dem gewünschten Beruf zu machen. Und dann, nach dem Praktikum, sieht manches wieder ganz anders aus, das heißt, so dieser Ablauf ist einfach nicht immer so "straight" einzuhalten, sondern es kann sein, wir müssen mit dem Teilnehmer eigentlich noch einmal von ganz vorn anfangen, weil er gemerkt hat in dem Praktikum: Das ist überhaupt nicht meins. Ich will jetzt etwas ganz Anderes machen, aber dafür bräuchte ich ja bessere Mathe-Kenntnisse. Das heißt, wir überlegen an dem Punkt dann neu: Schaffen wir da eine Mathe-Förderung bis zu dem Punkt, den du brauchst, und das nächste Praktikum dann in dem neuen Wunsch. Und so arbeitet man sich langsam an ein realistisches Ziel heran.

I: Das heißt, da kommen auch die Impulse, wenn ich Sie richtig verstanden habe, auch von den Teilnehmenden selbst?

4B2: Ja, immer in Zusammenarbeit. Ich meine, man guckt natürlich auch immer darauf: Läuft es oder läuft es nicht? Und wenn der Teilnehmer sich zurückzieht nach dem Motto: Hoffentlich kriegt niemand mit, dass nichts läuft, dann werde ich aktiv in dem Moment und sage: "Hallo. Gucke einmal, da läuft doch etwas nicht. Was machen wir denn da?" Also das ist unterschiedlich, wie die Teilnehmer strukturiert sind. (I4, 206-238)

So deuten die Ausführungen zum Thema Praktikum darauf hin, dass den Jugendlichen durchaus die Möglichkeit gegeben wird, sich auch in vermeintlich unrealistischen Berufen zu erproben. Frau 4B2 weist dabei auf den nicht immer „straighten“ Verlauf hin, wobei der Wechsel des Berufswunschs nach dem Absolvieren eines Praktikums als Teil des Entwicklungsprozesses bzw. der Berufsorientierung des Jugendlichen betrachtet wird. Das sich Ausprobieren und Sammeln von Erfahrungen steht dabei im Mittelpunkt. Indem Frau 4B2 nicht bereits zu Beginn des Prozesses der Berufsorientierung interveniert und versucht, den Jugendlichen vermeintlich unrealistische Berufswünsche auszureden, ermöglicht sie ihnen, aktiv an der Gestaltung des Projektablaufs zu partizipieren, eröffnet Erfahrungsräume und bietet so auch Anknüpfungspunkte für die Jugendlichen, Verantwortung zu übernehmen. Dies kann bedeuten, einen Berufswunsch aufgrund der gewonnenen Erfahrungen aufzugeben und sich neu zu orientieren. Das von Frau 4B2 geschilderte Beispiel der „Mathe-Förderung“ weist darauf hin, dass der Hilfeprozess eng auf die individuelle Entwicklung der

Teilnehmenden abgestimmt wird. So wird als ausschlaggebend für die Intensivierung dieser Förderung die aus der eigenen Erfahrung gewonnene Einsicht des Jugendlichen gesehen, zur Realisierung eines selbstbestimmten Berufswunschs die entsprechenden Kenntnisse ausbauen zu müssen. Denkbar wäre hier auch eine Argumentation seitens der Sozialpädagogin gewesen, dass sich der Förderbedarf beispielsweise aus den Ergebnissen des Profil-AC ergeben hätte. Stattdessen ist es aber das persönliche Gespräch, das als wesentliches Setting zur Identifizierung von Förderbedarfen betrachtet wird.

Die Aussagen zu den generellen Zielen und dem Aufbau der Maßnahme sowie zur Gestaltung der Eingangsanalyse und der damit einhergehenden Qualifizierungsplanung haben bereits gezeigt, dass die Rolle der Teilnehmenden und deren Einfluss auf die Gestaltung der Maßnahme ebenfalls sehr unterschiedlich interpretiert werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden noch einmal näher betrachtet werden.

5.1.3 Die Rolle der Teilnehmenden – Koproduzent oder Objekt

Betrachtet man die Aussagen zur Rolle der Teilnehmenden und ihren Einflussmöglichkeiten auf das Projekt, so sind diese in hohem Maße konsistent mit dem grundsätzlichen Verständnis des Projektes, wie es in den beiden vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitet wurde. In jenen Interviews, in denen strukturell eine aktive Beteiligung der Teilnehmenden vorgesehen ist bzw. eingefordert wird, betonen die Befragten durchgängig die zentrale Bedeutung der Partizipation sowohl hinsichtlich der Definition von Zielen als auch mit Blick auf die Gestaltung des Maßnahmealltags.

„Erfolgsentscheidend ist, dass es die eigenen Ziele sind, die die Jugendlichen entwickeln.“

Das partizipative Grundverständnis, das in Interview 7 bereits bei der Erläuterung der Arbeit mit den Qualifizierungsplänen zum Vorschein gekommen ist, findet sich auch in den Aussagen zur Zieldefinition wieder. Hier verweist Herr 7B darauf, dass die Initiative „ganz klar“ vom Jugendlichen ausgehe. Auf die Tatsache, dass anfangs jedoch von diesen noch keine Ziele benannt werden, wird daher auch nicht mit der externen Vorgabe von Zielen reagiert, sondern in Form von Hilfestellung und Anregungen. Herr 7B2 argumentiert, dass die Jugendlichen dann mit der Zeit eigene Vorstellungen entwickeln und zudem erkennen, welche Probleme auch im persönlichen Bereich auf dem Weg zu diesem Ziel zu bewältigen seien. Subjekttheoretisch heißt dies, dass die Jugendlichen sukzessive für sich eine Ideallage und somit eine Lebensperspektive entwickeln und zudem lernen, diese mit ihrer Reallage in Beziehung zu setzen. Diese beiden Schritte können daher auch als Voraussetzung für die Überwindung des ‚Modus der Differenz‘ betrachtet werden.

Mit Blick auf ihre eigenen Einflussmöglichkeiten auf diesen Prozess betonen die Interviewten, dass die Zielfindung in jedem Fall eine Leistung des Jugendlichen selbst sein müsse. Sie

grenzen ihre Arbeit damit von den schulischen Interventionen wie denen der Elternhäuser ab, die darauf ausgerichtet seien, die Jugendlichen in eine Richtung zu drängen. Selbst wenn sich dadurch vielleicht kurzfristig eine Ausbildungsaufnahme erreichen lasse, gehe es langfristig „in die Hose“. Die zentrale Aufgabe im Projekt besteht somit in der Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, um so die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Jugendliche überhaupt wieder dazu in die Lage versetzt werden, für sich eine Perspektive zu entwickeln, bei deren Realisierung sie dann unterstützt werden können.

Mit der Aussage, dass eine gewisse Eigenmotivation und Mitarbeit gewährleistet sein müsse, verdeutlicht Herr 7B2 die Grenze sozialpädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten. Theoretisch betrachtet liegt diese dort, wo das Individuum nicht mehr als Subjekt betrachtet wird, d.h. ihm die grundsätzliche Fähigkeit abgesprochen wird, selbstgesteuert aus dem Modus der Differenz herauszufinden – sein eigener „chairman“ zu sein.

I: Haben die Jugendlichen denn auch Einfluss darauf, welche Ziele definiert werden oder werden die in der Regel vorgegeben?

7B2: Nein, ganz klar. Nein! - Von den Jugendlichen ausgehend. Also die erste Frage ist eigentlich immer: Was machen wir jetzt? Wie geht es weiter? Und am Anfang kam dann natürlich gar nichts. Und dann (...) kriegen sie natürlich Hilfestellung, dass gesagt wird: "Hier, kannst du dir das vorstellen? Kannst du das vorstellen?" Und die kriegen jetzt diese Idee, das und das zu machen, vielleicht auch einmal auszuprobieren und so weiter. Mit zunehmender Zeit kommen sie dann durchaus auch schon, dass sie dann sagen: "Also jetzt möchte ich das und das machen", oder jetzt hier so, weil dahin muss ich daran denken. Die sind ja eben nicht nur rein fokussiert auf die Arbeit. Einer hat jetzt eingesehen: Mensch, jetzt müsste ich einmal den Führerschein machen, sonst komme ich ja gar nicht auf meine Stelle. Oder es gibt ja auch Störfeuer, die in einem ganz anderen Bereich liegen. Stehlen

7B3: Sucht.

7B2: Ja, Sucht haben wir weniger/ diesmal wenig damit zu tun, aber Sozialstunden, die abzuleisten sind und so weiter. Am Anfang hatten wir den Eindruck, da gibt es überhaupt nichts und so weiter. Und dann kommt das so langsam: "Ich habe da noch dieses Problem. Wie könnten wir denn da daran gehen?"

7B: Ja, und der Weg, dass wir irgendwelche Ziele vorgeben, das funktioniert nicht die Bohne, kein bisschen. Das kann gar nicht funktionieren, weil, selbst wenn wir den Leuten ein Praktikum präsentieren und sagen: "Hier, wenn du da ein gutes Praktikum hinlegst, hast du die Ausbildungsstelle sicher" - Wir können zu 99% davon ausgehen, dass das in die Hose geht. Weil, wenn das präsentiert wird, einfach von uns vorgegeben wird, dann funktioniert es nie. Es kann nur funktionieren, indem es von

dem Teilnehmer ausgeht, der sagt: "Ich will jetzt da hin. Wie kann ich es tun?" Wir geben so eine Unterstützung dafür, aber keine Ziele vor.

7B3: Die Zielentwicklung ist immer mit dem Jugendlichen selbst und die kennen ja, gerade von der Schule und auch von zu Hause, hilflose Versuche, in irgendeine Richtung gedrängt zu werden. Von daher sind sie es nicht gewohnt, zunächst überhaupt ein Ziel zu benennen. Die wissen ja gar nicht - "Was ist denn? Ich will doch eine Ausbildungsstelle", fertig. Und das auseinander zu fächern, was alles damit verbunden ist, das kommt nach und nach. Und ich denke, das ist erfolgsentscheidend, dass dieser Prozess gelingt, dass es die eigenen Ziele sind, die die Jugendlichen entwickeln, denn sonst stehen sie spätestens nach der FIT-Maßnahme da und haben vielleicht sich/ der Eine oder Andere lässt sich dann vielleicht auch noch von außen/ Also die Eltern/ Wenn die Eltern da sind und mit auch rückenstärkend sind, können sie in die verkehrte Richtung schieben. Also das haben wir ja auch immer wieder. Oder aber sie sind ganz weggebrochen. Und deswegen ist es das A und O und das ist halt wirklich - Dann kommt wieder der Zeitraum. Je nachdem, wie sich das schon eingeschliffen hat, dass die Jugendlichen diese Erkenntnis für sich haben: Ich brauche überhaupt keine eigene Idee zu entwickeln. Ich kann sowieso nichts. Ich habe nur Hauptschul/, sagen die, und dann kommt keine Eigeninitiative. Und dieser Prozess, das ist, glaube ich, die Grundleistung, die hier erbracht wird. Wenn es uns gelingt, diese Ansatzpunkte zu finden und ich habe den Eindruck, es gelingt immer wieder gut, so dass

7B2: Es gibt auch Einzelne, an denen wir uns die Zähne ausbeißen.

7B3: Ja, wir haben kein Allheilmittel. Gewisse Eigenmotivation und Mitarbeit muss gewährleistet sein, sonst funktioniert es nicht.

7B2: Aber im Großen und Ganzen kann man schon sagen - Also das ist das, was ich schon ansprach, wichtig ist, dass die Jugendlichen von sich aus merken: Ich bin - wie man von der Psychologie sagt - ich bin mein eigener Chairman. Ich bin verantwortlich für das, was ich aus meinem Leben mache. Diesen Prozess anzuleiern, das ist eigentlich bei allem, was wir tun, dabei. Deswegen ist dieses Kunstprojekt auch wichtig, denn da ist/ da machen sie diese Erfahrung. Weil, da liegt ein Schrotthaufen und der Künstler sagt: "Du hast eine Idee und hier liegt Schrott und jetzt gucke einmal, ob du die Idee umgesetzt kriegst". (I7, 485-545)

„Zielvereinbarung heißt, sie muss ja dialogisch funktionieren. Als Partner auf Augenhöhe ein gemeinsames Ziel vereinbaren, was sie sich beide zutrauen - alles andere ist fremdbestimmende Konditionierung“

Eine ähnliche Argumentation findet sich in Interview 12 wieder. Auch hier betonen die Befragten, dass die Jugendlichen nur dann lernen, die Verantwortung für ihr Handeln und für ihr Leben zu übernehmen, wenn ihnen dies prinzipiell zugetraut und deshalb von Anfang an auch eingefordert wird, was jedoch voraussetzt, sie als gleichwertige Partner in diesem Prozess ernst zu nehmen und ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen.

Beim Thema Mitentscheidungsmöglichkeiten greift Herr 12B3 die Argumentation im Zusammenhang mit dem Thema Qualifizierungsplan auf und betont, dass das Instrument der Zielvereinbarung nur als interaktiver Prozess „auf Augenhöhe“ funktioniere. Sei dies nicht der Fall, handele es sich um fremdbestimmte Konditionierung. Somit stellt für ihn das Instrument der Zielvereinbarung eine Möglichkeit dar, die Jugendlichen dabei im Rahmen eines pädagogischen Prozesses zu unterstützen, für sich selbst überhaupt Ziele zu entwickeln und zu verfolgen. Wichtig ist ihm dabei die Selbsttätigkeit der Jugendlichen und die Gestaltung der Zielplanung als dialogischer, interaktiver Prozess, innerhalb dessen die Jugendlichen gleichberechtigt sind. Die Gesellschaft, repräsentiert durch den Pädagogen und die strukturellen wie programmatischen Rahmenbedingungen des Projekts spielen somit innerhalb des Zielfindungsprozesses zwar eine Rolle, sie prädestinieren diesen jedoch nicht. Ein derart gestalteter Zielvereinbarungsprozess ermöglicht es dem Jugendlichen, sich als selbstwirksam zu erleben und zu erkennen, dass die gesellschaftlichen Bedingungen Spielräume bieten, die er für sich nutzen und ausgestalten kann, er sich also die Welt aneignen kann.

I: Eine Frage noch zum konkreten Ablauf des Projektes. Sie sagten, bei den Zielvereinbarungen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, da auch, sozusagen, mitzuentcheiden: Was sind die Ziele? Was traue ich mir zu? Genau. Da gibt es in der Wirtschaft noch andere Beispiele ...

B3: Das ist Konditionierung. Das sage ich auch ganz deutlich ins Mikrofon. Zielvereinbarung heißt, sie muss ja dialogisch funktionieren. Als Partner auf Augenhöhe ein gemeinsames Ziel vereinbaren, was sie sich beide zutrauen, alles andere ist fremdbestimmende Konditionierung, da bin ich ganz strikt. (I12, 453-461)

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, wie Frau 12B auf Nachfrage des Interviewers betont, dass sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht nur auf die individuellen Zielvereinbarungen beschränken, sondern auch für die Gestaltung der Maßnahme zutreffen. Dies stellt methodisch zudem noch eine weitere Qualität dar, insofern als der Aushandlungsprozess zwischen subjektiven Wünschen und Bedarfen und gesellschaftlichen

Bedingungen, der im Zuge der Zielvereinbarung als dialogischer Prozess zwischen Pädagogen und Teilnehmer gestaltet war, nun um einen weiteren Akteur, die Gruppe, erweitert wird, wodurch sich die Komplexität der Situation und damit die Anforderungen an das Subjekt deutlich erhöhen.

I: Bezieht sich das auch auf die inhaltliche Gestaltung des Alltags, der Praxis in der Maßnahme, dass die Teilnehmer da Möglichkeit haben, mitzugestalten, mit zu sagen: "Das würden wir einmal gerne machen, das würden wir einmal gerne machen"?

12B: Für jeden Schub sind wir wirklich dankbar. Woran ich persönliche, soziale Kompetenzen und Methodenkompetenz schule, das finde ich relativ beliebig. Das kann im Bereich "Metall" sein, das kann "Farbe-Raum-Gestaltung".

12B4: Das ist ja quasi ein Geschenk. Das ist ja ein Geschenk, was da herein kommt. Wenn jemand eine Idee hat und sagt, also ich freue mich da richtig. Wir können jetzt was umsetzen. Da sind vielleicht noch 4 - 5 Leute dabei, die ähnlich denken und mitmachen wollen, ansonsten ist ja vieles vorgegeben, muss vorgegeben werden, weil wenig Ideen da sind. Das ist ja das Einfache da letztendlich, das hier und jetzt zu nehmen und sagen: "Mache einmal etwas daraus". (I12, 463-478)

Wenn Herr 12B3 schildert, dass die Jugendlichen mit der Frage „Was machen wir denn heute?“ überfordert und sich nicht sicher seien, ob Herr 12B3 dies auch ernst meine, verdeutlicht er die Bedeutung, die dem Einüben von Aneignungsprozessen innerhalb dieser Maßnahme zukommt. Allerdings erscheint Ironie in diesem Zusammenhang unangebracht, da dies zur weiteren Verunsicherung der Jugendlichen beiträgt und diese ggf. mit Recht daran zweifeln, ob diese Frage ernst gemeint ist. Somit kann die von Herrn B3 beobachtete Reaktion der Jugendlichen u.a. auch darauf zurückzuführen sein, dass die Frage nicht konsistent ist mit ihren Erfahrungen im Projektalltag, d.h. dass sie zwar nach ihren Interessen gefragt werden, diese aber dann doch nicht berücksichtigt werden.

Unabhängig davon aber, ob der von den Interviewten formulierte Anspruch im der Praxis des Projektes auch umgesetzt wird, was im Rahmen dieser Untersuchung auch nicht zu überprüfen ist, kann die beschriebene Reaktion der Teilnehmenden dahingehend gedeutet werden, dass diese es nicht gewohnt sind und es nicht erwarten, ihre eigenen Interessen mit einbringen zu können, d.h. sie verfügen über eine äußerst geringe Selbstwirksamkeitserwartung.

12B3: Und mir ist es halt schon aufgefallen, ich frage grundsätzlich morgens: "Was machen wir denn heute?", manchmal auch ein bisschen mit Ironie und dann/ Am Anfang habe ich schon festgestellt, die waren mit dieser Frage schon überfordert. "Meinen Sie das jetzt Ernst?", da sage ich: "Ja. Ich frage euch doch. Was machen wir jetzt? Was würdet ihr am liebsten jetzt tun?" und da waren die überfordert. Haben

mich erst einmal angeguckt: "Wollen Sie uns jetzt veräppeln?", sage ich: "Nein, das ist ernst gemeint". Ja, unter anderem das mit den Öfen, was wir jetzt haben, oder das mit den Fahrrädern dann noch, dann machen wir das. (I12, 480-487)

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, wenn Frau 12B anmerkt, man müsse selbst Angebote machen, damit überhaupt etwas funktioniert. Das von Frau 12B4 geschilderte Beispiel des Malens zeigt, dass es auch dabei nicht darum geht, den Jugendlichen vorzugeben, was zu tun ist, sondern lediglich den Handlungsbereich so weit einzugrenzen, dass sich die angebotene Umwelt für die Jugendlichen als ‚aneigenbar‘ erweist. Die Leinwand symbolisiert diesen Anspruch sehr gut, bietet sie doch einerseits im wahrsten Sinne einen festen Rahmen und bietet andererseits ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsspielräumen.

Während ein zu weit gesteckter Rahmen die Jugendlichen zunächst überfordert und somit nicht dazu führt, sie aus ihrer erlernten Passivität hervorzulocken, gelingt es offenbar über die genannten methodischen Settings einen Zugang zu den Jugendlichen zu entwickeln, der es ihnen ermöglicht, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

Neben dem methodischen Setting, also der Gestaltung eines ‚aneigenbaren‘ Raumes weisen Frau 12B und Herr 12B3 auch auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Jugendlichen und Pädagogen hin. Wenn Frau 12B darauf hinweist, dass ein respektvoller, akzeptierender und freundlicher Umgang mit den Jugendlichen dazu führe, dass man deren wahres Potenzial erkenne, verdeutlicht dies die zentrale Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung für einen gelingenden pädagogischen Prozess. Ausgangspunkt ist dabei, die Jugendlichen als Subjekte anzuerkennen und ernst zu nehmen, auch wenn diese sich noch nicht als solche zu erkennen geben, ihnen also einen Vertrauensvorschuss zukommen zu lassen.

Herr 12B3 begründet dies damit, dass die Jugendlichen dies in ihren Lebensläufen noch nicht erfahren hätten. Er stelle fest, dass die Jugendlichen, wenn sie die Erfahrung machten, dass ein wirkliches Interesse auf Seiten der Pädagogen bestehe, ihnen zu helfen, dann auch aus eigenem Antrieb an der Maßnahme teilnehmen und nicht wegen befürchteter Sanktionen.

12B: Man muss meistens aber auch Angebote machen, damit überhaupt etwas funktioniert.

12B4: Wir haben letztens gemalt. So von der Ausgangssituation, wir haben gemalt und dann habe ich die Leinwände verteilt und dann einzeln: "Ich kann nicht malen" und: "Ach nein" und eine Stunde da so herum gekrebst und so, so: Lass das doch einfach fließen. Das geht ja hier nicht um "etwas Besonderes"/ Wir sind keine Künstler in dem Sinne. Ich habe gemeint, da passierte nichts. Die waren alle so ein bisschen beschämt. "Ich kann nicht" und so. Und dann habe ich einfach irgendwie angefangen, selbst etwas zu machen, und das war so der Impuls dann. Die haben sich dann getraut und

von den 10 Mann haben 6 oder 7 einfach etwas gemacht und es war ein richtig gutes Arbeitsergebnis dann auch da. Also auch einfach irgendwie so in der Modellfunktion zu sein und zu sagen: "Ich fange jetzt einfach einmal an", so ohne dass das so ganz konkret wird.

12B: Also auch ungeheuer wichtig ist mit der Arbeit mit jungen Leuten, also eigentlich überhaupt mit Menschen - ob die jetzt über 50 oder-, das ist wirklich Respekt und Akzeptanz. Also ich habe mir gemerkt, dass man/ Egal, wer es ist, wenn ich mit dem respektvoll, akzeptierend und freundlich, höflich umgehe, dass da ein ungeheures Potenzial darin steckt. Kann unsagbar viel aus Menschen herausholen und das ist natürlich bei Jüngeren noch viel extremer. (I12, 489-528)

Wie die oben bereits interpretierte Textstelle zum Thema Qualifizierungsplanung aus Interview 2 verdeutlicht, wird die Bedeutung der aktiven Einbeziehung der Teilnehmenden nicht von allen Befragten geteilt.

I: Also, es ist kein Instrument, was - sozusagen - Sie dialogisch einsetzen, dann mit den, mit den Teilnehmern absprechen?

12B1: Nee, nee. Ich denke auch: Das würde die überfordern, ein Stück weit, wenn man da jetzt sagt: „Wir haben jetzt da und da gesehen - du hast da und da Schwächen. Deswegen werden wir da, und da, das machen, und dieses machen, und jenes machen“, es ist das Beste: man macht einfach; ist so meine Erfahrung. (I2, 320-344)

Auch wenn diese Äußerung so explizit nur in einem der Interviews getroffen wurde, ergeben sich auch aus anderen Interviewsequenzen Hinweise darauf, dass die Möglichkeiten zur Partizipation zum Teil nur sehr bedingt vorhanden sind. Dies wird entweder, wie in Interview 2 mit mangelnden Kompetenzen aufseiten der Teilnehmenden begründet oder auf strukturelle Bedingungen zurückgeführt. So werden im folgenden Beispiel als einschränkende Bedingungen der festgelegte Personaleinsatz und die ebenso feststehende Jahresplanung genannt.

„Und wo sie auf jeden Fall sehr, sehr aktiv mitbestimmen können, sind Freizeitmaßnahmen.“

Eine individuelle Einflussnahme auf den Ablauf des Projekts 3 ist für Jugendliche unter diesen Bedingungen aus Sicht der Interviewten nur bedingt möglich und beschränkt sich anscheinend weitgehend darauf, konzeptionell vorgegebene Module wie das Praktikum auch zu anderen Zeiten absolvieren zu können als in der Jahresplanung vorgesehen. Voraussetzung ist jedoch, dass daraus ein positiver Effekt auf die berufliche Integration zu erwarten ist. Eine systematische Einbeziehung z.B. bei der Fortschreibung der Zielplanung

hingegen scheint es hier nicht zu geben. Auch der Hinweis auf eine in der letzten Maßnahme offenbar einmalig durchgeführte Teilnehmerbefragung verstärkt den Eindruck, dass partizipative Elemente hier nicht konzeptionell verankert sind. So wird weder erläutert, ob und wenn ja in welcher Weise die Ergebnisse der Befragung, deren Durchführung allein noch keine Mitbestimmung darstellt, bei der Gestaltung der Maßnahme berücksichtigt wurden, noch scheint diese Befragung im aktuellen Projektdurchlauf wiederholt worden zu sein. Ähnlich unverbindlich fallen auch die Äußerungen zum Einfluss auf den Fachunterricht aus. Zwar gibt Frau 3B1 an zu wissen, dass Lehrer auf Themenwünsche eingingen, die Formulierung deutet jedoch auch hier darauf hin, dass eine Beteiligung nicht systematisch vorgesehen ist.

Demgegenüber erläutert Herr 3B2, dass die größten Mitsprachemöglichkeiten der Teilnehmenden bei den Freizeitangeboten bestehen, die primär der Gruppenbildung dienen sollen. Diese haben somit primär einen flankierenden Charakter und sind deutlich vom Projektalltag abgehoben. Aktive Einflussmöglichkeiten bieten sich den Teilnehmenden also insbesondere in den Randbereichen des Projekts, während der Kernbereich weitgehend durchgeplant ist und die Feinsteuerung in Absprache zwischen den an der Umsetzung beteiligten Professionellen erfolgt.

I: Okay. Sie sprachen ja an: Es wird gemeinsam mit dem Teilnehmer so etwas, wie ein Ziel vereinbart. Haben die Teilnehmer insgesamt irgendwie eine Möglichkeit, auf den, den Verlauf, den Ablauf der Maßnahme Einfluss zu nehmen, was gemacht wird, wie es gemacht wird, wann es gemacht wird?

3B1: Na ja, im Grunde genommen. Klar, sage ich mal: Der Personaleinsatz steht relativ klar fest. Also, wir machen praktisch eine Jahresplanung, an der wir uns dann so, so langhangeln. Sollte jetzt ein Jugendlicher kommen, und hat zu anderen Zeiten ein Praktikum, dann ist das natürlich absolute Priorität, dass der dann auch ins Praktikum geht. Wir versuchen das zu kanalisieren, aber wenn es zum Vorteil des Ziels ist, gehen wir da ganz individuell ein. Wir - ich glaube, Sie haben das schon gemacht - ich kann mich erinnern: In der letzten Maßnahme, da haben wir auch mal eine Befragung schon mal zwischendurch so gemacht: Wie gefällt es euch im Unterricht hier? Was wären noch so Themen? Und so weiter, also, das machen wir auch. Ich weiß auch, dass die Lehrer speziell drauf eingehen, wenn, wenn da Themenwünsche sind. Und wo sie auf jeden Fall sehr, sehr aktiv mitbestimmen können, sind Freizeitmaßnahmen; ja.

I: Was machen Sie da so im Freizeitbereich?

3B2: Also, wir werden einmal in den Holiday Park hier gehen, und wir hatten aber. Also, ursprünglich war der Plan eben dann, so ein bisschen gruppenbildend eine Maßnahme, oder ein Freizeitprojekt zu machen. Und dann waren wir jetzt vergangene

Woche, waren wir bowlen, und haben da eben quasi versucht, so ein bisschen die, innerhalb dieser, dieses Freizeitprojektes, dass die Gruppe so auch wirklich eine Gruppe wird. Also, die größten Veränderungen an Personen sind jetzt quasi abgeschlossen. Am Anfang war es noch so ein bisschen wechselhaft, wer noch so dazukam, und wer, wer eben raus ist, haben schon Arbeit gefunden, und so. Und jetzt war die Gruppe ziemlich stabil, und dann ist jetzt auch das Ziel eben, die so als, als wirkliche Gruppe, dass die auch untereinander richtig - ja - sich kennenlernen, und vielleicht auch mehr, als nur ihren, ihren beruflichen Alltag hier verbringen; eben, ja, so, innerhalb dieser, dieser Projekte dann auch privat kennenzulernen, quasi, zu wissen, was, was so, was sie sonst noch bewegt. Das waren jetzt die zwei, die konkret geplant sind. (I3, 224-258)

„Also man kann nicht in so einem Lehrgang jetzt so direkt auf Wünsche von Teilnehmern eingehen, weil das dann mit den Lehrgangsziele sich widersprechen würde.“

Ähnlich wie in der vorausgegangenen Interviewsequenz aus Interview 3 betonen auch die Befragten in der folgenden Sequenz aus Interview 4 auf die explizite Frage nach den Einflussmöglichkeiten zunächst einmal die einschränkenden Bedingungen und führen jene Bereiche auf, in denen eine Mitbestimmung nicht vorgesehen ist. Genannt werden hier zunächst die als Module bezeichneten Angebote wie Bewerbungstraining, das Üben von Vorstellungsgesprächen oder die praktische Tätigkeit in den Werkstätten. Hierbei wird nicht differenziert zwischen der Tatsache, dass die Jugendlichen diese Module absolvieren müssen und der Möglichkeit, Einfluss auf deren Ausgestaltung zu nehmen. Da die zugrunde liegende Fragestellung auch im zweiten Sinne hätte interpretiert werden können, ist zu vermuten, dass die hier benannten Module weitgehend starr konzipiert sind und wenig Raum für eine individuelle Ausgestaltung lassen. ´

Im Fall der Werkstätten wird dies zunächst mit den strukturellen Rahmenbedingungen begründet. Aus fachlicher Sicht wird weiterhin argumentiert, dass das Erlernen von Arbeitstugenden unabhängig vom Gegenstand der Arbeit und somit auch von dem Interesse daran erfolgen könne, womit begründet wird, dass bei der Verteilung auf die einzelnen Werkstätten/Berufe individuellen Interessen anscheinend eine untergeordnete Bedeutung beigemessen werden kann.

I: Das heißt, dann wäre meine Frage im Anschluss daran: Haben die Teilnehmer grundsätzlich die Möglichkeit, ich sage einmal, Einfluss auf die Ausgestaltung des Projektes zu nehmen, das, was sie hier machen können, oder ist das ein starrer Plan, wo Sie sagen, die werden jetzt von Anfang bis Ende halt so da hindurch gejagt?

4B: Sowohl als auch. Also einen Rahmen gibt es natürlich.

4B2: (gleichzeitig gesprochen) Es gibt Module, die muss jeder ableisten. Bewerbungstraining muss jeder machen. Lernen, einen Lebenslauf und ein Anschreiben und eine Bewerbung zusammenzustellen, muss jeder machen. Vorstellungsgespräche muss jeder üben. Es gibt Module, da muss einfach jeder heran.

4B: Und in die Werkstätten, so, wie es geplant ist, muss auch jeder.

4B2: Muss auch jeder.

4B: Ob der jetzt Schreiner werden will oder nicht, das ist einfach logistisch auch nicht anders möglich. Weil, wir können ja nicht, wenn wir die ganzen Berufe da haben sollten, müssten wir 100 verschiedene Ausbilder haben. Das geht einfach nicht logistisch. Die müssen schon da auch einmal durch.

4B2: Das ist ganz schwer für die.

4B: Für die manchmal nicht verständlich, aber eine Woche einmal in der Holzwerkstatt aushalten, werden Sie auch sagen: Ich will nie, nie will ich das machen. Aber man kann ja auch andere Sachen da lernen, Arbeitstugenden lernen - ist egal, welche Werkstatt das ist -, Pünktlichkeit, Teamarbeit und so weiter. Das versuchen wir denen immer beizubringen, dass man das in jeder Werkstatt lernen kann. Also da müssen sie schon durch.

4B2: Es ist ja nicht so, dass in diesen Werkstätten so überspezifisches Fachwissen vermittelt wird, dass man nur in der Schreinerei etwas damit anfangen könnte. Aber wie ich jetzt eine Zeichnung lese oder wie ich eine Aufgabe abarbeite, dass sie dann auch ein sinnvolles Ergebnis bringt, das kann ich in jedem Beruf üben. Ob ich im Bau oder bei den Schreibern oder im Metall-Bereich bin. Und die Aufgaben sind zu bewältigen für alle, auch für die, die handwerklich jetzt vielleicht nicht so geschickt sind. Darum müssen auch durch die Werkstätten alle durch. Und dann gibt es natürlich Sachen, wo jeder auch individuell Gestaltungsmöglichkeiten hat. Wenn jemand kommt und sagt: "Ich brauche Mathe-Förderung" oder: "Ich brauche Deutsch-Förderung", dann guckt man natürlich, dass man das hin kriegt. Wenn uns auffällt, dass es jemand bräuhete, kommt dann der Impuls von uns. (I4, 246-287)

Bei den bewerbungsbezogenen Modulen fällt die Argumentation noch knapper aus. Hier wird lediglich festgestellt, dass jeder diese durchlaufen müsse. Anscheinend betrachten Frau 4B und Frau 4B2 dies als Selbstverständlichkeit, die keiner näheren Begründung bedarf.

Die individuellen Einflussmöglichkeiten werden demgegenüber im Bereich der schulischen Basiskompetenzen verortet, wobei auf die umfassenden Förderangebote verwiesen wird, welche der Träger aufgrund seiner Größe vorhalten kann. Dabei wird deutlich, dass an dieser

Stelle die Frage nach individuellen Einflussmöglichkeiten der Jugendlichen gleichgesetzt wird mit einem ausdifferenzierten, hoch spezialisierten Förderangebot.

4B: Wir haben/ Das ist jetzt der Vorteil von einem relativ großen Träger. Wir haben hier das Glück, verschiedene Maßnahmen am Standort zu haben, und auch verschiedenes Lehrpersonal für alle Fächerbereiche und da kann man auch einmal variieren. Wir haben halt Leute da. Wenn sie nur die FFJ-Maßnahme haben mit einem Sozialpädagogen und so viel Anteil Lehrer, und dann würde man es irgendwo auf der grünen Wiese machen, dann haben sie ja nicht viele Variationsmöglichkeiten. Weil, sie können ja von dem Personal nicht viel mehr einstellen als da auch finanziert wird. Aber wenn man so wie bei uns im Haus verschiedene Maßnahmen parallel hat, kann man da einmal tauschen. Also ich finde das sehr angenehm, dass man das

4B2: Einen Pool haben, aus dem man schöpfen kann.

4B: (gleichzeitig gesprochen) Pool haben, ja. Und wenn da halt einmal mehr Mathe-Bedarf da wäre jetzt und das würde in dem normalen Rahmen nicht abgedeckt, dann ist hier ein Mathelehrer, der vielleicht einmal eine Stunde Zeit hat und dann kann der auch da mal Nachhilfe machen, wenn es sein muss, auch einmal Einzelnachhilfe. Natürlich nicht ständig, das könnten wir uns auch nicht leisten, aber so Sachen sind halt möglich und das finde ich eigentlich von Vorteil, wenn man so ein relativ großer Träger ist und das machen kann. (I4, 289-307)

Einer weitergehenden aktiven Einflussnahme auf die Projektgestaltung stehen alle drei Interviewpartner skeptisch gegenüber. Sie argumentieren, die Jugendlichen seien dazu nicht in der Lage, da deren Fokussierung auf die unmittelbare Befriedigung persönlicher Bedürfnisse im Widerspruch stehe zu dem Auftrag des Projekts, sie auf die Strukturen und Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Aus dem beobachteten Verhalten der Jugendlichen wird somit eine Dichotomie zwischen individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen und objektiven Anforderungen der Arbeitswelt abgeleitet. In der Projektpraxis wird dieser postulierte Widerspruch unter Verweis auf den Auftrag zur Integration in Arbeit durch eine Positionierung auf der Arbeitsmarktseite aufgelöst. Die als unveränderbar beschriebenen Strukturen des Arbeitsmarktes werden als Bezugspunkt absolut gesetzt und individuelle Gestaltungsspielräume nur geboten, wenn eine Kompatibilität der Ziele besteht.

Indem argumentiert wird, man dürfe nicht zu sehr auf die Jugendlichen eingehen, damit nicht der Eindruck entstehe, „wenn man keinen Bock zeigt, wird es halt abgeschafft“, wird den Jugendlichen pauschal mangelnde Leistungsbereitschaft und Arbeitsmotivation vorgeworfen. Deren Ursachen und Hintergründe werden allerdings nicht hinterfragt, es wird vielmehr von ihnen erwartet zu lernen, dass sie sich anpassen müssen. Wie sie jedoch im Rahmen der Förderung dabei unterstützt werden können, bleibt offen.

4B3: Vielleicht eine Methode noch. Die Jugendlichen nehmen ja sehr direkt Einfluss darauf, auch auf den Lauf von so einem Lehrgang, indem sie mit ihren Füßen abstimmen. Also wenn sie auf irgendetwas keinen Bock haben, dann kommen die einfach nicht zum Teil. Also das sind so Situationen, die wir schon sehr stark im Blick haben immer und auch gucken, wenn sich das häuft, zum Beispiel bei Werkstätten, wenn man merkt, am Freitag erscheint da keiner mehr, sind sie plötzlich alle krank, dann hat es sehr direkten Einfluss auf die weitere Planung. Das heißt, wir haben zwar hier so eine Vorlage, wie wir sie uns ausgedacht haben. Das heißt aber nicht, dass es strikt genau so läuft am Ende, sondern abhängig von den Rückmeldungen der Teilnehmer. Entweder direkt an dich, mündlich, oder aber auch, wenn man merkt, sie erscheinen nicht oder irgendetwas läuft falsch. Dann überlegen wir, was wir alternativ machen oder was wir ändern, vielleicht vorübergehend ändern, also alternative Werkstätten, zum Beispiel, anbieten, oder (.....) den Unterrichtstag dann hier verbringen.

I: Wird das den Jugendlichen auch rückgemeldet? Also dass Sie sagen: "Wir haben festgestellt, dass hier das Interesse nicht so groß ist. Wir wollen es jetzt anders machen".

4B3: Also das ist ein bisschen gefährliches Thema. Weil, wenn man so sagt: "Wir/"

4B: "Sie wünschen, wir spielen" ist kein Thema/ Also das müssen sie auch lernen, glaube ich.

4B3: Also man kann nicht in so einem Lehrgang jetzt so direkt auf Wünsche von Teilnehmern eingehen, weil das dann mit den Lehrgangsziele sich widersprechen würde. "Freitag generell frei?" oder so, wenn man so fragt, ist manchmal ein bisschen schwierig. Darum bin ich darum ein bisschen vorsichtig. Also ich sage das dann schon: "Wir haben das und das gemerkt, darum machen wir das jetzt in Zukunft so" und die Jugendlichen fordern die Erklärungen auch ein, in der Regel, aber dann muss man schon ein bisschen vorsichtig sein, dass das nicht

4B2: Also die Jugendlichen oder die Teilnehmer sind hier, weil ihr Weltbild so ist, eigentlich ein bisschen/ nicht auf dem Stand, wo sie jetzt eigentlich sein sollten, dass sie Anforderungen von außen gerecht werden können, sondern sie wünschen sich, dass die Welt sich um sie dreht und ihre Bedürfnisse an jeder Ecke befriedigt werden. Unser Auftrag ist ja, sie in die Arbeitswelt zu integrieren. Das heißt, die müssen auch lernen, dass es Strukturen gibt, die im Moment unveränderbar sind und an die man sich anpassen muss. Und insofern kann ich dir nur Recht geben. Was wir natürlich immer gerne machen, ist, wenn Vorschläge kommen von den Teilnehmern.

4B: Die versuchen wir, mit einzubauen.

4B2: Die gesagt haben: "Oh, wir würden gerne einmal ein Gefängnis besuchen". Und dann sagt jemand anderes: "Wir würden gerne auch einmal bei der Polizei uns alles angucken". Und der Dritte sagt: "Ich wäre gerne einmal in einer Gerichtsverhandlung". Das sind so lebenspraktische Dinge, wo jeder denkt: Da könnte ich einmal damit zu tun haben, würde ich eigentlich gerne vorher wissen, wie das da zugeht. Und dann kann man natürlich einen Block daraus machen und sagt: "Wir machen jetzt Justiz und Vollzug und alles, was dazu gehört". Das ist dann klar, inhaltlich immer möglich, so etwas. So: Wenn man keinen Bock zeigt, wird es halt abgeschafft - ist gefährlich. (I4, 309-360)

Insbesondere in den vorausgegangenen Interviewsequenzen zum Thema Einflussnahme der Teilnehmenden auf Ziele und Abläufe der Maßnahme war zu erkennen, dass die Entscheidung für oder gegen eine weitgehende Partizipation der Jugendlichen in hohem Maße davon abhängt, welches Bild von den Jugendlichen bei den Interviewten vorherrscht. Diese spezifischen Vorstellungen von der konkreten Situation der Jugendlichen, deren Motivationen und möglichen Perspektiven sollen daher im nächsten Kapitel näher betrachtet werden. Darüber hinaus gilt es zu analysieren, welche handlungspraktischen Konsequenzen die Interviewten aus ihrer jeweiligen Einschätzung der Situation der Jugendlichen ziehen.

5.2 Die Sicht auf die Jugendlichen und der Umgang damit

Im Zuge des Interviews wurden die Befragten gebeten, aus ihrer Sicht die Situation der Jugendlichen darzustellen, wenn sie in das Projekt kommen. In allen Interviews wurde dabei auf multiple Probleme im persönlichen sowie im sozialen Kontext hingewiesen. Durchgängig finden sich auch Hinweise auf Defizite im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen, wobei insbesondere die mangelnde Eigenverantwortung für Entwicklung und Ziele herausgehoben wird.

Während somit auf der Ebene der Situationsbeschreibung selbst, mithin auf der kommunikativen Ebene, ein hohes Maß an Übereinstimmung gefunden werden kann, unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der kausalen Attribuierung des beobachtbaren Verhaltens und vor allem bezüglich der daraus abgeleiteten Konsequenzen für das pädagogische Handeln.

„Ich sage mal, die Hälfte der Teilnehmer, die muss man erst einmal aktivieren; ja?“

So weist Frau 3B1 in Interview 3 bei der Beschreibung der Zielgruppe darauf hin, dass es sich dabei um Jugendliche handele, die für anspruchsvollere Maßnahmen noch nicht bereit bzw. dort bereits wieder rausgeflogen seien. Als Indizien für diese fehlende Bereitschaft führt sie Beispiele aus dem Verhalten der Jugendlichen an, die u.a. nicht in der Lage seien, einen ganzen Arbeitstag durchzuhalten. Sie zieht daraus die Konsequenz, dass die Jugendlichen zunächst einmal aktiviert werden müssten, womit sie meint, dass die benötigten Verhaltensweisen trainiert werden müssten.

3B1: Also, es ist schon das Ziel, die in den ersten Arbeitsmarkt zu bringen, wobei in dieser Maßnahme ja ein niedrighwelligeres Angebot sein soll. Das sind ja meistens Jugendliche, die entweder noch nicht für die BVB, die klassische - sage ich mal - noch nicht bereit sind, oder bereits schon wieder rausgeflogen sind. Insofern können wir es da leichter angehen, und können die praktisch dazu hinbringen. Ich sage mal, die Hälfte der Teilnehmer, die muss man erst einmal aktivieren; ja? Also, insofern erst einmal täglich kommen. Wie mache ich das mit dem Abmelden? Wie geht das mit der Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung? Was heißt es, einen Sechs-, Siebenstundentag durchzuhalten? Das sind so die, die anfänglichen Sachen, die wir da wirklich trainieren; ja? (I3, 31-40)

Die pädagogische Intervention setzt damit rein an der Oberfläche des gezeigten Verhaltens an. Die Hintergründe des bei den Jugendlichen beobachteten Verhaltens werden von Frau 3B1 hingegen nicht weiter thematisiert. Bezugspunkt der pädagogischen Intervention ist in diesem Kontext ausschließlich das gezeigte Verhalten und nicht die diesem im Subjekt und dessen Umwelt zugrunde liegenden Ursachen.

„Also ich empfinde sie als zutiefst verunsichert.“

Auch in der folgenden Sequenz, in der zwar grundsätzlich ein Bezug zum lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen hergestellt wird, erfolgt dies zunächst noch sehr pauschal. Die Situation der Jugendlichen wird als „orientierungsloses Taumeln“ beschrieben, die Ursachen werden recht undifferenziert (belastet durch alle möglichen Dinge) im persönlichen und sozialen Kontext der Jugendlichen verortet. Die Situationsbeschreibung verbleibt dabei ebenfalls auf der Ebene des wahrgenommenen Verhaltens, das jedoch auch nicht näher beschrieben sondern nur pauschal mit: „Sie kommen einfach nicht klar und haben keine realistische Vorstellung von der Zukunft.“ zusammengefasst und somit gleichsam bewertet wie entwertet wird. Dieses Werturteil wird dabei nicht anhand beispielhafter Beschreibungen zur Situation einzelner Teilnehmer näher untermauert sondern dient zunächst in dieser Pauschalität als Grundlage der Legitimation einer pädagogischen Intervention, die als „einfangen“ und „eingliedern“ beschrieben wird.

4B: Die meisten kommen ja doch nicht direkt von der Schule, sondern haben einfach eine Lücke darin, meine ich zumindest.

4B2: Ja.

4B: Die sind erst einmal zu Hause gewesen.

4B2: Die haben schon eine Lücke, oder sie sind einfach sehr belastet durch alle möglichen Dinge. Also sie kommen aus sozial schwachen Strukturen, haben ihre Lernschwächen, Lernbehinderungen, haben ihre psychischen Probleme, was auch immer, ihre Motivationsprobleme, sind resigniert oder was auch immer - Sie kommen einfach nicht klar und haben keine realistische Vorstellung von ihrer Zukunft, taumeln eigentlich orientierungslos durch die Gegend. Und die da einzufangen und erst einmal einzugliedern in eine gewisse Struktur, das ist wichtig. (I4, 45-58)

Im weiteren Verlauf des Interviews äußert Frau 4B2 sich jedoch noch differenzierter und betont als wesentliches Merkmal der Jugendlichen deren Verunsicherung bezogen auf das eigene Wollen und Können. Die Ursachen dafür sieht sie in der Biographie der Jugendlichen, ihren lebensweltlichen Umständen.

4B2: Also ich empfinde sie als zutiefst verunsichert. Sie kommen mit keinem Wissen darüber, was sie zu leisten imstande sind und was sie leisten wollen und wie das Leben so sein könnte. Sie kommen aus Umwelten, in denen auch viel Unsicherheit herrscht. Das sind alles Bedarfsgemeinschaften oder sie beziehen selbst Hartz-IV, heißt, da sind in wenigen Fällen komplette, intakte Familien, sondern ganz oft ziemlich bunte Patchwork-Geschichten mit vielen Umzügen, Standortwechseln und allem darum und daran. Also insgesamt sind die Jugendlichen oftmals einfach verunsichert und igeln sich

ein, so nach dem Motto: Wenn ich einfach nur still da sitze, tut mir keiner mehr etwas. Außerdem kann ich nichts und ich will auch nichts. Und die Haltung muss/ Damit sie einfach einen Schritt vorankommen, ist immer das erste Ding, dass man versucht, diese Haltung ein bisschen aufzubrechen. Von ihren schulischen Fähigkeiten her haben die meisten einen Hauptschulabschluss, aber keinen guten. Die Schnitte liegen meistens so bei 3,7 / 3,9 - also irgendwie knapp besser als ausreichend und haben aber die Idee für einen Beruf, der eigentlich nur mit Realschulabschluss geht und hängen jetzt in der Zwickmühle: Das möchte ich eigentlich, das geht aber alles nicht. Sind enttäuscht und können sich auch noch nicht einlassen auf etwas anderes. Es ist ja/ Sie sind einfach unsicher. (I4, 385-399)

Das im Projekt gezeigte passive Verhalten wertet Frau 4B2 als Ausdruck dieser Verunsicherung und bringt dieses damit in einen lebensweltlichen Kontext. Der Ansatzpunkt für eine pädagogische Intervention wird im Einklang mit dieser Einschätzung nicht in dem symptomatischen Verhalten selbst, sondern in der die Passivität verursachenden Verunsicherung der Jugendlichen gesehen.

Die grundlegende Problematik der Jugendlichen wird als Diskrepanz zwischen der Ideal- und Reallage beschrieben. So weist Frau 4B2 auf die zumeist schlechten Hauptschulabschlüsse der Jugendlichen hin, die trotzdem einen Beruf anstreben, der einen Realschulabschluss voraussetzt. Sie verzichtet dabei darauf, den Berufswunsch als unrealistisch zu bewerten, sondern beschreibt stattdessen das daraus erwachsene Aneignungsproblem.

Die pädagogische Handlung selbst bezeichnet Frau 4B2 als „Aufbrechen“, worunter sie jedoch keine direkte, auf den Jugendlichen gerichtete Intervention versteht. Vielmehr stellt sie den Aufbau einer Vertrauensbeziehung in den Mittelpunkt, auf deren Grundlage es dann möglich wird, Orte zu gestalten an denen der Jugendliche diese Verunsicherung überwinden kann. Hierzu zählt sie die Vermittlung in einen Praktikumsbetrieb, in dem sich der Jugendliche „einigermaßen aufgehoben“ fühlt sowie die Unterstützung und das „Auffangen“ bei privaten Problemen.

Als wesentlich erachtet Frau 4B2, dass die Jugendlichen sich selbst und ihrem Gegenüber diese Unsicherheit eingestehen. Ob und wann dies geschieht, entscheidet der Jugendliche selbst, die pädagogische Tätigkeit kann lediglich flankierend darauf ausgerichtet sein, Vertrauen aufzubauen.

I: Sie sagten eben: Diese Haltung, die muss man erst einmal aufbrechen. Wie machen Sie das? Wie gehen Sie da heran?

4B2: Vertrauen. Vertrauen aufbauen. Die müssen in sich selbst Vertrauen entwickeln und in das, was um sie herum passiert. Das heißt, wir suchen nach Praktikumsbetrieben, wo sie sich einigermaßen aufgehoben fühlen. Wir bereiten die

Praktikumsbetriebe ein bisschen auf die Leute vor. Das heißt, man versucht, ziemlich schnell in das Gespräch zu kommen mit den Chefs und wenn es Schwierigkeiten gibt, auch mit zu unterstützen bei der Regelung. Man versucht, sie hier aufzufangen, auch da zu sein, wenn sie mit privaten Problemen kommen, zum Beispiel, oder mit irgendwelchen Justizproblemen, Polizeigeschichten, Finanzierungsgeschichten, alles Mögliche kommt da. Und dann findet man irgendwann auch den Zugang zu den anderen Sachen, die zu ihren wirklichen, ihre Unsicherheit. Dann irgendwann sagen sie: "Ich weiß eigentlich gar nicht, was ich will, und das kann ich doch alles nicht". Also zuerst ist da eine riesen Mauer. (I4, 399-421)

„Die Vorgeschichte muss ich natürlich kennen.“

Die vorausgegangene Sequenz verdeutlicht den Anspruch der Befragten, das von ihnen zunächst als „orientierungsloses Taumeln“ beschriebene Verhalten näher zu ergründen und auf dieser Grundlage Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen zu identifizieren. Dieses Selbstverständnis zeigt sich auch in der folgenden Sequenz aus Interview 1:

I: Sie haben ja vorhin schon angesprochen, die Jugendlichen würden schwieriger. Also, ich sag mal, Sie würden das wahrnehmen und sagten auch, anhand der Teilnehmerfluktuation, wie gestaltet sich so für Sie die Situation der Jugendlichen, wenn sie zu Ihnen kommen? Also jetzt wahrscheinlich schwierige Frage, weil - Sie sagten ja schon, es ist äußerst heterogen.

1B2: Es kommt kaum einer aus einem geordneten Elternhaus. Da sind meistens auch die Eltern Hartz-IV-Empfänger, also das haben sie schon mal erfahren und zum Großteil Stress. Stress mit den Eltern ohne Ende, leben entweder bei der Großmutter, leben alleine, haben gar keinen festen Wohnsitz. Das habe ich eigentlich so gehäuft wie in dieser Maßnahme noch nicht erlebt, dass so viele dann insofern auch und haben natürlich alle so ihre Problemchen, dass sie irgendwo, ja den Schubs den sie brauchen, die brauchen in dem Alter einen gewissen Schubs, einfach von zu Hause aus nicht haben. Die schlafen eben bis Mittag. Wenn sie eben mal nicht gekommen sind, dann, wenn ich sie angerufen habe, okay nicht geweckt, entschuldige bitte.

