

WBST

**Wirtschafts-, Berufs- und
Sozialpädagogische Texte**

Hrsg.: Prof. Dr. M. Twardy

Prof. Dr. H.C. Jongbloed

Friedel Schier

**Benachteiligte junge
Menschen im offenen
Übergang Schule –
Arbeitswelt**

Eine Herausforderung für die
Träger der Jugendberufshilfe
und ihre Angebote

Band 30

Die Deutsche Bibliothek -CIP - Einheitsaufnahme
(der Printveröffentlichung)

Schier, Friedel:

Benachteiligte junge Menschen im offenen Übergang
Schule – Arbeitswelt. Eine Herausforderung für die
Träger der Jugendberufshilfe und ihre Angebote / Friedel
Schier – Köln: Botermann und Botermann, 1998
(Reihe: Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische
Texte; Bd. 30)

Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1998

ISBN 3-88105-190-2

Botermann & Botermann Verlag, Köln, 1998

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Druck: MVR Druck Köln GmbH



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
www.bibb.de/cc-lizenz.

Inhalt

Vorwort

- I. Konzeption und Problemstellung der Arbeit
- II. Grundlegungen und Basisannahmen der wissenschaftlichen Argumentation
- III. Didaktische Kategorien als Strukturierungshilfe
- IV. Junge Menschen im Übergang Schule - Arbeitswelt
- V. Angebote für benachteiligte junge Menschen im Übergang
- VI. Katholische Träger der Jugendberufshilfe und ihre Angebote

Literaturverzeichnis

Zeichenerklärung und Abkürzungsverzeichnis

Statistischer Anhang

Vorwort

Die Beschäftigung mit der Thematik *Übergang Schule - Arbeitswelt* und der besonderen Situation von benachteiligten Jugendlichen in diesem Übergang ist im Zusammenhang mit der beruflichen Herkunft des Verfassers zu sehen. In meiner Tätigkeit als Referent für *Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe* in der Bundesgeschäftsstelle der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) stehen die Angebote und Maßnahmen für benachteiligte jungen Menschen im Mittelpunkt der Arbeit. Die Beratung und Unterstützung für die katholischen Träger zielen neben Fragen der Finanzierung sowie der fachpolitischen Vertretung auf die praktische und bisweilen pragmatische Umsetzung dieser Hilfen.

Aus dieser Tätigkeit heraus erfolgte der Anstoß zu einer intensiveren, wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Themenkomplex. Dankenswerterweise wurde diese Absicht vom Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik aufgegriffen und im Rahmen einer Dissertation fachlich begleitet. Dafür möchte ich Herrn Prof. Dr. Twardy und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern insbesondere Herrn Dr. Buschfeld sowie Frau Prof. Dr. Enggruber Dank sagen, die mich mit kritischen Stellungnahmen und viel Engagement unterstützt haben.

Ohne die Anregungen meiner Kolleginnen und Kollegen aus der Jugendberufshilfe wären die Nähe und Rückkopplung zur Praxis nicht möglich gewesen. Hier möchte ich besonders Herrn Dr. Breuer und Herrn Hampel für ihre Unterstützung im Zusammenhang mit der Befragung danken. Eine solche Befragung bleibt ein Datenfriedhof wenn keine sachgemäße Erhebung und Auswertung erfolgt. Die Hinweise und Vorschläge von Frau Dr. Venrath waren da sehr hilfreich.

Arbeit und Wissenschaft können in den Momenten der körperlichen und seelischen Ausgewogenheit zu einer Verbindung, das heißt zur *wissenschaftlichen Arbeit*, werden. Für den ausgleichenden Rahmen möchte ich meiner Familie danken, die mich in dieser Zeit getragen und ertragen hat.

I. KONZEPTION UND PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT **3**

- 1. FRAGESTELLUNGEN UND THEMATISCHE KONKRETISIERUNG** **4**
- 2. AKTUALITÄT UND HANDLUNGSBEDARF** **7**
- 3. ÜBERBLICK UND ARGUMENTATIONSGANG** **12**

II. GRUNDLAGEN UND BASISANNAHMEN DER WISSENSCHAFTLICHEN ARGUMENTATION **15**

- 1. WISSENSCHAFTSTHEORETISCHER AUSGANGSPUNKT** **19**
- 2. LEITBILD EMPIRISCHE SOZIALFORSCHUNG** **24**
 - 2.1. DAS VORHABEN EMPIRISCHE FORSCHUNG **24**
 - 2.2. DIE SCHRITTE EINER 'IDEALEN' UNTERSUCHUNG **26**
- 3. RATIONAL HANDELNDE AKTEURE** **29**

III. DIDAKTISCHE KATEGORIEN ALS STRUKTURIERUNGSHILFE **35**

- 1. BEZUGSPUNKTE DER DIDAKTISCHEN SITUATION** **38**
 - 1.1. DIE AKTEURE IN DER DIDAKTISCHEN SITUATION **39**
 - 1.2. DIE DIDAKTISCHE SITUATION IM KONTEXT DER ORGANISATION **43**
- 2. STRUKTURMERKMALE DER DIDAKTISCHEN SITUATION** **46**
 - 2.1. ZIELE UND INHALTE DIDAKTISCHEN HANDELNS **46**
 - 2.2. METHODEN DIDAKTISCHEN HANDELNS **52**
 - 2.3. EVALUATION DIDAKTISCHEN HANDELNS **54**
- 3. ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE** **58**

IV. JUNGE MENSCHEN IM ÜBERGANG SCHULE - ARBEITSWELT **61**

- 1. BEDINGUNGEN DES ÜBERGANGS** **63**
 - 1.1. GESELLSCHAFTLICHE VORGABEN UND ORIENTIERUNGEN **64**
 - 1.2. BEZUGSPUNKTE DER TRÄGER **69**
 - 1.3. JUGEND ALS GESELLSCHAFTLICHE ÜBERGANGSPHASE **72**
 - 1.4. BERUF ALS VEHIKEL DER GESELLSCHAFTLICHEN INTEGRATION **75**
- 2. SCHWELLEN AN DEN ÜBERGÄNGEN SCHULE - ARBEITSWELT** **79**
 - 2.1. JUNGE MENSCHEN AN DER ERSTEN SCHWELLE **82**
 - 2.1.1. Darstellung der Phase **82**
 - 2.1.2. Problemlagen und Benachteiligungen **88**
 - 2.1.3. Benachteiligte an der ersten Schwelle **93**
 - 2.2. JUNGE MENSCHEN ZWISCHEN DEN SCHWELLEN **96**
 - 2.3. JUNGE MENSCHEN AN DER ZWEITEN SCHWELLE **98**
 - 2.3.1. Problemlagen und Benachteiligungen **99**
 - 2.3.2. Benachteiligte an der zweiten Schwelle **102**
- 3. 'BENACHTEILIGUNG' JUNGER MENSCHEN ALS KONSTRUKTION** **102**

V. ANGEBOTE FÜR BENACHTEILIGTE JUNGE MENSCHEN IM ÜBERGANG

109

1. JUGENDBERUFSHILFE: EIN BESONDERES ANGEBOT FÜR BENACHTEILIGTE JUNGE MENSCHEN	114
1.1. JUNGE MENSCHEN IN DEN ANGEBOTEN DER JUGENDBERUFSHILFE	115
1.2. DIE TRÄGER DER ANGEBOTE	121
1.3. STRUKTURMERKMALE DER ANGEBOTE DER JUGENDBERUFSHILFE	124
1.3.1. Ziele und Inhalte	125
1.3.2. Methoden	127
1.3.3. Evaluation	132
2. ANGEBOTE IM ÜBERGANG	135
2.1. HILFEN AN DER 1. SCHWELLE	135
2.1.1. Hilfen im präventiven Bereich	135
2.1.2. Hilfen durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen	137
2.2. HILFEN ZWISCHEN DEN SCHWELLEN	144
2.2.1. Ausbildungsbegleitende Hilfen	146
2.2.2. Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung	148
2.3. HILFEN AN DER 2. SCHWELLE	150
2.3.1. Übergangshilfen	150
2.3.2. Qualifizierende Beschäftigung	151
3. KRITISCHE BETRACHTUNG DER HILFEN IM ÜBERGANG	155
3.1. ANFRAGEN VON DEN JUNGEN MENSCHEN	156
3.2. ANFRAGEN AN DIE ANGEBOTE ALS ÜBERGANGSSYSTEM	160

VI. KATHOLISCHE TRÄGER DER JUGENDBERUFSHILFE UND IHRE ANGEBOTE

168

1. KATHOLISCHE TRÄGER DER JUGENDBERUFSHILFE ALS MERKMALSTRÄGER	169
1.1. DIE ERHEBUNG: KATHOLISCHE TRÄGER IN NRW	171
1.1.1 Konzeption	171
1.1.2 Durchführung	172
1.2. DER FRAGEBOGEN	174
1.3. DIE STATISTISCHE AUSWERTUNG	182
2. PROFIL DER KATHOLISCHEN TRÄGER DER JUGENDBERUFSHILFE IN NRW	186
2.1. ZIELE UND ORGANISATION DER TRÄGER	186
2.2. INHALTLICHE ANGEBOTE DER TRÄGER	189
2.3. METHODISCHE ANSÄTZE	190
2.4. EVALUATION	191
2.5. ZIELGRUPPEN	191
2.6. MITARBEITER/-INNEN	193
2.7. PROFILE VON TRÄGERGRUPPEN	194
2.7.1. BBW-Einrichtungen	196
2.7.2. AFG-finanzierte Einrichtungen	198
3. BEWERTUNG VON EINZELERGEBNISSEN	201
3.1. 'KATHOLISCHE' TRÄGERSCHAFT UND ZIELE	201
3.2. SELBSTVERSTÄNDNIS UND FINANZIERUNG DER TRÄGER	202
3.3. DIE EINSCHÄTZUNG DER TEILNEHMER ALS AKTEURE	202
3.4. DAS ANGEBOTSSPEKTRUM DER MAßNAHMEN	204
3.5. SCHLUßFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	205

LITERATURVERZEICHNIS

209

ZEICHENERKLÄRUNG UND ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

221

STATISTISCHER ANHAN

223

I. Konzeption und Problemstellung der Arbeit

Die Intention, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist es, die Situation der jungen Menschen zu verbessern, die an den Übergängen von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt zu scheitern drohen: insbesondere für benachteiligte Jugendliche sollen die Möglichkeiten des Übergangs tragfähig gemacht werden.

Dieses Anliegen berührt zumindest zwei Ebenen:

- da sind einerseits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die vor allem durch die politischen Akteure gestaltet werden (i.e.S. die Akteure der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik),
- andererseits sind es die konkreten Unterstützungsangebote im Übergang Schule - Arbeitswelt, die jungen Menschen individuelle Hilfen bieten.

Hier sind es, neben anderen, die Träger der Jugendberufshilfe, die mit ihren Maßnahmen und Einrichtungen die Übergänge konkret ausgestalten. Für deren Angebote will ich im Sinne einer Wertentscheidung, auf der Grundlage und in Kenntnis der dort praktizierten pädagogischen Wirklichkeit, Vorschläge für eine zielgerichtete und reflektierte Praxis entwickeln.¹

Dieser Wunsch, die Erziehungspraxis zu beeinflussen oder den Erziehern und durch diese den Jugendlichen helfen zu wollen, d.h. die Aufgabe, die Erziehungspraxis durch die Beratung der Praktiker zu verbessern, scheint mit dem Anspruch und der Programmatik einer theoretischen Wissenschaft unvereinbar zu sein.²

Nach dem 'Selbstverständnis' einiger Pädagogen ist ihre Disziplin auch weniger zur Erforschung der Realität als zur 'Sollensbestimmung' und Mitgestaltung der Erziehungswirklichkeit geeignet. Ob und in welchem Sinne Pädagogik auch als theoretische Wissenschaft angesehen werden kann, ist unter wissenschaftstheoretischen Aspekten nicht unproblematisch und wird noch differenziert ausgeführt.³

¹ Jongebloed/Twardy bezeichnen das in Anlehnung an Myrdal als "*ostentative Ausweisung einer Norm als Norm*", um damit der Gefahr einer Einschleichung impliziter oder versteckter Normen entgegenzutreten. Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 64.

² Vgl. Brezinka, 1971, S. 2.

³ Vgl. Brezinka, 1971, S. 1.

Meine Zuwendung zur Thematik geschieht mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Praxis und somit in teilnehmender Parteilichkeit für die benachteiligten jungen Menschen wie in praktischer Eingenommenheit für die Träger der Angebote, die Träger der Jugendberufshilfe.⁴

Die Annäherung an die Problemstellung erfolgt aus dem Blickwinkel eines Trägers von Maßnahmen und Einrichtungen der Jugendberufshilfe. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen der Jugendberufshilfe mit ihren jeweiligen Maßnahmen. Diese sollen beschrieben und für diese sollen Hinweise zusammengestellt und Anregungen gegeben werden.

Dieses erste Kapitel soll in die Fragestellungen der Arbeit einführen, den aktuellen gesellschaftlichen Bezug herstellen und einen Überblick über die gesamte Arbeit möglich machen.

1. Fragestellungen und thematische Konkretisierung

Die *Jugend* bildet den Schritt von der *Kindheit* mit ihrem in der Regel festgeordneten Rahmen und den begleitenden Institutionen Familie und (allgemeinbildende) Schule hin zur Lebenswelt des/der⁵ *Erwachsenen* mit einer festen Einbindung in die Berufs- und Arbeitswelt und damit in die (Erwerbs-) Gesellschaft. In dieser Lebensphase sind biographische Übergänge zu bewältigen:

Aus der Schule, losgelöst von der Familie, in die Welt der Arbeit bis hin zur eigenständigen Übernahme von Aufgaben in der Gesellschaft.

Junge Menschen werden nicht automatisch zum Mitglied in unserer Gesellschaft⁶, sondern sie müssen sich diesen Zugang erarbei

⁴ Diese Prämisse stellt eine Entscheidung dar, die auf der meta-wissenschaftlichen Ebene getroffen wird und somit den normativen Gehalt der Arbeit offen kennzeichnet. Mit der Benennung von Wertprämissen sollen krypto-normative Aussagen vermieden werden. Vgl. Brezinka, 1971, S. 8. Siehe auch Fußnote 1.

⁵ Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird generell auf die schriftliche Ausformulierung der beiden Geschlechter verzichtet. Wo keine geschlechtsneutrale Formulierung gefunden wurde und nur die männliche Form erscheint, sind dennoch beide Geschlechter gemeint.

⁶ Gesellschaft wird hier verstanden als Gesamtheit der Personen, die auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland leben und der deutschen Gesetzgebung unterworfen sind. Diese Eingrenzung des Begriffs auf die regionale und juristische Eigenschaft entbindet von der Aufgabe eine soziologische oder politische Beschreibung bzw. Wertung vorzunehmen. Desweiteren wird davon ausgegangen, daß unsere Industriegesellschaft immer auch in den Kategorien der (Erwerbs-) Arbeitsgesellschaft gedacht wird. Vgl. Beck, 1986, S. 18.

ten bzw. mit ihnen muß der Zugang bereitet werden. Nicht allen jungen Menschen gelingt dieser Übergang.

Bei den meisten jungen Menschen verläuft die 'Normalbiographie' so, daß nach der Beendigung der allgemeinbildenden Schule (1. Schwelle) die Aufnahme einer schulischen oder beruflichen Ausbildung steht, der die Absolvierung von Bundeswehr, Zivildienst oder Freiwilligem Jahr folgt. Mit dem Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt⁷ (2. Schwelle) wird zugleich eine Integration in die Gesellschaft⁸ verbunden. Damit sind Übergänge vom allgemeinbildenden System *Schule* über das (Berufs-) *Ausbildungssystem* hin zum Beschäftigungs- bzw. Erwerbssystem (*Arbeitswelt*) zu bewältigen.

Vor allem benachteiligte junge Menschen⁹, aber auch Jugendliche mit Behinderungen treffen hier auf Barrieren und Schwierigkeiten, die den Übergang erschweren und zum Teil sogar unmöglich machen.

Der Fokus der Arbeit richtet sich auf die Situation jener Jugendlichen, deren Übergang in die Gesellschaft erschwert ist. Deren Situation und die sich an deren Lage orientierenden Angebote von Trägern der Jugendberufshilfe stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Für all jene jungen Menschen, die Friktionen beim Hineinwachsen in die Gesellschaft zu bewältigen haben, ist eine ganze Reihe von Hilfsangeboten und Diensten entwickelt und bereitgestellt worden, die zusammenfassend als *Jugendsozialarbeit* bezeichnet werden¹⁰. Die speziellen Angebote im Übergang (allgemeinbildende) Schule - Arbeitswelt werden unter dem Terminus *Jugendberufshilfe* zusammengefaßt und von unterschied

⁷ Zum traditionellen Inventar von Jugendtheorien zählt die Annahme, daß die Aneignung der 'Berufsrolle' eine zentrale Aufgabe der Jugendphase ausmacht und ein wesentlicher Teil der Persönlichkeitsentwicklung auf den Bereich der Arbeitswelt bezogen ist. Vgl. Voskamp, 1990, S. 11.

⁸ Diese Konzeption impliziert eine Orientierung an der 'männlichen Normalbiographie', aus der der weibliche Lebenszusammenhang weitgehend ausgeblendet ist. Vgl. Voskamp, 1990, S. 11.

⁹ Der Terminus *benachteiligte junge Menschen* wird in Anlehnung an die Terminologie *soziale Benachteiligung* des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, VIII. Sozialgesetzbuch, § 13 *Jugendsozialarbeit*, gewählt. Der dort zusätzlich verwendete Begriff *individuelle Beeinträchtigung* wird als ein passives Element von Benachteiligung subsumiert. So wird auch durch das Gesetz und vom Selbstverständnis der Träger her die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit umschrieben. Vgl. Haller, 1990, S. 38ff., S. 130ff.

¹⁰ Handbuch für Träger, 1995, passim.

lichen Institutionen, Organisationen und Trägern¹¹ bereitgestellt. Das fängt bei Maßnahmen der allgemeinbildenden Schule an, geht über die Angebote der Berufsberatung, der Berufsschule, der Förderung in den Betrieben bis hin zu den speziell entwickelten Hilfen der Träger der Jugendberufshilfe.

In der Untersuchung wird über das Feld der *Jugendberufshilfe*, konkreter: über die Arbeit der Träger der Jugendberufshilfe informiert. Diese Träger halten für benachteiligte jungen Menschen im Alter von ca. 14 - 27 Jahren spezielle Angebote an den Übergängen Schule - Arbeitswelt bereit. Die Jugendberufshilfe wird am Beispiel der katholischen Träger in Nordrhein-Westfalen exemplarisch beleuchtet.

Das Interesse der Arbeit stellt ab auf das pädagogische Tun der Träger der Jugendberufshilfe: wie begegnen sie den Erwartungen der jungen Menschen und den Herausforderungen der Gesellschaft, welche Ziele verfolgen sie und welche Wege schlagen sie zu deren Umsetzung ein?

Unter der Annahme, daß die Träger zielgerichtet handeln, wird darzulegen sein, ob und welche Ziele formuliert werden, wie diese Ziele durch die Mitarbeiter umgesetzt werden und ob die Angebote der Träger zieladäquat und zielgruppenangemessen sind. Darüber hinaus soll die Effektivität der angebotenen Maßnahmen befragt werden.

Die pädagogischen Entscheidungen und das didaktische Handeln in den Einrichtungen der Jugendberufshilfe, von Trägern und deren Mitarbeitern in den Maßnahmen sollen analysiert und Anregungen für eine reflektierte Praxis gegeben werden.

Als Strukturierung dieses Feldes und pädagogischer Zugang wird die didaktische Systematik genutzt, verstanden als der reflektierte Zusammenhang von Zielen - Inhalten - Methoden - Evaluation in Bezug auf eine Zielgruppe.

In dem so gekennzeichneten Gefüge handeln verschiedene Personen und Institutionen, die z.T. ganz unterschiedliche Interessenlagen haben und dementsprechend mit je anderer Intention auftreten.

¹¹ Der Begriff *Träger* wird in der Regel als Kurzform von Rechtsträger gebraucht. Unterschieden wird zwischen Leistungs- und Finanzierungsträgern, weiterhin zwischen öffentlichen, freien und privaten Trägern, z.B. der Jugendhilfe. Im weiteren werden unter Trägern die freien Träger der Jugendhilfe verstanden. Diese Träger unterhalten Einrichtungen und bieten Maßnahmen und Dienste an. Vgl. Breuer, 1994, S. 145ff.; Handbuch für Träger, 1995, S. 86, S. 87ff.

Es sind dies zumindest

- die (benachteiligten) jungen Menschen,
- die Mitarbeiter in den Einrichtungen und Maßnahmen sowie
- die Träger mit ihren Einrichtungen, in die die Akteure eingebunden sind.

Als 'Rand'-Akteure mit besonderer Bedeutung sind die Eltern der Jugendlichen sowie ihre Bezugsgruppen zu nennen. Darüber hinausgehend ist der rechtliche, wirtschaftliche, politische sowie sozio-kulturelle Rahmen mit einzubeziehen, der die Lebenswelt der Menschen entscheidend beeinflusst.

Die Ausrichtung einer Didaktik der Jugendberufshilfe, die stringent das pädagogische Handeln der Mitarbeiter gestalten soll, wird vermutlich bei jedem Träger aufgrund seines je besonderen Wertehintergrundes anders fundiert und in der Zielrichtung anders angelegt sein.

Darüberhinaus wird die Begegnung in der didaktischen Situation noch durch die individuellen Interessen der handelnden Menschen geprägt.

Es handelt sich um ein hochkomplexes Gefüge, das sich einer direkten Beobachtung entzieht.

2. Aktualität und Handlungsbedarf

Der biographische und gesellschaftliche Sinn der Jugendphase liegt in der Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwachsenenrolle, insbesondere der Erwerbsarbeit als deren ökonomisches Fundament. Wenn jedoch durch die Krisen im Erwerbsarbeitssektor die *Arbeitsgesellschaft* zum Problem wird, dann wird auch die Jugendphase als Phase der Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum Problem werden.¹²

Junge Menschen verfolgen diese Entwicklungen mit Sorge:

Die Krisen der Arbeitswelt beschäftigen sie mehr als andere Problemkreise. Das Thema Arbeitslosigkeit scheint das Hauptproblem der Jugendlichen heute zu sein. Fischer/Münchmeier sprechen bei der Wahrnehmung der Arbeitslosigkeit sogar von einer "prägenden Generationenerfahrung".¹³

Personen ohne Berufsausbildung sind nach wie vor weit überdurchschnittlich von Arbeitslosigkeit betroffen: 1991 lag ihre spezifische Quote im Westen mit 14% mehr als doppelt so hoch wie die Gesamtquote (6%). Sie stellen mit mehr als 5 Millionen

¹² Vgl. Jugend'97, 1997, S. 13.

¹³ Vgl. Jugend'97, 1997, S. 14.

Personen beileibe nicht die kleinste Gruppe am Arbeitsmarkt dar.¹⁴ In den alten Bundesländern blieb jeder siebte junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Damit müssen in der Bundesrepublik Deutschland rund 1,6 Millionen junge Erwachsene im Alter von 20 bis 30 Jahren zum Personenkreis der Ungelernten gezählt werden.¹⁵

Hinzu kommt, daß die gestiegenen Anforderungen in einer Vielzahl von Ausbildungsberufen insbesondere bei der beruflichen Integration von lern- und leistungsschwächeren und sozial benachteiligten Jugendlichen zusätzlich große Schwierigkeiten bereiten. Auch in Zukunft werden die Arbeitsmarktchancen von Ungelernten weiter abnehmen.¹⁶

"Der Bedarf an Arbeitskräften ohne Ausbildungsabschluß dürfte nach der aktualisierten Projektion noch stärker zurückgehen als bisher erwartet. War im Jahre 1991 noch jeder fünfte Erwerbstätige ohne Ausbildungsabschluß, so dürfte der Anteil der 'Ungelernten'arbeitsplätze bis zum Jahre 2000 auf rund 14% und bis 2010 auf etwa 10% zurückgegangen sein. In absoluten Größenordnungen würden sich die Beschäftigungsmöglichkeiten für diese Personengruppe von 5,6 Mio. im Jahre 1991 auf 2,7 - 2,8 Mio. im Jahre 2010 verringern; dies entspricht einem Wegfall von rund 50% aller Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Ausbildungsabschluß."¹⁷

Dagegen wird sich die Tendenz zu steigenden Qualifikationsanforderungen insgesamt fortsetzen. Personen ohne Berufsausbildung werden die Verlierer sein.¹⁸

Wenn man davon ausgeht, daß die berufliche Qualifikation einen wesentlichen Teil der gesellschaftlichen Sozialisation des Menschen ausmacht, werden sich eine fehlende oder mindere Qualifi

¹⁴ Vgl. Tessaring, 1993, S. 28.

"Noch ausgeprägter ist die Betroffenheit der Ungelernten von Arbeitslosigkeit in den neuen Ländern. Hier lag ihre Quote mit 31% weit höher als die Gesamtquote (13%)." A.a.O.

¹⁵ Vgl. Davids, 1994, S. 19. In den neuen Bundesländern sind es 9 Prozent, die keinen anerkannten Ausbildungsabschluß haben, rund 100.000 Personen in der Altersgruppe der 20 - 24jährigen. Vgl. Kloas, P.-W. in derselben Veröffentlichung S. 37f.

¹⁶ Vgl. BLK, 1993, S. 3f. "Daher kommt dem Ziel, insbesondere lern- und leistungsschwächeren und/oder sozial benachteiligten Jugendlichen eine abgeschlossene Berufsausbildung zu ermöglichen, hohe Priorität zu." A.a.O.

¹⁷ Tessaring, 1994, S. 10.

"Nach neueren Projektionen wird der Bedarf an ungelernten Arbeitskräften in den nächsten zwei Jahrzehnten auf rund 13% fallen ..." Berufsbildungsbericht, 1994, S. 7.

¹⁸ Vgl. Tessaring, 1993, S. 33.

kation und daraus resultierende Arbeitslosigkeit auf den jungen Menschen auswirken:

Menschen ohne oder mit nur mangelhafter Ausbildung laufen in Zeiten verstärkter Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt Gefahr, zu Außenseitern unserer Gesellschaft zu werden, die Möglichkeiten zur personalen Erfüllung sowie zur Teilhabe unter den Bedingungen unserer (Leistungs-)Gesellschaft werden eingeschränkt.¹⁹

Wie reagieren die Träger unter solchen Bedingungen und Perspektiven mit ihren Angeboten der Jugendberufshilfe im Übergang Schule - Arbeitswelt? Die Einschätzung schwankt von 'defizitär' bis hin zu 'konsolidiert, wenn auch verbesserungsfähig'.

Wenn Beinke noch 1983 feststellte, daß es keineswegs einfach ist, in dem schwierigen Übergangsstadium von der Schule in den Beruf die richtigen Ziele, die richtigen Wege und die richtigen Instrumente bereitzustellen,²⁰ so konstatiert Pütz heute, daß zur beruflichen Eingliederung Jugendlicher in den vergangenen Jahren bereits Lösungswege entwickelt und in die Praxis umgesetzt worden sind:

- Berufsvorbereitende Maßnahmen,
- Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen und
- ausbildungsbegleitende Hilfen

kennzeichneten die Ansatzpunkte, die in ihrer Grundstruktur weitgehend konsolidiert seien. Insofern steht nicht mehr die Integration der jungen Menschen als Problem an sich im Vordergrund der Betrachtung, sondern die Frage der curricularen Ausgestaltung und Weiterentwicklung.²¹

Demgegenüber berichtet Braun, daß Konsens darüber vorhanden sei, daß in den von ihm untersuchten Handlungsfeldern des Übergangssystems Probleme bestehen, die einer Bearbeitung bedürften.²² Und Lex bezeichnet das Übergangssystem in der Hinsicht insofern als defizitär, als es für Teilgruppen von Jugendlichen in Art und Umfang nicht die Hilfen bereitstelle, die sie für den Übergang in stabile, den Lebensunterhalt sichernde Erwerbsarbeit benötigten.²³

¹⁹ Vgl. Lübke, 1989, S. 146.

²⁰ Vgl. Beinke, 1983, S. 17.

²¹ Vgl. Pütz, 1993b, S. 164.

²² Die Untersuchung erstreckte sich auf Modelle, gefördert durch den Bundesjugendplan. Vgl. Braun, 1993, S. 219.

²³ Vgl. Lex, 1993, S. 177.

In der Bewertung kann also nicht von einem homogenen Bild des Übergangssystems gesprochen werden, was mit dem unterschiedlichen Fokus der jeweiligen Berichte zusammenhängen dürfte. In der Praxis wird dieses unübersichtliche Bild noch ergänzt durch eine Vielfalt der Träger, der Maßnahmen, der Finanzierungen sowie der Teilnehmer und Nutzer der Angebote.

Im folgenden sollen drei Aspekte des Übergangssystems einer näheren Betrachtung unterzogen werden:

- Beschreibung des Übergangs Schule - Arbeitswelt unter dem Fokus der Benachteiligung von jungen Menschen,
- Darstellung der Angebote und Maßnahmen für diese benachteiligten jungen Menschen,
- Analyse der konkreten, didaktischen Ausführung der Angebote durch die Träger der Jugendberufshilfe.

Diese Erforschung steht unter der vorne ausgewiesenen Wertentscheidung einer angestrebten, zielgerichteten Praxis. Das setzt ein Mindestmaß an Theorie im Sinne von systematisch geordneten Aussagen über Fakten, Zusammenhänge und Regeln, über den Bereich in dem das Handeln sich vollzieht, voraus.²⁴

Der 'Idealtyp' des zielgerichteten, rationalen (pädagogisch-psychologischen) Handelns läßt sich u.a. durch folgende Elemente kennzeichnen:

- Feststellung des Ausgangszustandes:
Wie ist die Ausgangslage beim jungen Menschen? Welche Rahmenbedingungen liegen vor? Welche können verändert werden?
- Vorausgehende Differenzierung und Festlegung der Handlungsziele:
Was soll erreicht werden?
- Abschätzung von erwünschten bzw. unerwünschten Folgewirkungen dieser Ziele: Was kann eintreten, wenn die Ziele erreicht bzw. verfehlt werden?
- Einschätzung der Nebenwirkungen von möglichen Handlungsalternativen: Was kann neben dem angestrebten Zielzustand noch alles eintreten, wenn eine Handlungsalternative realisiert wird?
- Effektivitätsbeurteilung der möglichen Handlungsalternativen:
Sind die Handlungsmöglichkeiten effektiv zur Erreichung der

²⁴ Vgl. Stratenwerth, 1978, S. 290 in Bezug auf die Lehrtätigkeit.

erwünschten Ziele bzw. zur Vermeidung der unerwünschten Nebenwirkungen?

Daran anschließend kann dann die bewußte Entscheidung für eine Handlungsalternative stehen, der eine rationale Planung des Handlungsablaufs folgt, die mit der Kontrolle und Evaluation des erreichten Endzustandes abgeschlossen wird.²⁵

Dieser rationale Ablauf repräsentiert ein Idealmuster, daß im Sinne einer vorausschauenden Planung sowie einer nachgehenden Evaluation eine konzeptionelle Hilfe sein kann.²⁶

So benötigen die Träger aus meiner Beratungserfahrung für Entscheidungen in der Maßnahmekonzipierung und -umsetzung neben einer Beschreibung und Deutung der Situation auch eine entsprechende schriftliche, didaktische Konzeption. Diese erfordert ihrerseits wieder eine tragfähige theoretische Position. Denn ohne eine solche Orientierung können die Entwicklung sowie Verbesserung der Angebote zu lauter 'Fahrten ins Blaue' werden, die viele Zufälligkeiten und Ungewißheiten in sich bergen.²⁷

"Wenn wir die Zukunft unserer Gesellschaft nicht dem Zufall und unsere Kinder nicht bloßem Gutdünken ausliefern wollen, dann muß auch die Erziehung möglichst rational geplant und durchgeführt werden. Wir müssen wissen, ob und unter welchen Bedingungen die erzieherischen Handlungen und Einrichtungen den Zwecken gemäß sind, um derentwillen sie überhaupt geschehen bzw. da sind."²⁸

Nach Brezinka läßt sich das nur durch empirische Forschung erfahren und in wissenschaftlichen Theorien ausdrücken. Auf vielen Gebieten habe sich gezeigt, daß die detaillierten Erkenntnisse über die Wirklichkeit, die wir brauchen, um vernünftig handeln zu können, am besten dadurch zu gewinnen sind, daß man die Prinzipien der wissenschaftlichen Methode befolgt.²⁹

Da aber pädagogische Prozesse denselben sozialen Regeln wie andere soziale Interaktionen³⁰ auch unterliegen, ist es ganz wichtig festzustellen, wer aktiv wird. Es sind nämlich immer erziehe

²⁵ Vgl. Krapp/Heiland, 1986, S. 56.

²⁶ Dies geschieht z.B. bei der Methode der Zielorientierten Projektplanung (ZOPP). Vgl. Zielorientierte Projektplanung im sozialen Bereich, BBJ Consult INFO I/1992, 7. Jg., Nr. 29. (Hg.) BBJ Consult, Berlin.

²⁷ In Anlehnung an Jongbloed/Twardy, 1983a, S. 5.

²⁸ Brezinka, 1971, S. 14.

²⁹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 14.

³⁰ "In diesem Sinne ist das erzieherische Handeln stets Bestandteil einer sozialen Interaktionsbeziehung." Brezinka, 1971, S. 35.

risch tätige Personen, die etwas verwirklichen und nicht die Erziehungssysteme oder Erziehungslehren.³¹

Da es keine vollständig geregelten und sich selbst kontrollierten sozialen Systeme gibt, können auch die ihnen angehörenden Akteure nicht auf abstrakte Funktionen zur Erfüllung des Systems reduziert werden. Es sind die Interaktionen der einzelnen Akteure, mit ihren vom 'System' auferlegten Zwängen und Freiräumen, die die Situation prägen.³²

Ob nun die 'Fahrten ins Blaue' oder der 'rationale Idealtyp' eher dem Bild der Träger entspricht, soll auch empirisch deutlich gemacht werden.

3. Überblick und Argumentationsgang

Die in dieser Arbeit vorgenommene Analyse des Übergangs Schule - Arbeitswelt und seiner Ausprägungen insb. bei benachteiligten jungen Menschen wird in den folgenden Schritten durchgeführt:

- In Kapitel II erfolgt die Darstellung des wissenschaftstheoretischen Ausgangspunktes, der in der Position des methodologischen Individualismus und mit Hilfe der empirischen Sozialforschung meinen Zugang zur untersuchten Erziehungswirklichkeit deutlich macht.
- Diese Realität muß zuerst erschlossen werden. Hier bietet die didaktische Systematik als Möglichkeit der Problemanalyse einen strukturierten Zugang, der in Kapitel III erläutert wird.
- Wie stellt sich die Situation der jungen Menschen insbesondere der sozial benachteiligten Jugendlichen im Übergang Schule - Arbeitswelt dar? Wie läßt sie sich beschreiben? Wieso ist dieser Übergang als *offen* zu charakterisieren, wo sind Friktionen festzumachen? Für diesen Komplex wird in Kapitel IV ein kursives Studium der relevanten jugendsoziologischen Literatur durchgeführt und in der konkreten Zuspitzung auf die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen eine Beschreibung und Einschätzung der Situation formuliert.
- Wie sehen die bereitgestellten Angebote im Übergang aus, die unter dem Oberbegriff der Jugendberufshilfe zusammengefaßt werden? Mit welchen konkreten Angeboten und Maßnahmen versuchen die Träger, die Benachteiligung(en) junger Menschen

³¹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 204.

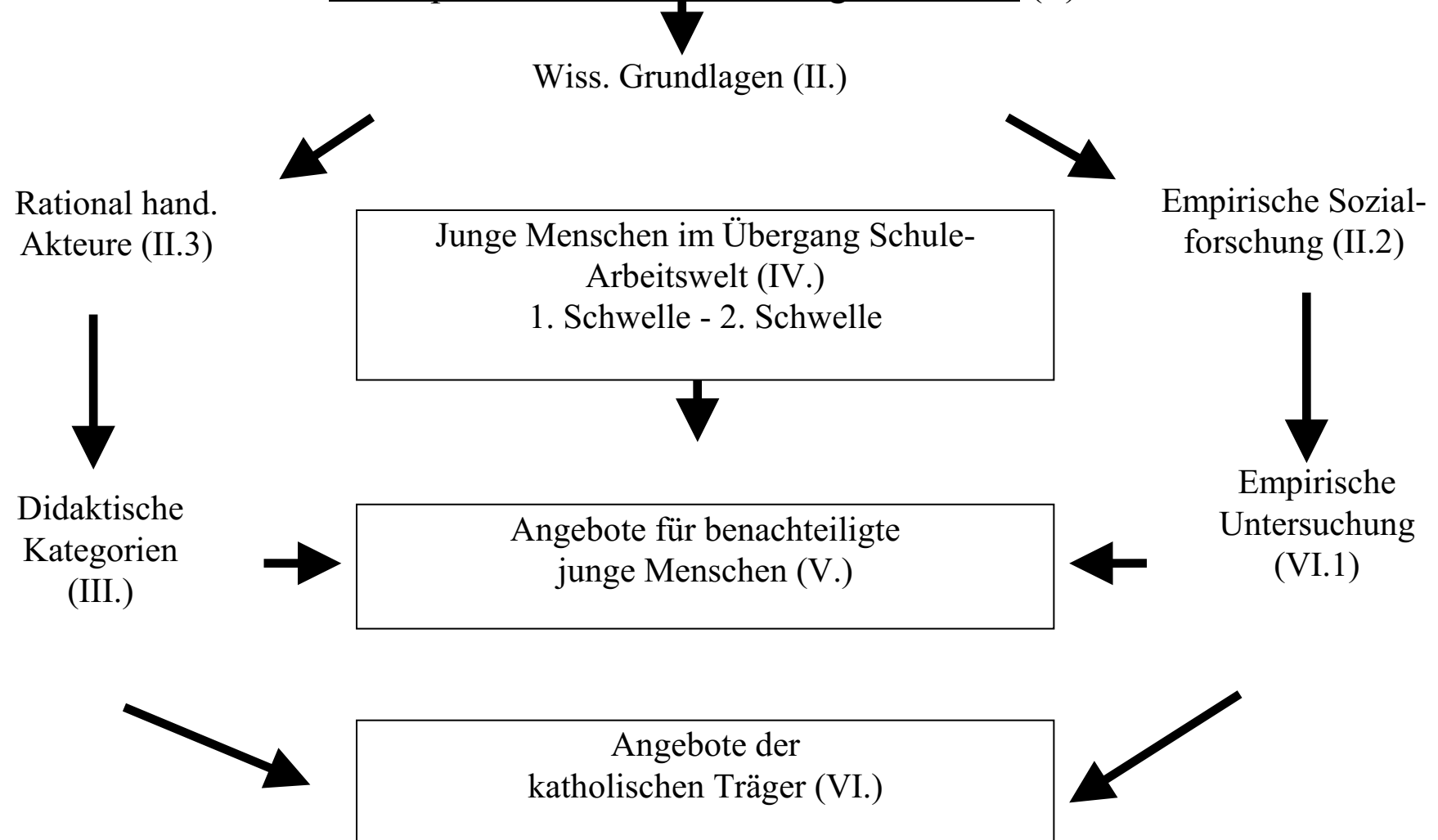
³² Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 16.

auszugleichen? Hier werden die konkreten Angebote und Maßnahmen, mit ihrer Palette von berufs- und sozialpädagogischen Hilfen, ausgehend von vorliegenden Konzepten und Richtlinien erläutert. Ausgehend von der Situationsanalyse wird auf der Grundlage des aktuellen Maßnahmespektrums eine Sammlung von unterschiedlichen Ansatzpunkten und Praxiserfahrungen aus dem Handlungsfeld der Jugendberufshilfe in Kapitel V im Verständnis einer *Praktischen Pädagogik* aufgearbeitet.

- Abschließend wird in Kapitel VI die Erziehungswirklichkeit mit Hilfe der empirischen Sozialforschung über eine Befragung der diese Maßnahmen anbietenden, katholischen Träger der Jugendberufshilfe in NRW quantitativ und qualitativ dargestellt³³. Wie sind die pädagogischen Angebote der Träger gestaltet und welche Antworten geben sie auf die Situation und Anfragen der (benachteiligten) jungen Menschen? Wer sind und wie arbeiten die Träger? Wie stellen sich die katholischen Träger der Jugendberufshilfe in Nordrhein-Westfalen dar?

Es werden also Fragestellungen aus den Disziplinen der Pädagogik, besonders der Didaktik, der Sozialpädagogik, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Soziologie angeschnitten. Die Klammer, die über all diesen Bereichen steht, sind die Angebote der Träger der Jugendberufshilfe für benachteiligte junge Menschen im Übergang Schule - Arbeitswelt.

³³ Die exemplarische Beschreibung der Arbeit der Träger baut auf der schriftlichen Befragung der katholischen Träger der Jugendberufshilfe in Nordrhein-Westfalen auf, die im Übergangsbereich Schule - Arbeitswelt Angebote für benachteiligte junge Menschen bereitstellen.



II. Grundlagen und Basisannahmen der wissenschaftlichen Argumentation

Nach Schleiermacher ist die Dignität der Praxis unabhängig von der Theorie. Die Praxis kann mit der Theorie jedoch eine bewußtere werden. Dann soll diese Anregung auch hier erschlossen werden¹

Selbst wenn pädagogische Theorien aus praktischem Interesse hervorgegangen sind, muß man nicht Frischeisen-Köhler zustimmen, der 1921 behauptete, sie seien "nicht uninteressierte Erkenntnis dessen, was ist, sondern interessierte Verkündigung dessen, was sein soll".²

Mit diesen Aussagen wird der Spannungsbogen, der wissenschaftliche Aussagen umschließt, angedeutet:

- der Zusammenhang von *Theorie* und *Praxis* und
- das Verhältnis von 'Erkenntnis' und 'Verkündigung'.

In der bisherigen Darstellung sind schon verschiedene Aussageebenen in der Argumentation formuliert worden:

- der Anspruch der Arbeit, zur Verbesserung der Praxis der Angebote in der Jugendberufshilfe beitragen zu wollen,
- der Anspruch, einen Beitrag zur Erforschung eben dieser Realität leisten zu wollen,
- der Anspruch und Programmatik der Pädagogik als theoretische Wissenschaft, u.a.m.

Zur Klärung der verschiedenen Argumentationsstränge, sei in Anlehnung an Jongebloed/Twardy ein Schema zur sprachlichen Spezifizierung (Aussagensystemhierarchie) vorgestellt:³

¹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 166.

² Vgl. Brezinka, 1971, S. 3.

"Die Wissenschaft beginnt nicht mit Tatsachen, sondern mit Problemen und Lösungsversuchen." Brezinka, 1971, S. 50.

³ Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 8f.

Meta-Meta-Theorie-Ebene: (Wissenschaftstheorie) Aussagen über immanente Regeln und Voraussetzungen der <i>Meta-Theorie</i>	Durch eine empirische Beobachtung läßt sich die Realität angemessen beschreiben.
Meta-Theorie-Ebene: (Methodologie) Aussagen über die Regeln und Methoden des Aussagensystems <i>Theorie-Ebene</i>	Aufgrund einer empirischen Beobachtung kann die Hypothese, daß das Handeln der Akteure zielorientiert sei, an genau umrissenen Indikatoren in der Beobachtungssituation bestätigt werden.
Theorie-Ebene: (Wissenschaft) Aussagen über die Erziehungswirklichkeit	Das Handeln der Akteure in der pädagogischen Situation ist zielorientiert.
Objekt-Ebene: Erziehungswirklichkeit	Handlungen von Akteuren in (pädagogischen) Situationen.

Neben diese Vereinheitlichung des Sprachgebrauchs im generellen Wissenschaftsbereich tritt für didaktische Aussagen, die ja den Bereich von Handlungsanweisungen in Form von Erziehungs-, Lehr-Lernzielen oder Ge- und Verboten in das Zentrum ihrer Bemühungen stellen, noch die Unterscheidung von *deskriptiven* und *präskriptiven* Aussagen:⁴

- Erstere beschreiben nach Albert Tatsachen und mögliche Sachlagen bzw. erklären Zusammenhänge.

⁴ Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 7.

- Letztere dienen dazu, Stellungnahmen und Entscheidungen auszudrücken bzw. Vorschläge zu machen und Verhaltensanweisungen zu geben.⁵

In Anlehnung an Brezinka soll für ein deskriptives Aussagensystem im weiteren der Begriff (*Erziehungs-*)*Wissenschaft* vorbehalten sein, für die präskriptiven Aussagen die Bezeichnungen *Philosophie der Erziehung*, *Erziehungspolitik* oder *Praktische Pädagogik*.⁶

"Wer Wissenschaft betreibt, will Erkenntnisse gewinnen, nicht die Welt gestalten oder Menschen beeinflussen. Er verhält sich theoretisch nicht praktisch. Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse, das Ziel der Realwissenschaften dementsprechend Erkenntnisse über die Wirklichkeit."⁷

Der Beschränkung des Wissenschaftsbegriffs auf deskriptive Aussagen (enger, strenger Begriff von Wissenschaft) liegt eine Vorentscheidung und damit ein Werturteil über Aufgabe und Funktion der Wissenschaft⁸ zugrunde:

sie soll uns zur Erkenntnis der Welt verhelfen.⁹

"Mit dieser Festsetzung ihres Zweckes und ihrer allgemeinen Methode ist es unvereinbar, innerhalb wissenschaftlicher Aus

-
- ⁵ Vgl. Albert, zitiert in: Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 11.
Nach Klauer gibt es zwei Arten von pädagogischen Aussagen:
einmal die Theorien der (rein) deskriptiven Pädagogik, die den Theorien von Soziologie und Psychologie gleichen,
zum anderen die Aussagen der präskriptiven Pädagogik.
Die präskriptive Pädagogik versteht sich als Änderungswissenschaft. Sie erforscht nicht die Realität, sondern erforscht, was zu tun ist, um die Realität in einer vorher bestimmten Weise zu ändern. Sie gibt Handlungsanweisungen, die dem Pädagogen sagen, was er tun soll, um die gewählten (Lern-)Ziele zu erreichen. Vgl. Zirz, 1979, S. 143.
- ⁶ Vgl. Brezinka 1971, passim insb. S.15, S. 147.
"In der Erziehungswissenschaft als (informatives, F.S.) Aussagensystem haben weder Empfehlungen noch Warnungen Platz. Sie sind präskriptive Sätze und gehören deshalb in das präskriptive Aussagensystem 'Erziehungslehre' oder 'praktische Pädagogik'." Brezinka, 1971, S. 186.
- ⁷ Brezinka, 1971, S. 21.
- ⁸ An dieser Stelle ist mit *Wissenschaft* eine begriffliche Verständigung von Personen gemeint, die der Wissenschaft die gleichen Aufgaben zuweisen. Unter diesen Begriff fallen nicht alle Institutionen bzw. Personen des gesellschaftlichen Sozialgefüges 'Wissenschaft'. Dieses System funktioniert unabhängig von einer solchen übergeordneten, normierenden Vorentscheidung.
Brezinka unterscheidet zwischen der ethischen und der methodologischen Basis der Wissenschaft. Zur ethischen Basis zählt er das Streben nach Wahrheit, sittliche Haltungen oder intellektuelle Tugenden. Die methodologische Basis bilden die Entscheidung über den Zweck der Wissenschaft und über die Spielregeln, nach denen die Beteiligten sich zu richten vereinbaren. Vgl. Brezinka, 1971, S. 69.
- ⁹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 6.
Damit hat die Wissenschaft eine Wertbasis oder normative Grundlage, weil Entscheidungen zugunsten bestimmter Handlungsalternativen vorangegangen sind und entschieden wurden. Vgl. Brezinka, 1971, S. 68f.

sagensysteme Wertungen vorzunehmen oder Handlungsanweisungen zu geben. Aus Tatsachen lassen sich weder Werte noch Normen ableiten. Der Unterschied zwischen Sein und Sollen ist logisch nicht zu überbrücken. Deshalb muß innerhalb der Wissenschaft auf Werturteile verzichtet werden. Vom wissenschaftlichen Aussagensystem wird nicht mehr und nicht weniger gefordert, als daß es Informationen über die Wirklichkeit enthält."¹⁰

Ebenso wird nichts darüber gesagt, wie und von wem die Ergebnisse zu verwerten¹¹ oder zu werten¹² sind. Diese Fragestellungen werden als außerhalb der Wissenschaftstheorie liegend betrachtet.