1B3: Die werden auch nicht geweckt.

1B2: Die werden auch nicht geweckt. Das interessiert letztendlich auch nicht und was mir aufgefallen ist, dass sie am Anfang, wenn sie alle kommen, alle sind schuld nur sie nicht. Jeder hat irgendwo, trägt was bei, dass sie so leben wie sie jetzt leben, nur sie sehen bei sich nicht unbedingt den Fehler, dass sie was tun müssen. So kommen sie erst mal her.

I: Und das verändert sich aber?

1B2: Das verändert sich dann bei einem Teil.

1B3: Wir sagen ja auch ganz klipp und klar, wir können euch nur unterstützen. Wir können euch nicht an die Hand nehmen und mit euch da durchs Leben gehen, sondern ihr seid, eigentlich doch, ihr seid für euch selber verantwortlich und für euer Leben selber verantwortlich. Und man macht, also bei einigen legt sich da schon einfach ein Schalter um.

I: Woran denken Sie liegt das?

1B3: Ich denke mir schon dieses doch einfach angenommen sein, wie sie sind. Und das fehlt einfach und das ist auch noch mal der Punkt zu sagen, da ist von zu Hause nichts. Da ist von zu Hause den Kindern gegenüber teilweise auch eine Gleichgültigkeit. Oder die Eltern haben selber so große Probleme, dass sie sich auch nicht noch um die Probleme der Kinder kümmern können. Ich denke, das ist ein ganz, ganz, ganz großer Anteil. (I1, 491-532)

Mit den in der folgenden Sequenz skizzierten Beispielen stellt Frau 1B2 heraus, dass die Ursachen für die Probleme bei der beruflichen Integration und somit auch des im Projekt gezeigten Verhaltens im lebensweltlichen Kontext zu suchen sind. Damit stellt dieser dann auch den Ansatzpunkt für die sozialpädagogische Intervention dar. Sie betont dabei, dass es nur auf der Grundlage einer tragfähigen Vertrauensbeziehung überhaupt gelingen kann, diesen individuellen lebensweltlichen Kontext zu erschließen und angemessen darauf zu reagieren.

I: Das heißt, es wird praktisch nicht der Status Quo genommen, der Ist-Stand, so ist der Jugendliche halt jetzt, also, sondern Sie versuchen dann praktisch noch ein bisschen zu graben und zu gucken, wie ist er zu dem geworden was er jetzt ist?

1B2: Die Vorgeschichte muss ich natürlich kennen. Wie zum Beispiel bei unserer M. wo ich gesagt habe, Mutterrolle übernommen, Mutter früh gestorben ist, Vater klassische kulturelle, du als Frau Herd und machst. Sag ich, kann nicht mal dein Bruder, wie alt ist der denn überhaupt? Ja, ich muss für meinen Bruder und meine Schwester da sein. Wie alt sind die? Die sind beide älter als sie. Aber sie muss diesen, den Freund darf sie nicht heiraten. Hat sie sich vom Freund getrennt, nur um dem Vater ja, die war totunglücklich. Wie sie den Job bei Netto hatte und die hat einen 400-Euro-Job, seitdem läuft die geradeaus. Seitdem ist sie wieder mit dem Freund zusammen, seitdem hat sie auch mal Biss dem Vater entgegenzutreten. Aber das kriege ich nicht raus, wenn die kein Vertrauen, wenn die nicht da sitzt und mir das erzählt. Oder wenn die nicht auch kommen und, den einen oder anderen musste ich schon mal in den Arm nehmen. Haben sie nie erfahren. Wie die D. . Die Mutter hat sie im Stich gelassen, ist einfach mal in die Schweiz abgehauen. Da ist irgendwo dann auch, und dann ist

insofern, dann kriege ich sie meistens auch so, dass sie einen Hebel umlegen und sagen ja. (I1, 665-683)

Aus dieser Perspektive ist es somit weniger die Kenntnis der objektiven soziostrukturellen Rahmenbedingungen, welche dazu beiträgt, die individuelle Problematik der Jugendlichen zu erschließen, sondern das Verständnis für die spezifische Form der Bewältigung.

„Das Einzige, was sie verbindet, ist, dass sie schon länger auf der Suche und nicht in dem normalen Turnus drin sind.“

Dies wird auch in dem folgenden Interviewabschnitt aus Interview 7 deutlich. Sowohl Herrn 7B2 als auch Frau 7B3 widerstrebt es, die Jugendlichen zu typisieren und anhand sozialstruktureller Merkmale zu klassifizieren. Vielmehr betonen sie die strukturelle Heterogenität der Teilnehmenden, sowohl was Qualifikationen und Abschlüsse als auch den sozialen Kontext angeht.

Die einzige Verbindung sehen sie in der Tatsache, dass die Jugendlichen nicht „im normalen Turnus“ drin seien. Somit beziehen sie sich auf ein objektives Merkmal sozialer Benachteiligung, ohne sich generalisierend zu den Ursachen zu äußern.

Auch hinsichtlich der Ursachen der mangelnden Fähigkeit eines Großteils der Jugendlichen, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen, äußert sich Frau 7B differenziert. Neben Jugendlichen, die aufgrund wiederholter Misserfolgserlebnisse ihre Selbstwirksamkeitserwartung eingebüßt hätten, träfe dies auch auf überbehütete Jugendliche zu, von denen diese Selbstständigkeit noch nie erwartet worden sei. Die Interviewten stellen somit keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Soziallage und den Aneignungsproblemen der Jugendlichen her.

Generalisierungen nehmen sie lediglich bezüglich des Charakters der von ihnen wahrgenommenen Aneignungsproblematik vor, wobei sie sich auch hier darauf beschränken, eine Symptomatik zu beschreiben, ohne diese zu bewerten.

Dies gilt ebenso für die Wahrnehmung, dass sich bereits solide Hauptschulabsolventen als Versager fühlten. Auch hier beschreibt Herr 7B2 eine subjektive Wahrnehmung, ohne damit den Anspruch zu verbinden, die Ursachen eindeutig benennen zu können. Insgesamt ist bei den Argumentationen der drei Interviewten festzustellen, dass sie sich nur so weit zu Typisierungen und Generalisierungen bewegen lassen, dass dadurch nicht die Sicht auf die individuelle Aneignungsproblematik verlorengeht und vorschnell Fallkonstellationen konstruiert werden.

I: Sie hatten ja schon, auch vorhin, als wir uns kurz unterhalten haben, darauf hingewiesen, dass diese Struktursituation der Jugendlichen sehr heterogen ist. Wenn

Sie jetzt einmal versuchen, praktisch, so die Situation der Jugendlichen einmal darzustellen, wenn sie zu Ihnen in das Projekt kommen, bestimmte Sachen haben Sie ja schon angesprochen, lassen sich da bestimmte Typen identifizieren? Lassen sich da bestimmte Situationen näher fokussieren?

7B2: Das ist jetzt bei den Teilnehmern, die wir hier haben, relativ schwierig. Also es gibt ja Eingangsvoraussetzungen. Sie sollten eben den Hauptschulabschluss haben und hatten keine Chance, in die Berufsschule zu gehen, also mittlere Reife zu machen. Wir haben aber hier und da den einen oder anderen mit mittlerer Reife, wo die mittlere Reife aber nicht gut ist, also auch das nicht ausreicht, um automatisch einen Ausbildungsplatz zu kriegen. Da ist das Niveau eigentlich ziemlich hoch. Dann haben wir genauso denjenigen, der ein Abgangszeugnis von der Hauptschule hat und einen Sonderschul/ mit Sonderschulabschluss. Also da ist die Bandbreite ganz groß, was die kognitiven Voraussetzungen anbelangt, aber man kann es/ Mir würde es jetzt schwer fallen, das zu typisieren, zu sagen: "Wir haben Leute, die aus besonders zerrütteten Verhältnissen zu Hause kommen. Da haben wir alles. Querbeet, wir haben alles. Mittlerweile alles."

7B: Also es wurde auch, wenn man die Jahre zurückverfolgt, es wurde immer bunter, sozusagen, was die Zuweisung angeht. Also man konnte vielleicht noch vor 3, 4 Jahren sagen: "Okay, das ist eine Kategorie von Jugendlichen, die hier bei uns dann ankommen", aber mittlerweile sind es wirklich auch sehr überraschend Jugendliche wirklich aus stabileren sozialen Verhältnissen, die eben auch kognitiv durchaus leistungsfähig sind, aber einfach aus irgendeinem Grund herausgefallen sind, weil sie nicht überzeugen konnten bei den Bewerbungsgesprächen, weil sie zu unmotiviert erschienen. Also es ist wirklich sehr bunt gemischt - von total multiplen sozialen Problemlagen bis hin zu einfach man kann nicht nachvollziehen, warum die Jugendlichen keinen Platz bekommen haben. Also das ist auch die besondere Herausforderung und ich habe den Eindruck

7B2: Also so diese klassische Einteilung "kommt aus schwierigem Elternhaus oder sozial niederen Schichten" oder sonst irgendetwas können wir überhaupt nicht sagen. Also wir haben sowohl als auch.

7B3: Das Einzige, was sie verbindet, ist, dass sie schon länger auf der Suche und nicht in dem normalen Turnus drin sind.

7B3: (gleichzeitig gesprochen) Das ist wirklich das Einzige, was da die Gemeinsamkeit darstellt.

I: Ja, aber Sie sagten ja auch vorhin, so als ein Charakteristikum sei "schulmüde", wenn ich das richtig mitgekriegt habe, auch dieses Thema "Selbstverantwortlichkeit".

Also, sozusagen, eher passiv zu sagen: Hier, ich kann ja sowieso nichts leisten, das ist dann schon ein Moment, wo man sagt, das lässt sich bei mehreren feststellen.

7B: Das ist sicher bei etwa 90% der Fall, würde ich sagen, dass die sagen/ dass die einfach nicht in der Lage sind, selbst für das eigene Leben Verantwortung zu übernehmen, zu sagen: "Ich muss jetzt von mir aus die und die Schritte unternehmen oder mir Hilfe suchen, Hilfe anfordern".

7B2: Wobei es da schon wieder schwierig ist: Wo kommt das her? Also da haben wir durchaus Typen dabei, würde ich sagen, die haben einfach, weil sie immer einen auf den Deckel gekriegt haben, also immer die Schlechtesten waren und so weiter, dann irgendwann gesagt haben: "Dann brauche ich mich auch nicht anzustrengen". Aber es gibt genauso diejenigen auch, die (...) es einfach nie gelernt haben, Verantwortung zu übernehmen, wo die Mutter jetzt noch hingehet und die Fahrkarte für in das Praktikum und zurück zu kommen kauft und hier anruft: Ist er auch im Praktikum angekommen? Und so weiter. Ja, aus dem Grund einfach nie gelernt hat, Verantwortung für sich zu übernehmen. Musste er nie. (...)

7B2: Was ich, fällt mir jetzt spontan ein, eben einfach nur feststelle, ist eben - das ist ein Phänomen - zunehmend kommt, dass ein Hauptschüler sich inzwischen auch schon so minderwertig fühlt, dass er gar nicht auf die Idee kommt, dass er eigentlich Stärken haben könnte oder so etwas. Ob das jetzt mit der öffentlichen Diskussion über die Schule zusammenhängt oder ob das einfach so ein Gefühl ist, was aus der Schule heraus entsteht oder so, dass gesagt wird: "Du hast keine Chance" oder sonst irgendetwas, das kann ich nicht beurteilen. Aber es ist wirklich festzustellen, dass ein Hauptschüler im Grunde, wenn er einen 3er-Hauptschulabschluss hat - Er fühlt sich als Versager. Aber er ist ja effektiv kein Versager, das kann es ja nicht sein. (I7, 556-652)

„Okay, am Anfang werden die Zügel erst mal fester gezogen, Regeln werden aufgestellt und dann, sage ich mal, kann man die Zügel ein bisschen lockerer lassen“

Ähnlich zurückhaltend hinsichtlich einer Typisierung der Teilnehmenden äußert sich Frau 9B in Interview 9. Mit Blick auf die Problematik der Teilnehmer betont sie, dass man diese nicht über einen Kamm scheren dürfe. Sie versucht somit erst gar nicht, die Teilnehmer z.B. anhand sozialstruktureller Merkmale zu klassifizieren und die bestehenden Problematiken daraus abzuleiten. Gleichzeitig macht sie aber deutlich, dass ihr der soziostrukturelle Kontext sowie die persönlichen wie sozialen Belastungsfaktoren durchaus bekannt sind und sie diese auch berücksichtigt. Indem sie die entsprechenden Faktoren wie psychische Probleme, familiäre Instabilitäten, Sprachprobleme explizit als Beispiele anführt, relativiert sie aber deren Bedeutung im Kontext der Maßnahme. Einerseits werden diese Faktoren durchaus

berücksichtigt („von Teilnehmern mit psychischen Problemen kann nicht so viel erwartet werden“), sie werden aber nicht in einen generellen kausalen Zusammenhang zu den Problemen der Jugendlichen bei der beruflichen Integration gestellt.

Dazu zählt auch, dass kein unmittelbarer argumentativer Zusammenhang zu dem im Projekt gezeigten Verhalten hergestellt wird. So führt Frau 9B zwar das Problem der Unzuverlässigkeit als Hindernis für die berufliche Integration an, vermeidet es aber, dieses kausal auf spezifische lebensweltliche Konstellationen zurückzuführen. Lediglich in allgemeiner Form zieht sie eine Verbindung zwischen diesem Problem und der fehlenden Erfahrung der Jugendlichen mit Arbeit und damit dem Umgang mit Autorität. Aber auch hier relativiert sie den aufgezeigten Zusammenhang im nächsten Satz wieder, indem sie ihrer eigenen These das Gegenbeispiel einer jungen Frau, die über Fachabitur verfügt, aber erhebliche Probleme bei der Selbstorganisation aufweist, gegenüberstellt.

Frau 9B bringt damit zum Ausdruck, dass sie dazu in der Lage ist, individuelle Problemlagen zu benennen und auch über bestimmte Vorurteilsstrukturen verfügt (Unzuverlässigkeit aufgrund mangelnder Arbeitserfahrung), dass sie aber nicht den Fehler macht, diese vorschnell zu generalisieren bzw. absolut zu setzen.

Bezüglich der pädagogischen Intervention scheint ohnehin zunächst das unmittelbar gezeigte Verhalten ausschlaggebend zu sein. Unabhängig von der individuellen Problemkonstellation sieht Frau 9B eine Hauptursache der Probleme in der mangelnden Strukturiertheit der Teilnehmer. Ihr Anspruch ist es daher zunächst, den Jugendlichen diese Struktur zu bieten, weswegen sie auch gerade am Anfang der Maßnahme beim Thema Regeln „die Zügel fester zieht“.

Das von ihr beschriebene „Straffen der Zügel“ begründet sie dabei nicht mit dem Anspruch, die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt abbilden zu wollen, sondern mit dem Ziel, den Jugendlichen eine Struktur zu geben. Subjekttheoretisch betrachtet geht es ihr also darum, die Subjektivität der Jugendlichen, welche durch den Mangel an Struktur gefährdet ist, zu stärken und nicht darum, die Jugendlichen an die Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen.

9B: Also wenn ich jetzt auf die einzelnen Teilnehmer zu sprechen komme, beziehungsweise, wo die Problematik der einzelnen Teilnehmer liegt, ja, also man kann das nicht alles über einen Kamm scheren. Wir haben zum Beispiel Teilnehmer, die sind demotiviert. Einige haben auch psychische Probleme, gehen regelmäßig zu einem Therapeuten. Ja, familiäre Probleme, familiäre Unstabilität, Instabilität. Ganz oft haben wir auch Leute mit Sprachproblemen, besonders die mit Migrationshintergrund. Ja, auch ganz viele, die nicht so belastbar sind, weder belastbar/ Und das koppelt sich dann auch mit diesen psychischen Problemen, einfach dann aus dem Grund, dass wir

da nicht so viel erwarten können, wie bei anderen Teilnehmern, sage ich mal. Unzuverlässigkeit, und ganz viele haben ein Problem, weil sie halt noch nie so richtig gearbeitet haben, mit Autorität. Ja, wobei es auch – wir haben zum Beispiel eine Teilnehmerin, die hat ihr Fachabitur gemacht, dieses Jahr, wo man eigentlich meinen könnte, dass die ganz fit ist, aber die wiederum hat andere Probleme. Selbstorganisation ist zum Beispiel bei dieser Teilnehmerin ein ganz, ganz großes Problem. Also dass man wirklich den Teilnehmern irgendwo eine Struktur aufweist, was sie nicht kennen. Die haben teilweise noch bis in die Puppen gefeiert oder haben bis 11, 12 Uhr geschlafen und jetzt müssen sie auf einmal um halb acht hier antanzen und das ist schon, ich sage mal, eine Umstellung, ein dickes Problem, und die dahinzubringen, jeden Morgen hier aufzutauchen, so eine Stabilität reinzubringen, das stellt auch ein großes Problem dar, wo man am Anfang/ Ich persönlich bin jemand, der sagt: „Okay, am Anfang werden die Zügel erst mal fester gezogen“, Regeln werden aufgestellt und dann, sage ich mal, kann man die Zügel ein bisschen lockerer lassen. (I9, 122-145)

Explizit nach der Situation der Jugendlichen beim Eintritt in das Projekt befragt, greift Frau 9B ein bereits zuvor bei der Erläuterung des Zugangs zum Projekt gebrauchtes Argumentationsmuster auf und verweist zunächst auf die vielfältigen Problemkonstellationen, die ihr bei den Jugendlichen begegnen. Mit Blick auf die berufliche Integration benennt sie die mangelnde Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit als großes Problem, jedoch ohne damit eine Schuldzuweisung an die Jugendlichen zu verbinden. Allerdings entlässt sie diese auch nicht aus der Verantwortung für ihr Verhalten, was beispielsweise der Fall wäre, wenn sie hier auf die schwierigen Umweltbedingungen verweisen würde.

So enthält sie sich jedoch zunächst einer Bewertung hinsichtlich der möglichen Ursachen, die zu dem jetzt festzustellenden Verhalten geführt haben und nimmt stattdessen die Folgen dieses Verhaltens hinsichtlich künftiger Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick. Daran wird deutlich, dass sie nicht die mangelnde Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit an sich als Anlass für eine pädagogische Intervention betrachtet, sondern vielmehr, dass diese Defizite sich nachteilig auf künftige Aneignungsprozesse auswirken oder diese sogar verhindern könnten.

Auch stellt das Verhalten selbst nicht den Anknüpfungspunkt für eine pädagogische Intervention dar. So zielt Frau 9B auch nicht darauf ab, das Verhalten selbst zu sanktionieren, sondern fragt nach den Hintergründen, die zu diesem geführt haben. Diese sieht sie zuallererst im mangelnden Selbstwertgefühl der Jugendlichen. Erst an dieser Stelle stellt Frau 9B auch einen argumentativen Zusammenhang zwischen dem von den Jugendlichen gezeigten Verhalten und ihrem lebensweltlichen Kontext auf, indem sie darauf verweist, dass viele der Jugendlichen bislang noch nie Personen in ihrem Umfeld gehabt hätten, die sie positiv bestärkt haben.

I: Okay. Sie haben ja schon einiges auch gesagt, so zu den Teilnehmern, zu der Unterschiedlichkeit auch. Wahrscheinlich ist es jetzt schwierig, die Frage zu beantworten, aber trotzdem können Sie, wenn man Situation der Jugendlichen, wenn sie hier ins Projekt kommen, beschreiben, wie stellen sich die Jugendlichen für Sie da, wenn die herkommen?

9B: Ja, teilweise ist es, also ich sage mal, zu 99 Prozent ist es sehr, sehr schwierig. Ja, wie ich eben schon erwähnt habe, ganz viele haben psychische Probleme, psychische Belastungen, alleine aus der Familie heraus. Die kommen aus Familien, wo die Eltern Alkoholiker sind, teilweise, wo die Kinder wirklich sozial, emotional vernachlässigt sind. Das merkt man auch. Was in den letzten „Fits“ mir schon aufgefallen ist, erhebliche Sprachbarrieren von den, sage ich mal, Teilnehmern mit Migrationshintergrund, wo wir da echt noch ganz viel auch arbeiten müssen, dran arbeiten müssen. Ja, diese Sache mit der Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, was halt auch wichtig ist, später in einem Betrieb Fuß zu fassen, da stellen sich erhebliche Problem dar. Ja, und einfach dieses/ Viele Jugendliche haben ja auch in ihrem gesamten Leben, was sie bisher hatten, auch nie so richtig Leute um sich herum, die sie auch positiv bestärkt haben. „Du bist was, du kannst was“. Die kommen teilweise hier hin: „Frau B, wir haben einen Hauptschulabschluss, was soll denn aus uns werden?“ Einfach auch dieses Gefühl denen einfach zu geben: Ihr seid was! Ihr seid wer! Und Ihr habt eure Kompetenzen! Und ihr habt eure Stärken! Ich persönlich zum Beispiel, ich zitter, ich mach da draus keinen – das ist bei mir so eine genetische Sache – ich sag zu denen: „Leute, ich stehe hier an der Tafel, ich zittere, aber ich hab kein Problem damit. Ihr seht auch, wenn man studiert, hat man trotzdem so seine Defizite.“ Und dann sind die ganz erstaunt und, ja, und dann versuche ich halt, immer das, was derjenige ganz gut kann, hervorzuheben und auch so ein bisschen in der Gruppe darzustellen und dann wird demjenigen applaudiert, beziehungsweise „Boah, das ist toll“. Oder wenn es darum geht, dass einer ganz besonders gut – jetzt ein Beispiel: Der ist sehr gut, der künstlerisch begabt. Dann sage ich: „Hier, ich hab eine Leinwand mitgebracht und die gestaltest du mal und dann hängen wir die hier irgendwo auf.“ Und dann sieht er einfach, dann sieht er, was er gemacht hat. Dann sieht er: „Oh ja, ich hab was drauf, ich kann was“. Also ganz viele Dinge, die dann so, wo ich sehr viel Wert drauf lege, dieses Menschliche, dass die hier nicht nur rausgehen, mit dem Ziel „ich hab eine Ausbildung, ich hab eine Arbeit“. Ich sage denen immer wieder, ihr sollt als Menschen rausgehen, die reflektiert sind und als selbstbewusste Menschen. Das ist so mein, ich sage mal, eine große Aufgabe, die ich in meiner Arbeit sehe. (I9, 249-285)

Während hier das „Straffen der Zügel“ differenziert subjekttheoretisch fundiert wird, verdeutlicht die folgende Äußerung aus Interview 5, dass ein vergleichbares pädagogisches Handeln auch ‚behavioristisch‘ begründet werden kann.

„Ich bin eigentlich auch überzeugt, dass, wenn sie ein Weilchen dabei sind, sie auch die Vorteile sehen.“

So unterstellt Frau 9B3 den Jugendlichen pauschal, vor dem Maßnahmeeintritt ein „leichtes Leben“ geführt zu haben und begründet damit das generell konsequente Vorgehen insbesondere zu Beginn des Projektes, bei dem klargestellt wird, was von den Jugendlichen erwartet wird. Sie ist überzeugt davon, dass die Jugendlichen nach einer gewissen Zeit selbst sähen, welche Vorteile ihnen das veränderte Verhalten bringe. Ihr Argumentationsmuster ist insofern als behavioristisch zu bezeichnen, als sie zum einen die Verhaltensänderung seitens der Teilnehmenden damit begründet, dass diese bei anderen Teilnehmenden einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem gewünschten Verhalten und dem beruflichen Erfolg beobachten, und infolge dessen ihr eigenes Verhalten ändern. Zum anderen wird die Konditionierung auch daran deutlich, dass Frau 9B3 zumindest implizit ihr Unterstützungsangebot von einem spezifischen gewünschten Verhalten abhängig macht. Zugespitzt ließe sich hier formulieren, dass nur wer höflich ist und aufräumt auch mit Unterstützung rechnen darf.

9B3: Ich wollte man noch ergänzen, ich denke, dass das eigentlich erst mal ganz normal ist. Die Jugendlichen haben eine ganze Weile ein leichtes Leben gehabt. Also sie haben sich immer beworben wenn sie es wollten. Und ansonsten bei uns, das ist immer so ein, wir sind relativ streng mit denen. Also wir sind freundlich zu unseren Jugendlichen aber konsequent, sagen wir nicht streng, sondern konsequent in dem was wir verlangen. Also zum Beispiel, dass sie sich abmelden müssen, dass sie einen Krankenschein bringen müssen, dass sie die Zeit durchhalten, die ist ja auch relativ lang, die die hier sein müssen. Sie müssen ja noch dazu arbeiten, sie müssen aufräumen, sie müssen höflich sein und und und. Das heißt also, sagen wir mal so, auf den ersten Blick ist das für einen Jugendlichen vielleicht, außer er ist eben schon sehr reif, ist das für den nicht sehr attraktiv. Aber ich bin eigentlich auch überzeugt, dass, wenn sie ein Weilchen dabei sind, sie auch die Vorteile sehen. Also einmal sehen sie wie viel es geschafft haben in Ausbildung oder Arbeit zu kommen, das ist das eine. Und dann ist es so, das sieht man dann, viele sind sehr anhänglich, also die kommen dann noch nach Jahren rein und melden sich. Also ich denke, wenn sie ein Weilchen dabei sind, sehen sie auch welche Vorteile oder sehen ein welche Vorteile es bringt, Unterstützung zu kriegen und eine Struktur zu haben. Und für viele ist das, also so sehe ich das von Ferne, ist es auch ein Stück Heimat. (15, 467-484)

Wie dieses Beispiel zeigt, kann eine auf den ersten Blick scheinbar vergleichbare pädagogische Intervention bei näherer Betrachtung Ausdruck einer grundsätzlich unterschiedlichen pädagogischen Grundhaltung sein. Die unterschiedliche Qualität pädagogischer Interventionen wird somit weniger im beobachtbaren pädagogischen Handeln

sichtbar, sondern darin, wie dieses mit Blick auf die Probleme des Jugendlichen begründet wird.

Anhand der folgenden Sequenz aus Interview 12 lässt sich dieser Unterschied verdeutlichen, insofern als dort die subjekttheoretische Begründung des pädagogischen Handelns sehr klar expliziert wird.

„Ich halte es gerade in der Fragestellung auch für wichtig, dann halt herauszukriegen: Also was sind meine Fragen halt auch?“

Den Ausgangspunkt der Argumentation stellt hier eine differenzierte Bewertung des von den Teilnehmenden gezeigten Verhaltens in einem biografisch-lebensweltlichen Kontext dar. Der biografische Zugang und das Verständnis für die Genese der aktuellen Probleme veranlassen Frau 12B4 jedoch nicht dazu, das aktuell gezeigte Verhalten der Jugendlichen und ihre fehlende Aktivität zu akzeptieren und diese von der Verantwortung davon freizusprechen. Indem sie darauf hinweist, dass die Jugendlichen sich gerne auch auf ihrer schlimmen Kindheit ausruhen, d.h. dazu tendieren, ihre biografischen Erfahrungen zu instrumentalisieren und als Legitimation der eigenen Untätigkeit zu nutzen, benennt sie eine zentrale Dimension des Aneignungsproblems.

Hierin zeigt sich eine Differenz zwischen dem Verständnis für die Lebenssituation und deren Genese einerseits und dem Umgang damit im pädagogischen Handeln andererseits. Ersteres darf gerade nicht dazu führen, die Jugendlichen in ihrer Opferrolle, in der sie sich selbst inszenieren, zu bestärken, sondern ihnen einen Weg zu zeigen, ihrer Lebensgeschichte eine konstruktive Wende zu geben.

12B4: Also viele sind eigentlich schon, also aus meiner Sicht jetzt, Therapiefälle, wo man halt wirklich gucken müsste: Die haben so eine schlimme Kindheit erlebt. Also ruhen sich natürlich auch ein Stück weit darauf aus, also sind nicht bereit, hier zu sagen: "Ich mache jetzt hier einen Cut und wir gucken nach vorne". Das ist ein Thema, zum Beispiel, im Einzelgespräch, so. Aber die Bereitschaft ist oft nicht da und so. Das hat auch so etwas mit "ich armes Kind" zu tun. Diese zwei Seiten. Andererseits ist es ihre Geschichte, die wie ein roter Faden durch das Leben geht, die sie daran hindern, vieles zu tun. (I12, 176-184)

Diese Haltung kommt auch in der Aussage von Herrn 12B3 zum Vorschein, der diesen Zusammenhang weiter konkretisiert. So gelte es zunächst, über den biografischen Zugang jene Punkte zu identifizieren, die von den Jugendlichen als ursächlich für ihre Unzufriedenheit mit sich selbst erlebt werden und aus diesen einen Veränderungsimpuls zu generieren. Folglich soll eine Veränderungsbereitschaft bei den Jugendlichen über den Aufbau einer intrinsischen Motivation und nicht über äußeren Druck aufgebaut werden. Die Aufgabe des Pädagogen besteht somit zunächst in erster Linie darin, die lebensgeschichtlich

zentralen Herausforderungen der Jugendlichen zu identifizieren und für sie bearbeitbar zu machen.

12B3: Ich halte es gerade in der Fragestellung auch für wichtig, dann halt herauszukriegen: Also was sind meine Fragen halt auch? Also das heißt, so die Beschreibung, die wir gerade gemacht haben. Wir haben gelebt in dieser, dieser Zeit in dieser Situation und ich befinde mich in dieser Lebenssituation, die gefällt mir nicht. Gefällt mir nicht. Ich möchte irgendetwas anderes haben. Was ist die realistische/ Was ist so wirklich so die zentrale Frage, die mich beschäftigt da dazu? Und was ist es halt, wo ich denke: Okay, in den Bereichen will ich gewisse Dinge einfach anders machen? Und das dauert auch, dass ich genau herauskriege: Was ist es? Das ist nicht die 4 in Mathematik oder die 6 in Mathematik oder auch das/ Aber das sind Dinge, die mich immer wieder an den Punkt bringen, wo ich dann vielleicht den Schritt nicht gehe, den andere gehen. Wenn ich vielleicht auch als Dritter oder auf der Metaebene schaue halt, hier nehme ich wahr, dass Jugendliche ganz einfach Schritte weiter machen, vielleicht du jetzt aber halt noch nicht. Dann schalte ich hier an einer Schnittstelle, wo du noch nicht bist. Das dauert, dass du das schaffst, da darüber zu gehen. Ja. (I12, 176-198)

Mit dem Verweis darauf, dass nicht die schlechte Mathematiknote das eigentliche Problem sei, macht Herr 12B3 weiterhin deutlich, dass das pädagogische Handeln nicht oberflächlich an dem situativ gezeigten Verhalten ansetzen und darauf abheben dürfe, deviantes Verhalten zu korrigieren, sondern dass das Verhalten bzw. die schulische Leistung lediglich als Symptom eines tiefer liegenden Problems zu begreifen sei, welches den Jugendlichen daran hindere, vermeintlich kleine Schritte gehen zu können. Pädagogisches Handeln nimmt somit zwar seinen Ausgang auf der Ebene des gezeigten Verhaltens, setzt jedoch nicht auf der Verhaltensebene an, sondern zielt darauf ab, davon ausgehend einen Reflexionsprozess aufseiten der Jugendlichen anzuregen, der es diesen ermöglicht, zu ihren eigentlichen Problemen vorzudringen und diese selbstbestimmt zu bearbeiten.

Insgesamt kann damit festgestellt werden, dass sich bei allen Befragten eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Beschreibung des von den Jugendlichen gezeigten Verhaltens und der darin identifizierten Probleme zeigt.

Vieles deutet jedoch darauf hin, dass jenseits der Ebene, was beobachtet wird, deutliche Unterschiede dahingehend zu konstatieren sind, wie beobachtet wird und welche Konsequenzen aus dieser Beobachtung für das pädagogische Handeln gezogen werden. So ist beispielsweise mit Blick auf das pädagogische Handeln ein zentraler Unterschied darin zu sehen, ob die pädagogischen Interventionen unmittelbar auf der Ebene des gezeigten Verhaltens ansetzen und darauf abheben, gewünschtes Verhalten zu „trainieren“, oder ob versucht wird, die Ursachen dieses Verhaltens biografisch zu rekonstruieren und zu verstehen, um dort Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln zu finden. In diesem Fall

geht es dann nicht lediglich darum, ein gewünschtes Verhalten zu evozieren. Vielmehr zielen die Interventionen dann darauf ab, die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden insgesamt zu erhöhen. Um dies zu erreichen setzen die Befragten auf den Aufbau tragfähiger Vertrauensbeziehungen sowie die Gestaltung ‚aneigenbarer‘ Settings.

Dieses unterschiedliche Grundverständnis findet sich auch in den Aussagen zur Rolle der Sozialpädagogik innerhalb des Projektes und den als zentral erachteten Hilfestellungen des Projektes, die im Folgenden näher betrachtet werden.

5.3 Zentrale Hilfestellungen und die Rolle der Sozialpädagogik

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln der Fokus auf den Aussagen hinsichtlich der Ausgestaltung der Projekte sowie zur Situation der Jugendlichen lag, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit jenen Interviewsequenzen, in denen das pädagogische Handeln explizit thematisiert wurde. So wurden die Interviewten zum einen danach gefragt, wo sie die zentralen Hilfestellungen des Projektes verorten und zum zweiten, welche Rolle sie der Sozialpädagogik innerhalb des Projektes beimessen. Wie die im Folgenden interpretierten Interviewausschnitte zeigen werden, lassen sich auf dieser Grundlage die bereits zuvor herausgearbeiteten Tendenzen bezüglich der Einstellungen und Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkräfte weiter konkretisieren.

5.3.1 Zentrale Hilfestellungen

„Vertrauen, für mich ist Vertrauen hier das A und O.“

Auf die Frage nach den wichtigsten Hilfestellungen antwortet Frau 1B2 in Interview 1 spontan mit dem Begriff Vertrauen. Darin sieht sie den Hebel, um etwas zu bewirken. Dabei wird der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses jedoch nicht als Selbstzweck dargestellt, sondern als unabdingbare Voraussetzung zur Erreichung weitergehender Ziele.

Diese Einschätzung spiegelt eine bereits zuvor bei der Schilderung der Situation der Jugendlichen identifizierte Haltung wider, den biografischen Kontext und nicht die qualifikatorischen Defizite der Jugendlichen ins Zentrum zu stellen. So werden letztere nicht als Problem an sich, sondern als Symptom bzw. Folge fehlenden Vertrauens betrachtet.

I: Wir waren schon, sozusagen, dabei so diesen, auch im Hinblick auf die Frage, womit kann man den Jugendlichen helfen, was steht für Sie da im Zentrum. Was ist für Sie das wichtigste aus Ihrer Sicht wichtigste Hilfestellung die Sie der Jugend geben können über das Projekt mit Ihrer Arbeit?

1B2: Vertrauen, für mich ist Vertrauen hier das A und O, die für mich wirklich, wenn ich Vertrauen für den Jugendlichen habe, dann kann ich so viel bei denen erreichen. Dann kann ich alles reinpacken was an sich diese Maßnahmen bewirken sollen, wenn die zu mir volles Vertrauen haben.

1B: Und das erfahren die ja ganz selten. Also die Jugendlichen, wenn die gerade wenig Motivation haben, die meisten haben ja irgendwo schon mal eine Sanktion erlebt oder sind sanktioniert wenn sie zu uns kommen aus welchen Gründen auch immer und dann ist das Vertrauen natürlich zur ARGE dann auch ein bisschen gedrückt. Und eine, das ist ganz wichtige Arbeit hier, Beziehungsarbeit, Vertrauensarbeit, das ist

1B2: Und Glaube, dass wir an sie glauben. Das ist auch ganz, ganz wichtig. Dass wir an jeden einzelnen glauben, wirklich bis zum bitteren Ende, egal in welche Richtung er

dann wirklich geht. Auch wenn er letztendlich mit Fehlzeiten hier rausgeht. Also das ist seine Entscheidung gewesen dann. Aber Vertrauen und Glauben ist, denke ich mal, das Aller-allerwichtigste. Ansonsten brauche ich nicht mit denen zu arbeiten. Sonst kriege ich die nicht und dann kriege ich auch nicht die Ergebnisse die ich haben will. (I1, 598-620)

Während bei Aussagen wie: „dann kann ich bei denen viel erreichen“ oder „dann kann ich alles reinpacken, was an sich diese Maßnahme erreichen will“ der Eindruck entstehen kann, der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses solle dazu dienen, die Jugendlichen quasi von außen pädagogisch-manipulativ auf extern gesetzte Ziele hin anzupassen, wird im weiteren Verlauf dieser Sequenz deutlich, dass es den Handelnden hier nicht um die Ausübung von Herrschaft über die Jugendlichen geht. Deutlich wird dies an der Aussage von Frau 1B2, es sei wichtig an die Jugendlichen zu glauben, „egal in welche Richtung er dann wirklich geht“. Unter Bezug auf die Aussagen zur Situation der Jugendlichen lässt sich hieraus schließen, dass unter „erwünschten Ergebnissen“ insbesondere verstanden wird, dass die Jugendlichen Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen und nicht, dass sie einen bestimmten Weg einschlagen („egal, in welche Richtung er dann geht“.)

Dieser Anspruch wird auch in der folgenden Sequenz aus demselben Interview deutlich. Dort zeigt sich, dass die Jugendlichen auf eine verlässliche Unterstützung bauen können, dass es aber über die Unterstützung nicht hinausgeht. Frau 1B3 verdeutlicht dies mit dem Bild des „nicht an die Hand Nehmens“ – die Verantwortung für das Leben verbleibt bei den Jugendlichen selbst.

Damit dies gelingen kann, übernehmen die Projektmitarbeiterinnen teilweise die Rolle des Elternhauses, um die dort (aber auch in anderen Maßnahmen) herrschende Gleichgültigkeit zu kompensieren und sich den Jugendlichen als Vertrauenspersonen anzubieten. Sie erweisen sich damit als verlässliche Bezugspersonen, welche die Jugendlichen in ihrer individuellen Persönlichkeit anerkennen.

1B3: Wir sagen ja auch ganz klipp und klar, wir können euch nur unterstützen. Wir können euch nicht an die Hand nehmen und mit euch da durchs Leben gehen, sondern ihr seid, eigentlich doch, ihr seid für euch selber verantwortlich und für euer Leben selber verantwortlich. Und man macht, also bei einigen legt sich da schon einfach ein Schalter um.

I: Woran denken Sie liegt das?

1B3: Ich denke mir schon dieses doch einfach angenommen sein, wie sie sind. Und das fehlt einfach und das ist auch noch mal der Punkt zu sagen, da ist von zu Hause nichts. Da ist von zu Hause den Kindern gegenüber teilweise auch eine Gleichgültigkeit. Oder die Eltern haben selber so große Probleme, dass sie sich auch nicht noch um die

Probleme der Kinder kümmern können. Ich denke, das ist ein ganz, ganz, ganz großer Anteil.

1B2: Und sie merken auch, dass sie hier nicht nur Worte hören, sondern dass letztendlich auch Taten folgen. Dass sie merken, klar es dauert ein Stückchen ehe sie Vertrauen fassen, aber dann merken sie schon, dass hier letztendlich wirklich für sie was getan wird. Das wir wirklich sie begleiten. Und dass sie nicht jetzt irgendwo nur wieder in eine Maßnahme gesteckt werden. Ich habe auch die Hälfte, die waren vorher in anderen Maßnahmen, die kamen erst mal mit einem gewissen Vorurteil auch hierher.

I: Das wäre auch so meine nächste Frage. Das sind ja "Fit für den Job" Jugendliche, die in der Regel nicht zum ersten Mal irgendwo in einer Maßnahme sind. Wie sind so die biographischen Verläufe und was trägt das auch dazu bei, dass sie jetzt so sind wie sie halt, wie Sie sie halt hier wahrnehmen wenn sie kommen?

1B2: Gut, ich will nicht überheblich klingen, aber es ist einfach so, das ist an sich die Philosophie unseres Vereins. Ist auch klar, dass ich erlebe, dass sie uns ja erzählen, ja ich bin dort hingekommen, dann musste ich das und das machen, war ja nie eine Aufsicht da und wenn ich Mittag gegangen bin, hat auch keiner was gesagt. Und dann habe ich mal dieses, es war nicht dieses, die waren eigentlich jemand unter vielen. Letztendlich nicht ihre individuelle Persönlichkeit erkannt und akzeptiert worden ist und haben letztendlich irgendwo eine Gleichgültigkeit erlebt bzw. ja es hat sie nicht interessiert, hat sie nicht hinterm Ofen vorgelockt.

1B: Man muss halt auch differenzieren von welchen Maßnahmen sie kommen. Wenn wir Jugendliche haben die in der Maßnahme waren wo es halt drum ging Unterstützung beim Bewerbungsschreiben, da gehen die dann oft unter, weil es halt dann auch der Träger an sich gar nicht leisten kann, sich so um die Jugendlichen zu kümmern. Hier die Maßnahme, die ist ja wirklich genau darauf ausgerichtet, dass sich gezielt um die Jugendlichen gekümmert werden kann. Wenn wir Jugendliche hier haben, die zuvor irgendwo in der AGH waren, also in einem 1-Euro-Job waren, dann ist das auch eine Maßnahme wo nicht so gezielt mit dem Jugendlichen gearbeitet wird wie in dieser Maßnahme hier. Also da muss man auch ganz einfach sagen, dass die diese Art der Maßnahme einfach passend ist für die Problemlagen die die Jugendlichen mitbringen. (I1, 598-620)

In der gesamten Sequenz ist dabei eine Haltung erkennbar, wonach zunächst die pädagogischen Fachkräfte gefordert sind, in die Beziehung zu den Jugendlichen zu investieren, um Vorurteile und Vorbehalte abzubauen, die als durchaus verständlich und nachvollziehbar betrachtet werden.

Gleichzeitig vermeiden beide Frauen aber sowohl, die Jugendlichen als Opfer ihrer Umstände darzustellen als auch, sie zum Objekt pädagogischer Interventionen zu ‚degradieren‘. Der Verweis auf die ungünstigen Sozialisationsbedingungen stellt somit zwar eine Erklärung für das beobachtbare Verhalten dar, es entschuldigt dieses aber nicht.

Die trennscharfe Abgrenzung des Begriffs Unterstützung von dem des „an die Hand Nehmens“ weist auf eine sehr klare Vorstellung von der eigenen professionellen Rolle innerhalb der Beziehung zu den Jugendlichen hin. Auch symbolisch markiert das Bild des „Nicht an die Hand Nehmens“ die Grenze in der Beziehung zu den Jugendlichen. Diese differenzierte definitorische Abgrenzung deutet auf einen sehr bewussten und reflektierten Umgang mit der Frage von Nähe und Distanz hin, die darauf abzielt, den Jugendlichen in seiner Autonomie bzw. auf dem Weg dorthin zu stärken (was nicht ohne den Aufbau einer persönlichen Beziehung und somit der Herstellung von Nähe möglich ist) und nicht, ihn durch ein zu hohes Maß an Nähe von sich abhängig zu machen.

Die hier geschilderte Form der Abgrenzung ist somit eindeutig pädagogisch motiviert und dient beispielsweise nicht der Abwehr externer Erwartungen an die eigene Rolle.

Die klaren konzeptionellen Abgrenzungen von anderen Maßnahmen des Übergangssystems verdeutlicht, dass unter dem Begriff der Unterstützung kein standardisiertes Angebot verstanden wird, sondern eine in hohem Maße individualisierte Hilfe, die nicht bei der Bearbeitung der Symptome, sondern an deren Ursachen ansetzt.

Den Weg zur Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit, die als Projektziel in den Rahmenrichtlinien des Förderansatzes benannt, dort aber nicht näher definiert ist, sieht Frau 1B3 vor diesem Hintergrund in der Überwindung individueller Hindernisse, wobei sie aber nicht auf die Kompensation etwaiger Qualifikations- bzw. Kompetenzdefizite abhebt, sondern die Klärung der Lebenssituation in den Mittelpunkt stellt. Die Ursachen mangelnder Ausbildungsfähigkeit werden dabei nicht in den fehlenden Kompetenzen gesehen sondern in vorhandenen Inkonsistenzen zwischen Lebensplanung und -situation auf der einen und den Anstrengungen zur beruflichen Integration auf der anderen Seite. Anhand der geschilderten Beispiele einzelner Teilnehmer wird deutlich, dass es Frau 1B3 und Frau 1B2 darauf ankommt, von den Teilnehmern sowohl Hinweise darauf zu erhalten, welches ihre je individuellen Hindernisse sind oder aber wo Ansatzpunkte zu entdecken seien, wie diese Hindernisse zu überwinden sind.

I: Und unter den Voraussetzungen, wie interpretieren Sie dieses Ziel auch des Projekts einer Verbesserung, der Herstellung, Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit? Was bedeutet das dann für Sie?

1B3: Durch dieses bestehende Vertrauen können ja Hindernisse aus dem Weg geräumt werden. Zum Beispiel hier P. mit dem Alkohol, Vertrauen ist aufgebaut worden. Jetzt

macht er erst eine Therapie oder auch Vertrauen, ja wenn die dann zu einem kommen oder sich richtig öffnen wie sie wirklich sind, dass wir dann erkennen können, so welches Hindernis stand im Weg, dass sie überhaupt einen Ausbildungsplatz machen können. Welchen Ausbildungsplatz er machen kann, er offenbart ja dann auch seine Grenzen. Der steht dann da, nein, M. will Friseur werden. Auf einmal kommt aber das Vertrauen auch eigentlich, eigentlich traue ich mir das gar nicht zu, eigentlich ist das eigentlich gar nicht mein. Und das ist ja, also ich muss mal sagen, da können wir die Hindernisse aus dem Weg räumen, die eigentlich im Ziel der Lebensplanung im Weg stehen und dem Beruflichen im Wege stehen.

1B2: Auch in der Erzählung ihres, ich sage, wenn die sich öffnen, erzählen die auch in Nebensätzen Sachen, die ist dann deine Aufgabe oder dein Feingefühl, deine Feinfühligkeit bedarf es dann auch rauszuhören in Nebensätzen, wie zum Beispiel, die T. das ist im Nebensatz gefallen, dass sie Prospekte austrägt. Komm ruf mal. Das sind so Sachen, die hätte der sonst uns, hat er da oben nie erzählt, also von daher gesehen. Es kommt dann wirklich, ein E., warum ist er denn eigentlich so? Ist doch eigentlich ein ganz patentes Kerlchen. Und saß hier, Freundin verlassen, hat ganz großen Ärger in der ersten Ausbildung gehabt mit dem Chef, hat sich nicht vertragen, hat sich überworfen. Da kamen so viele Sachen zustande, wo man dann gemerkt hat, wenn der eine Aufgabe hat und letztendlich wirklich an was Spaß hat, dann ist das einer da kannst du die Hand ins Feuer legen, dass der die Ausbildung durchzieht. Und so ist es.

I: Aber an den Punkt muss man erst kommen.

1B2: An den Punkt muss man kommen. Ich muss bei denen ankommen. Ich muss bei denen, wenn die mich von vornherein oder dich ganz ablehnen oder mich letztendlich mich nicht akzeptieren, und ich Vertrauen nicht gewinne, dann kann ich mich abstrampeln wie ich will. Dann machen die zu. Die machen das Nötigste weil sie es machen müssen um nicht aus der Maßnahme rauszugehen, aber am 1. September sind sie immer noch auf der Straße. Vielleicht durch Zufall irgendwo, ja, über die ARGE vielleicht, weil sie irgendwo überbetrieblich reingesteckt werden. Aber dann garantiere ich, die schaffen auch die Ausbildung nicht, weil sie keinen Bock dazu haben. Von daher gesehen ist es, dass genau dieses Glauben an die, das Vertrauen und dieses miteinander, das öffnet mir dann auch die Gelegenheit über Gespräche dann auch rauszukriegen, in welche Richtung ich sie lenken kann. (I1, 626-663)

Bei der Beschreibung des Teilnehmers E. argumentiert Frau 1B2, dass wenn er eine Aufgabe und Spaß an etwas habe, man die Hand für ihn ins Feuer legen könne. Bezogen auf die zugrunde liegende Frage nach der Herstellung von Ausbildungsfähigkeit lässt sich daraus schließen, dass Frau es 1B2 hierbei in erster Linie darum geht, bei den Jugendlichen eine

intrinsische Motivation aufzubauen, die sich aus dem Spaß an der Aufgabe ergibt. Als Gegenbild führt sie das Beispiel der überbetrieblichen Ausbildung an, in die der Jugendliche hineingesteckt wird und die er nicht schafft, weil er keinen „Bock dazu hat“. Es geht ihr somit nicht um eine Anpassung der Jugendlichen an die vermeintlich fest vorgegebenen Erfordernisse des Arbeitsmarktes, sondern darum, eine Passung zwischen diesen und der individuellen Lebens- und Motivationslage der Jugendlichen herzustellen. Den zentralen Hebel sieht Frau 1B2 somit nicht in der bloßen und unmittelbaren Qualifizierung der Jugendlichen, sondern im Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, auf dessen Basis dann identifiziert werden kann, worin die Hindernisse der Jugendlichen eigentlich bestehen. Frau 1B2 verzichtet dabei jedoch nicht auf pädagogische Interventionen. Vielmehr wird deutlich, dass sie durchaus den Anspruch hat, die Jugendlichen „in eine Richtung zu lenken.“ Diese Richtung jedoch wird dabei nicht durch den Pädagogen vorgegeben, sondern von diesem in der Beobachtung und Interaktion mit dem Jugendlichen entdeckt. Dessen Reaktionen (Spaß haben, eine Aufgabe haben) sind letztlich ausschlaggebend dafür, ob sich die gewählte Richtung als anschlussfähig für die individuelle Subjektentwicklung erweist („rauszukriegen, in welche Richtung ich sie lenken kann“).

„Das ist eine Art von „Hilfe“ halt diese Struktur reinzukriegen.“

Während in der zuvor interpretierten Interviewsequenz aus Interview 1 der Aufbau einer Vertrauensbeziehung und die darauf aufbauende Gestaltung eines individuellen pädagogischen Settings als Kern des Hilfeprozesses beschrieben wurden, bezieht sich Frau 2B1 in der folgenden Interviewsequenz unmittelbar auf den Qualifizierungsaspekt, indem sie die Bedeutung der Grundqualifikationen in Deutsch und Mathematik heraushebt. Die Argumentation: „Das braucht man“ bezieht sich dabei auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, in den die Jugendlichen mit ihrer Hilfe integriert werden sollen. Dieses Bezugssystem wird auch deutlich, wenn sie die Funktion des Übens von Einstellungstest („dass sie so was auch mal bestehen, wenn die sich da mal bewerben“) sowie der Praktika („dass die überhaupt mal lernen, wirklich mal was durchzuhalten“) argumentativ darlegt.

In der mangelnden Fähigkeit „was durchzuhalten“ sieht sie ein zentrales Problem der Teilnehmenden, von denen viele vorher „alles abgebrochen haben“ oder aus Maßnahmen „rausgeflogen sind“. Indem sie diese Abbrüche pauschal in einen ursächlichen Zusammenhang zu dem vermeintlichen mangelnden Durchhaltevermögen stellt, verortet sie die Ursachen für das bisherige Scheitern in den Jugendlichen selbst, ohne die Kontextbedingungen in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, wieso es zu den Abbrüchen kam.

Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Ursachen der Abbrüche bleibt jedoch aus. Stattdessen wird das mangelnde Durchhaltevermögen als Merkmal mangelnder personaler Kompetenz und eines sich daraus ergebenden Förderbedarfs gedeutet. Die daraus

abgeleiteten Interventionen beschränken sich auf eine rein symptomatische ‚Behandlung‘ des zu beobachtenden Verhaltens der Jugendlichen. Es wird nicht danach gefragt, warum die Teilnehmenden bisher alle Maßnahmen abgebrochen haben, wesentlich ist, dass sie es getan haben, weswegen die Aufgabe des Projekts darin gesehen wird, den Teilnehmenden „Struktur zu geben“. Das „Durchhalten“ wird dabei zum Wert an sich, der gänzlich abgekoppelt ist von der Tätigkeit, auf die sich das Durchhalten bezieht, unabhängig auch davon, ob diese Tätigkeit von den Jugendlichen als sinnvoll angesehen wird. Bereits an anderer Stelle in dem gleichen Interview (Zeilen 26-32) wurde die Bedeutung von Tätigkeiten hervorgehoben, bei denen es gerade nicht darum geht, diese aus einer inneren Motivation heraus zu bewältigen. Diese Logik ist auch hier erkennbar, wenn verallgemeinernd argumentiert wird, man brauche heutzutage Struktur, um im Arbeitsalltag zu überleben. In diesem Sinne zielt die Maßnahme somit auch nicht darauf ab, die Motivation für Tätigkeiten zu wecken, sondern die Teilnehmenden dazu zu bringen, um acht Uhr zu kommen und um siebzehn Uhr zu gehen. Frau 2B1 spricht dabei auch davon, Struktur in die Jugendlichen „reinzukriegen“ und erachtet dies als Hilfe.

I: Okay, gut. Wenn Sie unter den Bedingungen - sagen wir mal - auf „Fit für den Job“ - gucken: Wie können Sie denn den Teilnehmenden hier mit der Maßnahme, mit dem Projekt helfen?

2B1: Ja. Dazu ist. Ja, wie helfen wir denen? Also, wir helfen denen erst mal ganz klar in ihren, in ihren Grundqualifikationen Deutsch, Mathe. Da helfen wir denen - das ist wichtig. Das braucht man. Dass nicht irgendwie was, was man vielleicht ganz schön wissen könnte, sondern: Da wird ihnen wirklich geholfen. Dann werden Einstellungstests geübt, et cetera, um das ganz praktisch auch mal festzuhalten, dass sie so was auch mal bestehen, wenn sie sich da mal bewerben. Was heißt „bestehen“, dass sie da gut abschneiden. Durchfallen kann man ja nicht, aber dass sie halt gut abschneiden. Solche Sachen - da helfen wir ihnen. Wir helfen ihnen bei den Praktika, dass sie erst mal den Einstieg in den Betrieb kriegen. Was mir auch wichtig ist, dass überhaupt - es ist ja auch eine Art von Hilfe - dass die überhaupt erst mal lernen, wirklich was durchzuhalten. Weil - viele kommen her, haben alles abgebrochen, oder sind rausgeflogen, oder sind, sind mal in einer Maßnahme gewesen, haben die auch nicht durchgehalten. Und wir müssen dann halt wirklich erst mal Struktur geben, wir müssen denen/ Wir helfen denen ja darin auch, weil: Man braucht heutzutage Struktur, wenn man, wenn man später mal im Arbeitsalltag überleben will. Und deswegen muss man denen halt einfach das erst mal beibringen, so dieses wirklich: „Man kommt um acht hierher, und geht siebzehn Uhr“ - dieses Durchhalten von Arbeitsalltag. Das ist halt ganz wichtig. Und das ist eine ganz große Hilfestellung. Natürlich die Hilfestellung bei der Jobsuche, die Hilfestellung im Bewerbertraining, dass wir die da, dass sie da ihre Mappen machen; und alles Mögliche. Das ist auch was, was sie dann anschließend

noch machen können, nach der Maßnahme, was sie weiterbringt. Deutsch, Mathe können sie auch nach der Maßnahme noch. Da haben sie dann auch viele Kenntnisse ausgebaut. Also, das ist wichtig. Wir helfen denen, dass sie auch zum Beispiel vielleicht auch mal ganz klar sagen, dass sie Illusionen haben, was die Berufswahl betrifft. Also, dass man ihnen da einfach mal die Realität aufzeigt, weil viele halt Berufswünsche haben - wir haben eine, die will unbedingt Tierpflegerin werden. Aber das ist fast nicht möglich, irgendwie, hier in der Gegend. Der Zoo in K. ist für die nächsten drei Jahre an Lehrstellen ausgebucht. Also, so läuft das halt. Und da ist es halt. Da muss man denen erst mal die Augen öffnen, ein Stück weit auch. Und das gehört dazu, und das ist ja auch eine Art von „Hilfe“, jemandem zu sagen, was er eigentlich erwartet. Das ist eine Art von „Hilfe“ halt diese Struktur reinzukriegen, dieses aushalten können; dieses. (I2, 462-497)

Auch bei den weiteren von Frau 2B1 beschriebenen „Hilfen“ sind enge Parallelen zur Systematik des zur Kompetenzanalyse eingesetzten Profil-AC zu erkennen. Während in der bisherigen Argumentation auf die Bereiche der schulischen Basiskompetenzen (Deutsch, Mathematik) sowie der personalen Kompetenzen (Durchhaltevermögen) eingegangen wurde, folgt nun mit Verweis auf die Hilfestellung durch das Bewerbertraining der Bereich der Methodenkompetenz. Wichtig ist auch hier das Produkt, d.h. die fertige „Mappe“, mit der sie „auch nach der Maßnahme was anfangen können“. Auf den Prozess des Bewerbungstrainings selbst wird hingegen nicht eingegangen, als Indiz für den Kompetenzzuwachs wird lediglich „die Mappe“ aufgeführt. Dass es dabei jedoch vermutlich nicht um eine reflexive Auseinandersetzung mit der Berufswahlentscheidung an sich geht, lässt sich an einem weiteren Argumentationsmuster innerhalb dieser Textsequenz zeigen. So führt Frau 2B1 es als Hilfe an, den Jugendlichen auch „mal ganz klar zu sagen, dass die Illusionen haben, was die Berufswahl betrifft.“ Und ihnen „die Realität“ aufzuzeigen. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Thema Qualifizierungspläne kommt dabei eine weitgehende Entmündigung der Teilnehmenden zum Vorschein. Frau 2B1 erläutert diese Haltung, indem Sie das Beispiel einer Teilnehmerin beschreibt, die „unbedingt Tierpflegerin werden will“. Diese offenbar vorhandene hohe Motivation aufseiten der Teilnehmenden wird jedoch nicht aufgegriffen. Stattdessen wird ihr pauschal vermittelt („ihr werden die Augen geöffnet“), dass ihr Wunsch unrealistisch sei, da in der Region die Lehrstellen für die nächsten drei Jahre ausgebucht sind. Der Wunsch der Teilnehmerin wird somit als unrealistisch zurückgewiesen und nicht als Einstieg in eine gemeinsame Überlegung darüber genutzt, welche Alternativen hier denkbar wären, die sowohl der Arbeitsmarktsituation als auch den Interessen der Teilnehmerin entsprächen.

Stattdessen wird versucht, die Teilnehmenden auf einen Arbeitsalltag vorzubereiten, in dem sie ‚funktionieren‘ unabhängig davon, ob sie Interesse an den Tätigkeiten haben. Deutlich wird dies an Aussagen zum Thema Konfliktfähigkeit, im Übrigen ebenfalls ein im Profil-AC im

Bereich der Sozialkompetenzen aufgeführter Aspekt. Indem Herr B2 anführt: „Konfliktfähigkeit zeigen wir ihnen auch“ stellt er das Thema Konfliktfähigkeit dabei sprachlich auf eine Stufe mit schulischen Unterrichtsinhalten, die man ebenfalls ‚zeigen‘ kann.

Für Frau 2B1 zeigt sich Konfliktfähigkeit daran, dass die Teilnehmenden „auch mal Sachen machen, die nicht gefallen aber trotzdem Sinn machen“. Konkret ‚trainiert‘ wird dies in den praxisorientierten Lernprojekten, wo sie „eine Bank machen müssen, worüber sie alle schimpfen.“. Auch dieses Training zielt somit oberflächlich auf die bloße Veränderung des Verhaltens. Das Ziel ist nicht, den Jugendlichen den Sinn der Tätigkeit zu vermitteln bzw. sie z.B. über die Partizipation an der Entscheidung darüber, was gebaut werden soll, an der Produktion des Sinns zu beteiligen, sondern sie dazu zu bringen, die Bank zu bauen, auch ohne den Sinn erkennen zu können.

2B2: Konfliktfähigkeit zeigen wir ihnen auch.

2B1: Die Konfliktfähigkeit zu erhöhen - das ist auch so eine Sache; genau. Auch mal Sachen zu machen, die nicht gefallen, wie diese praxisorientierten Lernprojekte, wo sie jetzt vorhin alle geschimpft haben, dass sie eine Bank machen müssen. Aber das müssen sie lernen. Sie müssen es lernen für ihr Leben, dass die auch Sachen machen müssen, die ihnen nicht gefallen, und die aber trotzdem einen Sinn haben. Und das ist halt schon wichtig. Und da helfen wir denen auf jeden Fall. Und wir helfen ihnen auch natürlich, dann auch in lebenspraktischen Sachen, wenn sie halt Probleme mit dem Gesetz haben, oder wenn halt die Dame vom Kindergarten, nicht vom Kindergarten, von ihrem Kind kommt, und Probleme hat - dass man da eine Lösung findet. Also, man hilft ihnen einfach, dass man ihnen Kompetenzen in Hand gibt. Und das andere ist halt, dass sie wirklich Hilfe bekommen, wenn Hilfe angesagt ist. Wir hatten mal eine mit dem Vater, der in Amerika war - da haben wir dann auch versucht, zu unterstützen. Und wo wir noch helfen, ist natürlich auch, wenn wir sie in Praktika bringen, dass wir dann halt auch den Kontakt zu diesem Praktikumsdurchführenden halten, und die Kontakte aufbauen, sodass dann eventuell vielleicht auch mal in späteren Maßnahmen wieder Jugendliche reingebracht werden können. (I2, 498-515)

In der gesamten Sequenz ist ein stark sozialtechnokratisches Verständnis von den Teilnehmenden einerseits und von dem Hilfeprozess andererseits erkennbar. Der Logik der Kompetenzanalyse im Rahmen des Profil-AC folgend werden die Teilnehmenden als ‚Kompetenzträger‘ beschrieben, wobei jedoch nicht die vorhandenen Kompetenzen den Ansatzpunkt für die pädagogische Tätigkeit darstellen, sondern die über den Test identifizierten Defizite. Sowohl die Beschreibungen zum Maßnahmeverlauf als auch das hier zum Ausdruck kommende Hilfeverständnis deuten darauf hin, dass bei den Beteiligten kein ausgeprägtes Verständnis einer umfassenden, lebensweltorientierten Förderung existiert.

Dafür spricht auch, dass Hinweise auf die Unterstützung in lebenspraktischen Dingen erst am Ende dieser Sequenz gegeben werden und dann auch auf einem sehr allgemeinen Niveau bleiben („da haben wir dann auch versucht zu unterstützen“).

Vielmehr wird versucht, über ein ausdifferenziertes Hilfeangebot jeweils ganz spezifische Kompetenzen zu trainieren und Defizite zu reduzieren, um so vermeintlich dazu beizutragen, die ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ der Teilnehmenden zu erhöhen.

Weitgehend auf die Kompensation von Defiziten ausgerichtet erweist sich auch das Verständnis von Hilfe, welches in der folgenden Sequenz aus Interview 4 zum Ausdruck gebracht wird.

„Wer den Lehrgang beenden möchte, kann das jederzeit tun. Aber wenn er an dem Lehrgang teilnehmen möchte, dann muss er da sein.“

Frau 4B2 unterscheidet hier verschiedene Formen von Hilfestellungen, die jedoch sämtlich als „Normalisierungsarbeit“ bezeichnet werden können, insofern es darum geht, die Jugendlichen an die Bedingungen der Arbeitswelt „anzupassen“. Ihnen werden Bewerbungs- und Vorstellungstechniken vermittelt und sie werden bei der Entwicklung vermeintlich arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten unterstützt. Bezeichnend ist, dass Frau 4B2 hier die Unterstützung in Mathematik in einem Zuge nennt mit der Entwicklung der Fähigkeit zu angemessenem Verhalten sowie der Entwicklung von Selbstvertrauen. Das lässt vermuten, dass der Aufbau von Selbstvertrauen nicht in erster Linie der Subjektentwicklung dienen soll, sondern als funktionale Voraussetzung zum Einstieg in eine Ausbildung verstanden wird. Auch wenn Frau 4B2 betont, dass die Entwicklung einer realistischen Idee für den Berufseinstieg unter aktiver Beteiligung der Jugendlichen erfolgt und diese die Möglichkeit haben sollen, Erfahrungen zu sammeln und auf diesem Wege zu einer für sie passenden Entscheidung zu gelangen, weist der von ihr an dieser Stelle skizzierte „Erziehungsrahmen“ auf eine starke Orientierung an einem klassischen Vermittlungsverständnis hin. Die Widersprüchlichkeiten der reflexiven Moderne hingegen werden nicht gesehen, die Bedingungen der Arbeitswelt und ihre Bedeutung für die Subjektentwicklung nicht thematisiert

I: Genau. Damit sind wir ja schon, praktisch, auch bei der nächsten Frage, die ich Ihnen ja gestellt hatte, so die Frage, wie Sie eigentlich den Teilnehmenden mit "Fit für den Job" helfen können? Also diesen einen Aspekt haben sie eben kurz angerissen. Wie schätzen Sie das ein? Wie können Sie denn helfen?

4B2: Auf ganz vielen verschiedenen Ebenen, schätze ich. Einfach diese ganz praktische Hilfe. Wir üben Bewerbungen schreiben. Wir machen zusammen vernünftige Bewerbungen fertig. Wir üben Vorstellungsgespräche. Wir suchen dann auch Betriebe, wo wir die Bewerbungen hin schicken. Das ist also dieser ganz praktische Aspekt, dass

wir bewerben mit den Jugendlichen. Der nächste Schritt ist, dass wir sie unterstützen bei der Entwicklung einer realistischen Idee für den Berufseinstieg für sich selbst, (...) das heißt, wir geben ihnen die Möglichkeit, herauszufinden: Was will ich? Was kann ich? Wo möchte ich hin? - Und unterstützen sie dann auf dem Weg durch ganz praktische Maßnahmen: Vermittlung in ein Praktikum in einem Betrieb, der vielleicht eine Ausbildungsstelle in dem Bereich anbietet, Gespräche mit dem Betrieb, unter Umständen auch eine Ausbildung zu machen, die vielleicht noch bezuschusst wird und solche Dinge. Das heißt, wir versuchen da mit den Jugendlichen zusammen, mit den Teilnehmern zusammen, auf ein Ziel hinzuarbeiten, was dem Teilnehmer entspricht, weil, alles andere geht am Ende eh schief. Dann unterstützen wir natürlich im ganzen Feld von der Entwicklung von Fähigkeiten. Ob das jetzt Selbstbewusstsein ist, oder ob das Mathe ist, ob das die Fähigkeit ist, sich angemessen zu verhalten in bestimmten Situationen - Das heißt, eigentlich bieten wir einen Erziehungsrahmen auch ein Stück weit. (I4, 572-594)

Auch die folgende Sequenz verdeutlicht die handlungsleitende Dominanz der arbeitsweltlichen Imperative im Selbstverständnis von Frau B.

So ist das Projekt nach dem Prinzip einer möglichst genauen Simulation betrieblicher Abläufe ausgerichtet. Es geht darum, die Jugendlichen permanent mit den Erwartungen der Arbeitswelt zu konfrontieren und so sukzessive das gewünschte Verhalten zu trainieren. Auf Widersprüche in diesen Erwartungen wird dabei nicht näher eingegangen. Es wird auch kein Verständnis dafür gezeigt, wenn die Jugendlichen nicht bereit sind, sich von ihrem Chef „dumm ansprechen“ zu lassen. Vielmehr wird von ihnen auch in diesen Situationen erwartet, dass sie sich höflich und teamfähig zeigen.

I: In diesen Rahmenbedingungen für den Förderansatz steht so als ein Ziel relativ abstrakt "die Herstellung beziehungsweise Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit". Wenn Sie das jetzt einmal für sich konkretisieren, was verstehen Sie darunter?

4B: Also für mich sind es die Rahmenbedingungen jetzt einmal auf den ersten Blick, die da geschaffen werden müssen. Rahmenbedingungen, dass eben solche Sachen, solche sozialen Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Teamfähigkeit, Höflichkeit, dass diese Sachen /einfach noch einmal den Teilnehmern bewusst wird, wie wichtig das ist im Arbeitsleben und dass das einfach auch geweckt oder geschaffen werden muss, trainiert werden muss vor allen Dingen. Das sind für mich so die wichtigen Sachen. Und dann gibt es natürlich noch den Aspekt der Fähigkeiten, die man ihnen auch beibringen kann. Aber diese andere Sache, diese Sozialkompetenzen, die halte ich fast für noch wichtiger, weil, da scheitert es oft. Wenn man dann hört, warum jemand etwas hinschmeißt: "Der Chef hat mich dumm angesprochen und das war so

anstrengend und damit bin ich nicht zurechtgekommen", also da scheitert es sehr oft daran. Dass die einfach diese/ das, was wir so noch in unserem Alter - kann ich dich ja mit einbeziehen - mitgekriegt haben als Regeln, so muss man einfach die Arbeitswelt ertragen. Man ist halt pünktlich, man ist halt morgens dann/ Man steht halt auf - dass die das oft nicht können, auch nicht einsehen, weil es ja nicht irgendwie vorgelebt

4B2: Hat aus dem BvB, glaube ich, eine Teilnehmerin erzählt: Also es kann nicht sein, dass ein Chef ihr einfach etwas befiehlt. Der muss "bitte" sagen, sonst geht gar nichts. (...) Ich glaube, das war sogar jemand, der im Hotelgaststättengewerbe aktiv werden wollte. Da geht es ja manchmal schon heiß her, wenn da so ein Reisebus mit 40 Leuten ankommt. Da sagt der nicht "bitte", sondern da heißt es dann nur noch "Salat", "Möhren" - was weiß ich? - hopp, hopp. Und das muss man aushalten lernen, solche Dinge.

4B: Also dieser Aspekt wäre für mich jetzt fast der Wichtigste.

4B2: Ja, kann ich nur zustimmen. (I4, 673-703)

Ähnlich verhält es sich bei der Frage des Umgangs mit Regeln. Diese werden nicht hinterfragt, sondern als Imperative der Arbeitswelt dargestellt, die es zu „ertragen gilt“. Durch die Inszenierung des Projektalltages in Anlehnung an eine Betriebliche Praxis sollen die Jugendlichen daher lernen, sich den dort geltenden Regeln unterzuordnen.

Dementsprechend wird auch bei der Bewertung eines möglichen Scheiterns in Praktika die Ursache unmittelbar bei den Jugendlichen gesucht („Was ist mein Anteil daran?“)

4B3: Also ich habe die Frage so verstanden, dass wir hier, auch im Rahmen dieses Lehrgangs, Rahmenbedingungen schaffen, die auch ein Stück weit berufsähnlich sind. Also müssen morgens pünktlich da sein. Wenn nicht, dann gibt es zumindest einmal ein Gespräch darüber, auch eine Planung, wie man damit später umgeht. Die haben bestimmte Aufgaben, die sie erledigen müssen. Ich bemühe mich auch immer darum, nicht von Schule zu sprechen, sondern von Lehrgang, einfach, um das ein Stück weit noch abzugrenzen, was jetzt Schulzeit vorbei ist. Sie haben auch keine Pflicht, hier zu sein. Wer den Lehrgang beenden möchte, kann das jederzeit tun. Aber wenn er an dem Lehrgang teilnehmen möchte, dann muss er da sein. Das sind also auch so Parallelen zu der Berufswelt später, die wir auch, wenn die Jugendlichen hier vor Ort im Lehrgang sind, thematisieren. Man macht es ja eigentlich am laufenden Band, ohne dass man sich dessen so bewusst ist. Und das sind dann, wie gesagt, Gespräche über Verspätungen oder über Pünktlichkeit.

4B: Über Verhalten in den Räumen, über Sauberkeit und alles, was damit zusammenhängt.

4B3: Ja, genau die Sachen. Dann, finde ich, ist ein wichtiger Aspekt noch die/ sind die Praktika, in denen die Jugendlichen dann direkt konfrontiert werden mit der Berufswelt, und die Aufarbeitung der Erfahrungen, die sie dort machen, wenn sie, wie du es geschildert hast, vorher da entsprechend scheitern, das thematisieren, bewusst machen, Strategien überlegen: Wie kann man weiter damit vorgehen? Ich empfinde es auch oft so, einfach einmal nur den Blick zu öffnen dafür, dass es auch sein kann, dass nicht nur der andere Schuld ist daran. Ich persönlich denke, da ist schon sehr, sehr viel erreicht, wenn der Jugendliche auch noch einmal überlegt: Was ist mein Anteil daran? Und dann, der zweite Schritt wäre dann, offen zu sein dafür und etwas daran verändern zu wollen. Dann macht man sich daran mit so Trainings oder eben im Einzelgespräch oder so in der Form. (I4, 705-732)

Die hier skizzierten Interventionen setzen dabei jeweils an den bereits vorab als unangemessen bewerteten Verhaltensweisen an, eine aktive Mitwirkung an der Situations- bzw. Problemdefinition scheint hier daher kaum möglich zu sein, und es wird auch nicht versucht, die Hintergründe dieses Verhaltens näher zu ergründen.

Aus den Antworten der Interviewten wird dabei lediglich deutlich, dass sie von den Jugendlichen erwarten, sich an die Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen, nicht jedoch, welche Hilfestellungen das Projekt dazu anbietet bzw. auf welche Weise den Jugendlichen die aus Sicht der Interviewten fehlenden Sozialkompetenzen vermittelt werden sollen.

Das Problem wird nicht in einer gestörten Interaktion zwischen Individuum und Umwelt gesehen sondern in der unzureichenden Anpassung des Individuums an diese ihm vorgegebene Umwelt. Von den möglichen Konstellationen des sozialpädagogischen Problems wird somit lediglich jene in Betracht gezogen, bei der die Störung des Aneignungsprozesses auf die mangelnden Kompetenzen aufseiten des Subjekts zurückgeführt wird. Der Hilfeprozess ist daher auch konsequent darauf ausgerichtet, dass die Jugendlichen diese Einschätzung teilen (ihren Anteil erkennen) und bereit sind, an sich etwas ändern zu wollen. Nur unter diesen Bedingungen können sie mit der Unterstützung der Professionellen (Trainings, Einzelgespräche) rechnen.

Die wenig differenzierte Auseinandersetzung mit den Problemlagen der Jugendlichen kommt auch in der folgenden Sequenz zum Ausdruck, in der sich die Befragten dazu äußern, wie sie mit Jugendlichen umgehen, die von sich aus im Projekt kein Interesse an einer beruflichen Integration erkennen lassen. Frau 4B2 weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „Animationen“ als Lockmittel nicht verwendet werden dürften. Sie befürchtet, dass durch diese Angebote, denen sie implizit unterstellt, von den Jugendlichen keine Anstrengung zu verlangen, falsche Impulse ausgehen, und die Jugendlichen dann, wenn Leistung von ihnen gefordert werde, „wieder weg seien“.

Bezüglich der hinter dieser Einstellung liegenden Haltung sind insbesondere zwei Aspekte näher zu betrachten. Zum einen unterstellt Frau 4B2 den Jugendlichen generell eine fehlende Leistungsbereitschaft. Zum anderen bezeichnet sie Angebote, die nicht unmittelbar etwas mit dem Berufsleben zu tun haben, als „Animationen“ und unterstellt auch hier, dass sich die Jugendlichen dabei nicht anstrengen müssten. Ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Angebotsformen wird nicht gesehen.

Infolge der generell unterstellten fehlenden Leistungsbereitschaft aufseiten der Jugendlichen erachtet es Frau 4B2 als legitim, wenn das Jobcenter (die ARGE) für seine Leistungen eine Gegenleistung erwarte. Sie geht dabei auch davon aus, dass die Jugendlichen von sich aus kein Interesse daran haben, „an ihrer eigenen Zukunft zu bauen“ und deshalb den äußeren Druck benötigen.

4B2: Ja, aber es widerspricht sich teilweise, weil, wenn wir sie locken würden mit was weiß ich für einer Animation, wo dahinter sich irgendetwas versteckt, das würde auch nicht funktionieren, denn in dem Moment, wo wir etwas machen würden, was Anstrengung erfordert, wären sie schon wieder weg, diese Leute, die sich nicht anstrengen wollen. Es ist ganz, ganz schwierig. Und ich empfinde es durchaus als legitim, wenn die ARGE sagt: "Ihr bekommt Bezüge. Ich möchte, dass ihr etwas dafür tut, und wenn es nur ist, an eurer Zukunft zu bauen, damit ihr irgendwann in der Lage seid, selbstständig euren Unterhalt zu bestreiten". Dass die natürlich dann mit Zähneknirschen erst einmal herkommen - klar.

4B3: Und was wir machen, ist ja im Grunde: Wiederholen, wiederholen und wiederholen (...) und argumentieren für Berufe, das thematisieren, was die Vorteile sind, vielleicht so nach dem Motto: Steter Tropfen höhlt den Stein. (I4, 1019-1031)

Frau 4B nimmt diese Argumentation auf und weist auf Parallelen zur privaten Erziehung hin, wo auch auf die Kinder „eingeredet“ werde und es immer wieder weitere Chancen gebe. Allerdings weist sie auch auf einen wesentlichen Unterschied zur privaten Erziehung hin, indem sie auf die Konsequenzen hinweist, die „irgendwann erfolgen müssten“ und die, anders als in einer Familie, bis zum Ausschluss aus der Maßnahme führen könnten.

Es wird somit erwartet, dass die Jugendlichen durch das „Einreden“ dazu gebracht werden können und sollen, ein gewünschtes Verhalten zu zeigen. Der Ausspruch vom „Steten Tropfen der den Stein höhlt“ unterstreicht dies und verweist gleichzeitig auf ein deutlich begrenztes pädagogisches Handlungsspektrum. Es geht Herrn 4B3 anscheinend nicht darum verstehen zu wollen, warum ein Jugendlicher sich für einen von ihm angepriesenen Beruf nicht interessiert. Anstatt die Hintergründe des Verhaltens gemeinsam mit dem Jugendlichen herausarbeiten zu wollen und möglicherweise dabei zu erkennen, dass der vorgeschlagene

Beruf vielleicht doch nichts für den Betreffenden ist, reagiert er auf die fehlende Resonanz mit der ständigen Wiederholung der vermeintlichen Vorteile des Berufs.

4B: Es gibt schon Parallelen zu der privaten Erziehung auch. Immer wieder darauf einreden und noch einmal verzeihen und noch die nächste Chance. Es gibt ja immer noch einmal eine Chance, bevor dann wirklich etwas passiert. Dann überlegt man, wenn etwas passiert. Klar kann man irgendwann einmal/ Irgendwann müssen diese Konsequenzen folgen. Die folgen dann, aber dann sind sie bei uns generell, wenn die letzte Konsequenz folgt, sind sie bei uns raus, dann haben wir keinen Einfluss mehr auf sie, dann sind sie weg. Ist das dann gut für die? Manchmal kann es erwachend oder erweckend sein, manchmal sind sie dann auch verloren. Also es ist ganz, ganz schwierig, finde ich. Oder? Also sehe ich so in der Branche. (I4, 1033-1041)

Zusammenfassend lässt sich für sämtliche in diesem Abschnitt herausgearbeiteten Haltungen feststellen, dass diese geprägt sind durch pauschale Vorurteile mit Blick auf die Jugendlichen einerseits und ein damit in Zusammenhang stehendes hohes Maß an Ignoranz und Desinteresse an deren persönlichen und lebensweltlichen Kontext andererseits. Der in der sozialen Arbeit permanent zu bearbeitende Widerspruch von Hilfe und Kontrolle wird dabei permanent einseitig zu Gunsten der Kontrollseite bzw. den gesellschaftlichen Integrationsanforderungen aufgelöst. Diese werden an keiner Stelle hinterfragt, so dass auch jegliche Form von Hilfe letztlich doch wieder in die Kontrolle mündet. Der Unterstützung können sich die Jugendlichen nur dort gewiss sein, wo sie sich auf die vonseiten der Professionellen vordefinierten Situationen einlassen und bereit sind, sich den dort geltenden Regeln zu unterwerfen.

Der Schlüssel zur Erhöhung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen wird dabei darin gesehen, deren Verhaltensweisen an die vermeintlichen Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen. Die sich daraus ergebende Konsequenz ist ein Projektalltag, der möglichst genau betriebliche Realitäten simulieren soll.

„Also eigentlich ist das Ziel, dass wenn ein Jugendlicher im Betrieb ist, sei es Praktikum oder Ausbildung, dass der möglichst nicht gleich aneckt mit Dingen, die augenscheinlich sind.“

Als zentrale Aspekte der Ausbildungsfähigkeit nennt Frau 5B in Interview 5 die bereits mehrfach zuvor im Laufe des Interviews erwähnten Schlüsselqualifikationen, die zu erlernen seien. Auch an dieser Stelle sieht sie es als Tätigkeit der professionellen Begleiter an, das „hinzukriegen“. Dabei betrachtet sie das Verhalten der Jugendlichen im Sinne einer Entwicklungsverzögerung und sieht diese damit grundsätzlich dazu in der Lage, die von ihnen erwartete Entwicklung nachzuholen. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass sie über ein konkretes Bild verfügt, wie das Verhalten eines Neunzehnjährigen auszusehen hat.

Dieses Verständnis bildet dann den normativen Maßstab, anhand dessen das gezeigte Verhalten bewertet wird. Mit Blick auf die Subjektentwicklung ist diese Haltung ambivalent zu beurteilen. Einerseits sieht sie den Jugendlichen aus sich selbst heraus als entwicklungsfähig an, andererseits verfügt sie über ein klares normatives Bild, wie diese Entwicklung auszusehen hat, womit sie die Subjektentwicklung wiederum erschwert.

I: Wie würden Sie das übersetzen für sich. Was brauchen die, was zeichnet ausbildungs- und beschäftigungsfähige Jugendliche aus.

5B: Im Prinzip alles das, was ich schon gesagt habe. Sie müssen gucken, dass sie eine anständige Bewerbung hinkriegen, plus das, wie man sich verkauft. Sie müssen die Schlüsselqualifikationen lernen und umsetzen. Die Tagesstruktur, also im Prinzip das Ganze was wir hier machen, und ich würde sagen, also bei 95 %, sage ich jetzt einfach mal, kriegen wir das hin. Nicht dass sie tatsächlich eine Ausbildung anfangen aber dass sie wieder ein Stück weitergekommen sind auf dem Weg irgendwann eine Ausbildung anzufangen. Also es passiert hier wirklich viel an Entwicklung bei den Jugendlichen noch, obwohl man eigentlich meinen könnte sie sind so alt, viele sind vom Alter her einfach so alt, aber von ihrem Verhalten her entsprechend nicht. Also die eine 19-jährige, die benimmt sich im Prinzip wie eine 12-, 13-jährige. Und da ist tatsächlich noch Entwicklung möglich. (15, 851-864)

Frau 5B3 verdeutlicht zudem, dass Ausbildungsfähigkeit ganz grundsätzlich als Bereitschaft verstanden wird, sich an betriebliche Vorgaben anzupassen bzw. sich diesen unterzuordnen. Im Mittelpunkt steht das, „was der Betrieb braucht“. Das geht soweit, dass von den Auszubildenden explizit erwartet wird, sich auf Tätigkeiten einzulassen, die eindeutig nicht Gegenstand des Ausbildungsvertrages sind. Der Anpassungsdruck geht damit so weit, dass nicht nur die eigenen Wünsche und Vorstellungen aufgegeben werden sollen, sondern auch auf vertraglich zugesicherte Rechte verzichtet werden soll. Dies wird im Projekt sogar speziell geübt, indem dort aus diesem Grund ein Putzdienst eingeführt worden sei. Dabei ist nicht der Putzdienst als solcher als fragwürdig anzusehen, mit Blick auf das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Umfeld kann dies als durchaus sinnvolles Instrument betrachtet werden, wohl aber der Hintergrund, diesen als Vorbereitung auf die Anforderungen in einer Ausbildung einzuführen.

5B3: Ich wollte gerne ergänzen, also wenn wir uns die Maßnahmen angucken, schauen wir immer drauf, und wir hören auch in den Betrieben nach, was braucht Betrieb. Und das ist hier so versteckt, deshalb ergänze ich es, weil es Ihnen vielleicht gar nicht mehr so bewusst ist, also solche Dinge wie, wenn ich in einen Betrieb komme, grüße ich. Hatten Sie vorhin gesagt. Ich sehe die Arbeit, also dass sie nicht rumstehen, sondern dass sie auch mal sagen, hier ich brauche was zu tun. Das halte ich für sehr wichtig. Dass sie im Betrieb in der Lage sind, Konflikte auszuhalten, sich nicht unterbuttern zu

lassen, das ist das eine Extrem. Und das andere, dass sie aber auch nicht gleich aggressiv werden, das wird hier trainiert. Aber auch solche Dinge wie, ich mache auch mal eine Arbeit, die mir für den ersten Moment nicht angenehm ist. Also dieser Putzdienst, der ist wirklich bewusst gesetzt worden, weil es so ist, also wenn Betriebe einen Jugendlichen bekommen, der in der, also die Handwerksbetriebe, sagen wir mal so, Behörde ist vielleicht, ich weiß nicht wie das Land da ist. Ist da vielleicht anders. Aber ein Handwerksbetrieb will, dass die Jugendlichen eben auch mal zufassen bei Sachen die nun nicht unbedingt im Ausbildungsvertrag stehen. Und bei uns wird eben auch der Arbeitsplatz sauber gehalten. Und solche Dinge, also eigentlich ist das Ziel, dass wenn ein Jugendlicher im Betrieb ist, sei es Praktikum oder Ausbildung, dass der möglichst nicht gleich aneckt mit Dingen, die augenscheinlich sind. Also der muss sich anhören, wenn der Chef sagt, mach mal das und das und man kann da nicht gleich diskutieren, sondern muss sich das erst mal durch den Kopf gehen lassen. Aber auch das andere Extrem, er muss sagen und zwar in normalen ordentlichen Worten wo sein Anliegen ist. Also wirklich solche, die kleinen Dinge. Diese fachliche Ausbildung, also dieser fachliche Teil den ja andere Träger auch machen, wie zum Beispiel bei der Handwerkskammer weiß ich das, die stehen dann in der Metallwerkstatt. Der fachliche Anteil ist bei uns nicht so hoch. Also wir sind eher so in unseren Aufgabenfeldern bei diesen Dingen Schlüsselqualifikation, aber auch dass wir Mathe, Deutsch, also dass sie die Einstellungstests, dass sie auch was rechnen können, wenn es nötig ist, dass sie ein Berichtsheft schreiben können. Diese fachliche Ausbildung, dass jemand hinterher, was weiß ich, perfekt bohren kann. Das ist bei uns eher im Hintergrund. Also dazu wechseln wir auch zu oft die Projekte. Aber wir achten eben drauf, dass sie in den Projekten lernen mitzudenken, sorgfältig zu arbeiten, Arbeitsschutzsachen einzuhalten. Also ich würde den Schwerpunkt schon im Bereich (..) ja allgemeine Ausbildungsfähigkeit belegen und nicht als Schwerpunkt fachliches Können. Das ist so was, was so das hier.

5B: Wir orientieren uns in den Fachbereichen an diesem, schon an diesen Ausbildungsinhalten ganz grob. Aber nicht so, dass man jetzt sagen kann, also wer hier durch die Handwerkssache durchgelaufen ist, der kann hinterher, der kann vielleicht ein paar Grundtechniken aber was er eher gelernt hat ist, die ordentlich auszuführen. Den Arbeitsauftrag zu verstehen, zu lesen und solche Dinge. Also so mehr das, ich nenne es immer das Außenproblem.

5B3: Eine Arbeit fertig zu machen, also nicht nur Stücke. Und ich denke auch, dass es so ist, also auch aus den Gesprächen mit Betrieben wissen wir, dass die sagen, also ausbilden tun wir, aber wir wollen nicht einen Jugendlichen erst noch formen müssen. Also wir wollen nicht jemanden, den wir pädagogisch betreuen, bevor er bei uns das erste Mal an die Bohrmaschine geht. Also der Teil. (I5, 866-906)

Die hier gemachten Aussagen deuten insgesamt darauf hin, dass sich die Interviewten in erster Linie als Dienstleister für Ausbildungsbetriebe verstehen und dazu sogar rechtswidrige Ausbildungspraxen mittragen bzw. die Jugendlichen auf diese vorbereiten. Der Forderung der Betriebe, die Jugendlichen zu „formen“, damit diese nicht noch in der Ausbildung pädagogisch betreut werden müssen, wird damit uneingeschränkt und unhinterfragt entsprochen.

Dem Ziel der Ausbildungsaufnahme wird folglich alles andere untergeordnet, auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, denen vermittelt wird, dass ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz dadurch steigen, dass sie sämtliche eigenen Ansprüche aufgeben und sich ganz dem Willen der Betriebe beugen um „nicht anzuecken“. Dass auch die Betriebe eine Verantwortung für die Auszubildenden haben, und die Jugendlichen gegebenenfalls auch Unterstützung benötigen, ihre Rechte im Betrieb durchzusetzen, wird von den Interviewten zu keinem Zeitpunkt erwähnt, was darauf schließen lässt, dass die ‚anwaltschaftliche Vertretung‘ der Jugendlichen und deren Rechte gegenüber den Betrieben nicht als ihre Aufgabe angesehen wird.

Während hier somit ein Hilfeverständnis zum Ausdruck kommt, welches eindimensional abgeleitet wird aus den Erwartungen und Anforderungen der Ausbildungsbetriebe, steht in den folgenden Sequenzen die Identifikation und ursächliche Bearbeitung des Aneignungsproblems im Fokus der Hilfestellung.

„Das sind halt auch Sachen, dass Leute mal Vertrauen in sich selbst überhaupt wieder schaffen.“

So steht in Interview 6 für Herrn 6B auch mit Blick auf die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Aspekt der persönlichen Stabilisierung im Vordergrund. Die Argumentation basiert dabei auf einer lebensweltorientierten Betrachtungsweise. Herr 6B zeigt Verständnis dafür, dass Jugendliche angesichts einer Vielzahl ungelöster persönlicher Probleme sich nicht auf das Thema Ausbildung und Beruf einlassen könnten, weswegen zunächst diese Probleme zu bearbeiten seien, um eine Situationsbasis zu schaffen, die es dem Jugendlichen erlaubt, sich auf seine berufliche Integration zu konzentrieren. Handlungsleitend ist somit für Herrn 6B die Frage, was der jeweilige Teilnehmende in der konkreten Situation benötigt, damit sich ihm anschließend neue Handlungsmöglichkeiten bieten. Diese Haltung ist auch in dem beschriebenen Beispiel zu erkennen. Für Herrn 6B dient die vorübergehende Aufnahme einer Vollzeitarbeit bei dem als ausbildungsunfähig eingestuften Jugendlichen dazu, dass er das Vertrauen in seine eigene Leistungsfähigkeit wiedergewinnt und so genug Selbstvertrauen entwickelt, weitere Schritte in Richtung Selbständigkeit zu gehen.

I: Wie würden Sie das beschreiben, was ist für Sie die Herstellung und Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit?

6B: Das fußt natürlich immer auf den privaten Problemen der Teilnehmer vor allen Dingen. Beispielsweise Teilnehmern mit wirklich gravierender psychischer Problematik im Hintergrund, dem können wir in der Maßnahme natürlich jetzt nicht direkt helfen. Klar können wir Gespräche anbieten, aber wir sind beide keine ausgebildeten Psychologen. Da können wir halt verweisen auf entsprechende Fachstellen oder an Fachkräfte, an die sie sich wenden können halt. Genauso bei Schuldenproblematik, Kontakt zu Schuldnerberatungen herstellen. (..) Viele Sachen lassen sich auch regeln durch Hilfe bei Beantragungen von Formularen, Formularen und so was. Das ist es halt, erst mal dieses Persönliche. Das ist ja auch das Wichtigste, erst mal diese persönlichen Probleme mal anzugehen. Weil, vorher haben die Teilnehmer auch keine, verständlicherweise, keine Motivation oder überhaupt keine Nerven dazu, sich Gedanken über solche Zukunftsdinge wie Arbeit oder Ausbildung zu machen, bevor man nicht die jetzige Situation soweit ist, dass man wirklich sagen kann, jetzt bin ich bereit, jetzt gehen wir es an.

6B2: Oder man merkt dann, dass die psychischen Probleme, ja während des Vorstellungsgesprächs oder wenn es denn dazu kommen könnte zur Ausbildung, irgendwie blocken.

6B: Wir haben jetzt auch einen Teilnehmer, dem im Vorfeld eine Ausbildungsunfähigkeit bescheinigt wurde. Da haben wir jetzt Kontakt aufgenommen mit dem Jugendscout der Stadt XY und da haben wir uns jetzt auch getroffen, und versuchen das auch zu koordinieren. Dass er jetzt erst mal eine Vollzeitarbeit aufnimmt, zeigt dass er fähig ist, überhaupt eine Arbeit durchzuhalten. Das sind halt auch Sachen, dass Leute mal Vertrauen in sich selbst überhaupt wieder schaffen. Dass man was dranbleibt, und dass man dann Dinge selbst regeln kann, Ausgaben, aufs Geld achten, sollte er vielleicht ein Haushaltsbuch führen und dazu halt Hilfen gibt. (I6, 305-336)

Dazu versucht Herr 6B Situationen zu schaffen, in denen die Jugendlichen diese Sicherheit gewinnen und sich als selbstwirksam erfahren können. Dies betrifft sowohl den Unterricht, der am Niveau der einzelnen Teilnehmenden orientiert wird sowie die Hilfen bei der Haushaltsführung, aber auch die Kommunikation mit den Praktikumsbetrieben, die dazu dient, den Jugendlichen ein Praktikums Umfeld zu bieten, das ihnen auch tatsächlich Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet und nicht zu einer erneuten Erfahrung des Scheiterns führt.

I: Wie kann das geschehen, wie können Sie den Jugendlichen in dem Zusammenhang helfen?

6B: Gut. Das ist natürlich zum einen mal was wir im Unterricht machen, dass wir da wirklich auf das Niveau auch eingehen oder auf die Bedürfnisse, Vollbedürfnisse der Schüler halt, dass man da schon kleine Erfolgserlebnisse schafft. Das ist erst mal ganz wichtig, dass man, ich komme immer wieder auf Mathe zurück, aber das ist auch das was ich hier mache auch, unter anderem, das ist es halt nicht vor die Probleme stellen, so mach mal, wenn du es nicht kannst, Pech, sondern dass man wirklich auch Sachen macht, wo sie dann auch wirklich Erfolgserlebnisse sehen. Und ich glaube, nur so geht es. Also mit Druck, nur mit Druck zu agieren bei unseren Teilnehmern, ist kontraproduktiv. Dann diese Sachen, wie zum Beispiel Hilfe bei der persönlichen Haushaltsführung. Da dann wirklich auch sich nach und nach zurücknehmen und sagen, na gut, das kannst du jetzt schon alleine, versuch's mal alleine. Also und natürlich in den Praktika, Betriebe aufsuchen und im Vorfeld mit dem Betrieb abklären, dass er nicht, dass er natürlich schon einen realistischen Eindruck kriegt von dem Ausbildungsberuf, aber dass ihm auch zwischendurch halt diese Erfolge ermöglicht werden. Die Praktikumsgestaltung kann ja auch ganz unterschiedlich sein, von du kannst sowieso nichts, mit der Einstellung reingehen, wir machen das nur, weil wir sowieso immer Praktikanten haben, bis, na ja mal gucken, was ist der Wunsch, versuche ich an was Kleinem erst und machen es dann ein bisschen schwieriger. (I6, 337-362)

„We are Family.“

Auch in dem folgenden Ausschnitt aus Interview 10 wird betont, dass der Kern des Hilfeprozesses in der Ermöglichung von Aneignungserfahrungen gesehen wird. Die Beziehung zur Pädagogin soll dabei Möglichkeiten eröffnen und die Situation nicht einseitig definieren. Sie hat nicht den Anspruch, aus ihrer Expertenrolle heraus für den Jugendlichen zu entscheiden, sondern ihn lediglich zu beraten und ihm damit auch die Verantwortung für Entscheidungen zu überlassen. Dabei kalkuliert sie das Scheitern des Jugendlichen bereits als eine Möglichkeit mit ein, sichert ihn jedoch dadurch ab, dass sie ihre Beziehung unabhängig davon definiert, ob eine Entscheidung des Jugendlichen zum Erfolg führt oder nicht. Auch bei einem Scheitern kann der Jugendliche weiterhin mit der Unterstützung rechnen und zwar, dies betont Frau 10B1, ohne Vorbedingungen, ohne „ihm vor den Kopf zu stoßen“. Damit gestaltet sie eine Situation, die es dem Jugendlichen erleichtert, tatsächlich eigene Entscheidungen zu treffen, da das Ausmaß der Konsequenzen für ihn besser kalkulierbar wird und weniger existenziell gefährdend erscheint.

10B1: Ich denke, bei den Jugendlichen ist es halt auch ganz oft so, dass man sagt, man zeigt einfach die Optionen auf - ne - was du gesagt hast - ich presse sie nicht in

eine gewisse Richtung, sondern ich übernehme hier die beratende Funktion - ja - und öffne und zeige ihnen die Optionen auf, merke aber, wenn sie learning by doing - ja - altes Pfadfinderspruchwort - wenn sie scheitern, ich nehme sie auch wieder auf, ohne Konsequenz. Na gut, es gibt vielleicht mal eine Konsequenz an der Seite, dass man dann irgendwelche besonderen zusätzlichen Zielvereinbarungen trifft, wo man denkt, da ist noch Lernbedarf, Förderbedarf, aber sie merken, sie werden nicht vor den Kopf gestoßen. Sie kommen hier hin und - ja - der Mensch ist wieder da, wo er steht. (I10, 159-167)

Die zentrale Bedeutung, welche die Übernahme von Verantwortung im Kontext des Projektes besitzt, verdeutlicht auch der Anspruch, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie im Projekt gebraucht werden. Begriffe wie „die Fit-WG“ oder die Analogie zum Familienbegriff stellen zunächst einen bewussten Gegenentwurf zum Bild der anonymen Maßnahme dar, an der teilzunehmen für die Jugendlichen in erster Linie den Zweck hat, die Transferleistungen aus dem SGB II sicherzustellen. Durch die Einbindung des sozialen Netzwerkes und die Unterstützung ehrenamtlicher Tätigkeiten etc. wird versucht, die Übernahme von Verantwortung auf andere Kontexte zu transferieren und insofern wieder von der Projektteilnahme zu entkoppeln. Dieses Element ist als zentral anzusehen, da die Zugehörigkeit zur „Fit-WG“ von vorneherein zeitlich begrenzt ist und die Jugendlichen mittelfristig in die Lage versetzt werden müssen, die dort gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen in ihre lebensweltlichen Bezüge zu integrieren. Zunächst aber bietet das Projekt überhaupt erst den Raum, diese Erfahrungen zu machen und sich diese Kompetenzen anzueignen.

10B1: Die Teilnehmer brauchen das Gefühl, dass sie gebraucht werden. Ja? Und sie brauchen auch Verknüpfungen. Es ist auch so, dass sie zum Beispiel, sie müssen auch den Zusammenhang erkennen, also ganz oft zum Beispiel eine Problematik für Teilnehmer auch finanzieller Art, es hakt die Bewilligung für Hartz - also Arbeitslosengeld II - warum soll ich dann irgendwo hingehen? Warum soll ich dann in die Maßnahme gehen? Das ist ganz oft. Ne? Fehlzeiten und und und, und wenn man da mal nachhakt und fragt - "Ja mein Geld ist nicht da, warum soll ich dann irgendwas tun." So. Wenn die Teilnehmer aber das Gefühl haben, ich werde gebraucht, oder die Maßnahme braucht mich oder ich fühle mich da zu Hause, dann kommen die auch. Und das ist halt auch schon so ein anderer Punkt und deswegen - nicht jetzt zum Beispiel nur Zeitung austragen, obwohl wir sagen, ja, gut da kommt vielleicht dann auch Geld in die Kasse, sondern vielleicht auch noch, was wir auch schon vom Ansatz her machen - ne - ehrenamtliche Sachen. Das man halt einfach sagt, es wird unterstützt - ne? Vielleicht sogar noch, um sie mehr einzugliedern, ich habe im Fragebogen auch gesehen, ist ja die Frage drin, "was machst du in deiner Freizeit?" Vereine - wichtig. Dass man da noch mal das soziale Netzwerk einfach dahin gehend

aufbaut, sozusagen, das beziehen wir alles mit ein. Also es läuft einfach ein nicht anders. Darüber weitergesprochen, Berufsorientierung, Betriebe - ne - das ist halt so eine komplette Einheit, ist ein Gesamtwerk, das ist eigentlich wichtig, und wenn die das merken und das spüren und ich sage auch ganz oft den Spruch „We are Family“ oder wir sagen dann auch scherzhaft "Die Fit-WG" - ja? Dann läuft das auch und dann - Verantwortung, nicht nur im Praktikum, nicht nur stupiden Bewerbertraining, sondern auch "Hier, du bist verantwortlich für die Küche" und - es sind Jugendliche, die sind 16, die sind bis 25 - ne - wir hatten auch schon solche, und denen Verantwortung geben, dass sie merken, das ist halt nicht nur eine Maßnahme, wo ich reingehe, wo ich durchgeschleust werde, wo ich meine Zeit absitze, wo ich nur lerne, sondern ich bin ein Teil, ich bin verantwortlich. Und wenn die das raus haben, dann läuft der Hase, sind selbstständig. Dann werden auch die Glühbirnen ausgewechselt - sage ich mal, wenn eine Lampe kaputt ist, ja und dann steht die Frau St. da und das Licht geht aus oder der Feuermelder geht an, das ist auch schon mal passiert und die Jungs sagen "Hier, das ist eigentlich mein Part, ich bin Hausmeister" - ne - so? Und es ist ja auch eine Heranführung, sie müssen es von zu Hause aus lernen - ja - das gleiche breitet sich in den Bereichen aus wie Kochen - ne - wenn wir sagen, wir machen Gruppenangebote, wir kochen. Klar, am Anfang haben die noch nie einen Kochtopf gesehen, außer - ne - so, aber sie werden gebraucht, sie müssen einkaufen und dann - so. Und wenn man das noch mehr schafft

10B: Mhm. Das ist schon erschreckend - ne - was die zum Teil eben nicht mitbekommen haben. Das finde ich immer wieder erschreckend - ne - und man möchte mit denen auch nicht tauschen und eben halt so, wenn man es dann liest - ne - wie faul die alle sein sollen oder so was, das ist ja - wer mit denen arbeitet, die kommen auch nicht so zur Welt - ne - das ist ja Quatsch und wenn ich dann eben noch mein Lieblingsprojekt in all den Jahren, diese 42 KM zum Job, das war ja genauso, dass da so ne Träge Masse kam und die sagten: So ein Mist. Und da haben die ihre tollen Schuhe bekommen und ihre Klamotten, das fanden sie erst mal cool: natürlich geht's um so ganz einfache Sachen und dann sind wir mit denen Laufen gegangen und dann hat man ja auch als untrainierter Mensch relativ schnell Erfolge und das war ein super Projekt. Was war das auch für eine coole Gruppe und das haben die nachher - da stand dann das Wasser am Tisch und die kamen vorher ja meistens mit Cola und da haben einige aufgehört zu rauchen. Letztens habe ich noch einmal einen in der Stadt getroffen und der kam her und sagte noch mal "Danke, das war echt cool " und das ist so was. Die Leute wollen das Gefühl haben, das sie was können, dass sie was wert sind, das ist super. Also alleine dieses Laufding fand ich immer - habe mit dem H. dort auch lange darüber gesprochen, er sagte, das findet er auch immer noch eines der besten Projekte, es ist schade, dass das nicht flächendeckend irgendwie mal gemacht

wird - ne - das es so was Spezielles ist, was man/wo so eine Idee auch gar nicht verkauft wird, gibt es keine Börse dafür - ne? Finde ich eigentlich total schade, weil es genauso zeigt, dass sie es eigentlich brauchen. Oder in diesem großen Projekt Juwel dass da täglich gekocht wird, so diese ganzen lebenspraktischen Sachen, also das kennen die gar nicht. Und selbst ich, der das ja von meiner Mama auch nicht beigebracht bekommen hat, aber man hat es wenigstens mitbekommen, weil man auch mal dabei war - ne? Also man hat dann auch sein erstes Schnitzel war schwarz, und dann hat man gesagt "Okay, es kommen auch Zeiten, da kriege ich das hin", was man da reingelegt hat. (I10, 278-339)

Die Aussagen von Herrn 10B und Frau 10B1 vermitteln einen Eindruck davon, in welcher Weise der Anspruch der Verselbstständigung im Projekt umgesetzt werden soll. Hier bekommen auch die zuvor von Herrn 10B beschriebenen „ordentlichen Räume“ eine besondere Bedeutung. Diese vermitteln, dass nicht nur von den Jugendlichen erwartet wird, Verantwortung für den Raum zu übernehmen, sondern diese Haltung auch vonseiten des Projektträgers und dessen Mitarbeitern vorgelebt werden. Diese Grundhaltung kommt auch bei dem von Herrn 10B geschilderten Projekt „42 KM zum Job“ zum Tragen. Zunächst wird von den Jugendlichen nicht mehr erwartet, als sich überhaupt darauf einzulassen, nicht aber davon begeistert zu sein. Diese Bereitschaft wird dadurch honoriert, dass ihnen für sie attraktive Sportschuhe und Klamotten zur Verfügung gestellt werden, was zunächst als extrinsischer Motivator wirkt. Herr 10B beschreibt dann, wie diese zunächst extrinsisch erzeugte Motivation im Laufe des Trainings zunehmend von einer intrinsischen Motivation abgelöst wurde und zwar in dem Maße, indem die Jugendlichen den Trainingseffekt wahrgenommen und damit unmittelbare positive Erfahrungen gemacht haben. Die Entscheidung, Wasser statt Cola zu trinken oder aufzuhören zu rauchen ist daraufhin von den Jugendlichen selbst getroffen worden. Herr 10B hat hier eine Situation geschildert, in der er einen Raum und eine Situation geschaffen hat, die es den Jugendlichen ermöglichte neue Aneignungserfahrungen zu machen, die sie ohne dieses Setting nicht gemacht hätten. Die Gestaltung dieses Settings und nicht die direkte pädagogische Intervention ist dabei als zentraler Erfolgsfaktor zu betrachten.

Nicht zu vernachlässigen ist hier auch eine grundsätzliche Haltung, die in der dieser Situationsschilderung vorangegangenen Sequenz zum Ausdruck kommt. So beklagt Herr 10B die öffentliche Meinung über die Jugendlichen, die alle als faul bezeichnet würden. In seiner Argumentation widerspricht er dieser Einschätzung nicht in der Sache, betont aber, dass „die ja auch nicht so zur Welt kommen“. Er argumentiert damit nicht auf der Ebene des gezeigten Verhaltens, sondern fragt nach den Hintergründen, die dazu geführt haben, dass sie nun als faul erscheinen bzw. es ggf. tatsächlich sind. Dieser Unterschied ist wesentlich, da er das Verhalten der Jugendlichen damit nicht als ein angeborenes Wesensmerkmal ansieht, sondern als im Sozialisationsverlauf aus bestimmten Gründen angeeignet und grundsätzlich

durch den Jugendlichen selbst zu überwinden. Damit wird die Person in ihrer Subjektivität geschützt, ohne das gezeigte Verhalten zu akzeptieren. Gleichzeitig eröffnet diese Haltung die Möglichkeit zur Gestaltung pädagogischer Räume, die es den Jugendlichen ermöglichen, dieses Verhalten zu überwinden.

Wie die folgenden Aussagen zum Thema Ausbildungsfähigkeit zeigen, unterscheiden sich die Einschätzungen hinsichtlich der als relevant erachteten Faktoren dabei nicht wesentlich von jenen, die in den ‚betrieblich‘ ausgerichteten Projekten benannt wurden. Auch hier wird der Ansatzpunkt zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit zunächst im Bereich der Schlüsselkompetenzen und bei der Alltagsbewältigung gesehen.

I: Unter diesen Bedingungen ist ja auch ein - das zentrale Ziel des Förderansatzes laut Rahmenrichtlinien - die Herstellung beziehungsweise Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit. Auch das eine Sache, die für mich zunächst mal ziemlich abstrakt klingt. Wie interpretieren Sie das? Was bedeutet das für Sie?

10B1: Das ist ja eigentlich das, was ich gerade eben schon - jetzt ich habe die Frage eigentlich vorweggenommen - gesagt habe, also wirklich einfach diese Schlüsselkompetenzen und das Absichern des sozialen Umfeldes, das führt zu dieser auch Berufsreife, weil die Jugendlichen haben auf dem Ausbildungsmarkt keine Chance, wenn sie jeden Tag 10 Minuten zu spät kommen - ja? Das A und O ist - eine Ausbildung kriegen, das ist die eine Sache, das kann ich mit denen machen. Ich kann mit denen Bewerbungen schreiben, Bewerbungen aufsetzen und so weiter und so fort, die Ausbildung halten, ist die andere Seite. Und das Training dahin gehend muss noch intensiver werden. Also auch für die Jugendlichen. Und da muss auch noch viel mehr Einsicht bei den Jugendlichen erworben werden - ne? Diese Motivation, nicht dieses Auferlegte und das ist das, wo halt wirklich - da dran muss dann gearbeitet werden. Das ist auch die Rückmeldung. Nicht, dass ich das nur sage, das ist auch die Rückmeldung von den Betrieben, die wir ganz einfach aus der Praxis bekommen - ja? Wir stehen ja auch im engen Kontakt mit den Betrieben, wir haben natürlich auch Betriebe, wo wir sagen, wir schicken mal jemanden hin zum Testen - ja - weil wenn die hier ankommen, ich nehme sie so, ich weiß ja nicht, wie sie arbeiten. Ganz oft ist es so, dass sie sagen "In der Maßnahme bin ich ganz anders als im Job" - manchmal ist es Wunschdenken, aber es ist nicht so. Und das - diese Schlüsselkompetenzen - nicht verschlafen, mein Leben geregelt bekommen, kochen können, selbstständig die Arbeit sehen, einen Besen in die Hand nehmen - ja - und dem Chef anrufen "Ich bin krank, ich kann nicht kommen, oder es hat sich was verschoben", Rückmeldung, dieses normale, was für uns normal ist, das fehlt und das ist halt, weil wir auch viele Traditions-Hartz IV-Familien haben, (...) das wird von Generation zu Generation

vererbt und - ja - man muss diesen Kreislauf durchbrechen und das schaffen wir hier ja, aber mit viel Arbeit. (I10, 558-588)

Mit der Aussage, die Motivation und nicht das Auferlegt werden sei es, woran gearbeitet werden müsse, hebt sich Frau 10B1 in ihrer Einschätzung von anderen pädagogischen Fachkräften ab, die ebenfalls die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen betont haben. Sie bringt hier zum Ausdruck, dass sich der Erwerb von Schlüsselkompetenzen nicht auf dem Wege des schematischen Einübens von Verhaltensweisen und der Sanktionierung bei Nichteinhaltung bewirken lässt, sondern die Entwicklung grundsätzlich neuer Haltungen erfordert, deren Kern die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung darstellt. Auch lässt sich erkennen, auf welche Weise der beschriebene Kreislauf der „Hartz-IV-Tradition“ durchbrochen werden soll. Hier ist die Bereitstellung einer alternativen Lebenswelt und somit neuer Aneignungsmöglichkeiten im Rahmen des Projektes bzw. der „Fit-WG“ als zentraler Ansatzpunkt zu betrachten.

„Und mein Ziel ist es auch, das ist diese Erweiterung der Reflexionsfähigkeit“

Während sich die bisher interpretierten Sequenzen zum Themenbereich „zentrale Hilfestellungen“ weitgehend auf den Bereich der Maßnahme selbst bezogen, wird in dem folgenden Ausschnitt aus Interview 12 auch der Unterstützungsbedarf thematisiert, den die Jugendlichen im Umgang mit Institutionen haben.

So weist Herr 12B2 auf die Frage nach den Hilfestellungen, die das Projekt geben könne, zunächst auf die „anwaltliche“ Unterstützung hin, d.h. die Hilfe bei der Bewältigung von aktuellen Lebensproblemen. Aspekte der Qualifizierung werden hingegen von keinem der Interviewten genannt, stattdessen werden zahlreiche Situationen geschildert, in denen die Jugendlichen bei der Bewältigung von Konflikten mit staatlichen Institutionen unterstützt werden, um damit sicher zu stellen, dass auch im Falle finanzieller oder juristischer Sanktionen den Jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten erhalten bleiben. Dazu sind auch die unterschiedlichen Formen der alltagspraktischen Unterstützung zu zählen, beispielsweise im Umgang mit Geld oder zum Thema gesunde Ernährung.

I: Unter den Bedingungen, so bezogen auf "Fit für den Job", wie können Sie denn dann eigentlich helfen oder was bedeutet für Sie, praktisch, die Hilfestellung, die Sie geben können?

12B2: Die fängt natürlich schon an alleine, was leistungsrechtliche Belange betrifft, mit der ARGE das zu klären. Weil, viele haben eine 100%ige Sperre durch ein Fehlverhalten, Nichtachtung von Maßnahmen oder was auch immer. Wir haben sehr viele Kontakte oder helfen, Probleme zu beheben mit dem Bewährungshelfer. Letzte Woche hatten wir noch ein Gespräch mit dem Bewährungshelfer, wo es tatsächlich jetzt eng wird, dass wirklich Sozialstunden geleistet werden müssen. Da kann man uns

fragen: Wo kann man die ableisten, die Sozialstunden? - Da ständig Kontakt zu halten, weil die Maßnahme während des Ableistens der Stunden dann nicht abgebrochen wird. Die läuft also normal weiter. Wir werden das dann entsprechend immer dokumentieren und quasi entschuldigen können, diese Fehlzeiten da, sonst werden die ja entweder gar nicht gemacht, die Sozialstunden und die Leute würden dann - haben wir auch schon erlebt - dann sehr schnell aus der Maßnahme abgeholt. Das ist schon passiert, dass die Polizei hier aufgetaucht ist und hat dann Leute einfach mitgenommen wegen Betäubungsmittelgesetz, wegen Unterhaltszahlungen. Da gibt es unendlich viele Gründe, die da irgendwie/ Aber es gibt immer wieder Hilfebedarf. Das ist an der Tagesordnung.

12B4: Den klassischen Fall, den du eben genannt hast, aus XY, den kennen wir hier eigentlich noch nicht, dass jemand nicht genug zu essen hat. Also wirklich einmal ganz praktisch. Aber ich sehe das eher umgekehrt.

12B: Das ist Sanktionierung der Eltern. Also die hätten sogar, nehme ich an/ Also das würde ich jetzt vermuten, dass die das Geld hätten. Aber es ist eine Sanktionierung und

12B4: Ich sehe hier immer das Problem, dass die Leute genug Geld haben und ganz viel Mist eigentlich einkaufen, sich wirklich von ganz schlechten Sachen ernähren. Jetzt das noch einmal zum Thema "gesunde Ernährung", was du da aufgegriffen hast. Wie gehe ich mit Geld um? Wie kaufe ich ein?

12B2: Dass der DVD-Rekorder wichtiger ist wie das Essen, was ich vielleicht in 2 Wochen davon kaufen muss.

12B4: Und wenn Sie in die Gruppe geguckt haben, da ist keiner unterernährt. Die sind alle gut dabei. Und das ist ein Zeichen von zu viel und schlechter Ernährung, also auch gar kein Bezug zu wirklich guten Sachen. Also das gute Leben gar nicht so leben können. Geld-Thema, finde ich, also hier zumindest jetzt. (I12, 653-672)

Herr 12B3 greift die Argumentation auf und weist darauf hin, dass die dort vorgenommene Bewertung des Ernährungsverhaltens der Jugendlichen stark durch eine bürgerlich-konventionelle Perspektive geprägt sei. Für ihn hingegen bestehe das generelle Ziel in einer Erweiterung der Reflexionsfähigkeit, was beim Thema Ernährung bedeute, den Jugendlichen andere Formen der Ernährung näherzubringen, ohne jedoch unbedingt erwarten zu dürfen, dass diese auch angenommen würden. Er macht damit deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Ernährung nicht in jedem Fall die Bereitschaft erhöht, die eigenen Ernährungsgewohnheiten zu verändern. Dementsprechend ist es aus seiner Sicht auch grundsätzlich legitim, wenn Jugendliche ihr Geld hauptsächlich in Konsumgüter investieren und bei der Ernährung lediglich dafür sorgen, „dass die Kalorienzufuhr stimmt“.

12B3: Und mein Ziel ist es auch, was ich gesagt habe, das ist diese Erweiterung der Reflexionsfähigkeit. Also was passiert in meinem Leben? Sie müssen erst einmal satt sein, bevor ich darüber nachdenke: Wie komme ich in diese Situation, dass ich nicht satt bin? Also die Beispiele, wo ich/ vielleicht nach bürgerlich konventionellen Sichtpunkt: Warum gibst du so viel Geld in diese Richtung aus und gibst gar nichts für deine Lebensmittel aus? Aber das dauert. Das ist ein langer Prozess, da hinzukommen, ob ich da etwas verändern kann. Vielleicht will ich es auch gar nicht. Vielleicht will ich lieber halt die große Masse woanders da ausgeben, als halt dafür zu sorgen, dass meine Kalorienzufuhr, ich sage, beim Menschen die Kalorienzufuhr stimmt. (I12, 697-705)

Dieses Beispiel verdeutlicht erneut den Anspruch, dem Subjektstatus der Jugendlichen den zentralen Stellenwert zukommen zu lassen. Nicht die Verhaltensänderung sondern die Erhöhung der Reflexionsfähigkeit stellt konsequenterweise das von Herrn 12B2 genannte Ziel der Maßnahme dar. Auch wenn, wie am Beispiel der Ernährung gezeigt, eine Verhaltensänderung durchaus wünschenswert und rational begründbar ist, darf diese nicht das unbedingte Ziel einer pädagogischen Intervention sein, die auf eine Stärkung des Subjekts abzielt.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass sich das Grundverständnis davon, was als zentrale Hilfe des Projektes angesehen wird, zwischen den Befragten zum Teil erheblich unterscheidet. Damit korrespondiert, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, auch die Rolle, welche der Sozialpädagogik innerhalb des Projektes beigemessen wird.

5.3.2 Die Rolle der Sozialpädagogik in der Berufsvorbereitung

Betrachtet man die in den Rahmenbedingungen für die Teilnahme an dem Förderansatz "Fit für den Job V" in Rheinland-Pfalz enthaltenen Ausführungen zur sozialpädagogischen Begleitung, so zeigt sich, dass dieser formal die Funktion der „Sicherung des Eingliederungserfolges“ zukommt (MSAGD, 2009, S. 5). Daraus werden verschiedene konkrete Aufgaben abgeleitet, wie die Erstellung und Fortschreibung des Qualifizierungsplans, das Treffen von Zielvereinbarungen sowie deren Kontrolle, aber auch die Akquisition von Ausbildungs- und Arbeitsstellen sowie die „Sicherung und Dokumentation des Eingliederungserfolges“. Außerdem sollen die sozialpädagogischen Fachkräfte Ansprechpartner vor Ort sein sowie Krisenintervention und Alltagshilfen leisten (vgl. a.a.O.). Im Mittelpunkt steht folglich eindeutig eine arbeitsmarktpolitische Dienstleistungsfunktion, welche die Bereiche der fachlichen wie überfachlichen Qualifizierung konzeptionell ergänzt. Der Verweis auf die Aspekte „Krisenintervention“ und „Alltagshilfen“ eröffnet jedoch darüber hinaus die Möglichkeit, auch Formen sozialpädagogischer Hilfen vorzusehen, die nicht in einem unmittelbaren Bezug zur beruflichen Eingliederung stehen. Insofern bestehen für die

Projekträger sowie die in den Projekten tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte durchaus Spielräume zur Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis.

Die bisher interpretierten Interviewsequenzen haben bereits gezeigt, dass diese Spielräume in den Projekten in unterschiedlicher Form und Intensität genutzt werden. Wurden die Befragten jedoch explizit nach der Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung innerhalb des Projekts gefragt, fiel es den meisten von ihnen schwer, einen konkreten Bezug zur Projektpraxis herzustellen.

Dies betraf durchaus auch Interviews, bei denen in anderen Sequenzen Hinweise auf eine deutlich sozialpädagogisch profilierte Haltung gefunden werden konnten.

Es ist daher festzustellen, dass die explizite Thematisierung der sozialpädagogischen Begleitung innerhalb der Interviews nur sehr bedingt Zugänge zu dem diesbezüglich vorhandenen konjunktiven Wissen aufseiten der Befragten ermöglichte. Auf der anderen Seite entwickelte sich mit Blick auf den sozialpädagogischen Orientierungsrahmen eine besondere „interaktive und metaphorische Dichte“ (Bohnsack, 2014, S. 152) in Interviewpassagen, die zunächst nur einen mittelbaren Bezug zu diesem Thema hatten. Bei näherer Betrachtung erweist sich dieser Befund als durchaus konsistent mit den Grundannahmen der dokumentarischen Methode. So zielt diese ja gerade auf das implizite, atheoretische Erfahrungswissen der Befragten und nicht auf deren reflektiertes, theoretisches Wissen. Mit der expliziten Abfrage der Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung über den Interviewleitfaden wurde jedoch gerade nicht die Ebene des konjunktiven Wissens angesprochen, sondern die Befragten zu einer theoretisierenden Stellungnahme aufgefordert.

Für die Interpretation des Interviewmaterials ist dies insofern von grundlegender Bedeutung, als die zentralen Hinweise auf die der Handlungspraxis der Befragten zugrunde liegenden Orientierungsmuster insbesondere in jenen Interviewpassagen zu finden sind, die sich gerade nicht explizit mit dem Thema der sozialpädagogischen Begleitung befassen.

Trotzdem lassen sich auch in einigen dieser Sequenzen hinreichend erfahrungsgebundene Passagen finden, die Rückschlüsse auf einen Orientierungsrahmen, bzw. zuweilen auch dessen Fehlen, zulassen.

„Da ist die sozialpädagogische Sache eigentlich schon wichtig; wichtiger als jetzt - zum Beispiel - bei Erwachsenen, die ja doch schon ziemlich stabilisiert sind.“

Gefragt nach der Rolle der sozialpädagogischen Betreuung antwortet Frau 2B1: „Die Bedeutung ist schon da und wir machen da auch was“. Sie betont in der Folge mehrmals die Wichtigkeit, jedoch ohne näher zu erläutern, warum und in welcher Form.

Frau 2B1 bleibt in ihren Ausführungen damit auf einer sehr allgemeinen Ebene. Es ist jedoch zu erkennen, dass die Sozialpädagogik für sie primär eine normalisierende Funktion hat. Es geht darum Konflikte zu erkennen und „auszuhobeln“ und „Struktur reinzubringen“ (I2, 495), mithin darum, eine reibungslose Maßnahmeumsetzung zu gewährleisten.

Auch die Unterstützung bei Lebensproblemen spricht Frau 2B1 als Aufgabe der sozialpädagogischen Betreuung an, jedoch ohne darauf einzugehen, wie und in welchem Rahmen und Umfang dies geschieht.

I: Was. Was für eine, für eine Rolle spielt eigentlich diese sozialpädagogische Betreuung in diesem, in diesem Zusammenhang?

2B1: Also, er ist schon da. Die Bedeutung ist schon da. Und wir machen da auch was. Also, das ist schon auch wichtig, dass sie sozialpädagogisch betreut werden, wobei man jetzt wieder sagen muss: Sozialpädagogisch betreut sind ja diese Erlebnispädagogiksachen auch. Und das ist eigentlich schon wichtig. Es ist wichtig, dass da jemand da ist, der drauf schaut, dass das alles gut abläuft, dass er Konflikte erkennt, dass die Konflikte ausgehobelt werden, dass, wenn jemand direkte Lebensprobleme hat, dass man da unterstützt. Das gehört auch dazu. Also, so diese sozialpädagogische Betreuung, ist eigentlich schon, schon, schon wichtig, weil: Es sind ja auch noch junge Menschen. Ich meine: Wir haben auch andere Maßnahmen hier - mit zum Beispiel nur Bewerbersuche, aber das sind dann keine Jugendlichen mehr. Die müssen dann nicht mehr so gestützt werden. Die schwanken ja noch, die sind sich noch nicht so sicher mit ihrer Lebensplanung. Die sind, sind in vielen anderen Sachen auch noch unsicher. Die, die sind halt, ein Stück weit - obwohl sie schon achtzehn, neunzehn sind - immer noch ein bisschen pubertierend. Da muss man noch Strukturen reinbringen, die muss man noch unterstützen. Die brauchen viel mehr Hilfe. Und das ist. Da ist die sozialpädagogische Sache eigentlich schon wichtig; wichtiger als jetzt - zum Beispiel - bei Erwachsenen, die ja doch schon ziemlich stabilisiert sind, so von ihrer Art der Bewerbungssuche, et cetera, sodass man da das nicht braucht. Aber bei diesen jungen Menschen ist das noch wichtig; würde ich sagen. (I2, 517-538)

Zentraler Aspekt in ihrer Argumentation, mit der Frau 2B1 die Bedeutung der sozialpädagogischen Betreuung begründet, ist das Alter der Teilnehmenden. So ergebe sich die Notwendigkeit für eine sozialpädagogische Betreuung aus der Tatsache, dass es junge Menschen seien: „Die schwanken ja noch, die sind nicht so sicher mit ihrer Lebensplanung.“ Damit deutet Frau 2B1 gleichzeitig darauf hin, dass dieser Bedarf bei Erwachsenen, „die ja doch schon ziemlich stabilisiert sind“ nicht mehr in der Form bestehe.

Die wesentliche Aufgabe der Maßnahme wird darin gesehen, die Jugendlichen in die Strukturen des Arbeitsmarktes einzuführen und ihnen jene Kompetenzen zu vermitteln, die

ihnen dazu vermeintlich fehlen. Die sozialpädagogische Begleitung wird dabei als ein klar abgrenzbarer Tätigkeitsbereich betrachtet, was sich auch an den folgenden Aussagen zur Arbeitsteilung innerhalb des Projektes zeigt.

So sieht Frau 2B1 ihre Aufgabe dabei neben dem Unterricht insbesondere in den Bereichen Organisation und Planung. Diese Aufgaben beschreibt sie recht detailliert, wohingegen sie sich zu den anderen Aufgaben inhaltlich nicht näher äußert. Die sozialpädagogische Begleitung wird dabei als flankierende Hilfe betrachtet, die nicht als ‚Querschnittsaufgabe‘ ausgelegt ist, sondern für die Zuständigkeiten benannt sind und die als eigenständige Tätigkeit neben den Unterricht und die Praxisanleitung gestellt wird.

I: Gibt's da irgendwelche Schwerpunkte, wer, wer, was macht? Oder sprechen Sie das individuell ab?

2B1: Also, es gibt schon Schwerpunkte: der Herr K. macht zum Beispiel hauptsächlich Mathematikunterricht. Ich mache hauptsächlich Deutschunterricht. Ich mache Allgemeinbildungsunterricht. Der Herr K. ist noch der Praxisanleiter. Das heißt: so Produktionsschule: „wenn man mir eine Säge in die Hand gibt, ich kann damit nicht umgehen. Aber der Herr K. kann das.“ Genau. Der Herr K. kann das. Das heißt: Produktionsschule macht der Herr K.. Sozialpädagogische Betreuung - ja - das teilen wir uns so ein. Aber das ist eigentlich hauptsächlich auch der Herr K.. Man muss dazu sagen: Er hat eine ganze Stelle, ich habe eine halbe Stelle. Genau. Ich mache viel so Organisationssachen. Jetzt bin ich nämlich gerade wieder dabei Profil-AC vorzubereiten, für die neuen Teilnehmer, weil: Es ist ja immer eine hohe Fluktuation: Sie kommen, sie gehen, sie sind vermittelt, sind nicht vermittelt, bleiben; oder so. Dann ist es halt eine hohe Fluktuation. Das heißt: Man muss dieses Profil-AC, diese Eingangssache muss man immer wieder wiederholen, auch mittendrin. Und das vorzubereiten, kostet ja auch Zeit. Und solche Sachen mache dann eher ich. Das Organisatorische, das Planerische. Ja. (I2, 146-163)

In den beiden vorangegangenen Interviewsequenzen wie in dem gesamten zugrunde liegenden Interview bleibt jedoch weitgehend unklar, was, abgesehen von den erlebnispädagogischen Angeboten konkret unter sozialpädagogischer Begleitung verstanden wird.

„Also sozialpädagogische Unterstützung ist intensiv. Also es nimmt einen großen Teil der Zeit in Anspruch.“

Tendenziell trifft dies auch auf das folgende Interview 11 zu, auch wenn Herr 11B2 und Frau 11B sich hier um eine klare definatorische Abgrenzung „sozialpädagogischer Hilfen“ von den arbeitsmarktbezogenen Unterstützungsleistungen bemühen. Im Mittelpunkt stehen dabei flankierende Hilfen im lebensweltlichen Kontext wie z.B. die Unterstützung bei Schulden-

bzw. strafrechtlichen Problemen. Der Anspruch besteht hier darin, diese Probleme gemeinsam mit den Jugendlichen soweit in den Griff zu bekommen, dass sie die berufliche Integration nach Abschluss der Maßnahme nicht weiter belasten.

Frau 11B sieht hier einen Bezug zur allgemeinen Zielsetzung des Projektes, das auf eine nachhaltige Integration in den Ausbildungsmarkt ausgerichtet ist, weswegen man in diesem Sinne darum bemüht sei, Ausbildungsabbrüchen im Vorfeld entgegenzuwirken. Als wesentlich hierfür erachtet sie die Passung zwischen den persönlichen Fähigkeiten und Interessen auf der einen und den Anforderungen der Ausbildung und des Berufs auf der anderen Seite.

Ihre Argumentation wirkt in diesem Zusammenhang jedoch recht diffus. So gehe es um die schrittweise Herstellung der Berufsreife, worunter sie u.a. die „Sozialkompetenzgeschichten“ fasst, wo bereits der Begriff die Diffusität zum Ausdruck bringt. Auch erwähnt sie in diesem Zusammenhang den Aspekt des „Verhaltens im Betrieb“, wobei offen bleibt, ob sie darunter auch eine „Sozialkompetenzgeschichte“ versteht. Anschließend springt sie in ihrer Argumentation zum Thema familiäre Verhältnisse und betont dabei allgemein, sozialpädagogische Unterstützung sei intensiv und nehme einen großen Teil der Zeit in Anspruch.

11B2: Ja, jetzt nächste Punkt ist ja dann natürlich die sozialpädagogischen Hilfen, klar. Wobei mir auch heute Morgen, auch gerade als wir uns noch mal über das Thema unterhalten haben, in dieser Maßnahme sehr stark auch festgestellt haben, dass das Thema Schulden in dieser Maßnahme ein sehr großes Thema ist. Also wir haben einige Fälle gehabt, die wir zu einer Schuldnerberatung vermitteln mussten. (..) War sonst so die letzten Jahre nicht so, also nicht so häufig, wie jetzt in dieser. Kann vielleicht jetzt mal eine Ausnahme sein, dass jetzt ausgerechnet die jetzt hier gefunden haben. Aber das war die letzten Jahre nicht so häufig.

11B: Ja, zu dem Thema halt noch. Also auch ein großes Thema sind, justizielle Vorerfahrungen, also dass sie durchaus schon kommen, haben noch Sozialstunden abzuleisten, irgendwelche Verurteilungen. Wir hatten jetzt einen Teilnehmer in der Maßnahme, der auch jetzt 30 Tage eingesperrt hat während der Zeit. Also durchaus eben schon delinquentes Verhalten im Vorfeld, ja. Wo wir natürlich auch einfach gucken, wo wir mit der Jugendgerichtshilfe zusammenarbeiten, wo wir versuchen, wirklich ganz konkret auch hier im Rahmen des Projektes das so zu verwirklichen, dass es für die Jugendlichen auch leistbar ist. Und dennoch, das ist der Jugendgerichtshilfe ja auch immer wieder wichtig, dieser Aspekt der Zusätzlichkeit. Die haben ja hier Vollzeitwesenheitspflicht und müssen dann natürlich zum Teil gucken, dass sie Sozialstunden dann irgendwo außerhalb dieser Zeit dann noch, in Führungszeugnissen, auf die Reihe bekommen. Das ist natürlich schon zum Teil einfach viel. Aber, also das

ist ja schon eben auch der Ansatz der Jugendgerichtshilfe, dass die sagen, wir wollen, dass es zusätzlich ist und nicht dass sie dann dafür freigestellt werden. Wir haben dann zum Beispiel so Dinge gemacht, dass wir gesagt haben okay, du kannst dir deinen Urlaub halt nehmen dafür und leistet dann die Sozialstunden halt ab. Also es sind dann immer mal wieder so Dinge, die wir dann auch einzelfallmäßig besprechen und dann auch versuchen so umzusetzen.

11B2: Vor allen Dingen in dem Sinne auch versuchen, dass wir gewisse Dinge halt hier in der Maßnahme jetzt noch ausräumen können oder aufräumen können, so dass der Jugendliche dann im Anschluss auch vernünftig in die Ausbildung dann auch einsteigen kann, ohne dass jetzt diese Sachen im Hinterkopf sind.

11B: Genau. Was ja wieder so zum Thema Zielsetzung der Maßnahme auch ein riesen Thema ist, also das heißt letztendlich, nicht einfach zu versuchen die Jugendlichen wirklich mit Scheuklappen in die Ausbildung zu vermitteln, sondern immer zu gucken, erstens, dass sie von den persönlichen Fähigkeiten, Interessen und so was, dass es auch die entsprechende Ausbildung ist, dass die auch passt, um einfach die Ausbildungsabbrüche auch im Vorfeld so gut es geht, man kann es nie hundertprozentig, aber so gut es geht, also dem entgegenzuwirken, das ist ein Thema. Und dass wir natürlich die einzelnen Schritte, um sozusagen die Berufsreife dann auch herzustellen, ob das eben diese Sozialkompetenzgeschichten sind oder eben Verhalten im Betrieb und so was, dass wir diese ganzen Dinge halt auch im Vorfeld versuchen mit den Jugendlichen dann auch zu bearbeiten, dass sie auch wissen, was kommt da auf mich zu. (..) Ja, das ist das eine. Familiäre, also prekäre familiäre Verhältnisse sind ein Thema. Also wie mein Kollege jetzt schon gesagt hat, also sozialpädagogische Unterstützung ist intensiv. Also es nimmt einen großen Teil der Zeit in Anspruch. Wir haben zwar jetzt einige Teilnehmer, die ausgeschieden sind auch aus dem Projekt, wo im Endeffekt die Bereitschaft in so einer Maßnahme hier auch zu 100 % anwesend zu sein, hier mitzuarbeiten, einfach noch nicht gegeben war. Die mussten wir aufgrund von Fehlverhalten auch einfach kündigen, weil sie einfach nicht erschienen sind und so weiter. Und da war es zum Teil eben extrem, von den Hintergründen. Also zum Teil eben nicht nur, dass es kein Unterstützungssystem im eigentlichen Sinne, also im Gegenteil, also dass es sogar noch eine, eher noch so Steine in den Weg gelegt werden, und schwierige, also zum Teil extreme Streitsituationen mit Eltern, dass Jugendliche von zu Hause rausgeschmissen wurden und so weiter. Also ist schon. (I11, 197-252)

Insgesamt entsteht dabei der Eindruck, dass sich Frau 11B schwer tut mit einer Operationalisierung des Begriffs sozialpädagogische Hilfen und bei ihren Erläuterungen sehr

schnell auf Allgemeinplätze zurückgreift, wobei weder eine stringente Argumentation noch ein konkreter Bezug zur Projektpraxis erkennbar sind.

So nennt sie zwar einzelne Themenbereiche als Gegenstände der sozialpädagogischen Unterstützung, erläutert aber nicht, worin diese konkret besteht und was sie als spezifisch sozialpädagogisch kennzeichnet.

„Ich denke, für viele Jugendliche ist es eine Chance überhaupt mal mit einem Erwachsenen über ihre Probleme zu reden.“

Eine konkretere Vorstellung von der Rolle der sozialpädagogischen Begleitung kommt in der folgenden Sequenz aus Interview 6 zum Ausdruck. Hier stellt Herr 6B die Bedeutung des pädagogischen Bezugs zwischen Sozialpädagogen und Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Er begründet dies damit, dass den Jugendlichen in ihrem lebensweltlichen Kontext häufig eine erwachsene Person fehlt, die diese Rolle einnehmen kann. Der Aufbau einer Vertrauensbeziehung wird vor diesem Hintergrund als wichtige Voraussetzung zur Gestaltung des Hilfeprozesses angesehen.

Innerhalb dieses Prozesses spielen dann auch spezifische Methoden eine Rolle. So dient in dem von Herrn 6B beschriebenen Beispiel die Gruppenarbeit innerhalb des Projektes unter anderem dem Zweck, einen Eindruck über die Sozialorientierung zu bekommen. Die Erfahrungen innerhalb dieses Settings können dann gemeinsam von Pädagogen und Teilnehmenden ausgewertet werden und dienen wie in dem Beispiel auch als Grundlage der professionellen Einschätzung bzw. des professionellen Feedbacks des Sozialpädagogen. Wesentlich ist dabei, dass die Gründe, die Herrn 6B zu der Einschätzung veranlasst haben, die Teilnehmerin sei nicht teamfähig, aus einer konkreten Situation abgeleitet und damit transparent gemacht wurden. Dadurch erhält die Teilnehmerin zum einen ganz konkrete Ansatzpunkte, in welcher Weise sie durch die Veränderung ihres Verhaltens ihre Teamfähigkeit steigern kann, zum anderen bietet es ihr auch die Möglichkeit, der Einschätzung durch den Sozialpädagogen ggf. zu widersprechen und ihre Situationsdeutung mit einzubringen. Darin unterscheiden sich diese Methoden grundlegend von standardisierten Testverfahren, die zu einem vermeintlich objektiven Ergebnis führen, bei denen jedoch die Frage der Anschlussfähigkeit in der Regel keine Rolle spielt.

Die Entscheidung von Herrn 6B, den Begriff der Teamfähigkeit aus der Bewerbung der Teilnehmerin herauszustreichen, ist hingegen nicht als abschließende Bewertung zu verstehen, sondern dient dazu, die betreffende Teilnehmerin dazu zu animieren, sich mit sich selbst und dem von ihr gezeigten Verhalten auseinanderzusetzen und sich damit selbst Entwicklungsmöglichkeiten zu erschließen.

I: Welche Rolle spielt Ihres Erachtens da dieser Aspekt der sozialpädagogischen Begleitung? Was ja auch fester Bestandteil von "Fit für den Job" ist.

6B: Ich denke, für viele Jugendliche ist es eine Chance überhaupt mal mit einem Erwachsenen über ihre Probleme zu reden. Das ist einfach so, dass merke ich immer. Weil in ihrem Umfeld kennen sie niemanden, kennen zwar viele Leute aber meistens mit gleichen Sorgen, Problemen und wenn sie dann sich mal hier öffnen, ist das schon eine ganz wichtige Sache, dass sie hier einen Ansprechpartner haben, der ihnen auch mal sagen, Tipps geben kann, wie man was optimieren kann, wie das mit dem Geld besser klappt und solche Sachen halt. (...) Dann diese Methoden, die wir einsetzen halt, wie beispielsweise Gruppenarbeit, Partnerarbeit, die Sozialformen die wir halt verschieden einsetzen, denke ich, bringt ihnen auch ganz viel. Was ja auch im Endeffekt mit sozialpädagogischer Begleitung zu tun hat. Das, jeder schreibt in seiner Bewerbung, ich bin teamfähig. Bei einigen habe ich es schon rausgestrichen. Sage ich, dass lasse ich hier nicht so rausgehen, sie sind nicht teamfähig. Wieso nicht? Dadurch überhaupt mal eine Sozialorientierung, sag ich mal, zu bekommen und ihnen dabei zu helfen. Das und ich denke, das wird auch längerfristig angenommen. Siehe Frau P., Herr J., das war ja so eine Sache, zwei Teilnehmer wollten beziehungsweise die Teilnehmerin wollte nicht mit einem anderen Teilnehmer zusammenarbeiten, das ging gar nicht, um Gottes Willen. Dann mit dem Argument, in der Firma arbeiten sie auch mit Leuten zusammen, müssen mit denen eventuell auch in einem Team arbeiten, selbst wenn sie den überhaupt nicht leiden können, müssen sie es machen. Und das sind halt diese sozialen Kompetenzen zu trainieren, dafür sehe ich auch, dass wir da sind. (I6, 520-539)

Das von Herrn 6B geschilderte Beispiel zeigt, dass für ihn die sozialpädagogische Begleitung weniger ein klar abgrenzbares Element innerhalb des Projekts, sondern eine Haltung darstellt, welche die Ausgestaltung der Maßnahme insgesamt prägt. Er vermittelt damit gleichzeitig einen konkreten Eindruck davon, wie sich dieser Anspruch in der konkreten pädagogischen Praxis niederschlägt.

Während Herr 6B hier die zentrale Bedeutung einer sozialpädagogisch fundierten Ausgestaltung des Hilfeprozesses auch in einem arbeitsmarktpolitischen Kontext herausstellt, deutet die Diskussion von Herrn 8B2 und Frau 8B1 in der folgenden Interviewsequenz auf ein ambivalentes Verhältnis zur Sozialpädagogik hin.

„Wir sind ja alle beide keine klassischen Sozialpädagogen.“

In Interview 8 weist Herr 8B2 zunächst grundsätzlich auf die große Bedeutung des Personals für die Maßnahme hin. Dabei stellt er heraus, dass sowohl er als auch Frau 8B1 keine klassischen Sozialpädagogen seien. Der auf diese Weise hergestellte Zusammenhang impliziert eine Abwertung der formalen Qualifikation, insofern, als er auf einer deutlichen Abgrenzung beruht: Die hohe Bedeutung des Personals ist nur dann gegeben, wenn es sich dabei nicht um klassische Sozialpädagogen handelt. Die formale Qualifikation wird damit

nicht nur abgewertet, sondern sogar als dysfunktional beschrieben. Wie die Äußerung von Frau 8B1 verdeutlicht, muss sie sich als Sozialpädagogin offensichtlich in besonderer Weise legitimieren, was sie dadurch tut, sich von einem mit dem Begriff klassisch bezeichneten Standard abzugrenzen.

An die Stelle der formalen Qualifikation setzt Herr 8B2 den Lebensweltbezug als besondere Kompetenz. Dieser Lebensweltbezug ergibt sich für ihn aus einer spezifischen Form der Zugehörigkeit, wobei der räumliche Bezug sowie die Schichtzugehörigkeit eine wesentliche Rolle spielen. So stellt er heraus, selbst aus der Stadt zu kommen und das Umfeld zu kennen, wobei er zur Beschreibung das Beispiel des Fußballplatzes anführt. Er stellt damit die ‚Street Credibility‘ als zentrale Kompetenz heraus, was er noch dadurch verstärkt, mit der Konstruktion des klassischen Sozialpädagogen einen Gegenhorizont zu konstruieren, von dem er sich deutlich absetzen möchte. Als Attribute des klassischen benennt er eine bürgerliche Herkunft, die akademische Ausbildung sowie die gänzlich fehlende bzw. zumindest fehlende einschlägige Berufserfahrung. Diese eindeutige Abgrenzung impliziert die grundsätzliche Ablehnung einer Professionalisierung auf akademischem Wege.

Die Aussage, er sei „gegebenenfalls mit dem einen oder anderen Elternteil auf dem Fußballplatz herumgefallen“ lässt erkennen, dass er trotz der zuvor stark herausgestellten Bedeutung der Nähe und Zugehörigkeit zum Feld sich auch von diesem distanziert. Dafür spricht die mit dem Begriff des „Herumfallens“ erfolgte Selbstironisierung ebenso wie die Verwendung des in diesem Kontext unpassenden Begriffs „Elternteil“. Er bringt damit zum Ausdruck, dass das Beispiel des Fußballplatzes keiner konkret erlebten Situation entspringt, sondern exemplarisch sein Verständnis von Zugehörigkeit illustrieren soll. Mit der Verwendung des an dieser Stelle als pseudowissenschaftlich zu bezeichnenden Begriffs „Elternteil“ stellt er auch sprachlich eine Distanz zu dieser Situation dar.

Aus dieser spezifischen Form der Zugehörigkeit und dem Feldwissen leitet er seine Kompetenz ab, „die Jugendlichen dort abholen zu können, wo sie herkommen“ sowie das Wissen, wie diese zu nehmen seien. Die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie herkommen und nicht, wie es im sozialpädagogischen Sprachgebrauch üblich ist, wo sie sind, impliziert die Annahme, das mit dem Klientel geteilte, konjunktive Wissen, die Kenntnis der Lebenswelt allein begründe erfolgreiches bzw. angemessenes pädagogisches Handeln. Weder wird dabei die konkrete Situation des Subjekts berücksichtigt, noch wird der Jugendliche überhaupt als Subjekt anerkannt. Der Wissende und Handelnde ist in dieser Logik ausschließlich der Pädagoge, der sich in seinen Einschätzungen sicher ist und der es nicht nötig hat, gemeinsam mit dem Jugendlichen herauszuarbeiten, was dessen persönliche Motivationen sind.

8B2: Ja, ich denke auch, wenn ich da die ganze Zeit zuhöre, ein Punkt bei so Maßnahmen ist immer auch das Personal. Das ist jetzt in unserem Fall (..) wir sind ja alle beide keine klassischen Sozialpädagogen.

8B1: Ich bin zwar eine, aber ich bin keine klassische, genau.

8B2: Ja, genau. (..) Ich bin selbst alter Xystädter, ich kenne das Umfeld, ich bin (...)- ja, Gott, gegebenenfalls mit dem einen oder anderen Elternteil von Teilnehmern früher auf dem Fußballplatz herumgefallen (..) ich weiß, wie ich sie zu nehmen habe, ich kann sie da abholen, wo sie herkommen. Und gerade jetzt so dieser, dieser Punkt, wenn ich mir ab und zu die Ausschreibungsmodalitäten anschau, dann wird dann gefordert, drei Jahre Berufserfahrung als Sozialpädagoge oder ähnliche Qualifikation. (..) Wenn ich mir dann so den klassischen Sozialpädagogen anschau, der sich irgendwie seine sechs Semester durch das Studium geprügelt hat, aus behütetem Elternhaus kommt (..) dann irgendwo den einen oder anderen Job mal gemacht hat, drei Jahre Erfahrung als irgendwas hat und dann auf die Jugendlichen trifft.

8B1: Das wird brutal.

8B2: Ja, also das ist, das ist was, das kennst du auch ...

8B1: Ja.

8B2: ... was wir häufig bei neuen Kollegen sehen, die frisch kommen, das ist ein Kulturschock. (I8, 1188-1212)

Das von Herrn 8B2 skizzierte Bild entspricht dem eines ‚klassischen‘ Pädagogen, dessen Wissensvorsprung die Differenz zum Jugendlichen begründet und ihn legitimiert, für diesen tätig zu werden.

Der Lebensweltbezug wird in diesem Verständnis insofern verabsolutiert, als er nicht mehr nur dazu dient, einen Zugang zu dem Jugendlichen zu entwickeln, sondern ebenfalls dazu, verallgemeinernde Stereotype zu konstruieren, welche den Subjektstatus negieren und den pädagogischen Prozess determinieren.

Die Äußerungen von Frau 8B1 bestärken die von Herrn 8B2 skizzierte Haltung. So beruft sie sich explizit auf eine von ihm stammende Diffamierung des Pädagogischen, wonach Pädagogik „so auf Tod, Trauer, Betroffenheit mache“ und vergewissert sich damit gleichzeitig seiner Solidarität. Mit diesem Zitat negiert sich zugleich die Bedeutung der Empathie als Basis professionellen pädagogischen Handelns, was sie noch dadurch verstärkt, indem sie das Aufstellen ganz klarer Regeln als autoritäres Gegenbild dazu skizziert. Der Begriff des Aufstellens in Verbindung mit der Verstärkung des Regelbegriffs mit Hilfe des Attributs „ganz klar“ bringt dabei zum Ausdruck, dass es dabei nicht um die gemeinsame

Entwicklung von Regeln mit den Jugendlichen vor dem Hintergrund einer pädagogischen Zielsetzung geht, sondern vielmehr die Regel als Selbstzweck im Sinne eines Disziplinierungsinstruments dargestellt wird.

Formale Qualifikationen und im Studium erworbene Kompetenzen spielen auch für Frau 8B1 keine Rolle. Mit den Hinweisen auf Rogers und Schulz von Thun bringt sie zum Ausdruck, dass sie selbst über einen akademischen Hintergrund verfügt, akademisches Wissen jedoch pauschal als lebensfern ablehnt.

Vielmehr erachtet sie es als wichtig, sich sprachlich den Jugendlichen anzupassen und über jugendkulturelles Wissen zu verfügen, um ganz nah an diesen dran zu sein. Vor dem Hintergrund der zuvor geäußerten autoritären Grundhaltung muss dieses Verhalten jedoch als anbiedernd beurteilt werden, da es ihr nur um eine scheinbare Nähe und nicht um wirkliche Empathie geht.

Ihre spezifische eigene Vorstellung von Nähe zeigt sich auch angesichts der geäußerten Vorstellungen von Offenheit und Vertrauen. Die Tatsache, dass sie selbst die Jugendlichen duzen, sich selbst allerdings von diesen nicht duzen ließen, sieht sie als einen Beleg für ein „Wahnsinnsvertrauensverhältnis“, was in keiner Weise nachvollziehbar ist. Vielmehr verdeutlicht dieses Beispiel das im Projekt bestehende Hierarchiegefälle zwischen Pädagogen und Teilnehmern sowie die einseitig Definitionsmacht aufseiten der Pädagogen. Darin den Beleg für ein Vertrauensverhältnis zu sehen irritiert bereits, dieses mit dem Attribut „Wahnsinn“ zu versehen, wirkt vollkommen deplatziert.

8B1: Ja, wir machen das halt auch nicht so, keine Pädagogen die so, wie du immer so schön sagst, Tod, Trauer, Betroffenheit, das machen wir nicht. Wir stellen ganz klare Regeln auf, also es ist nicht so, dass wir nicht einfühlsam mit ihnen sprechen und wir nicht nach, was weiß ich, Rogers oder Schulz von Thun nicht mit ihnen sprechen, aber das kann man mit dem Jugendlichen nicht, der diese Sprache nicht versteht. Wir sprechen ganz klar auch ihre Sprache. Wir wissen, was chillen heißt, ja, wir kennen ihre Musik, wir wissen, was abgeht. Wir bewegen uns also nicht außerhalb von Gut und Böse, wir sind keine, sage ich mal, ja, so abgespacte Pädagogen sind wir nicht, wir sind ganz nah dran. Und, was man, das muss man einfach sagen, wir sind echt, wir sagen auch mal, heute geht es uns nicht gut und bitte, ja, wir sind ganz offen, ja, also (..) das ist ein Wahnsinnsvertrauensverhältnis, wir duzen die zum Beispiel auch, mal abgesehen davon, dass wir uns nicht duzen lassen. (I8, 1214-1225)

Ihre klare Vorstellung von einer unangemessenen Form der Empathie bringt sie auch im nächsten Abschnitt zum Ausdruck. Sie wiederholt dabei das bereits zu Beginn der Sequenz gebrauchte Argumentationsmuster, indem sie stereotype Vorstellungen von pädagogischer Arbeit in karikierender Form als Gegenbild zum eigenen Handeln beschreibt, welches geprägt

ist davon, Regeln zu setzen, deren Einhaltung zu überwachen und Verstöße zu sanktionieren. Sie begründet das damit, dass Jugendliche von zu Hause keine Regeln kennen und daher „danach gierten Regeln zu haben“. Die Regel wird dabei zum wiederholten Mal als Selbstzweck dargestellt und nicht systematisch in den Kontext der persönlichen Entwicklung gesetzt. Offenbar wird davon ausgegangen, dass die Erfahrung der Sanktionierung einer Regelübertretung unabhängig von der zugrunde liegenden Regel bereits einen pädagogischen Effekt generiert. Zwar wird den Jugendlichen zugestanden, dass diese auch Einfluss auf das Regelsystem haben sollten, allerdings ist nicht erkennbar, worin dieser besteht, zumal, da im bisherigen Verlauf des Interviews immer nur darauf hingewiesen wurde, dass die Regeln durch die Pädagogen aufgestellt werden.

Beim Umgang mit Regelverstößen weist Frau 8B1 darauf hin, dass da ganz klar sozialpädagogisch gearbeitet werde. Was unter dem klar Sozialpädagogischen zu verstehen ist, verdeutlicht sie im darauffolgenden Satz und kommt damit wieder auf das Argumentationsmuster von Herrn 8B2 zurück, indem sie betont, Jugendliche bräuchten Personen, die ihre Sprache sprechen und sie nachvollziehen können.

8B1: Aber es ist schon/ Auch der Umgang zwischen uns beiden. Man merkt einfach auch, die Jugendlichen merken auch, wie wir miteinander umgehen, wie wir mit denen umgehen und wir sind halt nicht so Leute, so, ach, erzähle mal aus deiner Vergangenheit, das ist alles so traurig und heulen dann mit, ja? Also das machen wir einfach nicht. Wir hören, wir hören zu, aber wir setzen ganz klare Regeln und wir, wir reagieren auch bei Regelverstößen. Also wir sagen ganz klar, wir machen auch viel Quatsch mit, ja, aber wir haben eine ganz klare Regel, sobald sie uns ausnutzen, anlügen oder sonst was, wir kriegen ja alles raus, selbst den Nicht-Tod des Vaters, das haben wir von Anfang an gesagt, sie brauchen uns nicht austricksen, wir kriegen alles raus und das war auch immer so. Das merken die. Und viele Jugendliche kennen von zu Hause keine Regeln und manche die, die gieren danach, Regeln zu haben, die brauchen das ganz dringend, ein Regelsystem. Bei dem sie auch mit Einfluss haben, aber bei dem sie auch merken, wenn ich die Regel übertrete, dann passiert was. Ja? Es ist natürlich nicht so, dass wir denen die Köpfe abreißen, wir reden dann ganz Klartext, wenn sie, wenn es etwas Ernsteres ist, werden auch die Türen zugemacht und es wird auch ganz klar sozialpädagogisch gearbeitet, aber die Jugendlichen brauchen Personen, die mit ihrer Sprache was zu tun haben, die sie verstehen, die mit ihnen umgehen können einfach.(I8, 1225-1246)

Im Folgenden konkretisiert Frau 8B1 noch einmal ihr Verständnis von Nähe und Distanz. Dabei wird deutlich, dass sie das Mitfühlen als Synonym für Nähe als Inaktivität betrachtet, dem sie das Reagieren als Aktivität entgegensetzt. Sie führt weiter aus, dass Sie genau wissen müsse, was zu tun sei, d.h. Sie begreift sich als die Handelnde, nicht den

Jugendlichen. Dem Mitfühlen bzw. der Nähe gesteht sie eine gewisse Berechtigung zu, erachtet es aber prinzipiell als unproduktiv, weswegen sie hier auch die Notwendigkeit sieht, einen Riegel vorzuschieben, d.h. den Raum zu begrenzen.

8B1: Ja, man muss halt mit Nähe und Distanz umgehen können, ja, das ist eine ganz wichtige Sache. Man muss immer wissen, wann Schluss ist oder wo der Riegel vorgeschoben wird. Und einfach, dies Eine ist dies mitfühlen, aber das andere ist auch, ja, dieses Reagieren, dass ich, wenn jemand Hilfe braucht, mich da nicht eine Stunde hinsetze und mit dem heule, sondern dass ich reagiere, ja? Dass ich ganz klar weiß, was muss ich jetzt tun oder das zeigt auch die Erfahrung. Mal abgesehen davon, dass sie uns da ganz schön hinters Licht geführt hat, dass nun der Vater da angeblich verstorben sein soll, aber wir kennen halt die Ausreden, dass die Großmutter drei Mal stirbt. Wir kennen das, dass Mädels dastehen und zwei Mal im Monat auf einmal betroffen sind von Menstruationsproblemen. Wir kennen die ganzen Ausreden, wir wissen, wie wir damit umgehen wenn jemand sagt, Frau B1, ich komme zu spät, weil die Ampel rot war, Sie wollen doch nicht, dass ich bei Rot herübergehe. Ja? Also das sind/ Wir können damit umgehen, wir fühlen uns da nicht irgendwie persönlich angegriffen, wir können auch/ Wir können auch gut mit den Sprüchen umgehen, ich glaube, das ist eine ganz große Sache, dass die halt auch genau wissen, so wie vorhin, das ist, es ist locker bis zu einer gewissen Grenze. Und die wissen auch ganz genau, die testen das am Anfang total aus ...