In diesem Kapitel soll eine auf diesem Wissenschaftsverständnis basierende methodologische Vorgehensweise erläutert werden. Die Grundlagen für die Argumentation und Gedankenführung werden dargelegt, ohne direkt zum Thema der Arbeit Stellung zu nehmen.¹³ Es soll offengelegt werden, mit welchem wissenschaftlichen Ansatz die Annäherung an die Thematik erfolgt.

Damit soll vor der Ausführung von Aussagen inhaltlicher Art erst der formale Rahmen sichtbar gemacht werden. Die nachgehend aufgezeigten Verfahrensregeln sollen veranschaulichen, wie und warum bestimmte Wege beschritten, andere Vorgehensweisen jedoch nicht einbezogen werden. Die Beschreibung der Arbeitsweise soll

- die Nachvollziehbarkeit der Argumentation möglich machen,
- den Anspruch und die Grenzen der Arbeit bedingt durch die gewählte Vorgehensweisen verdeutlichen und
- der Kritik den Rahmen vorgeben.¹⁴

¹⁰ Brezinka, 1971, S. 7.

"Es ist in der Erziehungswissenschaft besonders wichtig, den logischen Unterschied zwischen Sein und Sollen, Tatsachenaussage und Werturteil nicht zu verwischen. ... Es verstößt gegen die logischen Grundlagen wie gegen die moralischen Spielregeln der Wissenschaft, wenn die Dinge so hingestellt werden, als ließen sie nur eine einzige praktische Stellungnahme zu." Brezinka, 1971, S. 73.

¹¹ Wegen der sozialen Verwertbarkeit oder möglichen Repression wird aber deutlich, daß Wissenschaft zwar als 'l'art pour l'art' denkbar wäre, aber notwendig auch soziale Funktionen hat. Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 28.

¹² „Wertungen sind zwar in bestimmter Hinsicht auf jeder Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses beteiligt und wissenschaftliche Ergebnisse haben (...) deutliche, keineswegs 'wertneutrale' Folgen, sind aber für die empirische Wahrheit oder Falschheit eines Satzes irrelevant. Das heißt: was jemand über die Welt denkt, ist irrelevant für den (momentanen, empirischen, F.S.) Zustand der Welt." Esser/Klenovitis/ Zehnpfennig, 1977, S. 158f.

¹³ Auch diese Bemerkung kann je nach wissenschaftstheoretischen Verständnis schon als Positionierung bzw. (vorgeschobene) Nicht-Positionierung gedeutet werden.

¹⁴ Kritik wie Kooperation sind nur möglich über ein generalisiertes Kommunikationsmedium, welches intersubjektiv, intertemporal und intersituativ gültig ist. Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 69.

1. Wissenschaftstheoretischer Ausgangspunkt

Wenn unter *Erziehungswissenschaft*, mit der Betonung auf Wissenschaft, Aussagensysteme verstanden werden, die in intersubjektiv nachprüfbaren Sätzen über den Wirklichkeitsbereich (Objektbereich) *Erziehung* informieren sollen,¹⁵ dann erfolgt mit Renè König die "Entscheidung für eine rein theoretische Ausgestaltung der Sozialforschung ... aus der Einsicht, daß nur so die Mittel einer wirksamen Praxis entdeckt werden können".¹⁶

Annäherung und Auseinandersetzung an die Praxis bedürfen gewisser Regeln, damit der formulierte Anspruch der Wissenschaftlichkeit als einem generalisierten Kommunikationsmedium, d.h. mit intersubjektiver, intertemporaler und intersituativer Gültigkeit¹⁷ eingelöst werden kann:

„Um das 'Spiel Wissenschaft' betreiben zu können, bedarf es einwandfreier Spielregeln, ähnlich wie beim Schachspiel. Wenn nur einer der Mitspieler die Spielregeln nicht beherrscht oder nicht anerkennen will, ist ein 'Spiel' nicht möglich; ebenso ist es innerhalb der Wissenschaft.“¹⁸

Die Regeln werden aufgezeigt als Rahmen für ein als *wissenschaftlich* zu kennzeichnendes Verfahren. Dieses soll der Erkenntnisgewinnung dienen und orientiert sich in seiner analytisch-homologischen Richtung an dem allgemeinen Ziel einer (deduktiv-empirischen) Erklärung von Einzelsachverhalten, die idealiter in die Suche nach allgemeinen (universalen und über-historischen) Gesetzen münden.¹⁹

Nach Brezinka beruht es "zum großen Teil auf Mißverständnissen, wenn behauptet wird, die Erforschung der Natur und die Erforschung der sozial-kulturellen Wirklichkeit seien so völlig voneinander verschieden, daß nicht für beide Aufgaben die gleichen allgemeinen methodologischen Regeln angewendet werden könnten".²⁰

¹⁵ Vgl. Brezinka, 1971, S. 34.

¹⁶ R. König zitiert nach Brezinka, 1971, S. 72.

¹⁷ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 69.

¹⁸ Zirz, 1979, S. 18.

¹⁹ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 168.

Ob dieser ideale Anspruch gerade im Feld der Sozialwissenschaften eingelöst werden kann, darf bezweifelt werden, da weder die Instrumente noch die Methoden dazu vorhanden sind. Jedoch machen die Regeln einen grundsätzlichen Anspruch deutlich.

²⁰ Brezinka, 1971, S. 23f.

Jedoch gilt es, die illusionäre Erwartung abzubauen, die Erziehungswissenschaft könne jemals zu ähnlich gut gesicherten Erkenntnissen oder Erklärungen gelangen wie die Naturwissenschaften, da wir es hier im allgemeinen mit sehr komplexen Phänomenen zu tun haben.²¹

Es wäre "wirklichkeitsfremd, sie nach dem Ideal der exakten Naturwissenschaften entwerfen zu wollen und methodologische Anforderungen aufzustellen, die unerfüllbar sind," da sie mit den übrigen Sozialwissenschaften gemeinsam hat, daß ihr Gegenstand zudem in allen seinen Bestandteilen rasch wandelbar ist.²² "Das heißt mit anderen Worten: erziehungswissenschaftliche Gesetzhypothesen, Theorien und Erklärungsversuche sind in besonderem Maße offen."²³

Im folgenden soll nun dieser Anspruch der Wissenschaftlichkeit näher ausgeführt werden. Die Regeln sollen benannt und die Voraussetzungen und Implikationen in Anlehnung an die analytisch-nomologische Wissenschaftstheorie dargelegt werden. Dieses Verständnis spiegelt sich in unterschiedlicher Ausprägung wider: im Empirismus, Logischen Empirismus, Positivismus, Neo-Positivismus, Kritischen Rationalismus, Falsifikationismus, Fallibismus.²⁴

Vier Fragen sollen zur Darstellung des wissenschaftstheoretischen Ansatzes dienen:

- (1) Was ist unter Wirklichkeit zu verstehen und wie wird sie definiert?
- (2) Welche Methoden, Instrumente und Verfahren werden zur Erfassung der Wirklichkeit eingesetzt?
- (3) Wie kommen, unter dem Anspruch einer als realitätsgerecht gesetzten Wirklichkeitserfassung, Aussagen zustande?
- (4) Wie ist das Verhältnis zwischen beschriebener Wirklichkeit und vorschreibenden Anweisungen?²⁵

Als zentrales diskussionsleitendes Basispostulat aller empirischen Richtungen kann die Annahme einer real existierenden Welt einerseits (Realismusannahme) und andererseits die Annahme, daß Kenntnisse über diese Welt ausschließlich über *Erfahrung*, d.h. sinnliche Wahrnehmung geprüft werden können,

²¹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 47, S.79. Ergänzend vgl. Fußnote 36, Heisenberg'sche 'Unschärfe-Relation'.

²² Vgl. Brezinka, 1971, S. 88.

²³ Brezinka, 1971, S. 90.

²⁴ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 163.

²⁵ Vgl. in Anlehnung an Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 33.

gelten.²⁶ Als *Wahrheitskriterium* dient maßgebend die Korrespondenztheorie der Wahrheit: die Korrespondenz von Aussageinhalten mit der empirischen Welt.²⁷

Dabei sind nach Esser/Klenovitis/Zehnpfennig "am Anfang jeder wissenschaftlichen Arbeit: Eindeutigkeit, Präzision und Konsistenz von Begriffen ... Minimalbedingungen formaler und empirischer Wissenschaften, um die Voraussetzung der Unterscheidbarkeit reiner Phantasieprodukte von empirisch begründbaren Aussagen zu gewährleisten".²⁸

Eine wissenschaftliche Erklärung im o.g. Sinne ist durch Systematik und die Anwendung strenger, logischer Ableitungsregeln sowie durch explizite Regeln der methodischen Kontrolle gekennzeichnet.²⁹

Empirisches, wissenschaftliches Arbeiten in diesem Sinne verfolgt also zwei Ziele:

- ⇒ die Phänomene der realen Welt (möglichst 'objektiv') zu beschreiben und zu klassifizieren,
- ⇒ die (möglichst allgemeingültigen) Regeln zu finden, durch die die Ereignisse in der realen Welt erklärt und Klassen von Ereignissen vorhergesagt werden können.³⁰

Eine so geartete wissenschaftliche Theorie als Ergebnis solcher Arbeiten ist ein streng logisch geordnetes System von Aussagen. Sie enthält Beschreibungen, Erklärungsversuche und eventuell auch Voraussagen. Eine Theorie enthält jedoch keine Forderung an irgend jemanden, sein Verhalten zu ändern.³¹

²⁶ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 174f.

"Empirische Wissenschaft verfolgt das Ziel, gesicherte Erkenntnisse über die 'Wirklichkeit' zu gewinnen. Sie setzt also die Existenz einer realen, einer tatsächlichen Welt (Gegenstände, Ereignisse, Beziehungen zwischen Gegenständen oder Ereignissen) unabhängig von ihrer Wahrnehmung durch einen Beobachter voraus." Kromrey, 1991, S. 23f.

²⁷ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 167.

²⁸ Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 69.

²⁹ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 102.

³⁰ Vgl. Kromrey, 1991, S. 22.

Die analytisch-nomologische Position der Erfahrungswissenschaft unterstellt ausdrücklich auch für den Bereich des Sozialen die Existenz grundlegender Gesetzmäßigkeiten. Aussagen über soziale Regelmäßigkeiten sollen daher im Idealfall 'nomologischen' Charakter haben, d.h. sie sollen in ihrem Geltungsanspruch weder räumlich noch zeitlich relativiert sein. Kromrey, 1991, S. 26.

"Wissenschaftlicher Fortschritt besteht ja gerade *nicht* in der Vervielfältigung der 'Paradigmen' ... Sondern: in dem Finden von theoretischen Erklärungen, die die Buntheiten der Welt als Spezialfälle eines möglichst übergreifenden Modells erkennbar werden lassen." Esser, 1994, S. 17.

³¹ Vgl. Brezinka, 1971, S. 13.

Theorien³² werden als Aussagegebilde aufgefaßt, die Teile der Realität mehr oder weniger richtig abbilden³³ und so (indirekt) über die 'wahre' Struktur der realen Welt informieren (können); im 'Idealfall' entsteht ein empirisch interpretiertes System axiomatisierter Gesetzaussagen mit allgemeiner Geltung:³⁴

"Ausgehend von der Annahme einer homogen strukturierten Welt, die als ein System kausal-geordneter Zusammenhänge angenommen wird, ergibt sich der epistemologische Hintergrund der Idee der Einheitswissenschaft: über diese homogene, kausal-strukturierte Welt ist Wissen möglich: Man kann über das gesamte Universum ein einheitliches Wissenssystem konstruieren."³⁵

Dieses deduktiv-empirische System spiegelt Handlungsmöglichkeiten wider bzw. schließt andere aus. Bezogen auf die zu bearbeitenden Fragestellungen soll das skizzierte Idealbild eine Orientierung für die Arbeit abgeben und den Leitfaden der wissenschaftlichen Analyse im oben dargestellten Sinne bilden.

³² An der Wertbasis einer nomologisch orientierten empirischen Wissenschaft ist eine der wichtigsten (und unverzichtbaren) Normen das Verbot tautologischer (unwiderlegbar, da immer wahr) und kontradiktorischer (unerfüllbar, da sich widersprechend) Aussagen: deren Zulassung würde nämlich wesentliche 'interne' Ziele wissenschaftlicher Theoriebildung behindern: die Konstruktion wahrer, informationshaltiger und widerspruchsfreier Theorien. Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 122.

³³ "Da Menschen aber die (reale) Umwelt über bestimmte Wahrnehmungsdispositionen erfahren und diese Wahrnehmungsdispositionen eng mit der verfügbaren Sprachstruktur verbunden sind, erfolgt auch die Festsetzung von Korrespondenzregeln über die 'immer schon' vorhandene selektive 'Weltsicht'." Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 57.
"Natürlich wäre es naiv zu glauben, daß man soziale Realität ohne Vorverständnis oder theoretische Begrifflichkeiten sozusagen 'pur' empirisch erfassen oder abbilden könnte." Jugend'97, 1997, S. 12.

³⁴ Vgl. Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 167.
"Einerseits hat die Kritik des Deduktivisten POPPER das (induktive) Prinzip der vollständigen Verifizierbarkeit von Hypothesen/Theorien vernichtend getroffen und zu den liberaleren Grundsätzen der Bestätigungsfähigkeit bzw. Prüfbarkeit geführt (...). Andererseits hat eine entsprechende Kritik an der vollständigen Falsifizierbarkeit von Theorien zu einer sukzessiven 'Aufweichung' des Falsifizierbarkeitsprinzips geführt ..." Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 139.

³⁵ Esser/Klenovitis/Zehnpfennig, 1977, S. 199f.
Epistemologisch: Annahmen über das Erkennen von Sachverhalten vermittelt sinnlicher Wahrnehmung, die intersubjektiv vermittelbar sein muß.
"Anhänger einer analytisch-nomologischen bzw. deduktiv-nomologischen Wissenschaft ... gehen von einer geordneten, strukturvollen, regelhaften Welt aus. ... für jedes Ereignis muß es eine Ursache oder auch eine komplexe Menge von Ursachen geben (Kausalitätsprinzip).
...

Da die prinzipielle Ordnung und Regelhaftigkeit für die gesamte reale Welt unterstellt wird, unterscheiden sich nach dieser Vorstellung die verschiedenen Erfahrungswissenschaften ... lediglich in dem Gegenstand, mit dem sie sich befassen, nicht dagegen in der Art ihres Vorgehens." Kromrey, 1991, S. 24.

Ob dieser 'Idealfall' in den Sozialwissenschaften³⁶ erreicht werden kann, muß in Frage gestellt werden, ob er anzustreben ist ebenfalls. Mit Brezinka gehe ich weiter davon aus, daß die Wissenschaft um zusätzliche Aussagensysteme ergänzt werden muß, um die philosophischen Probleme bzw. die erziehungspraktischen-politischen Erfordernisse zu berücksichtigen.³⁷

Als Konsequenzen aus der Entscheidung zugunsten des kritischen Rationalismus und in Anerkennung der pädagogischen Praxis formuliert Brezinka für die Beurteilung von normativen Aussagen über Ziele, Handlungsmaximen und Mittel der Erziehung folgende Forderungen:

- (1) "Normative Sätze sollen durch vernünftige Argumente (oder gute Gründe) und nicht durch Berufung auf irgendwelche Autoritäten zu rechtfertigen versucht werden. ...
- (2) Die Regeln der Logik sollen eingehalten werden. ...
- (3) Die geforderten Lernziele für die Zu-Erziehenden sowie die Aufgaben und die Normen für die Erzieher sollen klar und eindeutig formuliert werden. ...
- (4) Pädagogische Forderungen sollen auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft werden. ...
- (5) Pädagogische Forderungen sollen im Hinblick auf die Auswirkungen geprüft werden, zu denen ihre Anerkennung führen würde."³⁸

³⁶ Dazu G.S. Becker eher ironisch: "Nach der Heisenberg'schen 'Unschärfe-Relation' können die von den Naturwissenschaftlern beobachteten Phänomene nicht in ihrem 'natürlichen' Zustand erfaßt werden, weil die Beobachtung selbst die Phänomene verändert. Ein noch strengeres Prinzip ist für die Sozialwissenschaftler unterstellt worden, da sie zugleich Teilnehmer und Beobachter ihres Objektbereiches sind und deshalb nicht zu einer objektiven Beobachtung in der Lage sein sollen." Becker, 1982, S. 11.

³⁷ Vgl. Brezinka, 1971, S. 15.

Andere Wissenschaftsansätze fordern bzw. akzeptieren die Integration eines Normenkonzeptes in das Aussagensystem. So entwickeln Jongebloed/Twardy im Rückgriff auf Twardy eine normintegrierte Wissenschaftskonzeption unter der Bezeichnung *deontologisch-pragmatisch*. Aber auch diese Position unterscheidet einerseits zwischen wissenschaftlich gewonnenen Aussagen und andererseits Normen im Sinne von Grundwerturteilen, die sich einem Argumentationszwang auf der Grundlage eines Plausibilitätskonzeptes aussetzen müssen. Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 59ff.

³⁸ Brezinka, 1971, S. 159ff.

2. Leitbild Empirische Sozialforschung

Da die *Erziehungswirklichkeit*, wie schon oben angeführt, sehr komplex ist, ist sie als Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung nicht einfach da. Sie muß erschlossen und durch unsere Fragestellung gewonnen werden. Insofern ist sie in der Untersuchung auch eine Konstruktion, eine gedankliche Schöpfung des Menschen. "Daraus folgt, daß es keinen voraussetzungslosen Zugang zu den 'reinen' Tatsachen gibt. Vielmehr gehen jeder Beobachtung bestimmte Erwartungen, theoretische Annahmen oder Hypothesen voraus."³⁹

2.1. Das Vorhaben empirische Forschung

Für die Untersuchung wurde auf Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen. Das sind Verfahrensweisen formaler Art, die sicherstellen sollen, daß die erzielten Ergebnisse einen (angebbaren) Grad von Verbindlichkeit und Nachvollziehbarkeit haben.⁴⁰ Weiterhin sollen so die Anforderungen der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt werden, die an Meßverfahren gestellt werden, damit es überhaupt sinnvoll ist, die gewonnenen Beobachtungswerte mit statistischen Methoden zu bearbeiten:⁴¹

- *Objektivität* verstanden als intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Zuverlässigkeit der Forschungsmethode (*Reliabilität*)
- Gültigkeit der Aussagen in Bezug auf den Sachverhalt (*Validität*)⁴²

Bei Theorien, die auf beobachtbare Sachverhalte bezogen sein sollen, lassen sich drei Ebenen von Aussagen unterscheiden:

1. Ebene: Kerntheorie bzw. substantielle Theorie

Sie besteht aus einer Menge theoretisch relevanter und theoretisch definierter Begriffe, die über theoretische Postulate

³⁹ Brezinka, 1971, S. 49.

⁴⁰ Vgl. Kromrey, 1991, S. 58.

⁴¹ Vgl. Schaich/Hamerle, 1984, S. 11.

⁴² "*Objektivität* eines Meßverfahrens liegt vor, wenn die Registrierung der Variablenwerte von subjektiven Einflüssen frei ist. ... Dementsprechend wird Objektivität auch als interindividuelle Konkordanz der Beurteiler verstanden. ...

Reliabilität eines Meßinstruments liegt vor, wenn die resultierenden Variablenwerte reproduzierbar sind, also eine Nachmessung bei unveränderten Rahmenbedingungen auf denselben Wert führt. ...

Validität eines Meßverfahrens liegt vor, wenn tatsächlich auch das Merkmal erfaßt wird, dessen Messung mit dem Verfahren beabsichtigt war." Schaich/Hamerle, 1984, S. 11f.

(Hypothesen) miteinander verbunden sind (Wenn X, dann auch Y).

2. Ebene: Beobachtungsaussagen (Indikatoren)

Empirische Untersuchungen liefern zunächst nur Beschreibungen über beobachtbare Eigenschaften von Untersuchungseinheiten.

3. Ebene: Korrespondenzregeln zwischen den Begriffen der Theorie und Beobachtungsaussagen Empirische Hypothesen und Theorien (Ebene 1) müssen, um empirisch überprüfbar bzw. empirisch kritisierbar zu sein, mit den Beobachtungsaussagen (Ebene 2) verbunden werden.

Dies geschieht über Postulate, welche der Beobachtungsaussagen welchen Zustand des empirischen Phänomens anzeigen, die im theoretischen Modell durch einen Begriff bezeichnet wurden. Solche Postulate werden als Korrespondenzregeln bezeichnet: Sie legen fest, welcher beobachtbare Sachverhalt als Hinweis (Indikator) auf den theoretisch gemeinten Sachverhalt gelten soll. Korrespondenzregeln nehmen die Zuordnung von Indikatoren zu Begriffen vor.⁴³

Die Zuordnung ist eine (mehr oder weniger sichere) Vermutung, daß die Indikatoren in der angegebenen Weise 'wirklich' mit dem theoretisch definierten Begriff zusammenhängen.

Das heißt, empirische Theorien bestehen aus

- theoretisch definierten Begriffen,
- theoretischen Postulaten (Hypothesen über den Zusammenhang der Begriffe),
- Korrespondenzregeln und
- Indikatoren.⁴⁴

Um Angaben über reale und nicht bloß sprachliche Tatsachen⁴⁵ zu machen, benötigt man *operationale Definitionen*. Sie schaffen erst

⁴³ Vgl. Kromrey, 1991, S. 127f.

"Die Verknüpfung eines theoretischen Begriffs mit beobachtbaren Sachverhalten erfolgt durch die Angabe von Korrespondenzregeln." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 123.

⁴⁴ Vgl. Kromrey, 1991, S. 129.

"Der kausal-analytische Ansatz basiert ... auf der Annahme latenter Variablen. Indikatoren werden in diesem Ansatz ... als beobachtbare 'Folgen' der latenten Variablen aufgefaßt. Theorien werden als Aussagen über die kausalen (ursächlichen) Wirkungen latenter Variablen aufeinander interpretiert. Indikatoren für die latenten Variablen können aus solchen Theorien theoretisch gefolgert werden, da angenommen wird, daß die Phänomene, die durch die Indikatoren erfaßt werden, durch die latenten Variablen tatsächlich verursacht werden.

Der grundlegende Gedanke dieses Ansatzes besteht darin, zusätzlich zur 'eigentlichen' zu testenden Theorie ('Kerntheorie') eine Hilfstheorie zu spezifizieren, die die Beziehung zwischen den latenten Variablen und den beobachtbaren Indikatoren angibt." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 125f.

die Verbindung zwischen den Begriffen bzw. Aussagen und der zu untersuchenden Realität, betreffen also eines der Kernprobleme jeglicher erfahrungswissenschaftlicher Forschung.⁴⁶

2.2. Die Schritte einer 'idealen' Untersuchung

Zu Beginn eines Forschungsprojektes ist eine Theorie häufig weder explizit und eindeutig formuliert, noch sind die verwendeten Begriffe eindeutig definiert und von anderen Begriffen abgegrenzt. Die gedanklichen Konstrukte für einen bestimmten Gegenstandsbereich bestehen gelegentlich nur aus vagen Ahnungen und Ideen, die eine Vorstellung über den Gegenstandsbereich strukturieren. Darüber hinaus sind die meisten Konzepte viel zu unklar und allgemein, als daß direkte Meßanweisungen daraus gegeben werden können. Aus diesem Grund beginnt die Operationalisierung eines theoretischen Begriffs meist mit der Klärung, welche Aspekte eines bestimmten Gegenstandsbereichs (*Dimension*) durch den theoretischen Begriff bezeichnet werden bzw. welche Dimension das Konzept anspricht.⁴⁷

So ist bei der deskriptiven Aufgabenstellung die erste Aufgabe, die nach der Fragestellung zu erfassenden Abschnitte der Wirklichkeit festzulegen und abzugrenzen. Wenn dies auf der gedanklichen Ebene geschehen ist, dann müssen die dazu geeigneten deskriptiven Merkmale definiert werden. Ziel dieser dimensionalen Analyse ist die Aufstellung eines Begriffssystems der Dimensionen der Untersuchungsfrage. Dieses Begriffssystem bildet dann den Orientierungsrahmen. Das Begriffssystem sollte zugleich auch *theoretisch relevant* sein, damit die Ergebnisse zur Theoriebildung- und fortentwicklung verwendet werden können.⁴⁸

"Ein methodisches Vorgehen dieser Art - also möglichst detaillierte *Vorstrukturierung* des Untersuchungsgegenstands durch Hypothesen sowie *Standardisierung* der Erhebungssi

⁴⁵ "Wissenschaften - gleich welcher Richtung - arbeiten nie mit konkreten Ereignissen an sich, sondern immer mit in Sprache gefaßter Realität, mit Aussagen über die Realität." Schnell/Hill/Esner, 1988, S. 38.

„Ein nominal definierter Begriff gibt weiterhin keinerlei Auskunft, ob die in ihm erfaßten Phänomene auch eine empirische Entsprechung besitzen: Die Existenz von Begriffen (...) ist nicht gleichzusetzen mit ihrer nachprüfaren empirischen Gegebenheit.“ Schnell/Hill/Esner, 1988, S. 40.

⁴⁶ Vgl. A.a.O.

⁴⁷ Vgl. Schnell/Hill/Esner, 1988, S. 120. In Anlehnung an Zetterberg (1973) werde in der deutschsprachigen Literatur meist von ‚dimensionaler Analyse‘ gesprochen. Mit Verweis auf die andersartige Bedeutung des Begriffs in den Naturwissenschaften verwenden Schnell/Hill/Esner den Begriff ‚Konzeptualisierung‘, a.a.O.

⁴⁸ Vgl. Kormrey, 1991, S. 71f.

uation zur Sicherung der Intersubjektivität der Daten - nennt man üblicherweise *quantitative Sozialforschung*." ⁴⁹

Doch wie gelangt man von der Ebene der gedanklichen Vorstrukturierung eines Problemzusammenhangs zum empirischen Gegenstand?

Der Versuch, die Realität kontrolliert zu rekonstruieren und in Aussagen wiederzugeben, beinhaltet nach Friedrichs formal vier elementare Schritte wissenschaftlicher Arbeit:

- (1) "Die Analyse eines Objektbereichs auf seine grundlegenden Dimensionen hin,
- (2) die Isolation einzelner Erscheinungen und ihre Definition,
- (3) die Formulierung von Aussagen über die Beziehungen zwischen den so isolierten Elementen und
- (4) die Formulierung von Regeln, die diesem Vorgehen zugrunde liegen." ⁵⁰

Inhaltlich sind dabei folgende Punkte zu beachten:

- Klärung des *Entdeckungs-* und des *Verwertungszusammenhangs*: Welche Interessen, Zwecke werden verfolgt?
- Präzisierung und *dimensionale Analyse*: Welche Bereiche, Dimensionen sind mit der Problemformulierung angesprochen?
- Einordnung der Problemstellung in vorhandene Kenntnisse: Welche Kenntnisse, Forschungsergebnisse und Vermutungen gibt es? Ist die Untersuchungsanlage angemessen?
- Auswahl von *Indikatoren* für die verwendeten Begriffe:
 - Haben die Begriffe einen direkten empirischen Bezug (d.h. sind sie direkt beobachtbar ⁵¹)?
 - Faßt der Begriff mehrere Dimensionen der Realität zusammen, so daß von einzelnen Aspekten auf den Gesamtbegriff (das sprachliche Konstrukt) geschlossen werden kann?
 - Ist das mit dem Begriff bezeichnete reale Phänomen zwar prinzipiell beobachtbar, praktisch jedoch nur unter größten Schwierigkeiten?

⁴⁹ Komrey, 1991, S. 30.

⁵⁰ Friedrichs, 1981, S. 107.

⁵¹ Unter *beobachtbar* ist die Erfassung und Feststellung von wahrnehmbaren Tatbeständen zu verstehen. Aus der Beobachtbarkeit kann dann ein Konzept zur Meßbarkeit der Beobachtung entwickelt werden. Die 'Beobachtung' kann auch abgefragt werden.

- Ist der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt überhaupt nicht direkt beobachtbar, so daß vom Vorliegen anderer, direkt beobachtbarer Sachverhalte auf das Vorhandensein des gemeinten Phänomens geschlossen werden muß?
- Welche Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen nicht (oder nicht ohne weiteres) direkt beobachtbaren Sachverhalten und anderen, beobachtbaren Sachverhalten sind vorhanden, um Indikatoren für die nicht beobachtbaren Phänomene auswählen zu können (z.B. Kenntnisse über Wirkungszusammenhänge)?
- *Operationalisierung* der Begriffe:⁵²
Hierbei geht es um die Festlegung der zu unterscheidenden Ausprägungen der Begriffe resp. der Indikatoren sowie Auswahl der Meßinstrumente und deren Überprüfung auf Skalenniveau, Gültigkeit, Zuverlässigkeit.
- Auswahl der Objekte (Merkmalsträger):
Gesamt- oder Teilmenge aller Objekte?
- Erhebung der Daten ('Feldarbeit').
- Aufbereitung der Daten:
Verringerung der Unübersichtlichkeit der Informationsfülle, Straffung und Verdichtung von Informationen (Anwendung statistischer Verfahren und Modelle).
- Interpretation der Ergebnisse.⁵³

Die hier dargelegten elementaren Schritte empirischer Arbeit sind von großer Wichtigkeit für den Erfolg der Untersuchung, denn die "Festlegung der Untersuchungsmerkmale stellt bereits eine entscheidende Weichenstellung dar. Ist der Katalog der Untersuchungsmerkmale im Sinne der beabsichtigten Untersuchung unzweckmäßig oder unvollständig, so kann dies selbst durch die ausgeklügelsten Auswertungsmethoden nicht mehr behoben werden"⁵⁴.

⁵² "Die Operationalisierung eines Begriffes besteht in der Angabe einer Anweisung, wie Sachverhalte, die der Begriff bezeichnet, gemessen werden können." Schnell/Hill/Esner, 1988, S. 119.

"Das zentrale Problem einer Operationalisierung besteht darin, wie die Zuordnung eines Indikators zu einem theoretischen Begriff gerechtfertigt werden kann." Schnell/Hill/Esner, 1988, S. 124.

⁵³ Vgl. Kromrey, 1991, S. 59-62.

⁵⁴ Bamberg/Baur, 1993, S. 10.

3. Rational handelnde Akteure

In der Sichtweise des methodologischen Individualismus wird das Untersuchungsfeld von den Akteuren her beschrieben. Deren Handeln bzw. Nicht-Handeln bilden den Ausgangspunkt für (soziologische) Erklärungen. Dabei wird durchgängig von einem rational handelnden Akteur ausgegangen.

Bei den folgenden Ausführungen wird zugrunde gelegt, daß Individuen zielgerichtet vorgehen und eine rationale Bewertung der von ihnen wahrgenommenen Handlungskonsequenzen nach deren Nutzen und Kosten vornehmen. Sie wählen diejenige Handlungsalternative, die ihnen den größten subjektiven Nutzen verspricht.⁵⁵ Grundlage des Handelns ist die individuelle Vorteils-/Nachteilskalkulation.⁵⁶

Dieser 'Homo oeconomicus', definiert über rationale Gewinn-, Nutzen- oder Vorteilsmaximierung, ist nicht der Mensch - weder empirisch noch normativ, sondern ein Konstrukt für Zwecke der Theoriebildung zur Erklärung sozialer Phänomene.⁵⁷

Als methodologische Konsequenz für die Erklärung von Handlungen heißt das, daß "die Analyse der Handlungen ... aus der Perspektive der Handelnden heraus verstehend nachvollzogen werden".⁵⁸ Dabei sind Handlungen erst aus der Kombination von motivationaler Zielausrichtung, subjektivem Wissen über die Angemessenheit einer möglichen Handlung, Wahrnehmung der Situation und der Berücksichtigung von subjektiv bewerteten Folgen der Handlung erklärbar:⁵⁹

"Nach dem oben beschriebenen Modell der (Handlungs-, F.S.) Motivation ... bestimmen die Erfolgswahrscheinlichkeit der eigenen Handlung, die an das Handlungsergebnis an

⁵⁵ Vgl. Friedrichs/Stolle/Engelbrecht, 1993, S. 3. Formalisiert läßt sich das so darstellen:

$$SEU_h = (p_{hs}U_s + p_{hr}U_r) - (q_{hs}C_s + q_{hr}C_r)$$

subjektiv expected utility =

(erwarteter sozialer Nutzen + erwarteter materieller Nutzen) -

(erwartete soziale Kosten + erwartete materielle Kosten).

U = Nutzen, C = Kosten, h = Handlung, p = Wahrscheinlichkeit der Nutzen-Konsequenzen, q = Wahrscheinlichkeit der Kosten-Konsequenzen, s = sozial, r = materiell. Davon ausgehend, daß Akteure immer mindestens zwei Alternativen haben: eine Handlung auszuführen (h) oder davon Abstand zu nehmen (h'), läßt sich formulieren, daß Akteure immer dann h wählen, wenn $SEU_h > SEU_{h'}$ ist.

Vgl. Esser, 1985, S. 440.

⁵⁶ Vgl. Homann, 1997, S. 15.

⁵⁷ Vgl. Homann, 1997, S. 19.

⁵⁸ Esser, 1979, S. 17.

⁵⁹ Vgl. Esser, 1979, S. 19f.

knüpfenden Folgen sowie der subjektive Anreizwert dieser Konsequenzen das Ausmaß der Anstrengungsbereitschaft."⁶⁰

Dieser rationale oder auch ökonomische Ansatz⁶¹ bietet nach Becker einen wertvollen, einheitlichen Bezugsrahmen für das Verständnis allen menschlichen Verhaltens. Allerdings gesteht auch Becker zu, daß ein Großteil des Verhaltens noch nicht geklärt ist und daß auch nicht-ökonomische Variablen wesentlich zum Verständnis menschlichen Verhaltens beitragen.⁶² Dennoch bleibt der Kern seines Arguments, daß menschliches Verhalten nicht schizophren⁶³ ist, was bedeuten würde, daß er

einmal auf Maximierung ausgerichtet ist, einmal nicht,
manchmal durch stabile Präferenzen motiviert, manchmal durch unbeständige,
manchmal zu einer optimalen Akkumulation von Informationen fähig, manchmal nicht.

Das menschliche Verhalten kann demnach so betrachtet werden, als habe man es mit Akteuren zu tun, die ihren Nutzen, bezogen auf ein stabiles Präferenzsystem, maximieren und sich auf verschiedenen Märkten eine optimale Ausstattung an Informationen und anderen Faktoren beschaffen.⁶⁴

⁶⁰ Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 233.

⁶¹ Auch die Psychologie und nicht nur wirtschaftswissenschaftlich orientierte Forscher orientieren sich an dem o.g. Handlungsmodell. Für die ausführliche Beschäftigung mit der angelsächsischen Diskussion - auch von der philosophischen Seite, sei verwiesen auf: Analytische Handlungstheorie, Band 1, Handlungsbeschreibungen. (Hg.) Meggle, G., Analytische Handlungstheorie, Band 2, Handlungserklärungen. (Hg.) Beckermann, A., (Theorie), Frankfurt 1977.

⁶² Kritisch zu diesem Ansatz:
"Letztlich verstricken sich alle Versuche dieses Theorieparadigmas, ein substanzielles Konzept von Handlungsrationalität zu entwickeln, doch in Ungereimtheiten. Dies liegt daran, daß innerhalb dieses Paradigmas eine Rationalitätssemantik von vorneherein nur aus der individualistischen und subjektiven Perspektive eines Nutzenmaximierers entwickelt wird, so bleibt am Ende zwingend allenfalls ein triviales Konzept von Handlungsrationalität übrig: ein Akteur ist eben dann rational, wenn er das tut, wovon er glaubt, daß es für ihn am besten ist." Miller, 1994, S. 7.

⁶³ "Die objektive empirische Überprüfung der so gewonnenen Vermutungen kann jedoch nicht durch den Hinweis darauf ersetzt werden, daß ein bestimmtes Handeln sinnvoll, plausibel oder nachvollziehbar ist. Denn durch die (ungeprüfte) Unterstellung von Verhaltensdispositionen (und sei es die, daß ein Akteur 'verrückt' sei) kann jede Handlung verstehbar gemacht werden." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 95.

"Mit einem Einfallsreichtum, der Bewunderung verdiente, wenn er einem besseren Zweck dienen würde, wird fast jedes denkbare Verhalten auf Unwissenheit oder Irrationalität zurückgeführt, auf Werte und deren häufige, unerklärliche Veränderung(en), auf Brauchtum und Tradition, wobei diese Beeinflussbarkeit irgendwie als Ausfluß sozialer Normen, oder des Ich und des Es angesehen wird." Becker, 1982, S. 13.

⁶⁴ Vgl. Becker, 1982, S. 15.

Die Frage nach den Ursachen menschlichen Verhaltens hat zur Konzeptualisierung einer großen Zahl psychologischer Verhaltenstheorien geführt. Heute wird eine Sichtweise bevorzugt, die sich in wesentlichen Punkten vom behavioristischen Ansatz⁶⁵ unterscheidet. Verhalten wird als aktiv gesteuerter, zielorientierter Prozeß aufgefaßt. Ihm liegen Bewertungen von Zielzuständen sowie komplexe Denkprozesse zugrunde. Verhalten wird als Produkt des abwägenden Entscheidens zwischen Handlungsalternativen aufgefaßt. Auf welche Handlungsalternativen die Person zurückgreift, hängt auch in hohem Maß von Verhaltensweisen ab, die sie bei anderen Personen ('Modellen') beobachtet hat; sie gehen in das Verhaltensrepertoire über und werden wiederholt, besonders nachdem sie erfolgreich im Hinblick auf die Folgen erprobt wurden.

Der Begriff *erfolgreich* enthält zwei Bedeutungsvarianten. Im ersten Fall wird Verhalten durch Bekräftigung, also durch Belohnung und Bestrafung reguliert; Verhaltensweisen, die unerwünschte Folgen nach sich ziehen, werden meistens fallengelassen. Im zweiten Fall schätzt die Person ein Verhalten als erfolgreich ein, wenn Aussicht besteht, damit ein intendiertes Ziel zu erreichen. Verhaltensweisen, die sich für das Erreichen eines erstrebten Zustandes als nützlich erwiesen haben, werden im Gedächtnis als prozedurales Wissen abgespeichert.⁶⁶

Dieser Überzeugung mit ihrer Ausrichtung an der Einzelhandlung widerspricht nicht, daß Akteure ihr Handeln nicht auch

⁶⁵ Der Unterschied deutlich wird in einer früheren Aussage von Blankertz, der den Lernvorgang so beschreibt:

"Das Verhalten eines Lebewesens muß demnach als eine Funktion der zu einem bestimmten Zeitpunkt wirkenden und in allen vorhergegangenen Zeitpunkten seines Lebens wirksam gewesenen Reize aufgefaßt werden (im Gegensatz zum methodologischen Individualismus, der das für die Zukunft erwartete Ereignis zum Ausgangspunkt des menschlichen Verhaltens macht, F.S.) - damit ist auch 'Lernen' definiert, nämlich über die Reiz-Reaktions-Erfahrung eine optimale Anpassung an die Umweltbedingungen herstellen zu können." Blankertz, 1977, S. 57.

⁶⁶ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 266.

an Routinen oder an Situationen orientiert ausrichten.⁶⁷ Ebenfalls werden die individuellen Handlungen der Einzelnen auch zur Erklärung von sozialen Prozessen herangezogen.⁶⁸

Nach dieser Auffassung lassen sich als Grundstruktur jeden menschlichen Handelns folgende Charakterzüge ausmachen:

- Handeln ist ein zielgerichteter Prozeß, der sich unter anderem durch die Vorwegnahme möglicher Handlungsfolgen auszeichnet. Neben dem bewußt angestrebten Ziel antizipiert der Handelnde auch Ergebnisse, die aus der augenblicklichen Situation ohne eigenes Zutun entstehen würden. Er hat Situations-, Handlungs-, Ereignis- und Ergebnis-Folgen-Erwartungen (Heckhausen).
- Handeln ist ein konstruktiver Prozeß, der die Umwandlung der Ausgangssituationen in eine erwünschte Zielsituation anstrebt.

⁶⁷ Routinen (habits) lassen sich definieren als scheinbar automatische, unreflektierte Reaktionen ohne Ziel-Mittel-Kalkulation, ein Bündel von Reaktionen, die auf bestimmte Umgebungsreize hin ausgelöst werden. Eine spezielle Form stellen 'Schemata' oder 'Skripte' als Muster der kognitiven Repräsentation dar. Es handelt sich jedoch um integrierte Wissensstrukturen, "die den Prozeß der Informationsverarbeitung drastisch vereinfachen und so dem Akteur eine relativ leichte Situations-Orientierung erlauben. ... Wegen der drastischen Vereinfachung der Informationsverarbeitung und des äußerst geringen Reaktionsaufwandes kann der Eindruck der 'automatischen' Auslösung durchaus entstehen". Esser, 1990, S. 234. Da Menschen nur eine begrenzte Fähigkeit zur Informationsverarbeitung aufweisen, wird die Selektion der Handlungen dann abgebrochen, wenn eine hinreichend befriedigende Alternative erwogen wird. Vgl. Esser, 1990, S. 236. Weiterhin wird dieses Rezept Handeln für typische Situationen durch 'gute Gründe' gestützt. Die Rezepte eignen sich für Alltagshandeln besonders, weil sie relativ unaufwendig, relativ effizient und häufig noch normativ gestützt sind. Vgl. Esser, 1990, S. 235. "Da ... (der, F.S.) Entscheidungsprozeß in der Regel einfach und komplikationslos ist, sieht das Handeln aus wie ein 'Habit'; seine theoretische Grundlage bleibt aber weiterhin die 'Rationalität' als Entscheidungsregel ..." Vgl. Esser, 1990, S. 236.

⁶⁸ In der Ökonomik verwendet man die Denkfigur der nichtintendierten Folgen intentionalen Handelns, wobei allerdings eine Vermengung von Handlungs- und Gesellschaftstheorie "strikt zu vermeiden" ist; so Homann, 1997, S. 15.

In der Soziologie geschieht dies als Ausprägung der Rational-Choice -Theorie (RC): "Die RC-Theorie will nur erklären, wovon es abhängt, daß Akteure in einer Situation so und nicht anders handeln und wie es dann über unintendierte externe Effekte zu kollektiven Zuständen kommt, die bekanntlich nicht schon wegen der altruistischen Motive immer auch zum Besten der Akteure geraten.

Die RC-Theorie geht ... bei der Erklärung des Handelns der Menschen von der Hypothese aus, daß die Menschen sich an ihrer Nah-Situation orientieren und nur sehr ausnahmsweise auch langfristige oder kollektive Folgen im Auge haben. Dabei wird angenommen, daß die Akteure aus dieser Nahsicht heraus unter gewissen Begrenzungen ihrer Rationalität - mehr oder weniger habitualisiert oder reflektiert - Entscheidungen treffen, bei denen sie sich an ihren Möglichkeiten und an den erwarteten Folgen ihres Tuns orientieren ... Und was nach außen wie eine sehr 'begrenzte Rationalität' aussieht, ist nichts anderes als ein sehr kluger und maximierender Umgang mit dem knappen Gut der Information." Esser, 1994, S. 19.

"Die RC-Theorie ist also eine deskriptive, mithin grundsätzlich fallible Theorie über die empirischen Regeln der Handlungsselektion und über die Prozesse der Aggregation der Effekte des Handelns zu kollektiven Folgen ..." Esser, 1994, S. 19.

- Handeln ist ein Prozeß, in dem eine Abfolge von untergeordneten Operationen abläuft.
- Handeln ist ein kontrollierter Prozeß, der die Zielgerichtetheit des Handelns bzw. die angemessene Auswahl von Handlungsmöglichkeiten oder Operationen durch den ständigen Vergleich der Zielantizipationen mit Rückmeldungen über tatsächliche Zwischenergebnisse ermöglicht.⁶⁹

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu bedenken:

"Die Menschen sind in ihrem alltäglichen Tun Restriktionen unterworfen und sie orientieren sich vernünftigerweise bei der Lösung der Alltagsprobleme auch daran, daß es diese Knappheiten und ggf. bessere Alternativen gibt ..."⁷⁰

Diese methodologische Herangehensweise an die Problemstellung beinhaltet eine Reihe von Ansatzpunkten, die im folgenden auf die Akteure bezogen werden und insbesondere in der direkten didaktischen Begegnung relevant werden.

Der Ansatz des methodologischen Individualismus gewinnt seine Erklärungskraft in der Analyse von sozialen Bezügen. Damit kann dieser Ansatz in Organisationen oder sonstigen, geregelten Zusammenschlüssen von Individuen andere und vielleicht neue Perspektiven auf das Zusammenwirken der handelnden Akteure lenken.⁷¹

Eine Organisation, also auch ein Träger der Jugendberufshilfe, stellt sich nicht als eine klare und durchschaubare Gesamtheit von am Organisationsziel ausgerichteten Personen dar. Sie ist vielmehr ein Reich von Machtbeziehungen, von Einflußnahme, von Feilschen und Berechnung von autonomen Personen.⁷² Deren Verhalten kann als Ausdruck einer individuell, rationalen Strategie analysiert werden, die die bestmögliche Nutzung ihrer Macht zur Erhöhung ihrer 'Gewinne' qua Teilnahme an der Organisation zum Ziel hat:⁷³

⁶⁹ Womit als eine Alternative auch das Nicht-Handeln eingeschlossen ist. Vgl. Huber/Mandl, 1986, S. 559.

⁷⁰ Esser, 1994, S. 16 unter Verweis auf G.S. Becker. Esser spricht in diesem Zusammenhang vom 'vernünftigen' Handeln des Alltagsmenschen. A.a.O.

⁷¹ Ein ähnlicher Ansatz wurde bei nachgenannter Untersuchung zugrundelegt: Früherkennung und Reduzierung von Abbrüchen der Berufsausbildung in Berufsbildungswerken. Institut für empirische Soziologie Nürnberg/Faßmann, H., Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 206. Nürnberg 1997.

⁷² Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 27.

⁷³ Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 56.

"Man kann also von den Zielen oder gar der Rationalität einer Organisation nicht so sprechen als existieren sie an sich, außerhalb der Individuen und Gruppen, die sie allein tragen und ihnen Leben geben können, indem sie sie in ihre Strategien einbeziehen und sie in ihren Verhaltensweisen aktualisieren. Eigentlich existiert die Organisation nur durch die *partiellen* Ziele und Rationalitäten der in ihrem Rahmen agierenden Individuen und Gruppen."⁷⁴

⁷⁴ Crozier/Friedberg, 1979, S. 57.

"Überspitzt könnte man sagen, daß eine Organisation nicht so sehr wegen, als vielmehr trotz des Handelns ihrer Mitglieder existiert." Crozier/Friedberg, 1979, S. 58

III. Didaktische Kategorien als Strukturierungshilfe

Für eine gezielte Annäherung an die Akteure im Übergang Schule - Arbeitswelt, d.h. die jungen Menschen und die Träger der Jugendberufshilfe mit ihren Mitarbeitern (Objekt-Ebene), ist es erforderlich, eine Herangehensweise zu wählen, die einen analytischen Zugang möglich macht und das Feld sowie den es prägenden Rahmen möglichst umfassend erschließt (Theorie-Ebene). Dieser Zugang sollte in der Lage sein, den Interessen und Perspektiven der unterschiedlichen beteiligten Akteure (Meta-Theorie-Ebene) Rechnung zu tragen.

Dieser als *wissenschaftlich* zu kennzeichnenden Vorgehensweise liegt die meta-wissenschaftliche Entscheidung der Beschäftigung mit der Problematik unter der Wertentscheidung der *Weiterentwicklung der Praxis* zugrunde.

Die Annäherung scheint durch den Rückgriff auf die Didaktik¹ und didaktische Kategorien möglich zu sein. Letztere bilden dann auch die (Untersuchungs-) Dimensionen der später inhaltlich zu beschreibenden Wirklichkeit im Übergang *Schule - Arbeitswelt*.

Didaktische Kategorien spiegeln seit den Ansätzen der sogenannten *Berliner Schule* mit ihren lerntheoretischen Grundlagen allgemein den Zusammenhang von Zielen und Methoden des Lehrens im Hinblick auf das Lernen bestimmter Zielgruppen wider.² In der Folge wurde die Fokussierung auf den Lerner noch stärker hervorgehoben, d.h. didaktische Konzeptionen wurden ausgehend von den Bedürfnissen oder Schwierigkeiten der Lerner ausgearbeitet.³ Mit einem solchen

¹ Die Didaktik wird dabei gleichgesetzt mit einem Modell zur Strukturierung, Analyse, Durchführung und Bewertung von zielgerichteten Handlungen in kommunikativen Feldern. Nach dieser Auffassung haben Didaktikkonzepte eine Modellfunktion bei der Erfassung und Erklärung der Wirklichkeit. Vgl. Hahn, 1992, S. 26 in Anlehnung an Sloane/Twardy.

² Diesen Zugang wählten auch Sturzbecher/Klein in der Beschreibung einer speziellen pädagogischen Fragestellung: Der Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen. Sie entschieden sich wie im vorliegenden Fall für das Konzept der Strukturanalyse der 'Berliner Schule' als allgemeines Didaktik-Modell. Vgl. Sturzbecher/Klein, 1986, S. 20, S. 21ff.

Einen ähnlichen Strukturierungsvorschlag für das berufliche Lernen im Jugendhilfebereich unterbreitet Bojanowski als 'ausgewählte Diskussionslinien'. Auch er verwendet im Rekurs auf Sturzbecher/Klein die sechs klassischen Felder der 'Strukturanalyse des Unterrichts' der 'Berliner Schule', versucht aber zusätzlich eine Weiterentwicklung dieser Positionen. Vgl. Bojanowski, 1988, S. 100ff.

³ Vgl. Stratenwerth, 1978, passim, insb. S. 301.

Jongebloed/Twardy konzipieren die Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften generell als eine Didaktik, die "gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet ist". Jongebloed/Twardy, 1983b, S. 191.

Ansatz scheint es vermutlich möglich, Lehr-Lernprozesse rational zu gestalten sowie Kriterien zur Reflexion der didaktischen Praxis bereitzustellen.⁴

Ein solcher Zugriff bietet sich auch vor dem Hintergrund des ausgewiesenen methodologischen Standpunktes an: die didaktische Formation kann sowohl das Forschungshandeln als auch den empirischen Zugang gliedern, "indem das zu untersuchende Feld im Sinne eines Variablenmodells vorstrukturiert und gleichzeitig als Struktur für die Interpretation der erhobenen Daten dient".⁵

Didaktische Arrangements sind nach den Überlegungen von Heimann, dem (Mit-) Begründer der *Berliner Schule*, so geartet, daß in ihnen folgende, formal konstant bleibende, aber inhaltlich variable Kategorien gegeben sind:

- intentionale, inhaltliche, methodische, mediale sowie
- anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle.

Heimann spricht bezogen auf diese formale Regelhaftigkeit von der Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit und anthropologischen sowie sozial-kulturellen Determination aller Unterrichtsverläufe von einer "formalen Baugesetzlichkeit von Lehr- und Lernvorgängen in der Schule". Diese unterscheidet er dann in unterrichtliche Entscheidungsfelder und ebensolche Bedingungsfelder.

Lehr-Lernvorgänge können danach strukturiert werden in:

didaktische *Entscheidungsfelder*

- Intentionen und Inhalte,
- Methoden und Medien,
- sowie

didaktische *Bedingungsfelder*

- anthropologisch Voraussetzungen,
- sozial-kulturelle Voraussetzungen.⁶

⁴ Erziehung ist die zielgerichtete Steuerung von Lernprozessen bei Menschen. Zirz, 1979, S. 9, S. 32.

Diese pädagogische Einflußnahme oder "Steuerung" zielt nach allgemeinem Verständnis auf Veränderungen des Wissens, Könnens und Wollens im Sinne einer Veränderung bzw. Verbesserung, die bestimmten Normansprüchen genügt. Jedoch werden solche Veränderungen nur dann als pädagogisch bedeutsam gewertet, wenn sie zu relativ stabilen Kompetenzen und zur Bereitschaft der Person führen, sich unter mehr oder weniger spezifischen Bedingungen in einer bestimmten Weise zu verhalten. Vgl. Prenzel/Schiefele, 1986, S. 108.

⁵ Hahn, 1992, S. 28, 29 in Anlehnung an Sloane/Twardy. Siehe dazu auch die Struktur des Kapitels VI.

⁶ Vgl. Heimann, 1962, S. 153f.

Didaktische Praxis und theoretische Reflexion umfassen damit im Bereich der

Entscheidungsfelder:

Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und
Entscheidungsbegründungen
über Ziele (Intentionen), über Inhalte, über Organisations- und
Vollzugsformen - gestalteten Lehrens und Lernens⁷

und unterliegen im Bereich der

Bedingungsfelder:

den Gegebenheiten von anthropologisch-psychologischen und
sozio-kulturellen Voraussetzungen.

Im weiteren will ich mich an diese Systematik der Berliner Schule (Heimann/Otto/Schulz) anlehnen⁸, weil sie für die Arrangements der pädagogischen Einflußnahme eine Klassifikation der abzuarbeitenden didaktischen Kategorien⁹ anbietet. Außerdem zeigt die *lerntheoretische Didaktik* auf, daß sich die Zweckmäßigkeit didaktischer Maßnahmen von den Zielen her beurteilen läßt, zu deren Verwirklichung sie eingesetzt werden.¹⁰ Darin wird zugleich der Ansatzpunkt für Evaluation deutlich.

Als Strukturierung des Lehrens i.S. eines *Lernenmachens* (so eine Formulierung von O. Willmann von 1889)¹¹ ist Didaktik nicht nur für Lehr-Lernprozesse in Schulen geeignet, sondern für ganz unterschiedliche Organisationsformen, so auch im Bereich der Jugendberufshilfe.¹²

In didaktischen Situationen ist es analytisch hilfreich, die unterschiedlichen Faktoren zu kategorisieren und zu ordnen. Analog zu dem Strukturierungsgang der *Berliner Schule* soll dabei der Unterscheidung von Bedingungsfeldern (Kap. III.1.) und Entscheidungsfeldern (Kap. III.2.) in modifizierter Weise gefolgt werden.

⁷ Vgl. Klafki, 1977, S. 14.

⁸ Da die 'lerntheoretische Didaktik' oder 'Berliner Schule' jedoch 'nur' eine Struktur aufdeckt, ist sie letztendlich keine Theorie im Sinne eines Systems in sich widerspruchsfreier materialer Aussagen, sondern stellt vielmehr einen Rahmen für Theoriebildung bereit. Vgl. Peterßen, 1980, S. 100.

⁹ Stratenwerth spricht darüberhinaus didaktischen Modellen noch weitere Dimensionen zu: Funktionen der Reduzierung von Komplexität, der Erkenntnishilfe und der Planungshilfe für die praktische Didaktik. Vgl. Stratenwerth, 1988, S. 135f.

¹⁰ Vgl. Blankertz, 1977, S. 92.

¹¹ Siehe Enggruber, 1989, S. 111, Fn. 103.

¹² Der Begriff *Didaktik* steht als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen zielgerichteter, systematisch reflektierter *Lehre* im Sinne von Lern-Hilfe und auf das im Zusammenhang mit solcher *Lehre* sich vollziehende Lernen. Vgl. Klafki, 1985, S. 39.

1. Bezugspunkte der didaktischen Situation

Wenn schon Heimann den Lehrer sowie den Schüler mit deren *faktischer Personalstruktur* in die Bedingungsanalyse einführt¹³, so erweitert Schulz diesen Ansatz noch um die Determinierung durch die institutionellen Bedingungen.¹⁴

Der Prototyp der didaktischen Situation¹⁵ und damit Ausgangspunkt von vielen didaktischen Ansätzen ist die direkte (soziale) Begegnung zwischen einem Lehrer und einem Lerner im Unterricht. In einer erweiterten Form müßte von Lehrenden und Lernenden gesprochen werden, um Ausbilder, Sozialpädagogen und sonstige pädagogische Mitarbeiter ebenfalls zu erfassen. Lernende (kurz: Lerner) sowie deren Mitlerner und Lehrende (kurz: Lehrer) sowie deren Kollegen und damit einhergehende Interessen, Aufgaben und Selbstverständnis sind konstitutive Elemente der didaktischen Situation.¹⁶

Die didaktische Situation ist ein Interaktionsgeschehen: ein Beziehungsgeflecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen und Beeinflussungen zwischen den beteiligten Personen.¹⁷

Die Akteure in der jeweiligen Situation sind der individuelle, junge Mensch und der Pädagoge (Lehrer, Meister, Sozialpädagogen) sowie die Mitlerner. Als Akteure im erweiterten Feld sind weiterhin die Eltern, die Träger, die Kollegen und die Auftraggeber zu sehen.

Die direkte, soziale Interaktion wiederum ist eingebunden in den soziokulturellen und rechtlich geprägten, normativen Kontext¹⁸ der Träger und ihrer Einrichtungen und Maßnahmen.

¹³ Allerdings beschränkt Heimann die weitere Analyse auf den Schüler. Vgl. Heimann, 1962, S. 162.

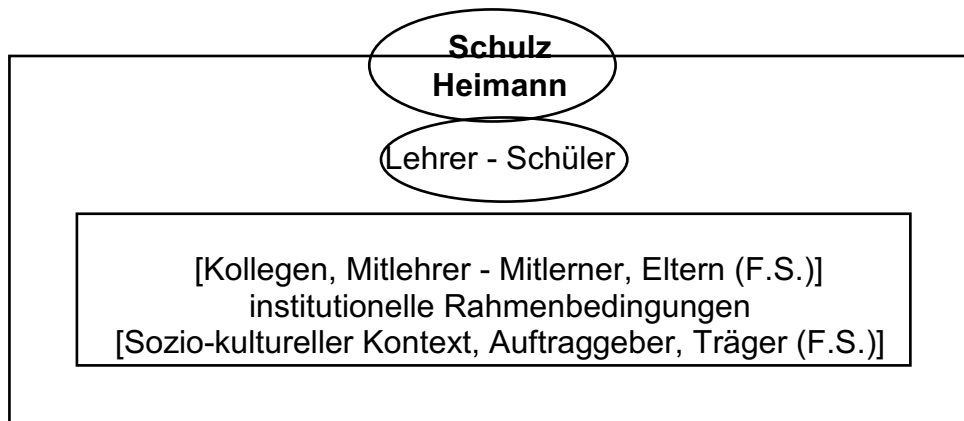
¹⁴ Vgl. Schulz, 1987, S. 32.

¹⁵ Der Begriff der Situation wird einerseits zur Beschreibung der Realität genutzt. Andererseits ist er aber auch ein Konstrukt, um die Einbettung der Lehr-Lernhandlung in das Umfeld deutlich zu machen und um das Wechselwirkungsverhältnis der Subjekte zu verdeutlichen. In Anlehnung an Stratenwerth, 1988, S. 132f.

¹⁶ Im weiteren Verlauf wird i.d.R. das Wortpaar *Lehrer - Lerner* gebraucht, unabhängig von inhaltlichen Zuschreibungen. Dadurch soll lediglich zum Ausdruck gebracht werden, daß ein asymmetrisches Verhältnis in dem Beziehungsgefüge von Lehrer und Lerner besteht, das zumindest davon geprägt ist, daß der 'Lehrer' ein didaktisches Ziel verfolgt.

¹⁷ "Didaktik bezieht sich auf alle Situationen, die durch zielgerichtete, systematisch kommunikative Lehr-Lernoperationen gekennzeichnet sind." Jongebloed/Twardy, 1983b, S. 176.

¹⁸ Vgl. Hofer, 1986, S. 99 und Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 8ff.



1.1. Die Akteure in der didaktischen Situation

Lehrer und Lerner sind die direkten Akteure in der didaktischen Begegnung.¹⁹ Will man die Realität der didaktischen Situation erklärend beschreiben, so müssen einerseits die Sicht des Lerners systematisch untersucht und andererseits Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede im Verhalten und Erleben von Lernern in didaktischen Situationen gedeutet werden:

Was wollen die jungen Menschen in Schule, Berufsvorbereitung, Ausbildung? Was denken sie während der Unterrichtung? Was erwarten sie vom Lehrer, den Mitlernern? Wie wichtig sind die Eltern oder andere Bezugspersonen?²⁰ Ebenso wesentlich ist es allerdings auch, den Standpunkt des Lehrers²¹ entsprechend zu würdigen und einzubeziehen.

Die Frage nach den Interessen der Akteure bildet einen ersten Zugang zur didaktischen Situation. In dieser Frage nach den Akteuren und deren (handlungsleitenden) Interessen wird der Ansatzpunkt des methodologischen Individualismus deutlich.

Dessen Grundannahme besagt, daß - ganz vereinfacht - Menschen nach ihren Interessen (subjektiv, rational) situationsorientiert handeln. Welche Dispositionen vorhanden sind, welche Interessen verfolgt werden, wie die Situationen aussehen: alles dies gehört zu den (geschichtlich und kulturell variablen) Randbedingungen. Ebenso gehöre dazu der Modus der Handlungswahl, also: die Art der Rationalität, wie eine Entscheidung getroffen wird, die Art und Komplexität der jeweils angewandten 'Alltagstheorien', der Grad der Reflexion der vorgefundenen Situation und gewisse Meta-Entscheidungen über den angemessenen Modus der Hand

¹⁹ Zum leichteren Verständnis sei auf die Grafik am Ende des Kapitels (S. 57) hingewiesen.

²⁰ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, S. 223.

²¹ "Der pädagogisch Verantwortliche bringt sich hier selbst als ein unverwechselbarer Faktor, der den Gestaltungsprozeß unbedingt positiv beeinflussen will, mit ins Spiel und ihn interessiert die Theorie nur insoweit, als sie diesem Ziel dienlich ist." Zabeck, 1982, S. 83.

lungswahl u.a.m. Und alles dies wird - wenigstens hypothetisch - im Prinzip als kausal interpretiert.²²

Darauf basierende Denkmodelle²³ legen zugrunde, daß Lehrer, aber auch Lerner über verschiedene Handlungsmöglichkeiten verfügen, wenn sie sich in der didaktischen Situation befinden. Auch wenn sie nicht immer bewußte Entscheidungen nach rationalem Kalkül treffen, kann doch angenommen werden, daß sie mit ihrem Verhalten etwas Bestimmtes verfolgen und erreichen möchten. Manifestes Verhalten wird immer als durch Motivation und Ziele begründetes und von Emotionen begleitetes Tun begriffen,²⁴ auch wenn dieses Tun aus der Sicht eines außenstehenden Betrachters manchmal irrational erscheinen mag.

Nach dem Grundgedanken des Austauschhandelns verändert der Lerner zum Teil die Lernwelt und gestaltet sie mit. Lernen²⁵ findet als eine soziale Interaktion statt und steht nicht unter dem einseitigen Einfluß des Lehrerhandelns, sondern der Lerner beeinflusst seinerseits grundsätzlich aktiv, wenngleich vielleicht nicht immer offensichtlich, dieses Handeln und die pädagogische Situation mit.²⁶

"Ein angemessenes Modell für die Erfassung der pädagogischen (didaktischen, F.S.) Situation ist dann nicht die programmierte, vom Lerner nicht beeinflussbare Darbietung von Lernreizen, sondern die Wechselwirkung zwischen Lerner und Umwelt in dem Sinne, daß der Lerner auch Einfluß auf die Lernumwelt nimmt und über diese Ein

²² Vgl. Esser, 1984, S. 691.

²³ Dieses trifft sowohl die handlungs-entscheidungstheoretischen als auch die motivation-
spsychologischen *Erwartungs x Wert-Modelle* zu.

²⁴ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 266.

²⁵ Lernen ist ein Schlüsselbegriff der Psychologie und der Pädagogik. Man versteht darunter nicht nur den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern z.B. auch die erfahrungsbedingte Veränderung von Motiven und Einstellungen. Vgl. Weinert, 1980, S. 45. Einschränkend wird meist noch darauf verwiesen, daß es sich dabei um überdauernde Verhaltensänderungen handeln soll, die durch Üben oder Beobachtung entstanden sind und nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogeneinfluß oder ähnliches. Vgl. Bredenkamp/Bredenkamp, 1977, S. 609.

"... daß Lernen eine Form menschlichen Handelns ist und Lernsituationen als Handlungssituationen begriffen werden können." Stratenwerth, 1988, S. 128.

²⁶ Vgl. Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 15.

"Lehren bedeutet in psychologischer Sicht also nicht einfach die Anwendung allgemeiner Lerngesetze, sondern auch - und vielleicht sogar in erster Linie - die Berücksichtigung der Fähigkeiten, Vorkenntnisse, Motive und Interessen des Lernenden." Weinert, 1977b, S. 757.

flußnahme Erfahrungen mit verändernder Wirkung sammelt."²⁷

Die zentralen Elemente der didaktischen Situation i.S. einer Auseinandersetzung eines Lerner mit einer "erzieherisch wirksamen Lernumwelt"²⁸ lassen sich dann so bündeln:

- Der Lerner ist proaktiv (im Gegensatz zu re-aktiv): er setzt sich auswählend, deutend, planend, handelnd mit seiner Umwelt auseinander. Er gestaltet die ihn beeinflussende Umwelt mit.
- Transaktionen zwischen Lerner und Mitwelt kennzeichnen die didaktische Situation. Der Lerner wird nicht einseitig beeinflusst, sondern agiert im Wechsel mit der Mitwelt bzw. mit dem Lehrer.²⁹

Dementsprechend wird das Verhalten des Lerner³⁰ also nicht als 'black-box' gesehen. Auf den Vorgang des *Lernens* bezogen heißt das, daß die Frage danach, was Lernen eigentlich ist und was im Menschen vorgeht, wenn er lernt, nicht irrelevant wird, sobald wir wissen, wie es angestoßen werden kann. Erst das Verstehen

²⁷ Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 13.

"Als Lerner begreifen wir eine in der pädagogischen Situation sich befindende Person, die sich mit der dort vorfindbaren Umwelt auseinandersetzt. Der Lerner ist also nicht nur Objekt/Gegenstand erzieherischen Tuns, sondern greift aktiv und gestaltend in den Erziehungsprozeß ein." Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 221.

²⁸ Vgl. Hofer, 1986, S. 99.

²⁹ Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 15f.

"Die moderne Pädagogische Psychologie konzipiert den Lerner (wie den Erzieher) nicht als reaktiv, sondern als proaktiv: sie sieht ihn als initiativ, handelnd, als Gestalter seines Verhaltens, seiner Umwelt, seiner eigenen Entwicklung "(Montada). Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 10f.

Dieses Konzept des proaktiven Lerner betont, daß dieser nicht nur Reize selektiert und verarbeitet, das ist eine empirische Selbstverständlichkeit, sondern daß der Lerner - abhängig von Interessen, Bedürfnissen, Situationsdeutungen, Handlungszielen und Handlungsplänen - in hohem Maße die Faktoren aktiv beeinflusst und für seine Erfahrungen selbst aufsucht. Vgl. Weidenmann/Krapp u.a., 1986, S. 13.

³⁰ "Das beobachtbare Verhalten des Lerner in erzieherischen Situationen - vom Erzieher vielfach als Wirkung seiner erzieherischen Einflußnahme interpretiert - ist eine Folge von Verarbeitungsprozessen des Lerner in der erzieherischen Situation unter der Leitlinie seiner Bedürfnisse." Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 266.

dessen, was *Lernen* für den Akteur zum Inhalt hat³¹, eröffnet den Zugang zu einer bewußt herbeigeführten Wirkung.

Da es in der Arbeit aber nicht um einen einzelnen, konkreten Jugendlichen geht, bei dem eine psychologische Bestandsaufnahme angezeigt wäre, wird auf Beschreibungen aus der Literatur zurückgegriffen (Kapitel IV.). Die jungen Menschen in den Maßnahmen der Jugendberufshilfe werden nicht als einzelne Individuen, sondern zusammenfassend als *benachteiligte Jugendliche* charakterisiert.

Als grundlegendes Anwendungsfeld für den Lehrer, der sich der Didaktik bedient, kann darauf hingewiesen werden³², daß die didaktische Situation vorwiegend strukturiert bzw. verstehend nachvollzogen werden sollte.³³

Der Lehrende als Arrangeur didaktischer Situationen sollte in der Lage sein, diese zu strukturieren, zu analysieren und sie auf notwendige Entscheidungen hin didaktisch zu beurteilen.³⁴ Er wird nicht umhinkönnen, zu diesem Zwecke Intentionen und Ziele zu reflektieren und zu benennen, Inhalte und Medien auszuwählen, und die Methoden auf die anthropologisch-psychologische und sozio-kulturelle Verfasstheit sowie die Interessen der Lerner abzustimmen.

Für diese Aufgabe als Arrangeur ist der Lehrer i.d.R. als Erzieher, Lehrer, Meister, Sozialpädagoge/-arbeiter ausgebildet. Daneben bringt er seine Erfahrung ein und hat ein bestimmtes Methodenrepertoire angesammelt, sei es durch langjährige Praxis oder Fort- und Weiterbildung.

³¹ In der Deutung des methodologischen Individualismus kann sich folgender Sachverhalt ergeben:

Erscheint einem Lerner die Erfolgswahrscheinlichkeit des eigenen Handelns z.B. aufgrund objektiv gegebener oder subjektiv vermuteter Aufgabenschwierigkeit gering, sinkt seine Bereitschaft, sich um eine Aufgabenlösung zu bemühen. Aber selbst wenn dem Lerner das Handlungsergebnis mit zumutbarem Aufwand erreichbar scheint, kann seine Leistungsbereitschaft abnehmen, falls er keine positiven Konsequenzen der Zielerreichung wie z.B. Stolz auf die eigene Leistung, Zufriedenheit der Eltern, bessere Benotung oder praktische Verwendbarkeit erwartet. Das Gewicht derartiger Handlungskonsequenzen verringert sich mit der Abnahme der Wahrscheinlichkeit dieser Folgen und mit der Abnahme der Bedeutung der Folgen für den Lerner. Ungünstige Bedingungen für die Anstrengungsbereitschaft z.B. eines Schülers sind also dann gegeben, wenn er positive Konsequenzen für unwahrscheinlich hält oder die möglichen Folgen ihm persönlich nur wenig bedeuten. Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 233.

³² Hier kommt die vorne ausgewiesene Wertprämisse *Weiterentwicklung der Praxis* im Sinne Brezinkas zum Tragen. Vgl. Brezinka, 1971, S. 2. Vgl. auch Stratenwerth, 1978, S. 290.

³³ In Anlehnung an Esser, 1979, S. 17.

³⁴ Vgl. Heimann, 1962, S. 150f.

Neben der fachlichen Professionalität, mit der er seiner pädagogischen Verantwortung gerecht wird, bringt jeder Lehrer auch noch ein Eigeninteresse in die Situation ein und sei es nur die, seinen Lebensunterhalt über eine bezahlte Tätigkeit zu bestreiten.³⁵

In der Praxis stellt sich die Arbeitssituation der pädagogischen Mitarbeiter je nach Anstellungsträger oder Maßnahmeart als mißlich dar: befristete Verträge, Eingruppierungen in Gehaltsstufen unterhalb ihrer Qualifikation, ohne spezifische Vor- und Ausbildung für die Arbeit mit der Zielgruppe.³⁶

Die Lehrer werden im weiteren Verlauf der Arbeit weniger unter individuell psychologischen Gesichtspunkten denn als Mitarbeiter der Träger und damit in der Rolle eines Ausführenden gesehen. Dieser Fokus abstrahiert vorläufig davon, daß die Ausführenden durchaus eigene Ziele und Interessen verfolgen, da das primäre Interesse auf der Seite der Organisation, d.h. dem der Träger liegt.

Die Arbeit betrachtet somit das Konstrukt 'benachteiligte junge Menschen' als Ausgangs- und als Zielpunkt von Hilfen, über die sich die Träger der Jugendberufshilfe von anderen Zielgruppen und Hilfen abgrenzen.

1.2. Die didaktische Situation im Kontext der Organisation

Die direkte didaktische Begegnung von Lehrer und Lerner findet in einem konkreten, organisierten und geregelten Rahmen statt. Die Rahmenbedingungen (rechtliche, gesetzliche, organisatorische Regelungen sowie Umwelt und Räumlichkeiten) bilden Anhaltspunkte für die Beschränkungen oder Freiheitsräume und konstituieren gleichzeitig die Einflußmöglichkeiten der Akteure.

Neben den Akteuren in der didaktischen Situation, Lerner und Lehrer, bilden alle unter dem organisatorischen Dach des Trägers zusammenwirkenden Personen ein Geflecht von Beziehungen und gegenseitiger Einflußnahme. Als Personengruppen lassen sich intern zumindest unterscheiden:

- die jungen Menschen als Teilnehmer und Nutzer der Angebote sowie

³⁵ Zur Zeit ist es, aufgrund von Zuwendungskürzungen und umfangreichen Sparmaßnahmen seitens der Träger, gewiß ein vorherrschendes Interesse, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.

³⁶ Für den Bereich der Maßnahmen *Arbeiten und Lernen* vgl. Panke/Sötje, 1995, S. 15.

- Ausbildungspersonal (Ausbilder, Meister, Anleiter, etc.),
- Haustechnischer Dienst und Küche (Hausmeister, Koch, etc.),
- Lehrpersonal (Lehrkräfte),
- Sozialpädagogisches Personal (Sozialpädagogen, -arbeiter, Erzieher, etc.),
- Trägervertreter (Vorstand, Geschäftsführer, Einrichtungsleiter),
- Verwaltungspersonal (Sekretariat, Telefonzentrale, Empfang, etc.).

Alle diese Personen wirken unter demselben 'Dach' von Orientierungen, Außenanforderungen oder konkreten Vorgaben zielgerichtet zusammen. In einer ersten Kennzeichnung wird unter *zielgerichtetem Handeln* von Organisationen die Ausrichtung an Zielvorgaben verstanden. Zu beachten bei dieser Umschreibung ist aber, daß es offensichtlich illusorisch ist, die Erklärung der empirisch beobachteten Verhaltensweisen der Handelnden allein in der Ausrichtung der Organisation, d.h. in ihren Zielen, Funktionen und Strukturen suchen zu wollen. Bei Organisationen handelt es sich nicht um eine Struktur von festen Gegebenheiten, an die sich die Handelnden nur noch anpassen können, sondern um ein System von Austauschhandlungen.³⁷

Um ein tieferes Verständnis für diesen Bezugspunkt der didaktischen Situation zu erhalten, wird der Fokus auf ein methodisches Instrument gerichtet, das in der Lage ist, die Phänomene der Beziehungen und Verhandlungen, der Macht und der gegenseitigen Abhängigkeit der beteiligten Akteure besser zu integrieren:³⁸

"Das Spiel ist das Instrument, das die Menschen entwickelt haben, um ihre Zusammenarbeit zu regeln. Es ist das wesentliche Instrument organisierten Handelns. Es vereint Freiheit und Zwang. Der Spieler bleibt frei, muß aber, wenn er gewinnen will, eine rationale Strategie verfolgen, die der Beschaffenheit des Spiels entspricht, und muß dessen Regeln beachten. Das heißt, daß er zur Durchsetzung seiner Interessen die ihm auferlegten Zwänge zumindest zeitweise akzeptieren muß."³⁹

³⁷ Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 28.

³⁸ Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 68.

³⁹ Crozier/Friedberg, 1979, S. 68. Hervorhebung durch F.S.
Homann unterscheidet (mit Verweis auf Adam Smith) in seinem Konzept einer modernen Wirtschaftsethik zwischen *Spielregeln* und *Spielzügen*, wobei die ersten die (Handlungs-)Bedingungen und letztere die Handlungen selbst darstellen. Homann, 1997, S. 14.

Der Zwang, dem sie unterliegen, ist nur indirekt. Er beruht auf der Tatsache, daß, wenn sie gewinnen oder zumindest nicht verlieren wollen, sie sich den Regeln beugen müssen und so, ob sie es wollen oder nicht, zur Zielerreichung des Ganzen beitragen. Das von ihnen gespielte Spiel funktioniert in dieser Weise als (indirekter) sozialer Integrationsmechanismus divergierender oder sogar widersprüchlicher Interessen von relativ autonomen Akteuren.⁴⁰

Die Regeln und Zwänge der Einrichtungen umschreiben den Rahmen für die Gewinn- und Verlustmöglichkeiten eines jeden und legen dadurch ein Kontinuum von Strategien⁴¹ fest, unter denen die Akteure wählen müssen, wenn sie wollen, daß ihre Beteiligung an der Organisation ihren persönlichen Zielvorstellungen dient oder ihnen zumindest nicht zuwiderläuft.⁴²

Die Träger der Jugendberufshilfe stellen sich in der Praxis nicht einheitlich dar. Es gibt Rechtsträger, die gerade die organisatorische Hürde der Eintragung in das Vereinsregister mit sieben Gründungsmitgliedern überwinden bis hin zu großen Organisationen mit mehreren hundert Mitarbeitern. Entsprechend findet die Vorstandstätigkeit wie auch die Geschäftsführung ehrenamtlich, nebenamtlich oder hauptamtlich statt. Die Trägerschaft konkretisiert sich als eigenständiger e.V. als (un-)selbständiger Teil einer größeren Einheit, z.B. eines Wohlfahrtsverbandes, einer Kirchengemeinde oder einer wirtschaftlich verfaßten GmbH.

Insbesondere im Aufbau von kleineren Projekten realisierten viele qualifizierte aber arbeitslose Sozial- und Erziehungswissenschaftler die Perspektive einer (ersten) beruflichen Tätigkeit:⁴³

"Schaut man sich Dienstleistungsorganisationen in den Bereichen der Sozial- und Jugendhilfe ... genauer an, dann stellt man nicht gerade selten fest, daß man es mit Organisationen zu tun hat, die eher einem Chaos oder Dschungel gleichen, als daß sie selbst 'naiven' Vorstellungen eines wenigstens halbwegs geordneten Dienstleistungs

⁴⁰ Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 4.

⁴¹ "Die Fruchtbarkeit einer den Begriffen 'Strategie' und des 'Spiels' folgenden Analyse und deren wesentlicher Vorteil bestehen darin, daß sich mit ihr eine Forschungsperspektive eröffnen läßt, die ... das menschliche Verhalten als das ansieht, was es ist: Behauptung und Aktualisierung einer Wahl aus einer Gesamtheit von Möglichkeiten." Crozier/Friedberg, 1979, S. 72f.

⁴² Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 69.

⁴³ Vgl. Panke/Sötje, 1995, S. 126.

betriebs entsprechen. 'Wolkige' Ziele werden verkündet. Aber in der Praxis sind die Aufgaben der Mitarbeiter in der Organisation ebenso unklar wie ihre Kompetenzen."⁴⁴

Über diese punktuelle und nicht nur für den Sozialbereich zutreffende Zustandsbeschreibung hinaus sind es insbesondere folgende, strukturelle Probleme, die für soziale Dienstleistungsunternehmen, wie sie auch die Träger der Jugendberufshilfe verkörpern, typisch sind:

- mangelnde Wirtschaftlichkeit durch kameralistisches Haushaltswesen,
- zu geringe Bedarfs- und Marktorientierung,
- fehlende Kompetenzorientierung und Qualitätskontrolle in der pädagogischen Ausrichtung,
- fehlende Vernetzung und Kooperation,
- fehlende Partizipation der Mitarbeiter⁴⁵,
- mangelnde Einbindung der jungen Menschen.

2. Strukturmerkmale der didaktischen Situation

Die *Entscheidungsfelder* mit ihren Voraussetzungen und in ihren Begründungen sollen im folgenden allgemein umrissen werden. Diese bilden die Dimensionen der pädagogischen Angebote der Jugendberufshilfe, die auch in der Erhebung abgefragt werden.

Schulz verändert und ergänzt die ursprünglich von Heimann eingeführten Entscheidungsfelder. In Anlehnung an Schulz lassen sich folgende Entscheidungsfelder benennen:

- Ziele und Inhalte
(Unterrichtsziele: Intentionen und Themen)
- Methoden
(Vermittlungsvariablen: Methoden, Medien, schulorganisatorische Hilfen)
- Evaluation
(Erfolgskontrolle: Selbstkontrolle der Schüler und Lehrer)⁴⁶

2.1. Ziele und Inhalte didaktischen Handelns

Zielsetzungen bilden den konstituierenden Rahmen aller pädagogischen Überlegungen und sind die Grundlage des didaktischen Handelns und der Reflexion⁴⁷.

⁴⁴ Müller-Schöll/Priebke zitiert nach Handbuch für Träger, 1995, S. 160.

⁴⁵ Vgl. Handbuch für Träger, 1995, S. 161.

⁴⁶ Vgl. Schulz, 1987, S. 32.

Zielsetzungen bzw. Zielformulierungen enthalten Antworten auf die Frage, was sein soll bzw. was man tun soll.⁴⁸ Ziele sind nicht wahr oder falsch (wahrheitsfähig) sondern gültig/ungültig oder gerechtfertigt/nicht gerechtfertigt.⁴⁹

Unter der Überschrift *Ziele* sind unterschiedliche Ebenen angesprochen. Diese Ebenen werden hier aus Gründen der Übersichtlichkeit zusammen dargestellt, wären jedoch unter systematischen Gesichtspunkten z.T. den Bedingungsfeldern zuzuordnen.

- Vom Träger oder Auftraggeber vorgegebene Ziele, auf die keine Einflußnahme möglich ist - in diesem Fall wäre eine Einordnung unter die *Bedingungsfelder* sinnvoll, oder
- Ziele, die (z.T.) in der eigenen Verfügungsgewalt stehen. Diese lassen sich weiter unterteilen in
 - Lehr-Lernziele im Zusammenhang mit der Operationalisierung (s.u.) des vorgegebenen Zieles oder
 - zusätzliche Zieldimensionen, die aus pädagogischer Überzeugung in Bezug auf den Lerner oder aus sonstigem Eigeninteresse angestrebt werden.

In der Sicht des einzelnen Pädagogen in der didaktischen Situation sind somit zumindest zwei Zielkategorien zu unterscheiden.

Diese Unterscheidung wird relevant bei der empirischen Untersuchung der Ausgestaltung der Angebote durch die katholischen Träger der Jugendberufshilfe (Kapitel VI.). In diesem Zusammenhang werden die Ziele der Träger, anknüpfend an Satzungs- und Ordnungsformulierungen als Bedingungsfeld, d.h. als unabhängige Variable in Bezug zur aktuellen Maßnahmegestaltung gesehen und erhoben:

unabhängige Variable (X)

Ziele der Träger (Satzung, Ordnung, Katholische Soziallehre)

abhängige Variablen (Y)

Inhalte(Maßnahmespektrum, Lernerfahrungen)

⁴⁷ "Daraus folgt, daß es das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft ist, die Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen zu erforschen. Die Erziehungswissenschaft ist nicht eine nur Tatsachen beschreibende, sondern eine teleologisch-analytisch orientierte Wissenschaft." Brezinka, 1971, S. 31.

"Jede Erziehung, die sich als zielgerichtete intentionale Beeinflussung versteht ..., kann nicht ohne Vorstellung von dem stattfinden, *was und wie man vermitteln will*." Neven, 1983, S. 126.

⁴⁸ Vgl. Heid, zitiert in Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 12.

⁴⁹ Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983a, S. 12f.

Methoden (belegbare Qualifikationen, pädagogische Arbeitsmittel)
Evaluation (Statistik, Messkriterien, Qualitätssicherung).

Bei der Ermittlung von Zielen und Zielsetzung stellt sich die Frage nach denjenigen Personen und Institutionen, die die Ziele setzen. Dieser Prozeß der Entscheidung über Ziele läßt sich unterscheiden in

- den/die Träger der Entscheidung über Ziele und
- die Entscheidungsregeln, die 'Geschäftsordnung' nach der man zu Zielen gelangt.⁵⁰

Vorstellungen vom Menschen, wie er ist und wie er sein soll, bilden die Grundlage aller pädagogischen Zielsetzungen. Sie werden wesentlich durch Werte⁵¹ geprägt. Das Menschenbild, das jeweils angestrebt wird, variiert dadurch jedoch mit dem jeweiligen sozio-kulturellen oder politischen Standort.

Es gibt seit der Neuzeit kein allgemeingültig anerkanntes oder begründbares philosophisches, theologisches, wissenschaftstheoretisches System der Normen und Inhalte, die in den Erziehungsinstitutionen vermittelt werden sollen. Entscheidungen über Normen sind das Ergebnis der Auseinandersetzung 'geistiger' bzw. 'gesellschaftlicher Kräfte' (Kirchen, Wissenschaftler, politische Parteien, Wirtschaftsgruppen usw.). Weitergehende didaktische Entscheidungen über Auswahl und Anordnung von Zielen und Inhalten sind geschichtliche Entscheidungen unter bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen.⁵²

Im Hinblick auf eine materiale Zielbestimmung und -begründung ergeben sich damit besondere Probleme: sie rühren einmal aus dem pluralistischen Charakter unserer Gesellschaft, zum anderen aus dem sich in ihr vollziehenden, schnellen sozialen Wandel. In der Bundesrepublik fehlen jene Traditionen und Institutionen, die in dauerhaften und werthomogenen Gesell

⁵⁰ Vgl. Zirz, 1979, S. 53ff.

⁵¹ Da sowohl Wertbegriffe als auch Zielvorstellungen kulturell grundgelegt sind und von verschiedenen Gruppen einer Gesellschaft verschieden gedeutet werden, sind sie also in ihrer Bedeutung in hohem Maße variabel. Die Folge davon ist - und das läßt sich in der Erziehungswissenschaft gut ablesen -, daß verschiedene Gruppen mit den ihnen eigenen, wertbeladenen Erziehungsbegriffen ihre je eigene Erziehungswissenschaft konstituier(t)en, was eine rationale Diskussion und Verständigung innerhalb der Erziehungswissenschaft erschwert. Vgl. Zirz, 1979, S. 29f.

⁵² So setzt z.B. auch die geisteswissenschaftliche Didaktik generelle Zielentscheidungen bzw. einen Begriff von Bildung voraus oder schließt ihn ein. Vgl. Klafki, 1985, S. 35.

schaften den Erziehungszielen Selbstverständlichkeit zu verleihen pfleg(t)en.⁵³

So stellt sich die Frage, inwieweit sich wissenschaftlich begründet überhaupt Aussagen über *Ziele* treffen lassen⁵⁴. Einerseits gibt es die Auffassung, nach der es vornehmste Aufgabe der Pädagogik ist, eine Übereinkunft über Ziele herbeizuführen, ebenso aber auch die völlig entgegenstehende (Erziehungswissenschaft i.S. Brezinkas), die die Zielfrage ausklammert und einer metawissenschaftlichen, normativen Ebene zuweist. Der deskriptive Ansatz sieht es als Aufgabe, die erklärten wie die tatsächlich erstrebten Ziele als Bestandteile der pädagogischen Wirklichkeit zu beschreiben.⁵⁵

Geht man davon aus, daß Werthaltungen keine zwingende und allgemeinverbindliche Grundlage für ein Erziehungsziel sein können, ist es eher angebracht, generell von der *Rechtfertigung* normativer Entscheidungen zu sprechen.⁵⁶

So stellt sich die Legitimität derjenigen Ziele als weniger umstritten dar, wenn sie in einem Verfahren zustande gekommen sind, dem die Mitglieder einer Gesellschaft zugestimmt haben⁵⁷. Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland stellt eine solche Verfahrensgrundlage dar⁵⁸. Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts als legitime Interpretationsinstanz der

⁵³ Vgl. Zabeck, 1986, S. 166.

Siehe auch Brezinka, 1971, S. 199f.: "offene, weltanschaulich pluralistische Gesellschaft".

⁵⁴ Mit der These der Werturteilsfreiheit wendet sich die empirische Erziehungswissenschaft bei der Frage nach einer Begründung von Normen gegen die klassische normative Pädagogik. Vgl. König/Zedler, 1983, S. 126.

⁵⁵ Vgl. Blankertz, 1977, S. 92.

⁵⁶ Vgl. Zirz, 1979, S. 57.

Bei der Verwendung von 'Begründung' oder dem Begriff 'begründete Norm' wird allzu leicht eine allgemeine Objektivität der Norm impliziert, was bei der Verwendung des Begriffes 'Rechtfertigung' nicht der Fall ist.

Bei der Rechtfertigung von Zielen muß man dann zwei Fragestellungen unterscheiden:

Läßt sich das gesetzte Ziel innerhalb des geltenden Rechts- und Gesellschaftssystems rechtfertigen und

lassen sich Ziele 'an und für sich' rechtfertigen? A.a.O.

"Die Legitimation von Lernzielen hat immer die Funktion, das Lernziel mit einer letztgültigen Rechtfertigung zu versehen, um damit den Anspruch auf allgemeinverbindliche Anerkennung des Zieles durchzusetzen." Zirz, a.a.O.

⁵⁷ Dies ist eine Sicht von Zielen, Zielfindung und Zielverwirklichung, die gesellschaftlich vermittelt und auf Verfahren gegründet ist.

⁵⁸ Zu bemerken ist jedoch, daß diese Grundlage, das Grundgesetz, selbst wiederum nicht durch ein Verfahren zustande gekommen ist, dem die Mitglieder der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zugestimmt haben, z.B. durch eine Volksbefragung.

Verfassung hat, gestützt auf das Grundgesetz, Aussagen auch zu pädagogischen Zielfragen formuliert⁵⁹.

Die Ziele variieren je nach der Trägerschaft. Sie sind in Satzung oder Gesellschaftsvertrag schriftlich niedergelegt. In der Regel sind die Träger der Jugendberufshilfe als gemeinnützig anerkannt und verfolgen danach *selbstlos gemeinnützige Zwecke* (im Gegensatz zu eigenwirtschaftlich) i.S. der Abgabenordnung. Weiterhin sind die Träger meistens als Träger der *freien Jugendhilfe* nach KJHG anerkannt. Diese Anerkennung ist erforderlich, um eine auf Dauer angelegte Zuwendung der öffentlichen Jugendhilfe zu erhalten.

Als Voraussetzungen für eine solche Anerkennung nennt das KJHG (§75):

- die Tätigkeit auf dem Gebiet der Jugendhilfe i.S. des §1 KJHG,
- die Verfolgung gemeinnütziger Ziele,
- die Leistung eines wesentlichen Beitrages zur Erfüllung der Jugendhilfe,
- die Gewähr für eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit.

Inhaltlich formuliert das Gesetz als Zielrichtung in §1 das Recht für jeden jungen Menschen "auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit".⁶⁰

Der didaktische 'Alltag' läßt sich nur sehr begrenzt aus obersten Sinn-Normen, wie sie als philosophisch explizierte Vernunftpostulate, als religiös-theologisch ausgelegte Wahrheiten oder als Weltanschauungen mit politisch-gesellschaftlichen Zielen auftreten, ableiten.⁶¹ Die Erziehungs-Realität wird nur z.T. durch solche Normen oder Zielvorgaben von Institutionen geprägt. Sie

⁵⁹ Die Schule als Institution geht mit ihren durch Verfahren zustande gekommenen Lehrplänen von einer Gesellschaft aus, die die Legitimierung ihrer Ordnung an die Legitimität der Verfassungswirklichkeit und auch der Verfassung selbst knüpft. Dabei wird die Bereitschaft zur Realisierung eines freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaates unterstellt bzw. durch Gesetz sichergestellt. Vgl. Schulz, 1980, S. 10, S. 12.

⁶⁰ Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), SGB VIII, § 1.

⁶¹ Vgl. Blankertz, 1977, S. 19f.

Blankertz schildert in einem sehr plausiblen Beispiel den Vergleich zwischen einem katholischen Kindergarten, der nach der Methode Maria Montessoris vorgeht, und einer katholischen Einrichtung, die nicht danach arbeitet. Die Unterschiede scheinen unüberbrückbar trotz gleicher Grundlagen in der religiösen Weltanschauung. Dieses illustriert, was eine 'normative' (hier: katholische) Didaktik sich nicht eingesteht, nämlich daß eine lückenlose Deduktion immer nur scheinbar ist, daß oberste Normen durchaus nicht alles in nuce enthalten, was die Konzeption didaktisch entfaltet. So kommt er zu der Feststellung, daß sich oberste Sinn-Normen gegen zahlreiche didaktische Sachfragen indifferent verhalten. Vgl. Blankertz, 1977, S. 20f.

steht in der begrenzten Verfügung der Pädagogen und kann durch sie ausgestaltet werden.⁶² In der alltäglichen Erziehungs-Realität gibt es viele Faktoren, die didaktische Entscheidungen mitbegründen und didaktische Handlungen mit beeinflussen. Hier kommen dann insb. die Interessen der handelnden Personen zum Tragen, die über bestimmte Themen oder Inhalte ihre Zielsetzungen einbringen.⁶³ Damit entsteht ein Spannungsbogen von

gesellschaftlichen Normen
Zielen der Institution
Interessen der Akteure.

Da oft keine vorgegebenen, verbindlichen Grundlagen für didaktische Entscheidungen ersichtlich oder eingefordert werden, resultieren daraus dann aber auch leicht Unsicherheit oder Beliebigkeit.⁶⁴ Dieses macht neben der Operationalisierung auch eine Evaluation der eigenen sowie der vorgegebenen Ziele erforderlich. Damit werden Lehr-Lernkontrollen möglich, die Auskunft darüber geben, ob didaktische Entscheidungen erfolgreich realisiert wurden und in welchem Umfang Ziele mit den gewählten Methoden erreicht werden konnten oder nicht. Sie werden damit zu konstitutiven Bestandteilen der Didaktik.⁶⁵

Lehr-Lernziele verkörpern in ihrem Anspruch solche operationalisierten Schritte auf dem Weg⁶⁶ der Zielerreichung. Sie sind somit als ein integraler Bestandteil der Didaktik anzusehen.⁶⁷

Die Konkretisierung und Operationalisierung in Themen oder Inhalte sind ein besonderes Aktionsfeld sowie ein Merkmal der

⁶² "... unzulässige Personifizierungen von Aussagengefügen verschleiern leicht die einfache Tatsache, daß nicht Erziehungslehren, sondern bestenfalls *Erzieher* etwas verwirklichen können, und zwar nicht den Inhalt einer praktischen Theorie, sondern das, für dessen Verwirklichung sie sich entschieden haben." Brezinka, 1971, S. 204.

⁶³ Unter dem Begriff *hidden curriculum* wurden diese, meist unausgesprochenen Lehr-Lernprozesse seit 1973 in den Blick genommen. Vgl. Fachlexikon, 1986, S. 177.

⁶⁴ „‘Allzu formale (leere) Erziehungsideale enthalten weder eine eindeutige noch eine intersubjektiv verbindliche Aufgabenbestimmung. Sie vermögen das Erziehungshandeln also gar nicht auszurichten und schließen theoretische und praktische Kontrolle eines bestimmten qualitativen und quantitativen Maßes von Zielverwirklichung aus. Da sie im Extremfall vielmehr mit jeder möglichen Sittenordnung vereinbar sind, erlauben sie nicht nur, sondern erzwingen und legitimieren jedes private Gutdünken 'erzieherischen' Handelns' (Heid).“ Berufspädagogik, 1975, S. XX.

⁶⁵ Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983, S. 196.

⁶⁶ Damit soll jedoch kein "technologisches Zweck-Mittel-Paradigma" (Klafki, 1977, S. 27) im Sinne einer unhinterfragten Übernahme 'gesellschaftlicher' Zielvorstellungen propagiert werden.

⁶⁷ Die Analyse von Lehr-Lernzielen ist eine Aufgabe didaktischer Forschung und curricularer Aufbereitung. Die Analyse soll aufdecken, in welcher Form Lehr-Lernziele angegeben werden, wie die Setzung von Lehr-Lernzielen zustande kommt, wie Lehr-Lernziele begründet werden und welche Funktion sie haben. Vgl. Zirz, 1979, S. 46.

Fachdidaktiken oder der Didaktik der Fachgebiete.⁶⁸ Damit stellt sich die Frage nach einer Fachdidaktik der Jugendberufshilfe und ihren Inhalten. Diese müsste sich dann z.B. auch gegenüber einer Berufs- oder Wirtschaftspädagogik mit eigenständigen Themen abgrenzen. Als erste Eingrenzung läßt sich mit Verweis auf Kapitel V. 1 formulieren, daß die Jugendberufshilfe die Übergänge in die Gesellschaft für (benachteiligte) junge Menschen als ihren Bezugspunkt sieht.

Da über konkrete Ziele erst im späteren Verlauf der Arbeit im Zusammenhang mit faktischen Problemanzeigen zu sprechen sein wird, wird an dieser Stelle noch nichts über eine Zielkonkretisierung z.B. berufliche Ausbildung gesagt.

2.2. Methoden didaktischen Handelns

Die Gestaltung des Prozesses der Zielerreichung ist die genuin didaktische Aufgabe. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage nach den Formen und Methoden des Lehrens und Lernens.