8B2: Ja!

8B1: ... die ersten ein, zwei Monate geht es hier echt teilweise brutal zu, sage ich mal, so die testen natürlich ihre Art, sich auszudrücken aus, die testen sich ihre Verhaltensweisen aus, wie bei kleinen Kindern, wie weit kann ich bei den Eltern gehen, was passiert. (I8, 1259-1282)

Die ersten beiden Monate des Projektes beschreibt Frau B1 als „teilweise brutal“, da die Jugendlichen in dieser Zeit ihre Grenzen austesten. Indem sie dieses Verhalten mit dem von Kleinkindern vergleicht, unterstreicht sie ihren Herrschaftsanspruch in der Situation, sowie die Differenz zu den Teilnehmern, die sie mit diesem Vergleich entmündigt, obwohl die meisten von ihnen bereits volljährig sind oder zumindest kurz davor stehen. Die Aussage, bis zu einer gewissen Grenze sei es locker, deutet zudem darauf hin, dass die vorhandenen Grenzen nicht eindeutig festgelegt, sondern situativ von ihnen als Pädagogen gezogen werden. Nichts hingegen weist darauf hin, dass die Regeln von den Jugendlichen beeinflusst werden können. Vielmehr scheinen die Jugendlichen in den ersten Monaten lernen zu müssen, sich an ein vorgegebenes, für sie nicht unbedingt immer transparentes, personalisiertes Regelsystem anzupassen.

Die Unsicherheit der Teilnehmer bezüglich der zu erwartenden Sanktionen auf abweichendes Verhalten verdeutlicht die beschriebene Reaktion auf das Eingeständnis des Drogenkonsums aufseiten eines Teilnehmers. Einerseits stellt Frau 8B1 damit ihre spezifische sozialpädagogische Reaktionsweise heraus, die nicht darin besteht, das Verhalten zu sanktionieren, sondern sich den ursächlichen Problemen zuzuwenden. Indem sie die Reaktion des Jugendlichen darauf als Schock bezeichnet, da dieser eigentlich erwartet hatte, infolge seines Geständnisses aus der Maßnahme ausgeschlossen zu werden, zeigt dieses Beispiel andererseits aber auch, dass das angebliche „Wahnsinnsvertrauensverhältnis“ offenbar weniger stark ausgeprägt ist, als behauptet. Bestünde tatsächlich ein Vertrauensverhältnis, wäre das Eingeständnis des Drogenkonsums verbunden gewesen mit der Hoffnung auf Hilfe, so aber werden die Pädagogen als Repräsentanten eines auf Sanktion statt auf Hilfe ausgelegten Systems betrachtet, dessen typische Reaktionsmuster dem Jugendlichen bekannt sind und vor deren Hintergrund er auch von den Pädagogen erwartet, sanktioniert und nicht unterstützt zu werden.

8B2: Dann kommt der Punkt, an dem er einmal schockiert ist.

8B1: Ja. Zum Beispiel, dass man dann zum Beispiel erwartet, wenn ich sage, ich nehme Drogen, dass man vom Stuhl fällt (lacht) und dann gehen wir natürlich dann in der Regel hin und fragen, und welche?

8B2: Ja.

8B1: Ja, also dass, dass wir halt, sage ich mal, ich sage in Anführungsstrichen, abnormes Verhalten nicht sanktionieren. Ja? Sondern im Gegenteil, wir nehmen den Jugendlichen in seiner Problematik wahr, wir sagen dann oft auch, du bist der Profi, ich meine, ich habe mir vielleicht nur, ich habe mir noch nie Speed gezogen und dann, was bedeutet das, erzähl einfach mal, wie das läuft und wie ist das. Was ist für dich gut daran, was ist schlecht da für dich dran, dann wie gesagt, holen wir uns dann halt andere soziale Einrichtungen mit hinein, auch so soziale Einrichtungen, wo die schon betreut werden. Mit denen arbeiten wir zusammen, das ist auch noch eine wichtige Sache. Um einfach, sage ich mal, so die Zusammenarbeit abzustecken, wer was macht, damit man sich nicht doppelt und dreifach und dann der eine, ich habe das gemacht und also/ Mit denen arbeiten wir auch zusammen, wenn die schon bei sozialen Einrichtungen sind, das ist auch wichtig, dass wir halt uns da nicht ins Gehege kommen und dass wir da auch zusammen an einem Strang ziehen, ja, dass die auch merken, wir reden mit denen und die können uns hier nicht verschaukeln (lacht). Es ist wirklich so, wir haben bis jetzt alles herausgekriegt, was die uns versucht haben, anzulügen, alles. Also bis jetzt war auch immer der Zufall, der da mitgespielt hat, ne? Also wir kriegen das schon

Die von Frau 8B1 als paradoxe Intervention beschriebene Reaktion möchte sie dazu nutzen, einen Zugang zu dem Jugendlichen zu schaffen. Dazu fordert sie ihn auf, über die Erfahrungen des Drogenkonsums zu berichten, bezeichnet ihn dazu als Profi und hebt seinen Wissens- und Erfahrungsvorsprung gegenüber ihr heraus. Auch dieses Verhalten kann, ähnlich wie dies bereits im Zusammenhang mit dem Gebrauch einer typischen Jugendsprache festgestellt wurde, als Anbiederung an den Jugendlichen gedeutet werden, mit der aus strategischen Überlegungen eine Pseudonähe zu dem Jugendlichen hergestellt werden soll.

Dass die Jugendlichen nur scheinbar aktiv in die Problembearbeitung mit einbezogen werden sollen, zeigt sich daran, dass Frau 8B1 im weiteren Verlauf nicht davon berichtet, wie sie in der Folge die festgestellte Problematik gemeinsam mit dem betreffenden Jugendlichen bearbeitet. Stattdessen folgt der Hinweis, dass man andere soziale Einrichtungen mit hinzuziehe und mit diesen zusammenarbeite. Die Jugendlichen werden damit erneut zu Objekten degradiert, die nun sogar von mehreren professionellen Institutionen behandelt werden. Das grundsätzliche Misstrauen gegenüber den Jugendlichen kommt auch in der Begründung dieser Kooperation zum Ausdruck, welche deswegen als wichtig erachtet wird, damit die Jugendliche sie nicht verschaukeln können.

Mit dem Anspruch, den Einfluss auf die Jugendlichen auch noch über das Projekt hinaus auszudehnen, indem man sich mit anderen Institutionen abstimmt, zu denen die Jugendlichen ebenfalls Kontakt haben, sowie durch die Betonung, man habe bisher alles herausbekommen, wenn die Jugendlichen versucht hätten, sie anzulügen, beschreibt Frau 8B1 das Bild von der Maßnahme als „totaler Institution“, die darauf ausgerichtet ist, die Jugendlichen zu überwachen.

5.4 Zusammenfassung und Bildung sinngenetischer Typen

Das mit dem vorliegenden Kapitel verfolgte Anliegen war es, anhand der komparativen Analyse ausgewählter Interviewsequenzen, also der Kontrastierung unterschiedlicher Vergleichshorizonte, einen „Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (Nohl, 2009, S. 51) zu erhalten. Um bei der Rekonstruktion des professionellen Bezugsrahmens nicht den subjektiv gemeinten Sinn der Akteure bzw. in der Terminologie Karl Mannheims den „intentionalen Ausdruckssinn“ zu erfassen, sondern tatsächlich bis zum impliziten bzw. konjunktiven Wissen der Akteure ‚vordringen‘, erfolgte dieser Schritt primär anhand von Textstellen, in denen das sozialpädagogische Handeln selbst nicht bzw. nur am Rande explizit thematisiert wurde, aus denen sich aber Rückschlüsse auf die diesbezüglichen Haltungen der Befragten ableiten ließen. Hierzu zählten neben den Einstiegssequenzen der Interviews, in denen die Befragten gebeten wurden, den Ablauf und die Zielsetzung der Maßnahme näher zu erläutern, vor allem jene Passagen, die sich mit der Situation der Jugendlichen befassten, sowie die Aussagen zu den aus Sicht der Befragten zentralen Hilfestellungen des Projekts.

Nachdem sich bei der Sichtung des im Rahmen leitfadengestützter Experteninterviews erhobenen Interviewmaterials gezeigt hatte, dass eine formale Textsortentrennung an vielen Stellen schwierig vorzunehmen ist, d.h. die Grenzen zwischen erzählenden und beschreibenden Passagen einerseits und argumentativen sowie bewertenden andererseits sich als fließend erwiesen, wurde im Zuge der Interpretation weitgehend auf diesen Analyseschritt verzichtet. Stattdessen wurde besonderer Wert darauf gelegt, auch tendenziell stärker argumentativ und bewertend ausgerichtete Passagen dokumentarisch zu interpretieren, d.h. nicht dem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, sondern die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentation zu rekonstruieren und auf diese Weise herauszuarbeiten, wie die Befragten die Handlungsweisen rechtfertigen bzw. bewerten (vgl. Nohl, 2009, S. 50).

Dieses Vorgehen hat sich auch insofern als angemessen erwiesen, als es auf diese Weise möglich wurde, an ausgewählten Stellen das kommunikative unmittelbar mit dem konjunktiven Wissen zu kontrastieren. So zeigte sich beispielsweise, dass mit Blick auf die Aussagen zur Situation der Jugendlichen auf der Ebene des kommunikativen Wissens ein hohes Maß an Übereinstimmung hinsichtlich der Beschreibung des von den Jugendlichen gezeigten Verhaltens und der darin identifizierten Probleme festgestellt werden konnte. Durchgängig verwiesen die Befragten hier unter anderem auf die Passivität der Jugendlichen, ihre geringe Motivation sowie die fehlende Bereitschaft, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen.

Vieles deutet jedoch darauf hin, dass jenseits der Ebene dessen, „was“ beobachtet wird, deutliche Unterschiede dahingehend zu konstatieren sind, „wie“ beobachtet wird und welche Konsequenzen aus dieser Beobachtung für das pädagogische Handeln gezogen werden. So ist beispielsweise mit Blick auf das pädagogische Handeln ein zentraler Unterschied darin zu sehen, ob die pädagogischen Interventionen unmittelbar auf der Ebene des gezeigten Verhaltens ansetzen und darauf abheben, gewünschtes Verhalten zu „trainieren“, oder ob versucht wird, die Ursachen dieses Verhaltens biografisch zu rekonstruieren und zu verstehen, um dort Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln zu finden. In diesem Fall geht es dann nicht lediglich darum, ein gewünschtes Verhalten zu evozieren. Vielmehr zielen die Interventionen dann darauf ab, die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden insgesamt zu erhöhen. Um dies zu erreichen setzen diese Befragten auf den Aufbau tragfähiger Vertrauensbeziehungen sowie die Gestaltung ‚aneigenbarer‘ Settings.

Dieses Beispiel deutet bereits darauf hin, dass zwischen den drei zunächst unabhängig voneinander betrachteten thematischen Aspekten Anknüpfungspunkte bestehen, welche wiederum auf eine geteilte konjunktive Wissensbasis hindeuten. Im Folgenden werden daher die zentralen Aspekte des vorausgegangenen Kapitels noch einmal abstrahiert zusammengefasst und dabei insbesondere auch die Zusammenhänge herausgearbeitet, welche sich zeigen zwischen der je spezifischen Sicht auf die Situation der Jugendlichen, den Prämissen für die konzeptionelle Ausgestaltung der Maßnahme sowie den als zentral bewerteten Hilfestellungen. Einher mit der darauf aufbauenden Rekonstruktion der unterschiedlichen Orientierungsrahmen geht eine Skizzierung spezifischer Typen, die im Duktus der dokumentarischen Methode als „sinngenetisch“ zu bezeichnen sind (Nohl, 2009, S. 57). Hierbei lassen sich zwei Grundtypen unterscheiden, die im Folgenden als ‚institutionalistisch‘ und ‚subjektorientiert‘ bezeichnet werden.

5.4.1 Der institutionalistische Orientierungsrahmen

Kennzeichnend für den als institutionalistisch bezeichneten Orientierungsrahmen sind neben einer ausgeprägten Defizitorientierung mit Blick auf die Jugendlichen eine weitgehend eindimensionale und unkritische Ausrichtung an arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen und Vorgaben sowie eine technokratisch-produktionsorientierte Ausgestaltung der Maßnahmen. Im Mittelpunkt der Förderung steht der Abbau von Defiziten sowohl fachlicher als auch überfachlicher Art, wozu ein weitgehend standardisiertes Instrumentarium genutzt wird, welches wahlweise im Rahmen schulisch oder betrieblich orientierter Settings umgesetzt wird. Die Einflussnahme der Jugendlichen auf die Ausgestaltung der Projekte insgesamt sowie den individuell zu gestaltenden Hilfeprozess im Besonderen ist dabei gering ausgeprägt. Die als unveränderbar beschriebenen Strukturen des Arbeitsmarktes werden als Bezugspunkt absolut gesetzt und individuelle Gestaltungsspielräume nur geboten, wenn eine Kompatibilität der Ziele besteht. Zurückzuführen ist dies zum einen darauf, dass die Abläufe innerhalb der Projekte soweit vorstrukturiert sind, dass ein flexibles Eingehen auf individuelle

Wünsche und Bedürfnisse aus rein organisatorischen Gründen kaum möglich ist. Zum anderen wird den Jugendlichen diese Form der aktiven Mitgestaltung aber auch nicht zugetraut oder ihnen wird grundsätzlich ein mangelndes Interesse an einer konstruktiven Mitwirkung unterstellt. Eine stärkere Partizipation, so die Befürchtung, würde hier lediglich einer hedonistischen Bedürfnisbefriedigung Vorschub leisten.

Einen hohen Stellenwert hingegen haben standardisierte Kompetenzfeststellungstests. Mit diesen soll es gelingen, objektiv und effizient die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen festzustellen und so vorhandene Unterstützungsbedarfe gesichert zu identifizieren. Aus diesem Grund werden diese Tests regelmäßig zu Beginn der Projekte eingesetzt und dienen als – zuweilen alleinige - Grundlage der Qualifizierungsplanung. Eine gemeinsame Bewertung von Testergebnissen mit den betreffenden Jugendlichen ist nicht systematisch vorgesehen, es kann sogar sein, dass den Jugendlichen selbst die Ergebnisse überhaupt nicht vorgelegt werden. Individuelle Interessen und Bedürfnisse sind dabei, soweit sie nicht uneingeschränkt zu den Testergebnissen passen, potenziell störend, erweisen sie sich doch in der Regel als „unrealistisch“, weil nicht zu den ermittelten Kompetenzprofilen passend, und folglich mit Blick auf das zentrale Ziel, die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit als vermeintlich kontraproduktiv.

Die Zielplanung stellt in diesem Verständnis somit kein diskursives Instrument der Praxisreflexion dar, sondern ein ‚technisches‘ Verfahren zur Umsetzung und Steuerung der im Rahmen der Eingangsanalyse gewonnenen Ergebnisse, an dem die Jugendlichen selbst nur am Rande beteiligt werden.

Grundlage der Förderung ist somit nicht die Person an sich, sondern lediglich die über Kompetenztests in einer ‚Laborsituation‘ ermittelte Performanz in unterschiedlichen Bereichen, denen eine hohe arbeitsmarktbezogene Relevanz beigemessen wird. Dementsprechend ist auch die Förderung an sich nicht ganzheitlich gestaltet, sondern orientiert an vordefinierten Kompetenzfeldern oder um es mit Mark Twain zu sagen: „If all you have is a hammer, everything looks like a nail“. Dem zugrunde liegt ein weitgehend entpersonalisiertes und technokratisches Förderverständnis. Nicht die Beziehungsarbeit, der pädagogische Bezug bildet die Grundlage der pädagogischen Arbeit, sondern der Kompetenztest, dessen Ergebnisse unhinterfragt in ‚pädagogisches‘ Handeln übersetzt werden. Entsprechend segmentiert gestaltet sich dann auch der Projektalltag: Die schulischen Kompetenzdefizite werden im Deutsch- und Matheunterricht aufgearbeitet, berufliche und fachliche Basiskompetenz sowie Methodenkompetenz vermitteln die praxisorientierten Lernprojekte und für die Förderung der sozialen Kompetenzen gibt es die Erlebnispädagogik. Den Kernbereich der Projekte bilden dabei eindeutig die fachlichen und überfachlichen Elemente, die dazu beitragen sollen, dass etwas „gelernt“ wird. Die Beschäftigung mit gruppenspezifischen Prozessen und individuellen persönlichen Problemen hingegen wird aus dem Alltag ausgegliedert und auf punktuelle, methodisch und didaktisch

explizit darauf ausgelegte Angebote reduziert. Insgesamt erweist sich der Projektalltag dabei als weitgehend durchstrukturiert, wobei entweder, wie oben bereits angedeutet, die Strukturierung nach dem Modell schulischen Unterrichts erfolgt oder aber der Versuch unternommen wird, betriebliche Abläufe möglichst realitätsnah zu simulieren. Ist letzteres der Fall, dienen die bereits beschriebenen Kompetenztests zuweilen auch zur Klassifikation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und zur Bildung berufsspezifischer Untergruppen innerhalb der Projekte.

Eine große Bedeutung hat immer das „Training“ von Schlüsselkompetenzen. Die mangelnde Eignung der Teilnehmenden für anspruchsvollere Maßnahmen, die programmatisch eine Zugangsvoraussetzung darstellt, wird insbesondere in diesem Bereich verortet und beispielsweise mit der mangelnden Fähigkeit, einen Arbeitstag durchzuhalten begründet. Daraus abgeleitet wird die Notwendigkeit, diese Jugendlichen zunächst einmal „aktivieren“ und die benötigten Verhaltensweisen „trainieren“ zu müssen. Den Jugendlichen wird dabei pauschal unterstellt, vor dem Maßnahmeeintritt ein „leichtes Leben“ geführt zu haben, so dass insbesondere zu Beginn des Projektes klargestellt werden muss, was von den Jugendlichen erwartet wird. In diesem Zusammenhang spielt das Einhalten von Regeln eine zentrale Rolle, wobei es weder als nötig erachtet wird, den Sinn der betreffenden Regeln zu vermitteln, noch die Jugendlichen an der Formulierung der Regeln zu beteiligen. Diese werden nicht hinterfragt, sondern als Imperative der Arbeitswelt dargestellt, die es zu „ertragen gilt“.

Die pädagogische Intervention setzt damit rein an der Oberfläche an. Die Hintergründe des bei den Jugendlichen beobachteten Verhaltens werden hingegen nicht weiter betrachtet. Bezugspunkte der pädagogischen Intervention sind in diesem Kontext ausschließlich das gezeigte Verhalten sowie die schulische und fachliche Performanz und nicht deren im Subjekt und dessen Umwelt liegende Ursachen und Hintergründe.

Der Fokus der über das Projekt angebotenen Hilfestellungen ist dementsprechend mit dem Begriff der „Normalisierungsarbeit“ zu bezeichnen, insofern als es primär darum geht, die Jugendlichen an die Bedingungen der Arbeitswelt „anzupassen“. Ihnen werden Bewerbungs- und Vorstellungstechniken vermittelt und sie werden bei der Entwicklung vermeintlich arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten unterstützt. Die Unterstützung in Mathematik wird dabei in einem Zuge genannt mit der Entwicklung der Fähigkeit zu angemessenem Verhalten sowie der Entwicklung von Selbstvertrauen. Das lässt vermuten, dass auch der Aufbau von Selbstvertrauen nicht in erster Linie der Subjektentwicklung dienen soll, sondern als funktionale Voraussetzung zum Einstieg in eine Ausbildung verstanden wird.

Auch wenn sich das Hilfeangebot durchaus ausdifferenziert gestaltet, kann es daher nicht als ganzheitlich bezeichnet werden. Vielmehr geht es darum, der Logik der zum Einsatz kommenden Kompetenzfeststellungsverfahren folgend, jeweils ganz spezifische

Kompetenzen zu trainieren und Defizite zu reduzieren, um so vermeintlich dazu beizutragen, die ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ der Teilnehmenden zu erhöhen.

Die Ursache der Probleme der Jugendlichen wird nicht in einer gestörten Interaktion zwischen Individuum und Umwelt gesehen, sondern in der unzureichenden Anpassung des Individuums an diese ihm vorgegebene Umwelt. Von den möglichen Konstellationen des sozialpädagogischen Problems wird somit lediglich jene in Betracht gezogen, bei der die Störung des Aneignungsprozesses auf die mangelnden Kompetenzen aufseiten des Subjekts zurückgeführt wird. Der Hilfeprozess ist daher auch konsequent darauf ausgerichtet, dass die Jugendlichen diese Einschätzung teilen („ihren Anteil erkennen“) und bereit sind, an sich etwas ändern zu wollen.

Das methodische und didaktische Handlungsspektrum, welches dabei zum Vorschein kommt, erweist sich als wenig differenziert. Der Ausspruch „Steter Tropfen höhlt den Stein“, der in einem der Interviews diesbezüglich gebraucht wurde, kann insofern als charakteristisch angesehen werden, als in mehreren Interviews zum Ausdruck gebracht wurde, dass dem, in der Regel mit dem Begriff „Training“ beschriebenen kontinuierlich wiederholten Einüben gewünschter Verhaltensweisen ein zentraler Stellenwert im Projektalltag zukommt.

Diese Logik ist auch erkennbar, wenn verallgemeinernd argumentiert wird, man „brauche heutzutage Struktur, um im Arbeitsalltag zu überleben“. In diesem Sinne zielen die Maßnahmen dann auch nicht unbedingt darauf ab, die Motivation für Tätigkeiten zu wecken, sondern die Teilnehmenden vor allem dazu zu bringen, „um acht Uhr zu kommen und um siebzehn Uhr zu gehen“.

Die mangelnde Fähigkeit „was durchzuhalten“ wird generell als eines der zentralen Probleme der Teilnehmenden betrachtet, von denen viele vorher „alles abgebrochen haben“ oder aus Maßnahmen „rausgeflogen sind“. Diese Abbrüche werden dabei pauschal in einen ursächlichen Zusammenhang zu dem vermeintlichen mangelnden Durchhaltevermögen gestellt und damit die Ursachen für das bisherige Scheitern in den Jugendlichen selbst verortet, ohne die Kontextbedingungen in den Blick zu nehmen und zu reflektieren, wieso es zu den Abbrüchen kam. Das „Durchhalten“ wird dabei zum Wert an sich, der abgekoppelt ist von der Tätigkeit, auf die sich dieses Durchhalten bezieht, unabhängig auch davon, ob diese Tätigkeit als sinnvoll angesehen wird. Es geht darum, die Jugendlichen permanent mit den vermeintlichen Erwartungen der Arbeitswelt zu konfrontieren und so sukzessive das gewünschte Verhalten zu trainieren. Auf Widersprüche in diesen Erwartungen wird dabei nicht näher eingegangen. Es wird auch kein Verständnis dafür gezeigt, wenn die Jugendlichen nicht bereit sind, sich von ihrem Chef „dumm ansprechen“ zu lassen. Vielmehr wird von ihnen auch in diesen Situationen erwartet, dass sie sich höflich und teamfähig zeigen.

Ausbildungsfähigkeit wird somit ganz grundsätzlich als Bereitschaft verstanden, sich an betriebliche Vorgaben anzupassen bzw. sich diesen unterzuordnen. Im Mittelpunkt steht das „was der Betrieb braucht“. Die Aussagen deuten insgesamt darauf hin, dass sich die Interviewten in erster Linie als Dienstleister für Ausbildungsbetriebe verstehen und dazu auch rechtswidrige Ausbildungspraxen mittragen bzw. die Jugendlichen auf diese vorbereiten.

Als eine zentrale Aufgabe wird es angesehen, die Teilnehmenden auf einen Arbeitsalltag vorzubereiten, in dem sie ‚funktionieren‘, unabhängig davon, ob sie Interesse an den Tätigkeiten haben. So wird es als wichtig erachtet, den Jugendlichen auch „mal ganz klar zu sagen, dass die Illusionen haben, was die Berufswahl betrifft“ und ihnen „die Realität“ aufzuzeigen. Dem Ziel der Ausbildungsaufnahme wird folglich alles andere untergeordnet, auch die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen, denen vermittelt wird, dass ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz dadurch steigen, dass sie eigene Ansprüche aufgeben und sich ganz dem Willen der Betriebe beugen, um „nicht anzuecken“.

Die wesentliche Aufgabe der Maßnahme wird darin gesehen, die Jugendlichen in die Strukturen des Arbeitsmarktes einzuführen und ihnen jene Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen dazu vermeintlich fehlen. Die sozialpädagogische Begleitung wird dabei nicht als ‚Querschnittsaufgabe‘ betrachtet, sondern als eigenständiger, wenn auch in der Regel randständiger Tätigkeitsbereich neben den Unterricht und die Praxisanleitung gestellt. Die Abgrenzung erfolgt dabei zumeist negativ, d.h. sozialpädagogische Begleitung kann im Prinzip alles sein, was nicht Unterricht und nicht Fachpraxis ist. Eine konkrete inhaltliche Präzisierung des sozialpädagogischen Tätigkeitsbereiches seitens der Befragten erfolgt dabei kaum. Selbst wenn die Befragten explizit darum gebeten werden, die Rolle der sozialpädagogischen Begleitung näher zu beschreiben, bleiben die Aussagen häufig diffus. Das Spektrum der Antworten reicht hier von der Zuständigkeit für erlebnispädagogische Angebote über die Verantwortung für das Bewerbungstraining bis hin zur Zuständigkeit für Abmahnungen und ggf. auch Kündigungen.

Zuweilen geht diese wenig präzise Vorstellung vom Gegenstand der sozialpädagogischen Begleitung einher mit einer expliziten Distanzierung von dem, was unter „klassischer“ Sozialpädagogik verstanden wird. In diesem Zusammenhang wird dann das Stereotyp einer ‚Betroffenheitspädagogik‘ bemüht, die „so auf Tod, Trauer, Betroffenheit macht“. Empathie wird damit in ihrer Bedeutung für den Hilfeprozess abgewertet und prinzipiell als unproduktiv erachtet. Stattdessen müsse man „was tun“, „reagieren“: *„Wir sind halt nicht so Leute, so, ach, erzähle mal aus deiner Vergangenheit, das ist alles so traurig und heulen dann mit“*.

5.4.2 Der subjektorientierte Orientierungsrahmen (mit situativer und reflexiver Variante)

Im Gegensatz zu dem zuvor skizzierten institutionalistischen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die arbeitsmarktpolitischen Zielvorgaben weitgehend unreflektiert übernommen werden und den in der Regel standardisierten Maßnahmeablauf unmittelbar prägen, kommt beim subjektorientierten Orientierungsrahmen der Anspruch zum Vorschein, die bestehenden arbeitsmarktpolitischen Vorgaben (sozial)pädagogisch zu interpretieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden hin auszugestalten. Dies geht einher mit einem höheren Maß an Flexibilität hinsichtlich der inhaltlichen Maßnahmegestaltung.

Von zentraler Bedeutung ist eine differenzierte Bewertung des von den Teilnehmenden gezeigten Verhaltens in einem biografisch-lebensweltlichen Kontext. Der biografische Zugang und das Verständnis für die Genese der aktuellen Probleme sind dabei nicht Ausdruck einer ‚Betroffenheitspädagogik‘, die das aktuell gezeigte Verhalten der Jugendlichen und ihre fehlende Aktivität akzeptiert und diese von der Verantwortung davon freispricht. Vielmehr wird mit dem Hinweis, dass die Jugendlichen sich gerne auch auf ihrer schlimmen Kindheit ausruhen, d.h. dazu tendierten, ihre biografischen Erfahrungen zu instrumentalisieren und als Legitimation der eigenen Untätigkeit zu nutzen, bereits eine zentrale Dimension des Aneignungsproblems benannt. Dementsprechend besteht eine Differenz zwischen dem Verständnis für die Lebenssituation und deren Genese einerseits und dem Umgang damit im pädagogischen Handeln andererseits. Ersteres darf gerade nicht dazu führen, die Jugendlichen in ihrer Opferrolle, in der sie sich selbst inszenieren, zu bestärken, sondern ihnen einen Weg zu zeigen, ihrer Lebensgeschichte eine konstruktive Wende zu geben.

So gilt es zunächst, über den biografischen Zugang jene Punkte zu identifizieren, die von den Jugendlichen als ursächlich für ihre Unzufriedenheit mit sich selbst erlebt werden, und aus denen einen Veränderungsimpuls zu generieren. Folglich soll eine Veränderungsbereitschaft bei den Jugendlichen über den Aufbau einer intrinsischen Motivation und nicht über äußeren Druck erzeugt werden. Die Aufgabe des Pädagogen besteht somit zunächst in erster Linie darin, die für die Jugendlichen lebensgeschichtlich zentralen Herausforderungen gemeinsam mit diesen zu identifizieren und bearbeitbar zu machen. Es ist dabei weniger die Kenntnis der objektiven soziostrukturellen Rahmenbedingungen, welche dazu beiträgt, die individuelle Problematik der Jugendlichen zu erschließen, sondern das Verständnis für deren spezifische Form der Bewältigung. Der erste und häufig zentrale Schritt zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit besteht somit in der Klärung der Lebenssituation.

Das pädagogische Handeln darf dazu nicht oberflächlich an dem situativ gezeigten Verhalten ansetzen und darauf abheben, deviantes Verhalten bloß zu korrigieren, sondern muss das Verhalten bzw. die schulische Leistung lediglich als Symptom eines tiefer liegenden Problems begreifen, welches den Jugendlichen daran hindert, „vermeintlich kleine Schritte gehen zu

können“. Pädagogisches Handeln nimmt somit zwar seinen Ausgang auf der Ebene des gezeigten Verhaltens, setzt jedoch selbst nicht auf der Verhaltensebene an sondern zielt darauf ab, davon ausgehend einen Reflexionsprozess aufseiten der Jugendlichen anzuregen, der es diesen ermöglicht, zu ihren eigentlichen Problemen vorzudringen und diese selbstbestimmt, aber nicht allein gelassen zu bearbeiten.

Die wesentliche Voraussetzung dafür stellt eine tragfähige Vertrauensbeziehung dar, auf deren Grundlage es gelingen kann, diesen individuellen lebensweltlichen Kontext zu erschließen und angemessen darauf zu reagieren. Gerade weil die Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld häufig nicht über verlässliche Bezugspersonen verfügen und oftmals auch noch nie verfügt haben, ist die Beziehungsarbeit von derart zentraler Bedeutung. So werden die bestehenden Probleme der Jugendlichen bei der Integration in Ausbildung und Arbeit, ihre Passivität und mangelnde Verantwortungsübernahme, aus dieser Perspektive nicht oberflächlich als zu bearbeitende Kompetenzdefizite betrachtet, sondern als Folge einer tiefsitzenden Verunsicherung, welche nicht zuletzt auf das dauerhafte Fehlen verlässlicher Bezugspersonen im gesamten Sozialisationsprozess zurückgeführt wird. Vor diesem Hintergrund wird es als eine wichtige Aufgabe der eigenen Arbeit angesehen, den Jugendlichen Geborgenheit zu vermitteln und ihnen ein „zweites Zuhause“ zu bieten. Auch dies ist nicht als Indiz einer ‚Betroffenheitspädagogik‘ zu deuten, in der Empathie als Selbstzweck betrachtet wird. Vielmehr geht es hier darum, überhaupt die Grundlagen für die Initiierung von Entwicklungsprozessen aufseiten der Jugendlichen zu schaffen. Aufgrund der fehlenden oder gestörten sozialen Beziehungen, der wiederholten Misserfolgserlebnisse insbesondere auch im schulischen und beruflichen Bereich besteht das Ziel zunächst darin, das Selbstvertrauen der Jugendlichen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken. Hierin und nicht im Erwerb spezifischer fachlicher und überfachlicher Kenntnisse wird mit Blick auf die Zielgruppe der Schlüssel für die berufliche Integration angesehen.

Im Gegensatz zu dem zuvor beschriebenen institutionalistischen Verständnis stehen daher die persönlichen Bedürfnisse auch eindeutig im Vordergrund, werden im pädagogischen Handeln jedoch systematisch mit der arbeitsmarktbezogenen Perspektive verknüpft. Die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse wird somit auch nicht als Widerspruch zur Orientierung an arbeitsmarktbezogenen Zielsetzungen angesehen, sondern als wesentliche Voraussetzung zu deren Erreichung. Wichtig ist dabei, dass aufbauend auf dem lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen der Erwerb von Kompetenzen für diese eine unmittelbar lohnende Erfahrung darstellt, die unabhängig ist von der arbeitsmarktbezogenen Verwertbarkeit. Es geht folglich nicht um eine Integration in Arbeit ‚um jeden Preis‘, sondern um die Ermöglichung gelingender und somit anschlussfähiger Aneignungsprozesse, womit gleichzeitig die pädagogische Beziehung vom Druck der Integration in Arbeit entlastet wird. Die pädagogischen Fachkräfte sind hier insbesondere gefordert, in die Beziehung zu den

Jugendlichen zu investieren, um Vorurteile und Vorbehalte abzubauen, die als durchaus verständlich und nachvollziehbar betrachtet werden.

Die Rolle der Pädagogen wird dabei jedoch nicht darin gesehen, die Jugendlichen „an die Hand zu nehmen“, d.h. für sie tätig zu werden, sondern sie dabei zu unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden. Damit dies gelingt und die Jugendlichen lernen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen, muss ihnen dies grundsätzlich auch zugetraut werden. Eine wesentliche konzeptionelle Voraussetzung ist daher auch die aktive Einbeziehung der Teilnehmenden bei der Definition von Zielen sowie der Gestaltung der Maßnahmen.

Hinsichtlich der Umsetzung dieses Anspruchs können innerhalb des subjektorientierten Orientierungsrahmens zwei Untertypen identifiziert werden, die sich zwar nicht hinsichtlich der grundsätzlichen Haltung unterscheiden, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit den programmatisch vorgegebenen Strukturelementen:

a) Die situative Variante

Während die programmatischen Vorgaben in der Regel auch innerhalb des subjektorientierten Orientierungsrahmens nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern subjektorientiert ausgestaltet werden, lassen sich vereinzelt auch Hinweise auf eine weitgehende ‚Immunsierung‘ gegenüber den arbeitsmarktpolitischen Vorgaben einerseits und den vorgesehenen Strukturelementen des Programms andererseits erkennen. Dies äußert sich beispielsweise in der Ablehnung jeglicher Form formalisierter Qualifizierungs- bzw. Förderplanung. Die konkrete Förderung leitet sich dabei nicht aus einem niedergeschriebenen Plan ab, sondern wird ‚situativ‘ aus dem Maßnahmealltag heraus entwickelt. Als Gegenentwurf zu einer standardisierten und formalisierten Qualifizierungsplanung wird ein Modell der in die Praxis eingebetteten und an den lebensweltlichen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen ansetzenden Ausgestaltung der Förderung skizziert. Die bewusste Abweichung von dem programmseitig vorgegebenen Projektablauf sowie den vorgesehenen Instrumenten wird als Voraussetzung dafür angesehen, zentrale Ziele des Projektes, beispielsweise die Übernahme der „Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung“ zu erreichen. Innerhalb dieser Vorstellung wird somit der „pädagogische Bezug“ weitgehend absolut gesetzt, d.h. die enge Vertrauensbeziehung zwischen den Pädagogen und den Jugendlichen stellt nicht nur die Basis des Hilfeprozesses dar, sondern trägt diesen durchgehend. Damit wird der Hilfeprozess weitgehend aus seinem institutionellen Kontext gelöst, auf die exklusive dyadische Beziehung konzentriert und gegenüber einer Einflussnahme von außen abgeschottet. Dies bedeutet gleichzeitig, dass das eigene Handeln der

pädagogischen Fachkräfte einer kritischen Reflexion unter Einbeziehung Dritter nicht systematisch zugänglich gemacht wird.

b) Die reflexive Variante

Auch bei der reflexiven Ausprägung des subjektorientierten Typs hat der pädagogische Bezug eine zentrale Bedeutung. Allerdings wird dieser hier von Anfang an dadurch relativiert, dass er eingebettet ist in einen konzeptionellen Rahmen, der von den pädagogischen Fachkräften verlangt, das eigene Handeln reflexiv zu begründen und damit transparent zu machen. Der Anspruch an professionelle Autonomie äußert sich hier auch nicht in einer grundsätzlichen Ablehnung von Kompetenztests und anderen formalisierten Verfahren wie einer strukturierten Förderplanung. Diese Instrumente werden vielmehr einer kritischen Analyse unterzogen, Ergebnisse gegebenenfalls relativiert und die Verfahren in einer Weise adaptiert, dass sie sich konstruktiv in den Hilfeprozess integrieren lassen. Der Einsatz dieser Verfahren ersetzt dabei nicht die Interaktion mit den Jugendlichen, sondern bereichert diese, ebenso wie er die Jugendlichen dazu anregen soll, sich mit ihren beruflichen Interessen auseinanderzusetzen, nicht aber darauf abzielt, ihnen die Berufswahlentscheidung abzunehmen. Gegenüber der institutionalistischen Haltung schließen die Testverfahren in diesem Verständnis den pädagogischen Prozess nicht ab oder ersetzen ihn gar gänzlich, sondern sind in diesen eingebettet. Für die Zielplanung gilt somit, dass beispielsweise die über standardisierte Testverfahren ermittelten Ergebnisse zur Leistungsfähigkeit und zu den Interessen der Jugendlichen strukturell eingebettet sind in einen konkreten Interaktionsprozess zwischen Jugendlichen und Betreuer, diesen aber nicht determinieren. Testergebnisse dienen dabei nicht als Herrschaftsinstrument, mit dem vonseiten der Professionellen ggf. deutlich gemacht werden kann, dass bestimmte Berufswünsche offensichtlich unrealistisch sind, sondern als ein gemeinsamer Bezugspunkt für die Gestaltung des Unterstützungsprozesses.

Die programmseitig geforderte Qualifizierungs- bzw. Förderplanung wird daher auch weder als unzulässige Einmischung in die pädagogische Beziehung noch als Instrument einer technokratischen Planung betrachtet, sondern dient vielmehr einer regelmäßigen gemeinsamen Reflexion des Hilfeprozesses. Im Zweifelsfall werden auch hier die Interessen der Jugendlichen wichtiger genommen als die Ergebnisse von Kompetenztests. Vermeintliche Ausschlusskriterien (Verwaltungsjob mit schlechten Deutschnoten) werden nicht als solche gedeutet, sondern als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterstützungsprozesses angesehen.

Generell gilt für den subjektorientierten Typus, dass die Jugendlichen mit ihren Interessen ernst genommen werden, wobei gleichzeitig aber auch die Frage der Umsetzbarkeit von

beruflichen Wünschen thematisiert wird. Die Frage ist nicht nur: Was wollen die Jugendlichen? sondern vor allem: Wissen sie, wie sie dort hinkommen? Hierzu wird den Jugendlichen beispielsweise im Rahmen eines Praktikums die Möglichkeit geboten, für sich herauszufinden, ob ein geäußelter Berufswunsch umsetzbar für sie erscheint und wenn ja, was sie tun müssen, um diesen zu realisieren. Dies schließt auch ein, sich in vermeintlich unrealistischen Berufen erproben zu dürfen. Das Ziel des Praktikums ist es somit nicht unbedingt, einen möglichst unmittelbaren Übergang in Ausbildung vorzubereiten, vielmehr wird der Wechsel des Berufswunschs nach dem Absolvieren eines Praktikums als unter Umständen sogar wünschenswerter Teil des Entwicklungsprozesses bzw. der Berufsorientierung des Jugendlichen betrachtet. Das sich Ausprobieren und Sammeln von Erfahrungen steht dabei im Mittelpunkt. Indem nicht bereits zu Beginn des Prozesses der Berufsorientierung interveniert und versucht wird, den Jugendlichen vermeintlich unrealistische Berufswünsche auszureden, werden sie in ihrer Subjektivität ernst genommen. Sie haben die Möglichkeit, selbstgesteuert den Prozess mitzugestalten und Verantwortung für diesen und somit für sich selbst zu übernehmen. Dies kann durchaus bedeuten, den ursprünglichen Berufswunsch aufgrund der gewonnenen Erfahrungen aufzugeben und sich neu zu orientieren, dies jedoch dann aus eigenem Antrieb.

Die Zielfindung wird somit als eine in jedem Fall von den Jugendlichen selbst zu erbringende Leistung angesehen. Die pädagogischen Fachkräfte grenzen sich hier explizit von den schulischen Interventionen wie denen der Elternhäuser ab, die aus ihrer Sicht darauf ausgerichtet seien, „die Jugendlichen in eine Richtung zu drängen“. Selbst wenn sich dadurch vielleicht kurzfristig eine Ausbildungsaufnahme erreichen lasse, gehe es langfristig „in die Hose“. Eine zentrale Aufgabe im Projekt besteht stattdessen in der Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, um so die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Jugendliche überhaupt wieder dazu in die Lage versetzt werden, für sich eine Perspektive zu entwickeln, bei deren Realisierung sie dann unterstützt werden können.

Das Beispiel der Funktion des Praktikums verdeutlicht exemplarisch dieses zentrale Prinzip der Hilfestellung. Handlungsleitend ist dabei die Annahme, dass die Jugendlichen nur dann lernen, die Verantwortung für ihr Handeln und für ihr Leben zu übernehmen, wenn ihnen dies prinzipiell zugetraut und deshalb von Anfang an auch eingefordert wird. Die Jugendlichen werden dabei auch dann als Subjekte anerkannt, wenn sie sich noch nicht als solche zu erkennen geben. Der Tatsache, dass viele der Teilnehmenden zu Beginn des Projekts mit dieser Aufgabe überfordert sind, wird daher gerade nicht dadurch Rechnung getragen, sie aus dieser Verantwortung zu entlassen und ihnen vorzugeben, was zu tun ist, sondern lediglich den Handlungsbereich zunächst so weit einzugrenzen, dass sich die angebotene Umwelt für die Jugendlichen als ‚aneigenbar‘ erweist. Im Mittelpunkt steht daher die Gestaltung von Räumen, die es den Jugendlichen ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen.

Diese Räume können dabei sehr unterschiedlicher Art sein. Im engen wörtlichen Sinne kann dies die Räumlichkeiten des Projektes betreffen, die sich die Jugendlichen auf diese Weise gestaltend aneignen und zu ihrer „Fit-WG“ machen. Aber auch die Institutionalisierung eines gemeinsamen Mittagessens, das von den Teilnehmenden selbst zubereitet wird, oder ein Laufprojekt, bei dem die Jugendlichen für die Teilnahme an einem Marathon trainieren, sind Beispiele, bei denen den Teilnehmenden ein Setting geboten wird, innerhalb dessen sie sich als selbstwirksam erleben können.

Der Kern des Hilfeprozesses wird somit in der Ermöglichung von Aneignungserfahrungen gesehen, die dann auf andere Kontexte im privaten wie im beruflichen Bereich transferiert werden können. Die Interventionen der pädagogischen Fachkräfte sollen dabei Möglichkeiten eröffnen und die Situation nicht einseitig definieren. Es besteht nicht der Anspruch aus einer Expertenrolle heraus für die Jugendlichen zu entscheiden, sondern diese lediglich zu beraten und ihnen damit auch die Verantwortung für Entscheidungen zu überlassen. Dabei wird das Scheitern des Jugendlichen bereits als eine Möglichkeit mit einkalkuliert und dadurch abgesichert, dass die Beziehung unabhängig davon definiert wird, ob eine Entscheidung zum Erfolg führt oder nicht. Auch bei einem Scheitern kann der Jugendliche weiterhin mit der vollen Unterstützung rechnen. Damit wird eine Situation gestaltet, die es den Jugendlichen erleichtert, tatsächlich eigene Entscheidungen zu treffen, da das Ausmaß der Konsequenzen für sie besser kalkulierbar wird und weniger existenziell gefährdend erscheint.

Auch hier zeigt sich erneut, dass innerhalb des subjektorientierten Typs eine belastbare Vertrauensbeziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Jugendlichen als zentrale Basis des gesamten Hilfeprozesses angesehen wird. Darauf aufbauend lassen sich dann pädagogische Räume gestalten, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich selbst weiterzuentwickeln.

6 Theoretische und soziogenetische Diskussion der empirischen Ergebnisse

Mit der im vorausgegangenen Kapitel vorgelegten komparativen Analyse und der darauf aufbauenden Bildung sinngenetischer Typen wurde ein erstes zentrales Anliegen dieser Arbeit umgesetzt, die impliziten Wissens- und Handlungsstrukturen der sozialpädagogischen Fachkräfte zu rekonstruieren. Auch wenn dies sicherlich nicht völlig losgelöst von den in Kapitel 3 entwickelten theoretischen Positionen erfolgte bzw. erfolgen konnte, wurde die Standortgebundenheit des Forschenden durch die konsequente Orientierung am empirischen Material und den aus diesem entwickelten Vergleichshorizonten methodisch kontrolliert. Gerade weil „*empirische Blicke keine eindeutigen Wirklichkeiten hervorbringen*“ (Thole, 2003, S. 61) und interpretative Rekonstruktionen immer nur eine von mehreren möglichen Deutungsmöglichkeiten abbilden, war es in diesem Zusammenhang nötig, das der Interpretation zugrunde liegende empirische Material selbst an dieser Stelle mit zu dokumentieren, um den Interpretationsprozess einer kritischen Überprüfung zugänglich zu machen und damit die „*Plausibilität und Glaubwürdigkeit*“ (a.a.O.) des Interpretationsprozesses belegen zu können.

Während somit der Interpretationsprozess selbst bewusst so weit wie möglich entkoppelt wurde von der theoretischen Diskussion, sollen im Folgenden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund des zuvor entwickelten theoretischen Reflexionsmodells betrachtet werden, um so einen Eindruck vom Stand der „reflexiven Professionalisierung“ (Dewe & Otto, 2005) in diesem Feld zu gewinnen.

Weiterhin sollen die Befunde zudem insofern soziogenetisch eingeordnet werden, als mögliche, die Entwicklung der empirisch herausgearbeiteten Haltungen beeinflussende Faktoren näher betrachtet werden. Hierzu ist es nötig, sich differenziert mit den politisch-programmatischen, den organisationsbezogenen sowie den individuellen Kontextbedingungen des sozialpädagogischen Handelns im Übergangsbereich zu befassen, um nachvollziehen zu können, in welcher Weise diese strukturell auf die Entstehung spezifischer Haltungen wirken.

Abschließend werden auf dieser Grundlage mögliche Perspektiven zur Schaffung von Kontextbedingungen vorgestellt, welche dazu beitragen könnten, die strukturellen Voraussetzungen für eine reflexive Professionalisierung im Übergangsbereich zu verbessern.

6.1 Theoretische Einordnung der empirischen Befunde

Betrachtet man die vorliegenden empirischen Ergebnisse aus einer theoretischen Perspektive, erscheinen diese zunächst wenig überraschend. So bestätigen die als „institutionalistisch“ beschriebenen Haltungen die Befunde von GRIMM & VOCK, wonach Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf die von ihnen als anomisch erlebten strukturellen Bedingungen häufig mit einer affirmativen Bewältigungsstrategie reagieren, die sich in einer weitgehend unkritischen Übernahme der programmseitig vorgegebenen arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen niederschlägt (Grimm & Vock, 2007, S. 288f). Auch sind hier deutliche Parallelen zu den von SABINE ADER für den Bereich der Jugendhilfe herausgearbeiteten Handlungsmustern und Handlungslogiken erkennbar, die ebenfalls ein „Übergewicht unreflektierter normativer Orientierungen“ (Ader, 2006, S. 176) bei den sozialpädagogischen Fachkräften feststellen konnte, die zudem einen hohen Deckungsgrad mit den herrschenden institutionellen Wertorientierungen aufwiesen. Sie problematisiert in diesem Zusammenhang insbesondere, dass diese subjektiven normativen Orientierungen nicht offen kommuniziert und reflektiert werden, sondern die Arbeit mit den Jugendlichen unmittelbar und unbewusst prägen. Die handlungsleitenden Normen stellten daher auch keinen fachlichen Standard dar, der für alle Beteiligten sowie auch für Außenstehende transparent ist, sondern bewegten sich „freischwebend“ im System.

Auch die von ADER identifizierte „Symptomorientierte Fallbearbeitung“, d.h. die Feststellung, Fachkräfte und Institutionen beschäftigten sich hauptsächlich mit dem als auffällig und störend wahrgenommenen Verhalten von Kindern und vernachlässigten dabei eine differenzierte Analyse der dahinter liegenden Themen (Ader, 2006, S. 180), ist in ähnlicher Weise im Kontext des institutionalistischen Orientierungsrahmens wiederzufinden.

Trotz der bestehenden politisch-programmatischen Rahmenbedingungen konnte in vielen Fällen ein hohes Maß an (selbst-)reflexiver Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dessen Bedingungen festgestellt werden, welches sich in dem subjektorientierten Orientierungsrahmen verdichten ließ. Im Folgenden soll daher anhand ausgewählter Beispiele verdeutlicht werden, wie es gelingen kann, in der sozialpädagogischen Praxis des Übergangssystems professionelle Maßstäbe für sozialpädagogisches Handeln angemessen zu berücksichtigen.

Strukturell orientiert sich das vorliegende Kapitel dazu an dem in Kapitel 3 entwickelten Reflexionsmodell. Analysiert man die empirischen Befunde vor dem Hintergrund dieses Modells, so zeigt sich, dass die dort entwickelten Spannungsfelder in den jeweiligen Orientierungsrahmen auf unterschiedliche Weise bearbeitet und aufgelöst werden. Dabei wird deutlich, dass in diesem Sinne letztlich nur der subjektorientierte Typus als sozialpädagogisch bezeichnet werden kann.

Subjektorientierung vs. Soziale Normierung und Fallbearbeitung

Mit Blick auf die pädagogische Haltung von entscheidender Bedeutung ist die Perspektive auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die prägend dafür ist, welche Unterstützungsbedarfe identifiziert werden und wie darauf aufbauend der Hilfeprozess ausgestaltet wird. Auffallend ist, dass zunächst von allen Befragten ein weitgehend vergleichbares Bild von den Lebensbedingungen der Teilnehmenden und deren individuellen Problemen skizziert wird. So wird übereinstimmend auf die schwierigen sozialen Bedingungen verwiesen und dabei unter anderem Trennungssituationen der Eltern, die Herkunft aus dem Hartz-IV-Milieu oder unklare Wohnverhältnisse genannt. Auf der persönlichen Seite werden beispielsweise die generell mangelnden Schlüsselqualifikationen sowie fachliche Defizite aufgeführt, begleitet von gesundheitlichen Problemen, Drogenabhängigkeit oder Delinquenz.

Ein Teil der Befragten schließt aus dieser Situationsbeschreibung unmittelbar auf einen Handlungsbedarf, der, abgesichert durch die Ergebnisse standardisierter Kompetenzfeststellungsverfahren, den Hilfeprozess in Form einer „symptomorientierten Fallbearbeitung“ bestimmt.

Von einer Subjektorientierung hingegen kann erst dann gesprochen werden, wenn die Ebene des beobachtbaren Verhaltens verlassen wird und die beschriebenen Symptome im Kontext des jeweiligen Aneignungsprozesses betrachtet und in ihrer Bedeutung für diesen erkannt werden.

In der Terminologie der dokumentarischen Methode bedeutet dies, dass es den Sozialpädagogen gelingen muss, einen Zugang zu den „konjunktiven Erfahrungsräumen“ der Jugendlichen zu erhalten. Wie der Sozialforscher die Ebene des „kommunikativen Wissens“ überwinden muss, um zu den impliziten Wissensgehalten vordringen zu können, muss der Sozialpädagoge das Verhalten der Jugendlichen als „Dokument“ ansehen, dessen Hintergründe er sich erst erschließen muss. Auch der Sozialpädagoge muss daher zunächst ein Stück der „systemischen Fremdheit“ überwinden, die ihn von dem Teilnehmer trennt, um diesen zu verstehen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass auch ein auf den Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ basierendes sozialpädagogisches Verständnis nicht darauf verzichten kann, sich mit Fragen des „pädagogischen Bezugs“ (Nohl, 2002) bzw. des pädagogischen Verhältnisses im Rousseau'schen Sinne (Rousseau, 1998) auseinanderzusetzen. So weisen die im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten Ergebnisse darauf hin (vgl. Kapitel 5), dass der Aufbau einer Vertrauensbeziehung als wesentliche Voraussetzung für einen gelingenden Hilfeprozess anzusehen ist.