Wenn man Planungshilfen für Lernerfahrungen und Lehrarrangements entwickeln will und solange man Didaktik als den Inbegriff zielorientierter Organisations- und Vollzugsformen vom Lehren und Lernen versteht, hat man, sei es auch unreflektiert, den Satz vom Primat der zielorientierten Grundlegung in den Entscheidungen zu Inhalten und Methoden anerkannt.⁶⁹

Über Methoden der Vermittlung kann somit erst dann diskutiert und entschieden werden, wenn die Vorentscheidungen, d.h. Entscheidungen über Ziele und Inhalte gefallen sind.⁷⁰

Den Primat der Zielentscheidungen anzuerkennen bedeutet allerdings nicht, daß damit in der Operationalisierung ein lineares Ableitungs- oder Deduktionsverhältnis zwischen Zielen, Auswahl der Inhalte, Methoden und Evaluationsinstrumenten unterstellt werden kann.⁷¹ (Unterrichts-)Methoden lassen sich nicht aus Zielsetzungen deduzieren. Die Lernziel- und Themenadäquatheit ist nur ein Element einer Methode. Ein anderer ist die Angemessenheit im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der

⁶⁸ "... das *Einschränkungsmerkmal* einer Fachdidaktik also nur dadurch determiniert ist, daß das *Feld der Inhalte eingegrenzt* ist." Jongebloed/Twardy, 1983b, S. 179.

⁶⁹ Einen ähnlich lautenden Zusammenhang stellt Klafki her: vgl. Klafki, 1977, S. 19. Klafki stellt jedoch die Methode (nicht Didaktik) gegenüber einer zielorientierten Inhaltsentscheidung in eine (abhängige) Relation.

⁷⁰ Vgl. Klafki, 1977, S. 17. Klafki spricht zwar von 'didaktischen' Vorentscheidungen aber ich denke, daß die Reihenfolge der Zielentscheidung vor der Methodenwahl in seinem Sinne wiedergegeben ist.

⁷¹ Vgl. Klafki, 1977, S. 21.

jungen Menschen⁷² sowie die Beachtung der individuellen oder gruppenspezifischen Situation und nicht zuletzt der Motivation und Interessenlage aller Akteure:⁷³

"Im wesentlichen ist das die von Heimann und Schulz immer wieder eingeschränkte These von dem nicht hintergehbaren Implikationszusammenhang, der zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht."⁷⁴

Methoden sollten aber nicht nur als ziel- und themenbezogene Lehr- und Lernformen verstanden, sondern vor allem als Formen der Strukturierung sozialer Beziehungen und damit immer im Kontext der Interaktion aller beteiligten Akteure und deren Interessen reflektiert, erforscht und praktisch gestaltet werden.⁷⁵

Diese Strukturierung von Lernprozessen erreichte bei den *Informationstheoretischen Modellen* eine technische Perfektion,⁷⁶ bis hin zu der Interpretation, daß *Lernen* als Sonderfall von gesteuertem Verhalten und damit als Nachrichtenverarbeitung aufzufassen sei.⁷⁷

Das Bild der Nachrichtenverarbeitung als 'Einbahnstraße' wird insbesondere durch die Kommunikationsforschung in Frage gestellt. Diese unterstreicht als wesentliche Komponente menschlicher Kommunikation ihre Reziprozität und

⁷² Vgl. Klafki, 1977, S. 32.

⁷³ In der dialektisch-hermeneutischen Wissenschaftstheorie wird die Art des methodischen Vorgehens nicht als Entscheidung gesehen, sondern als eine aus dem Gegenstand abgeleitete Notwendigkeit, d.h. die Methode kann danach beurteilt werden, ob sie der Sache angemessen ist oder nicht. Vgl. Zirz, 1979, S. 13.

⁷⁴ Blankertz, 1977, S. 93. Im Gegensatz dazu stehen die 'informationstheoretische Didaktik' = (nur) Methode oder auch die 'bildungstheoretische Didaktik' = (nur) Inhalt. So formuliert Klafki, 1977, S. 26, eine Gegenposition so: "In einer Anzahl von Arbeiten ... wird das Verhältnis der Ziel- zur Inhaltsdimension so dargestellt ..., als ob es sich dabei grundsätzlich um ein Zweck-Mittel-Verhältnis handle. Ich nenne diese Vorstellung technizistisch. Themen erscheinen (wie übrigens auch Methoden und Medien) als 'Mittel' zur Realisierung der vorgängigen, vermeintlich unabhängig von den Themen formulierbaren Ziele. Damit erscheinen 'Inhalte' als im Prinzip beliebig austauschbar. - Diese Vorstellung dürfte, jedenfalls für weite Bereiche der didaktischen bzw. curricularen Problematik falsch sein."

⁷⁵ Vgl. Klafki, 1977, S. 37. So sind Methoden immer (auch) mit Blick auf die beteiligten Akteure zu wählen. Eine 'reine' Ausrichtung an der Aufgabenstellung reicht nicht aus. Eine 'reine' Ausrichtung auf die Interaktion wäre aber der Aufgabe unangemessen.

⁷⁶ Die empirischen Bedingungen für Lernen, Unterricht und Verhaltenssteuerung und deren Gesetzmäßigkeiten standen im zentralen Interesse. Die Didaktik als Wissenschaft konnte als Resultat hypothetische Sätze anbieten, in der Art: *Wenn* das Lernziel X erreicht werden soll, *dann* ist so und so zu verfahren. Vgl. Blankertz, 1977, S. 53.

"Wenn man die Ziele, die erreicht werden sollen, als gegeben voraussetzt, dann sind die zentralen Probleme der Erziehung technologischer Art. ... 'Was kann getan werden, um das Ziel x zu erreichen?'" Brezinka, 1971, S. 85.

⁷⁷ Vgl. Blankertz, 1977, S. 55.

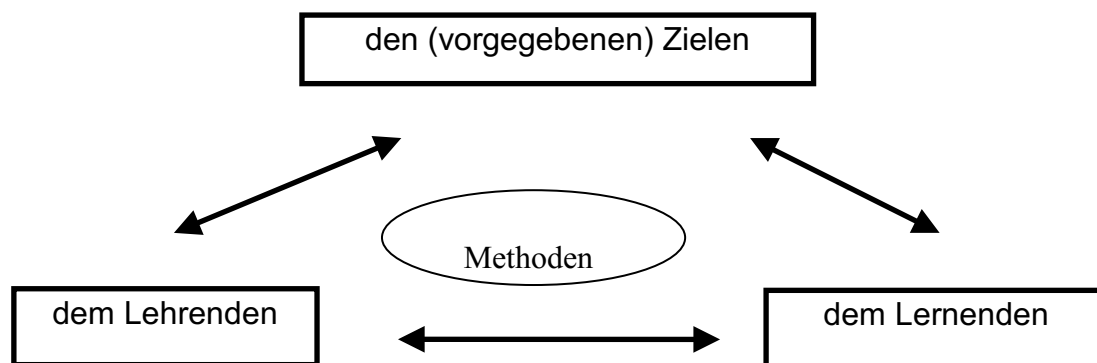
Wechselwirkung. Vor allem Watzlawik u.a. haben sich mit den Wirkungen der Kommunikation, die Grundlage aller Methode(n) in der didaktischen Situation ist, beschäftigt.

Sie haben fünf Axiome der Kommunikation beschrieben:

- Es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren.
- Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.
- Die Art der Beziehung ist abhängig von der Interpunktion (Zergliederung) der Ereignisfolgen durch die einzelnen Kommunikationspartner.
- Die menschliche Sprache besteht aus 'digitalen' (Sprache i.S. von Schrift) und 'analogen' (Sprache als menschlicher Ausdrucksstil) Ausdrucksformen.
- Zwischenmenschliche Kommunikation ist entweder symmetrisch oder komplementär.⁷⁸

Diese 'Axiome' geben eine Hilfe bei der Entwicklung und Beurteilung der eigenen sowie der oppositionellen Kommunikationsform. Sie bilden damit eine Anforderung an den Lehrer, der als Initiator und Impulsgeber über die Methoden versucht, Ziele umzusetzen.

Pädagogische Methoden können m.E. damit der angemessenen Ausbalancierung von drei Polen dienen:⁷⁹



2.3. Evaluation didaktischen Handelns

Evaluation bedeutet die systematische Untersuchung des Wertes und Nutzens eines Gegenstandes, wobei, im Unterschied zum Bewerten im Alltag, jedoch ein systematisch geplanter und zielgerichteter Aus- und Bewertungsprozeß unter Evaluation zu verstehen ist.⁸⁰

⁷⁸ Vgl. Fachlexikon, 1986, S. 506ff.

⁷⁹ Im Unterschied zum didaktischen Dreieck (siehe z.B. Neven, P.: Medien und Arbeitsmittel. In: Twardy, 1983, S. 450) bilden das/die Ziel/e und nicht der (Lehr-/Lern-)Gegenstand das dritte Element. Das Dreieck gleicht nur zufällig der Darstellung der themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn.

⁸⁰ Vgl. Selbstevaluation, 1996, S. 9f. Definition nach dem Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (USA).

Evaluation wird als Auswertung, Bewährungs-, Wirkungs- oder Erfolgskontrolle von Verfahren, Programmen, Maßnahmen usw. in Bezug auf Effektivität und Effizienz eingesetzt.⁸¹

Häufig wird Evaluation nur mit Wirkungskontrolle gleichgesetzt, z.B.: Bewirkt diese Drogentherapie Abstinenz? Das ist eine typische Frage einer produktorientierten Wirkungsforschung. Diese Ergebnisse einer produktorientierten Evaluation sind oft nur von begrenztem Informationswert.⁸² Da bei der Erbringung eines pädagogischen Angebots soziale und kommunikative Prozesse eine größere Rolle erfüllen als z.B. im Rahmen der Produktion von Waren (Ergebnisevaluation)⁸³, sollten auch die Komplexe der Konzeption, der Einrichtungskultur, der Ausbildung und Motivation der Mitarbeiter, der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Ausstrahlung der Mitarbeiter auf Auftraggeber oder Teilnehmer eigenständig definiert werden⁸⁴.

In den Sozialwissenschaften werden darum zusätzliche Dimensionen mit in die Evaluation einbezogen:

- Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (Strukturen),
- Prozesse und Verlauf,
- Ergebnisse und Auswirkungen

und bedienen sich dabei einer Vielfalt sozialwissenschaftlicher Konzepte und Methoden.⁸⁵ Jede Evaluation arbeitet auf der Grundlage systematisch erhobener Informationen.⁸⁶

⁸¹ Fachlexikon, 1986, S. 279.

Andere Begrifflichkeiten z.B. Bildungscontrolling stehen für ähnliche evaluative Ansätze. Bildungscontrolling wird nach Weiß als eine permanente Aufgabe der Prüfung, Bewertung und Analyse des Bildungsprozesses verstanden. Bildungscontrolling ist damit mehr als nur Berichtswesen, Statistik und Kostenrechnung. Es erfaßt vielmehr alle Entscheidungsfelder, angefangen von der Bedarfsermittlung über die Organisation von Maßnahmen bis zur pädagogischen Erfolgskontrolle und Transferförderung. Bildungscontrolling versucht, soweit wie möglich und ökonomisch vertretbar, Bildungsprozesse quantitativ zu erfassen und datenmäßig zu steuern. Bildungscontrolling unterliegt jedoch nicht der Versuchung, die Effizienz von Bildung ausschließlich quantitativ nachzuweisen. Neben quantifizierbaren Indikatoren werden auch qualitative Aspekte und Bewertungen einbezogen. Vgl. Weiß, 1994, S. 31, S. 32 für die Weiterbildung und Personalentwicklung in Unternehmen.

⁸² Vgl. Heiner, 1992, S. 123.

⁸³ Auch in der gewerblichen Wirtschaft wird die (punktuelle) Endkontrolle zunehmend von komplexen prozeßbegleitenden Qualitätsmanagementsystemen abgelöst. Ein solch umfassendes System kann helfen, Fehler zu vermeiden bzw. bereits im Entstehen zu erkennen und zu beheben und dadurch Verfahrensstörungen und Fehlerkosten erheblich zu reduzieren. Gleichzeitig sollte ein durchdachtes QM-System einen permanenten Verbesserungsprozeß gewährleisten. Vgl. Kegelmann, 1995, S. 1238.

⁸⁴ Vgl. Dembski/Lorenz, 1994, S. 11.

⁸⁵ Vgl. Fachlexikon, 1986, S. 279.

⁸⁶ Vgl. Heiner, 1992, S. 123.

Eine 'Kultur der Evaluation' pädagogischer Arbeit ist in der Bundesrepublik noch nicht sehr weit entwickelt.⁸⁷ Vielleicht hängt das auch mit dem Widerstand zusammen, den Erziehungspraktiker einer uneingeschränkten Erforschung der Erziehungswirklichkeit leisten. Es gibt Anzeichen dafür, daß viele von ihnen an wissenschaftlicher Evaluation höchstens so weit interessiert sind, wie durch sie das eigene Verhalten, die gewohnten erzieherischen Praktiken, die Zufriedenheit mit ihrer Leistung und das verklärte Bild von der eigenen Institution nicht in Frage gestellt werden.⁸⁸

Die Evaluation bzw. Selbst-Evaluation wird in der Literatur nicht durchgängig⁸⁹ als integraler und notwendiger Bestandteil der Didaktik gesehen, vor allem, da Evaluation im hier verwendeten Sinne nicht auf Lernerfolgskontrolle(n)⁹⁰ beschränkt oder damit verwechselt werden darf. Als wesentliches didaktisches Element zielt (Selbst-)Evaluation auf die Überprüfung des Lehrverhaltens i.S. von Lernenmachen.

Generell lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden:

Formen und Methoden der (Fremd-)Evaluation und solche der Selbst-Evaluation:

"Evaluation bedeutet, ein bestimmtes Projekt oder Programm dahingehend zu hinterfragen, ob und mit welchem Aufwand die Programmziele erreicht (bzw. nicht und warum nicht erreicht) wurden und welche mehrdimensionalen: sozialen, ökonomischen, politischen, etc. Wirkungen das Projekt/Programm auf einen vorher bestimmten Praxis- oder Personenkreis hat."⁹¹

⁸⁷ Vgl. Selbstevaluation, 1996, S. 7.

⁸⁸ Vgl. Brezinka, 1971, S. 10 bezogen auf die Pädagogik generell.

⁸⁹ Vor allem im Zusammenhang mit der Curriculum-Forschung hatte die Evaluation einen hohen Stellenwert, aber eher im Sinne einer grundsätzlichen Überprüfung bzw. Weiterentwicklung des Gesamt-Curriculums. Ausführlich dazu Frey, 1980, S. 83ff. "Mit der Idee des Curriculum verbanden sich schon bald die aus einem anderen theoretischen Kontext erwachsenen Bestrebungen zur Entwicklung einer umfassenden Lehr-Lern-Technologie. So wurde der Didaktik auferlegt, alle für ein zielbezogenes und in seiner Effizienz kontrollierbares Lernen entscheidenden Antecedensbedingungen zu einer Einheit, zu einem 'System' zusammenzufügen. Von nun an schien ausgemacht, Didaktik habe sich als ein 'technisches System' (Möller/Möller) zu konstituieren, sie habe - eingespannt zwischen Planung und Evaluation - unter Rückgriff auf Taxonomien Lernziele zu operationalisieren und - verpflichtet auf das Prinzip der Zweckrationalität - die zur Zielerreichung geeigneten Arrangements zu entwerfen." Zabeck, 1982, S. 68.

⁹⁰ Vgl. Selbstevaluation, 1996, S.11.

⁹¹ Liebal, 1996, S. 5. Liebal bietet einen guten Überblick über die unterschiedlichen Evaluationsansätze und Formen in der Jugendhilfe, weiterhin eine kommentierte Auswahlbibliographie.

Als systematische Nach-Denk- und Bewertungs-Hilfe macht die Selbst-Evaluation Handlungen in pädagogischen Situationen reflektierbar, diskutierbar und somit auch kontrollierbar. Das Ziel der Selbst-Evaluation ist die Qualifizierung der beruflichen Handlungskompetenz der Fachkräfte.⁹²

Methoden der *Selbst-Evaluation* bieten damit sowohl für den Lehrer wie auch für den Lerner eine Möglichkeit der strukturierten Selbstkontrolle, die sich an (selbst) gesetzten Zielen orientiert.

(Selbst-)Evaluation liegt damit im Interesse eines Trägers wie auch eines jeden Pädagogen, der etwas über die Erreichung von vorgegebenen bzw. selbstgesetzten Zielvorstellungen erfahren will in Bezug auf die Effizienz und Effektivität des didaktischen Handelns. Die Evaluation kann Auskunft darüber geben, ob didaktische Entscheidungen erfolgreich realisiert wurden oder nicht.⁹³

Die Evaluation als Form der Erfolgskontrolle für Lernfortschritt und Lehreffektivität stellt Ausgangslage und Ergebnis gegenüber. Dabei sind unterschiedliche Akzentuierungen möglich:

- Zum einen gibt es die Feststellung der Entwicklung und ihrer mutmaßlichen Gründe.
- Zum zweiten gibt es die Möglichkeit des Vergleiches und der Bewertung zwischen Personen und Gruppen sowie zwischen Maßnahmen und Einrichtungen.⁹⁴
- Zum dritten besteht die Möglichkeit der Festlegung eines Leistungskriteriums, welches erfüllt wurde oder auch nicht.⁹⁵

Die Formen und Konzepte der Evaluation sollten der jeweiligen Situation und Fragestellung entsprechend gewählt werden, was -

⁹² Vgl. Spiegel, 1993, S. 124.

Von daher ist die Verortung der Antwortkategorie in Frage 14 nur bedingt richtig und kann ebenfalls unter Aspekten der Qualitätssicherung (Frage 21) gesehen werden. Zunächst pocht die Selbst-Evaluation auf ein „Mehr“ an gesicherter Information, um dann eine sachliche Auseinandersetzung mit den Zielen und Kriterien professionellen Handelns einzuleiten. Vgl. Heiner, 1992, S. 123.

⁹³ Vgl. Jongebloed/Twardy, 1983b, S. 196.

"Unterrichten und Erziehen erfordern wie jede pädagogische Arbeit einen ständigen Reflexions- und Rückkopplungsprozeß, um adäquate Handlungsformen für die Problemlagen des pädagogischen Alltags zu finden." Selbstevaluation, 1996, S. 16.

⁹⁴ Vgl. Schulz, 1980, S. 77.

⁹⁵ Vgl. zur Problematik und zu Testverfahren: Jongebloed, 1983, S. 599ff.

je nach Zieldefinition und Operationalisierung - ein schwieriges Unterfangen⁹⁶ ist.

Mit den verschiedenen Akzentuierungen sind auch verschiedenartige Interessen verbunden, die von unterschiedlichen Akteuren eingefordert werden. Das führt zu der Vermutung, daß verschiedene Interessenten je anders gelagerte Erwartungen an Evaluation haben und dabei verschiedenartige Ebenen der didaktischen Intervention in den Mittelpunkt ihres Interesses rücken. Damit können auch die eingesetzten Instrumentarien der Evaluation einen Hinweis auf die angezielte Ebene geben. Das findet sich auch in der Handhabung durch die katholischen Träger wieder (siehe Kapitel VI. 2.4 und 3.5).

Wenn Kriterien für Güte und Erfolg der Maßnahmen bestimmt werden, geht man dabei immer von Wirkungszusammenhängen und Effekten der geleisteten Arbeit aus. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Zusammensetzung der Teilnehmer oder ganz andere Faktoren für der Erfolg z.B. Berufsabschluß ursächlich sind, die durch die Maßnahme selbst nur eingeschränkt bzw. gar nicht beeinflußt werden können, wie z.B. die allgemeine Arbeitsmarktlage. Damit ergibt sich bei der Erfolgsfeststellung und -messung ein Dilemma.⁹⁷

3. Zusammenfassende Ergebnisse

Die Zielgerichtetheit stellt ein wichtiges, wenn nicht sogar das entscheidende Kriterium für didaktische Prozesse dar. Die zielbewußte didaktische Einflußnahme überläßt die Lernerfahrungen nicht dem Zufall, sondern arrangiert sie:

Didaktik gestaltet Situationen, in denen bestimmte Lern-Erfahrungen ermöglicht werden.⁹⁸

Die Didaktik stellt in der Sequenz von
Zielen - Inhalten - Methoden - Evaluation
eine Strukturform zur vorbereitenden Gliederung und zur nachträglichen Reflexion von zielgerichteten pädagogischen

⁹⁶ "Manche Ziele entziehen sich freilich möglicher Erfolgskontrolle, teils prinzipiell, weil sie so allgemein, vage oder hochtrabend gefaßt sind, daß sie keine operationable Behandlung zulassen, teils nur faktisch für den Lehrer, weil sie sich auf ein gewünschtes Verhalten beziehen, welches der Lernende erst nach Ende seiner Schulzeit bewähren oder vermissen lassen kann." Blankertz, 1977, S. 92f.

⁹⁷ Vgl. Plath/König/Jungkunst, 1996, S. 248.

⁹⁸ In Anlehnung an Prenzel/Schiefele, 1986 ,S. 108.

Handlungen bereit.⁹⁹ In der Kennzeichnung als *Strukturierungshilfe des Lehrens* oder *des Lernenmachens* gilt das für das Lehren und Lernen an Schulen genauso wie an Volkshochschulen, Fahrschulen oder bei der Gestaltung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe.¹⁰⁰

Die Problemstellung der Didaktik läßt sich durch die Grundfrage umschreiben, ob die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens ein adäquates Lernen ermöglichen¹⁰¹, welches die in den Blick genommenen Ziele auch erreicht.

Das Profil der Didaktik zeigt sich darin, wenn sie als eine Form zur Strukturierung von Lehr-Lernprozessen in Interaktionssituationen begriffen wird.¹⁰² In diesem Sinn wird sie auch in der Arbeit verwendet:

"Das wahre Gewicht und die Problematik der Methodendimension im Kontext der Didaktik zeigen (im Original *zeigt*, F.S.) sich ..., wenn man Unterrichtsmethoden als Formen der Strukturierung von Lernprozessen im Zusammenhang der Erkenntnis reflektiert, daß Unterricht ein Interaktionsgeschehen, ein Beziehungsgeflecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen, Beeinflussungen, Handlungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen ist."¹⁰³

Dadurch erhält die didaktische Situation die Bedeutung einer besonderen sozialen Beziehung von unterschiedlichen Interessen, die sich in der Einbindung in einem konkreten sozio-kulturellen und geschichtlichen Zusammenhang (Einrichtung) als ein (bewußt) strukturierter und arrangierter sozialer Austausch vollzieht.

Das jeweilige Verhalten der beteiligten Akteure kann also nicht als das Produkt passiver Unterordnung unter Leitungsvorgaben oder einer einfachen Konditionierung durch das Organisationssystem gedeutet werden. Es ist das Ergebnis einer aktiven Wahl zwischen mehreren möglichen Strategien.¹⁰⁴

⁹⁹ Die Vorstellungen darüber, was unter 'Didaktik' verstanden wird, variieren jedoch. Das geht bis hin zu der Vorstellung, daß der Gegenstandsbereich der Didaktik bestimmt werden kann durch die Fragen, wer - was - wann - wo - wie - mit wem - womit - warum - und wozu lernen soll. Vgl. Jank/Meyer, 1991, S. 199.

¹⁰⁰ In Anlehnung an Jank/Meyer, 1991, S. 16.

¹⁰¹ Vgl. Klafki, 1977, S. 32.

¹⁰² Vgl. Klafki, 1977, S. 33.

¹⁰³ Klafki, 1977, S. 33.

¹⁰⁴ Vgl. Crozier/Friedberg, 1979, S. 4.

Die didaktische Situation im Kontext der Organisation

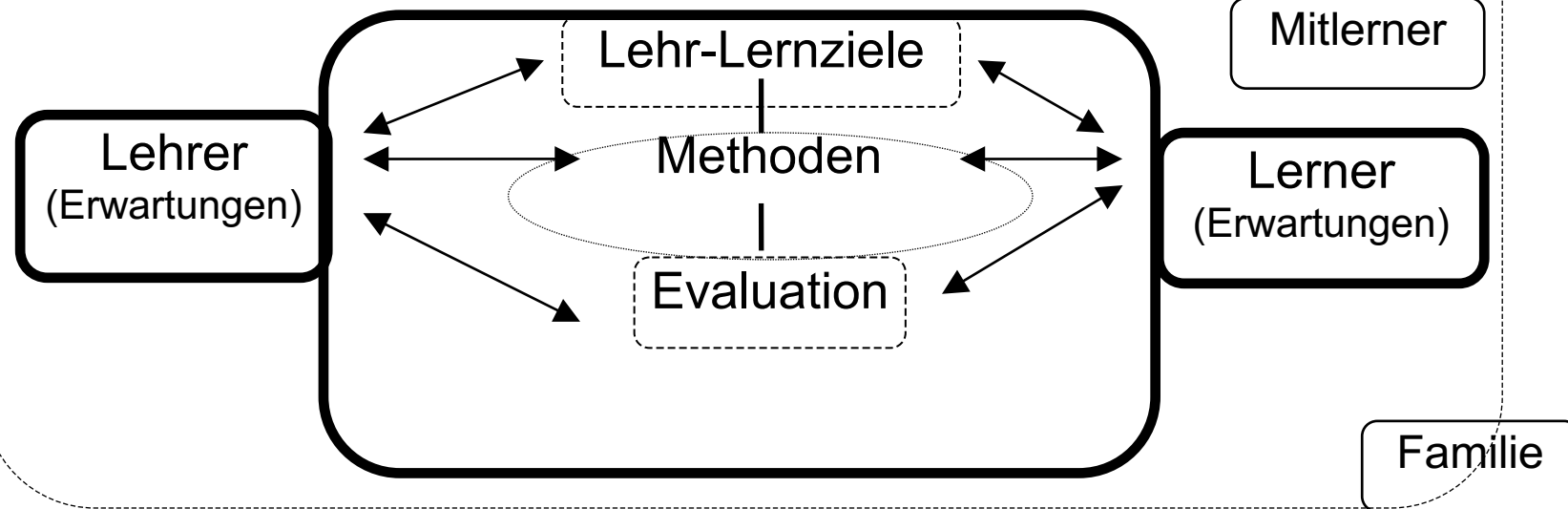
Gesellschaft: Normen und Werte - Chancen und Benachteiligungen

Auftraggeber

Träger der Jugendsozialarbeit

Zielsetzungen

[Einrichtungen, Maßnahmen, Angebote]



IV. Junge Menschen im Übergang Schule - Arbeitswelt

Dieses Kapitel soll die Situation junger Menschen im Übergang von der Jugend in die (Erwachsenen-)Gesellschaft ausleuchten. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Situation der Jugendlichen gelegt, die diesen Übergang nicht problemlos bewältigen: nämlich diejenigen, die benachteiligt werden bzw. sind.

Der Begriff *Übergang* wurde gewählt, um deutlich zu machen, daß die jungen Menschen nicht in ihrer momentanen Situation verharren können (und sollen). Der eine Lebensabschnitt (allgemeinbildende) *Schule* ist beendet und der angestrebte bzw. vorgestellte Zielpunkt *Arbeitswelt* ist präsent - wenn auch oft nicht subjektiv bewußt.

Neben den persönlichen Erfahrungen, die die jungen Menschen bei der Bewältigung des Übergangs machen, ist diese Lebensphase maßgebend für ihren gesamten weiteren Weg in die *Gesellschaft*¹.

Die Situationen im Übergang stellen i.d.R. an die Jugendlichen völlig neue, unbekannte Anforderungen, auf die sie weder von den Eltern noch von der Schule ausreichend vorbereitet wurden und in denen sie weitgehend ohne Unterstützung seitens der Eltern auskommen müssen.²

Dieser Prozeß des Übergangs läßt sich beschreiben aus dem biographischen Blickwinkel eines jungen Menschen, der mit unterschiedlichen Personen und Institutionen in Berührung kommt. Dabei richtet sich der Fokus vor allem auf die Konstellationen, in denen der junge Menschen Kontakt zur Arbeitswelt bekommt.

In der Abfolge des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt können stehen: Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, (qualifizierende) Beschäftigung bis hin zur (beruflichen) Erwerbsarbeit.³

Jugend existiert zwar als eigenständiger Lebensabschnitt, ist jedoch immer verwiesen auf die gesellschaftlich zugestandene Einbindung und Verortung. Jugend bedeutet somit ein Doppeltes:

¹ "Die Weichenstellungen im Übergang von der Schule in den Beruf haben für die berufliche Karriere einen fast endgültigen Charakter. ..., (so, F.S.) daß es sich nicht nur um kurzfristige Deprivationen, sondern um eine Benachteiligung auf Dauer handelt ..." Raab/Rademacker, 1994, S. 5.

² Vgl. Hensge, 1985, S. 20.

³ Vgl. Braun, 1993, S. 7.

subjektive biographische Lebensphase und gesellschaftliche bestimmte Lebenslage.⁴

Die gesellschaftliche Vorstellung geht von einer zeitlichen Strukturiertheit des Lebenslaufes und der jeweiligen Lebensphasen, also auch der Jugend, aus. Diese ist bestimmt von einem einfachen Denkmodell:

Der Lebenslauf wird darin als Aufeinanderfolge von Rollen und wechselnden Rollenkonstellationen angesehen. Der Durchgang jedes Einzelnen durch die Stadien und Übergänge des Lebenslaufs gelingt in relativ ähnlichem Lebensalter und unter relativ ähnlichen Bedingungen, weil es einen sozial gültigen 'Fahrplan' gibt, an den sich alle bei Androhung von Sanktionen oder von Nachteilen zu halten haben. Es handelt sich um ein System sozialer Zwänge: Konsensuelle Erwartungen mit stärkerer oder schwächerer Sanktionsandrohung machen den Kern des Aufbaus dieser *gesellschaftlichen Altersschichtung* aus. Abweichungen von dieser 'Zeitstruktur des Lebens' - sei es ein Versäumnis des angemessenen Alters für einen Statusübergang - ziehen in den meisten Fällen Sanktionierung oder langwirkende Benachteiligungen nach sich.⁵

Dieses Altersnormen-Modell stammt aus der Theorieströmung des Strukturfunktionalismus und ist besonders denjenigen plausibel, die aus dieser Theorietradition heraus denken oder mindestens mit ihr die Vorstellung teilen, die Ordnung des Sozialen sei vor allem normativ garantiert.⁶ Im Gegensatz zu den Grundannahmen dieser strukturfunktionalistischen Lebenslaufforschung zeigen aber Untersuchungsergebnisse, daß Altersnormen als

⁴ Vgl. Jugend'97, 1997, S. 13.

⁵ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, S. 9, 1991.

"Das Altersnormen-Konzept vom Lebenslauf und insbesondere vom Übergang zum Erwachsenenalter sei simplifizierend, empirisch ohne rechte Evidenz und forschungsstrategisch eher irreführend, hat Marini (1984) vorgebracht. Sie stellt (bezogen auf Studien zum Übergang von der Jugend in den Erwachsenenstatus) klar, daß Regelmäßigkeiten beim Durchgang vieler durch die Lebenssituationen kein Beleg für die Wirkung von Normen ist. Regelmäßigkeiten können (auch) zurückgehen auf 'customs', auf in der Sozialisation internalisierte Lebenspläne, schließlich auch auf die Verfügbarkeit von anstehenden neuen Rollen (man denke an Arbeitslosigkeit)." Fuchs-Heinritz/Krüger, S. 12, 1991.

Fuchs-Heinritz/Krüger stellen demgegenüber als erstes und wichtigstes Ergebnis mit ihrer Untersuchung die Vielfalt von Bewegungsformen fest, mittels derer Jugendliche heute ihren Weg durch die Jugendphase gehen: ein übergreifend-gemeinsames Raster einer Ordnung im Ablauf von Ereignissen, Handlungen und Erfahrungsfeldern, das diese unterschiedlichen Wege fassen könne, gebe es nicht. Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, S. 220, 1991.

⁶ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, 1991, S. 10.

Fahrpläne für den Weg durch die Jugendphase keinen zentralen Stellenwert für die Jugendlichen selbst haben.⁷

Mit Blick auf die normative Kraft der *gesellschaftlichen Ziele* wird dennoch dieses Modell der zeitlichen und richtungsmäßigen Strukturiertheit beibehalten. Das Bild des (zielgerichteten) Übergangs Schule - Arbeitswelt wird bei den folgenden Überlegungen den Orientierungsrahmen abgeben.

Dabei wird deutlich werden, daß der Übergang (=Jugend)⁸ von der (allgemeinbildenden) Schule (=Kindheit) in das Erwerbsleben (=Erwachsenendasein) für die Jugendlichen der erste Schritt auf einem unsicheren Terrain ist. Anders als bisher wird ihnen hier ein eigenständiger Schritt abverlangt. Bestimmende und begleitende Strukturen wie Elternhaus oder Schule treten zurück. Je nach bisheriger Sozialisation oder Personalisation meistern junge Menschen diesen Schritt ganz unterschiedlich - nicht zuletzt davon beeinflusst, welche Unterstützung sie erfahren und welche Rahmenbedingungen die Gesellschaft für sie bereit hält.

Der Wechsel zwischen den Sozialsystemen (Allgemeinbildung - Berufsausbildung - Arbeitswelt) wird somit zu einem *ungewissen, unsicheren (offenen) Übergang*.

Diese Ungewißheit wird noch dadurch verstärkt, daß die Systeme im Fluß und keine statischen Konstrukte sind. Es findet sowohl ein Wandel an den beiden 'Ufern' des Übergangs statt, aber auch innerhalb des Berufsausbildungssystems selbst. Diese Veränderungen werden sich zweifellos auch auf das (Ausbildungs-) Verhalten der jungen Menschen auswirken.⁹

1. Bedingungen des Übergangs

In Anlehnung an Kapitel III. sollen zunächst die konkreten *Bedingungsfelder* näher beleuchtet werden: die anthropologisch-psychologischen Dimensionen der Jugend sowie die sozio-kulturellen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Dimension. Zusätzlich wird die Zieldimension *gesellschaftliche Integration* unter den Bedingungen behandelt, da auch diese vom Standpunkt des einzelnen Pädagogen wie auch der Träger zu den gesellschaftlich vorgegebenen Voraussetzungen gehört und damit nicht in ihrer Verfügungsgewalt steht.

⁷ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, 1991, S. 235.

⁸ Jugend wird insgesamt als 'Statuspassage' d.h. als eine spezifische Entwicklungsaufgabe definiert: als Vorbereitung auf die 'Erwachsenenexistenz'. Vgl. Münchmeier, 1994, S. 117.

⁹ Vgl. Raab, 1997, S. 3.

Solch eine wertende Analyse der historischen Situation gehört nach Brezinka zu den Aufgaben der *Praktischen Pädagogik*, da dabei ein großer Spielraum für die Auswahl sowie die Interpretation der Tatsachen bleibt. Man kann nie für einen Standpunkt beanspruchen, er sei der richtige oder der einzig mögliche.¹⁰

1.1. Gesellschaftliche Vorgaben und Orientierungen

Der gesellschaftliche Kontext ist deshalb eine relevante Orientierung, weil die Institutionen, mit denen junge Menschen in Berührung kommen, sich nicht losgelöst von der sie umgebenden Gesellschaft entwickelt haben und heute funktionieren, sondern vielmehr als Rahmenbedingungen für den Einzelnen (vgl. S. 57) unvermeidlich sind.¹¹

Erste Hinweise und Vorgaben für den gesellschaftlichen Rahmen lassen sich aus Gesetz und Rechtsprechung herleiten.

Eine positive Verpflichtung des Staates zum Handeln wird aus den Grundrechten hergeleitet. Das heißt, Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung haben alles zu tun, um die Grundrechte zu verwirklichen, auch wenn hierauf ein individueller subjektiver Anspruch nicht besteht.¹²

Die Grundrechte des Art. 12 GG, die sich direkt mit der Berufsfreiheit beschäftigen¹³, sind unmittelbar geltendes Recht, also nicht nur Programmsatz oder bloße Bindung des Gesetzgebers. Dennoch gewährt Art. 12 GG ebensowenig ein subjektiv-öffentliches (einklagbares) Recht auf Schaffung neuer Ausbildungsstätten wie ein gerichtlich durchsetzbares Recht auf Arbeit. Die durch Art. 12 GG gewährleisteten Grundrechte dienen allgemein der freien Entfaltung der Persönlichkeit.¹⁴

¹⁰ Vgl. Brezinka, 1971, S. 197ff.

¹¹ Vgl. Berger/Luckmann, 1980, S. 58f. Vgl. Münchmeier, 1994, S. 117.

¹² Vgl. Münch/Kunig, 1992, S. 33.

"Als zu weitgehend ist die Auffassung (...) abzulehnen, der Staat müsse zur Grundrechtsverwirklichung die rechtlichen und faktischen Voraussetzungen schaffen, die dem einzelnen die reale Möglichkeit der Grundrechtsausübung eröffnen, z.B. für so viele Lehrstellen zu sorgen, daß jeder Bewerber wenigstens die reale Chance habe, überhaupt einen einzigen Ausbildungsplatz zu finden." Münch/Kunig, 1992, S. 716.

¹³ Grundgesetz Art. 12 (Berufsfreiheit)

"(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes geregelt werden."

¹⁴ Vgl. Münch/Kunig, 1992, S. 703.

"Ebenfalls begründet Art. 12 I kein subjektives 'Recht auf Arbeit' gegenüber dem Staat i.S. eines Anspruchs auf Zuweisung von Arbeitsplätzen oder auf die zur Realisierung eines solchen Rechts erforderlichen staatlichen Maßnahmen ..." Münch/Kunig, 1992, S. 716f.

Über das Grundgesetz hinaus wird die jeweilige Bundesregierung noch durch das Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft vom 8. Juni 1967¹⁵ sowie durch das Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969¹⁶ zu aktivem Handeln verpflichtet. Als Problem muß hierbei gesehen werden, daß die dort verwendeten Zielformulierungen nicht operationalisiert sind.¹⁷

Diese positive Verpflichtung unserer Rechtsordnung wird aber z.Zt. insb. durch die Arbeitslosigkeit als gesamtgesellschaftliche Problemlage einer Belastungsprobe unterzogen.

Das macht eine Erörterung der gesellschaftlichen Diskussion über Ursachen und Lösungswege notwendig. Im sozialwissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Diskurs über den Umgang mit der Arbeitslosigkeit sind z.B. folgende Argumentationsweisen im Gespräch:

1. Variante

Die Ausgrenzung aus dem System der beruflichen Erstqualifizierung und dem ersten Arbeitsmarkt stelle nur eine vorübergehende Episode dar, die durch eine zukünftige Entspannung auf dem Arbeitsmarkt oder durch 'Reifung' der Person mittelfristig überwunden werden kann. Die Normalität eines Erwerbslebens wird als erreichbar angesehen. Übergangshilfen erfüllen in diesem Kontext grundsätzlich immer die Funktion, Notzeiten zu überbrücken, Chancen offen zu halten und - wenn Zeit und Arbeitsmarkt reif sind - Perspektiven zu eröffnen und Zugänge zu erschließen.

¹⁵ Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft vom 8. Juni 1967, §1:

"Bund und Länder haben bei ihren wirtschafts- und finanzpolitischen Maßnahmen die Erfordernisse des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts zu beobachten. Die Maßnahmen sind so zu treffen, daß sie im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung gleichzeitig zur Stabilität des Preisniveaus, zu einem hohen Beschäftigungsstand und außenwirtschaftlichem Gleichgewicht bei stetigem und angemessenen Wirtschaftswachstum beitragen."

¹⁶ Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969, §1:

"Die Maßnahmen nach diesem Gesetz sind im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik der Bundesregierung darauf auszurichten, daß ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrechterhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird."

§2:, Abs. 1: "Die Maßnahmen nach diesem Gesetz haben insbesondere dazu beizutragen, daß weder Arbeitslosigkeit und unterwertige Beschäftigung noch ein Mangel an Arbeitskräften eintreten und fortauern."

Diese Rechtsgrundlage wird sich aber nach dem seit 1. April 1997 geltenden AFRG zum 01.01.1998 verändern, da die Zielformulierung verändert und auf den Ausgleich von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt beschränkt wurde.

¹⁷ Vgl. Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 56.

2. Variante

Die Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt sei die Folge 'ererbter sozialer Benachteiligung'. Hilfsangebote können von den Arbeitslosen trotz guten Willens nicht wirksam wahrgenommen werden. Hierzu zählen auch die 'freiwilligen Aussteiger'. Ziel aller Bestrebungen der Jugendlichen selbst sei die Optimierung einer Kombination von Inanspruchnahme von Transferleistungen und von nach Möglichkeit nicht abgabepflichtiger Arbeit.

3. Variante

Die Ausgrenzung aus dem Regelsystem und der Normalität wird als tendenziell dauerhaft angesehen. Übergangshilfen haben in diesem Kontext eher eine sozialpolitische als eine arbeitsmarktpolitische Funktion, d.h. sie sollen die Ausgrenzung sozial verträglich 'abfedern'. Betroffen wären nach diesem Konzept alle Personen ohne adäquate Voraussetzungen für den Arbeitsmarkt.¹⁸

Insbesondere die 3. Variante scheint aufgrund der Rahmenbedingungen z.Zt. eine ausgeprägte Vorrangstellung einzunehmen: Arbeitslosigkeit, Warteschleifen, Umwege und Zwischenbeschäftigungen gehören für eine große Gruppe von jungen Menschen zur 'normalen Situation'. Sozialpolitisch scheint man dies unter der Rubrik 'zumutbar' einzuordnen.¹⁹

Arbeitslosigkeit stellt aber nicht nur ein individuelles Problem der Arbeitslosen dar. Begreift man Arbeit nicht nur als notwendiges Übel zum Zwecke der Existenzsicherung, sondern als Möglichkeit der persönlichen Entfaltung, z.B. wie in der Katholischen Gesellschaftslehre, so wird deutlich, daß Arbeitslosigkeit auch als Beschränkung bei der Wahrnehmung von Grund- oder Persönlichkeitsrechte aufgefaßt werden kann.²⁰ Damit ist der Verantwortungsbereich des Staates und der Gesellschaft angesprochen.

"Länger anhaltende Arbeitslosigkeit ist eine Verletzung der Menschenwürde. Dies gilt besonders in einem Kulturkreis, in dem Arbeit eine vorrangige Quelle von Lebenssinn ist. ... In einer Gesellschaft, die sich als Leistungsgesellschaft versteht, sind Arbeit und Leistung eng miteinander verknüpft. Arbeit wird zur sozialen Norm: Nur wer arbeitet, ist nützlich für die Gesellschaft."²¹

¹⁸ Vgl. Schäfer, 1993, S. 17f.

¹⁹ Vgl. Münchmeier, 1994, S. 119.

²⁰ Vgl. Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 13.

²¹ Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 32.

In der staatlichen Bildungspolitik werden u.a. die Bemühungen um die Einlösung der o.g. Verpflichtungen deutlich, wie ein früherer Bildungsminister formulierte:

"Alle Jugendlichen müssen die reale Chance haben, sich entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten und Neigungen entwickeln zu können. Wir sind es den jungen Menschen in unserem Lande schuldig, ihnen eine ermutigende Perspektive zu geben und ihnen das Vertrauen in unsere freiheitliche Gesellschaftsordnung zu erhalten."²²

Dieses Ziel, allen Jugendlichen, die dies wünschen, den Übergang von der Schule in eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, steht unter einer doppelten Herausforderung:

Einerseits geht es um die Sicherung eines angemessenen Bildungsangebots entsprechend der Vielfalt der individuellen Bildungswünsche, Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten und Vorbildungen, andererseits sind aber auch bedarfsgerechte Qualifikationen zu vermitteln, die auch reelle Beschäftigungschancen eröffnen und den Übergang an der *zweiten Schwelle* ermöglichen.²³

Die Enquetekommission des Bundestages "Bildung 2000" sieht eine Aufgabe des Bundes und der Bildungspolitik im Zusammenhang mit der Frage, wie sich Jugendliche auf die Übernahme von Verantwortung in Arbeit und Beruf vorbereiten können:

"Bildungspolitik muß davon ausgehen, daß Erwerbsarbeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Freizeit und informelle Arbeit für die ganz überwiegende Mehrheit der Bevölkerung ... eine zentrale Bedeutung hat. Von der Realisierung des Berufswunsches hängt für das Individuum auch die Möglichkeit zur Entfaltung in anderen Lebensbereichen ab. Die Erwerbsarbeit und sie prägende Prinzipien ... dominieren in der Industriegesellschaft derart, daß ein

²² Ortleb, 1993, S. 20.

"Ziel der Berufsbildungspolitik muß es daher sein, möglichst allen Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen." BLK, 1993, S. 3. Eine ähnliche Empfehlung gab schon der Gesprächskreis Bildungsplanung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Qualitätsverbesserung der beruflichen Bildung am 10.02.82. Vgl. Lübke, 1989, S. 146.

"Das Recht auf Bildung und Ausbildung ist als soziales Grundrecht in die Verfassung und als individuell einklagbares Recht im Berufsbildungsgesetz festzuschreiben. Dieses Recht muß von Staat und Wirtschaft gewährleistet werden. Es muß auch von Erwachsenen in Anspruch genommen werden können." Empfehlung 1/47 aus: Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 65.

²³ Vgl. Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 64.

Sinndefizit zu entstehen droht, wo Lebenszeiten nicht mehr von der Erwerbsarbeit ausgefüllt sind."²⁴

Dementsprechend sollte eine "Berufsbildungspolitik, die allen Jugendlichen und Erwachsenen eine qualifizierte berufliche Ausbildung ermöglichen will, ... für alle jene, die dies in der Normalpraxis unseres beruflichen Bildungswesens nicht erreichen können, zusätzliche Förderung und Unterstützung zur Erlangung eines qualifizierten Ausbildungsabschlusses und gegebenenfalls auch zur Sicherung ihrer Integration in Beschäftigung bereitstellen."²⁵

Daß es zur Abfederung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungskrisen sozialstaatlicher Interventionen bedarf, ist wegen des öffentlichen Charakters der beruflichen Bildung in Deutschland hinsichtlich ihrer Legitimation kaum bestritten.²⁶ Somit besteht eine Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik darin, die individuellen Bildungsvoraussetzungen für einen möglichst unproblematischen Übergang in das Beschäftigungssystem zu sichern und damit die Beschäftigungschancen eines jeden zu verbessern.²⁷

Die inhaltliche Gestaltung sowie die Erfolgsmessung einer solchen Berufsbildungspolitik lassen sich daher u.a. aus dem expliziten Ziel einer umfassenden und dauerhaften Integration auch von Problemgruppen ins Beschäftigungssystem ableiten.²⁸

Wie alle westlichen Industrienationen befindet sich auch die Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg zu einer *Dienstleistungsgesellschaft*. Diese Entwicklung geht einher mit deutlich höheren Qualifikationsanforderungen an zukünftige Arbeitskräfte.²⁹

In die Kategorien formaler Ausbildungsabschlüsse übersetzt, bedeutet dies, daß der Arbeitskräftebedarf an Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder Hochschulausbildung weiter ansteigen wird. Diese Entwicklung geht zu Lasten des Arbeitskräftebedarfs von Personen ohne formalen Ausbildungsabschluß, deren Anteil in der Zukunft deutlich zurückgehen wird.³⁰

²⁴ Zukünftige Bildungspolitik, 1990a, S. 66.

²⁵ Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 65.

²⁶ Vgl. Raab/Rademacker, 1994, S. 6.

²⁷ Vgl. Lübke, 1989, S. 147.

²⁸ Vgl. Glücklich, 1991, S. 28.

²⁹ Vgl. BLK, 1993, S. 14.

³⁰ Vgl. BLK, 1993, S. 16.

Die arbeitsinhaltlichen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen werden Rückwirkungen auf die beruflichen Qualifikationsanforderungen haben und vermutlich andere bzw. erweiterte Qualifikationsanforderungen an die Erwerbstätigen stellen. Drei Typen von Fähigkeiten und Kenntnissen kennzeichnen die angenommenen Anforderungen an die künftigen Erwerbstätigen:

- Grundlegende fachbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten, die in verschiedenen Berufen/Arbeitsbereichen gebraucht werden,
- arbeitsmethodische und technikbezogene Qualifikationen,
- persönlichkeitsbezogene, d.h. soziale, intellektuelle und motivationale Fähigkeiten.³¹

Es sind die gesellschaftlichen Bilder von *Jugend*, in denen Erwartungen und Befürchtungen der Erwachsenen-Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Je nach Einschätzung der Jugend als 'Hoffnungsträger', 'Risiko', 'Träger des Status-Quo' oder als 'Dialog-Partner'³² haben diese Jugendbilder unterschiedliche praktische Folgewirkungen für das Verhältnis der Erwachsenen-Gesellschaft zur Jugend.

1.2. Bezugspunkte der Träger

Die Träger der Jugendsozialarbeit erbringen nach ihrem jeweiligen Selbstverständnis die Angebote für benachteiligte junge Menschen. Auf der Bundesebene existiert bereits seit 1949 der Zusammenschluß der Trägergruppen und der Landesarbeitsgemeinschaften in der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - Jugendaufbauwerk, BAG JAW.³³

Die katholischen Träger der Jugendsozialarbeit, die später noch differenziert betrachtet werden, haben sich unter dem Dach der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit zusammengefunden. Sie betonen eine Eigenständigkeit "in ihrer Wertgebundenheit, ihren Zielsetzungen, der eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Organisationsstruktur, der Anstellung von Mitarbeiter/-innen und der Durchführung von Aufgaben sowie der Einbringung von eigenen finanziellen Mitteln"³⁴.

³¹ Vgl. BLK, 1993, S. 18f. "Neben den fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten, die nach wie vor einen wichtigen Stellenwert haben, gewinnen fach- und berufsübergreifende, außerfachliche Fähigkeiten und soziale Qualifikationen (sog. 'Schlüsselqualifikationen') zunehmend an Bedeutung." A.a.O.

³² Hafenegger, 1996, passim.

³³ Vgl. Handbuch für Träger, 1995, S. 18. Vgl. Schier, 1995, S. 388.

³⁴ Informationen zur Katholischen Jugendsozialarbeit, 1993, o.S. (S. 2).

Obwohl die katholischen Träger nicht mit der 'Amtskirche' (Kirche als Institution) gleichzusetzen sind³⁵, haben sie doch eine gemeinsame, verbindliche Wertebasis:

Dies ist die Katholische Soziallehre.³⁶ Sie läßt sich beschreiben als die Gesamtheit aller Lehraussagen der katholischen Kirche über sämtliche Bereiche und Probleme des menschlichen Soziallebens. In pastoralen Anweisungen (Enzykliken, Lehrschreiben) wird diese Betrachtungsweise zum Ausdruck gebracht.³⁷

Nell-Breuning, als ihr Nestor in Deutschland, bezeichnet als Soziallehre der katholischen Kirche, "die Lehre darüber, wie wir unser Zusammenleben in der menschlichen Gesellschaft zu verstehen, einzurichten und zu ordnen und wie wir uns als große oder kleine gesellschaftliche Gruppen, aber auch als einzelne in der Gesellschaft zu verhalten haben". Diese Lehre bestehe nicht aus ewigen Wahrheiten, sondern entwickle sich selbst mit der fortschreitenden Entwicklung der Dinge. Die kirchenlehramtlichen Verlautbarungen über gesellschaftliche und wirtschaftliche Erscheinungen seien immer im geschichtlichen Zusammenhang zu sehen.³⁸

Der Anknüpfungspunkt der Fragestellung zur Soziallehre liegt insbesondere in der Sozialenzyklika *Laborem Exercens*, in der die Arbeitswelt und die Arbeit des Menschen eine umfassende Würdigung und Anerkennung erfahren.³⁹

Die Enzyklika greift frühere Äußerungen der Sozialverkündigung⁴⁰ auf, setzt jedoch auch eigene und neue Akzente. So ist z.B. das Prinzip des Vorrangs der Arbeit vor dem Kapital differenziert dargelegt. Es wird keine ideale gesellschaftliche oder wirtschafts

³⁵ Die Trägerschaft von Kirchengemeinden ist die Ausnahme. In der Regel sind die katholischen Träger rechtlich selbständige Institutionen, die eine Anerkennung durch die regionale oder diözesane Kirchenstruktur erfahren bzw. von diesen auch einen Teil der Mittel erhalten.

³⁶ In den Aussagen der Katholischen Soziallehre wird eine bestimmte Auffassung vom Menschen in der Welt entwickelt und vertreten. Die 'Katholische Soziallehre' als festumrissenes System von Lehrsätzen und Regelungen mit Allgemeinverbindlichkeit gibt es nicht.

³⁷ Vgl. Hartfiel, G./Hillmann, K.-H., Wörterbuch der Soziologie, S. 116, 3. Aufl. Stuttgart 1982.

³⁸ Oswald von Nell-Breuning, in: Texte zur katholischen Soziallehre, (Hg.) KAB, S. 9ff, Kevelaer 19774.

³⁹ *Laborem Exercens* - Über die menschliche Arbeit - gegeben durch Johannes Paul II. am 14. September 1981, zum 90. Jahrestag von *Rerum Novarum*. Die Enzyklika *Laborem exercens*, Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 32, Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz (Hg.), Bonn 1981. Im folgenden nachgewiesen als 'LE' versehen mit der entsprechenden Kapitelnummer.

⁴⁰ Die Sozialverkündigung umfaßt neben den Sozialenzykliken im engeren Sinne (Lehramt), Reden und Verlautbarungen der Päpste sowie die Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils.

politische Ordnung propagiert, sondern die Würde der arbeitenden Menschen wird in den Vordergrund der Ausführungen gestellt.⁴¹

Eine Aufgabe der Kirche sei es, so der Verfasser der Enzyklika Papst Johannes Paul II., immer auf die Würde und die Rechte des arbeitenden Menschen hinzuweisen und jene Situationen anzuprangern, die diese verletzen (LE 1). So sei z.B. in erster Linie die Arbeit für den Menschen da und nicht der Mensch für die Arbeit. (LE 6) Eine Arbeitsordnung wird nur dann als moralisch zulässig angesehen, wenn sie den Gegensatz zwischen Arbeit und Kapital überwindet und versucht, dem Menschen als dem Subjekt der Arbeit eine wirksame Teilnahme zu ermöglichen.(LE 13) Deswegen stelle auch das Gegenteil einer geordneten Situation die Arbeitslosigkeit dar, die durch die Institutionen des indirekten Arbeitgebers (Rechtsgefüge des übergeordneten Sozialsystems) zu bekämpfen ist.(LE 18)

Diese Aussagen bilden den normativen Rahmen, auf dem die katholischen Träger ihre Zielvorstellungen formulieren. Es geht also einerseits um ein wertegebundenes Angebot aus christlicher Motivation. Aber es geht darüber hinaus auch um eine moralische Selbstverpflichtung der Träger gegenüber ihren Mitarbeiter/innen und den Teilnehmer/innen.

Die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft generell und damit auch der sie tragenden Organisationen thematisiert Hollstein, wenn er unter der Überschrift "Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen" thesenartig verschiedene Rollen benennt.⁴²

In Anlehnung an Hollstein läßt sich danach fragen, ob die Träger der Jugendberufshilfe

- Reproduktionsagentur
zur Erhaltung des Arbeitskräftepotentials und Pflege der industriellen Reservearmee,
- Sozialisationsagentur
zur Vermittlung und Einhaltung gültiger Werte und Normen mit Einzelfallzuschreibung und zur Förderung von gesellschaftlichem Wohlverhalten,

⁴¹ Vgl. 'Zur Einführung' bei Klein, W./Krämer, W. (Hg.): Sinn und Zukunft der Arbeit, Konsequenzen aus Laborem exercens, S. 7 -17, Mainz 1982.

⁴² Hollstein, Walter: Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit. In: Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, (Hg.) Walter Hollstein u. Marianne Meinhold. Bielefeld 1980, S. 167-207.

- Kompensationsagentur
zum individuellen Ausgleich von Systemmängeln als schlechtes 'Gewissen der Gesellschaft',
- Oppressionsagentur
zur Kontrolle von abweichendem Verhalten, Verteilung von 'Trostpflastern' und Verschleierung von gesellschaftlicher Ungerechtigkeit,
- Disziplinierungsagentur
zum Anpassen und Gefügigmachen der Jugendlichen an die Gesellschaft

sind?⁴³

1.3. Jugend als gesellschaftliche Übergangsphase

Die Randpunkte *Herkunftsfamilie* und *eigene Familiengründung* markieren das gesellschaftliche Kontinuum des Übergangs von der Kindheit in die Erwachsenenwelt.⁴⁴ In dieser Polarität begegnet der junge Mensch u.a. Institutionen wie allgemeinbildender Schule (Bildungssystem), Ausbildungsstätten (Ausbildung) und Unternehmen (Erwerbssystem).⁴⁵

Dieses Kontinuum setzt sich aus einer Pluralität von Bewegungsformen⁴⁶ zusammen, einem Nebeneinander von Biographieverläufen, in denen eine einheitliche Jugend'phase' im modernen Sinn gar nicht vorkommt:

Die Bewegung geschieht i.S.

- von modernen Lösungen,
bei denen die Schulzeit mit den Ablöschungsschritten aus der Familie, der Vorbereitung eines eigenen Privatlebens oder mit einer Cliquenzeit verbunden ist,

oder

- von eher entstrukturierten Bewegungsformen,
bei denen die Jugendlichen in jugendkulturellen Szenen (vor allem in der Drogen- und der Ökologie-Szene) ihren Weg

⁴³ Vgl. A.a.O., S. 205ff.

⁴⁴ Vgl. Münchmeier, 1994, S. 117. Ohne damit für eine zwangsweise oder zielgerichtete Entwicklung votieren zu wollen.

⁴⁵ Daneben existieren auch Einrichtungen der Freizeit, der Politik, der Wirtschaft, der Kultur mit je unterschiedlichen Zugangs- und Darstellungsformen. In dieser Palette von freiwilligen Angeboten und Pflichtveranstaltungen sind auch die Träger der Jugendsozialarbeit verortet, die neben anderen ihre speziellen Angebote bereitstellen.

⁴⁶ Raab spricht von einer Vielfalt von Übergangsbioographien und entwickelt eine Kategorisierung mit neun 'Mustern'. Vgl. Raab, 1997, S. 4f.

durch die Biographie relativ unabhängig von Altersstatusgrenzen zu leben und sich selbst zu bahnen suchen.⁴⁷

‘Jugend’ als gesellschaftliches Konstrukt wird verstanden wie eine Investition auf eine später ausstehende Leistung. Von seiten des Individuums steht das Versprechen auf eine später zu erwartende Gratifikation. Das Konzept ist also in jeder Hinsicht bildungsoptimistisch und zukunftsorientiert⁴⁸. Konfrontiert man dieses Konzept jedoch mit der heutigen Realität, dann läßt sich feststellen, daß mit der gewaltigen, formalen Ausweitung der Jugendphase eine innere Aushöhlung, ja Zerstörung des Gehalts dieses Sinns der *Jugend* einhergeht, und zwar deshalb, weil die Zukunftsbezogenheit dieses Konzepts in der Erfahrung vieler Jugendlicher fragwürdig bzw. obsolet geworden ist.⁴⁹

Strukturelle Veränderungen der Jugendphase haben stattgefunden, insbesondere ihre zeitliche Ausdehnung und ihre Prägung durch schulische Bildungsprozesse. Die Jugend wird geprägt durch Schule und ist insofern ‘Schul-Jugend’. Die Tatsache, daß immer mehr Heranwachsende für immer längere Zeit in die Schule gehen, sie also zu Schul-Jugendlichen werden, heißt aber nicht, daß sie den damit gestellten Aufgaben sowie Lernmöglichkeiten usw. von der gleichen sozialen Ausgangslage her gegenüberstehen; vielmehr müssen sie die Anforderungen weitgehend als ‘Einzelkämpfer’ bewältigen. Der Homogenisierungsprozeß ‘Schule’ verstellt den Blick dafür, daß vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Individualisierungsansprüche die Bewältigung der Aufgaben dennoch aus unterschiedlichen sozialen Lagen und Lebenswelten heraus erfolgt.⁵⁰

Diese Veränderungen gingen einher mit der Auflösung traditioneller Milieus, schwindender Verbindlichkeit von Orientierungsangeboten sowie veränderter Modi des Übergangs ins Beschäftigungssystem. Obwohl das vermuten läßt, daß davon Lebenskonzepte und Arbeitsorientierungen nicht unberührt geblieben sind⁵¹, stehen in der Rangfolge dessen, was jungen Menschen für ihre

⁴⁷ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, S. 236, 1991.

⁴⁸ Vgl. Münchmeier, 1994, S. 117f. "Der Sinn des Jugendalters liegt in diesem Konzept in der Aufschiebung aktueller gegenwärtiger Bedürfnisse zum Zwecke des Lernens, der Vorbereitung auf eine doch im ganzen als sicher vorgestellte Zukunft." Hornstein, 1985, S. 160.

⁴⁹ Vgl. Hornstein, 1985, S. 160.

⁵⁰ Vgl. Hornstein, 1985, S. 160f.

⁵¹ Vgl. Voskamp, 1990, S. 15.

So besteht die Ausgerichtetheit des Übergangs nicht mehr: der Beruf des Vaters prädestiniert nicht weiterhin den des Sohnes und es wird immer verbreiteter, daß für viele junge Menschen ohne Unterstützung kein Übergang möglich ist.

spätere Berufstätigkeit wichtig ist, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und eine ausreichende Existenzsicherung immer noch weit oben an.⁵²

Die Vorbereitung auf und der Einstieg in ein stabiles Lohnarbeitsverhältnis machen nach diesem Konzept des Übergangs das Zentrum der jugendlichen Lebensplanung aus. Erwerbsarbeit ist das unabdingbare Fundament der Erwachsenenexistenz. Als zentrales Medium ist sie die Voraussetzung für den Zugang zu den wichtigsten sozialen Sicherungssystemen der Gesellschaft.⁵³

Voskamp stellt für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen eine differenzierte Wahrnehmung des Bedeutungsgehaltes von Erwerbsarbeit fest:

"Die Arbeitsansprüche der Jugendlichen sind vornehmlich darauf gerichtet, sich als Person in die Arbeit einzubringen und in ihr darstellen zu können, in ihr Selbstbestätigung und soziale Anerkennung zu finden ... Lediglich bei gut einem Viertel - überwiegend Arbeitslose, Jugendliche in prekären Beschäftigungsverhältnissen und restriktiven Arbeitssituationen - sind sinnhaft-subjektbezogene Ansprüche wenig oder nur in Ansätzen entfaltet und treten deutlich zurück hinter eine defensive Anspruchshaltung, die in erster Linie auf die Absicherung materieller Interessen und die Abwehr von Arbeitsbelastungen abgestellt ist."⁵⁴

Problematisch für viele Jugendliche scheint allerdings der Bereich der adäquaten Einschätzung von Zukunftsgüter zu sein:

"Gegenwartsbezogenheit ist ein charakteristisches Merkmal ihres Daseinsgefühls. Negativ formuliert: vielen Jugendlichen fällt es heute offensichtlich schwer, in der eben skizzierten Weise ein Verhalten langfristiger Planung, des Aufschubs von aktuellen Bedürfnissen zugunsten späterer Gratifikationen zu entwickeln. Leben ist jetzt, nicht später!"⁵⁵

⁵² Vgl. Schober/Tessaring, 1993, S. 11.

Ergänzend meinen Schober/Tessaring, 1993, S. 11: "Bei den Motiven der unmittelbar bevorstehenden oder gerade erfolgten Ausbildungs- und Berufswahl urteilen Jugendliche etwas anders: Hier spielen 'Spaß an der Arbeit', persönliche Interessen und Eignung sowie inhaltliche Erwartungen an die Art der Ausbildung bzw. künftigen Tätigkeit eine wichtigere Rolle."

"Das heißt, daß vier Fünftel unserer Jugendlichen sich ein Leben ohne Arbeit nicht vorstellen können, während für das restliche Fünftel diese Vorstellung nachvollziehbar ist. Dies zeigt unserer Meinung nach klar, daß Beruf und Arbeit bei einer breiten Mehrheit unserer Jugendlichen im Zentrum der Lebensplanung stehen, und daß sie ihre Zukunftsorientierung auf eine durchgängige Arbeitstätigkeit aufbauen." Wahler, 1994, S. 45.

⁵³ Münchmeier, 1996, S. 5.

⁵⁴ Voskamp, 1990, S. 27f.

⁵⁵ Hornstein, 1985, S. 164.

Entsprechend der *Böhm-Bawerkschen These* der Höherschätzung von Gegenwartsgütern gegenüber Zukunftsgütern führt das in einer längerfristigen Perspektive zu einer systematischen Unterbewertung der Leistungen des Ausbildungssystems. Hinzu kommt, daß die geringe Transparenz des Bildungssektors und des Arbeitsmarktes es dem einzelnen, selbst beim Vorliegen einer langfristig orientierten Präferenzstruktur, nahezu unmöglich machen, seine der Berufswahl vorausgehende Ausbildungswahl auf verlässliche Informationen über die zukünftige Marktlage der für ihn relevanten Berufe zu stützen.⁵⁶

1.4. Beruf als Vehikel der gesellschaftlichen Integration

Da die berufliche Tätigkeit einer der zentralen Mechanismen für die Zuweisung von Lebenschancen und -möglichkeiten ist und durch den Erwerb bzw. Nichterwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen in einem nicht unerheblichen Maße die Weichen für spätere soziale Chancen - der sozialen Plazierung, dem beruflichen Status und der gesellschaftlichen Anerkennung - gestellt werden, sollte nach Höfer/Straus das Ziel einer sozialstaatlichen Berufsbildungspolitik sein, für jene Gruppen, die Probleme beim beruflichen Einstieg haben, entsprechende Hilfestellungen und Qualifizierungsmöglichkeiten bereitzustellen.⁵⁷

Interventionen und Förderungen durch die Berufsbildungspolitik dienen dem Ziel, eine Integration der jungen Menschen in die Gesellschaft zu eröffnen. Als Schlüssel und Zugang zur Erwerbsarbeit wird der Beruf angesehen.⁵⁸

Unter *Integration* im allgemeinsten Sinne wird ein Prozeß verstanden, in dem neue Elemente in ein bestehendes System in der Weise aufgenommen werden, daß sie sich anschließend von den alten Elementen nicht mehr unterscheiden als diese untereinander. In der Soziologie beschreibt Integration einen Prozeß, in dem Menschen unter Zuweisung von Positionen und Funktionen in die

⁵⁶ Vgl. Hegelheimer, A. : Texte S. CXIIf.

So schätzen Jugendliche als subjektiv bedeutsam für die Wahl eines Berufes oder Arbeitsplatzes in erster Linie eigene berufliche Erfahrungen - etwa im Rahmen des Betriebspraktikums, der 'Schnupperlehre' oder auch eigener Ferienarbeit. Vgl. Schober/Tessaring, 1993, S. 13.

⁵⁷ Vgl. Höfer/Straus, 1993, S. 21.

⁵⁸ "... der nach wie vor gültige sozialpolitische Konsens von der sozialen Integration durch Arbeit und Beruf ..." Becker, 1994, S. 36.

Sozialstruktur eines Sozialsystems aufgenommen werden, z.B. die Eingliederung und Akzeptanz von Individuen in Gruppen.⁵⁹

Als Schritt zu einer gelingenden gesellschaftlichen Integration wird der Eintritt in die Arbeitswelt gesehen. Ein solcher, erfolgreicher Eintritt setzt aber den Abschluß einer Ausbildung in einem 'anerkannten Ausbildungsberuf' voraus.

Der Abschluß einer *Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf* gilt in der Bundesrepublik - wie im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben - als grundlegende Qualifikation und formale Voraussetzung für die Erwerbstätigkeit im berufsfachlichen Segment des Arbeitsmarktes. Eine Berufsausbildung im Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ist deshalb für den 'Normalverlauf' des weiteren Erwerbslebens von entsprechend großer Bedeutung.⁶⁰

Das bedeutet, daß sowohl aus der Perspektive der auszubildenden Jugendlichen als auch aus der Perspektive der beschäftigenden Wirtschaft von einem gelungenen Berufseinstieg heute nur noch dann sinnvoll die Rede sein kann, wenn eine berufliche Qualifizierung mindestens auf dem Niveau eines anerkannten Ausbildungsberufes erreicht wird.⁶¹

Der *Beruf* verkörpert dabei aus der ihm eigenen Verknüpfung zwischen den Seiten Arbeitskraft (Qualifikation) und Arbeitsplatz

⁵⁹ Plath/König/Jungkunst, 1996, S. 266. Neben der 'Integration' gibt es z.B. in der Migrationsforschung noch die Begriffe Assimilation und Akkulturation, mit denen nach Art und Umfang je unterschiedliche Eingliederungsvorgänge beschrieben werden. Zusätzlich werden noch spezifische Funktionen von Integration unterschieden: funktionale Integration, normative Integration, politische Integration. Vgl. A.a.O.

In einer offenen Gesellschaft stellt das Integrationsproblem als solches eine permanente Herausforderung dar. So wie sich die 'Statusprofile der Gesellschaft' permanent ändern, verändern sich auch die Zutrittsmöglichkeiten zu diesen. Neue Gruppen treten auf, die in ihrer Integration bedroht sind: Neben die schon bestehenden (z.B. Ausländer, Ungelernte, Arbeitslose) treten 'neue' Gruppen, wie Flüchtlinge, aber auch Personen, deren Qualifikation infolge des Zusammenbruchs des sozialistischen Gesellschaftssystems nicht oder nicht mehr verwendbar sind. Vgl. Pütz, 1993b, S. 160f.

⁶⁰ Vgl. Schäfer, 1993, S. 32.

⁶¹ Vgl. Rademacker, 1993, S. 54. Einschränkend dazu Wettstein:

„Diese zentrale Stellung des Berufes im System der Qualifizierung und Sozialisierung für eine Erwerbstätigkeit gibt es nicht überall. Sie ist beschränkt auf das deutschsprachige Europa.“ Wettstein, 1985, S. 74f.

(Anforderungen) das Tauschmuster und Regulativ des Arbeitsmarktes.⁶²

Diese Leitfunktion von Beruf⁶³ bei der Integration nachwachsender Generationen hat weitreichende Bedeutung für Gegenwart und Zukunft: Neben den Grundlagen für Familiengründung und Heranwachsen der Kindergeneration in gesicherten Verhältnissen geht es um die sichere Versorgung für die Älteren (Generationenvertrag) und um die Subsistenzmöglichkeiten der nachfolgenden Generationen.⁶⁴

Wenn der *Beruf* Gliederungs- und Strukturprinzip unserer Gesellschaft ist⁶⁵, da im Beruf Arbeit, Erwerbsperspektive und Qualifikation in spezifischer Weise kombiniert sind, und zudem noch eine Operationalisierung in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen geleistet wird, sind die Schritte zum Beruf entscheidend:

„Wer Zugang zum Erwerbsleben suche, müsse seine Arbeitsfähigkeiten so ausbilden, daß er seine Qualifikation gegen Einkommen und Versorgungschancen tauschen könne.

Berufswahl basiert auf derartigen gesellschaftlichen Vorgaben. Sie ist der von der Gesellschaft vorgezeichnete Weg zur Integration der nachwachsenden Generation und zur Übernahme der Erwachsenenrolle für alle, die darauf angewiesen sind, ihre Subsistenz (und die einer Familie) über Erwerbsarbeit zu sichern.“⁶⁶

Eine berufliche Erstausbildung in zukunftsrelevanten Tätigkeits- und Qualifikationsbereichen ist damit nicht nur die Voraussetzung für Beschäftigung, Umschulung, Fort - und Weiterbil

⁶² Vgl. Stooß, 1985, S. 201.

Zabeck vertritt dagegen eine mehr inhaltliche Vorstellung von 'Beruf', auch wenn er sie selbst kritisch sieht: "Zwischen der 'Berufsidee', wie sie heute noch das Selbstverständnis der nachwachsenden Generation bestimmt und den pädagogischen Bemühungen um deren Integration in das Beschäftigungswesen die Richtung weist, und der Realität des Arbeitslebens klafft ein merkwürdiger Widerspruch." Zabeck, 1983, S. 29.

⁶³ So auch Zabeck, 1983, S. 28: "Auch heute noch orientiert sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Leistungsstrukturen der Gesellschaft unter dem Anspruch eines Berufsbegriffs, der mehr beinhaltet als eine funktionale 'Austauschbeziehung zwischen Arbeitsorganisation und Haushalt' (Daheim).".

⁶⁴ Vgl. Stooß, 1985, S. 198.

⁶⁵ „Beruf reduziert sozusagen die theoretische denkbare Vielzahl an Kombinationen, Arbeitsfähigkeiten auszubilden, sich auf Aufgabenfelder zu spezialisieren und Arbeitskraft nachzufragen oder Arbeitsplätze zuzuschneiden auf allgemein anerkannte und verbindliche Muster für die Ausübung der Erwerbsarbeit und der Tauschvorgänge des Arbeitsmarktes." Stooß, 1985, S. 199.

⁶⁶ Stooß, 1985, S. 198.

dung, sie bildet einen relativ wirksamen Schutz gegen Arbeitslosigkeit und sie ist eine Basis für individuelle Sinnstiftung.⁶⁷

Einen Beruf zu erlernen kann dann bedeuten, seine persönliche, berufliche und gesellschaftliche Identität zu entfalten.⁶⁸

Die Lebensphase der Jugend ist gekennzeichnet durch die Vorstellung der beruflichen Bildung:

"Die Orientierung auf einen Beruf verbunden mit der Bereitschaft und der Befähigung für eine Berufsausbildung mindestens auf dem Niveau eines anerkannten Ausbildungsberufs ist eines der wichtigsten Ziele der Lebensphase, deren Ende durch das Verlassen der allgemeinbildenden Schule markiert ist."⁶⁹

Daneben, daß Ausbildungsberufsbilder die Bündelung der Anforderungen, Arbeitsbedingungen und -belastungen bestimmen, liegen für jeden einzelnen in der Wahl des Ausbildungsberufs Vorgaben und Chancen in einem, und zwar bezogen u.a. auf folgende Dimensionen:

- Die Berufsausbildung entscheidet darüber, für welche Aufgaben jemand seine Arbeitsfähigkeiten ausbilden und einsetzen kann.
- Mit der Wahl des Ausbildungsberufs sind die Korridore vorgegeben, innerhalb derer die erworbenen Qualifikationen verwertet, über Anpassungsfortbildung erhalten und über Aufstiegsfortbildung vertieft und verbreitert werden können.
- Die Berufsangebote geben den Rahmen dafür ab, was jemand verdient, wie er ins soziale Netz eingebunden ist und welche Position damit im Erwerbsleben verbunden sein wird.
- Ausbildungsberuf und Ausbildungsniveau bestimmen somit auch über die Art der Teilhabe an materiellen und immateriellen

⁶⁷ Feuerstein, 1991, S. 18.

"Die Leitfunktion des Berufs für die Integration der Nachwachsenden ist gekoppelt an eine ganzheitliche Berufsauffassung, die gekennzeichnet ist durch eine Verknüpfung von Erwerbs- und Versorgungschancen mit gesellschaftlichen Zusagen, im Beruf eine sinnvolle Betätigung zu finden, über solche Aktivität sich in der Gesellschaft zu verorten, sich Autonomie und Chancen der Mitgestaltung der Berufsmuster zu sichern und so seine Identität als Person zu finden.

Solche Leitfunktion des Berufs ist als Grundelement der Berufsorientierung und der Entscheidung über Ausbildung und Erwerbsbetätigung derzeit nicht zu ersetzen. Auch ist im Moment nicht erkennbar, wie ein Bezugssystem zur Verortung der nachwachsenden Generation ins Erwerbsleben beschaffen sein könnte, das sich nicht an den vorherrschenden Grundmustern der Arbeitswelt orientierte." Stooß, 1985, S. 208.

⁶⁸ Vgl. Buttler, 1993, S. 97f. „Vor diesem Hintergrund kommt der Berufsqualifizierung eine Brückenfunktion zu zwischen dem Zuschnitt der Arbeitsplätze in den Betrieben und den Angeboten, die dem Nachwuchs zur Ausbildung personaler Fähigkeiten bereitgestellt werden.“ A.a.O.

⁶⁹ Rademacker, 1993, S. 54.

riellen Gütern, ebenso weitgehend über Art und Weise sozialer Kontakte bei der Arbeit und in der Freizeit.

Erst eine volle berufliche Integration der jungen Menschen kann die Gesellschaft bei Strukturwandel und regionalen Verschiebungen weitgehend vor 'Drop-Outs' schützen. Zudem kann es sich keine Gesellschaft leisten, die potentiellen Möglichkeiten ihrer Jugend nicht zu aktivieren.⁷⁰

Damit übernehmen die Träger der Jugendberufshilfe mit ihren Angeboten eine wichtige gesellschaftliche Brückenfunktion zur Konsolidierung und Integration der jungen Menschen, die im Übergang Schule - Arbeitswelt gefährdet sind.

2. Schwellen an den Übergängen Schule - Arbeitswelt

Obwohl die gesellschaftliche Vorgabe der Integration⁷¹ erkennbar ist, gelingt die Zielerreichung nicht allen jungen Menschen⁷². Damit werden Fragen zur Integration bzw. Reintegration in das Erwerbsleben aufgeworfen. Diese lassen sich einteilen nach

- „der 'Stelle', an der der Zutritt zu den Statuslinien unterbrochen ist (z.B. 1. Schwelle, 2. Schwelle, ...),
- nach den Gruppen, die von der Unterbrechung betroffen sind,
- nach den Ursachen der Unterbrechung und
- nach den Maßnahmen und Konzepten zur Heilung dieser Störung.“⁷³,

Der Übergang vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem erfolgt im allgemeinen über eine (Berufs-)Ausbildung, die eine Brückenfunktion übernimmt.

⁷⁰ Vgl. Pütz, 1992, S. 35.

⁷¹ Wobei diese Annahme der 'Normalität' des Übergangs Jugendlicher in die Berufsausbildung, die folgerichtig in die Erwerbsarbeit als Facharbeiter bzw. Fachangestellter mündet, wie sie als Annahme in der Phase wirtschaftlicher Prosperität in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschte, durch wissenschaftliche Arbeiten schon Anfang der 70er Jahre deutlich in Frage gestellt wurde. Vgl. Lex, 1993, S. 14f.

⁷² "Im folgenden wird von den Ergebnissen einer im Jahr 1990 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) von EMNID durchgeführten Repräsentativbefragung von rund 7.000 jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis unter 25 Jahren aus den alten Ländern ausgegangen. Von ihnen hatten einschließlich der Ausländer rund 14% keinen formalen Ausbildungsabschluß erworben ... Absolut entspricht dies rund 500.000 jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung." BLK, 1993, S. 5.
"In den neuen Ländern beträgt der Anteil der jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung an den 20- bis unter 25jährigen nach einer 1991 von Infratest Sozialforschung im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) durchgeführten Untersuchung rund 9% ... Das entspricht absolut rd. 100.000 Personen." BLK, 1993, S. 6.

⁷³ Pütz, 1993b, S. 160f. Einen Überblick aus Sicht der Arbeitsverwaltung über Zielgruppen und Maßnahmen gibt ibv, 1996, S. 2339 - 2351.

Dieser Übergangsprozeß kann also gegliedert werden in die Übergänge

(allgemeinbildende) Schule - (Berufs-)Ausbildung (1.Schwelle) und

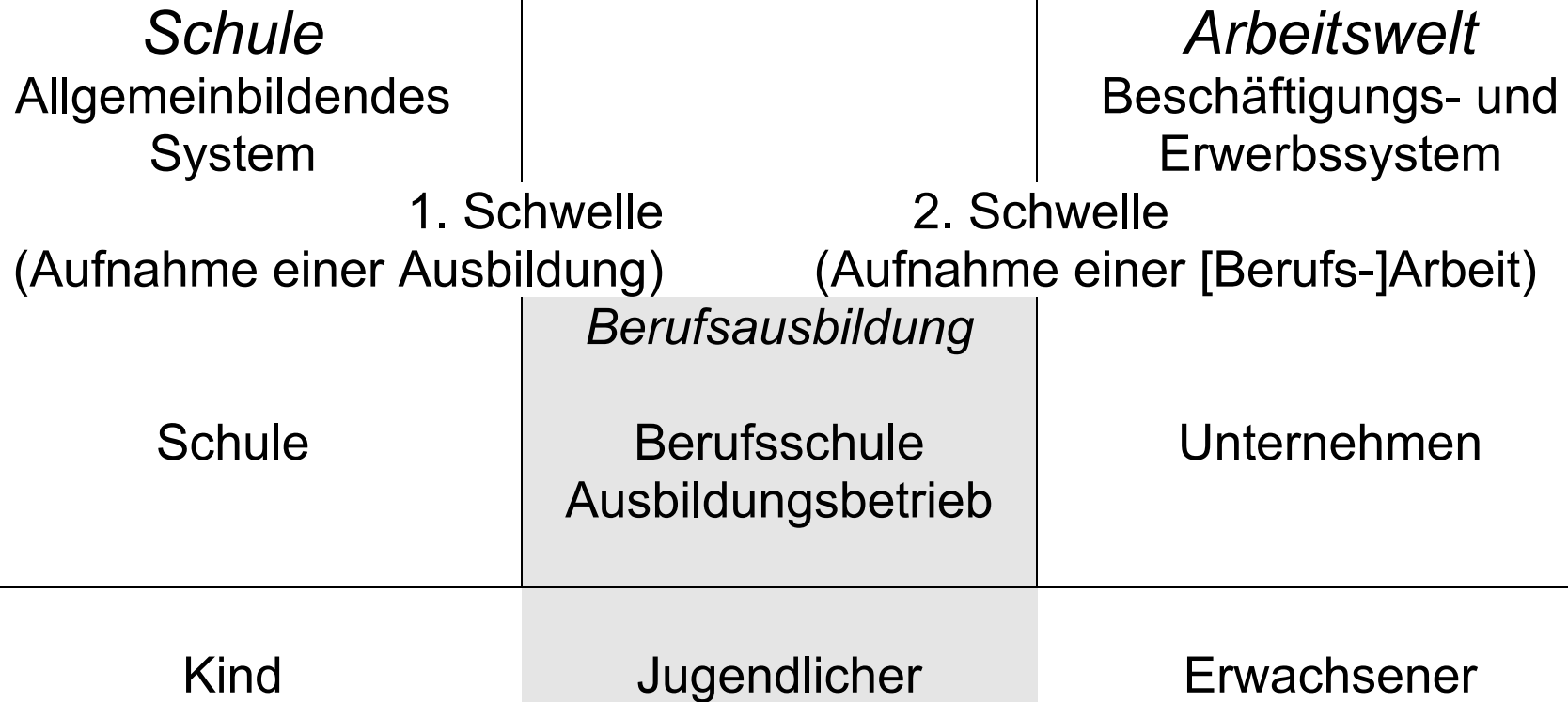
(Berufs-)Ausbildung - Beschäftigung/Erwerbsarbeit (2.Schwelle).

In der Bildungsgesamtrechnung (BGR) werden neben einer konsistenten Analyse der Struktur auch die Entwicklungen von Personenbeständen im Bildungs- und Ausbildungswesen sowie innerhalb und außerhalb des Beschäftigungssystems und die Ermittlung aller Übergänge zwischen diesen Bereichen statistisch erfaßt.⁷⁴

⁷⁴ Fischer u.a., 1993, S. 11.

"Die Bewegungsrechnungen der BGR I zeigen, daß an der '1. Schwelle' - Übergänge zwischen Bildung und Ausbildung - inzwischen der größte Teil der Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen über einen mittleren Abschluß oder das Abitur verfügt; der Anteil der Hauptschulabgänger ist von über 57% (1975) auf nur noch 36% (1988) gesunken. Zwar nimmt auch 1988 immer noch der größte Teil (53%) der Hauptschulabgänger eine betriebliche Ausbildung auf, die Tendenz ist jedoch sinkend." Fischer u.a., 1993, S. 11.

Übergänge Schule - Arbeitswelt



2.1. Junge Menschen an der ersten Schwelle

Mit dem Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt machen die Jugendlichen die neue Erfahrung, daß sie immer wieder aufs neue Ungebundenheit erfahren - relativ zu ihren Familien-, Nachbarschafts- und Schulbindungen sowie den vertrauten Bindungen an ihre regionale Kultur und Landschaft.¹

In dieser Zeit der Berufsorientierung sind es primär das Elternhaus und die Schule, die für die jungen Menschen das relevante Umfeld bilden. Beide Institutionen übernehmen in unterschiedlicher Akzentuierung eine wichtige Rolle in diesem Prozeß.

2.1.1. Darstellung der Phase

Der Übergang ist als *Entscheidungssituation* zu kennzeichnen, in der u.a. der Startberuf zu wählen ist. Diese Entscheidungssituation ist ein komplexer, längerer Prozeß der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Bewertung von Informationen. Jeder Jugendliche ist dieser Situation existentiell ausgesetzt und durchläuft diesem Prozeß. Niemand kann ihm diese Entscheidung letztendlich abnehmen.²

Allgemein läßt sich der Prozeß der Berufswahl als das Ergebnis von in der Zeit ablaufenden Entscheidungsvorgängen betrachten. Diese werden durch strukturelle Vorgaben des Bildungs- und Beschäftigungssystems an Eintritts-, Übertritts- und Austrittsschwellen hervorgerufen, bedingen sich wechselseitig und sind mit Entscheidungen aus den außerberuflichen Lebensbereichen verknüpft.

Auf 'echte' Entscheidungen, in denen für bestimmte Ziele bestimmte Wege gefunden werden müssen (um-zu-Entscheidungen), sind insbesondere junge Menschen in der Regel nicht vorbereitet, weil der größte Teil des Alltagslebens nach bestimmten Normen, Selbstverständlichkeiten und Gesetzen verläuft, die im wesentlichen Normkonformität in engen Spielräumen und damit ein Verhalten nach *wenn-dann-Gesichtspunkten* verlangen. 'Echte' Entscheidungen werden meist nur an Systemgrenzen verlangt, etwa beim Übertritt von einer Schule in die nächste, von der Schule in die Berufsausbildung oder von der Berufsausbildung in den Beruf. Sie stellen Weichen für das zukünftige Leben

¹ Vgl. Beck, 1986, S. 116.

² Vgl. Beinke, 1983, S. 16. ... sondern nur vorenthalten, wenn keine Entscheidung aufgrund von fehlenden Alternativen möglich ist. F.S.

und sind in der Regel nur mit Verlust revidierbar. Die potentiellen Verluste sind dabei um so höher, je grundlegender und je langfristiger diese Entscheidungen sind, wie gerade auch schulische und berufliche Entscheidungen, die gewichtige Folgen für die zukünftige Lebensführung besitzen.³

Das Verhalten der jungen Menschen während der Berufswahl scheint nach unterschiedlichen Modellen zu erfolgen. Im Idealfall handelt es sich um eine gut vorbereitete, rationale und *bewußte Entscheidung*. Vielfach greifen jedoch andere Prozesse:

Das Modell des *Durchwurstelns*:

Dieses Modell berücksichtigt, daß die zur Berufswahl notwendigen Informationen selten hinreichend genau oder nicht präsent sind. Die getroffene Wahl ist deshalb auch nicht endgültig, sondern kann bei Schwierigkeiten im Berufsleben revidiert werden, um eine größere Übereinstimmung mit den eigenen Vorstellungen zu erreichen. "Die Berufswahl wird damit als Prozeß wechselseitiger Anpassung zwischen Anspruchsniveau, Werthaltungen und Berufsinteressen sowie dem Berufsbild des Wählenden verstanden. Wenn der Grad der Anpassung für den Berufswählenden zufriedenstellend ist, fallen Entscheidungen."⁴

Das Modell der *Zufallswahl*

Dieses Modell unterstellt dem Berufswähler eine fehlende Einsicht in den Zusammenhang von Problemdefinitionen und Berufsalternativen. "Die Zufallswahl scheint vor allem auf die Situation von Sonderschülern und Hauptschülern ohne Abschluß zuzutreffen: 'Der Berufswählende besitzt weder eindeutig einsetzbare Entscheidungskriterien noch informiert er sich in ausreichendem

³ Vgl. Lange, 1985, S. 55f.

"Schulische und berufliche Entscheidungen sind das Ergebnis von in der Zeit ablaufenden individuellen und sozialen Prozessen, innerhalb deren sich selbst das allgemeine Problembewußtsein entwickelt und die Eignungen und Neigungen bewußter werden, sich ausdifferenzieren und wieder verändern, in denen Informationen bezüglich der schulischen und beruflichen Möglichkeiten gesammelt, im Hinblick auf die Entscheidungskriterien gewichtet, ergänzt und letztlich auf eine entscheidbare Zahl reduziert werden. ...

In diesem Zusammenhang muß noch darauf hingewiesen werden, daß schulische und berufliche Entscheidungen aneinander anknüpfen und aufeinander aufbauen, daß mit vorhergehenden Entscheidungen bereits Weichen für zukünftige Entscheidungen gestellt sind. Entscheidungen bilden also Ketten oder Sequenzen, die sowohl subjektiv sinnhaft verknüpft sind als auch durch objektiv vorgegebene Laufbahnen vorstrukturiert sind. Berufswahlvorbereitung ist damit zugleich auch Laufbahnorientierung und Laufbahnberatung." Lange, 1985, S. 59.

⁴ Wascher, 1983, S. 222.

Maße über berufliche Alternativen. Er wählt dann, wenn das Problem der Berufswahl auf ihn zukommt, anhand situativer Kriterien den nächstliegenden Beruf, der sich in der konkreten Situation gerade anbietet' (Lange)."⁵

Ob es eine *bewußte Entscheidung*, eine *Zufallswahl* oder ein *Durchwursteln* wird, hängt auch von der Unterstützung ab, die der einzelne Jugendliche erfährt. Unabhängig von dem konkreten Verlauf der Berufswahl läßt sich feststellen:

- Die Berufswahl ist keine einmalige Entscheidung, sondern ein Prozeß.
- Schüler entwickeln während dieses Prozesse ein mehr oder weniger diffuses Vorverständnis über einige Berufe.
- Ein diffuses Kriterienbündel wird zur Bewertung dieser wenigen Berufe herangezogen.
- Daneben und nicht klar einzuordnen stehen in der Betrachtung der einbezogenen Berufe einige sehr allgemein gehaltenen Wertorientierungen, wie Arbeitsplatzsicherheit, Einkommenshöhe, usw.⁶

Der überwiegende Teil der Jugendlichen lebt in der Phase des Berufswahlprozesses und der Ausbildung bei den Eltern. Die Stabilität sozialer Beziehungen in Familie und Freundeskreis bilden für die meisten Jugendlichen die Rahmenbedingungen. Die Eltern können in dieser Orientierungs- und Ausbildungsphase eine Stützfunktion darstellen, die aber nicht immer vorausgesetzt werden kann; hinzu kommt, daß, neben dieser sozialen Funktion des Elternhauses, der Familie auch die ökonomische Absicherung des Jugendlichen mehr oder weniger ausgeprägt obliegt.⁷

Eltern spielen in der Phase des Berufseinstiegs von Jugendlichen nach wie vor eine wichtige Rolle. Sie können ihren Kindern während des Übergangs von der Schule in den Beruf Orientierung und Unterstützung geben. Bei existentiellen Schwierigkeiten, wie z.B. Arbeitslosigkeit, ist das Elternhaus oft der einzige Rückhalt für die Jugendlichen. Aber für die vielfältigen Anforderungen, die ihnen nach der Schulentlassung ihres Kindes abverlangt werden,

⁵ Wascher, 1983, S. 223. Im Original nicht kursiv. F.S.

⁶ Vgl. Wascher, 1983, S. 224.

⁷ Vgl. Pütz, 1993a, S. 79.

z.B. die Berufsvorbereitung sind die Eltern oft nicht ausreichend vorbereitet.⁸

Dennoch sind diese familialen Leistungen der (ständigen) Unterstützung und Verfügbarkeit auch heute für die Berufsausbildung und für einen gelingenden Übergang in Arbeit und Beruf wichtig.⁹

Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Vorbereitung auf die Arbeitswelt ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist.¹⁰

Deswegen sollte eine Brücke zwischen Schule und Leben, speziell dem Arbeits- und Wirtschaftsleben, geschlagen werden. Dieser Auftrag war u.a. dem Unterrichtsfach *Arbeits-/Wirtschaftslehre* zugedacht, das in besonderer Weise dazu beitragen und eine sinnvolle Vorbereitung der Jugend auf die Arbeit und den Beruf ermöglichen sollte.¹¹

Zielsetzung der Arbeitslehre ist die Vermittlung einer technischen und sozio-ökonomischen Grundbildung, die zugleich eine

⁸ Vgl. Davids, 1985, S. 19. Siehe dazu auch die Anmerkungen von Hensge in der selben Veröffentlichung.

"Die in der Zeit des Besuchs der allgemeinbildenden Schulen von Eltern, Schülerinnen und Schülern zu treffenden Bildungswegentscheidungen werden noch zu wenig in Kenntnis der Möglichkeiten der beruflichen Bildungswege getroffen." BLK, 1993, S. 25.

⁹ Vgl. Raab/Rademacker, 1994, S. 15.

¹⁰ Vgl. Bojanowski/Brater/Dedering, 1991, S. 6.

Formen und Inhalte scheinen jedoch noch unterschiedlich gesehen zu werden. Z.B. die Minderheit in der Enquete-Kommission:

"Aufgabe der Arbeitslehre ist es, in allen Schulformen und Schulstufen praktische Erfahrung und reflektierte Auseinandersetzung mit allen drei Dimensionen von Arbeit - Erwerbsarbeit, Hausarbeit, öffentliche Arbeit in Politik und Verbänden - mit den ökonomisch-technisch bedingten Strukturwandlungen, den ökologischen und sozialen Risiken und den geschlechtlich differenzierten Prägungen und Hierarchien in der Arbeitswelt zu ermöglichen. Arbeitsbezogene Bildung muß die Vermittlung von Grundkenntnissen regelgerechter Arbeit umfassen und eine polytechnische Grundbildung ermöglichen, und zwar ... als reflektierte und tätige Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich entwickelten Formen von produktiver, kreativer und gestaltender Arbeit.

Eine solche Arbeitslehre als arbeitsbezogene und polytechnische Bildung kann beitragen zu Autonomie und Sinnfindung der Jugendlichen im Hinblick auf ihre persönliche und berufliche Zukunft, und sie kann die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern. Auf dieser Grundlage können Berufsorientierungen und Hilfen zur Wahl der Erstausbildung Identifikation der eigenen Zukunftsperspektiven und mündige Wahrnehmung des Grundrechts auf freie Berufswahl ermöglichen. So wird auch die Beurteilung beruflicher Chancen im Hinblick auf das konkret vorhandene Ausbildungs- und Beschäftigungsangebot wie auf eigene Interessen, Fähigkeiten und Lernpotentiale unter Zuhilfenahme von praktischer Erkundung, Information und Beratung weitgehend eigenständig und eigenverantwortlich erfolgen können." Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 63.

¹¹ Vgl. Kaiser, 1985, S. 36.

Vorbereitung bzw. Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt und eine Berufsorientierung bzw. eine gezielte Hinführung zur Berufswahl sowie Berufswegplanung beinhaltet sollte.¹² Eine Vielfalt von Unterrichtsverfahren ist kennzeichnend für den Lernbereich Arbeits- und Wirtschaftslehre. Zu nennen sind Werkstattunterricht, Projekte und projektorientierter Unterricht, Betriebserkundungen, Betriebspraktika, Expertengespräche, Rollenspiele, Fallstudien usw.¹³

Der Beitrag der allgemeinbildenden Schule beschränkt sich oftmals gegenüber Familie und sozialem Umfeld vor allem auf die mit dem Schulabschluß erreichten Berechtigungen¹⁴ - und wo sie auch diese vorenthält, indem sie nicht zu Schulabschlüssen führt, reduziert sie die Chancen Jugendlicher für einen gelingenden Berufseinstieg drastisch.¹⁵

Im ungünstigen Fall können zu schwierige Aufgaben und überhöhte Anforderungen sowie nachlässiger Unterricht die Mißerfolge besonders der schwächeren Schüler erhöhen und dafür sorgen, daß ihre Mißerfolgsschuld als eine Ursache für Versagen eine reale Basis erhält.¹⁶

Eine weitere Ursache vieler Lernschwierigkeiten kann aus der Tatsache erwachsen, daß trotz Vorliegen unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen im gegenwärtigen Schulsystem i.d.R. gleiche Unterrichtsbedingungen und gleiche Lernzeiten vorgesehen sind.¹⁷

Was bleibt, sind oft negative Schulerfahrungen und damit verbundene resignative Einstellungen. Diese prägen dann den Berufsfindungsprozeß dieser Jugendlichen.¹⁸

Die meisten Jugendlichen sind mit Schulproblemen befaßt, sind teilweise sogar schulmüde oder verdrängen das auf sie zukommende Problem der Berufswegplanung. Hilfe in Form von vorberuflicher Bildung im Bereich der Schule wurde ihnen kaum zuteil.