Allerdings, darauf deutet die „situative“ Ausprägung der subjektorientierten Haltung hin, die sich in einer weitgehenden Ablehnung struktureller programmatischer Vorgaben ebenso

niederschlägt wie in deutlichen Vorbehalten gegenüber systematischen Formen der Hilfeplanung, muss aus mehreren Gründen darauf geachtet werden, dass die dyadische Beziehung zwischen Sozialpädagogen und Teilnehmer ein bestimmtes Maß an Exklusivität nicht übersteigt und daher methodisch kontrolliert und systematisch reflektiert wird. Aus Sicht der Jugendlichen birgt die Fokussierung auf eine zentrale Bezugsperson die Gefahr, sich in (neue) Abhängigkeiten zu begeben, anstatt Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. Aus professioneller Sicht wäre dies in hohem Maße kontraproduktiv, zudem Übernahme der Sozialpädagoge mit Blick auf die von Anfang an feststehende zeitliche Begrenzung der Beziehung damit seinerseits eine Verantwortung, der er insbesondere unter den gegebenen Bedingungen nicht gerecht werden kann. Daher muss die Intensität der Bindung von Anfang an in einem angemessenen Verhältnis zu ihrer voraussichtlichen Dauer und den in diesem Zeitraum zu erreichenden Zielen stehen. Die in einzelnen Projekten ausgegebene Parole „We are Family“ könnte Teilnehmer daher auch zu einer Überidentifizierung mit dem Projekt verleiten, was, spätestens beim Projektaustritt notwendigerweise eine neuerliche Enttäuschung und Verlusterfahrung auf Seiten der Teilnehmer zur Folge hätte.

Ähnlich wie der Sozialforscher seinen Standpunkt methodisch kontrollieren muss, gilt dies daher auch für den Sozialpädagogen und seine Rolle im Hilfeprozess. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass nach der zu Beginn nötigen und wichtigen Fokussierung auf den Aufbau einer Vertrauensbeziehung der Schwerpunkt der Arbeit sukzessive hin zur Gestaltung von Orten und Situationen verschoben werden muss, die den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, Aneignungserfahrungen zu sammeln.

Abbildung 1: Schwerpunkte sozialpädagogischen Handelns im Zeitverlauf



Dabei wird dann auch deutlich, dass der Aufbau von Vertrauensbeziehungen keinen Selbstzweck darstellt und auch nicht, wie in einem der Interviews vermeintlich professionskritisch angemerkt wurde, dazu dient, „so auf Tod, Trauer, Betroffenheit zu

machen“, sondern immer darauf ausgerichtet ist, die *„Subjektivität im Aneignungshandeln“* sicherzustellen (Hamburger, 2003, S. 125).

Als wesentliches Instrument zur professionellen Kontrolle des Hilfeprozesses ist dabei eine strukturierte und kontinuierliche Hilfe- bzw. Förderplanung zu betrachten. Insofern diese nicht als Herrschaftsinstrument missbraucht und als technokratisches Planungsinstrument missverstanden wird, bietet ein solches Verfahren die Möglichkeit, die unterschiedlichen Deutungshorizonte der Beteiligten offen zu legen, zu reflektieren und in ihren Konsequenzen für die Gestaltung des weiteren Hilfeprozesses zu diskutieren. Ein derart institutionalisierter ‚Zwang‘ zur kontinuierlichen (Selbst-)reflexion kann auch dazu beitragen, die Gefahr einer „symptomorientierten Fallbearbeitung“ zu verringern, indem der lebensweltliche und biographische Kontext systematisch mit in den Blick genommen wird und so die *„Geschichte und Genese eines problematischen Lebensverlaufs in seinem familiären und sozialen Zusammenhang“* (Ader, 2006, S. 180) und nicht die aktuelle Symptomatik im Zentrum steht.

Förderung der Selbsttätigkeit vs. Herstellung von Fähigkeiten

Dem Subjektverständnis immanent ist die Auffassung, das Subjekt grundsätzlich als selbsttätig zu betrachten und zwar auch dann, wie WINKLER betont, wenn diese Selbsttätigkeit in Form von Untätigkeit in Erscheinung tritt (Winkler, 1988, S. 270). Dieser scheinbar paradoxe Hinweis ist insofern von zentraler Bedeutung für die Einordnung des sozialpädagogischen Handelns im Übergangssystem, als die Untätigkeit eines der zentralen Merkmale vieler Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu sein scheint, insbesondere zu Beginn der Teilnahme an einem Projekt. Dieses Verhalten veranlasst, wie die empirischen Ergebnisse zeigen, viele der damit konfrontierten Sozialpädagogen, hier ein Defizit bei den Schlüsselkompetenzen zu diagnostizieren und dieses symptomatisch zu bearbeiten („Ich sage mal, die Hälfte der Teilnehmer, die muss man erst einmal aktivieren“), was beispielsweise bedeutet, mit ihnen zu „trainieren“, täglich ins Projekt zu kommen, pünktlich zu sein und einen gesamten Arbeitstag durchzuhalten. In diesem Zusammenhang wird den Teilnehmern dann der Subjektstatus de facto weitgehend abgesprochen, da eine aktive Beteiligung sowohl an der konkreten Ausgestaltung des Projektalltages als auch mit Blick auf die Planung der eigenen Zukunft als Überforderung angesehen wird und daher nicht oder kaum stattfindet. Die Einflussmöglichkeiten werden zusätzlich dadurch limitiert, dass aufgrund der dominanten Orientierung an einer vermeintlichen Arbeitsmarktrelevanz Selbsttätigkeit nur dann zugelassen wird, wenn vonseiten der Sozialpädagogen eine unmittelbare Kompatibilität mit den arbeitsmarktbezogenen Zielen gesehen wird.

Auch die programmatischen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind häufig wenig geeignet, Selbsttätigkeit zu ermöglichen. Wenn der Ablauf des Projekts, wie in einigen der Interviews beschrieben (vgl. Kapitel 5), sowohl inhaltlich als auch zeitlich bereits vor Beginn feststeht, wenn sich die Qualifizierungsinhalte an den beim jeweiligen Träger verfügbaren

Werkstätten orientieren müssen und Praktika nur in den dafür vorgesehenen Zeitkorridoren stattfinden können, schränkt dies die Möglichkeit, auf individuelle Entwicklungsverläufe eingehen zu können, zusätzlich ein.

Es lassen sich jedoch auch Beispiele dafür finden, dass es selbst unter diesen suboptimalen Rahmenbedingungen möglich ist, subjektorientiert zu agieren. In diesen Fällen wird die Untätigkeit bzw. Passivität der Teilnehmenden nicht als Ausdruck fehlender Kompetenz oder Motivation angesehen, sondern als Hinweis auf eine tiefsitzende Verunsicherung gedeutet, deren Ursachen zunächst erschlossen werden müssen, bevor eine sinnvolle pädagogische Intervention erfolgen kann. Dazu ist, wie oben beschrieben, eine tragfähige Vertrauensbeziehung die zentrale Voraussetzung, da die Reaktionen bzw. Interventionen sonst notwendigerweise auf der symptomatischen Ebene ansetzen müssen.

Dann jedoch wird es nicht gelingen, die lebensgeschichtlich zentralen Herausforderungen, mithin also den Kern des Aneignungsproblems zu identifizieren und angemessen darauf zu reagieren. Die Förderung der Selbsttätigkeit bedeutet daher, beim Aneignungsproblem selbst anzusetzen und den Jugendlichen dabei zu unterstützen, für sich einen Weg zu finden, diese Problematik selbsttätig zu bearbeiten und ihn auf diesem Weg sozialpädagogisch zu begleiten. Unter diesen Bedingungen kann der Begriff der sozialpädagogischen Begleitung dann auch insofern spezifiziert werden, als er sämtliche Aktivitäten der Gestaltung von Orten beschreibt, mit denen der Sozialpädagoge dazu beitragen möchte, dem Jugendlichen gelingendes Aneignungshandeln zu ermöglichen. Diese Form der Unterstützung bedeutet, wie in einem der Interviews betont wurde nicht, den Jugendlichen „an der Hand zu nehmen“ und somit stellvertretend für diesen zu handeln. Der aktive Part muss in jedem Fall bei dem Jugendlichen selbst bleiben, die sozialpädagogischen Interventionen sollen lediglich dazu beitragen, diese Selbsttätigkeit zu ermöglichen.

In der Projektpraxis kann dies in unterschiedlicher Weise geschehen. Im Zuge der Berufsorientierung können den Jugendlichen Berufsbilder nähergebracht werden, die möglicherweise deren Interessen entsprechen, jedoch ohne damit bereits vorhandene Vorstellungen zu entwerfen und als unrealistisch abzutun. In Vorbereitung der betrieblichen Praktika können Kontakte zu Unternehmen angebahnt werden, die beispielsweise aufgrund ihrer familiären Kultur für einen stark verunsicherten Jugendlichen bessere Entfaltungsmöglichkeiten bieten als anonyme Großbetriebe, ohne den Jugendlichen aus der Verantwortung zu entlassen, selbst den Kontakt zu dem betreffenden Betrieb aufzunehmen. Diese beiden Beispiele zeigen, dass sich die sozialpädagogische Begleitung nicht auf bestimmte Gegenstände bzw. Handlungen beschränkt, sondern sich in einer spezifischen Haltung manifestiert.

Primat der Autonomie des Subjekt vs. Primat der Intentionalität

Die ‚Selbstzurücknahme‘ des Sozialpädagogen beschränkt sich nicht, wie zuvor dargelegt, auf die Handlungsebene, sondern gilt ebenso für die Ebene der Zielsetzungen. Während im Rahmen der skizzierten institutionalistischen Haltung einseitig die Durchsetzung des programmatischen Integrationsauftrages vorangetrieben wird und die Interventionen deshalb auch oftmals auf eine bloße Anpassung des Verhaltens abzielen, stehen Verfechter der Subjektorientierung vor der Herausforderung, in der Interaktion mit dem Jugendlichen nach Schnittmengen zwischen den individuellen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Erwartungen zu suchen, die dem Jugendlichen perspektivisch eine berufliche Integration ermöglichen, ohne dabei das Gefühl zu haben, sich selbst und seine Wünsche verleugnen zu müssen.

Eine zentrale Voraussetzung dazu ist es, die Jugendlichen zu jedem Zeitpunkt ernst zu nehmen und ihren Bedürfnissen den gleichen Stellenwert einzuräumen wie dem programmatischen Integrationsauftrag. Die Aussage eines der befragten Sozialpädagogen, erfolgsentscheidend sei, dass es die eigenen Ziele seien, die die Jugendlichen entwickeln, beschreibt dies treffend und verdeutlicht die spezifische Qualität des sozialpädagogischen Handelns, welches darauf verzichtet, eine bestimmte Richtung (der beruflichen Integration) vorzugeben und stattdessen darauf abhebt, dass die Jugendlichen für sich überhaupt eine Richtung finden. Zusammenfassend lässt sich dies mit einem weiteren Interviewzitat wie folgt beschreiben: *„Was kann diesem Menschen an Unterstützung in dem Tempo gegeben werden, dass er sich ein Stück weit in die Richtung entwickelt, die für ihn angemessen ist und die dem Menschen gut tut?“*

Eine Grundhaltung, welche den Jugendlichen sowohl unterstellt, kein wirkliches Interesse an einer beruflichen Integration zu haben und ihnen auch die dazu notwendigen Kompetenzen grundsätzlich abspricht, ist damit nicht vereinbar. Wenn, was in allen Interviews der Fall war, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung als zentrale Ziele der Maßnahme beschrieben werden, ist es paradox, wenn der Weg dorthin gekennzeichnet ist durch eine permanente Entmündigung.

Zwar ist es unter den bestehenden programmatischen und strukturellen Rahmenbedingungen sowie dem sich daraus ergebenden Zeit- wie Erfolgsdruck für die Projekte nachvollziehbar, wenn unter Bezugnahme auf die mangelnde Aktivität und Mitwirkungsbereitschaft der Jugendlichen deren Einflussmöglichkeiten auf die Definition individueller Projektziele wie die Gestaltung des Projektalltages stark eingeschränkt und sie stattdessen einem weitgehend standardisierten und vorstrukturierten ‚Hilfeapparat‘ zugeführt werden, der sie in kürzester Zeit fit machen soll für den Arbeitsmarkt. Mit professioneller sozialpädagogischer Hilfe hat dies jedoch wenig zu tun.

Deutlich machen lässt sich dieser qualitative Unterschied exemplarisch anhand der in den Interviews zum Thema Praktikum gemachten Aussagen. Zwar wird dem Praktikum von allen Befragten ein großer Stellenwert beigemessen, dessen konkrete Funktion variiert jedoch. Aus institutionalistischer Perspektive wird dabei insbesondere die Funktion des Praktikums als Brücke zum Arbeitsmarkt betont, d.h. der Erfolg eines Praktikums bemisst sich vor allem an dem Klebeeffekt, also daran, ob in Folge des Praktikums ein Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag abgeschlossen werden konnte. Um diese Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, wird im Vorfeld des Praktikums vonseiten der Pädagogen versucht werden, dem Jugendlichen „unrealistische“ Berufsvorstellungen auszureden und ihn bei der Wahl des Praktikums dahingehend zu beeinflussen, sich allein auf für ihn vermeintlich erreichbare und geeignete Berufe zu fokussieren.

Aus subjektorientierter Perspektive hingegen sind Praktika ein Teil des individuellen Suchprozesses und dienen dazu, dem Jugendlichen Erfahrungsräume zu bieten, die es ihm ermöglichen sollen, ggf. auch nach dem Prinzip des ‚Trial and Error‘, konkretere Vorstellungen von den eigenen beruflichen Zielen und Möglichkeiten zu entwickeln und dabei selbst einschätzen zu lernen, was realistisch ist und was nicht. Die unmittelbare berufliche Integration ist dabei von sekundärer Bedeutung, wichtiger ist, dass es dem Jugendlichen mit Hilfe der Erfahrungen aus den Praktika gelingt, selbstständig eine qualifizierte Berufswahlentscheidung zu treffen und eine Vorstellung von deren Realisierung zu entwickeln.

Lebenslage als subjektive vs. objektive Realität

Einher mit einer symptomorientierten Fallbearbeitung geht in der Regel auch eine oberflächliche Bewertung der Lebenslagen der Jugendlichen anhand objektiver Faktoren. Indem diese „Soziallage“ (Winkler, 1988, S. 274) mit Blick auf die Bewertung der Zukunftsperspektiven absolut gesetzt und so das als möglich erachtete Spektrum beruflicher Handlungsfelder limitiert bzw. determiniert wird, blenden in dieser Weise handelnde sozialpädagogische Fachkräfte die persönlichen Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen, die von ihnen skizzierte „Ideallage“ aus. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn argumentiert wird, man habe in einem Projekt bestimmte Angebote im kaufmännischen Bereich nicht unterbreiten können, da die Ergebnisse der Kompetenztests ergeben hätten, dass die Teilnehmenden nicht die nötigen Voraussetzungen dafür erfüllten.

Auch aus professionstheoretischer Perspektive sind daher die bereits mehrfach thematisierten Kompetenzfeststellungsverfahren kritisch zu betrachten. So suggerieren deren scheinbar objektive Ergebnisse eine vermeintliche Alternativlosigkeit sowohl mit Blick auf die beruflichen Ziele der Jugendlichen als auch hinsichtlich der Gestaltung des Projektalltages. Die Kritik richtet sich dabei weniger auf die Testverfahren an sich als auf den Umgang mit diesen und ihre Funktion innerhalb der Projekte bzw. der diesen zugrunde liegenden

Konzepte. Wenn, was ebenfalls in einigen Interviews zum Ausdruck gekommen ist, die Ergebnisse gemeinsam mit den Jugendlichen diskursiv und ergebnisoffen bewertet werden, können standardisierte Testverfahren einen durchaus konstruktiven Beitrag zur Gestaltung des Hilfeprozesses leisten, beispielsweise indem so bestehende Diskrepanzen zwischen der „Soziallage“ und der von den Jugendlichen entworfenen „Ideallage“ sichtbar werden, die dann bearbeitet werden können. Wenn aber aus Testergebnissen ohne Beteiligung und zum Teil sogar ohne Wissen der Teilnehmenden unmittelbar Konsequenzen für die Gestaltung des Hilfeprozesses gezogen werden, so führt dies mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer weiteren Entmutigung der ohnehin schon hochgradig verunsicherten Jugendlichen und in der Folge dazu, dass auch die letzten fragilen Zukunftsaspirationen aufgegeben werden, die einen ‚Motivationskern‘ und somit einen Ansatzpunkt für die Gestaltung des Hilfeprozesses hätten bilden können.

Ein angemessener Umgang mit den betreffenden Instrumenten setzt dabei die Einsicht voraus, dass den subjektiv geäußerten Wünschen und Vorstellungen dieselbe, wenn nicht gar eine größere Bedeutung beigemessen werden muss als den scheinbar objektiven Testergebnissen. Aus sozialpädagogischer Perspektive ist es daher unabdingbar, dass den Jugendlichen innerhalb der Projekte die Möglichkeit geboten wird und sie dazu animiert werden, ihre persönliche „Ideallage“ einzubringen bzw. eine solche gegebenenfalls erst einmal zu entwickeln.

Die Lebenslage als subjektive Realität zu betrachten, ist darüber hinaus auch von großer Wichtigkeit für die Bewertung der Lebensumstände und deren individuellen Bedeutung. Auch hier konnten Tendenzen festgestellt werden, strukturell ungünstige Umfeldfaktoren in einen ursächlichen Zusammenhang zu einem beobachteten Verhalten zu stellen, ohne diesen Zusammenhang im Einzelfall näher zu prüfen. So wird mangelnde Arbeitsmotivation argumentativ häufig unhinterfragt auf das Fehlen geeigneter Vorbilder in einer von Arbeitslosigkeit sowie von konfliktbeladenen familiären Verhältnissen geprägten Lebensumwelt zurückgeführt, genauso wie sprachliche Probleme unmittelbar mit einem vorhandenen Migrationshintergrund in Bezug gesetzt werden. Auch wenn diese Zusammenhänge durchaus plausibel sind und auf struktureller Ebene auch als empirisch belegt gelten dürfen, darf daraus nicht der voreilige Schluss gezogen werden, dass diese Faktoren auch im konkreten Einzelfall von Bedeutung sein müssen. An die Stelle generalisierender Ursachenzuschreibungen muss daher die Rekonstruktion der jeweiligen individuellen Verarbeitungsgeschichte sozialstruktureller Umweltbedingungen treten, um herausfinden zu können, ob diese einen Einfluss auf die aktuelle Situation des Jugendlichen im Allgemeinen sowie dessen Aneignungsproblematik im Besonderen hat und wenn ja welchen. Eine solche ‚lebensweltliche Sensibilität‘ eröffnet Zugänge zu den „konjunktiven Erfahrungsräumen“ der Teilnehmenden und ermöglicht es damit, die lebensgeschichtliche

Bedeutung sozialstruktureller Faktoren verstehen und nicht nur (scheinbar) erklären zu können.

Gestaltung von Orten vs. Umerziehung und stellvertretende Problemlösung

Eine auf Selbsttätigkeit ausgerichtete und die Autonomie der Subjekte achtende Haltung muss sich notwendigerweise auch in der konzeptionellen Ausgestaltung des Projektalltages widerspiegeln. Aussagen wie, man könne in einem Lehrgang nicht so direkt auf die Wünsche der Teilnehmenden eingehen, da dies den Lehrgangsziele widerspräche, erweisen sich mit einem solchen Grundverständnis ebenso inkompatibel wie die daraus gezogene Schlussfolgerung, es sei egal, an welchem Gegenstand man Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Teamarbeit lerne, dies könne auch dann in der Holzwerkstatt geschehen, wenn das handwerkliche Geschick wie das Interesse an entsprechenden Tätigkeiten gering ausgeprägt seien.

Diese, im Kontext des institutionalistischen Typs weit verbreitete Einstellung (vgl. Kapitel 5.4.1) geht dabei einher mit einem Selbstverständnis, wonach die Aufgabe der Projekte in erster Linie darin besteht, die Teilnehmenden an die Bedingungen der Arbeitswelt anzupassen und aus dieser Perspektive als ‚abweichend‘ zu bewertendes Verhalten zu korrigieren. Diese Praxis stellt ein weiteres Indiz für eine „symptomorientierte Fallbearbeitung“ dar, bei der in keiner Weise die eigentliche Aneignungsproblematik der Jugendlichen in den Blick genommen und bearbeitet wird. Während hier eine angenommene Dichotomie zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Anforderungen einseitig dahingehend aufgelöst werden soll, die subjektive Seite zu negieren und die Imperative der Arbeitswelt absolut zu setzen, besteht diese Dichotomie aus sozialpädagogischer Perspektive nicht. Unter Bezug auf die in Kapitel 3 beschriebenen unterschiedlichen Formen des Aneignungsproblems ist vielmehr von einer grundsätzlichen Kompatibilität individueller und gesellschaftlicher Ziele auszugehen. Wenn vor diesem Hintergrund die beobachtbaren Probleme der Jugendlichen nicht als Folge eines generellen Zielkonflikts, sondern eines gestörten Aneignungsprozesses betrachtet werden, müssen sich auch die Projekte nicht um die Auflösung dieses angenommenen Konflikts zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Bedürfnissen, sondern um die Bearbeitung des Aneignungsproblems kümmern.

Die wiederholte Konfrontation mit Situationen, sei es im schulischen wie beruflichen Kontext, die sich aus Sicht des Individuums bereits wiederholt als nicht ‚aneignbar‘ erwiesen haben, sind dazu nicht geeignet und verstärken das Aneignungsproblem eher als es zu verringern. Die Gestaltung eines Projektalltages, der auf eine möglichst genaue Simulation schulischer oder betrieblicher Realitäten ausgerichtet ist, ohne dabei darauf zu achten, den Teilnehmenden eine „zwischenengeschobene Objektivität“ (vgl. Kapitel 3.1) anzubieten, über die es diesen gelingt, sich schrittweise jene Fähigkeiten anzueignen, derer sie bedürfen, um im schulischen oder betrieblichen Alltag bestehen zu können, ist daher kontraindiziert.

Vielmehr bedarf es, ausgehend von der aktuellen Situation der Teilnehmenden und deren jeweiliger individueller Aneignungsproblematik, der Gestaltung von Orten und Situationen, in denen diese sich „im Modus des Könnens“ (Winkler, 1988, S. 149f) befinden, d.h. in denen es den Jugendlichen gelingt, mit den ihnen zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten neue Aneignungserfahrungen zu machen. Dies können, wie in den Interviews geschildert, die unterschiedlichen Aktivitäten im Zusammenhang mit der Vor- und Zubereitung eines gemeinsamen Mittagessens ebenso sein wie die künstlerische Gestaltung der Räumlichkeiten, die Teilnahme an Sportangeboten oder Formen des sozialen Engagements. Unmittelbare Erfolgserlebnisse in diesem Rahmen, das Lob der anderen Teilnehmenden für ein selbst zubereitetes Essen oder die Erfahrungen, erstmals im Leben fünf Kilometer am Stück gelaufen zu sein, bilden die Basis für weitergehendes Aneignungshandeln, welches dann sukzessive auch größere unmittelbar berufsqualifizierende Anteile beinhalten darf.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die häufig als randständig beschriebenen „freizeitpädagogischen“ Aktivitäten innerhalb der Projekte gerade mit Blick auf diese Zielgruppe häufig zunächst auch aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive eine deutlich größere Bedeutung haben als konzeptionell eindeutig berufsqualifizierende oder allgemeinbildende Module.

Schaffung aneignbarer, Sicherheit bietender Räume vs. Handeln innerhalb sozial determinierter, riskanter Räume

Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang die von mehreren der befragten Fachkräfte geäußerte Einschätzung, die Jugendlichen kämen ihnen zutiefst verunsichert vor, und geht man weiterhin davon aus, dass diese Verunsicherung im Zusammenhang mit den in der Regel zahlreichen Misserfolgserlebnissen der Jugendlichen in ihrer bisherigen schulischen und beruflichen Laufbahn steht, ergibt sich daraus eine konkrete Anforderung an die Qualität der innerhalb des Projektes zu gestaltenden Orte. So ist es unmittelbar nachvollziehbar, dass ein auf die möglichst detailgetreue Simulation eines schulischen oder betrieblichen Umfeldes ausgerichtete Projektgestaltung wenig geeignet sein dürfte, den Jugendlichen jene „existenzielle Sicherheit“ (Winkler, 1988, S. 280) zu geben, die sie benötigen, um sich diese Umwelt aneignen zu können. Vielmehr ist es nicht verwunderlich, wenn die Jugendlichen versuchen, diese für sie negativ besetzten Situationen zu meiden, unpünktlich oder gar nicht ins Projekt zu kommen, um sich den Tätigkeiten zu entziehen, wodurch sie sich wiederum dem Vorwurf defizitärer Arbeitstugenden aussetzen.

Sozialpädagogisches Handeln darf daher nicht darin bestehen, die Jugendlichen permanent mit Situationen zu konfrontieren, die sich für sie als nicht aneignbar erwiesen haben, sondern Räume zu schaffen, innerhalb derer eben dies möglich ist. In der praktischen Umsetzung lassen sich im Interviewmaterial hierzu insbesondere zwei Zugänge identifizieren,

mit denen diesem Anspruch Rechnung getragen werden kann.

Eine Strategie besteht darin, den strukturellen Rahmen eines ‚klassischen‘ Qualifizierungsprojektes zwar aufrechtzuerhalten, d.h. sowohl Unterrichtsmodule zu allgemein- und berufsbildenden Themen als auch Qualifizierungseinheiten zur Vermittlung fachpraktischer Fertigkeiten durchzuführen, diesen aber ‚aneignungssensibel‘, d.h. individuell auf das Niveau der Teilnehmenden hin auszurichten, um es damit jedem und jeder Jugendlichen zu ermöglichen, auch in diesem Umfeld erfolgreiche Aneignungsprozesse zu durchlaufen. Dies setzt voraus, dass die involvierten Lehrkräfte und Anleiter einen hinreichend engen Bezug zu den einzelnen Teilnehmenden haben, einerseits um die jeweilige Aneignungsproblematik adäquat verstehen und damit berücksichtigen zu können und andererseits, damit die Jugendlichen ihnen vertrauen und so jene Sicherheit gewinnen, die nötig ist, um sich auf diese, mit regelmäßigen Misserfolgserlebnissen assoziierten Settings einzulassen. Weiterhin setzt dieses Vorgehen eine durchgängige konzeptionelle Differenzierung sowohl bezüglich der Lehrgangs- bzw. Unterrichtsinhalte als auch –ziele voraus, die jeweils auf die individuelle Situation hin ausgerichtet werden müssen.

Ein zweiter Zugang besteht darin, Bildungs- und Qualifizierungsprozesse aus den ‚klassischen Settings‘ auszugliedern und in einen Rahmen zu überführen, der aus Sicht der Jugendlichen nicht vorbelastet ist und zudem deren unmittelbare Bedürfnisse befriedigt. Ein Beispiel hierfür stellt die Vor- und Zubereitung des täglichen gemeinsamen Mittagessens im Projekt dar. In dem betreffenden Projekt wird hierzu ein bestimmtes Budget zur Verfügung gestellt, mit dem es der Gruppe gelingen muss, jeden Tag ein Mittagessen zuzubereiten. Die konkrete Umsetzung obliegt dabei der Gruppe, d.h. es muss entschieden werden, was gekocht wird und wer dabei welche Rolle übernimmt, es müssen die Zutaten eingekauft werden, ohne das Budget zu überziehen, das Essen muss gekocht und schließlich der Abwasch erledigt werden.

Betrachtet man diese Aufgaben näher, so zeigt sich, dass dazu eine Reihe von Schlüssel- wie Fachkompetenzen nötig sind, die sowohl eine berufsbezogene wie alltagspraktische Bedeutung als auch einen unmittelbaren arbeitsweltlichen Bezug haben. Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, leistet die gemeinsame Zubereitung eines Mittagessens damit einen unmittelbaren Beitrag zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzen, die zu den von der Bundesagentur für Arbeit zusammengestellten „Kriterien zur Ausbildungsreife“ zählen.

Tabelle 2: Steigerung der Ausbildungsreife durch die Zubereitung eines gemeinsamen Mittagessens

Arbeitsschritte: Zubereitung eines gemeinsamen Mittagessens	Vermittelte Kompetenzen gemäß Kriterien zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit (BA), 2009)
„Menüplanung“	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen und Zuhören • Sprachbeherrschung • Lesen – mit Texten und Medien umgehen (z.B. Internetrecherche zu Rezepten) • Mathematische Grundkenntnisse (z.B. um im Rezept angegebene Mengen umrechnen zu können) • Rechnerisches Denken • Logisches Denken • Merkfähigkeit • Selbstorganisation und Selbstständigkeit • Teamfähigkeit • Verantwortungsbewusstsein
Rollen- und Aufgabenverteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Selbstorganisation und Selbstständigkeit • Teamfähigkeit • Berufswahlreife (z.B. Selbsteinschätzungskompetenz bezüglich Stärken und Schwächen, Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen)
Einkaufen	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftliche Grundkenntnisse (z.B. Preise vergleichen) • Mathematische Grundkenntnisse • Rechnerisches Denken • Logisches Denken • Leistungsbereitschaft • Selbstorganisation und Selbstständigkeit • Teamfähigkeit • Umgangsformen • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit
Zubereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematische Grundkenntnisse • Rechnerisches Denken • Logisches Denken • Bearbeitungsgeschwindigkeit • Befähigung zur Daueraufmerksamkeit • Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz • Kritikfähigkeit • Leistungsbereitschaft • Selbstorganisation und Selbstständigkeit • Sorgfalt • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit
Service und Abwasch	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsbereitschaft • Sorgfalt • Teamfähigkeit • Zuverlässigkeit

Eine ähnliche Auflistung ließe sich auch für zahlreiche andere im Rahmen der Interviews genannte Aktivitäten aufzeigen, die vermeintlich auf den ersten Blick keinen oder einen nur geringen arbeitsmarktpolitischen Bezug erkennen lassen (und dies ja auch explizit nicht

sollen), deren unmittelbarer Beitrag zur Steigerung der „Ausbildungsreife“ aber bei näherer Betrachtung herausgearbeitet werden kann.

Auch mit Blick auf die Berufsorientierung und berufsbezogene Qualifizierung leisten diese Aktivitäten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag. So werden bei der Zubereitung des Mittagessens Fertigkeiten geübt, die für die unterschiedlichen Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes von Bedeutung sind, bei der Restaurierung alter Möbel zur Gestaltung der Räumlichkeiten werden Grundlagen des Schreinerhandwerks vermittelt und beim Streichen der Wände wird den Teilnehmenden der Malerberuf nähergebracht¹⁸. Trotzdem unterscheidet sich diese Form der Qualifizierung in mehrfacher Hinsicht von den gängigen Qualifizierungsmodulen im Kontext von Maßnahmen des Übergangsbereichs. Zum einen zielen die Aktivitäten zunächst insbesondere auf die Befriedigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden ab, sie tragen dazu bei, dass diese satt werden und sich in einer ansprechenden, selbst mitgestalteten Umgebung aufhalten können. Außerdem haben sie einen unmittelbaren alltagspraktischen Nutzen, d.h. sie haben eine Bedeutung auch unabhängig von einer möglichen Ausbildungsaufnahme in der Zukunft und ermöglichen damit zudem auch direkte Erfolgserlebnisse (z.B. das Lob an den Koch für das zubereitete Essen). Zudem können die Teilnehmenden für sich selbst entscheiden, welche Aufgaben sie übernehmen und werden beispielsweise nicht zu einem Einsatz gezwungen, nur weil in der Metallwerkstatt die teure CNC-Fräsmaschine sonst nicht ausgelastet wäre oder die Schreinerwerkstatt in einer bestimmten Woche nun einmal für das Projekt reserviert ist.

Aktivitäten der hier gezeigten Art sind zudem gut geeignet, um den Teilnehmenden einen niedrighwelligen Zugang zu Berufsfeldern zu ermöglichen, die zunächst vermeintlich wenig attraktiv sind oder von ihnen aus anderen Gründen bislang nicht in Betracht gezogen wurden. Niedrighwellig ist dieser Zugang insofern, als beispielsweise die Übernahme des Kochens zunächst nicht explizit der Berufsorientierung dienen soll, sondern vielmehr notwendig ist, damit alle mittags satt werden. Sollte sich jedoch herausstellen, dass diese Aufgabe als befriedigend erlebt wird und das Ergebnis zudem noch von den Kolleginnen und Kollegen gelobt wird, ist möglich, dass diese Erfahrung sich auch auf die Berufswahlentscheidung auswirkt.

Gleiches gilt für die Einsicht in die Sinnhaftigkeit mathematischer Grundkenntnisse, beispielsweise um ermitteln zu können, wie viel Farbe zum Streichen eines Raumes nötig ist oder um ein Rezept korrekt auf eine andere als die angegebene Personenzahl umrechnen zu können.

Die ausführliche Beschreibung ausgewählter, im Rahmen der Interviews genannter Beispiele soll verdeutlichen, dass die Sozialpädagogik im Rahmen dieser Projekte nicht nur eine

¹⁸ Diese Beispiele wurden im Kontext der Interviews genannt, zum Teil in Sequenzen, die nicht explizit in diese Arbeit eingeflossen sind.

begleitende Funktion hat bzw. haben darf, sondern den zentralen Bezugspunkt der methodisch-didaktischen Gestaltung der Angebote insgesamt darstellen muss. Der Anspruch, ‚aneigenbare‘, Sicherheit bietende Räume zu schaffen, beschränkt sich daher auch nicht nur auf vermeintliche Randbereiche eines Projekts, die häufig mit dem Begriff ‚freizeitpädagogische Angebote‘ dem eigentlichen ‚Kerngeschäft‘ der Qualifizierung gegenübergestellt werden. Insbesondere auch mit Blick auf die hier in Auszügen abgebildeten Kriterien zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit muss festgehalten werden, dass auch diese Angebote in je spezifischer Form einen Beitrag zur Förderung der Ausbildungsfähigkeit leisten können und gerade nicht nur jene, die explizit als Qualifizierungs- oder Unterrichtsmodule ausgewiesen sind.

Vielmehr gilt es zu beachten, dass gerade die hier adressierte Zielgruppe Jugendlicher und junger Erwachsener, die bereits über einen längeren Zeitraum erfolglos versucht, einen Zugang zum Ausbildungssystem zu erhalten, mit einem ‚klassischen‘ arbeitsmarktpolitischen Instrumentarium nicht adäquat zu unterstützen ist. Ein eindeutiger Beleg dafür sind die zum Teil beachtlichen Maßnahmenkarrieren, welche die Teilnehmenden vorweisen können, ohne damit dem Ziel der Arbeits- oder Ausbildungsaufnahme entscheidend nähergekommen zu sein.

Insofern ist es erfreulich, dass im Zuge dieser Arbeit zumindest einem Teil der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte ein hohes Maß an Bewusstsein für eine den hier skizzierten Kriterien sozialpädagogischer Professionalität entsprechende Projektgestaltung attestiert werden kann. Diese Haltungen spiegeln sich dabei in den genannten und hier exemplarisch aufgeführten Beispielen aus dem Projektalltag wider und verdeutlichen, dass es, zumindest im Rahmen des betrachteten Förderansatzes ‚Fit für den Job‘ möglich ist, die geltenden Rahmenbedingungen subjektorientiert zu interpretieren und die Projekte demgemäß auszugestalten.

Da diese Möglichkeit jedoch nicht durchgängig genutzt wird und offenbar nach wie vor die als institutionalistisch beschriebene Haltung ebenfalls weit verbreitet ist, stellt sich die Frage danach, welche Bedingungen die Entstehung einer subjektorientierten Haltung begünstigen und welche Faktoren diesbezüglich als hinderlich zu betrachten sind. Dieser soziogenetischen Einordnung der vorliegenden empirischen Befunde widmet sich das folgende Kapitel.

6.2 Die sinngenetischen Typen und ihr struktureller Kontext – Ansätze einer soziogenetischen Einordnung

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.4 dargestellten wissenschaftlichen Befunde zur Situation der Sozialpädagogik im Übergangssystem ist es wenig verwunderlich, dass auch im Kontext dieser Untersuchungen Haltungen identifiziert werden konnten, die zwar als sozialpädagogisch bezeichnet werden, diesem Anspruch unter professionstheoretischen Gesichtspunkten jedoch nicht gerecht werden.

Da davon auszugehen ist, dass es sich dabei nicht in erster Linie um ein kollektives individuelles Versagen der betreffenden sozialpädagogischen Fachkräfte handelt, sondern es vor allem strukturelle Faktoren sind, die auch mehr als zwanzig Jahre nach dem von MICHAEL GALUSKE identifizierten „Orientierungsdilemma“ (Galuske, 1993) einer flächendeckenden Professionalisierung der Sozialpädagogik im Übergangssystem entgegenstehen, erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle zunächst noch einmal näher auf die politisch-programmatischen Rahmenbedingungen des Übergangsbereichs einzugehen, bevor dann organisationsbezogene und individuelle Faktoren betrachtet werden.

Auch wenn damit aus methodischer Sicht nicht den Ansprüchen einer stringenten, empirisch belastbaren soziogenetischen Analyse der für die Herausbildung der identifizierten sinngenetischen Typen relevanten sozialstrukturellen Gegebenheiten entsprochen werden kann (vgl. Kapitel 4), sind diese Überlegungen nötig, um den Entstehungskontext verstehen und daraus zusätzliche Ansatzpunkte für mögliche Veränderungen ableiten zu können.

6.2.1 Die Bedeutung politisch-programmatischer Rahmenbedingungen

Eine zum Verständnis der aktuellen Situation zentrale Zäsur stellt die zum 01.01.2005 mit der Einführung des SGB II erfolgte Zusammenlegung der bis dahin geltenden Arbeitslosenhilfe und der Sozialhilfe für Erwerbsfähige dar, aus der die seither unter der Bezeichnung „Grundsicherung für Arbeitsuchende“ bekannte neue Sozialleistung hervorgegangen ist. Mit Blick auf die Jugendsozialarbeit hat sich damit insofern eine neue Situation ergeben, als nun die Integration in den Arbeitsmarkt dem SGB II vorbehalten ist (vgl. § 10 (3) SGB VIII). Dass die sich aus der neuen gesetzlichen Situation ergebenden Fragen der Leistungskonkurrenz zwischen SGB II, SGB III und SGB VIII bei Weitem nicht so eindeutig zu beantworten sind, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, verdeutlichen die zahlreichen Gutachten, die sich dieses Themas annahmen. So gelangt beispielsweise SCHRUTH zu der Einschätzung, dass *„die Träger der Jugendhilfe nach wie vor in nicht geringem Umfang Angebote nach § 13 SGB VIII vorzuhalten haben, zum einen unabhängig vom Anwendungsbereich des § 3 Abs. 2 SGB II, zum anderen für diejenigen jungen Menschen ohne Berufsabschluss, die grundsätzlich anspruchsberechtigt nach dem SGB II, aber wegen ihres erhöhten sozialpädagogischen Unterstützungsbedarfs auf Angebote der Jugendsozialarbeit angewiesen sind.“* (Schruth, 2005, S. 36).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit bedeutet dies, dass die Unterstützung der hier adressierten Zielgruppe eindeutig auch in den Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe fallen müsste, insofern hier ein erhöhter sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf außer Frage steht¹⁹. Faktisch jedoch stellen entsprechende Angebote der Jugendsozialarbeit eher die Ausnahme dar, was auch damit zusammenhängt, dass Leistungen nach dem §13 SGB VIII nicht als Pflichtaufgaben der Jugendhilfe angesehen werden, was zwar ebenfalls umstritten ist (Pingel, 2010, S. 4), aber weitgehend so umgesetzt wird.

Sowohl der vermeintliche Leistungsvorrang des SGB II als auch die Praxis, Jugendsozialarbeit als freiwillige Leistung der Jugendhilfe zu betrachten, führen dazu, dass ungeachtet der tatsächlichen gesetzlichen Aufgabenverteilung Angebote zur beruflichen Integration junger Menschen in der Regel ausschließlich von den Jobcentern und Arbeitsagenturen finanziert werden, zuweilen, wie im vorliegenden Fall, flankiert durch Angebote im Rahmen des Europäischen Sozialfonds.

Ungeachtet der Tatsache, dass auch in diesem Rahmen sozialpädagogisch ausgerichtete Angebote unterbreitet werden können und auch werden (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz, 2011, S. 31ff) bieten das SGB II und das SGB III strukturell keinen geeigneten Rahmen für eine dezidiert sozialpädagogische und den Standards der Jugendhilfe genügende Form der Hilfestellung. Zum einen stehen diese Angebote, nicht zuletzt infolge der dort gängigen Vergabeverfahren, unter einem derart hohen Kostendruck, dass *„pädagogisch hochwertige und verlässliche bzw. langfristige Angebote nur schwer realisierbar sind“* (Pingel, 2010, S. 2), zum anderen, dies zeigen insbesondere die Gutachten zur Leistungskonkurrenz zwischen SGB II und § 13 SGB VIII (vgl. u.a. Schruth, 2005), verfügen weder Jobcenter noch Arbeitsagenturen überhaupt über einen gesetzlichen Auftrag zur ganzheitlichen Förderung.

So stehen, wie die folgende Abbildung zeigt, im SGB II und III anders als im SGB VIII nicht der Erziehungsgedanke und die Erarbeitung eines individuellen Hilfeprozesses mit dem Ziel der Entwicklung hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit im Fokus. Vielmehr verfolgt die Beschäftigungsförderung das Ziel der Eingliederung in den Arbeitsmarkt unter der Maßgabe des Förderns und Forderns und mit dem Mittel der Sanktionierung.

¹⁹ So ist ein Nachrang der Jugendhilfe gegenüber dem SGB II nur bei „kongruenten“ Angeboten gegeben, d.h. wenn ein der Jugendhilfeleistung vergleichbares Angebot auch durch das SGB II vorgehalten wird. Dies trifft jedoch nicht für sozialpädagogische, persönlichkeitsbezogene Hilfen zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung sozialer Benachteiligungen zu, da ein solcher Ansatz „dem SGB II vom Grundsatz her fremd“ ist (Münder, Meysen, & Trenczek, 2009)

Tabelle 3: Grundverständnis im SGB II, III, VIII . (BAG ÖRT, 2010, S. 15)

SGB II	SGB III	SGB VIII
<p>„...soll die Eigenverantwortung...stärken und dazu beitragen... Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung aus eigenen Mitteln und Kräften [zu] bestreiten...“ (§ 1 Abs. 1 Satz 1 SGB II)</p> <p>„... Grundsicherung für Arbeitsuchende umfasst Leistungen zur Beendigung oder Verringerung der Hilfebedürftigkeit insbesondere durch Eingliederung in Arbeit (§1 Abs. 2 SGB II) ...“</p> <p>„Erwerbsfähige Hilfebedürftige, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sind unverzüglich nach Antragstellung auf Leistungen nach diesem Buch in eine Arbeit, eine Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit zu vermitteln.“ (§ 3 Abs. 2 SGB II)</p>	<p>„... soll dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenwirken, die Dauer der Arbeitslosigkeit verkürzen und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterstützen...“ (§ 1 Abs. 1 SGB III)</p> <p>„Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende...“ („alter“ § 242 SGB III)</p> <p>„Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche...“ (neuer § 245 SGB III)</p>	<p>„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII)</p> <p>„...soll insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen...“ (§ 1 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII).</p> <p>„...sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Abs. 1 SGB VIII).</p>
<p>Beschäftigungsförderung erwerbsfähiger und hilfebedürftiger junger Menschen mit dem Ziel der Eingliederung in den 1. Arbeitsmarkt</p>	<p>Beschäftigungsförderung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter junger Menschen mit der Zielrichtung der Beschäftigung auf dem 1. Arbeitsmarkt</p>	<p>Ausgleich von Benachteiligungen und Überwindung von Beeinträchtigungen auch mit Blick auf soziale Integration</p>

CLAUDIA MUCHE, ANDREAS OEHME und WOLFGANG SCHRÖER gelangen vor diesem Hintergrund im Rahmen einer Studie zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit zu der Einschätzung, die arbeitsmarktpolitische Handlungsstrategie liege in einigen Punkten quer zu den Erfordernissen einer niedrigschwelligen Jugendsozialarbeit und machen dabei einen „Grundkonflikt zwischen arbeitsmarktpolitischer Strategie auf Bundesebene und der fachlich fundierten Praxis vor Ort“ (BAG ÖRT, 2010, S. 79) aus. Ähnlich wie ANDREA PINGEL kritisieren auch die Autoren dieser Studie die Förderpraxis der Jobcenter und Arbeitsagenturen, die bewusst auf eine „Kostenreduzierung durch Trägerkonkurrenz“ setzten und damit die Bestrebungen einer sozialräumlichen Verortung und langfristigen fallbezogenen Begleitung von Jugendlichen konterkarierten. Darüber hinaus entziehe die Ausweitung der Ausschreibungspraxis einer kontinuierlichen Arbeit vor Ort die Grundlagen, da die häufig zentral über Regionale Einkaufszentren (REZ) abgewickelten Ausschreibungsverfahren weder eine passgenaue, zwischen Grundsicherungsträger und Projektträger abgestimmte Projektentwicklung ermöglichen, noch den Projektträgern und damit auch dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine längerfristige Perspektive böten. Verbunden mit der Förderung der Trägerkonkurrenz hat dies zur Folge, dass die Umsetzung der Angebote unter prekären Bedingungen erfolgt, d.h. den Trägern selbst bei dem Gewinn

einer Ausschreibung keine ausreichenden finanziellen Ressourcen für eine fachlich angemessene Projektumsetzung zur Verfügung stehen und diese Mittel zudem nicht dauerhaft gesichert sind. Aufgrund des Primats der - vermeintlichen - Wirtschaftlichkeit in der Ausschreibungspraxis kann ein Träger seine Position noch nicht einmal durch eine gute fachliche Arbeit verbessern, sondern muss gegebenenfalls mit ansehen, wie bei einer erneuten Ausschreibung einer Maßnahme diese an einen Mitbewerber vergeben wird, weil der ein preisgünstigeres Angebot eingereicht hat. Die in diesem Zuge einsetzende Träger- wie Personalfluktuaton, von der im Übrigen auch die in erheblichem Umfang mit befristeten Anstellungsverhältnissen operierenden Grundsicherungsträger selbst betroffen sind, behindert eine kontinuierliche, vertrauensvolle Zusammenarbeit der beteiligten Akteure und somit eine dauerhafte sozialräumliche Verankerung der Angebote ebenso, wie sie innerhalb der Projekte die Kontinuität der Beziehungen zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und Teilnehmenden gefährdet, letztere sogar in zweifacher Hinsicht. Die geringe finanzielle Attraktivität in Verbindung mit der in der Regel fehlenden Aussicht auf eine unbefristete Anstellung führt zum einen dazu, dass auch unterjährig, unabhängig von den Projektlaufzeiten eine hohe Fluktuation unter den Fachkräften besteht, die aus nachvollziehbaren Gründen ständig auf der Suche nach besseren Arbeitsbedingungen sind bzw. sein müssen, zum anderen stehen für die frei werdenden Stellen dann häufig nur Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zur Verfügung, für die sich zu diesem Zeitpunkt (noch) keine Alternativen bieten, die aber häufig weder überhaupt über Berufserfahrungen noch über Erfahrungen in der Jugendsozialarbeit verfügen.

Wendet man sich nun den förderpolitischen Zielsetzungen und konzeptionellen Rahmenbedingungen zu, so erhärtet sich die bereits weiter vorne diskutierte These von der Liberalisierung des Übergangsregimes in Deutschland (vgl. Kapitel 2.3). Wie die oben aufgeführte Synopse der Grundverständnisse der drei Rechtskreise bereits verdeutlicht hat, zielen die Angebote der Beschäftigungsförderung auf eine möglichst schnelle Integration der Jugendlichen in eine Ausbildung oder sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Sowohl die Zielsetzung als auch der avisierte Zeithorizont gehen dabei an den Bedarfen zumindest der in diesem Kontext betrachteten Zielgruppen vorbei, insofern diese einer ganzheitlichen Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung bedürfen, die in ihrer zeitlichen Perspektive prinzipiell offen und an der individuellen Entwicklung orientiert sein muss.

Auch wenn die gesetzlichen Bestimmungen des SGB II und des SGB III durchaus Nischen bieten, in denen ganzheitliche Projekte umgesetzt werden können, z.B. durch Angebote im Rahmen der Freien Förderung nach § 16 f SGB II oder die Förderung der Jugendwerkstätten über § 45 SGB III in Verbindung mit § 16 SGB II (Mrozynski, 2013, S. 2), bildet eine derartige Auslegung der gesetzlichen Grundlage die Ausnahme dar und erfordert von den Protagonisten Kreativität, ausreichende finanzielle Ressourcen und insbesondere bei Optionskommunen auch eine gewisse Risikobereitschaft, da sich die Freie Förderung durch

Unwägbarkeiten auszeichnet und Optionskommunen immer dem Risiko ausgesetzt sind, mit ihrem kommunalen Vermögen zu haften, sofern sie das SGB II ‚fehlerhaft‘ anwenden und Maßnahmen ohne hinreichende gesetzliche Grundlage gewähren (Mrozynski, 2013, S. 4).

In den gängigen Förderinstrumenten des SGB II bzw. SGB III zur Arbeitsmarktintegration junger Menschen hingegen werden die Anforderungen einer subjektorientierten, sozialpädagogisch ausgerichteten Beschäftigungsförderung nur in unzureichender Form erfüllt. Deutlich wird dies beispielsweise bei der Betrachtung des Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) nach den §§ 51ff SGB III (Bundesagentur für Arbeit, 2012). Zwar sieht das BvB-Fachkonzept u.a. auch sozialpädagogische Begleitung im Rahmen der Bildungsbegleitung vor, die insbesondere zur *„Wahrnehmung und Beseitigung von individuellen Wettbewerbsnachteilen“* sowie auf die *„Klärung und Stabilisierung der familiären Situation“* abzielt. Allerdings sind, wie eine Studie des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz zeigt, die genannten Aktivitäten eindimensional auf die Integration in Arbeit ausgerichtet: *„Die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung stellt keine explizite Zielsetzung dar, somit erfolgt eine einseitige Instrumentalisierung von Sozialpädagogik für arbeitsmarktpolitische Zwecke.“* (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz, 2011, S. 10) Darüber hinaus ist es fraglich, inwiefern die mit dem Fachkonzept durchaus gegebenen Spielräume einer an den individuellen Bedarfen orientierten Förderung angesichts der restriktiven Finanzierungsbedingungen überhaupt genutzt werden können.

Vor diesem Hintergrund ist die Persistenz institutionalistischer Haltungen unter den sozialpädagogischen Fachkräften im Übergangsbereich wenig verwunderlich, spiegeln sie doch die programmatischen Rahmenbedingungen unmittelbar wider.

Diese Befunde lassen sich zumindest teilweise auf die im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Projekte im Rahmen des Förderansatzes „Fit für den Job“ übertragen, insofern als zumindest auf den ersten Blick die programmatischen Rahmenbedingungen, d.h. in diesem Fall die Struktur und Zielsetzung des Förderansatzes „Fit für den Job“, zum Teil bis hin zu den verwendeten Begrifflichkeiten deutliche Parallelen zum Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) aufweisen. „Fit für den Job“ ist wie die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen modular aufgebaut und sieht einen ähnlichen Ablauf vor, der beginnend mit der Eingangsanalyse eine Vertiefung der Berufsorientierung in der Einstiegsstufe sowie eine individuelle Verbesserung von beruflichen Grundfertigkeiten in der Aufbaustufe umfasst. Betriebliche Praktika haben ebenso einen ähnlichen Stellenwert wie die sozialpädagogische Begleitung, deren Aufgabenstellung weitgehend identisch ist (MSAGD, 2009). Schließlich ist auch die individuell vorgesehene Förderdauer von 10 Monaten vergleichbar mit jener in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und auch bei der Zielsetzung der Integration in Ausbildung oder Arbeit weisen beide Förderansätze bzw.