¹² Vgl. Kaiser, 1985, S. 38.

¹³ Vgl. BLK, 1993, S. 23.

¹⁴ "Bildungsberechtigungen werden damit zu entscheidenden Bewertungskriterien im Erwerbsleben. Bildungsberechtigungen bestimmen im Ergebnis somit weitgehend Status- und Einkommenschancen und damit auch Karrieremöglichkeiten." Berufsbildungsbericht, 1994, S. 26. Damit bestimmen sie aber auch den Ausschluß von Berufs- und Lebensperspektiven bei der Nichtzuerkennung.

¹⁵ Vgl. DJI, 1993, S. 10.

¹⁶ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 19, S. 261.

¹⁷ Vgl. Weinert, 1977b, S. 757.

¹⁸ Vgl. Pütz, 1993a, S. 101.

Das Wissen um Arbeitslosigkeit ist zu Beginn des letzten Schuljahres eher vage und abstrakt. Hinweise darauf, daß gerade leistungsschwächere Schüler die größten Schwierigkeiten haben, einen Arbeitsplatz zu finden, werden vielfach negiert. Zudem ist die Erfahrung, daß die erzwungene Freizeit im Falle von Arbeitslosigkeit nichts mit der Freizeit von der Schule gemeinsam hat, noch nicht gemacht worden.¹⁹

Daraus kann sich dann auch eine *Self-Fulfilling-Prophecy* ergeben: schlechte Noten- geringe Bewerbungschancen - geringe Bewerbungsneigung - kein Ausbildungsplatz.

Neben persönlichem Desinteresse gibt es aber auch Unsicherheiten und Unentschiedenheit: Zum einen resultiert die Unsicherheit bei der Berufswahl aus einer Unkenntnis des Ausbildungsstellenmarktes und seiner Möglichkeiten. Die Jugendlichen hatten durch die Eltern so gut wie keine Ratschläge bekommen; oft kümmerten sich die Eltern auch gar nicht um die beruflichen Perspektiven ihrer Kinder. Zum anderen empfanden die Schüler die Arbeitswelt als so komplex und unübersichtlich, daß sie davor fast kapitulierten.²⁰

So erleben die Schüler,

- daß sie sich selbst verstärkt um die Lösung ihrer Probleme kümmern müssen,
- daß sie bei der Klärung ihrer eigenen Fähigkeiten und Interessen vornehmlich auf ihre Eltern und Freunde und dann auf die Berufsberater in den beruflichen Einzelberatungen abstellen müssen,
- daß zur Aufbereitung der kognitiven Voraussetzungen, d.h. zur entscheidungsbezogenen Informationssammlung, vor allem die Berufsberater und zukünftigen Lehrer bzw. Arbeitgeber in Frage kommen und
- daß ihnen bei der Verwirklichung ebenfalls vor allem die Berufsberater und die Eltern helfen können.²¹

Die schulisch organisierte und kanalisierte Berufsorientierung der jungen Menschen führt eher zur Ausbildung einer diffusen Bedürfnisstruktur und weniger zu einer berufsbezogenen Identitäts- und Erwartungsstruktur; d.h. es kommt zu einer auseinanderklaffenden Schere zwischen den persönlichen, emotionalen

¹⁹ Vgl. David, 1985, S. 131.

²⁰ Vgl. Schäfer, 1993, S. 105.

²¹ Vgl. Lange, 1985, S. 61.

Bedürfnissen einerseits und der beruflichen Realität in der Gesellschaft andererseits.²²

Die Gründe, aus denen sich die Jugendlichen für den Beginn einer Ausbildung in einem Beruf entscheiden, haben oft mit dem eigentlichen Berufsziel nichts zu tun. Die Jugendlichen treffen ihre Berufswahl häufig ohne klare Zielvorstellung, wobei Freunde, Bekannte und vor allem die Eltern eine erhebliche Rolle spielen.²³

Aber auch in der Familie gibt es die Angst, zu versagen. Bedingungen von Prüfungs- und Mißerfolgsangst lassen sich im Bereich der Familie ebenso wie der Schule ausmachen. Innerhalb der Familie konnten drei zentrale Risikofaktoren dafür ermittelt werden:

- elterliche Überforderung,
- elterliche Strenge und
- Instabilität des Elternverhaltens.²⁴

Als generalisierbare Gemeinsamkeiten bestehen bei den Jugendlichen am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit eine hohe Arbeits- und Berufsmotivation, aber auch eine große Orientierungs- und Hilflosigkeit bei der konkreten Realisierung des Berufseinstiegs.²⁵

2.1.2. Problemlagen und Benachteiligungen

Die allgemeinbildenden Schulen erbringen nicht mehr die Vorauswahl für bestimmte Berufslaufbahnen, sondern sie erstellen vor allem eine Bewertung. Die positive Auslese hat sich ins berufliche Bildungswesen und hier vor allem in das duale System hineinverlagert.²⁶

Wenn man aus Sicht der Betriebe von einer Orientierung an betriebswirtschaftlichen Werten und einer daran ausgerichteten Rekrutierungspolitik ausgeht, so erklärt sich eine potentielle Benachteiligung Jugendlicher mit schlechten Schulabschlüssen sowie die junger Frauen und junger Ausländer im Segment der qualifizierten beruflichen Erstausbildung aus der geringeren Erwartung in die auf Rentabilität ausgelegte, langfristige Nutzung,

²² Vgl. Hornstein, 1985, S. 164.

²³ Vgl. Pütz, 1993a, S. 101.

²⁴ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 260.

²⁵ Vgl. Raab, 1997, S. 5.

²⁶ Vgl. Raab/Rademacker, 1994, S. 11.

die der Betrieb bei der vorzunehmenden Humankapitalinvestition hat.²⁷

Für die Berufsausbildung im Handwerk ist an unterschiedlichen Punkten des Betriebsalltags diese Investition immer neu und anders zu überprüfen, z.B:

- beim Zeitaufwand für die Betreuung,
- bei der Auftragsbearbeitung,
- bei der Kundenstruktur,
- bei der innerbetrieblichen Arbeitsteilung,
- bei den Einsatzorten, u.a.m.²⁸

Die ökonomischen Kriterien können so zu differenziert unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf die Einstellung der o.g. Jugendlichen führen.

Hinzu kommt von der berufspädagogischen Seite, daß den Ausbildern in den Betrieben i.d.R. sowohl Kenntnisse über die Lernbedingungen dieser Jugendlichen als auch Umsetzungshilfen für entsprechende pädagogisch-didaktische Förderungsmöglichkeiten fehlen.²⁹

Weiterhin kann man von einer tendenziellen Abkopplung des Beschäftigungssystems vom Bildungssystem oder genauer der Entstrukturierung des Übergangs von der Schule in den Beruf sprechen.³⁰ Diese Abkopplung trifft zusammen mit der Auflösung der traditionellen Zuordnungen zwischen Schulabschlüssen und entsprechenden beruflichen Bildungsgängen.³¹

²⁷ Vgl. Lex, 1993, S. 28.

"Die Auslese der Bewerber nach dem Kriterium des möglichst langen Verbleibs und damit einer möglichst langen Nutzungsdauer der Arbeitskraft betrifft auch (neben den Frauen, F.S.) Jugendliche mit weniger guten schulischen Voraussetzungen und junge Ausländer. Aus Sicht der Betriebe, die Ausbildungsplätze für hochqualifizierte Ausbildungsberufe anbieten, sind es Befürchtungen, die ein überdurchschnittliches Scheitern der Ausbildung von Bewerbern dieser Merkmale vermuten lassen und damit das in sie investierte Humankapital zum Negativposten betrieblicher Rentabilität macht. Für Betriebe, die Ausbildungsplätze weniger qualifizierter betrieblicher Erstausbildung bereitstellen, sind mit diesen Bewerbern Vorstellungen eines nicht ohne Zwischenfälle ablaufenden Ausbildungsverlaufs verknüpft, die den reibungslosen Produktions- und Arbeitsablauf gefährden könnten." Lex, 1993, S. 28.

²⁸ Vgl. dazu ausführlicher: Dünnhoff, P./Enggruber, R.: Betriebswirtschaftliche Bedingungen der Berufsausbildung im Handwerk. In: Neue Ausbildungskonzepte im Handwerk, Abschlußbericht des Modellversuchs zur Ausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß. (Hrsg.) Reiser, R./Twardy, M., Laasphe i. Westf. 1994, S. 213 - 293, insb. S. 282 - 290.

²⁹ Vgl. Enggruber/Twardy, 1992, S. 9.

³⁰ Raab/Rademacker, 1994, S. 11. Raab spricht von der "Entkopplung von schulischem Lernen und Anforderungen der Arbeitswelt". Raab, 1997, S. 10.

³¹ Raab/Rademacker, 1994, S. 9.

Es ist nicht generell davon auszugehen, daß die Erfahrungen an der *ersten* oder *zweiten* Schwelle des Übergangs ins Beschäftigungssystem durchweg als krisengeprägt zu charakterisieren sind. Vielmehr sind diese Erfahrungen individuell unterschiedlich, wobei Voskamp zwischen 'Gewinnern' und 'Verlierern' unterscheidet.³²

"Für eine wachsende Gruppe von Jugendlichen gestaltet sich der Übergang und die letztendliche Integration in das reguläre System von Ausbildung und Beschäftigung unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen als schwierig und problematisch. Zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre verweisen auf diesen komplizierten Verlauf des Übergangs und belegen die stärkere Ausdifferenzierung der Übergangswege."³³

Als 'Bestimmungsfaktoren' für das Gelingen oder auch Nicht-Gelingen des beruflichen Einstiegs werden genannt:

- eine Entwertung einfacher (Schul-) Bildungsabschlüsse,
- erhöhte Anforderungen an die elterliche Unterstützung wegen der angestrebten (zu) hohen Abschlüsse³⁴,
- eine Erhöhung des Anforderungsprofils in der Ausbildung (z.B. die neugeordneten Berufsausbildungen im Metall- und Elektrobereich).³⁵

Im Zusammenhang mit beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen werden mit dem Begriff 'benachteiligte Jugendliche' die jungen Menschen belegt, die im Vergleich zu ihren Altersgenossen bei der Versorgung mit Ausbildungsplätzen im Nachteil (benachteiligt) sind: sei es aufgrund fehlender Ausbildungsplätze,

³² Vgl. Voskamp, 1990, S. 14.

"Nicht minder fragwürdig ist die geläufige Charakterisierung der Erfahrungen an der 'ersten' und 'zweiten Schwelle' des Übergangs ins Beschäftigungssystem als durchweg krisengeprägt. ... und zweitens sind die Übergangserfahrungen eher als Differenzierung zwischen 'Gewinnern' und Verlierern' zu fassen: Für einen Teil der Jugendlichen bestehen die Erfahrungen zweifellos in diversen Formen der Verunsicherung oder gar des Scheiterns von beruflichen Perspektiven, ein anderer und nicht unbeträchtlicher Teil allerdings kommt relativ glatt und ohne wesentliche Abstriche durch ..." Voskamp, 1990, S. 14.

³³ Lex, 1993, S. 15.

³⁴ "Eine höhere schulische Sozialisation ist aber heute ohne Unterstützung der Kinder durch Familie nicht mehr denkbar." Höfer/Straus, 1993, S. 22f.

³⁵ "Die theoretischen Anforderungen sind in allen neugeordneten Berufen stark gestiegen. Es verbleibt eine Gruppe von Jugendlichen, die im dualen System ausgebildet werden will, aber an den Anforderungen scheitert, die Ausbildung abbricht oder die Prüfung endgültig nicht besteht. Diese Jugendlichen haben ohne den Berufsabschluß kaum eine Chance, dauerhaft in das Erwerbsleben integriert zu werden." Pütz, 1992, S. 36.

durch ihr mangelhaftes (schulisches) Leistungsvermögen oder wegen sonstiger persönlicher Beeinträchtigungen.³⁶

Die Erfahrungen im Übergang sind immer individuelle, persönliche Erfahrungen, auch wenn sie von vielen geteilt werden. Diese Charakterisierung als *Individualisierung* spiegelt die Herauslösung aus geschützten Bindungen wider, wie es z.B. die Familien i.d.R. verkörpern; weiter geht damit einher der Verlust traditioneller Sicherheiten und die Notwendigkeit einer neuen Art der sozialen Einbindung³⁷. Schon die Schule vereinzelt, trotz Klassenverbandes, als formalisierter Bildungsprozess mit 'individualisierenden Nadelöhren' wie Prüfungen, Klausuren und Testverfahren. Deren Bewältigung eröffnet dann die Zugangsmöglichkeiten zu individualisierten Bildungspatenten und Arbeitsmarktkarrieren.³⁸ Da die schützenden Sozial-Bindungen wegfallen, sind die 'freigesetzten Individuen' arbeitsmarktabhängig und somit abhängig von Bildungspatenten. Die Jugendlichen werden zu Akteuren ihrer marktbezogenen Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation.³⁹

Unter Experten ist es Konsens, daß das duale System der Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule in seiner derzeitigen Form Jugendliche mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen, in schwierigen sozialen Lagen und mit Verhaltensproblemen im allgemeinen nur sehr schwer zum Abschluß einer Berufsausbildung zu führen vermag.⁴⁰

Neben den Ursachen, die in der Person und in den sozialen Herkunftsverhältnissen der Jugendlichen liegen, in ihren individuellen Entscheidungen, Handlungsweisen und beruflichen Orientierungen sowie in ihren mit dem Schulabschluß erworbenen Leistungsnachweisen und Berechtigungen bilden auch die 'objektiven Chancenstrukturen' des Ausbildungssystems nach wie vor die wesentliche Bedingung für das Gelingen oder Scheitern des Übergangs im Einzelfall. Ein wenn auch grober Indikator für diese objektiven Chancenstrukturen im Übergang ist die Angebots-

³⁶ Vgl. Zielke/Lemke, 1988, S. 13.

³⁷ Vgl. Beck, 1986, S. 206.

³⁸ Vgl. Beck, 1986, S. 129.

³⁹ Vgl. Beck, 1986, S. 119.

⁴⁰ Vgl. Braun, 1993, S. 233. Der Erfolg einzelner Modell-Projekte ändert leider nichts an der Einschätzung der gegenwärtigen Praxis. F.S.

Nachfrage-Relation für Ausbildungsplätze im dualen System der beruflichen Bildung.⁴¹

Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsplätzen/-bewerbern an ausgewählten Beispielen im Jahre 1995⁴²

	1995 insgesamt	Ernährungs- berufe	Technische Berufe
Bremen	95,9	109,7	82,1
Bayern	110,1	148,6	101,4
Sachsen	90,3	88,8	91,6
Thüringen	99,9	100,3	98,9
Bundesgebiet	103,2	127,1	97,0

Im Jahr 1996 ist die Angebots-Nachfrage-Relation insgesamt aufgrund einer erhöhten Nachfrage bei gesunkenem Angebot auf 99,4 gefallen.⁴³

Wo nicht von einem einigermaßen breiten Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten und -plätzen ausgegangen werden kann, stehen die Chancen für befriedigende Lösungen der Berufsfindung und -ausbildung schlecht, ob die Jugendlichen bestehende Hilfen nun nutzen oder nicht. Die Wirksamkeit von Übergangshilfen beim Wechsel von der Schule in den Beruf hängt von verschiedenen Faktoren ab:

Zunächst sind da die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Sinne der Beschäftigungslage der Wirtschaft zu nennen.

Weiterhin sind Art und Zugänglichkeit der Hilfen zu berücksichtigen:

Wo sich Jugendliche auf eine ihrem Alter entsprechende Weise informieren können, wo sie praktische Erfahrungen mit Tätigkeiten sammeln können und wo genügend viele und genügend qualifizierte Berufsberater zur Verfügung stehen, werden solche Hilfen sicher eher genutzt als in Strukturen, die lediglich knappste Unterstützung anbieten.⁴⁴

⁴¹ Vgl. DJI, 1993, S.7.

⁴² Vgl. Tabelle 1/1 im Berufsbildungsbericht, 1996, S. 142ff. Angebot an Lehrstellen / Nachfrage nach Lehrstellen. Ausgewählt wurden die Berufsbereiche und die Bundesländer (alte und neue) mit der höchsten bzw. niedrigsten Relation. Nordrhein-Westfalen liegt mit einer Relation von 101,3 im Mittelfeld. A.a.O.

⁴³ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1997, S. 2, Übersicht 1.

⁴⁴ Vgl. Kraft, 1985, S. 121.

Das Phänomen der Ausbildungslosigkeit ist nicht auf benachteiligte Jugendliche beschränkt. Die Ausbildungslosigkeit junger Erwachsener hat ihre Ursachen auch in den 'komplizierten' Lebenslagen zur Zeit des Übergangs von der Schule in den Beruf. In dieser wichtigen Phase fehlt es an Beratung, Betreuung und Unterstützung für Jugendliche, die mit der gleichzeitigen Lösung einer Vielzahl von Problemen überfordert sind. So hat ein Teil der Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt beträchtliche finanzielle Bedürfnisse und ist nicht auf Ausbildung sondern auf Erwerbsarbeit orientiert. Rund jede siebte junge Frau wird durch Mutterschaft von einer Ausbildung abgehalten.⁴⁵

2.1.3. Benachteiligte an der ersten Schwelle

Wenn hier von Benachteiligung im Übergang Schule - Arbeitswelt gesprochen wird, so stehen in erster Linie Berufswahl und Ausbildungsaufnahme vorne an⁴⁶. Diese Prozesse gestalten sich für einzelne Personen besonders schwierig. Der Berufsbildungsbericht 1996 erwähnt im besonderen folgende Personengruppen:

„Die Ausbildungschancen der Mädchen sind nach wie vor eingeschränkt. Dies liegt einerseits an der Berufsstruktur der Ausbildungsplatzangebote. Andererseits geben Betriebe männlichen Bewerbern häufiger den Vorzug bei der Besetzung eines Ausbildungsplatzes. ...

- Hauptschüler haben es nach wie vor schwerer, einen Ausbildungsplatz zu finden als Realschüler und Studienberechtigte. ...
- Für sozial, gesundheitlich und leistungsmäßig beeinträchtigte Jugendliche sowie Behinderte sind die Möglichkeiten, eine betriebliche Ausbildungsstelle zu erhalten, immer noch beschränkt, auch wenn die Umsetzung von Fördermöglichkeiten, wie nach dem § 40c Abs.2 AFG, inzwischen nachhaltig verbessert werden konnte.“⁴⁷

Für das Arbeitsamt, als beauftragte Institution für junge Menschen in der Berufsorientierungsphase, stehen drei (Problem) Gruppen im Vordergrund:

- Auszubildende ohne Hauptschulabschluß oder vergleichbaren Abschluß nach der allgemeinen Schulpflicht,
- Abgänger aus Sonderschulen generell und

⁴⁵ Vgl. Davids, 1994, S. 19.

⁴⁶ Daneben gibt es natürlich auch noch vielfältige, andere Felder der möglichen Benachteiligung: kulturelle Fremdheit, Sprachschwierigkeiten, Wohnnot, usw.

⁴⁷ Berufsbildungsbericht, 1994, S. 17.

- andere Jugendliche, wenn der psychologische Dienst des Arbeitsamtes schwerwiegende Bildungsdefizite feststellt.⁴⁸

Quantitativ stellt sich das dann so dar:⁴⁹

Bundesgebiet gesamt	1993	1994	1995	1996
unter 20 Jahre	92.460	95.889	107.176	119.111
20 bis unter 25 Jahre	366.984	347.223	329.495	358.748

Die Zahlen zeigen deutlich, daß an der ersten Schwelle (insbesondere unter 20 Jahre) ein ausgeprägtes und in den letzten Jahren sich verstärkendes quantitatives Problem besteht.

Während in älteren Studien der Anteil der Sonderschüler und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluß mit 48% bei den Jugendlichen ohne Berufsausbildung ausgewiesen wird, hat heute jeder zweite junge Ungelernte mindestens einen Hauptschulabschluß 9. Klasse erreicht, jeder Vierte sogar einen mittleren bis höheren Abschluß der allgemeinbildenden Schulen. Nur 26% der Ungelernten tragen heute noch die klassischen Benachteiligungsmerkmale wie *Sonderschulabsolvent* oder *fehlender Schulabschluß*.⁵⁰

"... rund 1,6 Mio. Personen zwischen 20 und 30 Jahren haben in der Bundesrepublik Deutschland keine Berufsausbildung aufgenommen oder abgeschlossen. In den neuen Bundeslän

⁴⁸ „Einige Aspekte sind beispielsweise: mangelnde Vorbildung allgemeiner Art oder mangelnde Leistungsfähigkeit, geringe Kenntnisse in Deutsch (z.B. auch bei bestimmten Gruppen ausländischer Jugendlicher) und Mathematik, geringere Ausbildungsmotivation, geringeres Selbst- und Leistungsbewußtsein, soziale/familiäre Probleme, oft kombiniert mit allgemeinen Sozialisationsdefiziten, gesundheitliche Einschränkungen auch oft in der Form von nicht schweren Behinderungen.“ Pütz, 1993a, S. 15.

⁴⁹ Arbeitslose Ende September des jeweiligen Jahres. Vgl. Strukturanalyse, 1997, S. 7, S. 117, eigene Berechnungen.

⁵⁰ Vgl. Davids, 1993, S. 37. 'Nur' den Hauptschul- oder den POS-Abschluß (polytechnische Oberschule) haben bei den jüngeren (unter 25 Jahre) ca. 53%. Vgl. Tessaring, 1993, S. 28.

dem bleiben derzeit 9 Prozent, in den alten mindestens 14 Prozent eines Altersjahrgangs ungelernt."⁵¹

Nach Abschluß der Schulzeit bemühte sich mehr als die Hälfte der (befragten) Ungelernten nicht um eine Lehrstelle. Als Gründe für ihren 'Ausbildungsverzicht' dominieren finanzielle Orientierungen und eine Motivationslosigkeit, die geprägt ist von einer pessimistischen Einschätzung der eigenen Chancen, von Orientierungslosigkeit und mangelndem Selbstvertrauen:⁵²

"Vor allem Jugendliche mit Sonderschulabschluß oder fehlenden Schulabschlüssen geben die Suche nach einer Lehrstelle bereits im Vorfeld auf. Der Anteil der jungen Ausländer in der Gruppe der Ungelernten ist doppelt so hoch wie an der Wohnbevölkerung (20 Prozent gegenüber 10 Prozent)."⁵³

Die berufspropädeutische Leistung der Schule für diese Gruppe scheint offensichtlich unterentwickelt zu sein. Sozial stark benachteiligte Jugendliche scheitern bereits in der Schule.⁵⁴

⁵¹ Davids, 1993, S. 35.

"56 Prozent der Jugendlichen ohne Berufsausbildung fragen nach dem Abschluß der Schulzeit keinen Ausbildungsplatz nach. Ein Teil dieser Jugendlichen ist nach Abschluß der Schule nicht auf eine Ausbildung orientiert, sondern mündet gleich in Erwerbstätigkeit ein oder verbleibt zu Hause." Davids, 1994, S. 20.

Die Gruppen nur mit Teilqualifizierung oder die der Ausbildungsabbrecher/innen dürften inzwischen rund die Hälfte aller Ungelernten stellen. Vgl. Tessaring, 1993, S. 28.

Die Personen ohne berufliche Qualifikation befinden sich aber dann wieder vor der ersten Schwelle, wenn sie eine Ausbildung nachholen wollen:

"Die Zahl der Personen, die nach einem mehr oder weniger langen 'Zwischenaufenthalt' in der Erwerbs-, Nichterwerbstätigkeit oder sogar Arbeitslosigkeit (wieder) in eine Ausbildung zurückkehren - sozusagen als '3. Schwelle' - hat inzwischen eine nicht zu vernachlässigende Größenordnung erreicht. So nahmen 1988 immerhin 170000 vormals Erwerbstätige, davon knapp die Hälfte nach dem Wehr- oder Zivildienst, (wieder) eine Ausbildung auf. Zusammen mit den Einritten von Arbeitslosen und Nichterwerbstätigen in eine Ausbildung (jeweils rd. 20000) stellen die 'Rückkehrer' mit gut 210000 Personen immerhin 17% aller Neueintritte in den Ausbildungsbereich." Fischer u.a., 1993, S. 12.

⁵² Vgl. Davids, 1993, S. 36. Zum 'Verzicht' vgl. Raab, Fußnote 57.

"Umschreiben lassen sich diese Merkmale mit Begriffen wie mangelndes Selbstvertrauen, mangelnde Motivation, generelle Schulumüdigkeit, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, Versagensängste, Antriebsschwäche etc." Pütz, 1993a, S. 89.

"Damit werden jedoch die Ungleichheiten ... umdefiniert in eine Individualisierung sozialer Risiken. In der Konsequenz schlagen gesellschaftliche Probleme unmittelbar um in psychische Dispositionen: in persönliches Ungenügen, Schuldgefühle, Ängste, Konflikte und Neurosen. Es entsteht ... eine neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft ..." Beck, 1986, S. 158.

⁵³ Davids, 1994, S. 20.

⁵⁴ Vgl. Raab, 1997, S. 10, S. 12.

Die immer noch tradierte Normalität von Berufs- und Alltagsleben, die die marktwirtschaftlich verfaßte Gesellschaft suggeriert, wird europaweit immer mehr zum Schein für die Jugendlichen, die den Kern der Zielgruppe bilden.⁵⁵

2.2. Junge Menschen zwischen den Schwellen

Die Berufsausbildung bildet das Bindeglied zwischen den Systemen *Schule* und *Arbeitswelt*. Als Zielpunkt der Berufsorientierung, -vorbereitung und -hinführung nach der ersten Schwelle stellt sie zugleich den Ausgangspunkt für den Einstieg in das Erwerbsleben dar.

Das *Bindeglied* Ausbildung hält jedoch auch bei ca. einem Viertel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge schon nicht, da diese vorzeitig gelöst werden und die Ausbildung abgebrochen wird:⁵⁶

	1993	1994	1995
Vertragslösungen	140.669	142.005	138.256
Vertragslösungsrate	23,9%	24,7%	24,2%

Fast die Hälfte der Verträge wird im ersten Ausbildungsjahr gelöst. Die Vertragslösungsraten sind im vergangenen Jahrzehnt in fast allen Ausbildungsbereichen erheblich gestiegen. Als Ursachen nennt der Berufsbildungsbericht das gestiegene Alter der Auszubildenden sowie die verbesserte Schulbildung. Nach der Vertragslösung bleiben 36,5% arbeitslos oder jobben, 39% schließen wieder einen Vertrag ab, die anderen nehmen eine Arbeit auf oder gehen zur Schule bzw. Studium.⁵⁷

Nach Pütz sind in der Ausbildung Motivationsdefizite der Auszubildenden wesentlich bei allen Verhaltensproblemen⁵⁸. Die zunehmende Konflikthäufigkeit und das Scheitern der Betriebe bei der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher hätten eine wichtige Ursache in der Basiseinstellung der Jugendlichen. Die Vermittlung von fachbezogenem Wissen, aber auch das Lernen

⁵⁵ Vgl. Steinmetz/Homfeld/Ries, 1994, S.20.

⁵⁶ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1997, S. 56f.

⁵⁷ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1997, S. 56 -59.

⁵⁸ "Als beeinträchtigende Verhaltensweisen gelten gemeinhin Unpünktlichkeit, Unregelmäßigkeiten beim Besuch von Maßnahmen, Drogenkonsum, mangelnde Akzeptanz betrieblicher Regeln, Passivität, aggressives Verhalten." Pütz, 1993a, S. 88.

von verantwortlichem Handeln scheiterten oft an der mangelnden Bereitschaft der Jugendlichen, ein Eigeninteresse an der Berufsausbildung zu entwickeln.⁵⁹

Die Gruppen der Jugendlichen, die längerfristig keinen Ausbildungsabschluß erreichen (Nichtqualifizierte), wurde nach einer repräsentativen Untersuchung wie folgt kategorisiert:⁶⁰

- a) Nichtqualifizierte, die keine Ausbildung nachgefragt haben (56%),
- b) Nachfrager, die keine Ausbildung beginnen konnten (19%),
- c) Ausbildungsabbrecher (23%).

Zu a) Die Gruppe der 'Nicht-Nachfrager' stellt die Mehrzahl der jungen Menschen ohne qualifizierten Berufsabschluß dar. Der Anteil bei Sonderschulabsolventen ohne Abschluß liegt bei 70%, der bei denen ohne Hauptschulabschluß bei 67%. Selbst bei den Hauptschul- und Realschulabsolventen verzichtet jeder zweite auf die Nachfrage nach Berufsausbildung. Als Gründe führen die jungen Menschen die (antizipierten) unzulänglichen Konkurrenzbedingungen, mangelndes Selbstvertrauen und fehlende Motivation an. Orientierungslosigkeit war bei Realschulabsolventen ein häufiges Motiv.⁶¹

Zu b) 42% aller Jugendlichen ohne Abschluß fragten eine Ausbildung nach. Unter diesen Nachfragern wiederum zeigte sich eine Mißerfolgsquote von 45%. Hier schneiden die ausländischen Jugendlichen mit 63% Mißerfolg besonders schlecht ab. Bei den Gründen für die Nicht-Aufnahme einer Ausbildung stehen die Arbeitsmarktbedingungen im Vordergrund: die Jugendlichen hatten keinen Ausbildungsplatz im Wunschbe

⁵⁹ Vgl. Pütz, 1993a, S. 119.

"Für Probleme während der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher sind Lern- und Wissensdefizite sowie Verhaltensauffälligkeiten ausschlaggebend. Aus betrieblicher Sicht erscheinen Lern- und Wissensdefizite jedoch eher akzeptabel und lösbar als Probleme durch Verhaltensauffälligkeiten." Pütz, 1993a, S. 175.

"Halten sie (die Betriebe, F.S.) es unter bestimmten Voraussetzungen für möglich, Jugendliche mit Lerndefiziten in die betriebliche Ausbildung zu integrieren, sind soziale Verhaltensauffälligkeiten für die Mehrheit der Betriebe nicht akzeptabel." Pütz, 1993a, S. 89.

⁶⁰ Das EMNID-Institut schätzt die Zahl grob auf etwa eine halbe Million Menschen im Alter von 20 bis 24 Jahren. Vgl. EMNID, 1991, S. 23.

⁶¹ Vgl. EMNID, 1991, S. 4f.

Raab stellt jedoch als wichtigstes Ergebnis seiner Studie fest, daß es keine Jugendlichen (mehr) gibt, "in deren Lebensentwurf von vornherein der Verzicht auf eine Berufsausbildung enthalten ist". Raab, 1997, S. 7.

ruf/-betrieb bekommen (57%) bzw. überhaupt keinen Ausbildungsplatz bekommen (41%). "Widrige Umstände" führten 15% der Jugendlichen an.⁶²

Zu c) Zu einem Viertel haben die Ausbildungsabbrecher in ihrer beruflichen Laufbahn irgendeine Berufsausbildung angefangen. Befragte mit Haupt- oder Realschulabschluß beginnen doppelt so häufig eine Ausbildung wie Befragte ohne Abschluß. Der größere Anteil der Jugendlichen brach bereits im ersten Ausbildungsjahr ab (49%). Als Abbruchgründe werden die Schwierigkeit der Ausbildung (50%) bzw. Probleme mit Kollegen, Ausbildern und Lehrern (49%) genannt. Eine weitere Begründung lautete, daß "die Ausbildung keinen Spaß mache".⁶³

Jedoch ist der Schritt hin zu einer Berufsausbildung (1. Schwelle) nicht zwingend und viele Jugendliche nehmen diese wichtige 'Brücke' nicht wahr, sondern versuchen ohne Ausbildungsabschluß direkt oder nach Phasen der Arbeitslosigkeit oder auch der Qualifizierung in Maßnahmen den Einstieg in die Erwerbsarbeit.

2.3. Junge Menschen an der zweiten Schwelle

Die Integration in das Erwerbsleben stellt, wie oben schon beschrieben, die Bewältigung eines längeren Prozesses dar.⁶⁴

Die Anschlußprozesse nach der Lehre entscheiden mit darüber, ob das Ergebnis der standardisierten Berufsausbildung ganz oder teilweise wieder annulliert wird. Daher ist für die Anziehungskraft der dualen Ausbildung auch die Attraktivität der durch sie erreichbaren Arbeitsplätze und realisierbaren beruflich-sozialen Erwartungen mit entscheidend.⁶⁵ Diese in der Ausbildung erworbene Teilnahmeberechtigung muß darüber hinaus im späteren Arbeitsleben durch die so Ausgebildeten aktiv gesichert werden (z.B. durch Fortbildung oder Umschulung).

⁶² Vgl. EMNID, 1991, S. 6, S. 51ff.

⁶³ Vgl. EMNID, 1991, S. 8ff.

⁶⁴ Ob dieser Einstieg als 'Schwelle' oder als 'Labyrinth' zu kennzeichnen ist, läßt sich meist erst nach gelungener Integration sagen. Vgl. Westhoff, in: Westhoff/Bolder, 1991, S. 53ff.

⁶⁵ Vgl. Buttler, 1993, S. 99.

Diese Attraktivität kann sich in der erhofften Entlohnung, in der Sicherheit des Arbeitsplatzes, in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf u.a.m. ausdrücken.

2.3.1. Problemlagen und Benachteiligungen

Eine fehlende Ausbildung bedeutet heute gegenüber früheren Jahren immer deutlicher eine sichtbare Beeinträchtigung der erwerbswirtschaftlichen Perspektive von jungen Menschen. Die Gründe dafür sind:

- die gestiegenen Qualifikationsanforderungen bei einem wachsenden Anteil von Arbeitsplätzen, was mit einem drastischen Abbau von Einfacharbeitsplätzen⁶⁶ einher geht,
- die besondere Gefährdung unqualifizierter Arbeitskräfte bei negativen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, die von steigender Arbeitslosigkeit überproportional betroffen und auch bei steigender Beschäftigung gegenüber qualifizierten Konkurrenten um einen Arbeitsplatz benachteiligt sind,
- die aus vorliegenden Untersuchungen belegte Tatsache, daß beim Berufseinstieg fehlende oder verpaßte Chancen in späteren Phasen der Berufslaufbahn kaum ausgeglichen werden können.⁶⁷

Ungelernte sind in erhöhtem Maß von beruflicher Perspektivlosigkeit, sozialem Abstieg und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht. Der Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung wird immer mehr zur Eintrittskarte ins Beschäftigungssystem.⁶⁸

Aber auch eine abgeschlossene Ausbildung stellt längst keine 'sichere Eintrittskarte' an der zweiten Schwelle mehr dar. Die Entwicklung der Zugänge in Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Ausbildungsabschluß zeigt quantitativ die Schwierigkeiten dieses Übergangs auf. Nach einer erfolgreich abgeschlossenen dualen Ausbildung wurden von den Prüfungsteilnehmern arbeitslos:⁶⁹

1991	1992	1993	1994	1995
13%	13%	18%	21%	22%

⁶⁶ Vgl. Pütz, 1992, S. 36.

⁶⁷ Vgl. DJI, 1993, S. 5.

⁶⁸ Vgl. Davids, 1994, S. 19.

⁶⁹ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1996, S. 95. Im Jahr 1994 waren das 111.000 junge Menschen von 530.000 erfolgreichen Prüfungsabsolventen. A.a.O.

Für das Jahr 1995 eigene Berechnungen nach iwd Nr. 50 v. 12.12.96, S. 7. Das waren von 502.700 Absolventen wiederum rund 110.000 Personen. A.a.O.

Nach ca. einem Jahr hat sich die Zahl der gemeldeten arbeitslosen Absolventen aufgrund von Wehr-/Zivildienst etc. und Aus- und Weiterbildung mehr als halbiert. Berufsbildungsbericht, 1996, S. 96, Übersicht 54.

In den nächsten Jahren werden die Probleme an der zweiten Schwelle nach Ansicht des Berufsbildungsberichtes noch zunehmen.⁷⁰

Neben dem Risiko der Arbeitslosigkeit steht an weiteren Problemen an der zweiten Schwelle:

- das Risiko unterwertiger Beschäftigung nach Abschluß der Ausbildung,
- das Risiko der Entwertung des Ausbildungsabschlusses,
- das Risiko, keine fundierte Berufserfahrung erwerben zu können.⁷¹

Die Strukturen im erwerbswirtschaftlichen Bereich verhärten sich zudem im Zeitverlauf, da die Personen, die aus der Arbeitslosigkeit in die Erwerbstätigkeit übergehen, eine deutlich höhere Qualifikation aufweisen als diejenigen, die in Arbeitslosigkeit verbleiben, wie qualifikationsspezifische Bewegungsrechnungen zeigen. Korrespondierend dazu sind diejenigen, die aus einer Erwerbstätigkeit in die Arbeitslosigkeit oder auch die Nichterwerbstätigkeit übergehen, deutlich niedriger qualifiziert.⁷²

Das größte Problem an der zweiten Schwelle stellt der Mangel an Arbeitsplätzen und damit die fehlende Nachfrage nach ausgebildeten Personen dar.

Die folgenden Zahlen zeigen das Ausmaß der gemeldeten Arbeitslosigkeit. Dabei wird neben dem generellen Anstieg und einer Verfestigung auf steigendem Niveau auch die Größenordnung der unter 25-jährigen Arbeitslosen deutlich:⁷³

Bundesgebiet gesamt	1993	1994	1995	1996
Zugang in Arbeitslosigkeit ¹⁾	6.046.225	6.076.225	6.524.705	7.142.349
Bestand an Arbeitslosen ²⁾	3.419.141	3.698.057	3.611.921	3.965.064
Jugendliche unter 25 J. ³⁾	459.444	443.112	436.671	477.859
1)Jahressummen	2)Bestand im Jahresdurchschnitt		3)Ende September	

⁷⁰ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1997, S. 106.

⁷¹ Schröder, 1991, S. 181.

⁷² Vgl. Fischer u.a., 1993, S. 13.

⁷³ Vgl. ANBA, 1996, S. 12f., ANBA 1997, S. 26, eigene Berechnungen. Unter 25 Jahre: vgl. Strukturanalyse, 1997, S. 7, S. 117, eigene Berechnungen.

Für den Personenkreis der unter 25-jährigen zeigt die nachfolgende Tabelle über einen längeren Zeitraum für das alte Bundesgebiet die zahlenmäßige Entwicklung. Dabei ist auffällig, daß diese sich in der Relation zu allen Arbeitslosen mehr als halbiert hat, während die Gruppe der Langzeitarbeitslosen (unabhängig von Alterskategorien) sich mehr als verdoppelt hat:⁷⁴

Bundesgebiet West	absolute Zahlen im ϕ	bis 25 J. absolut	bis 25 J. in %	Langzeitarbeitslos in %
1980	888.900	224.581	27,3	12,9
1985	2.304.014	563.545	26,2	31,0
1990	1.883.147	272.280	15,8	29,7
1995	2.564.906	321.133	12,5	33,3

Zu diesen 'objektiven' Problemen kommen dann noch oft selbstgemachte individuelle Schwierigkeiten, die diesen Übergang von einem Sozialisationssystem in ein anderes so problematisch machen⁷⁵ und für einige junge Menschen zugleich mit einem persönlichen wie gesellschaftlichen Scheitern verbunden sind.

Wenn es noch nicht einmal genügend Arbeitsplätze für den 'normalen' Arbeitsplatzsuchenden gibt, welche Hürden tun sich da für benachteiligte Menschen auf! Dazu kommen die oben schon beschriebenen Veränderungen des Arbeitsmarktes. So stellt sich auch die Bund-Länder-Kommission im Hinblick auf lernbeeinträchtigte oder weniger leistungsfähige Personen die Frage, "wie angesichts steigender Qualifikations- und Leistungserfordernisse auch künftig die Erwerbschancen dieser Menschen durch ihren Fähigkeiten entsprechende Arbeitsplätze und berufliche Anforderungsprofile gesichert werden können"⁷⁶.

Friedrich/Wiedemeyer stellen dazu fest:

"Bis in das erste Jahrzehnt des nächsten Jahrhunderts hinein wird es im Ersten Arbeitsmarkt keine auch nur annähernd ausreichende Zahl an Arbeitsplätzen geben. Eine Arbeitsmarktpolitik, die angesichts dieser Situation dennoch primär am Konzept der Überbrückungshilfe in Normalar

⁷⁴ Vgl. ANBA, 1996, S. 37, eigene Berechnungen.

⁷⁵ "Wer sich ... auf das Versprechen ewiger Gegenwart einläßt, das die Drogen-Szene kultiviert, das aber auch die Erlebnisform des Freizeitens in den Jugendkneipen und Discos durchformt, ohne in irgendeinem sozial vorgegebenen Fahrplan (Schule, Berufsausbildung, Jugendverband) einen Halt zu haben, der lebt eine prekäre Jugendbiographie ..." Fuchs-Heinritz/Krüger, 1991, S. 203.

⁷⁶ BLK, 1993, S. 14.

beitsverhältnisse des ersten Arbeitsmarktes festhält, nährt illusionäre Hoffnungen."⁷⁷

2.3.2. *Benachteiligte an der zweiten Schwelle*

Das Arbeitsamt macht insbesondere folgende (Problem-) Gruppen aus:

- über längere Zeit Arbeitslose,
- Jugendliche und junge Erwachsene im un- bzw. angelernten Status.

Hinzu kommen noch Personen mit schlechten Schulabschlüssen, Legastheniker, bestimmte Gruppen von jugendlichen Aussiedlern, bei den Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen noch solche mit Alkohol- oder Drogenproblemen, Jugendliche in der Erziehungshilfe, strafentlassene Jugendliche, die berufliche Wiedereingliederungsprobleme haben, Personen in bestimmten Krisenbranchen etc.⁷⁸

Zusätzlich stellt die zweite Schwelle eine besondere Hürde dar für

- diejenigen, die insbesondere in den neuen Bundesländern keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden konnten und außerbetrieblich ausgebildet wurden,
- ehemalige Schüler einer Sonderschule oder solche ohne allgemeinbildenden Abschluß,
- Frauen, die generell im Vergleich zu Männern qualitativ schlechtere Beschäftigungsverhältnisse eingehen (müssen).⁷⁹

3. *'Benachteiligung' junger Menschen als Konstruktion*

Benachteiligungen von jungen Menschen erwachsen aus den Schwierigkeiten, die sie haben und denen sie begegnen, in eine

⁷⁷ Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 189.

"In den neuen Bundesländern drohen ganze Teile der Erwerbsbevölkerung dauerhaft oder für, individuell wie gesellschaftlich nicht tolerierbar, lange Zeiträume aus dem Beschäftigungssystem ausgegliedert zu bleiben." Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 185.

Für die alten Bundesländer gilt:

"Hier hat sich eine vergleichsweise hohe Sockelarbeitslosigkeit verfestigt, von der vorrangig einzelne Problemgruppen (Unqualifizierte, Langzeitarbeitslosigkeit) betroffen sind. ... Gesamtgesellschaftlich addieren sich die Arbeitslosenzahlen in Deutschland zu einer Dauerarbeitslosigkeit, mit deren kurz- bis mittelfristigem Abbau aufgrund der sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen nicht gerechnet werden kann. " Friedrich/Wiedemeyer, 1994, S. 186.

⁷⁸ Vgl. Pütz, 1993a, S. 15 mit Verweis auf Biermann/Rützel.

⁷⁹ Vgl. Westhoff, 1991, S. 74.

den Lebensunterhalt sichernde, stabile Erwerbsarbeit zu gelangen: die Übergänge vollziehen sich nicht auf dem 'Normalweg'.⁸⁰ Damit wird die gesellschaftliche Situation zu dem Erklärungshintergrund, um von einer relativen Schlechterstellung zu sprechen. Diese Situation ist aber im Wandel begriffen, so daß die aufgezeigten Benachteiligungen immer unter den momentan herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind: unter anderen Rahmenbedingungen wäre andere junge Menschen oder junge Menschen in anderen Lebenssituationen benachteiligt. Damit wird 'Benachteiligung' zu einer maßgeblich temporär bedingten Konstruktion.

Benachteiligte Jugendliche und solche, die den Konsequenzen der Individualisierung nicht gewachsen sind, scheitern,

- weil ihnen die Fähigkeiten oder Fertigkeiten fehlen,
- weil die Freisetzung aus den hergebrachten Bindungen zu abrupt geschieht oder
- weil die Gesellschaft sie ungenügend auf die Rolle des Erwachsenen vorbereitet oder begleitet hat.

Hinzu kommt eine "paradoxe Ent- und Aufwertung von Bildungspatenten" (Beck). Ohne die Zertifikate der Bildung/Ausbildung sinken die Arbeitsmarktchancen gegen Null, mit ihnen werden andererseits nur noch Teilnahmeberechtigungen an der Vergabe von Arbeitsplatz-Chancen vergeben, aber keine Arbeitsplätze. Die Bildungspatente sind immer weniger ausreichend zur Sicherung einer beruflichen Existenz und somit entwertet; andererseits werden sie immer notwendiger, um überhaupt noch am Konkurrenzkampf um rar werdende Arbeitsplätze teilnehmen zu können.⁸¹

Für die Beschreibung dieser Situationen im Gesamtgefüge des ungewissen und schwierigen Übergangs wurde der Begriff der 'Benachteiligung'⁸² eingeführt und zwar in zweifacher Bedeutung: für Jugendliche, die benachteiligt werden und diejenigen, die be

⁸⁰ Vgl. Schäfer, 1993, S. 7 und gleichlautend Lex, 1993, S. 4.

⁸¹ Vgl. Beck, 1986, S. 138f.

⁸² Der Begriff der 'Benachteiligung' bzw. die Formulierung von 'benachteiligten' jungen Menschen spielt in der Zielgruppenbeschreibung der Jugendsozialarbeit eine tragende Rolle. So spricht das Kinder- und Jugendhilfegesetz im § 13 Jugendsozialarbeit vom 'Ausgleich sozialer Benachteiligungen' und von der 'Überwindung individueller Beeinträchtigungen' von jungen Menschen und die Hilfen nach §40c Arbeitsförderungsgesetz fördern u.a. die Berufsausbildung von 'sozial benachteiligten deutschen Jugendlichen' (Benachteiligtenprogramm).

Siehe weitergehend auch die umfangreichen Literaturangaben bei Feuerstein, 1991, S. 96ff.

nachteiligt sind. Ein erster Zugang eröffnet sich über statistische Merkmale:

"Für die Analyse der Integration Jugendlicher in das System der Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt erweisen sich bei aller Komplexität der Zusammenhänge (von Benachteiligung, F.S.) solche eher vordergründigen, aber statistisch erfaßbaren Merkmale wie Schulabschluß, abgeschlossene Berufsausbildung und Nationalität als durchaus brauchbare und auch prognosefähige Indikatoren. Die meisten empirischen Analysen gehen daher von diesen Merkmalen aus."⁸³

Fragt man nach den Merkmalen, die an den Schnittstellen zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Beschäftigungssystems die Chance eines erfolgreichen Übergangs beeinflussen, stößt man in der Literatur wie auch in Interviews immer wieder auf die gleichen Variablen:

Soziale Herkunft, (schulische) Vorbildung, Geschlecht, Nationalität und Marktsituation.⁸⁴

Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen bzw. in anderer Formierung neu auflegen.⁸⁵ Sie ist jedoch nur begrenzt aussagekräftig.

Wenn man über diese Merkmale hinaus etwas über die Zusammenhänge und Komplexität der Ursachen und Wirkungen von

⁸³ Schober, 1994, S. 10. Aber auch:

"Befaßt man sich mit dem Gegenstand der Benachteiligung Jugendlicher auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, so stößt man auf Zielgruppenbeschreibungen, die diese als Sonderschüler, Behinderte, Lernbeeinträchtigte etc. charakterisieren. Beschreibungen also, die überwiegend von den sozialen und/oder kognitiven Defiziten der Subjekte ausgehen und die Auswirkungen struktureller Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, die zur Benachteiligung führen, außer acht lassen." Lex, 1993, S. 14.

⁸⁴ Vgl. Pütz, 1993a, S. 78.

⁸⁵ "Junge Erwachsene mit schwierigen Ausbildungs- und Berufsverläufen weisen Merkmale auf, die sie tendenziell von der betrieblichen Berufsausbildung ausschließen. Zu ihnen zählen junge Frauen, Jugendliche ausländischer Nationalität und Jugendliche mit schulischen Qualifikationsdefiziten." Lex, 1993, S. 32.

„Unter Lern- und Leistungsschwächeren sollen hier Jugendliche verstanden werden, die aufgrund ihrer bisherigen Sozialisation und Bildungslaufbahn ohne schulischen Hauptschulabschluß geblieben sind. Dieser Gruppe ist erfahrungsgemäß ein formaler Ausbildungsabschluß in der beruflichen Bildung sehr erschwert.

Zu dieser Gruppe gehören auch Jugendliche, die nicht in erster Linie wegen intellektueller Probleme, sondern aufgrund erheblicher motivationaler Defizite oder Verhaltensprobleme für eine Berufsausbildung nicht zu gewinnen sind.

Sozial benachteiligte Jugendliche, Ausländer mit Sprachdefiziten oder junge Menschen, die aus bestimmten biographisch bedingten Lebensumständen heraus keine Berufsausbildung aufnehmen bzw. abschließen, zählen allein aus diesen Gründen nicht zu den lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen, obwohl es auch für sie bestimmter Förderangebote zur Unterstützung der Aufnahme bzw. des erfolgreichen Abschlusses einer Berufsausbildung bedarf." BLK, 1993, S. 5.

Benachteiligung bei den jungen Menschen erfahren will, kann folgendes, am Biographieverlauf orientiertes Analyseraster hilfreich sein:⁸⁶

Benachteiligung

bedingt durch eine zurückliegende Lebenssituation

D.h.: Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten konnten nicht erworben werden durch

- soziale, kulturelle, wirtschaftliche oder regionale Herkunft,
- Familiensituation (z.B. fehlende Förderung, fehlende Eltern),
- Bildungs- und Schulerfahrungen.

durch eine aktuelle Lebenslage

D.h.: eine relative Schlechterstellung zu anderen in gleicher Lebenslage liegt vor durch

- Behinderung,
- Krankheit,
- Hautfarbe,
- Geschlecht,⁸⁷
- Familiensituation (z.B. kleine Kinder),
- (fehlenden) (Schul-) Abschluß.

auf Zukunft hin,

D.h.: Chancen, Optionen können nicht wahrgenommen werden wegen

- nicht vorhandener Ressourcen und Fähigkeiten,
- nicht ausreichender Ressourcen und Fähigkeiten,
- z.Zt. nicht zu aktualisierender Ressourcen und Fähigkeiten,
- gesellschaftlich nicht verwertbarer Ressourcen und Fähigkeiten.⁸⁸

Es bestehen zum Teil Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen (z.B. soziale Herkunft und schulische Vorbildung), zum Teil kumulieren unabhängige Faktoren (z.B. Nationalität und Geschlecht) und führen zu einer besonderen Benachteiligung von Teilgruppen unter den Jugendlichen. Und diese

⁸⁶ Eigene Darstellung.

⁸⁷ In der Regel trifft das nur für Mädchen und Frauen zu.

⁸⁸ Die Aufzählung ist nicht vollständig und auch nicht stringent, da verschiedene Merkmale z.B. Hautfarbe (d.h. nicht weiß) sowohl in der Vergangenheit Auswirkungen hatten, gegenwärtig Wirkungen haben und damit auch auf Zukunft hin die Optionen prägen.

Benachteiligungen schlagen sich im weiteren Verlauf der Bildungsbiographie der Jugendlichen wiederum als benachteiligend wirkende Dimension nieder.⁸⁹

Dennoch wird Benachteiligung durch entsprechende Unterstützung als prinzipiell kompensierbar angesehen. Damit wird zugleich eine Abgrenzung zur *Behinderung* hin vollzogen. Das ist für die Förderpraxis, das Selbstverständnis der Träger und der durchgeführten Maßnahmen ausschlaggebend und wirkt sich bis in die so geprägten Verbandsstrukturen aus.⁹⁰

Die Grundlagen zur Benachteiligung liegen oft in der Schule. Hier trifft man bei einem großen Teil der Kinder mit allgemeinen Lernschwierigkeiten Gefühle der Hilf- und Hoffnungslosigkeit. Leistungsschwache Kinder versuchen durch Unfugmachen, Prahlen oder Kasperlspielen auf sich aufmerksam zu machen oder fallen durch aggressives, streitsüchtiges oder trotziges Verhalten auf. Derartige Erlebnis- und Verhaltensweisen in Verbindung mit Lernschwierigkeiten werden in der Literatur unter dem Begriff Sekundärsymptomatik zusammengefaßt. Damit soll ausgedrückt werden, daß das Leistungsversagen dem gestörten Erleben und Verhalten vorangeht.⁹¹

Ausbildungslosigkeit oder das Scheitern in einer Ausbildung werden so bereits vor und während der Schulzeit der betroffenen Jugendlichen und häufig durch sozial bedingte Entwicklungen

⁸⁹ Vgl. Pütz, 1993a, S. 78, S. 87.

Diese Verknüpftheit ist häufig der Fall! Jedoch wird damit eine analytische Beschreibung der Situation erschwert bzw. aufgegeben: „..., daß sich ein fester Satz von Benachteiligungskriterien nicht formulieren läßt.“ Schäfer, 1993, S. 7.

"Es erscheint im Grunde müßig und auch wenig fruchtbar, die Personengruppe der benachteiligten Jugendlichen klar, eindeutig und zeitunabhängig definieren zu wollen. Im folgenden werden als 'benachteiligt' alle nicht behinderten Jugendlichen in beruflichen Bildungsmaßnahmen bezeichnet, die einen über das Normalmaß hinausgehenden Ausbildungs- und Betreuungsaufwand erfordern, ohne den das jeweilige Ausbildungsverhältnis gefährdet wäre." Zielke/Lemke, 1988, S. 18.

⁹⁰ "In der hier vorgelegten BIBB-Veröffentlichung wird davon ausgegangen, daß ... zu den benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen alle diejenigen zu zählen sind, die ohne Berufsausbildung und -abschluß bleiben (mit Ausnahme der Behinderten), wohl wissend, daß die Gruppe sehr viel stärker differenziert und die 'Definition der Zielgruppe' sehr viel komplizierter ist. Der Versuch einer engeren und präziseren Beschreibung der benachteiligten Jugendlichen wird auch nach der BIBB-Projektarbeit nicht unternommen, weil er zum Scheitern verurteilt wäre." Pütz, 1993a, S. 15.

⁹¹ Vgl. Hofer/Pekrun/Zielinski, 1986, S. 263f. „Daß diese Ansicht nicht unbegründet ist, belegen Untersuchungsergebnisse von Ayllon, Layman & Burke (1972) sowie von Winett & Roach (1973). Die Autoren konnten feststellen, daß störendes Sozial- und Unterrichtsverhalten von Schülern mit Lernschwierigkeiten deutlich zurückging, wenn es im Laufe von Trainingsprogrammen gelang, den Leistungsstand dieser Schüler merklich zu verbessern." A.a.O.

bewirkt. Dies kann durch Maßnahmen, die erst im Vorfeld oder während einer Berufsausbildung einsetzen, nur noch schwer korrigiert werden.⁹²

Bildungsbenachteiligte Jugendlichen ebenso wie leistungsschwache Schüler, Sonderschüler, gering lernmotivierte Schüler und vorzeitige Schulabgänger werden schnell zu sogenannten 'Problemgruppen'. Hinzu kommen ausländische Jugendliche⁹³, Mädchen⁹⁴ und Behinderte, die zwar nicht notwendig bildungsmäßig benachteiligt sind, jedoch häufig bei Bewerbungen um einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz diskriminiert werden.⁹⁵

Deren Orientierungen oder auf den Lebensabschnitt bezogene Präferenzen und wirkliches Verhalten (z.B. Eintritt von Lebensereignissen, Übergang in Rollenfelder usw.) werden gesellschaftlich als abweichend beurteilt, obwohl sie im Rahmen der betreffenden Teilgruppe oder Teilkultur durchaus konform sind.⁹⁶

Diese vom Durchschnitt abweichende Verhaltensorientierungen lassen sich auch als milieuspezifische Verhaltensformen (Subkultur) interpretieren, denen die Erwartungen und Sozialformen zielgruppenorientierter Berufsausbildung dann entsprechen müßten. Ebenso die Tatsache, daß Jugendliche, die als 'verhaltensauffällig' definiert wurden, nachweislich ebenso bildungs- und leistungsmotiviert, arbeitsorientiert, emotional belastbar, sozial sensitiv und fähig zum Belohnungsaufschub sein können wie nichtauffällige Jugendliche.⁹⁷

"Soweit die Verhaltensformen der Jugendlichen sich als milieuspezifische Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien erkennen lassen, hätten die Sozialformen beruflicher und schulischer Anforderungen zuerst einmal den Jugendlichen entgegenzukommen, bevor diese an die Berufsform qualifizierten Handelns herangeführt werden, um die nachweisliche

⁹² Vgl. BLK, 1993, S. 6.

⁹³ Junge Ausländer vor den Hürden des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, siehe bei Lex, 1993, S. 25 - 27.

⁹⁴ Die Arbeitsmarktbenachteiligung junger Frauen. Lex, 1993, S. 23 - 25.

"Für Frauen wird eine randständige Berufsorientierung als 'normal' angesehen und ihnen sind deshalb auch Verweigerungen vom Arbeitsmarkt 'zumutbar'." Schäfer, 1993, S. 18. Zur Situation alleinerziehender junger Frauen mit ausführlichen Literaturhinweisen: Zink, G. (1993): "... immer schön flexibel sein und nicht an übermorgen denken...". Junge Mütter zwischen Arbeitsmarkt, Familie und Sozialamt. DJI - Arbeitspapier 1-079. München 1993.

⁹⁵ Vgl. Lange, 1985, S. 65.

⁹⁶ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, 1991, S. 13.

⁹⁷ Vgl. Feuerstein, 1991, S. 86f.

Bildungs-, Leistungs- und Arbeitsmotivation dieser Jugendlichen zum Tragen kommen zu lassen."⁹⁸

Konfrontiert man zusammenfassend diese Beschreibungen z.B. mit der Zielgruppenbeschreibung für Heimjugendliche, ergibt sich ein differenziertes Bild von 'Lernschwächen' und 'Verhaltensauffälligkeiten' für die Konstruktion eines Förderinstrumentariums. Heimjugendliche z.B. scheinen nur insofern 'lernschwach' zu sein, als sie in dem kognitiven Leistungsbereich Schwächen aufweisen, die von schulischer Förderung abhängig sind (Rechtschreibung, Allgemeinbildung, visuelle Differenzierungsfähigkeit, Konzentrationsvermögen). Basisintelligenz, technische Intelligenz und IQ-Werte sind nahezu durchschnittlich verteilt. Diese Zielgruppe als 'lernschwach' i.S. einer temporären bzw. partiellen Beeinträchtigung ihres Lernens und Lernaufbaus zu bezeichnen, scheint auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse zumindest fraglich zu sein.

Angemessener dürfte es sein, von einer Schulschwäche im doppelten Sinne zu reden:

im Sinne einer Beeinträchtigung schulischen Lernens und schulischen Lernaufbaus als auch i.S. eines Versagens von Schule im Hinblick auf adäquate Lernformen für diese Jugendlichen.⁹⁹

Wenn man dann noch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen insb. den Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen hinzunimmt, wird das Konzept von 'Benachteiligung' als Ausgangspunkt von Hilfen fragwürdig.

Die individuelle Zuschreibung des Versagens auf die jungen Menschen erscheint dagegen jedoch noch bedenklicher und deshalb scheint mir die Ausführung von Jaide auch jetzt noch zutreffend:

"Man beklagt gern und redselig 'Problemscheu', 'Bindungslosigkeit', 'Nihilismus', 'Triebhaftigkeit', geringen Arbeitseifer usw. bei den Jugendlichen - was ich empirisch im groben für unzutreffend halte - um sodann die großen Wesenszüge 'unserer Zeit' dafür anzuprangern. Sollte man nicht lieber zunächst einmal die simplen Versäumnisse und Fahrlässigkeiten gerade beim Übergang des Jugendlichen in die Arbeitswelt und in sein Berufsleben dafür verantwortlich machen - Versäumnisse, die man deutlich umschreiben und bei einigem guten Willen wieder aufholen kann?"¹⁰⁰

⁹⁸ Feuerstein, 1991, S. 95.

⁹⁹ Vgl. Feuerstein, 1991, S. 61f.

¹⁰⁰ Jaide, 1960, S. 393.

V. Angebote für benachteiligte junge Menschen im Übergang

Der Übergang mit seinen ehemals klar strukturierten Übergangspassagen von der Schule in eine duale Berufsausbildung mit anschließender Vollerwerbstätigkeit im erlernten Beruf einerseits oder dem direkten Übergang aus der Schule ins Segment unqualifizierter Beschäftigung andererseits hat sich zu einem System mit stark ausdifferenzierten Übergangswegen entwickelt.¹

Vor und neben dem regulären Weg der dualen Berufsausbildung hat sich in den vergangenen 10 -15 Jahren ein System der beruflichen Qualifizierung herausgebildet², das insbesondere für Problemgruppen des Ausbildungsmarktes und auf dem Markt schwer vermittelbare oder unversorgt gebliebene Jugendliche Unterstützungsangebote bereitstellt. Reguliert werden diese explizit sozialstaatlich legitimierten Ergänzungen des dualen Systems fast vollständig durch die für ihren Betrieb bereitgestellten, öffentlichen Mittel.³

Die Angebote wurden mit dem Ansteigen der Jugendarbeitslosigkeit in den 70er Jahren zusätzlich zum dualen System ausgebaut. Dieses sogenannte Maßnahmesystem - grob unterschieden in Orientierungs-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen - wurde im Verlauf der folgenden Jahre immer stärker entwickelt und ausdifferenziert. Hauptziel war es von Anfang an, und zwar unabhängig vom Typ der Maßnahme, den Teilnehmern bei der Überwindung der vorhandenen Barrieren auf dem Weg ins Ausbildungssystem oder zum Arbeitsmarkt bzw. dort zu bestimmten Arbeitsmarktsegmenten, Hilfen und Unterstützung zu geben. Aufgrund der massiven Schwierigkeiten im 'regulären' Übergang und der festgestellten Defizite auf Seiten der Jugendlichen sollten neue, bisher nicht vorhandene Übergänge geschaffen und somit Zugänge eröffnet werden. Die Klientel der Maßnahmen bestand demgemäß aus Jugendlichen, die ohne besondere Förde

¹ Vgl. Lex, 1993, S. 31.

² "Dabei verstehen wir unter Übergangssystem das gesamte Spektrum von Lern- und Arbeitsangeboten, das Jugendliche auf dem Weg in den Erwachsenenstatus in die Lage versetzen soll, ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit zu sichern und ein selbständiges Leben zu führen." Schäfer, 1993, S. 211.

³ Vgl. Raab/Rademacker, 1994, S. 7.

rung und Unterstützung auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt scheitern würden oder bereits gescheitert waren.⁴

Die Angebote werden von Bildungsträgern, Unternehmungen der Wirtschaft und freien Trägern der Jugendhilfe i.e.S. der Jugendberufshilfe bereitgestellt:

"Die vielfältigen Abstufungen von überbetrieblichen Ausbildungsgängen, teilqualifizierenden Fachschulausbildungen über diverse Maßnahmen vom Charakter beruflicher Vorbereitung, die dieses Ausbildungssegment kennzeichnet, lassen bereits in ihrer Struktur auf unterschiedliche Einmündungswege schließen. Im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt hat, wie die Entwicklung der Teilnehmerzahlen zeigt, dieser Bereich eine deutliche Expansion erfahren. Es ist zu vermuten, daß vor allem die Ausweitung der berufsvorbereitenden Maßnahmen einen 'Puffer' bilden soll, um die Jugendlichen von der Straße zu holen. Kritiker bezeichnen diese Maßnahmen als 'Warteschleifen' für eine Ausbildung."⁵

Die Maßnahmen und Angebote für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nach der Schulentlassung sind äußerst vielfältig. Je nach der konzeptionellen Vorstellung der Träger oder der Zuwendungsgeber sind unterschiedlichste Ansätze denkbar:

Das Spektrum erstreckt sich über Schulabschlußkurse und Sprachkurse (z.T. aus Garantiefondsmitteln gefördert), über alle Maßnahmen im Auftrag der Arbeitsverwaltung oder über individuelle AFG-Förderung getragen, ergänzende oder eigenständige Projekte aus der Jugendhilfe oder über europäische Mittel kofinanziert bis hin zu Maßnahmen, für die Mittel aus dem Sozialhilfebudget bereitgestellt werden.⁶

⁴ Vgl. Schäfer, 1993, S. 70f.

⁵ Lex, 1993, S. 30.

⁶ Siehe das Frageraster der BAG JAW, Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, Stichtagserhebung, jeweils zum 31.12.d.J.: Allgemeinbildung (Sprachkurse, Schulabschlußkurse), Berufsvorbereitung und -hinführung (Förderungslehrgänge, Informations- und Motivationslehrgänge, Grundausbildungslehrgänge, Pflegevorschulen/hauswirtschaftl. Grundlehrgänge, Arbeiten und Lernen, andere J-Lehrgänge, Jugendwerkstätten), Berufsausbildung (betriebliche Ausbildung, über- bzw. außerbetriebliche Ausbildung, vollzeitschulische Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen), Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung, Maßnahmen zur beruflichen [Wieder-]Eingliederung), Qualifizierende Beschäftigung (Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Beschäftigung nach BSHG, Übungswerkstätten, sonstige Beschäftigungsprojekte), Weitere Angebote (sozialpädagogische Beratungsstellen, schulbezogene Jugendsozialarbeit, Modell-Projekte, Internationale Projekte).

Die Maßnahmen "haben sich heute zu einem von ihrem historischen Entstehungszusammenhang unabhängigen und wichtigen Bestandteil des Gesamtsystems beruflicher Bildung in Deutschland entwickelt. Mit ihrer besonderen sozialpädagogischen Qualität stellen sie heute für bestimmte benachteiligte Jugendliche eine notwendige Hilfe zur Verbesserung ihrer Chancen auf einem sich ständig verändernden Ausbildungsmarkt dar, die auch unter den Bedingungen eines außerordentlich vielfältigen, die Nachfrage erheblich übersteigenden Ausbildungsplatzangebotes nicht überflüssig werden".⁷

Die unterstützenden, generellen Hilfen im Übergang Schule - Arbeitswelt werden institutionalisiert insb. von der Arbeitsverwaltung (Abteilung Berufsberatung) direkt oder als Leistungsträger angeboten. In Form einer Übergangsberatung soll möglichst frühzeitig vor Verlassen der allgemeinbildenden Schule ein Beratungsgespräch geführt werden mit dem Ziel der Berufs- und Zukunftsplanung sowie einer weitergehenden Betreuung bis zum Verlassen der Schule.⁸

"An den Nahtstellen zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem wirkt sie (die Berufsberatung, F.S.) darauf hin, den Übergang von der Schule in den Beruf möglichst reibungslos zu gestalten. Als Hilfe für Mensch und Wirtschaft trägt die Berufsberatung dazu bei, Berufseignung, Persönlichkeitsstruktur und soziale Lage der Berufswähler mit den Leistungsanforderungen und dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft in Einklang zu bringen. Sie fördert den Anpassungsprozeß Jugendlicher und junger Erwachsener an die Arbeitswelt mit dem Ziel, ihnen den Ausbildungsweg erschließen zu helfen, der ihnen die bestmöglichen beruflichen Chancen eröffnet ..."⁹

Die Angebote der Berufsberatung erstrecken sich auf:

- Berufsorientierung (§ 31 AFG): personale Maßnahmen, berufsorientierende Schriften, Selbstinformationseinrichtungen,

⁷ Raab/Rademacker, 1994, S. 7f.

⁸ Vgl. Pütz, 1993a, S. 115.

"Ein Problem ist jedoch dabei (Berufsberatung in den Abschlußklassen, F.S.), daß die Jugendlichen von der Berufsberatung nicht über diesen Weg erreicht werden können, da sie für eine Berufsfindung und -orientierung nicht zu interessieren oder zu diesem Zeitpunkt in den Schulen gar nicht anwesend sind." Pütz, 1993a, S. 100.

⁹ Berufsberatung, 1995, S. 3.

- berufliche Beratung (§§ 26, 27 AFG): berufliche Einzelberatung, Sprechstunden der Berufsberatung, berufliche Gruppenberatung,
- Ausbildungsvermittlung (§ 25 AFG),
- Förderung der beruflichen Ausbildung:
 - o in Maßnahmen, (berufsvorbereitende Maßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung (BüE))
 - o als Hilfen für besondere Personengruppen.¹⁰

Bei der beruflichen Beratung besteht die Gefahr, daß sie sich von einer ehemals idealtypischen Aufbereitung einer Berufswahlsituation, in der den Jugendlichen mehrere Möglichkeiten offenstehen, in Richtung einer Zuweisung der gerade noch - wenn überhaupt - vorhandenen knappen Stellen verändern wird. Zu vermuten ist weiterhin, daß sich die Berufsberatung in zahlreichen Fällen in Richtung einer psychologischen Beratung frustrierter Ratsuchender verändern wird, wenn keine traditionellen schulischen oder beruflichen Laufbahnen mehr aufgezeigt werden können.¹¹

Verschärft wird dies noch dadurch, daß die theoretischen Vorstellungen¹² und die darauf bezogenen Ansätze einer Berufswahlvorbereitung aus wirtschaftlichen 'Schönwetterzeiten' stammen; angesichts der restriktiven Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen sowie der voraussehbaren Veränderungen im Beschäftigungssystem müssen sie modifiziert bzw. ergänzt werden.¹³ Als ein Bereich sei hier genannt, daß in wirtschaftlich schwierigen Zeiten und strukturschwachen Gebieten eine nur eingeschränkte oder gar keine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Ausbildungsplätzen besteht.

¹⁰ Vgl. Berufsberatung, 1995, S. 4ff.

¹¹ Vgl. Lange, 1985, S. 63f. in der Analyse einer ähnlichen gesellschaftlichen Situation.

¹² Die bisher vorherrschenden theoretischen Ansätze zur Berufswahl begreifen diese als eine 'echte' Entscheidung von Jugendlichen, bei der ihnen im Prinzip mehrere Möglichkeiten offenstehen. Die auf diese Entscheidungssituation bezogenen Maßnahmen und Medien der Berufswahlvorbereitung durch Schulen, Berufsberatung und Betriebe versuchen dementsprechend, die Entscheidungskompetenz der Jugendlichen zu stärken, d.h. 'Berufswahlreife' herbeizuführen. So sollen die Jugendlichen zu einer Berufsausbildung und Berufstätigkeit geführt werden, die sie selbst zufriedenstellt, ihnen und ihren Angehörigen ein gesichertes Einkommen und damit Lebenschancen garantiert und der Volkswirtschaft insgesamt das benötigte Arbeitskräftepotential zur Verfügung stellt. Vgl. Lange, 1985, S. 55.

¹³ A.a.O.

Ein Grundprinzip der Berufsberatung ist die Freiwilligkeit. Dies erschwert die Aufgabe, Jugendliche aus Problemgruppen zu erreichen und zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu motivieren. Diese Jugendlichen können auf den üblichen Wegen und mit den herkömmlichen Verfahren nur selten angesprochen werden. Hierzu bedarf es einer (aufsuchenden) Jugendsozialarbeit.¹⁴

Neben der Arbeitsverwaltung ist auch die öffentliche Jugendhilfe gehalten, für bestimmte Personengruppen ergänzend sozialpädagogische Hilfen bereitzustellen.¹⁵

So kommen auch die Jugendhilfe und die Sozialhilfe als mögliche Kostenträger für den nachschulischen Bereich in den Blick. Daraus erwächst die Notwendigkeit eines abgestimmten Vorgehens¹⁶ zwischen diesen verschiedenen Leistungsträgern. Dies wird abgeleitet aus der bei allen Trägern bestehenden gesetzlichen Verpflichtung zur Hilfeleistung, die an der individuellen Lebenslage und den berechtigten Anliegen des einzelnen ansetzt. Das Ergebnis der Abstimmung soll jeweils in einen individuellen Förder-/Hilfeplan münden, an dessen Umsetzung sich die Leistungsträger - jeder für seinen Zuständigkeitsbereich - beteiligen sollen.

Die Ergebnisse der individuellen Förder-/Hilfepläne sollten nach den Vorstellungen der BA den Förderbedarf und die Konzepte für die jeweilige Maßnahme umreißen und neben der Anforderung an den Maßnahmeträger auch die Leistungen beschreiben helfen.¹⁷

¹⁴ Vgl. BLK, 1993, S. 29.

"Insbesondere die Angebote, die freiwillig in Anspruch genommen werden können, erreichen aufgrund von Selbstselektionseffekten die relativ Benachteiligten am wenigsten (hierzu zählen dann auch Vortragsreihen, Berufsinformationszentren und -stellen usw.)." Lange, 1985, S. 61.

„Eine Lücke im Beratungssystem ist der Bereich 'wohnungslose Jugendliche'." Pütz, 1993a, S. 118.

¹⁵ Vgl. Haller, 1990, S. 40. Eine differenzierte Darstellung der gesetzlichen und förderrechtlichen Grundlagen bis hin zu Landesprogrammen in Bezug auf die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher findet sich in: Öffentliche Jugendhilfe und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. (Hg.) INBAS, Eichhorn, B. (Autorin), Frankfurt/M. 1994.

¹⁶ Ein ähnliche Verpflichtung zur Abstimmung für die Träger der öffentlichen Jugendhilfe findet sich auch in § 13, 4 KJHG. Auch in der Sozialhilfe wird auf einen 'Gesamtplan' verwiesen: §19,4 BSHG.

Siehe auch: Empfehlungen der Bundesanstalt für Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe für die Zusammenarbeit der Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit und Trägern der Jugendhilfe. Nürnberg/Bonn, Juli 1995.

¹⁷ RdErl 42/96, S. 15.

1. Jugendberufshilfe: ein besonderes Angebot für benachteiligte junge Menschen

Mit den arbeitsweltbezogenen Angeboten (Jugendberufshilfe) wollen die Träger Übergangshilfen insbesondere für benachteiligte junge Menschen bereitstellen. Diese Aufgabe wird als pädagogische interpretiert¹⁸. Jugendsozialarbeit versteht sich dabei primär als Unterstützung, die sich an den individuellen Umständen des Einzelfalls orientiert.¹⁹

Die Jugendsozialarbeit²⁰ mit ihren vielfältigen Angeboten der Begleitung, Beratung, Betreuung und Bildung erstreckt sich von der Schulsozialarbeit über die Jugendberufshilfe mit begleitenden Sprach- und Wohnangeboten bis hin zur langfristigen Beschäftigung.²¹

Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit sind:

- Schulsozialarbeit
- Berufsorientierung und -vorbereitung
- Berufsausbildung
- Qualifizierende Beschäftigung
- Sozialpädagogisch begleitetes Wohnen (Jugendwohnen)

Dies geschieht methodisch in Form von stationären Angeboten oder als aufsuchende Jugendsozialarbeit.

Besondere Beachtung wird dabei den Zielgruppen der jungen Aussiedler und jungen Ausländer geschenkt sowie auf mädchen- bzw. jugendspezifische Ansätze gelegt.²²

Mit der Struktur der Didaktik bietet sich ein erster formaler Zugang zu den Angeboten der Träger der Jugendberufshilfe, die auf die Problemlage jener Jugendlichen eingehen, deren Über

¹⁸ "Der Anspruch der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (Modelle i.e.S., F.S.), korrigierend und ergänzend ins Übergangssystem einzugreifen, wird aus einem pädagogischen Selbstverständnis abgeleitet, das klientenzentriert und mit dem Blick auf ihren gesamten Lebenszusammenhang ganzheitliche Lösungsansätze zu entwickeln beansprucht." Braun, 1993, S. 219f.

¹⁹ Zentrale Beratungsstelle, 1996, S. 17.

²⁰ Literatur zu Begriff, Handlungsfeldern und zur Geschichte: Hermanns, M.: Bibliographie Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe 1900 -1995. Forum Jugendsozialarbeit, Heft 15 - 18, (Hg.) Breuer, K.H., Köln 1996.

²¹ Die Angebote der Jugendsozialarbeit bilden einen (Leistungs-)Bereich der Jugendhilfe, der neben Jugendarbeit, Kinder- und Jugendschutz sowie Hilfen zur Erziehung angesiedelt ist, und reichen weit in andere Bereiche hinein. Insbesondere die Jugendberufshilfe verbindet unterschiedliche Unterstützungssysteme: Jugendhilfe - Sozialhilfe - aktive Arbeitsmarktförderung (-politik) - den Bildungssektor.

²² Vgl. Handbuch für Träger, 1995, passim.

gang und Integration in die Gesellschaft erschwert ist. Die Träger reagieren auf Lebenslagen von jungen Menschen, welche sie aufgrund ihres Wertehintergrundes nicht akzeptieren und verändern wollen. Es werden Sollvorstellungen - Ziele - entwickelt und Mittel eingesetzt, um diese zu erreichen. D.h. die Träger der Jugendberufshilfe machen Angebote für Personen mit der Intention, deren gegenwärtige und/oder zukünftige Lebenssituation zu verändern. Es findet ein zielgerichtetes, didaktisches Handeln statt mit der Maßgabe, Soll-Vorstellungen (=Ziele) umzusetzen.

Die besondere Prägung der Jugendberufshilfe und ihrer Angebote für benachteiligte Jugendliche im Übergang besteht in einem ganzheitlichen, die Person und den Lebenszusammenhang der Jugendlichen einbeziehenden Ansatz, in einem auf die berufliche Realität bezogenen praktischen Lernen, in den besonderen Zugangsformen - niedrigschwellige Anlaufstellen oder Einrichtungen mit aufsuchenden 'Geh-Strukturen' - sowie in ihrem integrativen Charakter bezogen auf Angebotsformen und Zielgruppen.²³

Konstitutive Bestandteile einer modernen berufsbezogenen Jugendhilfe bilden die spezifische Zielgruppen- bzw. Einzelfallorientierung und ein zur Schul- und Berufspädagogik alternatives oder sie ergänzendes Konzept. Sozialpädagogische Angebote dieser Art sind deshalb für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen, die nach der Schulentlassung keine Ausbildung beginnen (können), ein zentrales Orientierungs- und Bezugssystem einer in Inhalten und Dauer flexiblen Übergangsphase, die letztlich erst mit der Einmündung der Jugendlichen in eine erfolgsversprechende Ausbildung und Beschäftigung abgeschlossen ist.²⁴

1.1. Junge Menschen in den Angeboten der Jugendberufshilfe

In den Einrichtungen und Maßnahmen kommen die Jugendlichen "meist mit vielen Ängsten an, mit Skepsis oder gar mit Ablehnung. Sie haben bisher insbesondere im schulischen Bereich eine Fülle von Mißerfolgen und persönliches Versagen im Lernvorgang erlebt. Sie haben ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl, wenig Motivation zum Lernen. Sie weisen in ihrem Verhalten resignative Züge auf, sind überwiegend unselbständig in der Bewältigung

²³ Vgl. DJI, 1993, S. 13.

²⁴ Vgl. DJI, 1993, S. 12.

der alltäglichen Dinge, im Umgang mit sich selbst und anderen. Gegenüber Erwachsenen zeigen sie Distanz oder totale Distanzlosigkeit. Manche von ihnen sind sehr schnell und leicht beeinflussbar und daher zu jederlei Tun zu verführen. In ihren Gefühlsäußerungen neigen sie zu aggressivem Verhalten, wenn ihnen etwas nicht gelingt oder nicht paßt, oder sie geben früh auf. Im Umgang untereinander sind sie zum Teil recht brutal. ... In allen Lebensäußerungen zeigt sich ein Ausdruck der Labilität und eine nur geringe Fähigkeit, mit Versagenserlebnissen fertig werden zu können".²⁵

Die Analyse der soziodemographischen Merkmale der jungen Menschen in den Maßnahmen der Jugendberufshilfe ergibt ein sehr heterogenes Bild. Trotz mehrheitlich nicht defizitärer schulischer Bildungsvoraussetzung scheinen für die Hälfte der Teilnehmer die Zugangsbarrieren zum dualen Ausbildungssystem fast unüberwindbar. Die Selektionskriterien der Betriebe stellen ein so großes Hindernis dar, daß für diese Hälfte die Gefahr besteht, dauerhaft ausgeschlossen zu bleiben. Besonders problematisch sind die Berufswege von jenen, die bisher keinerlei Kontakt zum Regelsystem von Ausbildung und Beschäftigung hatten. Die Mehrheit der jungen Menschen hat Wege hinter sich, die von Arbeitslosigkeit, Jobs und Maßnahmen gekennzeichnet sind.²⁶

Die arbeitslosen bzw. die von Arbeitslosigkeit bedrohten jungen Menschen als Zielgruppe der Einrichtungen der Jugendberufshilfe sind keine homogene Gruppe. Es handelt sich vielmehr um Jugendliche mit sehr unterschiedlichen und immer komplexer werdenden Problemlagen, mit zumeist grundlegenden Sozialisationsdefiziten, wie z.B. neurotisch-dissozialem Verhalten, kognitiven und motorischen Retardierungen und mangelhaften Sprachkenntnissen/Schulkenntnissen (bis zum Analphabetismus). Hinzu kommt eine oftmals geringe Motivation, sich den Anstrengungen der Berufsfindung und der Qualifizierung zu stellen, da sie selbst ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher als gering einschätzen.²⁷

Bezogen auf junge Männer in Projekten der Jugendberufshilfe kam Schäfer zu dem Ergebnis, daß fast alle Befragten unmittelbar im Anschluß an die allgemeinbildende Schule eine Ausbildung

²⁵ Dannenmann, 1989, S. 168f.

²⁶ Vgl. Lex, 1993, S. 59ff. Soziodemographische Merkmale von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Projekten der Jugendberufshilfe siehe Lex, 1993, S. 39 - 59.

²⁷ Vgl. 6. Jugendbericht, 1995, S. 157.

in einem anerkannten Ausbildungsberuf machen wollten. Sie wußten um die Bedeutung einer beruflichen Qualifizierung für ihren weiteren Erwerbsverlauf.²⁸

Die Orientierung auf Berufe bzw. das Berufswahlverhalten von jungen Erwachsenen hat eine realistische, z.T. desillusionierte Basis:

"Für die von uns befragten jungen Männer (aus den Maßnahmen der Jugendberufshilfe, F.S.) gilt am Ende der Schulzeit fast uneingeschränkt, daß sie an einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildung oder an einem dauerhaften Arbeitsplatz interessiert waren. Sie wußten jedoch, daß sie nur ganz eingeschränkte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt hatten und versuchten, den Übergang möglichst realistisch anzugehen."²⁹

Dieser 'Realismus' kann jedoch auch umschlagen und dann so aussehen:

"Mehr als zehn Jahre Massenarbeitslosigkeit haben dazu geführt, daß Arbeit für bestimmte Jugendliche und junge Erwachsene ihre zentrale identitätsstiftende Bedeutung verloren hat. Sie bilden eigene Werte und Normen heraus, in denen Arbeit keine oder nur geringe Bedeutung hat und richten sich in dieser Lebensweise ein. Im Vordergrund steht die Beschaffung von Einkommen, wobei die Erwerbsarbeit nur eine untergeordnete Form der Einkommensbeschaffung neben anderen ist (Gelegenheitsarbeiten, Leihen, Schnorren, Kleinkriminalität, Bezug von Sozialleistungen). Arbeitslosigkeit wird von ihnen nicht als Leid oder Mangel erfahren, sondern ist für sie die Basis zur Entwicklung neuer Überlebensstrategien."³⁰

Junge Arbeitslose, die Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gesammelt haben, wissen, daß sie zwei entgegengesetzten Anforderungen genügen müssen: Einerseits haben sie bemerkt, daß sie unqualifiziert sind und daher in Bildung (re)investieren müssen. Andererseits wissen sie aus eigener Erfahrung, daß sie wegen ihres Alters nur schwer mit den Schulabgängern konkurrieren können.

Die meisten Jugendlichen beseitigen dieses Paradox *unqualifi*

²⁸ Vgl. Schäfer, 1993, S. 105.

²⁹ Schäfer, 1993, S. 141.

³⁰ Schulz, 1991, S. 287.

ziert - zu *alt* dadurch, daß sie eine Doppelstrategie anwenden: Sie investieren in arbeitsmarktbezogene Schnellkurse und bleiben auf der Suche nach einer Stellung, wozu sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nutzen.³¹

Nach holländischen Untersuchungen glaubt aber weniger als ein Drittel der Teilnehmer wirklich an die Zielsetzung der besuchten Maßnahme. Hieraus kann man schließen, daß die Mehrheit auf gut Glück in die Maßnahme investiert: "Nützt es nichts, schaden wird es bestimmt nicht".³²

Für die Träger ist es von erheblichem Interesse, über welche Kanäle ihre Angebote Jugendlichen bekannt werden und welche Wege Jugendliche und junge Erwachsene gehen, um in die Projekte zu gelangen. Die Öffentlichkeitsarbeit der Projekte und die Qualität der Vernetzung mit anderen Akteuren des Übergangsfeldes können ganz wesentlich mit darüber entscheiden, ob ein Angebot die 'richtigen' Leute trifft. Zusätzlich können die Wege in das Projekt die Vorbiographie der Teilnehmer ein Stück weit aufhellen.³³

Insbesondere in den neuen Bundesländern zeigt sich der dominante Einfluß der Arbeitsverwaltung bei der Rekrutierung der Maßnahmeklientel. Dort haben 59,7 Prozent der Befragten die erste Information über die zum Zeitpunkt der Untersuchung in Anspruch genommenen Maßnahme über das Arbeitsamt bekommen. Über die Schule selbst erhielten die erste Information zum Projekt lediglich 5 Prozent der Befragten. Durch Eltern oder Verwandte wurden 9 Prozent erstinformiert, durch Freunde und Bekannte 7,6 Prozent, aus den Massenmedien knapp 3 Prozent und für 4,3 Prozent schloß die jetzige Maßnahme an eine vorher im Projekt bereits absolvierte an.³⁴

³¹ Vgl. Meijers/Wijk, 1990, S. 316 nach einer Befragung von 41 langzeitarbeitslosen Jugendlichen in Holland.

"Die Lehr-/Erfahrungsprojekte beseitigen das Paradox 'ungenügend qualifiziert - zu alt' nicht, sie verstärken es geradezu. Für arbeitslose Jugendliche ist der Beschluß zur Teilnahme an einem Lehr-/Erfahrungsprojekt eine Strategie der 'bewiesenen Ohnmacht'. Die meisten Teilnehmer beginnen an der Zusicherung einer festen Stellung zu zweifeln, wenn sie einige Monate in einer Lehr-/Erfahrungsstelle gearbeitet haben, weil sie bemerken, daß weder die Kollegen noch die potentiellen Arbeitgeber sie ernst nehmen. Die Jugendlichen haben offenbar ein realistisches Bild vom Wert beziehungsweise vom Sinn der Lehr-/Erfahrungsprojekte." Meijers/Wijk, 1990, S. 319.

³² Erhebung in Lehr-/Erfahrungsprojekte (GWJ): Die Vermittlung in befristete, unterbezahlte, zusätzliche Stellen bei öffentlichen Einrichtungen. Vgl. Meijers/Wijk, 1990, S. 317

³³ Vgl. Felber, 1993, S. 41.

³⁴ Vgl. Felber, 1993, S. 44f.

Eine Systematisierung und Ordnung der Motive für einen Maßnahmebesuch von Teilnehmern in den neuen Bundesländern versucht Felber. Er unterscheidet:

- (1) "Offensive Inanspruchnahme von Maßnahmen" (42,4 Prozent):
Im Sinne einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen sowie der Einkommensverbesserung.
- (2) "Offensive Krisenbewältigung" (32,4 Prozent):
Nach anfänglicher Ausweglosigkeit i.S. einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen.
- (3) "Einkommen" (14,2 Prozent):
Starke Ausprägung der Ausweglosigkeit und Fixierung auf das Einkommen.
- (4) "Demotivation" (11 Prozent):
Keinerlei Erklärung durch die oben abgefragten Motive.³⁵

Es kann allerdings aufgrund der Beschreibungen von Teilnehmern der Eindruck entstehen, daß die Zuweisung im Einzelfall vor allem der Logik der Maßnahmelandschaft mit ihren Angeboten folgt und weniger den Interessen der einzelnen Schulabgänger. Eine Abstimmung mit ihren Interessen, mit ihren Neigungen und Fähigkeiten erfolgt oft nicht:³⁶

"Die den Bildungsträgern bekannten Informationen über die in Aussicht genommene Zielgruppe sind meist vage und unvollständig. Die Teilnehmergruppe wird vom Arbeitsamt zusammengestellt. Dies geschieht aufgrund der allseits bekannten Arbeitsüberlastung der Vermittler und Arbeitsberater relativ spät, am Ende der Planungsphase. Es kann dann dazu kommen, daß Teilnehmer, die nicht den Zielgruppenkriterien entsprechen, rekrutiert werden, um einen Lehrgang 'vollzukriegen'. Die Zielgruppenanalyse findet dann erst im Lehrgang selbst statt, so daß der Lehrplan ergänzt und geändert werden muß. Eine weitere Konsequenz sind Abmeldungen von nicht geeigneten oder gezwungenermaßen beschulten Teilnehmern in den ersten Lehrgangswochen. Dies wird möglicherweise später dem Bildungsträger vorgehalten. Teilweise versperren leistungsrechtliche Vorschriften

³⁵ Vgl. Felber, 1993, S. 49. Felber wertete 282 Fragebogen aus 15 Projekten in den neuen Bundesländern aus. A.a.O., S. 5.

³⁶ Vgl. Schäfer, 1993, S. 7.

"Entscheidend für die Einweisung in die Maßnahmen waren in den uns berichteten Fällen nicht die Interessen der Jugendlichen und ihre Vorstellungen vom weiteren beruflichen Verlauf, vielmehr bestimmte das jeweils verfügbare Angebot an Plätzen (Unterstreichung von mir, F.S.), welches das Arbeitsamt hatte, diejenige Maßnahme, in die die Schulabgänger vermittelt werden." Schäfer, 1993, S. 75.

interessierten Jugendlichen den Zugang zum Bildungsprogramm; entweder, weil sie nicht arbeitslos gemeldet sind oder für die Teilnahme am Lehrgang keine Leistungen bekommen können."³⁷

Eine genaue Zahl der Träger, der Maßnahmen und der teilnehmenden Jugendlichen zu benennen, fällt schwer. Durch die sehr unterschiedlichen Finanzierungsmöglichkeiten und die daran anknüpfenden, verschiedenen Statistiken gibt es kein einheitliches Bild der Jugendberufshilfe³⁸. Darüber hinaus geschieht je nach eigener Zuordnung der Träger auch eine unterschiedliche Erfassung der durchgeführten Maßnahmen.

Im Bereich der AFG-geförderten Maßnahmen lassen sich allerdings eindeutige Teilnehmerzahlen benennen:

Die Zahl der Zugänge von Teilnehmern an *berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* der Bundesanstalt betrug 1995: 96.354.³⁹

In einer zweiten Maßnahmeart, der *Berufsausbildung von benachteiligten Auszubildenden*, gab es an Bestand am Ende des Jahres 1995: 100.800 junge Menschen.⁴⁰

Als weitere Datenquelle wird die Auswertung der Stichtagserhebung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - Jugendaufbauwerk BAG JAW herangezogen. Wenn man in Ermangelung anderer Erhebungen anderer Trägerzusammenschlüsse die Zahl der TN an berufsvorbereitenden und berufsausbildenden Maßnahmen in dieser Stichtagserhebung als prozentualen Anteil (74,91%) aller TN betrachtet, kommt man

³⁷ Beckmann/Scheller, 1991, S. 172.

³⁸ Zur Operationalisierung von 'Jugendberufshilfe' sei auf die abgefragten Maßnahmearten in der jährlich durchgeführten Stichtagserhebung 'Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit' der BAG JAW verwiesen. Hier wird in den Bereichen 'Allgemeinbildung', 'Berufsvorbereitung/-hinführung', 'Berufsausbildung', 'Weiterbildung', 'Qualifizierende Beschäftigung' und 'Weitere Angebote der Jugendberufshilfe' in 24 Maßnahmearten eine Vollerhebung angestrebt. Die Stichtagserhebung erfasst die Maßnahmen und Teilnehmer/innen (bis 27 J.) in Angeboten von Trägern, die in der BAG JAW zusammengeschlossen sind, wobei in den 'Weiteren Angeboten ...', d.i. 'sozialpädagogische Beratungsstellen', schulbezogene Jugendsozialarbeit, Modell-Projekte, 'Internationales' keine Teilnehmerzahlen abgefragt werden.

³⁹ Berufsbildungsbericht, 1996, S. 75, eigene Berechnungen.

⁴⁰ In überbetrieblichen Einrichtungen: 33.500; abH: 67.300. Berufsbildungsbericht, 1996, S. 80, eigene Berechnungen.

trägerübergreifend in der Hochrechnung auf ca. 263.200 Personen⁴¹ in allen Maßnahmen des Übergangs.

Daneben gibt es noch die Schüler im Berufsvorbereitungsjahr und im Berufsgrundbildungsjahr (1994: 86.600).⁴²

1.2. Die Träger der Angebote

Das Feld der Jugendsozialarbeit ist eine Domäne der freien Träger.⁴³ Die besondere Trägerstruktur der Jugendberufshilfe rührt daher, daß diese nicht nur sozialpädagogische, begleitende Angebote erbringen, sondern oft auch Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen selbst durchführen. So hat sich eine von der allgemeinen Jugendhilfe unterscheidende, spezialisierte und quantitativ beachtliche Trägerstruktur entwickelt. So sind zum Teil Träger entstanden, die sich auf Berufsausbildung konzentrieren und auch an der 2. Schwelle arbeitsweltbezogene Angebote machen. Sie betätigen sich nicht auf dem 'normalen' Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, sondern verfolgen sozialpädagogische orientierte Ansätze. Ihre Zielgruppen sind junge Menschen, die ausbildungs- oder beschäftigungslos sind und von den traditionellen Angeboten oft nicht erreicht werden.⁴⁴

Die Träger der Jugendsozialarbeit bewegen sich in einer mehrfach prekären Situation:

- Sie beziehen ihre Legitimität aus ihrer Zugehörigkeit zur Jugendhilfe und deren Anforderungen.
- Sie werden für ihre Aufgaben nach Regeln und Verfahren finanziert, die den eigenständigen Erziehungsauftrag der Jugendsozialarbeit nicht oder selten berücksichtigen.

⁴¹ BvB und BüE-TN in der BAG JAW-Erhebung: 83.025 = 74,91% von 110.833 (=Gesamtzahl der TN unter 27 Jahre)

Ermittelte Zugänge bzw. Bestand nach Berufsbildungsbericht: 197.154. Wenn man diese Zahl gleich dem prozentualen Anteil von 74,91% setzt, kommt man in der Hochrechnung auf die Zahl von 263.188 Teilnehmer/innen. Hierbei wurden Teilnehmer-Zugänge (BA) mit Teilnehmer-Beständen (BAG JAW) gleichgesetzt. Außerdem flossen die TN-Zahlen der Einzelmaßnahmen ungewichtet in die Hochrechnung ein. Eigene Berechnungen aufgrund der Zahlen aus der nicht veröffentlichten Erhebung zum Stichtag 31.12.1995 der BAG JAW.

⁴² Berufsbildungsbericht, 1996, S. 61f., eigene Berechnungen.

⁴³ Genauer gesagt: Träger der freien Jugendhilfe im Gegensatz zu Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Siehe §3 KJHG.

⁴⁴ Vgl. Handbuch für Träger, 1995, S. 17f.