Förderprogramme in die gleiche Richtung.

Bei näherer Betrachtung offenbaren sich jedoch zwei zentrale Unterschiede zwischen den beiden Instrumenten, die mit Blick auf die Frage nach Kontextbedingungen für die Entstehung subjektorientierter Haltungen von Bedeutung sind. Diese betreffen zum einen die Definition der adressierten Zielgruppen und zum anderen die Finanzierungsquellen und die damit in Verbindung stehenden Förderbedingungen.

So richtet sich „Fit für den Job“ explizit an Jugendliche, die nicht für eine Berufsvorbereitung im Rahmen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) geeignet sind und somit an eine Zielgruppe, bei der ein vergleichsweise hoher individueller Unterstützungsbedarf vorausgesetzt werden kann.

Der zweite zentrale Unterschied besteht darin, dass die Projekte des Förderansatzes „Fit für den Job“ zu 100 Prozent aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds sowie arbeitsmarktpolitischen Mitteln des Landes Rheinland-Pfalz finanziert werden und somit in dieser Hinsicht vollständig unabhängig sind von der Regelförderung im Rahmen der SGB II und III sowie den dort geltenden Förderregularien und Vorgaben zur Umsetzung. Eine Schnittstelle besteht lediglich bei der Zuweisung von Teilnehmenden, die zumindest teilweise durch die Grundsicherungsträger erfolgt.

Auch wenn Aspekte der programmatischen Rahmenbedingungen nicht im Fokus der dieser Arbeit zugrunde liegenden Experteninterviews standen und an dieser Stelle auch nicht systematisch ausgewertet wurden, lassen sich dort durchaus Hinweise auf einen Einfluss dieser Faktoren auf die jeweilige Umsetzungspraxis finden²⁰. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass viele der Projektträger im Förderansatz „Fit für den Job“ auch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) umsetzen und die befragten Fachkräfte daher zum Teil über unmittelbare Erfahrungen mit beiden Programmen verfügten. Während es nach deren Einschätzung bei Maßnahmen der Agentur für Arbeit deutlich strengere Vorgaben gebe, wurde in mehreren Interviews betont, dass es in „Fit für den Job“ möglich sei, die einzelnen Projektstufen bzw. Module sehr individuell auszugestalten und diese an die spezifischen Bedarfe einzelner Jugendlicher einerseits und die unterschiedlichen strukturellen und professionellen Ressourcen und Stärken der verschiedenen Träger andererseits anpassen zu können.

Neben der Flexibilität bei der Umsetzung des Konzepts wurde insbesondere auch die im Vergleich zu berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) kleinere Gruppengröße hervorgehoben. Mit einer Gruppe von 20 Jugendlichen könne wesentlich intensiver gearbeitet werden als mit 70, wie dies in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Fall sei. Diese Aussage wird u.a. auch durch die Begleitforschung zur Umsetzung des

²⁰ Ausführlicher wurde diese Frage im Kontext der Halbzeitbewertung des rheinland-pfälzischen ESF-Programms erörtert, auf deren Ergebnissen die folgenden Einschätzungen basieren. (vgl. MSAGD, 2012; MSAGD, 2013)

Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gestützt. Demnach liegt die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den BvB-Maßnahmen bei 78 (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), 2010, S. 25) während die Mindestgruppengröße in Fit für den Job lediglich 12 Teilnehmende beträgt (MSAGD, 2009, S. 6).

Insbesondere in Hinblick auf die hohe Bedeutung, die verlässliche Vertrauensbeziehungen zu den Fachkräften für die Zielgruppe haben, ist der Faktor der persönlichen Kontinuität in der Begleitung als wesentlich zu betrachten, die in den kleineren Projekten des Förderansatzes „Fit für den Job“ deutlich einfacher zu gewährleisten ist, als in den BvB-Maßnahmen.

Ein weiterer Vorteil von „Fit für den Job“ wird darin gesehen, dass aufgrund der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Grundsicherungsträgern in Verbindung mit der strukturellen Unabhängigkeit von den Rechtskreisen des SGB II/III der Einsatz von Sanktionen flexibler gehandhabt werden könne als dies bei anderen Maßnahmen der Fall sei. Es bestehe kein Sanktionsautomatismus, vielmehr könne in enger Abstimmung mit dem Grundsicherungsträger entschieden werden, ob überhaupt und wenn ja welche Form der Sanktionierung für den jeweiligen Jugendlichen hilfreich im Sinne einer anschlussfähigen Intervention sei.

Förderlich ist in diesem Zusammenhang auch die in dem zugrunde liegenden ESF-Programm für den Förderansatz formulierte Erfolgsdefinition. So stellt zwar ein Übergang in Ausbildung und Arbeit das angestrebte Ziel des Förderansatzes dar, allerdings wird auch die Vermittlung in Maßnahmen zur persönlichen und sozialen Stabilisierung vonseiten der Programmverantwortlichen als Erfolg eingestuft (MSAGD, 2013, S. 78). Für die Projektträger bedeutet dies einerseits, dass sie sich bei der Teilnehmerauswahl den Intentionen des Programms gemäß tatsächlich auf Jugendliche mit multiplen Problemlagen konzentrieren können und kein ‚Creaming‘ betreiben müssen, d.h. die Auswahl nicht von der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit abhängig machen müssen. Andererseits ergibt sich daraus die Möglichkeit, bei der inhaltlichen Gestaltung tatsächlich an den individuellen Bedarfen der Jugendlichen anzusetzen und mit diesen eine individuell angemessene, auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Perspektive entwickeln zu können, ohne dazu gezwungen zu sein, kurzfristige arbeitsmarktbezogene Vermittlungserfolge vorweisen zu müssen, um die eigene Arbeit zu legitimieren.

Die hier skizzierten Einschätzungen zu den programmatischen Rahmenbedingungen des Förderansatzes „Fit für den Job“ legen den Schluss nahe, dass dieser grundsätzlich vielfältige Möglichkeiten für eine subjektorientierte Projektumsetzung bietet. Die überschaubaren Gruppengrößen und das hohe Maß an Flexibilität bei der konkreten Ausgestaltung der konzeptionellen Vorgaben tragen hierzu ebenso bei wie der geringe Sanktionsdruck bzw. das sich daraus ergebende hohe Maß an Freiwilligkeit zur Teilnahme und die weit gefasste, nicht auf unmittelbar arbeitsmarktbezogene Effekte beschränkte Erfolgsdefinition.

Wie die Experteninterviews im Rahmen dieser Arbeit verdeutlichen, werden diese Möglichkeiten jedoch nicht immer genutzt, vielfach herrschen auch hier die dem arbeitsmarktpolitischen ‚Mainstream‘ entsprechenden institutionalistischen Haltungen vor. Das kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass, wie gezeigt, die subjektorientierten Potenziale des Förderansatzes aufgrund der großen konzeptionellen wie semantischen Nähe zum Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen erst auf den zweiten Blick ersichtlich sind und diesem Förderansatz somit ein klares sozialpädagogisches Profil fehlt. Ob die subjektorientierten Potenziale des Förderansatzes „Fit für den Job“ tatsächlich genutzt werden, hängt zum anderen aber auch von den Umsetzungsbedingungen vor Ort, d.h. den kulturellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen bei den jeweiligen Projektträgern ab, die im Folgenden näher betrachtet werden.

6.2.2 Die Bedeutung der Trägerorganisationen

Ein Blick auf die in diese Untersuchung involvierten Träger zeigt, dass sich diese sowohl hinsichtlich ihrer Größe, ihrer Organisationsform, ihrer fachlichen Ausrichtung sowie der infrastrukturellen Bedingungen als auch bezüglich der Auslegung des Förderansatzes erheblich unterscheiden. Neben bundesweit tätigen Trägern der freien Wohlfahrtspflege und ebenfalls bundesweit agierenden privatwirtschaftlichen Bildungsanbietern sind kommunale Beschäftigungsgesellschaften und gemeinnützige, lokal agierende Arbeitsloseninitiativen ebenso vertreten wie regional agierende private Bildungsunternehmen und überregional tätige gemeinnützige Projektträger.

Die unterschiedlichen Zielsetzungsebenen des Förderansatzes Bildung, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung, persönliche Entwicklung und soziale Integration werden von diesen im Selbstverständnis der Maßnahme wie in der praktischen Umsetzung unterschiedlich stark gewichtet.

Hinzu kommen große Unterschiede bei den infrastrukturellen Voraussetzungen. Während einige Träger über eigene Lehrwerkstätten in unterschiedlichen Berufsfeldern verfügen und so große Teile der fachlichen Qualifizierung selbst anbieten können, sind andere hier auf die enge Kooperation mit den lokalen Betrieben angewiesen. Manche der Träger decken ein großes Spektrum unterschiedlicher arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen ab und sind daher sowohl was die inhaltliche Ausgestaltung als auch den Personaleinsatz angeht recht flexibel, für andere ist „Fit für den Job“ die einzige Maßnahme dieser Art.

Auch wenn angesichts dieser Heterogenität und der überschaubaren Grundgesamtheit von zwölf betrachteten Projekten etwaige Zusammenhänge zwischen trägerspezifischen Faktoren und professioneller Haltung nicht methodisch gesichert herausgearbeitet werden können, lassen sich in dem vorliegenden Interviewmaterial durchaus Hinweise auf Interdependenzen finden, denen in weiterführenden Studien nachgegangen werden müsste. Ein Indiz für einen grundsätzlich bestehenden Einfluss der Trägerorganisation auf die professionelle Haltung ist bereits darin zu sehen, dass innerhalb aller Gruppeninterviews eine hohe Homogenität im

Antwortverhalten festzustellen war, d.h. es an keiner Stelle zu kontroversen Diskussionen über das professionelle Selbstverständnis kam, sondern die Diskutanten sich in ihren Beiträgen wechselseitig bestätigten und unterschiedliche Auffassungen, so diese überhaupt zu identifizieren waren, nur gradueller Natur waren.

Kontrastiert man nun jene Fälle mit den am deutlichsten ausgeprägten subjektorientierten Haltungen einerseits mit jenen, die ein stark ausgeprägtes institutionalistisches Verständnis aufweisen und betrachtet dazu den jeweiligen Trägerhintergrund, so ergeben sich daraus Hinweise auf spezifische strukturelle und kulturelle Einflussfaktoren.

Mit Blick auf die institutionalistisch geprägten Projekte fielen in diesem Zusammenhang insbesondere die Parallelen zwischen Interviews unterschiedlicher Projekte auf, die alle in Trägerschaft desselben großen Wohlfahrtsträgers waren, der gleichzeitig in großem Umfang Maßnahmen im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit umsetzt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die oben skizzierte Förderlogik des SGB II bzw. SGB III in einem hohen Maße internalisiert wurde und die Organisationskultur des Trägers entsprechend prägt, selbst wenn Projekte nicht in diesem Kontext umgesetzt werden. Inwiefern dies der tatsächlichen Überzeugung des Trägers entspricht oder aber eine Folge des dort herrschenden Dienstleistungsverständnisses ist und vor allem geschäftspolitische Gründe hat, bleibt dahingestellt. Unabhängig davon scheint es das professionelle Selbstverständnis der in den Projekten tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einer Weise zu prägen, dass diese standort- und projektübergreifend ähnlich systemaffirmative und wenig reflexive Einstellungen offenbaren.

Verstärkt werden die institutionalistischen Tendenzen durch die sich aus der Größe des Trägers ergebenden strukturellen Rahmenbedingungen. So werden an den einzelnen Standorten vielfältige Werkstätten und speziell ausgestattete Unterrichtsräume vorgehalten, was einerseits zu begrüßen ist, da sich Teilnehmerinnen und Teilnehmern damit unterschiedliche Betätigungsmöglichkeiten bieten, was andererseits die Möglichkeiten einer subjektorientierten Projektausgestaltung aber auch erheblich einschränkt. So ist es, was in den Interviews deutlich zum Ausdruck gebracht wurde, hier aus organisatorischen Gründen kaum möglich, auf individuelle Interessen und individuelle zeitliche Entwicklungslogiken im Projektverlauf angemessen zu reagieren, insofern diese nicht zufällig mit dem vorgesehenen Projektablauf übereinstimmen.

Zum einen kann auch ein großes Angebot an Gewerken innerhalb einer Maßnahme nicht das gesamte berufliche Spektrum abdecken. Da die bestehende Infrastruktur aber genutzt und die Werkstätten ausgelastet werden müssen, kann es jedoch nicht im Sinne des Trägers sein, bei abweichenden Vorstellungen aufseiten der Teilnehmenden, diesen andere Betätigungsmöglichkeiten außerhalb der Trägerorganisation zu bieten.

Aufgrund der Vielzahl an Maßnahmen bedarf es zum anderen einer langfristigen Planung und Festlegung u.a. von Praktikumsphasen, so dass beispielsweise bereits ein Jahr im Voraus

feststeht, in welcher Woche welche Gruppe die Holzwerkstatt benutzen wird.

Unter diesen Bedingungen erscheint es inhaltlich wie zeitlich kaum möglich, die durch das Programm gebotene Flexibilität in der Programmumsetzung auszunutzen. Auch dürfte es in einem derart stark vorstrukturierten und fremdbestimmten Setting kaum Möglichkeiten geben, den Jugendlichen ein ‚aneigenbares‘, Sicherheit vermittelndes Umfeld zu bieten, innerhalb dessen sich für sie tatsächliche Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten ergeben.

Dass sich aus der Größe des Trägers allein noch keine Rückschlüsse auf die organisationsstrukturellen Bedingungen ziehen lassen, verdeutlicht das Beispiel eines regional agierenden privaten Bildungsträgers, von dem ebenfalls drei der insgesamt zwölf untersuchten Projekte umgesetzt wurden. Auch hier konnte mit Blick auf das professionelle Selbstverständnis der Befragten ein hoher Deckungsgrad zwischen den drei Interviews festgestellt werden, allerdings mit einem eindeutig subjektorientierten Fokus. Die Subjektorientierung scheint sich dabei nicht nur auf den professionellen Umgang mit den Teilnehmenden zu beschränken, sondern fester Teil der Unternehmenskultur zu sein und insbesondere auch für das Verhältnis zwischen Geschäftsführung und Mitarbeitenden zu gelten. Sichtbares Zeichen dieser Unternehmenskultur ist u.a. die sehr individuelle optische Gestaltung der Räumlichkeiten an den drei Projektstandorten, die sich jedoch alle dadurch auszeichneten, dass sie auf den ersten Blick einladend wirkten und ein hohes Gestaltungs- und damit Identifikationspotenzial für die Teilnehmenden boten. In einem der drei Interviews ist auch der in dieser Arbeit bereits zitierte Satz „We are family“ gefallen, der in diesem Zusammenhang auch sehr stimmig wirkt. Gleichzeitig jedoch zeichneten sich alle drei Interviews durch ein hohes Maß an Reflexivität aus, was darauf hinweist, dass die spezifische Form der Projektumsetzung nicht zufällig entstanden ist, sondern als Ergebnis eines trägerinternen Diskurses verstanden werden kann, der auf klaren konzeptionellen Vorstellungen und einem differenzierten sozialpädagogischen Professionalitätsverständnis beruht.

Es kann daher als These festgehalten werden, dass ähnlich wie zuvor das an der arbeitsmarktpolitischen Förderlogik orientierte Dienstleistungsverständnis die Entwicklung eines institutionalistischen Professionalitätsverständnisses begünstigt, ein explizit subjektorientiertes Qualitätsverständnis und dessen konsequente Umsetzung aufseiten des Trägers die Entwicklung einer entsprechenden Haltung bei den Mitarbeitenden fördert.

Einen ähnlichen Effekt kann ein spezifischer „idealistischer“ Hintergrund auf Seiten des Projektträgers haben. So war eine ausgeprägt subjektorientierte Haltung auch beim Projekt eines kleinen, lokal agierenden Trägers zu identifizieren, der seine Ursprünge im Bereich der Arbeitslosenselbsthilfe hat. Neben der generellen idealistischen Grundhaltung zeigt sich hier auch eine starke ‚Leidensfähigkeit‘ der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei Finanzierungsengpässen auch vorübergehend ehrenamtlich oder mit verringertem

Einkommen aber im gleichen Umfang weiterarbeiten. Auch wenn diese Bereitschaft zur Selbstaussbeutung Anerkennung verdient, birgt diese Form des Engagements auch die Gefahr einer Überidentifikation mit der eigenen Aufgabe und infolge dessen einen Verlust der professionellen Distanz.

6.2.3 Die Bedeutung der individuellen Voraussetzungen der sozialpädagogischen Fachkräfte

Auch wenn das im Rahmen der ESF-Förderung übliche Zuwendungsverfahren den Projektträgern ein etwas höheres Maß an Planungssicherheit bietet als die oben beschriebene Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit, stellt sich das grundsätzliche Problem der Projektfinanzierung hier in gleicher Weise. Auch der ESF und damit die Projekte des Förderansatzes „Fit für den Job“ vermögen den in diesen Projekten Beschäftigten keine dauerhafte berufliche Perspektive zu bieten. Somit sind auch hier eine hohe Personalfuktuation und ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Fachkräften ohne oder mit nur geringer Berufserfahrung festzustellen, was es den Trägern erschwert, dauerhaft eine gleichbleibende Qualität bei der Projektumsetzung sicherzustellen bzw. diese kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Insbesondere aufgrund der ohnehin diffusen Rolle der Sozialpädagogik im Übergangsbereich fällt es Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern hier besonders schwer, ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln und sich von programmatischen Rahmenbedingungen zu emanzipieren, die eine andere, mit professionellen sozialpädagogischen Standards nicht immer zu vereinbarende, Form der Aufgabenwahrnehmung nahe legen.

Unter diesen Bedingungen ist es daher auch unmittelbar nachvollziehbar, wenn sich, wie die Interviews gezeigt haben, Sozialpädagogen beispielsweise an die vermeintlich eindeutigen Ergebnisse von Kompetenzfeststellungstests klammern, um Sicherheit für das eigene Handeln zu gewinnen und die sie überfordernde Komplexität des Projektalltages und der individuellen Problemlagen der Jugendlichen bewältigen zu können. So verständlich dieses Handeln als individuelle Bewältigungsstrategie auch sein mag, so kritisch ist es aus professionstheoretischer Perspektive zu betrachten.

Gerade weil absehbar ist, dass sich die Finanzierungsbedingungen im Übergangsbereich auch künftig nicht grundlegend ändern werden, wird es auch perspektivisch schwer bleiben, erfahrene Fachkräfte aus anderen Feldern der Sozialpädagogik für diese Tätigkeiten zu gewinnen, denen es gelingen könnte, auch unter den hier beschriebenen ungünstigen Rahmenbedingungen professionelle Standards aufrechtzuerhalten.

Zusammenfassend können im Kontext dieses Versuchs einer soziogenetischen Einordnung damit auf drei verschiedenen Ebenen Faktoren identifiziert werden, bei denen begründet davon ausgegangen werden kann, dass sie einen Einfluss auf die Entstehung der im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten professionellen Haltungen haben.

Auf der politisch-programmatischen Ebene handelt es sich dabei zum einen um die Dominanz

der in den SGB II/III vorherrschenden Förderlogik innerhalb des Übergangsbereichs, die anders als im SGB VIII nicht in erster Linie auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, sondern auf die möglichst kurzfristige Beendigung der Hilfebedürftigkeit hin ausgerichtet ist. Zum anderen erschweren der sich aus der Vergabepraxis ergebende Kostendruck sowie die fehlende Kontinuität in der Angebotserbringung die Entwicklung einer nachhaltigen, sozialräumlich ausgerichteten Angebotsstruktur, was sich ebenfalls tendenziell nachteilig auf die Entwicklung einer subjektorientierten Haltung bei den sozialpädagogischen Fachkräften auswirkt.

Unter diesen Bedingungen ist es auf Ebene der Träger von entscheidender Bedeutung, wie diese ihren Auftrag interpretieren. Selbst wenn die programmatischen Rahmenbedingungen wie beispielsweise bei „Fit für den Job“ eine subjektorientierte Ausgestaltung der Förderung ermöglichen, bedeutet dies noch lange nicht, dass diese Möglichkeiten auch genutzt werden. Vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass die dominierende arbeitsmarktpolitische Förderlogik von einigen Trägern soweit internalisiert wurde, dass sie auch dort nicht mehr grundlegend hinterfragt wird und unmittelbar handlungsleitend ist. Andere Beispiele verdeutlichen aber auch, dass die Träger bei der Ausgestaltung der Angebote durchaus Spielräume haben und diese auch nutzen, um professionelle sozialpädagogische Standards in angemessener Form zu berücksichtigen.

Auf der Ebene der individuellen Voraussetzungen der sozialpädagogischen Fachkräfte schließlich stellt die durch die ungünstigen programmatischen Rahmenbedingungen verursachte hohe Fluktuation und der tendenziell geringe Erfahrungshintergrund zumeist nur befristet eingestellter Beschäftigter eine zentrale Herausforderung für die Professionalisierung dar, insbesondere weil diese sich auf einem aus sozialpädagogischer Sicht konzeptionell und institutionell wenig erschlossenen Terrain bewegen und nicht in ein gefestigtes professionelles Setting ‚hineinwachsen‘ können.

Ausgehend von diesen Einschätzungen sollen im folgenden abschließenden Kapitel Perspektiven einer reflexiven Professionalisierung der Sozialpädagogik im Übergangssystem aufgezeigt werden. Handlungsleitend ist dabei die Frage, wo innerhalb der bestehenden, zumindest kurz- und mittelfristig nicht aufzulösenden Strukturen Ansatzpunkte bzw. Spielräume zur Gestaltung von Kontextbedingungen zu identifizieren sind, die sich förderlich auf die Entwicklung subjektorientierter Haltungen auswirken können.

6.3 Perspektiven einer reflexiven Professionalisierung der Sozialpädagogik im Übergangssystem

Die im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten Ergebnisse verdeutlichen, dass MICHAEL GALUSKES Forderung nach einer „*konzeptionellen Umgewichtung vom strukturbildenden Prinzip der Arbeitsmarktorientierung hin zur problem- und lebensweltbezogenen Maxime der Lebensbewältigung*“ (Galuske 1993, S. 297) heute aktueller ist denn je. Betrachtet man die Entwicklung des Ausbildungsmarktes in Deutschland seit Beginn der Arbeiten an dieser Untersuchung vor etwa fünf Jahren, zeigt sich, dass die in Kapitel 2 getroffenen Einschätzungen durch diese Entwicklung bestätigt werden. So haben sich die Tendenzen der Entkoppelung von Angebots- und Nachfrageseite des Ausbildungsmarktes weiter verstärkt: Auf der einen Seite bleiben bundesweit jährlich mehr als 30.000 betriebliche Ausbildungsplätze unbesetzt und mehr als 40 % der im Rahmen des BIBB-Qualifizierungspanels 2013 befragten Unternehmen klagen darüber, ihre angebotenen Ausbildungsstellen teilweise oder vollständig nicht besetzen zu können (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014, S. 44). Auf der anderen Seite ist aber auch die Zahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber allein im Jahr 2013 bundesweit um mehr als ein Drittel auf über 20.000 angestiegen, wobei jene Ausbildungsinteressierten noch nicht berücksichtigt sind, die in der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit überhaupt nicht aufgeführt werden. Berechnungen des BIBB zufolge konnten 2013 insgesamt nur etwa zwei Drittel der ausbildungsinteressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihren Ausbildungswunsch realisieren, mehr als 250.000 junge Menschen mündeten hingegen in das Übergangssystem ein. Berücksichtigt man weiterhin, dass im Jahr 2012 bundesweit 10,4 % der 18- bis 25-Jährigen in Deutschland als „Frühe Schulabgänger“²¹ gelten (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014), wird die bestehende Übergangsproblematik von der Schule in den Beruf noch deutlicher. So zählen zu den „Frühen Schulabgängern“ nicht nur sogenannte Schulabbrecher, d.h. Jugendliche, die ohne Abschluss die Schule verlassen, sondern auch jene Absolventinnen und Absolventen, die maximal die Sekundarstufe I abgeschlossen haben, also über einen Haupt- oder Realschulabschluss verfügen, sich jedoch nicht in Ausbildung befinden und auch noch keine Ausbildung abgeschlossen haben. Damit wird deutlich, dass auch Jugendliche, welche die allgemeinbildenden Schulen erfolgreich absolviert haben, häufig dauerhaft keinen Ausbildungsplatz erhalten.

Diese Befunde verdeutlichen zweierlei. Zum einen zeigt sich, dass die zumindest in ausgewählten Branchen und Regionen bestehenden Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen anders als in der Öffentlichkeit gerne propagiert (noch) keine Folge des

²¹ 18- bis unter 25-Jährige ohne beruflichen Abschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife (maximal ISCED 2), die sich weder in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden noch an einer Weiterbildung teilnehmen, an der Bevölkerung entsprechender Altersgruppe. Grundwehr- und Zivildienstleistende werden aus der Berechnung ausgeschlossen.

demografischen Wandels darstellen und daher nicht unausweichlich, sondern ‚hausgemacht‘ sind. Zum anderen belegt die hohe Zahl „Früher Schulabgänger“ die geringe Effektivität der gegenwärtigen Angebote im Übergangsbereich, mit denen es offensichtlich zumindest einem nicht kleinen Teil der jungen Menschen auch längerfristig nicht gelingt, einen Zugang zum Ausbildungsmarkt zu erhalten.

Wie die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie belegen, besteht dabei nicht für alle jungen Menschen im Übergangsbereich aus bildungspolitischer Sicht gleichermaßen Handlungsbedarf. Empfohlen wird von den Autoren der Studie daher insbesondere eine Konzentration auf jene Jugendliche, *„die noch nicht ausbildungsreif sind, also die eigentliche Zielgruppe des Übergangsbereichs“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014, S. 40f).

Für diese Gruppe jedoch, dies zeigt nicht zuletzt die vorliegende Arbeit, sind die im Übergangsbereich derzeit zum Einsatz kommenden, in der Regel auf eine kurzfristige arbeitsmarktpolitische Aktivierung fokussierten Förderinstrumente häufig nicht die geeigneten. Der vorangegangenen soziogenetischen Einordnung entsprechend bestehen hier vielmehr konkrete Handlungsbedarfe auf politisch-programmatischer Ebene, auf der Ebene der Projektträger wie auch auf der individuellen Ebene der in diesen Projekten tätigen Fachkräfte.

Legt man als fachlichen Bezugspunkt die in Kapitel 3 entwickelten professionellen Maßstäbe

- Subjektorientierung,
- Förderung der Selbsttätigkeit,
- Primat der Autonomie des Subjekts,
- Betrachtung der Lebenslage als subjektive Realität,
- Gestaltung von Orten sowie
- Schaffung ‚aneigenbarer‘, Sicherheit bietender Räume

zugrunde, so könnte die Bearbeitung dieser Herausforderungen auf den drei benannten Ebenen wie folgt in Angriff genommen werden.

6.3.1 Ansatzpunkte auf politisch programmatischer Ebene

Aus sozialpädagogischer Perspektive erweisen sich, wie diese Arbeit verdeutlicht, die gängigen Angebote nach dem SGB II und III für benachteiligte, bzw. präziser für integrationsgefährdete junge Menschen größtenteils als nicht angemessen und ausreichend. Trotz der in mehreren Rechtsgutachten herausgearbeiteten Zuständigkeit der Jugendhilfe für diese Zielgruppe (vgl. Kapitel 6.2.1), stellen dringend benötigte sozialpädagogische, persönlichkeitsbezogene Hilfen im Rahmen des § 13 SGB VIII auch zehn Jahre nach Inkrafttreten der Gesetzesreform noch immer die große Ausnahme dar.

Mit seinem Positionspapier *„Ausgrenzungsprozessen entgegenzutreten – Neujustierung von Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene“* (Der Paritätische Gesamtverband, 2010) vom September 2010 schlägt der Paritätische Gesamtverband vor diesem Hintergrund vor, dass für Jugendliche, deren berufliche und gesellschaftliche Integration gefährdet ist, ein „harter“ Rechtsanspruch auf Leistungen der Jugendsozialarbeit im SGB VIII formuliert werden soll. Die Initiative bezieht sich dabei auf junge Menschen mit mehrfachen individuellen oder sozialen Problemlagen wie z. B. psychische Erkrankungen, Schulden, schwierige familiäre Situation, ungesicherte Wohnverhältnisse, Suchtmittelgefährdung, bei denen zu erwarten ist, dass Maßnahmen der Arbeitsförderung seitens der Agentur für Arbeit oder der Träger der Grundsicherung dauerhaft nicht zu einer beruflichen wie gesellschaftlichen Integration führen werden.

Ein Blick auf die ersten beiden Absätze des § 13 SGB VIII verdeutlicht, dass diese Forderung aus sozialpädagogischer Perspektive unmittelbar nachvollziehbar ist:

- (1) „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“
- (2) „Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen.“

Daher erscheint es konsequent, eine stärkere Orientierung an Anforderungen zu formulieren, die den Grundsätzen und Standards der Jugendhilfe folgen. Während im SGB II funktionale Zielsetzungen wie die Beendigung der Hilfebedürftigkeit oder die Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt stehen, hat die Jugendhilfe gemäß § 1 SGB VIII die weitergehende Aufgabe *„junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“* und ihnen so zu ihrem *„Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* zu verhelfen.

Im Einklang mit der einschlägigen Rechtsauffassung ebenso wie mit dem im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Reflexionsmodell (vgl. Kapitel 3.3) lassen sich vor diesem Hintergrund Qualitätsmerkmale für Angebote der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit definieren, die dazu beitragen können, den spezifischen Auftrag der Jugendhilfe in diesem Handlungsfeld zu konkretisieren, und die den handelnden Akteuren zur Orientierung dienen können. In

Anlehnung an SELIGMANN, DICK und BENNEWITZ sind in diesem Zusammenhang insbesondere die folgenden Aspekte von zentraler Bedeutung (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz, 2011, S. 10):

- Es besteht ein ganzheitlicher Auftrag zur Förderung von jungen Menschen, der als umfassende Hilfe zur Erziehung und Bildung von integrationsgefährdeten Jugendlichen umgesetzt wird. Vor allem ist sie daher auf die persönliche und soziale Entwicklung junger Menschen ausgerichtet und als Teil dessen auch auf die berufliche Integration. Komplexe Alltagsprobleme müssen umfassend bearbeitet werden. (Schruth, 2011, S. 8ff, Der Paritätische Gesamtverband, 2010, S.4²²)
- Förderziele sind die soziale Integration und die damit verbundene gesellschaftliche Teilhabe sowie die Eingliederung in Ausbildung und Arbeit. Das Angebot setzt an der ganzen Lebenswelt junger Menschen an.
- Der Zugang für junge Menschen mit Exklusionserfahrungen ist freiwillig und niedrigschwellig ausgestaltet und ermöglicht zweite oder dritte Chancen auch unabhängig von der individuellen Vorgeschichte. (Pingel, 2010, S. 4)
- Die Maßnahmen verfügen über eine hohe Partizipationsorientierung, damit eine aktive Beteiligung der betroffenen jungen Menschen erreicht wird. Partizipation im Sinne eines aktiven Einflusses auf Ziele und Formen von Bildung, Arbeit und Unterstützung stellt dabei eine Grundvoraussetzung für die Motivation der Adressatinnen und Adressaten dar, sich für den eigenen Übergang zu engagieren. (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 233)
- Die Maßnahmen sind in der Lage, flexibel auf die Bedarfe und Bedürfnisse der aufgenommenen Teilnehmenden einzugehen, um individuell an den spezifischen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ansetzen zu können. Die Bildungs- und Unterstützungsprozesse folgen dabei der Maxime der Ergebnisoffenheit von Orientierungsprozessen, d.h. die jungen Männer und Frauen werden nicht in eine von vornherein festgelegte Richtung gelenkt. Dies bedeutet auch, die Jugendlichen als „Subjekte mit legitimen Berufswahlansprüchen und Lebensentwürfen“ anzuerkennen. (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 234)
- Erforderlich sind Vertrauensbeziehungen mit den Professionellen, die es erleichtern, sich auf Orientierungsprozesse einzulassen, anstatt sich aus Angst vor institutionellen

²²„Die Jugendsozialarbeit bietet umfassende Sozialisationshilfen zur schulischen und beruflichen Ausbildung und zur sozialen Integration benachteiligter junger Menschen. Sie entwickelt mit Jugendlichen tragfähige und ganzheitliche Lebensperspektiven, zu denen auch, aber nicht nur die Arbeits- oder Ausbildungsstelle gehört. Ebenso geht es um die Ermöglichung des selbstständigen Wohnens, das Leben ohne Suchtmittel und die Konfliktlösung mit den Eltern.“ (Paritätischer Gesamtverband, 2010, S. 4)

Normalisierungszwängen primär strategisch zu verhalten. (Stauber, Pohl & Walther, 2007, S. 234)

- Das fachliche Profil der Maßnahmen ist sozialpädagogisch geprägt. Die sozialpädagogischen Angebote werden aus dem Lebenszusammenhang der Jugendlichen entwickelt und fördern die soziale Einbindung, Identitätsbildung und Entwicklung der jungen Menschen. Zu den besonderen sozialpädagogischen Anforderungen gehört es, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen zu den jungen Menschen aufzubauen. (vgl. u.a. Schruth, 2011, S. 11, Pingel, 2010, S. 15)
- Für die Maßnahmen gilt das Fachkräftegebot analog § 72 SGB VIII, nach dem nur Personen beschäftigt werden sollen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe, entsprechende Ausbildung haben oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen.

Mit Blick auf die unmittelbare praktische Umsetzbarkeit dieser Anforderungen sind jedoch trotz deren fachlicher wie rechtlicher Fundierung Zweifel angebracht, was sich nicht zuletzt daran zeigen lässt, dass auch mehr als vier Jahre nach Veröffentlichung des betreffenden Positionspapiers durch den Paritätischen Gesamtverband keinerlei Hinweise auf eine entsprechende Gesetzesinitiative zu erkennen sind. Die Ursachen sind sicherlich vielfältig, und nicht zuletzt die ungelöste Frage der Finanzierung dieser Angebote dürfte die Realisierungswahrscheinlichkeit deutlich reduzieren.

Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, sich hier ausschließlich auf finanzielle Gründe zu kaprizieren und dabei zu übersehen, dass die Jugendsozialarbeit innerhalb der Jugendhilfe bereits vor Inkrafttreten des SGB II eine randständige Existenz fristete und die gesetzlichen Intentionen nicht in der hier skizzierten Weise umgesetzt wurden, worauf MICHAEL GALUSKE bereits im Jahr 1993 hingewiesen hatte (Galuske, 1993).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ein „harter“ Rechtsanspruch auf Angebote des SGB VIII sowie die Lösung der Finanzierungsfrage allein nicht ausreichend wären, um eine angemessene Förderung integrationsgefährdeter Jugendlicher sicherzustellen. Es darf bezweifelt werden, dass die kommunale Jugendhilfe in ihrer derzeitigen Verfassung institutionell wie fachlich unmittelbar dazu in der Lage wäre, die hier formulierten Ansprüche umzusetzen. Vielmehr, dies zeigen Beispiele wie das Projekt „Juwel“ in den Landkreisen Mayen-Koblenz und Rhein-Lahn oder das Projekt „Sprungbrett“ in Köln (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz, 2011, S. 28ff), haben zumindest ambitionierte Grundsicherungsträger in den letzten zehn Jahren beachtliche Erfahrungen im Bereich der Jugendsozialarbeit gesammelt und dabei gezeigt, dass es durchaus unter den gegenwärtigen rechtlichen Rahmenbedingungen möglich ist, die hier definierten Jugendhilfestandards auch bei der Umsetzung von Maßnahmen im Rahmen des SGB II/III

angemessen zu berücksichtigen, sofern ihnen die dazu nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen.

Vor diesem Hintergrund und mit Hinblick auf die generell nicht vorhandene Realisierungswahrscheinlichkeit kann ein radikaler Systemwechsel vom SGB II ins SGB VIII trotz der fachlichen Plausibilität der Argumentation derzeit nicht als praktikable Option angesehen werden. Weiterhin würde eine Lösung, wie sie der Paritätische Gesamtverband vorgeschlagen hat, eine trennscharfe Abgrenzung des Begriffs „integrationsgefährdet“ voraussetzen, was weitere Selektions- und Segregationsprozesse auf dem Rücken der betroffenen Jugendlichen erwarten ließe und somit dem Verständnis einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik widerspräche.

Stattdessen muss es auf politisch-programmatischer Ebene vielmehr darum gehen, das in den einschlägigen Rechtsgutachten herausgearbeitete Verhältnis der Zuständigkeit zwischen SGB II und SGB VIII strukturell zu institutionalisieren und die Jugendhilfe finanziell, organisatorisch und fachlich dazu in die Lage zu versetzen, ihrem gesetzlichen Auftrag im Bereich der Jugendsozialarbeit auch tatsächlich nachkommen zu können.

In den Fokus geraten damit zunehmend Fragen der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Jobcentern, Agenturen für Arbeit und Jugendämtern. Modelle zu deren Institutionalisierung werden bereits seit mehreren Jahren an verschiedenen Orten beispielweise unter dem Label „Jugendberufsagentur“ (z.B. in Mainz und Hamburg) erprobt. Spätestens seitdem das Ziel der flächendeckenden Einführung von Jugendberufsagenturen zur Bündelung der Leistungen nach den SGB II, III und VIII Einzug in den im November 2013 geschlossenen Koalitionsvertrag der Bundesregierung gefunden hat, sind auch die politischen Rahmenbedingungen für eine flächendeckende Implementierung entsprechender Kooperationsmodelle gegeben.

Dies ist auch deshalb zu begrüßen, weil trotz bereits bestehender Kooperationsgebote (§§ 18 ff SGB II, §§ 9f SGB III, § 13 Abs. 4 SGB VIII, § 81 SGB VIII) bzw. sogar Verpflichtungen (§ 86 SGB X) die Zusammenarbeit der Akteure auf kommunaler Ebene noch nicht systematisch, sondern zumeist nur punktuell auf Ebene einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der betreffenden Institutionen stattfindet (Bennewitz & Eschelbach, 2014, S. 64ff). Als Gründe für die zum Teil geringe Kooperationsbereitschaft insbesondere der Jugendhilfeträger sind neben den größtenteils weitgehend unverbindlichen Vorgaben zur Kooperation, generellen Vorbehalten gegenüber der Institution Jobcenter, Bedenken hinsichtlich der Kompatibilität der Zielsetzungen der verschiedenen Sozialgesetzbücher und im Zusammenhang damit zu sehender Vorbehalte hinsichtlich des Datenschutzes vor allem auch Befürchtungen zu sehen, eine verstärkte Kooperation könne zu zusätzlichem Personalbedarf sowie weiteren Kosten für Unterstützungsleistungen junger Menschen aus dem SGB VIII führen (vgl. a.a.O.).

Angesichts der derzeit vielerorts faktisch nicht vorhandenen Jugendhilfemittel für Leistungen der Jugendberufshilfe²³ und mit Blick auf die ohnehin in den letzten Jahren gewachsenen Aufgaben der Jugendhilfe bei ständig steigendem Kostendruck sind diese Befürchtungen als durchaus berechtigt zu betrachten.

Dies wiederum unterstreicht, dass auch ohne die durch den Paritätischen Gesamtverband angeregten Gesetzesänderungen und eine damit einhergehende Alleinzuständigkeit der Jugendhilfe für die Unterstützung integrationsgefährdeter Jugendlicher eine der jetzigen Gesetzlage adäquate Umsetzung des § 13 SGB VIII nicht ohne zusätzliche finanzielle und personelle Mittel zu gewährleisten ist.

Erfahrungen aus der Umsetzung der Jugendberufsagenturen bestätigen dies. So gelang es beispielsweise in Mainz nur über die Einbindung von aus ESF-Mitteln des Bundes und des Landes geförderten Programmen wie den „Kompetenzagenturen“ und den „kommunalen Jugendscouts“, die faktisch Aufgaben nach dem §13 SGB VIII übernahmen, für den Erfolg dieses Kooperationsmodells zentrale Angebote unterbreiten zu können, die eindeutig dem Zuständigkeitsbereich der Jugendhilfe zuzurechnen sind, für die dort aber weder personelle noch finanzielle Ressourcen zur Verfügung standen (vgl. Bennewitz, 2009).

Die ‚Drittmittelfinanzierung‘ der Jugendsozialarbeit insbesondere über den Europäischen Sozialfonds ist dabei in mehrfacher Hinsicht als suboptimal zu betrachten. Zum einen liegt die Steuerungshoheit über die Umsetzung der entsprechenden Förderprogramme nicht bei den kommunalen Jugendhilfeträgern sondern bei den jeweils zuständigen Behörden auf Landes- und Bundesebene, die sowohl die konzeptionellen als auch die finanziellen Rahmenbedingungen festlegen. Aufgrund der Vielzahl paralleler, sich zuweilen überlagernder Förderprogramme mit jeweils eigenen Förderbedingungen, Zielen und konzeptionellen Vorstellungen, die zudem in der Regel nur über begrenzte Laufzeiten verfügen, ist es auf dieser Grundlage kaum möglich, eine nachhaltige, sozialräumlich ausgerichtete Angebotsstruktur in der Jugendsozialarbeit zu etablieren und zu steuern. Für die mit der Umsetzung beauftragten freien Träger ergeben sich daraus ähnliche Probleme der fehlenden Planungssicherheit, wie sie bereits oben im Kontext der Maßnahmen des SGB II/III diskutiert wurden.

Hinzu kommt, dass die einschlägigen Förderprogramme weder programmatisch noch mit Blick auf die finanzielle Ausstattung auf eine flächendeckende Versorgung abzielen bzw. abzielen können, was starke regionale Disparitäten bei der Versorgungsdichte und –qualität zur Folge hat. Weiterhin gilt für die Programme des Europäischen Sozialfonds das sogenannte Additionalitätsprinzip, wonach aus dem ESF nur zusätzliche, über die nationalen Regelinstrumente hinausgehende Maßnahmen finanziert werden dürfen, was eine dauerhafte Finanzierung der Jugendsozialarbeit aus diesen Mitteln ausschließt.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass das ‚Outsourcing‘ von Jugendhilfeleistungen in temporär

²³ Im Jahr 2009 entfielen bundesweit lediglich 1,4% der Ausgaben der Jugendhilfe auf die Jugendsozialarbeit (vgl. Pingel, 2010, S. 9)

angelegte Förderprogramme nicht das strukturelle Problem der fehlenden institutionellen Verankerung der Jugendsozialarbeit in der kommunalen Jugendhilfe lösen kann. Vielmehr wäre hier, anschließend an die Argumentation von BENNEWITZ und ESCHELBACH, eine *„schärfere rechtliche Handlungsverbindlichkeit als auch eine verbindliche Finanzmittelbereitstellung durch die Länder“* nötig, damit die Kommunen ihre Pflichten im Bereich des § 13 SGB VIII besser erfüllen können (Bennewitz & Eschelbach, 2014, S. 68).

Berücksichtigt man jedoch die fehlende ‚Praxis der Praxis‘, d.h. den in der Regel geringen Erfahrungshintergrund der (öffentlichen) Jugendhilfe im Bereich der Jugendsozialarbeit, und ruft sich das von Sabine Ader festgestellte *„Übergewicht unreflektierter normativer Orientierungen“* (Ader, Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe, 2006, S. 176) auch in der Jugendhilfe ins Gedächtnis, so stellt eine Verbesserung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe allein noch keine Garantie für eine jugendhilfeedäquate, subjektorientierte Ausgestaltung der Jugendsozialarbeit dar. Auch darf sich die Subjektorientierung nicht nur auf den durch die Jugendhilfe verantworteten Teil des Übergangssystems beschränken, sondern muss, der Maxime einer *„sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung“* (Arnold, Böhnisch & Schröer, 2005) entsprechend, zum Leitprinzip der rechtskreisübergreifenden Kooperation im Übergangsbereich avancieren.

Die skizzierten Bestrebungen zur Systematisierung der sozialgesetzbuchübergreifende Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene könnten für einen derartigen Prozess der reflexiven Professionalisierung des Übergangsbereichs genutzt werden, insofern es gelingt, die Zusammenarbeit konsequent aus der Perspektive des Subjekts und dessen Bedürfnissen mit Blick auf eine nachhaltige gesellschaftliche wie berufliche Integration heraus zu strukturieren. Als hilfreich im Sinne der Ermöglichung einer den lokalen Gegebenheiten entsprechenden Praxis der rechtskreisübergreifenden Kooperation ist es in diesem Zusammenhang zu betrachten, wenn, wie mit dem Projekt *„Integrierte Förderstrukturen in Rheinland-Pfalz“* erstmals in einem Flächenland die sozialgesetzbuchübergreifende Zusammenarbeit intensiv durch Beratung und Moderation begleitet wird (Bennewitz & Eschelbach, 2014, S. 68), um die lokalen Prozesse fachlich zu bereichern und die Akteure bei der Initiierung und Gestaltung von Veränderungsprozessen zu unterstützen. Es gilt jedoch zu beachten, dass eine solche Form der Zusammenarbeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn überhaupt Gestaltungsspielräume bestehen, d.h. alle beteiligten Akteure über ausreichende finanzielle Mittel sowie über Entscheidungsspielräume verfügen, diese Mittel flexibel, den jeweiligen Bedarfen entsprechend einzusetzen.

Wie die soziogenetische Einordnung in Kapitel 6.2 gezeigt hat, sind Veränderungsprozesse aber nicht nur auf der politisch-programmatischen Ebene, sondern auch auf der operativen Ebene, d.h. bei den mit der Umsetzung betrauten Trägerorganisationen vonnöten, die sich zuweilen durch ein eindimensionales, an der arbeitsmarktpolitischen Förderlogik orientiertes

Dienstleistungsverständnis auszeichnen und die dort geltenden normativen Orientierungen weitgehend unhinterfragt übernehmen. Ein Ansatzpunkt zur Erhöhung der reflexiven Professionalität auf Trägerebene könnte daher die Initiierung von organisationsbezogenen Qualitätsentwicklungsprozessen darstellen, die systematisch auf die Ermöglichung gelingender Aneignung hin ausgerichtet sind. Wie dies praktisch umzusetzen wäre, wird im Folgenden näher erläutert.

6.3.2 Ansatzpunkte auf Ebene der Projektträger

Spätestens mit den im Rahmen des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt in das dritte Sozialgesetzbuch (SGB III) aufgenommenen Regelungen zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen (vgl. § 176ff SGB III) spielt das Thema Qualitätssicherung eine zumindest formal wichtige Rolle im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik. So können seither nur solche Träger zur Einbringung von Arbeitsmarktdienstleistungen zugelassen werden, die unter anderem ihre Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit nachweisen, qualifiziertes Personal einsetzen und ein System zur Sicherung der Qualität anwenden (vgl. § 178 SGB III). Ein substanzieller Beitrag zur Erhöhung der institutionellen Reflexivität in dem hier intendierten Sinne ist von diesen Regelungen indes nicht zu erwarten.

Dieser pessimistischen Einschätzung liegen insbesondere drei mit dieser gesetzlichen Regelung einhergehende strukturelle und inhaltliche Konstruktionsprobleme zugrunde:

1. Zum einen kann unter Bezug auf die oben bereits näher betrachtete Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit festgestellt werden, dass diese dem Bemühen um Qualitätsentwicklung grundsätzlich entgegensteht. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) sowie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gelangen in diesem Zusammenhang zu der Einschätzung, *„das bisherige Vergabeverfahren habe zu erheblichen Verlusten der Qualität der Bildungsangebote und der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten geführt“* (BAG EJSA / GEW, 2014).
2. Neben den fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen ist auch inhaltlich eine Ausrichtung auf die Erhöhung der pädagogischen Qualität bei den Trägerorganisationen zu vermissen. So bleiben die Ausführungen des § 178 SGB III in dieser Hinsicht sehr vage, insofern als lediglich die Anwendung eines *„Systems zur Sicherung der Qualität“* vorgegeben wird, ohne näher auf den zugrunde liegenden Qualitätsbegriff einzugehen oder sonstige fachliche Anforderungen zu formulieren. Lediglich die Vorgabe, der Träger müsse in der Lage sein, *„durch eigene Bemühungen die berufliche Eingliederung von Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt zu unterstützen“* (§ 178 Abs. 2 SGB III) deutet darauf hin, dass, der Logik des SGB III entsprechend, Qualität auf die erfolgreiche berufliche Integration reduziert wird.

3. Schließlich ist unter diesen Bedingungen davon auszugehen, dass die Motivation der Träger, sich des Themas Qualitätssicherung anzunehmen, primär strategischer und geschäftspolitischer Natur ist und weniger fachlichen Erwägungen entspringt. So geht es den Trägern in dieser Situation weniger um die „*Optimierung der Leistungen der Organisation im Sinne der Kunden*“ (Zech, 2006, S. 21) denn um die Sicherstellung ihres Marktzugangs. Ein zu stark ausgeprägtes pädagogisches Qualitätsverständnis kann in diesem Zusammenhang sogar kontraproduktiv sein, insofern sich dieses in angemessenen Preisen ausdrückt, die in der Regel von weniger ambitionierten Mitbewerbern unterboten werden.

Um die pädagogische Reflexivität der Trägerorganisationen zu erhöhen, bedarf es somit nicht irgendeines Systems zur Qualitätssicherung sondern eines Verfahrens, welches dem spezifischen Charakter pädagogischer Prozesse angemessen ist und die Bedürfnisse der Lernenden umfassend berücksichtigt.

Ein Beispiel für ein solches adäquates Verfahren stellt die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) dar (Zech, 2006). Mit diesem primär auf die Erhöhung der Selbstreflexionsfähigkeit der Beteiligten abzielenden Instrument wird Qualität nicht auf objektive Standards und messbare Größen reduziert. Qualitätsentwicklung wird vielmehr verstanden als reflexiver Aushandlungsprozess, in dessen Verlauf Qualität als ein gemeinsames Konstrukt der Beteiligten entsteht, und somit der Entwicklung von Qualitätskriterien derselbe Stellenwert beigemessen wird wie deren Bewertung (ArtSet, 2002, S. 6). Ausgangspunkt der LQW ist dabei die Definition gelingenden Lernens, d.h. die Erweiterung der subjektiven Handlungsfähigkeit als Zentrum der Qualitätsentwicklung. Damit wird auch hier ein originär pädagogischer Begriff zum wesentlichen Bezugspunkt der Qualitätsentwicklung und somit das Grundverständnis, dass das „Produkt“ der Weiterbildung nicht vom Anbieter hergestellt werden kann, sondern Weiterbildungssettings lediglich eine möglichst fördernde Umgebung individueller Lernprozesse bereitstellen können. Das Verfahren setzt dabei einerseits auf eine Kombination von vorgegebenen Kriterien und flexibler Umsetzung und andererseits auf die Verknüpfung von Selbst- und Fremdevaluation, wodurch sowohl die Vergleichbarkeit als auch die Verbindlichkeit des Qualitätsmanagements erhöht werden.

Dieses Grundverständnis von Qualitätsentwicklung sowie die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen zum Charakter von Bildungsprozessen sind in hohem Maße kompatibel mit dem dieser Arbeit inhärenten Verständnis von sozialpädagogischer Professionalität. Dies betrifft zunächst das weite Bildungsverständnis:

„Bildung hat Prozess- und Ergebnischarakter: Sie ist der Prozess der Weltaufschließung eines Subjektes mit dem Ziel, seine Handlungsfähigkeit als Verfügung über die individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen

zu erhöhen; und Bildung ist zugleich das Resultat dieses Prozesses im Sinne eines erreichten Niveaus dieser subjektiven Weltaufschließung. Daher integriert eine gelungene Bildung immer die Trias der Persönlichkeitsentwicklung eines sich aus Abhängigkeiten emanzipierten Subjektes, einer sozialen Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge sowie einer sachlich-fachlichen Qualifizierung des Wissens und Könnens" (Zech, 2006, S. 29).

Bildung, schlussfolgert RAINER ZECH, sei daher „im Kern immer Selbst-Bildung“ (a.a.O.), so dass Bildungsorganisationen ein Individuum auch nicht bilden könnten. Da Bildung jedoch immer sozial vermittelt sei, sich auf gesellschaftlich geschaffene Bedeutungsstrukturen beziehe und in der Regel in Interaktionsverhältnissen stattfinde, könnten diese den Bildungsprozess der Subjekte aber unterstützen, indem sie bildungsfördernde Kontextbedingungen schaffen.

Damit sind diese Vorstellungen auch unmittelbar anschlussfähig an die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns, die auf den von MICHAEL WINKLER geprägten Kategorien „Subjekt“ und „Ort“ basieren. Dies betrifft sowohl die Ablehnung eines technokratischen, produktionsorientierten Bildungsverständnisses und die Fokussierung auf die Selbsttätigkeit der Subjekte als auch die zentrale Bedeutung der Kontextbedingungen des Lernens, also des „Ortes“, an dem Lernen stattfindet. Qualitätsentwicklung in diesem Sinne bedeutet, sich systematisch und reflexiv mit der Frage zu beschäftigen, wie es gelingt Orte zu gestalten, innerhalb derer es dem Individuum möglich ist, seine Subjektivität zu entfalten und seine Handlungsfähigkeit zu erweitern.

Das LQW-Modell bietet dazu einen strukturellen Rahmen, der von den Organisationen inhaltlich ausgefüllt werden muss, d.h. es geht hier nicht um eine Standardisierung von Strukturen und Prozessen sondern um eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen vor dem Hintergrund der Frage, welchen Beitrag sie zur Ermöglichung gelingenden Lernens leisten.

Aufbauend auf einem von der Organisation zu entwickelnden Leitbild, welches eine organisationsspezifische Definition gelingenden Lernens beinhaltet (Qualitätsbereich 1), stellt die Organisation in zehn weiteren sogenannten Qualitätsbereichen (QB) dar, in welcher Weise sie die „Kontexte des Lernens“ auf den drei Ebenen: Lehren, Lerninfrastruktur und organisationale Prozesse gestaltet. Diese Qualitätsbereiche stellen damit eine Operationalisierung dessen dar, was von Michael Winkler als „Ort“ beschrieben wurde.

Ausgangspunkt ist die Analyse der Zielgruppenbedürfnisse (QB 2 Bedarfserschließung), anschließend folgt die Organisation des Bildungsangebotes (QB 3 Schlüsselprozesse), die Durchführung der Bildungsveranstaltungen (QB 4 Lehr-Lern-Prozess) und ihre Auswertung (QB 5 Evaluation der Bildungsprozesse). Hieran schließen sich die Steuerung der organisationalen Rahmenbedingungen (QB 6 Infrastruktur) und das generelle Management

(QB 7 Führung, QB 8 Personal, QB 9 Controlling) sowie die systematische Kommunikation mit den Kunden (QB 10 Kundenkommunikation) an. Der Prozess endet mit dem Ausblick in die Zukunft (QB 11 Strategische Entwicklungsziele).

Die einzelnen Qualitätsbereiche sind ihrerseits mit sogenannten Anforderungen unterlegt, die einen formalen Rahmen vorgeben, der von der Organisation inhaltlich gefüllt werden muss. So geht es beispielsweise im Qualitätsbereich 4 (Lehr-Lern-Prozess) darum, *„Arbeitsformen und Methoden zur Förderung individueller Lernprozesse“* zu beschreiben und diese Qualitätsmaßnahmen in *„Bezug auf das Leitbild und die Definition gelungenen Lernens zu begründen“*. Der Verzicht auf eine inhaltliche Standardisierung in Verbindung mit der Pflicht zur Rückbegründung auf die selbstdefinierte Vorstellung gelungenen Lernens tragen bei zu einer *„Steigerung des kollektiven Reflexionsniveaus der Organisation, indem sie begründet das tut, was zu ihren jeweils besonderen Bedingungen und Anforderungen passt“* (Zech, 2006, S. 42).

Die Anwendung des LQW-Modells kann folglich, so es denn in der intendierten Weise praktiziert wird, dazu beitragen, Reflexionsprozesse innerhalb der Trägerorganisation zu institutionalisieren und strukturell zu verankern, die es ermöglichen, den Zusammenhang zwischen den durch die Organisation gestalteten „Orten“ und der Subjektentwicklung der Lernenden systematisch zu überprüfen und zu verbessern.

Im Zuge eines solchen Qualitätsentwicklungsprozesses würde sehr schnell deutlich werden, dass eine eindimensionale und unkritische Ausrichtung an arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen und Vorgaben in Verbindung mit einer in hohem Maße standardisierten Maßnahmegestaltung ohne substanzielle Einflussmöglichkeiten der Lernenden, wie sie für den institutionalistischen Typus charakteristisch ist, nicht kompatibel ist mit einer Vorstellung gelungenen Lernens, wie sie hier skizziert wurde. Aufgrund des systematischen Aufbaus des LQW-Modells würde dabei auch sichtbar, dass es zur Verbesserung der Angebote Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen bedürfte, nicht nur im Bereich des Lehr-Lern-Prozesses im engeren Sinne. So kann es, wie in Kapitel 6.2 gezeigt, insbesondere bei größeren Trägern, die zahlreiche Maßnahmen umsetzen, eine Herausforderung darstellen, den Anspruch, sich individuell am Lerntempo eines jeden Teilnehmers zu orientieren in Einklang zu bringen mit der Notwendigkeit, die Belegung von Werkstätten und Schulungsräumen planen und koordinieren zu müssen. In diesen Fällen könnte die Entwicklung eines flexiblen Nutzungskonzepts für Funktionsräume beispielsweise einen der Schlüsselprozesse darstellen, der im Qualitätsbereich 3 zu beschreiben und zu begründen wäre. Im Bereich der Evaluation und des Controlling (QB 5 und QB 9) gälte es zu ergründen, was denn letztlich eine erfolgreiche Maßnahmeteilnahme ausmacht, wenn die Integration in Ausbildung und Arbeit nicht mehr das ausschließliche Kriterium darstellt, bezüglich der Infrastruktur (QB 6) wäre u.a. zu begründen, wofür bei dieser Zielgruppe eine CNC-Fräsmaschine im Projekt benötigt wird und im Zusammenhang mit dem Themen Personal

(QB 8) und Führung (QB 7) müsste geklärt werden, wie unter den widrigen Bedingungen der Projektfinanzierung eine kontinuierliche Personalentwicklung und Mitarbeiterbindung sichergestellt werden soll.

Diese Aufzählung ließe sich noch fortsetzen und auf die übrigen Qualitätsbereiche ausweiten, bereits die exemplarische Auflistung verdeutlicht jedoch, in welcher Weise die Bearbeitung der Anforderungen in den einzelnen Qualitätsbereichen zu einer Erhöhung der Reflexivität und somit Professionalität der Trägerorganisationen beiträgt, wenn sämtliche Strukturen und Prozesse innerhalb der Organisation auf die Ermöglichung gelingenden Lernens hin ausgerichtet sind.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die Vorgaben des LQW-Modells die Organisationen dazu zwingen, sich reflexiv mit dem eigenen Handeln und dessen Grundlagen auseinanderzusetzen und sich konsequent aus der Perspektive des Lernenden heraus selbst zu beobachten.

Ebenso wichtig wie für die Organisationen ist dies auch für die dort professionell Handelnden selbst. Insbesondere angesichts des hohen Anteils unerfahrener sozialpädagogischer Fachkräfte ist es von zentraler Bedeutung, dass diese reflexiv ein professionelles Selbstverständnis entwickeln. Ein Qualitätsentwicklungsprozess auf Ebene der Organisation kann hierzu bereits einen großen Beitrag leisten, insofern die dort geschaffenen institutionellen Reflexionsprozesse immer auch zur Reflexion des individuellen Handelns anregen. Allerdings, dies zeigt nicht zuletzt die teilweise sehr zentrale Bedeutung standardisierter Kompetenzfeststellungsverfahren innerhalb der Maßnahmen, ist es als hilfreich anzusehen, wenn analog zu dem LQW-Modell auf Organisationsebene auch auf der Ebene des individuellen Handelns konkrete Instrumente zum Einsatz kommen, die einen strukturierten Rahmen vorgeben, der jedoch anders als bei den gängigen Kompetenzfeststellungsverfahren zu einer systematischen Reflexion des eigenen Handelns anregt und diese nicht ersetzt. Mögliche Ansatzpunkte dazu werden im Folgenden skizziert.

6.3.3 Ansatzpunkte auf Ebene der sozialpädagogischen Fachkräfte

Wie die vorliegende Arbeit verdeutlicht hat, können Professionalisierungsdefizite bei den sozialpädagogischen Fachkräften im Übergangssystem insbesondere im Zusammenhang mit einer zum Teil nur gering ausgeprägten Subjektorientierung und einer sich daraus ergebenden „symptomorientierten Fallbearbeitung“ identifiziert werden. Das Kernproblem ist darin zu sehen, dass die Jugendlichen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte vorschnell anhand ihres Verhaltens sowie soziostruktureller Merkmale klassifiziert und daraus unmittelbar Handlungsbedarfe abgeleitet werden, ohne die Hintergründe dieses Verhaltens näher zu betrachten und zu verstehen.

Es bedarf daher, wie es JAKOB & VON WENSIERSKI im Kontext der Debatte um eine „rekonstruktive Sozialpädagogik“ (Jakob & von Wensierski, 1997; Lüders, 1999) formuliert

haben, „*theoretischer Konzepte und methodischer Anstrengungen, denen es um das Verstehen und die Interpretation der Wirklichkeit als einer von den handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit geht*“ (Jakob & von Wensierski, 1997, S. 9).

In diesem Zusammenhang stellt sich damit die Frage, „*was sozialpädagogische Fachkräfte tun, wenn sie versuchen, grundlegende Einschätzungen und Erkenntnisse für ihr berufliches Handeln zu gewinnen*“ (Ader, 2006, S. 28). Im Bereich der Jugendhilfe hat sich daraus seit Anfang der 1990er Jahre eine Kontroverse insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung der Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII entwickelt, die sich entlang der beiden Positionen „Diagnose“ vs. „Fallverstehen/Aushandlung“ bewegte. Von einer stärker diagnostischen Ausrichtung des Hilfeplanverfahrens versprachen sich die Befürworter vor allem ein höheres Maß an Objektivität und somit auch Akzeptanz durch die Bezugssysteme Medizin/Psychiatrie und Justiz. Die ‚Diagnosekritiker‘ hingegen sahen darin eine, der Vieldeutigkeit sozialer Problemlagen unangemessene Reduktion und verwiesen auf die sozialpädagogischen Problemkonstellationen immanente Mehrdeutigkeit, die eine klare Zuordnung von Ursache und Wirkung sowie von Problem und Lösung unmöglich machten (vgl. a.a.O., S.29).

Betrachtet man die Aussagen der im Rahmen dieser Arbeit befragten sozialpädagogischen Fachkräfte zum Thema Qualifizierungs- bzw. Förderplanung, so finden sich diese beiden Positionen auch hier wieder. Während einige der sozialpädagogischen Fachkräfte sich bei der Ausgestaltung des Hilfeprozesses mehr oder weniger vollständig auf die Ergebnisse standardisierter Testverfahren verlassen, lehnen andere diese grundsätzlich ab und stellen dabei sogar das gesamte Verfahren der Förderplanung infrage. Es konnten jedoch auch Positionen identifiziert werden, aus denen ersichtlich wurde, dass zwischen Diagnostik und Aushandlung kein Widerspruch bestehen muss. Dies ist dann der Fall, wenn diagnostische Verfahren zwar eingesetzt werden, deren Ergebnisse jedoch nicht als objektive Tatsachen angesehen, sondern in ihrer „Indexikalität“ (Garfinkel, zit. nach Bohnsack, 2014, S. 58) begriffen werden. Eingebettet in einen diskursiven Bewertungs- und Aushandlungsprozess können diese durchaus zu einem „sozialpädagogischen Fallverstehen“ beitragen, jedoch nur dann, wenn die Sichtweisen und Selbstdeutungen der Jugendlichen sowie deren lebensweltlich-biographischer Kontext gleichermaßen berücksichtigt werden, ebenso wie der institutionelle Kontext der Hilfe und die sich daraus für den Hilfeprozess ergebenden Möglichkeiten und Grenzen. Es stellt sich somit nicht die Frage, ob der Einsatz diagnostischer Verfahren per se sinnvoll ist oder nicht, vielmehr geht es darum festzustellen, welchen Beitrag diese zu einem „*diagnostischen Fallverstehen*“ (Ader, 2006, S. 240) leisten können.

Der Schlüssel zu einer reflexiven Professionalisierung ist vor diesem Hintergrund in einer Qualifizierung und Spezifizierung der Förderplanung zu sehen. Die Analyse der gegenwärtigen Praxis im Rahmen des Förderansatzes „Fit für den Job“ hat dabei gezeigt, dass die diesbezüglich sehr wenig konkreten programmatischen Vorgaben zu einer sehr

heterogenen und, aus sozialpädagogischer Perspektive, unterschiedlich professionellen Ausgestaltung dieser Prozesse geführt haben. So erweisen sich die in den Interviews beschriebenen Verfahren häufig nur als bedingt geeignet, einen Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen zu erhalten und damit tatsächlich das Verstehen zu befördern. Vielmehr scheint sich Förderplanung häufig darauf zu beschränken, Probleme (im Sinne von Kompetenzdefiziten) der Jugendlichen bei der beruflichen Integration identifizieren und erklären zu wollen, was das Problem ist, nicht aber danach zu fragen, warum und wie es zum Problem wurde. Diese Haltung leistet dann einer „symptomorientierten Fallbearbeitung“ Vorschub, wie sie an vielen Stellen auch im Kontext dieser Arbeit identifiziert werden konnte.

Eine qualifizierte Förderplanung muss den sozialpädagogischen Fachkräften daher systematisch Zugänge zur Lebenswelt der Jugendlichen und deren „konjunktiven Erfahrungsräumen“ ermöglichen und die auf diese Weise identifizierten „Vergleichshorizonte“ mit dem eigenen Erfahrungshintergrund und ggf. auch den Ergebnissen diagnostischer Verfahren kontrastieren. Dies ist jedoch weder dann der Fall, wenn Handlungsbedarfe unmittelbar aus den Ergebnissen von Kompetenzfeststellungsverfahren deduziert werden, noch dann, wenn eine systematische Förderplanung grundsätzlich abgelehnt und der Hilfeprozess von seiten der sozialpädagogischen Fachkraft situativ-intuitiv gesteuert wird.

Wesentliches Qualitätsmerkmal einer subjektorientierten, sozialpädagogisches Handeln unterstützenden Förderplanung ist daher eine reflexiv-diskursive Ausgestaltung, durch die einer „*Nostrifizierung*“ (Nohl, 2009, S. 54) entgegengewirkt und eine multiperspektivische Fallbetrachtung sichergestellt werden kann, um so auch einer hegemonialen „*eingriffsberechtigten Deutung der Professionellen*“ (Kunstreich, 2003) vorzubeugen.

Dazu wiederum ist es nötig, unterschiedliche Zugänge und Materialien zu einem Fall in der Förderplanung zu nutzen, um möglichst viele Vergleichshorizonte in die Kontrastierung einbeziehen zu können. In Anlehnung an SABINE ADER (Ader, 2006, S. 240ff) sind dabei drei prinzipiell gleichwertige Zugänge zu unterscheiden.

Zunächst bedarf es einer „*systematischen Sammlung und Verarbeitung gesammelter eigener Daten und Fakten sowie Einschätzungen und Bewertungen anderer*“. Dazu gehören Informationen zur sozialen und materiellen Situation sowie zu individuellen und umfeldbezogenen Ressourcen ebenso wie Hinweise auf kritische Lebensereignisse, bestehende Beeinträchtigungen oder Gefährdungen. Auch Ergebnisse diagnostischer Verfahren sowie die Aufbereitung der in der konkreten Arbeit mit den Jugendlichen bereits gewonnenen Eindrücke und Einschätzungen sind hier mit zu berücksichtigen.

Dieses Wissen ist zu ergänzen um die Selbsteinschätzungen der Betroffenen zu ihrer Lebenssituation und Problemdeutung, über die es möglich ist, die Muster der Lebensbewältigung gemeinsam zu rekonstruieren. In diesem Zusammenhang spielen dialogische Verfahren eine zentrale Rolle, wobei die große Herausforderung darin besteht,

einen Zugang zu den Jugendlichen zu erhalten und diese dazu zu bringen sich zu öffnen, was nur über den zuweilen langwierigen Aufbau einer belastbaren Vertrauensbeziehung möglich ist.

Ein dritter, nicht weniger wichtiger Zugang besteht in der Reflexion der institutionellen Hilfesgeschichte der Jugendlichen und somit in einer Selbstreflexion des Helfersystems. Im Bereich der Maßnahmen des „Übergangssystems“ ist dieser Zugang als besonders bedeutsam zu betrachten, insofern ein Großteil der Teilnehmenden bereits über eine umfangreiche, von bildungs- wie berufsbiographischen Misserfolgserlebnissen geprägte Maßnahmenkarriere verfügt, die ihre Erwartungshaltungen an die Maßnahmen sowie damit verbunden auch ihr Handeln und Auftreten innerhalb der Maßnahmen in entscheidender Weise geprägt haben.

Die auf diese Weise gewonnenen Informationen und Einschätzungen gilt es in die als Aushandlungsprozess mit den Adressaten zu gestaltende Förderplanung einzuspeisen und auf dieser Grundlage Unterstützungsangebote zu gestalten, die, analog zu den beschriebenen Verfahren der Qualitätsentwicklung auf Organisationsebene, immer auf die Ermöglichung gelingender Lernprozesse im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten aufseiten der Jugendlichen abzielen.

Dies wiederum setzt zunächst eine subjektorientierte Interpretation des arbeitsmarktpolitischen Auftrages der „*Herstellung bzw. Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit*“ voraus. Nachdem im Rahmen dieser Arbeit gezeigt werden konnte, dass zwischen dem sozialpädagogischen Anspruch, die Aneignungsfähigkeit der Adressaten zu erhöhen, und dem arbeitsmarktpolitischen Auftrag kein Widerspruch besteht, sondern Aneignungsfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit lediglich zwei Seiten derselben Medaille darstellen, geht es dabei darum, die spezifische Qualität der sozialpädagogischen Perspektive herauszuarbeiten, nicht aber diese gegenüber dem arbeitsmarktpolitischen Anspruch verteidigen zu müssen.

Diese besondere Qualität schlägt sich in einer spezifischen Form der Operationalisierung des Begriffs *Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit* nieder. Während gängige Definitionsversuche wie beispielsweise der im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs erarbeitete „*Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*“ (Bundesagentur für Arbeit (BA), 2009) darauf abzielen, eine Positivliste relevanter Kompetenzen zu formulieren, die als normativer Bezugspunkt dienen soll, geht es aus sozialpädagogischer Perspektive darum, im lebensweltlichen Umfeld der Jugendlichen Faktoren zu identifizieren, die als (mit) ursächlich für die gestörte Aneignungsfähigkeit zu betrachten sind, und die es daher vordringlich zu bearbeiten gilt.

Erste Ansätze einer lebensweltlich fundierten Perspektive auf *Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit* lassen sich inzwischen auch im Kontext arbeitsmarktpolitischer

Programme identifizieren, beispielsweise innerhalb des im Rahmen der rheinland-pfälzischen ESF-Förderung umgesetzten Förderansatzes: „*Perspektiven eröffnen*“ (MSAGD, 2014), der sich an arbeitslose Langzeitleistungsbezieher im SGB II richtet.

Ausgehend von der Erfahrung, dass der Übergang in Arbeit für diese Zielgruppe keinen geeigneten Ergebnisindikator darstellt, da dieser nur für einen kleinen Teil überhaupt (unmittelbar) erreichbar ist, gleichzeitig aber zahlreiche Verbesserungen der individuellen Situation unterhalb dieser Schwelle nicht abgebildet werden, soll fortan der Erfolg der Maßnahmen an der Erhöhung der „Beschäftigungsfähigkeit“ gemessen werden. Um diese Effekte jedoch abbilden zu können, bedurfte es zum einen einer Operationalisierung des Begriffs „Beschäftigungsfähigkeit“ und zum anderen eines Verfahrens, mit dem eine Erhöhung der „Beschäftigungsfähigkeit“ festgestellt bzw. gemessen werden kann.

Die Operationalisierung erfolgte basierend auf Erfahrungen aus der Praxis der Beschäftigungsförderung anhand der Fragestellungen, in welchen Bereichen bei den Teilnehmenden Veränderungen erforderlich sind, um die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsaufnahme zu erhöhen²⁴. Neben fachlichen und überfachlichen Kompetenzen werden dabei auch lebensweltliche Aspekte betrachtet und geraten damit in den Fokus der Förderung. In dieser Logik ist eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit auch dann gegeben, wenn es z.B. gelingt, die Wohnsituation der Teilnehmenden zu verbessern, belastende Situationen im sozialen Umfeld zu bearbeiten oder Teilnehmende psychisch zu stabilisieren und so ihre Aneignungsfähigkeit zu erhöhen, ohne dass sich dadurch unmittelbar etwas am Arbeitsmarktstatus der Person ändern muss.

Die Messung der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit ist dabei eingebettet in einen Förderplanprozess, innerhalb dessen die sozialpädagogischen Fachkräfte zunächst zu einer transparenten, nachvollziehbaren Einschätzung hinsichtlich eventuell bestehender Handlungsbedarfe in den unterschiedlichen Bereichen gelangen müssen, um darauf aufbauend gemeinsam mit den Teilnehmenden Ziele zu definieren und diese kontinuierlich zu reflektieren. Ähnlich wie das beim Verfahren der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) der Fall ist, wird dabei auf eine inhaltliche Standardisierung verzichtet und lediglich der strukturelle Rahmen skizziert, den es individuell inhaltlich auszufüllen gilt, so dass dieses Verfahren die Gestaltungsmöglichkeiten im Einzelfall in keiner Weise einschränkt, sondern im Gegenteil, diese durch die Überwindung der eindimensionalen ‚Qualifizierungsorientierung‘ sogar erweitert.

²⁴ Als zentrale Einflussfaktoren wurden in diesem Zusammenhang identifiziert: Arbeits- und Sozialverhalten Alltagskompetenzen, Schul- und Berufsausbildung und berufliche Erfahrungen, Gesundheit, Finanzielle Situation, Angehörige/Soziales Netzwerk, Wohnen, Straffälligkeit (MSAGD, 2014)

Unabhängig von der Frage, ob dieses Verfahren bereits den Ansprüchen eines umfassenden „diagnostischen Fallverstehens“ (Ader, 2006, S. 243) genügt, die an dieser Stelle auch nicht weiter diskutiert werden kann, stellt es im Kontext arbeitsmarktpolitischer Programme einen deutlichen qualitativen Fortschritt dar, der perspektivisch zu einer Erhöhung der reflexiven Professionalität innerhalb dieses Systems beitragen kann.

Zum einen wird sozialpädagogisches Handeln insofern strukturell aufgewertet, als es nicht mehr bloß als Mittel zum Zweck (der Arbeitsmarktintegration) betrachtet, sondern die Erhöhung der Aneignungsfähigkeit an sich als Erfolg gewertet wird. Dies stellt für die sozialpädagogischen Fachkräfte eine deutliche Entlastung dar, da sie sich unter diesen Bedingungen nicht über ihren Beitrag zur Arbeitsmarktintegration legitimieren müssen (Stichwort „Vermittlungsquote“), sondern die eigenständige Qualität der Sozialpädagogik anerkannt wird.

Zum anderen impliziert die Aufwertung des Förderplanprozesses aber auch einen ‚Zwang zur Selbstreflexion‘ sowie dazu, professionelle Einschätzungen transparent zu machen und systematisch zu dokumentieren, so dass die Förderpläne auch Rückschlüsse darüber zulassen, inwiefern die drei oben skizzierten Zugänge (Ader, 2006, S. 243)

- Systematische, problembezogene Informationssammlung und Verarbeitung,
- Rekonstruktion biographischer Muster, Strategien und Ressourcen,
- Analyse von Dynamiken in und zwischen Hilfesystem und Klientensystem

in der Praxis der Förderplanung in gleichberechtigter Weise genutzt werden. Vor diesem Hintergrund kann das hier skizzierte Verfahren der arbeitsmarktpolitischen Erfolgsmessung und Förderplanung durchaus als Einstieg in ein „diagnostisches Fallverstehen“ in der Arbeitsmarktpolitik gedeutet werden, welches so auch auf Maßnahmen des Übergangsbereich übertragen werden und dort Prozesse einer reflexiven Professionalisierung befördern könnte.

Eine besondere Stärke dieses Verfahrens besteht darüber hinaus darin, dass es auf diese Weise gelingen kann, einen direkten Bezug zwischen den drei hier betrachteten Ebenen, der individuellen Fallbearbeitung, der trägerseitigen Kontextbedingungen sowie der Programmsteuerung auf politischer Ebene herzustellen.

Auf der Ebene der individuellen Fallbearbeitung kann Förderplanung in diesem Sinne die Fähigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte zu einem „diagnostischen Fallverstehen“ befördern, für den trägerseitigen Qualitätsentwicklungsprozess ergeben sich daraus Ansatzpunkte zur Optimierung der Kontextbedingungen des Lernens und auf politisch-programmatischer Ebene lassen sich damit Erfolge der Maßnahmen angemessen abbilden und diese politisch wie fachlich legitimieren, sowie Anhaltspunkte für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Förderprogramme gewinnen.

6.4 Rück- und Ausblick

Der Anspruch an die vorliegende Arbeit bestand darin, in der Handlungspraxis zu identifizierende Einstellungen und Handlungsmuster von sozialpädagogischen Fachkräften im Übergangsbereich systematisch zu rekonstruieren und aus einer spezifischen theoretischen Perspektive heraus zu interpretieren und zu bewerten.

Ersteres war Gegenstand der in Kapitel 5 dokumentierten empirischen Analyse und mündete in die Konstruktion zweier sinngenetischer Typen, die als ‚institutionalistisch‘ bzw. ‚subjektorientiert‘ beschrieben wurden.

Diese wiederum wurden in Kapitel 6.1 vor dem Hintergrund des zuvor (Kapitel 3) entwickelten ‚heuristischen Reflexionsmodells‘ theoretisch reflektiert und eingeordnet, um so Ansatzpunkte für die Intensivierung einer „reflexiven Professionalisierung“ der Sozialpädagogik im Übergangsbereich herauszuarbeiten.

Mit Blick auf die Entwicklung konkreter Umsetzungsperspektiven war es nötig, den soziogenetischen Kontext der sinngenetischen Typen näher zu betrachten, um die Entstehungsbedingungen dieser Haltungen verstehen zu können. Auch wenn es wie erläutert nicht möglich war, eine methodischen Standards genügende soziogenetische Analyse im strengen empirischen Sinne durchzuführen, ließen sich im empirischen Material genügend Hinweise finden, die es unter Hinzuziehung von Sekundärliteratur erlaubten, diesbezüglich plausible Rückschlüsse zu ziehen (Kapitel 6.2). Auf diese Weise konnten Handlungsbedarfe auf drei Ebenen identifiziert werden, zu deren Bearbeitung anschließend mögliche Handlungsansätze beschrieben wurden, die dazu beitragen sollen, die Kontextbedingungen sozialpädagogischen Handelns im Übergangsbereich den Bedarfen einer reflexiven, subjektorientierten Professionalisierung entsprechend zu gestalten (Kapitel 6.3).

Auf der politisch-programmatischen Ebene werden Chancen insbesondere im Bereich der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit vor allem zwischen den Rechtskreisen SGB II, SGB III und SGB VIII gesehen, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Jugendhilfe sich der ihr zukommenden Rolle im Bereich der Jugendberufshilfe bewusst und mit den nötigen personellen wie finanziellen Ressourcen ausgestattet wird, um diese auch selbstbestimmt ausfüllen zu können. Gelänge dies, so böte sich damit in vielen Kommunen erstmalig seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes die Möglichkeit, den Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit tatsächlich entsprechend der Vorgaben des § 13 SGB VIII umzusetzen.

Im Bereich der Trägerorganisationen gilt es vor allem, das Bewusstsein für die Bedeutung der Kontextbedingungen des Lernens und die sich daraus ergebende Notwendigkeit der Gestaltung „aneigenbarer Orte“ zu schärfen, um so das zuweilen eindimensional arbeitsmarktorientierte Dienstleistungsverständnis zu überwinden. Mit dem Modell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung (LQW) wurde dazu ein Verfahren vorgestellt, welches die notwendigen Prozesse innerhalb der Organisationen initiiert und einen

strukturellen Bezugsrahmen für eine konsequent an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtete Qualitätsentwicklung bietet.

Als wesentlich auf der individuellen Ebene wird die Förderung des „diagnostischen Fallverstehens“ betrachtet, welches als Voraussetzung für ein professionellen Standards genügendes sozialpädagogisches Handeln anzusehen ist, das sich nicht als „Normalisierungsarbeit“ versteht und sich durch eine „symptomorientierte Fallbearbeitung“ auszeichnet, sondern darauf ausgerichtet ist einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen die Jugendlichen ihre Subjektivität entwickeln können. Den dazu nötigen ‚Zwang‘ zur systematischen Selbstreflexion könnte ein multiperspektivisch-diskursiv ausgerichteter Förderplanungsprozess erzeugen, welcher einerseits eine Transparenz hinsichtlich der fachlichen Einschätzungen und Beurteilungen sowie deren Zustandekommen herstellen und gleichzeitig dazu dienen kann, den pädagogischen Prozess und dessen Ergebnisse angemessen zu dokumentieren. Zur Hoffnung gibt Anlass, dass, wie beispielhaft gezeigt, entsprechende Verfahren inzwischen auch im Kontext arbeitsmarktpolitischer Programme erprobt werden, was letztlich auch zu einer differenzierten und fachlich fundierteren Bewertung dieser Programme führen könnte.

Auch wenn angesichts der gegenwärtigen Ausschreibungspraxis und Programmsteuerung der Bundesagentur für Arbeit, der kontinuierlichen Reduzierung der Eingliederungsbudgets im SGB II oder der ungenügenden finanziellen Ausstattung der kommunalen Jugendhilfe, mit Blick auf die Chancen für eine reflexive Professionalisierung und eine konsequent subjektorientierte Ausgestaltung des Übergangsbereichs hinreichend Anlass zur Skepsis gegeben ist, lohnt es sich, weiter an diesem Ziel festzuhalten.

Wie die Ergebnisse dieser Arbeit gezeigt haben, gibt es nach wie vor Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, denen dies auch unter widrigen Rahmenbedingungen gelingt, Träger die auch unter diesen Bedingungen weiter an professionellen Standards festhalten und Zuwendungs- und Auftraggeber, die die Nischen der Fördersysteme kreativ nutzen, um pädagogisch sinnvolle Arbeit zu ermöglichen.

Diese Ansätze gilt es zu stärken und die Soziale Arbeit zumindest ein klein wenig aus den ‚Klauen‘ von Ökonomisierung und Bürokratisierung zu befreien, um den Blick (wieder) auf die eigentlichen fachlichen Herausforderungen lenken und diese angemessen bearbeiten zu können.

Literaturverzeichnis

Ader, S. (2006). *Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe*. Weinheim und München.

Ader, S. (26. Oktober 2012). *Fallverstehen und Sozialpädagogische Diagnostik in der Jugendhilfe - Zugänge-Fragen-Basisinstrumente*. Abgerufen am 15. Februar 2015 von http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Studienangebot/Master/Klinische_Sozialarbeit/Klinsa/Fallverstehen_-_Ader.pdf

Allespach, M. & Novak, H. (2005). *Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung - Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept*. Marburg.

Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München (5. Auflage).

Arnold, H., Böhnisch, L. & Schröer, W. (Hrsg.). (2005). *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung - Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter*. Weinheim.

ArtSet. (2002). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ – Abschlussbericht*. Hannover.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld.

BAG EJSa / GEW. (6. Oktober 2014). „Vergabe öffentlich finanzierter Bildungsmaßnahmen vom Kopf auf die Füße stellen!“ - Gemeinsame Presseerklärung der BAG EJSa und GEW: „Qualität hat ihren Preis!“. Abgerufen am 13. Februar 2015 von http://www.gew.de/Vergabe_oeffentlich_finanzierter_Bildungsmassnahmen_vom_Kopf_auf_die_Fuesse_stellen.html

Baehge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin.

BAG ÖRT. (2010). *Niedrigschwellige Integrationsförderung - Eine explorative Studie zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit*. Berlin.

Beck, U. (Hrsg.). (2000). *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt am Main.

- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2* (S. 35-74). Göttingen.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.). (1994). *Riskante Freiheit - Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main.
- Bennewitz, H. (2009). *Evaluation der Jugendberufsagentur der Landeshauptstadt Mainz*. Abgerufen am 3. Februar 2015 von <http://jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/presentationbennewitz.pdf>
- Bennewitz, H. & Eschelbach, D. (2014). Jugendberufshilfe an der Schnittstelle SGB II/III – SGB VIII. *Das Jugendamt 2/2014*, 62-68.
- Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2008 (2)). *Institutionalisierte Ungleichheit: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am.
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten - Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2001). *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft - Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim.
- Böhnisch, L., Lenz, K. & Schröer, W. (2009). *Sozialisation und Bewältigung - Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I., *Dokumentarische Evaluationsforschung - Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23-63). Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M., *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis - Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 225-254). Wiesbaden.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung - Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen und Farmington Hills.

- Bojanowski, A., Ratschinski, G. & Straß, P. (Hrsg.). (2005). *Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*.
- Brake, A. & Brenner, H. (Hrsg.). (2010). *Alltagswelt Schule - Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit*. Weinheim.
- Brandel, R., Gottwald, M. & Oehme, A. (Hrsg.). (2010). *Bildungsgrenzen überschreiten - Zielgruppenorientiertes Übergangsmangement in der Region*. Wiesbaden.
- Budde, J. & Willems, K. (Hrsg.). (2009). *Bildung als sozialer Prozess - Heterogenität, Interaktion, Ungleichheiten*. Weinheim.
- Bundesagentur für Arbeit (BA). (2009). *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA). (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs - Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA). (26. Oktober 2010). *Pressemeldung Nr. 054: Positive Bilanz zum Ende des Berufsberatungsjahres 2009/2010*. Abgerufen am 31. Oktober 2010 von http://www.arbeitsagentur.de/nn_26976/Navigation/zentral/Presse/Presseinformationen/Presseinformationen-Nav.html
- Bundesagentur für Arbeit. (2012). *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach § 51ff. SGB III*. Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). *BIBB-Report 11/09 - Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006). *Berufsbildungsbericht 2006*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2007). *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008). *Berufsbildungsbericht 2008*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Berufsbildungsbericht 2009*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). *Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2014). *Berufsbildungsbericht 2014*. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Berlin.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi). (2010). *Ausbildungspakt*. Abgerufen am 26. Oktober 2010 von <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Ausbildung-und-Beruf/ausbildungspakt.html>

- Castel, R. (2000). *Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität - Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main.
- Deinet, U. (2007). "Aneignung" und "Raum" - zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In Deinet, U., *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (S. 27ff.). Wiesbaden.
- Der Paritätische Gesamtverband. (2010). *Positionspapier - Ausgrenzungsprozessen entgegengetreten – Neujustierung von Hilfen für Jugendliche und junge Erwachsene*. Abgerufen am 1. Februar 2015 von http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Broschuere_ausgrenzung_web.pdf
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB). (2012). *Ausbildungsreport 2012*. Berlin.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2005). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typus dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In Thole W., *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 179-198). Wiesbaden.
- Diedrich, I. & Zschesche, T. (2009). *Zur Professionalisierung von sozialpädagogischen und weiteren Fachkräften im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Stuttgart.
- Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Durkheim, E. (1977). *Über die Teilung der Sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main.
- Durkheim, E. (1992). *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt am Main.
- Eberhard, V., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (Hrsg.). (2006). *Mangelware Lehrstelle - Zur aktuellen Lage der Ausbildungsbewerber in Deutschland*. Bonn.
- Eckert, M., Heisler, D. & Nitschke, K. (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung - Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen*. Münster.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In Flick, U., *Qualitative Evaluationsforschung - Konzepte - Methoden - Umsetzung* (S. 214-232). Reinbek bei Hamburg.
- Förster, H. (2008). *Ausbildungschancen von Jugendlichen im SGB II - Expertise*. München.
- Förster, H., Kuhnke, R. & Skrobanek, J. (Hrsg.). (2006). *Am Individuum ansetzen - Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*. München.
- Galuske, M. (1993). *Das Orientierungsdilemma - Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld.

- Galuske, M. (2002). *Flexible Sozialpädagogik - Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main.
- Gottschall, K. & Voß, G. G. (2003). Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zur Einführung. In Gottschall, K. & Voß, G. G. (Hrsg.), *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. Mehring.
- Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In Schuhmacher, E. (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung - Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* (S. 25-47). Kempten.
- Grimm, K. & Vock, R. (Hrsg.). (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung - Band 2: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen*. Münster.
- Gruen, A. (2007). *Der Wahnsinn der Normalität: Realismus als Krankheit. Eine Theorie der menschlichen Destruktivität: Realismus als Krankheit*. München: DTV.
- Hamburger, F. (2003). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart.
- Herzog, W., Neuschwander, M.P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess - Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Holzcamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Imbusch, P. & Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2008). *Integration - Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2007). *IAB-Kurzbericht 26/2007 – Arbeitskräftebedarf bis 2025 – Die Grenzen der Expansion*. Nürnberg.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2010). *IAB-Forschungsbericht 7/2010 - Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis - Ergebnisse aus der Begleitforschung der BA in der Praxis*. Nürnberg.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2009). *IAB-Kurzbericht 10/2009 - Ungelöste Probleme trotz Entspannung*. Nürnberg.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2003). *IAB-Kurzbericht 19/2003 - Geringqualifizierte - In der Krise verdrängt, sogar im Boom vergessen*. Nürnberg.
- Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz. (2011). *Ökonomische Analyse zum Positionspapier „Ausgrenzungen entgegentreten“ des Paritätischen Gesamtverbandes*.
- Jahoda, M., Lazzarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt am Main.

- Jakob, G. & von Wensierski, H.-J. (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim und München.
- Karl, U. & Schröer, W. (2006). Fördern und Fordern - Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In Spiess, A. & Tredorp, D. (Hrsg.), *"Risikobiographien"*. Wiesbaden.
- Kehler, H. (2007). Gelegenheitsstruktur oder Warteschleife? Maßnahmeerfahrungen junger Frauen und Männer in Ostdeutschland. In Stauber B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 177-200). Weinheim.
- Kohli, M. (1994). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In Beck, U. & Beck-Gernsheim E. (Hrsg.), *Risikante Freiheit - Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 219-245). Frankfurt am Main.
- Kreher, T. (2007). *Heutzutage muss man kämpfen - Bewältigungsformen junger Männer angesichts entgrenzter Übergänge in Arbeit*. Weinheim.
- Krekel, E. M. & Ulrich, J. G. (2009). *Jugendliche ohne Berufsabschluss - Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Berlin.
- Kronauer, M., Vogel, B. & Gerlach, F. (1993). *Im Schatten der Arbeitsgesellschaft: Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung*. Frankfurt am Main.
- Kunstreich, T. (2003). Neo-Diagnostik - Modernisierung klinischer Professionalität. *Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 88* (S. 7-10).
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In Beck, K. & Kell, A. (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113-155). Weinheim.
- Läge, D. & Hirschi, A. (Hrsg.). (2008). *Berufliche Übergänge - Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Berlin.
- Laskowski, R., Löwe, S., Meier, K. & Wagner, B. (2007). *QUEM-Material 82 - Kompetenzentwicklung zur Gestaltung von Übergängen in den Arbeitsmarkt*. Berlin.
- Leinmüller, B. (2009). *Soziale Integration aus der subjektiven Perspektive von Jugendlichen mit Lernbehinderung am Übergang ins Erwerbsleben*. Saarbrücken.
- Leontjew, A. N. (1985). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lüders, C. (1999). Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 39* (S. 203-219).
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin/Neuwied.

- Mansel, J. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2007). *Arbeit und Identität im Jugendalter - Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise*. Weinheim.
- May, M. (2010). *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit - Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main.
- Mrozynski, P. (2013). *Rechtsfragen der freien Förderung nach § 16f SGB II - Gutachten für die Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. und das Diakonische Werk Bayern*. München.
- MSAGD. (2013). *Durchführungsbericht 2012 zum Operationellen Programm des Landes Rheinland-Pfalz für den Europäischen Sozialfonds (ESF) im Ziel 2 „Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ Förderperiode 2007-2013*. Mainz.
- MSAGD. (2012). *Halbzeitbewertung des Operationellen Programms des Landes Rheinland-Pfalz für den Europäischen Sozialfonds (ESF) im Ziel 2 „Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ Förderperiode 2007-2013*. Mainz.
- MSAGD. (2014). *Rahmenbedingungen für den Förderansatz: Perspektiven eröffnen*. Abgerufen am 16. Februar 2015 von http://esf.rlp.de/fileadmin/esf/Downloads/ESF_2014-2020/Rahmenbedingungen/FA_Perspektiven_er%C3%B6ffnen_Stand_13.08.2014.pdf
- MSAGD. (2009). *Rahmenbedingungen für die Teilnahme an dem Förderansatz "Fit für den Job V" in Rheinland-Pfalz*. Mainz.
- MTO. (kein Datum). *Profil-AC*. Abgerufen am 5. 10 2014 von <http://www.profil-ac.de/kompetenzanalyse-profil-ac/verfahren.html>
- Müller, C. W. (1998). Sozialpädagogik - Sozialarbeit. Ein Gegensatz, den es nicht mehr gibt. In Merten, R. (Hrsg.), *Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Soziale Arbeit. Begriffsbestimmung in einem unübersichtlichen Feld* (S. 105-112). Freiburg im Breisgau.
- Münder, J., Meysen, T. & Trenczek, T. (2009). *Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe*. Baden-Baden.
- Natorp, P. (1922). *Sozialpädagogik - Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart.
- Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart.
- Nauerth, M. *Fallverstehen als Grundlage der Vorbereitung und nachträglichen Begründung sozialpädagogischer Hilfe*. Abgerufen am 16. Februar 2015 von http://www.ev-hochschule-hh.de/fileadmin/user_upload/downloads/Personen/Fallverstehen.pdf
- Nerdinger, F. & Spieß, E. (1992). Kommunikative Validierung und Datenfeedback in der Wertforschung - Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Langzeitbefragungen. In Klages, H., Hippler, H.-J. & Herbert, W., *Werte und Wandel : Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 653-671). Frankfurt am Main.

- Niemeyer, C. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik - Einführung in die Theoriegeschichte*. Weinheim und München.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode - Anleitung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. & Radvan, H. (2010). Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation: Zur Evaluation impliziter Wissens- und Handlungsstrukturen in der außerschulischen Jugendpädagogik. In Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I., *Dokumentarische Evaluationsforschung - Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 159-181). Opladen & Farmington Hills.
- Nohl, H. (2002). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- Oehme, A. (2007). *Übergänge in Arbeit - Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Gesellschaft*.
- Pingel, A. (2010). *Jugendsozialarbeit § 13 SGB VIII als Aufgabe der Jugendhilfe?! – Arbeitspapier der Stabstelle des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit*.
- Pohl, A. & Walther, A. (2006). Benachteiligte Jugendliche in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 47/2006*, S. 26-36.
- Rahn, P. (2005). *Übergang zur Erwerbstätigkeit - Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen*. Wiesbaden.
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (Hrsg.). (2008). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart.
- Schlemmer, E. & Gerstberg, H. (Hrsg.). (2008). *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden.
- Schöning, W. & Knabe, J. (2010). *Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf - Expertenbefragung zu Sozialraumorientierung, Netzwerksteuerung und Resilienzaspekten mit Handlungsempfehlungen für die Praxis Sozialer Arbeit*. Opladen.
- Schruth, P. (2011). Zum notwendigen Bestand der Jugendsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe. *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* (S. 8-13).
- Schruth, P. (2005). *Zur Leistungskonkurrenz zwischen SGB II und § 13 SGB VIII - Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk*.
- Schuhmacher, E. (Hrsg.). (2004). *Übergänge in Bildung und Ausbildung - Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Kempten.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In Combe, A. & Helsper, W., *Pädagogische Professionalität* (S. 183-276). Frankfurt am Main.

- Schweppe, C. (2003). *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen.
- Seelmeyer, U. (2008). *Das Ende der Normalisierung? - Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität*. Weinheim und München.
- Sennett, R. (2006). *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 171*. Düsseldorf.
- Spieß, A. & Tredorp, D. (2006). *"Risikobiographien" - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*. Wiesbaden.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2014). *Amtliche Sozialberichterstattung*. Abgerufen am 1. Februar 2015 von http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/C1fruehe_schulabgaenger.htm
- Stauber, B. (2007). Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 129-154).
- Stauber, B. & Walther, A. (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung: Methodologische Perspektiven. In Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 41-64). Weinheim.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.). (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim.
- Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit*. Weinheim.
- Thiersch, H. & Grunwald, K. (Hrsg.). (1995). *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*. Weinheim.
- Thole, W. (2003). "Wir lassen uns unsere Weltsicht nicht verwirren". Rekonstruktive qualitative Sozialforschung und Soziale Arbeit - Reflexion über eine ambivalente Beziehung. In Schweppe, C., *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik* (S. 43-66). Opladen.
- Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@Spezial 4 - HT2008*.
- Walter, S. & Walther, A. (2007). "Context matters": Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 65-96). Weinheim.
- Walther, A. & Stauber, B. (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 19-40). Weinheim.
- Walther, A., Walter, S. & Pohl, A. "Du wirst echt in eine Schublade gesteckt". Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In Stauber, B.,

- Pohl, A. & Walther, A. (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung* (S. 97-128). Weinheim.
- Weber, G. (Hrsg.). (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz.
- Welter-Enderlin, R. & Hildebrand, B. (Hrsg.). (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg.
- Winkler, M. (1995). Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In Thiersch, H. & Grunwald, K. (Hrsg.), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung* (S. 155-183). Weinheim.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart.
- Wolf, E. (2009). *Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr - Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung*. Wiesbaden.
- Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*. Bielefeld:

Anhang

Leitfaden

Interviewleitfaden: pädagogische Anleiter, Fit für den Job – Version 2 – 05.05.2010

- **Wir kennen Ihr Projekt bislang nur „auf dem Papier“. Können Sie uns als Einstieg zunächst einmal einen Überblick über das Projekt, seinen Ablauf und seine Zielsetzung geben?**

Nachfragen:

- Wie erfolgt der Zugang zum Projekt? (Zuweisung/Mitentscheidung der TIn)? Wenn es keine Mitentscheidung gibt, wirkt sich dies auf die Motivation der Jugendlichen aus?
 - Wie bewerten Sie die einzelnen Elemente des Projekts: Eingangsanalyse, Einstiegsstufe, Aufbaustufe, betriebliche Praktika, ggf. nachsorgende Begleitung
 - Welche Erfahrungen haben sie mit den Instrument der Qualifizierungspläne
 - Haben die Teilnehmenden Einfluss auf die Gestaltung des Projektablaufs und der Inhalte
- **Wie stellt sich für Sie die Situation der Jugendlichen dar, wenn Sie zu Ihnen ins Projekt kommen?**

Nachfragen:

- Wodurch zeichnen sich Teilnehmenden aus? Gibt es typische Merkmale, die sich bei Teilnehmenden häufen-
 - Hat sich diese Situation aus Ihrer Sicht in den letzten fünf Jahren deutlich verändert?
 - Lassen sich aus Ihrer Sicht typischen Lebenslagen (aktuelle Beschäftigungs-/Versorgungssituation, Bewerbungsverhalten) der Teilnehmenden identifizieren?
 - Lassen sich typische Biografien von Teilnehmenden beschreiben?
- **Wie können Sie den Teilnehmenden mit „Fit für den Job“ helfen?**

Nachfragen:

- Was verstehen Sie konkret unter: Herstellung bzw. Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit

- Welche Bedeutung hat die sozialpädagogische Begleitung innerhalb des Projekts?
 - Welche Unterstützung wird von den Teilnehmenden am ehesten nachgefragt?
 - Wie werden die Jugendlichen im Projekt auf die Zeit danach vorbereitet?
- **Welche Perspektiven bieten sich den Teilnehmenden nach Abschluss von: Fit für den Job?**

Nachfragen:

- Sind die Jugendlichen „Fit für den Job“?
 - Sind die Jugendlichen Ihrer Meinung nach in der Lage, ihr Leben nach Abschluss des Projekts auf sich allein gestellt zu bewältigen?
- **Wie bewerten Sie insgesamt den Förderansatz „Fit für den Job“?**

Nachfragen:

- Sollte es das Angebot auch in Zukunft geben?
 - Wenn ja, sehen sie Anpassungsbedarfe bei der konzeptionellen bzw. inhaltlichen Ausrichtung sowie bei den Rahmenbedingungen?
- **Wie bewerten Sie insgesamt die bestehenden Angebote für Jugendliche Am Übergang von der Schule in Ausbildung? Gibt es aus Ihrer Sicht hier Handlungsbedarf?**

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fragen der sozialpädagogischen Professionalität im sogenannten „Übergangssystem“, d.h. in Bildungs- und Ausbildungsangeboten für junge Menschen, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen. Diese Angebote folgen in der Regel einer arbeitsmarktpolitischen Interventionslogik und stellen somit kein originäres Handlungsfeld der Sozialpädagogik dar, wenngleich diese in Form sozialpädagogischer Begleitung strukturell fest in den Angeboten verankert ist. Die Sozialpädagogik hat jedoch in der Regel nicht die Definitionsmacht über ihr Handeln, sondern agiert im Rahmen gesetzlicher Vorgaben, die einer umfassenden sozialpädagogischen Professionalität entgegenstehen.

Im Rahmen der Arbeit werden diese strukturellen Gegensätze theoretisch herausgearbeitet und konkretisiert. Zudem wird empirisch rekonstruiert, wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Praxis mit den sich daraus ergebenden Widersprüchen umgehen, welche Haltungen sie einnehmen und welche Handlungsstrategien sie entwickeln.

Auf dieser Grundlage wird der Frage nachgegangen, ob und wenn ja wie es in der konkreten Arbeit gelingen kann, in einem fremddefinierten Feld sozialpädagogisch professionell zu handeln. Hierzu werden auch die Kontextbedingungen des pädagogischen Handelns in den Blick genommen, um auf politisch-programmatischer, organisationsbezogener sowie individuell-handlungspraktischer Ebene Perspektiven einer reflexiven Professionalisierung der Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ zu skizzieren.

Im Zuge der empirischen Analyse konnten zwei zentrale Handlungsmuster identifiziert werden, die als institutionalistischer bzw. subjektorientierter Typ klassifiziert wurden. Während sich der institutionalistische Typ u.a. durch eine weitgehend eindimensionale und unkritische Ausrichtung an arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen, eine ausgeprägte Defizitorientierung hinsichtlich der Teilnehmenden sowie eine technokratisch-produktionsorientierte und wenig partizipativ ausgerichteten Ausgestaltung der Projekte auszeichnet, ist der subjektorientierte Typ geprägt von einer starken Fokussierung auf den biografisch-lebensweltlichen Kontext der Teilnehmenden und deren aktive Einbeziehung bei der Entwicklung individueller Ziele, sowie der Gestaltung des Projektalltags. Die Aktivitäten zielen über die Ermöglichung gelingender, anschlussfähiger Aneignungsprozesse auf den Aufbau intrinsischer Motivation und Veränderungsbereitschaft ab und somit darauf, persönliche Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten mit arbeitsmarktbezogenen Zielen zu verknüpfen. Aus theoretischer Perspektive ist nur dieser zweite Typ als sozialpädagogisch zu bewerten, insofern nur in diesem erkennbar ist, dass es der Sozialpädagogik um die *„Sicherstellung von Subjektivität im Aneignungshandeln“* und nicht um die *„Durchsetzung bestimmter gesellschaftlicher Normen“* gehen muss (vgl. Hamburger 2003, S. 125).

Ansatzpunkte zur Förderung einer reflexiven sozialpädagogischen Professionalität im Übergangssystem werden dabei u.a. in einer quantitativ wie qualitativ stärkeren Positionierung der Jugendhilfe im Übergangssystem, einer konsequent an den Aneignungsprozessen der Teilnehmenden orientierten Qualitätsentwicklung bei den Trägerorganisationen, sowie der Förderung „diagnostischen Fallverstehens“ (vgl. Ader 2006) bei den beteiligten Fachkräften gesehen.