- Darüber hinaus sind sie im arbeitsrechtlichen Sinne Unternehmen, die die Unternehmensrisiken tragen müssen, ohne über ausreichende Finanzausstattungen zu verfügen.⁴⁵

Diesen Wagnissen versuchen die Träger zu entgehen, indem sie einerseits über eine den eigenständigen Ansprüchen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit genügende Konzeption verfügen und andererseits ihre Organisationsstruktur und Entscheidungswege einer Unternehmensstruktur anpassen, um dem Vorwurf von Organisationsmangel zu entgehen.⁴⁶

Auf die direkte finanzielle Abhängigkeit der Träger geht Schneider ein, wenn er fragt: "Kann die Jugendsozialarbeit sich nur als Träger und Organisator von Programmen der Bundesanstalt für Arbeit verstehen und sich in ihrer konzeptionellen Weitsichtigkeit in den Formulierungen der §§ 40 ff AFG erschöpfen?"⁴⁷

Da die fast totale Abhängigkeit von externen Finanzierungen zu inhaltlichen und konzeptionellen Abhängigkeiten führe, so Schneider, sei ein eigenständiges Profil weder für die Finanziere noch für die Jugendlichen sichtbar. Das komme u.a. auch daher, daß sich die Jugendberufshilfe ihrem Anspruch nach als Teil der Jugendhilfe definiert, die Durchführung der Arbeit jedoch abhängig von öffentlichen Geldern i.d.R. der Arbeitsverwaltung ist, die in ihrer Finanzierung aber weder die Eigenheiten noch die Eigenständigkeit der Jugendberufshilfe berücksichtigen.⁴⁸

"Je nach institutioneller Anbindung, deren Selbstverständnis, deren Organisationsprinzipien usw. sind die Maßnahmen (der Jugendberufshilfe, F.S.) durch unterschiedliche räumliche und materielle Ausstattung, ebenso wie unterschiedliche personelle Besetzungen gekennzeichnet. Die maßnahmedurchführenden Institutionen (wie z.B. Volkshochschulen, Verbände, Vereine etc., deren Überleben nicht selten an der Durchführung von Maßnah

⁴⁵ Vgl. Schneider, 1994, S. 4.

Weitere Gefahren für die Träger ergeben sich aus dem:

- Gesellschaftsrecht: Verfasstheit der Träger.
- Steuerrecht: das bedeutet i.d.R. gemeinnützig.
- Öffentliche Förderung: finanzielle Handlungsweise einer Behörde.
- Arbeitsrecht: d.h. vergleichbare Behandlung wie ein Betrieb.

Vgl. Schneider, 1994, S. 4f.

⁴⁶ Vgl. Schneider, 1994, S. 5.

⁴⁷ Schneider, 1994, S. 1.

⁴⁸ Vgl. Schneider, 1994, S. 3.

men gebunden ist) sind oft nicht oder nur unzureichend auf die Zielgruppe vorbereitet."⁴⁹

Daß es an Kooperation und Koordination zwischen den verschiedenen Anbietern von Hilfen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben fehlt und daß eine Folge dieses Mangels darin besteht, daß Jugendliche und jungen Erwachsene Maßnahmekarrieren ohne jede innere Logik durchlaufen, war ein Ausgangspunkt der inhaltlichen Vorgaben für ein Modellprogramm des Bundesjugendplanes 1989-93.⁵⁰

Zur gleichen Zeit stellen Beckmann/Scheller fest, daß kein trägerübergreifendes Curriculum existiert und Lehrgangsinhalte nur ungenügend aufeinander abgestimmt werden. Es komme zu Überschneidungen und es fehle eine sinnvolle Abfolge von Lehrgängen, wo eine gemeinsame Planung und Integration von Bildungsmaßnahmen in einem Gesamtrahmen in Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Trägern und der Arbeitsverwaltung notwendig wären.⁵¹

Das kann dazu führen, daß die in vielen anderen Situationen anzustrebende mögliche Vielfalt in der Ausstattung, Ausbildung der Mitarbeiter und Konkurrenz bei Ausschreibungen die Gefahr einer inhaltlich nicht zu verantwortenden Beliebigkeit für die Maßnahmen birgt. So treffen Bedürfnisse aufeinander, welche die Gestaltung einer Maßnahme weniger an den Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientieren, als diese dann vielmehr an den institutionellen und personellen Interessen der Träger ausrichten.⁵²

Insgesamt läßt sich feststellen, daß nur wenige Aussagen über die Arbeit der Träger vorliegen. Als ein Moment kann aber festgehalten werden, daß bei Teilen der Trägerlandschaft noch nicht einmal schriftlich fixierte pädagogische Konzeptionen vorhanden sind.⁵³

⁴⁹ Weinert, 1991, S. 176.

⁵⁰ Vgl. Lex, 1993, S. 5; Schäfer, 1993, S. 8.

⁵¹ Vgl. Beckmann/Scheller, 1991, S. 174.

⁵² Vgl. Weinert, 1991, S. 176.

⁵³ So Enggruber, 1989, S. 255 für die von ihr damals befragten Ausbildungsstätten der überbetrieblichen Ausbildung.

1.3. Strukturmerkmale der Angebote der Jugendberufshilfe

Die didaktische Struktur im hier verstandenen Sinne bietet neben der Beschreibung der Situation (=Deskription) als zweite Seite auch die Chance, eine Handlungsorientierung (=Präskription) zu entwerfen, wie eine bessere Gestaltung dieser Situation aussehen sollte⁵⁴. Diese praktische Pädagogik soll in diesem Teil an einigen Punkten nachgezeichnet werden.

Wie weit diese Orientierung tragfähig ist, entscheidet sich in der Praxis. Dort wird die ganzheitliche Lösung komplexer und schlecht strukturierter Problemlagen versucht. Zielzustand und Lösungsweg sind am Anfang bloß vage bekannt und ermöglichen nur eine allmähliche Präzisierung der Interventionsziele und -schritte.⁵⁵

Unabhängig von der einzelnen Maßnahme scheint die Zielgruppe *benachteiligte junge Menschen* zu heterogen, als daß eindeutige und klare Aussagen darüber getroffen werden könnten, wie Lehr-Lernprozesse für all diese Jugendlichen gestaltet werden sollten.⁵⁶

Eine Bildungsarbeit mit arbeitslosen oder sozial benachteiligten Jugendlichen kann m.E. dann erfolgreich sein, wenn sie sich auf die spezifischen Belange der jeweiligen Teilnehmergruppe einstellt: in der Erstellung des Lehrplans, der psychosozialen Betreuung, der Auswahl der Lehrkräfte, der Gewichtung von Theorie und Praxis sind die Lernvoraussetzungen wie Schulbildung, Berufsausbildung und Berufserfahrung sowie Konzentrationsfähigkeit und Motivation der Jugendlichen von Bedeutung.

Ebenso wichtig ist die soziale Situation: familiäre Einbindung, Bezugsgruppen, Freunde, Partnerbeziehung, Wohnsituation, finanzielle Situation als Bedingungen der Lernfähigkeit.

Die Analyse all dieser Faktoren steht idealiter am Anfang der Planung einer Bildungsmaßnahme. Das Lernprogramm hat daran anzusetzen und das tatsächlich vorhandene Qualifikations- und Lernniveau zu berücksichtigen.⁵⁷

⁵⁴ Jank/Meyer, 1991, S. 61 und 69.

⁵⁵ Vgl. Heiner, 1988, S. 12, S. 14 bezogen auf die gesamte Soziale Arbeit.

⁵⁶ Vgl. Enggruber/Twardy, 1992, S. 15.

⁵⁷ Vgl. Beckmann/Scheller, 1991, S. 171.

Die Bildungsarbeit läßt sich auf Zielgruppen ein, denen spezifische vor- und außerberufliche bzw. -schulische Sozialisations- und

Qualifikationsbedingungen weitgehend fehlen, welche Berufsschule und betriebliche Ausbildung voraussetzen. In der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung und Qualifizierung ist an zielgruppenspezifischen Orientierungs-, Handlungs- und Problemlösungsmustern nicht nur anzuknüpfen, sondern sind auch mit den Jugendlichen gemeinsam Lern- und Arbeitsformen zu entwickeln (vgl. S. 57), die berufliche und allgemeine Handlungsfähigkeit bei ihnen bewirken.⁵⁸

Diese Fragestellungen sollten alle in einer Konzeption berücksichtigt werden, die Aussagen enthalten sollte zur:

- Situation der Zielgruppe als Ausgangslage der Arbeit des Trägers,
- Leitgedanken und Zielvorstellungen des Trägers,
- Zielsetzung der berufs- und sozialpädagogischen Arbeit,
- Arbeitsbereiche bzw. Arbeitsschwerpunkte und verwendete Methoden berufs- und sozialpädagogischer Arbeit,
- Formen und Methoden der Evaluation,
- fachliche Qualifikationen der Mitarbeiter.⁵⁹

1.3.1. Ziele und Inhalte

Die Annahmen über legitime, richtige und notwendige Inhalte von Angeboten für arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche in Deutschland orientieren sich an den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der jungen Menschen: Sie sind in der Regel auf Erwerbsarbeit angewiesen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern.⁶⁰ Der Zugang zu den stabileren Segmenten des Arbeitsmarktes setzt aber eine Ausbildung zumindest auf dem Niveau des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf voraus.⁶¹

Damit solche Angebote nicht den Charakter von Sackgassen annehmen, müssen sie gegenüber den Regelangeboten des Bildungswesens einschließlich der beruflichen Bildung offen bleiben. Um die Chance der beruflichen Qualifizierung zu gewährleisten, sollten die Bildungsgänge und Maßnahmen zur beruflichen Integration Jugendlicher daher am Prinzip der Durchlässigkeit orientiert sein. Die Maßnahmen zur Förderung benachteiligter oder

⁵⁸ Vgl. Feuerstein, 1991, S. 25f.

⁵⁹ In Anlehnung an Zielke/Lemke, 1988, S. 67.

⁶⁰ Vgl. Braun, 1994, S. 282.

Vgl. auch die möglichen Elemente des Übergangs S. 58.

⁶¹ Vgl. Braun, 1994, S. 282.

an bestimmten Stationen ihres Bildungsweges gescheiterter Jugendlicher dürfen diese Jugendlichen nicht auf eine Zukunft außerhalb des Beschäftigungssystems festlegen.⁶²

Um dem Charakter einer Sackgasse entgegenzuwirken, ist der Blick über die jeweilige Maßnahme hinaus erforderlich: Damit ist zum einen der Transfer von Lernerfahrungen gemeint aber auch eine grundlegende Haltung, die über die konkrete Maßnahme hinaus reicht.⁶³

Eine Maßnahme muß weiterhin als Faktum anerkennen, daß eine Strategie der Integration die hohen und weiter wachsenden Anforderungen an Qualifikation und Leistungsfähigkeit der Erwerbstätigen zu berücksichtigen hat.⁶⁴ Auch für Bildungs- und sozial Benachteiligte gelten nach einer Maßnahmeteilnahme die Bedingungen und Normen der Arbeitswelt.⁶⁵

Damit sollten integrationsorientierte Maßnahmen die Lücke zwischen Qualifikationsniveau und Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer auf der einen Seite sowie nachgefragten Qualifikation

⁶² Vgl. DJI, 1993, S. 6. So auch der Berufsbildungsbericht, 1994, S. 25f.: "Bildungswegentscheidungen dürfen nicht schwer revidierbare Entscheidungen über spätere Berufs- und Lebenschancen sein. Sie müssen frei von falschen Signalen getroffen werden können und leichter korrigierbar werden."

⁶³ Eine über das Angebot 'Maßnahme' hinausreichende Form des Transfers wird in einem Vorschlag der Fachkommission 'Beschäftigungsprojekte in der Jugendhilfe' mit dem 'Jugendberufshilfebetrieb' aufgezeigt: Danach soll ein Förderprogramm aufgelegt werden, daß den Transfer nicht als eigenständige Komponente behandeln muß, da er ein integraler Bestandteil des Angebotes ist. Dies soll dadurch erreicht werden, daß die Angebote Teil der Arbeitswelt (Wirtschaft) sind und deshalb keine besonderen Transferschritte zur Arbeitswelt erforderlich sind. Vgl. Jugendhilfe und Arbeitsförderung. Neue Wege der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. Band 1: Empfehlungen einer Fachkommission. In: Materialien und Berichte 44, (Hg.) Robert Bosch Stiftung. Stuttgart 1995.

⁶⁴ Auch dann, wenn möglicherweise im Einklang mit der Motivationslage der Jugendlichen Beschäftigung zu einem wichtigen Inhalt der Maßnahme geworden ist, sollte auf qualifizierende Elemente keinesfalls verzichten werden, um den Charakter einer Sackgasse zu vermeiden. Vgl. Rademacker, 1993, S. 54.

⁶⁵ Vgl. Glücklich, 1991, S. 28. Eine ganz andere Sicht beschreiben Bojanowski/Brater/Dedering, 1991, S. 78: "Mit dieser zuletzt erwähnten Stufe des 'praktischen Lernens' ist die Umkehrung der ursprünglichen Bedeutung des Fachlichen in der Berufsbildung vollendet: Was früher Ziel war - das Beherrschen fachlicher Fertigkeiten - wird nun Mittel, um daran persönliche Handlungsfähigkeit zu erüben; Berufsbildung wird hier, wenn man so will, radikal in den Dienst der Persönlichkeitsbildung gestellt. Es interessiert nicht der Arbeitsmarkt oder der unmittelbare Bezug zu irgendwelchen Arbeitsplätzen im Betrieb und Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, sondern es interessiert der Bezug zur Entwicklung der Person und ihrer Handlungskompetenz unabhängig von einem spezifischen Beruf oder einem besonderen Berufsbild." Unterstreichung im Original, F.S.

nen am Arbeitsmarkt auf der anderen Seite schließen⁶⁶. Konzeptionell bedeutet das:

- ⇒ Maßnahmen sollen an den (Bildungs-)Voraussetzungen der Zielgruppe ansetzen und deren jeweiligen Benachteiligungsaspekten Rechnung tragen und
- ⇒ das Qualifikationsziel muß sich zudem am Arbeitsmarkt und an den Anforderungen der Arbeitswelt orientieren.⁶⁷

Idealerweise sollten didaktische Überlegungen für qualifikationsbezogene Förderansätze

- zuerst ein bestimmtes zielgruppenorientiertes Förderungsverfahren anbieten und nach Abklärung der individuellen 'Orientierbarkeit'
- sollten arbeitsmarktliche Überlegungen oder regionale Ausbildungschancen bei der Festlegung von Förderbereichen eine Rolle spielen.⁶⁸

Über die engeren Berufsqualifikationen hinaus hat insbesondere in Bezug auf die späteren Beschäftigungsmöglichkeiten die Bewältigung von Angst und Unsicherheit die Bedeutung einer Schlüsselqualifikation. Die Ausbildung der damit angeschnittenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist somit ein wesentlicher Qualifikationsauftrag.⁶⁹

Die Qualifikation muß darüber hinaus den anstehenden Veränderungen der Struktur des Arbeitsmarktes, der Organisationsstruktur und denjenigen durch die *Neuen Technologien* standhalten. Diese absehbaren Veränderungsprozesse laufen auf eine weitere, grundlegende Relativierung des Fachlichen und der traditionellen Beruflichkeit hinaus. Dadurch wird selbständige Handlungs- und Arbeitsfähigkeit zur zentralen *Berufsqualifikation*.⁷⁰

1.3.2. Methoden

Die zielgruppenspezifischen Angebote sollten die traditionellen Methoden und Organisationsformen des schulischen Lernens mit seiner starken Sprach- und Schriftlastigkeit überwinden, weil die

⁶⁶ Ähnliche Erfahrungen liegen auch aus Holland vor: "Es hat sich herausgestellt, daß die Lehr-/Erfahrungsprojekte eine deutlich erkennbare Schulungskomponente enthalten müssen, wenn sie die Arbeitsmarktposition der Teilnehmer verbessern sollen." Meijers/Wijk, 1990, S. 319.

⁶⁷ Vgl. Glücklich, 1991, S. 28f.

⁶⁸ Vgl. Becker, 1994, S. 37 aus dem Feld der Behindertenarbeit.

⁶⁹ Vgl. Beck, 1986, S. 102.

⁷⁰ Vgl. Bojanowski/Brater/Dedering, 1991, S. 81

Jugendlichen gerade auch diese mit ihrem schulischen Scheitern verbinden.⁷¹

Als Konsequenz aus dieser 'Schulschwäche' kann für die Entwicklung einer effizienten Förderkonzeption eine systematische Inanspruchnahme der Fähigkeiten dieser Jugendlichen stehen zugunsten des Aufgreifens und Überwindens ihrer Schwächen. Anstatt z.B. mit Stützunterricht schulischer Manier das ehemalige Versagen zu forcieren, sollten andere Formen von Lehren und Lernen ergriffen werden.⁷²

"Von daher sind gerade sozial benachteiligte Jugendliche auf identitäts- und qualifikationsstützende Formen der Verberuflichung von Lernen und Arbeiten angewiesen."⁷³

Ein Merkmal von Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung von benachteiligten Jugendlichen ist die enge Verknüpfung von theoretischem und praktischen Lernen. Stark anwendungs- und lebensbezogene Inhalte und Medien wirken sich positiv auf die Lern- und Leistungsbereitschaft der benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus.⁷⁴

Der *Förderplan* kann als eine Möglichkeit genutzt werden, um den Anforderungen nach Planbarkeit, Nachvollziehbarkeit und einem Diskurs um Bildungsprozesse und -ziele Ausdruck zu verleihen⁷⁵. Er bietet sich für alle Maßnahmeformen und Zielgruppen an und ist nicht nur auf die Ausbildung oder Berufsvorbereitung nach §40c AFG beschränkt, in dessen Zusammenhang er geprägt wurde:

⁷¹ Vgl. DJI, 1993, S. 12.

⁷² Vgl. Feuerstein, 1991, S. 85. Feuerstein meint 'Schulschwäche' im doppelten Sinne: i.S. einer Beeinträchtigung schulischen Lernens und schulischen Lernaufbaus als auch i.S. eines Versagens von Schule im Hinblick auf adäquate Lernformen für diese Jugendlichen. A.a.O.

"Die Erfahrungen der Teilnehmer weisen darauf hin, daß viele von ihnen im Übergangssystem nicht zuletzt an einer Fortsetzung ihrer Erfahrungen des Lernversagens, geprägt in den allgemeinbildenden Schulen, gescheitert sind. ... Aus dieser Erkenntnis lassen sich zwei Folgerungen ziehen: zum einen müßten schulische Lernprozesse in den allgemeinbildenden Schulen so strukturiert werden, daß Mißerfolge mit solch weitreichenden Folgen verhindert werden können. Zum anderen müßten im Übergangssystem zumindest für die Schüler, die schon in der allgemeinbildenden Schule gescheitert sind, Lernprozesse anders strukturiert und organisiert werden." Schäfer, 1993, S. 220.

⁷³ Feuerstein, 1991, S. 15

⁷⁴ Vgl. Pütz, 1993a, S. 46.

⁷⁵ Daneben gibt es noch viele andere Möglichkeiten, die jedoch nicht so breit dokumentiert wurden: Vorstellung und Einführung, Biographieerstellung, Bilanzgespräche, Absprachen / Kontrakte. Vgl. Hildisch/Klink, 1991, S. 240ff.

"Der Förderplan - oder auch die Förderplanung/das Förderkonzept - beschreibt die Kompetenzen und Defizite der Auszubildenden und das Maß der jeweils individuell notwendigen Unterstützung und legt die geeigneten pädagogischen Methoden, die Zielsetzungen und Vereinbarungen mit den Auszubildenden und die Kontrolle bezüglich deren Erreichung und Einhalten fest."⁷⁶

Dabei versteht man unter *Förderplan*:

- das systematische Erheben von Informationen über jeden einzelnen Teilnehmer bezüglich des schulischen und beruflichen Werdegangs und der persönlichen Entwicklung,
- die Festlegung von Förderschwerpunkten und Zielen zusammen mit den Teilnehmern und im Team der Mitarbeiter des Trägers sowie
- die ständige Reflexion über den Prozeß der Förderung: die Erfolge und Hemmnisse bis hin zur Veränderung der Förderpraxis.⁷⁷

Beim Förderplan/der Förderplanung handelt es sich nicht um 'willkürliche', von außen gesetzte Anforderungen, sondern um gemeinsame Vereinbarungen der Mitarbeiter mit den Teilnehmern. Diese müssen sich schrittweise bzw. stufenweise entwickeln:⁷⁸

"Die wesentlichen Arbeitsschritte im Umgang mit dem Förderplan sind:

- 1.) Informationen aufnehmen
- 2.) Informationen auswerten
- 3.) Ziele formulieren

⁷⁶ BMBW, 1992, S. 3f.

⁷⁷ Vgl. BMBW, 1992, S. 4.

⁷⁸ "So können z.B. nach der Aufnahme der erforderlichen Grundinformationen in einer 'Erstvereinbarung' lediglich das Einhalten bestimmter Arbeits- und Gesprächstermine festgehalten und im Hinblick auf schulische Probleme erste Grob-Ziele formuliert werden. Im Laufe der abH-Teilnahme wird der Zeit- und Inhaltsplan konkreter; es werden Vereinbarungen darüber getroffen, welche Teil-Ziele in welcher Zeit erreicht werden sollen. Nach und nach werden bei gleichzeitiger kontinuierlicher Ziel-Kontrolle weitere Ziele und Zeitvorgaben diskutiert und vereinbart ..." BMBW, 1992, S. 6.

"Daß Teilziele im Rahmen eines Förderplans so formuliert und gesetzt werden müssen, daß sie auch realistisch erreichbar sind, versteht sich vor dem Hintergrund der Motivation der Auszubildenden, die an abH teilnehmen, von selbst. Auch die Reichweite von Vereinbarungen und die mit ihnen verbundenen positiven wie negativen Konsequenzen müssen für die Auszubildenden überschaubar bleiben. So kann in einem ersten Schritt lediglich allein das regelmäßige Kommen der Jugendlichen zum vereinbarten Termin ein erster Erfolg sein, der als Einhalten der getroffenen Vereinbarungen den Auszubildenden selbst auch deutlich und erfolgs-besetzt klar werden muß." BMBW, 1992, S. 7.

- 4.) Vereinbarungen treffen
- 5.) Ziel-Kontrolle/Reflexion durchführen
- 6.) Konsequenzen ziehen
- 7.) dann wieder weiter bei 1."⁷⁹

Bei der Erstellung von Förderplänen kommt der sozialpädagogischen Diagnostik eine zentrale Rolle zu. Sie ermöglicht als differenzierte Beschreibung und Analyse die Bestimmung persönlicher Förderziele und kann eine wesentliche Grundlage für planvolles sozialpädagogisches Handeln werden.⁸⁰

Als Essentials von Förderplänen läßt sich festhalten:

- daß die gewonnenen Informationen mit dem Teilnehmer gemeinsam ausgewertet werden,
- daß sich daran, gewichtet nach den Interessen des Jugendlichen, nach dem angestrebten Maßnahmeziel, nach dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und den zu erzielenden Erfolgserfahrungen die Festlegung von Förderschwerpunkten anschließt,
- daß die Lernvorgänge strukturiert und in eine zeitliche Abfolge gebracht werden,
- daß in regelmäßigen Abständen Gespräche mit dem Teilnehmer geführt werden, um die Wirksamkeit des Förderplanes zu überprüfen und ihn ggf. zu modifizieren und nicht zuletzt
- daß "der Förderplan ... dokumentiert werden (sollte, F.S.), in Form eines Prozeßberichtes, als standardisiertes Raster oder in

⁷⁹ BMBW, 1992, S. 12.

"Informationen über die Auszubildenden, ihren schulischen und beruflichen Werdegang, ihr soziales Umfeld, ihre Stärken und Schwächen sind für die Planung einer adäquaten individuellen Förderung notwendig. Diese Informationen über die Auszubildenden müssen erhoben und ausgewertet werden. Die Bandbreite der Vorgehensweise und der Art und Weise der Dokumentation reicht vom formlos festgehaltenen Gedächtnisprotokoll, das nach Erstgesprächen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern getroffenen Vereinbarungen angefertigt wird, über sog. Erstgesprächsbogen und Teilnahme-Formulare, die als Check-Liste den Gesprächs-Leitfaden bilden und gleichzeitig Dokumentations-Formular sind, bis zu ausgefeilten mehrseitigen Fragebögen, die persönliche Daten und den Bereich der familiären, schulischen und beruflichen Situation umfassen." BMBW, 1992, S. 5.

⁸⁰ Vgl. Dannenmann, 1989, S. 169f. Weitere Hinweise zur Diagnose siehe: BMBW, 1992, S. 16f.

Strukturierungsraster für mögliche Bereiche von Problemen:

- Probleme im Bereich der Sachkompetenz (kognitive, emotional-motivationale, motorische Dimension)
- Probleme im Bereich der sozialen Kompetenz
- Probleme im Bereich der Selbstkompetenz
- Probleme in der Sprachkompetenz
- Probleme in der Kompetenz in Neuen Technologien. Vgl. BMBW, 1992, S. 19ff.

Form einer Visualisierung der Problembereiche und der festgelegten Förderschwerpunkte und Methoden."⁸¹

Bei Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher sollten sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Durchführungsphase sowie nach Abschluß der Maßnahmen transferorientierte Schritte eingeplant werden.⁸² Unter Transfer werden alle Veränderungen von Lern- und Arbeitsprozessen als Folge des vorausgegangenen Lernens verstanden⁸³. Ein positiver Transfereffekt ist unter sonst gleichen Bedingungen abhängig von der Art der verfügbaren Lernvoraussetzungen. Sie entscheiden mit darüber, wie schnell und erfolgreich ein Lernprogramm durchlaufen bzw. eine neue Aufgabe gelöst werden kann. Für eine Transferorientierung ergibt sich daraus u.a. die Notwendigkeit,

- alle Lernaufgaben im Hinblick auf die erforderlichen Lernvoraussetzungen zu analysieren,
- festzustellen, inwieweit die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse bei den einzelnen Teilnehmern verfügbar sind,
- fehlende Lernvoraussetzungen in der Maßnahme zu vermitteln oder zu kompensieren und
- die Maßnahme so zu organisieren, daß die vorgesehene Lernsequenz ein Maximum an positivem Transfer gewährleistet.⁸⁴

Art und Ausmaß der Lernübertragung sind abhängig von der Anwendung transferfördernder Methoden. Der reflektierten, möglichst häufigen Erfahrung von richtiger oder falscher Lernübertragung, z.B. durch Praxiserfahrungen kommt eine ebenso große Bedeutung zu wie der Vermittlung effektiver Problemlösungsstrategien und einer positiven Einstellung dazu. Für die produktive Anwendung dieser Strategien spielt offenbar das

⁸¹ hiba, 1991, S. 63.

Verschiedene Formen der Ausführung sind denkbar und finden sich in der Praxis:

"Werden statt 'formloser' Protokolle oder Gesprächsnotizen trägerspezifische Formblätter eingesetzt, enthalten auch sie die Angaben über die persönlichen Daten der Auszubildenden, über den Ausbildungsbetrieb, Möglichkeiten der Freistellung, die Berufsschule und z.B. besondere Stärken und Schwächen in der Schule, Angaben zur Bildungskarriere, zu den Eltern und dem sozialen Umfeld, zu den Erwartungen an abH, zur Selbsteinschätzung der Auszubildenden, zu Hobbys und Freizeitverhalten und dem persönlichen Zeitbudget ('Wochenstundenplan')". BMBW, 1992, S. 9f.

In einer Anlage sind unterschiedliche Leitfäden, Gesprächs- und Fragebogen, Förderplan-Formulare sowie Entwicklungsbögen abgedruckt. BMBW, 1992, S. 66ff.

⁸² Vgl. für den Bereich der Weiterbildung: Weiß, 1994, S. 45f.

⁸³ Vgl. Weinert, 1977a, S. 688.

⁸⁴ Vgl. Weinert, 1977a, S. 703.

kritische Selbstvertrauen des Lernenden in seine Fähigkeiten eine große, häufig unterschätzte Rolle.⁸⁵

1.3.3. Evaluation

Als ganz wesentlich für den Erfolg der Maßnahmen der Jugendberufshilfe hat sich die Erfüllung von Erwartungen erwiesen, die Jugendliche an die Inanspruchnahme von Projektangeboten knüpfen. Diese Erwartungen spiegeln sich auch in den Motiven wieder, die die Maßnahmeteilnehmer für ihren Einstieg in das Projekt angeben.⁸⁶

Eine Motivation zur Maßnahmeteilnahme erwächst vor allem aus der Hoffnung, damit einen Schritt zur Integration oder Reintegration in die Arbeitswelt zu tun.⁸⁷

Gerade wenn eine stärkere Orientierung auf schulisch und sozial benachteiligte Jugendliche in den Projekten angestrebt ist, wird es erforderlich sein, in der Rekrutierung der Klientel direkt und offensiv vorzugehen⁸⁸ und sich nicht nur auf Zuweisungen durch die Arbeitsverwaltung zu beschränken.⁸⁹

Bei einer integrationsorientierten Qualifizierung von 'Problemgruppen' kommt eine seriöse und verbindliche Qualitätsmessung nicht an einer systematischen Ergebnisfeststellung vorbei. Konkrete Aussagen über den Grad des Erreichens von Problemgruppen sowie zu deren Verbleib nach Abschluß der Maßnahme sind für eine Qualitätsbewertung unverzichtbar.

⁸⁵ Vgl. Weinert, 1977a, S. 705ff.

⁸⁶ Vgl. Felber, 1993, S. 46. Für Ostdeutschland kommt Felber zu folgendem Ergebnis: "Zu den eher kurzfristig wirksamen Vorzügen (einer Maßnahmeteilnahme, F.S.) gehören zweifellos vor allem die einkommensbezogenen Aspekte der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendberufshilfe, die schon jetzt ganz erheblich motivieren. Dabei ist das augenblickliche Einkommen für ostdeutsche Jugendliche wichtiger als der Erwerb von Leistungsansprüchen für die Zukunft, wie sie beispielsweise die Arbeitslosenunterstützung nach Abschluß der Maßnahme darstellt." Felber, 1993, S. 47.

⁸⁷ Vgl. Felber, 1993, S. 51.

⁸⁸ Vgl. Felber, 1993, S. 45.

⁸⁹ Ausgehend von den Zielgruppen 'benachteiligte junge Menschen' stellt Felber die Frage, ob diese überhaupt und in welchem Ausmaß sie erreicht werden. Aus seinen Untersuchungen in den neuen Bundesländern läßt sich die Vermutung ableiten, daß im Zentrum der Projektarbeit, soweit sie Jugendliche ganz unmittelbar in langfristigeren Maßnahmen betrifft, nicht der Versuch steht, neue Wege zur Klientel zu gehen oder etwa den Rahmen der vor allem mit den bestehenden gesetzlichen Regelungen der Arbeitsförderung gegebenen Möglichkeiten der Jugendberufshilfe innovativ aufzulösen. Die Verbindung zur Klientel über Arbeitsverwaltungen und Schule war ausreichend, um die Projekte zu ermöglichen und weitgehend auch zu finanzieren. Vgl. Felber, 1993, S. 45.

Eine solche Ergebnisfeststellung⁹⁰ benötigt Angaben über:

- Zielgruppe: In welchem Umfang wurden welche Gruppen mit welchen Benachteiligungen erreicht?
- Lehr-Lernziele: In welchem Umfang wurde das Lehrgangsziel (Prüfungserfolg, soziale Kompetenz etc.) eingelöst?
- Abbrüche: Welche Abbrüche fanden wann aus welchen Gründen bei welchen Personen statt?
- Verbleibanalyse: Wie war der Verbleib nach der Maßnahme? Wie hoch war der Übergang in Arbeit? Wie lange nach Ende der Maßnahme erfolgte er? Welche Qualität hat das neue Arbeitsverhältnis?
und nicht zuletzt
- Wie wird der Wert der Maßnahme nachträglich durch die Teilnehmer bewertet?⁹¹

Eine berufliche Qualifizierung von 'Problemgruppen' unterliegt weiterhin inhaltlich folgenden Prüfkriterien:

- Holt sie die Teilnehmer dort ab, wo sie persönlich, bildungsgemäß und sozial stehen?
- Bietet sie intensive Stütz- und Förderangebote beim Abbau und bei der Überwindung von Benachteiligungen?
- Fördert sie die Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit?
- Ermöglicht sie das Erreichen des individuell höchstmöglichen Qualifikationsniveaus?
- Eröffnet sie den Erwerb von anerkannten Berufsabschlüssen?

Konzepte oder Maßnahmen, die diesen Prüfkriterien nicht entsprechen, können auslese- und nicht integrationsorientiert wirken. Sie würden von ihrer Anlage her dem Integrationsziel widersprechen.⁹²

Zusammenfassend plädiert Becker dafür, die didaktischen Strukturmerkmale schriftlich niederzulegen. Das eröffnet neben der Transparenz und Offenlegung der Ziele auch die Möglichkeit einer geplanten (Selbst-) Evaluation:

"Für die Qualität von Bildungsmaßnahmen sind (im Original: ist, F.S.) Planbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Inhalte,

⁹⁰ "Damit der Erfolg, d.h. Grad der Zielerreichung, handlungsleitend werden kann, ist Meßbarkeit mit dem Ziel der Vergleichbarkeit unabdingbare Voraussetzung." Glücklich, 1991, S. 27.

"Die Erfolgsmessung beinhaltet eine standardisierte, aussagekräftige Teilnehmerstatistik und eine differenzierte Verbleibanalyse." Glücklich, 1991, S. 30.

⁹¹ Vgl. Glücklich, 1991, S. 29f.

⁹² Vgl. Glücklich, 1991, S. 29.

Techniken, Fertigkeiten und Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung. Nur so können die (Lern- F.S.) Ziele von Bildung bestimmt und Diskurse über die individuelle und soziale Wertung von Bildungsprozessen eingeleitet werden. Aus diesen Gründen ist die schriftliche Grundlegung von Förderungsmaßnahmen, ihren Inhalten, deren Lernzielen und Methoden von so herausragender Bedeutung."⁹³

In der Struktur beruflicher Bildungsmaßnahmen werden bislang Fragen zur lernprozeßbezogenen Qualität weitgehend nicht beachtet. Im Hinblick auf die Entwicklungen der beruflichen Anforderungen und Qualifikationen kommt neben einer genaueren Betrachtung von strukturell-organisatorischen Aspekten auch den methodisch-didaktischen Qualitätsaspekten beruflsfördernder Bildungsmaßnahmen besondere Bedeutung zu. Diese Aspekte bestimmen mit über die Tragfähigkeit des Bildungsprozesses und legen wichtige Grundlagen für den Transfer des Gelernten in die Praxis.⁹⁴

In seinen Angeboten hat jeder Träger ein Bedürfnis an institutioneller und personeller Stabilität mit der Forderung zu vereinbaren, flexible und kreative Problemlösungsansätze zu entwickeln und umzusetzen.

Dabei stellt sich die Frage, in welchen Ausbildungsberufen, in welcher Kombination von Lernorten und durch welche Organisation von Lernprozessen sich eine systematische Aneignung von Lerninhalten mit der notwendigen Ernsthaftigkeit der arbeitsweltlichen Anforderungen verbinden läßt.

Weiterhin sollte geklärt werden, durch welche Vorkehrungen sich bewirken läßt, daß die Perspektive von solchen Ausbildungsgängen auch *Facharbeit* lautet und nicht etwa instabile Arbeit in den prekären Segmenten des Arbeitsmarktes.

Erschwerend kommt in dem Verhalten der Berufsschulen oft

⁹³ So Becker, 1994, S. 38 aus der Förderung Behinderter.

"Will das Arbeitstraining mehr sein als eine einfache 'Gewöhnungsphase' an die im Produktionsbereich der Werkstatt zu erwartenden Tätigkeiten und soll die Option auf Eingliederung auf den 'allgemeinen Arbeitsmarkt' offenhalten, ist eine nachvollziehbare Planung, Organisation und Durchführung der Maßnahme von herausragender Bedeutung. Erst durch eine schriftliche Niederlegung von Förderungsverfahren, Lernschritten und methodischen Ansätzen können (berufspädagogische) Förderungs- und (soziale) Integrationsziele bestimmt und der Entwicklungs- und Bildungsstand der Rehabilitanten dokumentiert werden." Becker, 1994, S. 39.

⁹⁴ Vgl. für den Bereich der Behindertenarbeit: Becker, 1994, S. 36.

Diese Qualitätsaspekte sind im zielgerichteten, didaktischen Prozeß zugrundegelegt. Vgl. S. 55.

noch eine faktische 'Verweigerung' gegenüber den Anforderungen von Auszubildenden und Jungarbeitern mit schlechten Bildungsvoraussetzungen oder in ungünstigen sozialen Lebenslagen zum Ausdruck, die es zu überwinden gilt.⁹⁵

2. Angebote im Übergang

In dem ganzen Maßnahmespektrum stellt von der Finanzierungsseite her die Bundesanstalt für Arbeit (AFG-Mittel) den gewichtigsten Teil der Teilnehmer-Finanzierung sicher.⁹⁶ Im folgenden werden exemplarisch einige Angebote aus dem Bereich dieser Maßnahmen anhand der vorliegenden Bestimmungen und Ausführungsanordnungen vorgestellt.

2.1. Hilfen an der 1. Schwelle

2.1.1. Hilfen im präventiven Bereich

Die Erfahrungen belegen, daß in präventiven Maßnahmen in den allgemeinbildenden Schulen und durch gezielte Vorbereitung auf eine Berufsausbildung die besten Erfolgchancen zur Vermeidung von Ausbildungslosigkeit liegen.⁹⁷

Die Hilfen und Bemühungen richten sich auf die Gewinnung eines möglichst hohen Anteils von Jugendlichen für die duale Ausbildung. Dies mit dem Ziel, allen Jugendlichen den Übergang von der Schule in eine

⁹⁵ Vgl. Braun, 1993, S. 233. Diese 'Verweigerungshaltung' muß nicht auf den Willen eines Berufsschullehrers zurückgeführt werden, sondern kann sich ebenso gut aus der personellen Besetzung oder sachlichen Ausstattung der Schulen erklären. F.S.

⁹⁶ So lagen die Ausgaben der BA und des Bundes für aktive Arbeitsmarktpolitik im Jahr 1995 z.B. bezogen auf den Bereich 'berufliche Ausbildung' bei 2,1228 Mrd.DM. Darunter fallen u.a. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen sowie ausbildungsbegleitende Hilfen und Übergangshilfen (vgl. §§ 33ff, 41ff AFG). Vgl. ANBA 1996, S. 68; ANBA 1996, S.60; eigene Berechnungen.

Ein Überblick über Zielgruppen und Maßnahmen gibt ibv, 1996, S. 2339 - 2351.

Für die Angebote und Zielgruppen der Jugendberufshilfe haben sich auch durch das neue AFRG keine gravierenden Veränderungen in der Rechtslage ergeben.

⁹⁷ Vgl. Berufsbildungsbericht, 1994, S. 22. Diese Erfahrungen haben schon Tradition:

"Das Berufskundeseminar ist ein Instrument, mit dem man halbwegs wirksam versucht, Symptome zu bekämpfen. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß grundsätzlich etwas anderes not tut, das Ursächliche muß erkannt und behandelt werden: das Rechtzeitige, ab Schuleintrittsalter Vorbereiten der Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt, sowohl in der Schule als auch außerhalb, da vor allem im Elternhaus." David, 1985, S. 135.

qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, sofern sie dies wünschen.⁹⁸

⁹⁸ Vgl. Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 46.

"Für eine rechtzeitige Beratung und Hilfestellung zum Übergang von der Schule zur Berufsausbildung ist dafür eine enge Zusammenarbeit aller Schulformen mit der ausbildenden Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung unerlässlich."⁹⁹

Darüber hinaus sind als Maßnahmen neben

- der eigenständigen Information und Beratung der Eltern von Schülern¹⁰⁰ auch
- die Lehrerfort- und -weiterbildung zu verstärken.¹⁰¹

Die schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe insbesondere der benachteiligten jungen Menschen erfordert als unterstützende Maßnahmen frühzeitige und kontinuierliche Schritte der Beratung und Betreuung, die bereits während der Schulzeit einsetzen, über einen längeren Zeitraum erfolgen und so den Übergang in eine Ausbildung oder einen berufsvorbereitenden Lehrgang erleichtern.¹⁰²

Mögliche Lösungsansätze der Jugendarbeitslosigkeit in all ihren Ausprägungen und Folgen können deshalb nicht allein darin gesehen werden, nachgehend Nachhilfe- oder Stützunterricht zu geben. Eine sozialpädagogische Begleitung ist notwendig und sollte bereits frühzeitig in der Schule beginnen. Sie sollte diesen Jugendlichen während der Berufsausbildung einschließlich einer evtl. notwendigen Berufsvorbereitung zur Verfügung stehen und bis zum Abschluß der Ausbildung oder der Aufnahme einer Arbeit fortgesetzt werden.¹⁰³

Folgende Maßnahmen scheinen hilfreich und geeignet zur Prävention vor Ausbildungslosigkeit:

⁹⁹ Vgl. Zukünftige Bildungspolitik, 1990b, S. 50.

¹⁰⁰ "Es ist deshalb wichtig, daß die Eltern frühzeitig bei den berufsbezogenen Entscheidungen ihrer Kinder - durch Aufklärung, Information und Beratung in den Schulen, Arbeitsämtern und Berufsinformationszentren - einbezogen werden. Nur dann können die Eltern richtig auf die Probleme der Kinder reagieren und sie gezielt unterstützen." Davids, 1985, S. 19.

"Geht man davon aus, daß die Eltern nach wie vor die wichtigsten Interaktionspartner der Jugendlichen sind und maßgeblich die Schul- und Berufsentscheidungen mitbestimmen, dann sollten sie in eigenen Veranstaltungen, die von der Schule und/oder der Berufsberatung durchgeführt werden, in ihrer Unterstützungsfunktion gestärkt werden. Aufgrund der relativ dichten, stark emotional geprägten Beziehungen in der Familie haben Eltern die relativ besten Möglichkeiten der Aufbereitung und Modifizierung insbesondere der evaluativen Entscheidungsprämissen bzw. Entscheidungskriterien ihrer Kinder." Lange, 1985, S. 57. Vgl. auch Kapitel IV, S. 80f.

¹⁰¹ Vgl. BLK, 1993, S. 26.

¹⁰² Vgl. Pütz, 1993a, S. 146.

¹⁰³ Vgl. Ortleb, 1993, S. 21.

- Ein Schulabschluß¹⁰⁴ für alle, der im Gesamtsystem der beruflichen Bildung auch verwertbar ist.
- Die Stärkung der Motivation und Bereitschaft für eine berufliche Qualifizierung im Anschluß an die Schule mindestens auf dem Niveau einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf.
- Die Vermittlung von Handlungskompetenz für die Bewältigung der Anforderungen des Übergangs von der Schule in den Beruf. Diese schließt ein:
 - die Kompetenz zur Nutzung und Verwertung vorhandener Informations- und Beratungsangebote insbesondere der Arbeitsverwaltung,
 - die Klärung eigener Wünsche und Neigungen bezogen auf berufliche Ziele (Diese sollten auch hinsichtlich der geforderten persönlichen Voraussetzungen sowie der objektiven Chancenstrukturen des Systems der beruflichen Qualifizierung realistisch sein.) sowie
 - eine mindestens in groben Zügen bekannte Strategie zur Verwirklichung der vorgestellten beruflichen Ziele.
- Eine Übergangsplanung in den letzten beiden Schuljahren für alle Schülerinnen und Schüler, die bis zum Schulabschluß fortgeschrieben und konkretisiert werden sollte.
- Eine nachgehende Begleitung¹⁰⁵ aller Jugendlichen in Form einer *Verlaufsberatung*, die nach dem Verlassen der Schule dennoch keinen festen Lernort gefunden haben.¹⁰⁶

2.1.2. Hilfen durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen

Neben den Angeboten im präventiven Bereich kommt an der 1. Schwelle den Hilfen durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen eine zentrale Rolle zu.

¹⁰⁴ Diesem Abschluß sollte eine Verbesserung der Schulerfolgchancen für alle Jugendlichen sowie eine Weiterentwicklung von Arbeitsweltbezügen des schulischen Lernens generell vorangegangen sein. Vgl. Rademacker, 1993, S. 59f.

¹⁰⁵ "Aufgrund der zunehmenden Differenzierung der Einstiegswege in das duale System und in das Erwerbsleben muß von der allgemeinbildenden Schule bis zum 'gelungenen' Einstieg in einen Erwerbsverlauf, der eine eigenständige Lebensführung möglich machen soll, durchgängig eine Art 'individuelle Verlaufsberatung' erfolgen. Hier müssen Bildungs- und Lebensberatung gleichberechtigt stehen neben einer Arbeits- und Berufsberatung, die stärker, als dies für die von uns Befragten der Fall war, eine solche kontinuierliche Beratung leisten müßte. Bereits in den allgemeinbildenden Schulen müssen die differenzierten Einstiegswege vermittelt, transparent und auf die Erfahrungen und Voraussetzungen der Jugendlichen bezogen werden." Schäfer, 1993, S. 221.

¹⁰⁶ Rademacker, 1993, S. 58. DJI, 1993, S. 9.

Als Maßnahmekonzept sollen hier die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit (BvB) näher umschrieben werden. Die Konzipierung der Maßnahmen erfolgte aufgrund der vorangegangenen berufsvorbereitenden Maßnahmen und der Erfahrungen, die die Träger damit gemacht hatten.¹⁰⁷

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sind berufsorientierende, sozialpädagogisch orientierte Bildungsvorhaben. In ihnen sollen Fachpraxis, theoretische Unterweisung sowie sozialpädagogische Hilfen gleichermaßen gefördert werden. (12)

Die Förderung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit wird unter der Vorbedingung geleistet, daß es grundsätzlich Aufgabe des schulischen Bildungswesens ist, aufeinander aufbauend über allgemeinbildende und berufsbildende Einrichtungen junge Menschen auf die Einmündung in das Berufsleben vorzubereiten. Nur soweit und so lange das schulische Bildungswesen diesem Auftrag nicht zu entsprechen vermag, kann die Bundesanstalt die erforderlichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen initiieren und Teilnehmer, die nicht der Vollzeitschulpflicht unterliegen, aus ihren Mitteln fördern. (31)

2.1.2.1. Ziele und Inhalte

Die Maßnahmen zielen darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung zu ermöglichen. Sie müssen daher konkrete Lösungsansätze für die unterschiedlichen Problemlagen bieten, mit denen junge Menschen sich beim Übergang von der Schule in die Ausbildung konfrontiert sehen.

Die BvB sind ein wichtiges Instrument, um den Zugang zu anerkannten Ausbildungsberufen für Jugendliche auch dann offen zu halten, wenn sie an der ersten Schwelle zu scheitern drohen oder bereits gescheitert sind.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sollen die Jugendlichen bei der Berufswahlentscheidung unterstützen, ihre berufliche und soziale Handlungskompetenz stärken und dazu beitra

¹⁰⁷ Diese wurden u.a. deswegen ausgewählt, weil zu diesen Maßnahmen schriftliche Vorgaben der Bundesanstalt für Arbeit vorliegen (Rund-Erlaß), weil sie gerade aktuell überarbeitet wurden und weil im Bereich der Förderung über KJHG bzw. BSHG keine einheitlichen Vorgaben oder Konzepte existieren. Die Zahlen in Klammern () beziehen sich auf den Dienstblatt-Runderlaß Nr. 42/96 vom 02.05.1996.

gen, ihre individuellen Chancen für eine (dauerhafte) Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben zu verbessern.

Bei der Formulierung von konkreten Maßnahmezielen sind daher das individuelle Leistungsvermögen und das jeweilige Entwicklungspotential zu berücksichtigen.

Zu den wesentlichen Zielen und Aufgaben berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen zählen

- die Förderung der Motivation zur Aufnahme einer Ausbildung,
- die Erweiterung des Berufswahlspektrums,
- die Verbesserung der bildungsgemäßen Voraussetzungen zur Ausbildungsaufnahme,
- die Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten,
- der Erwerb betrieblicher Erfahrungen und die Reflexion betrieblicher Realität,
- die Stärkung der sozialen Kompetenz und Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen,
- die Förderung und Einübung von Einstellungen und Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung einer Ausbildung oder einer Arbeitnehmertätigkeit notwendig sind.

Dies geschieht über eine individuelle lehrgangsbegleitende Beratung, insbesondere bei der Entscheidungsfindung und der Planung bzw. Vorbereitung des Überganges in Ausbildung, in andere Qualifizierungsmaßnahmen oder Beschäftigung (7f.).

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sind komplexe, berufsvorbereitende und -orientierende, sozialpädagogisch unterstützte Bildungsvorhaben. Die sozialpädagogische Arbeit ist dabei integrativer Bestandteil der Maßnahmen. Neben der Integration der Sozialpädagogik in die berufsorientierten Curricula (insbesondere über ein entsprechendes Team) sind zusätzliche, ergänzende sozialpädagogische Aktivitäten erforderlich. Die sozialpädagogische Arbeit erfolgt daher auf zwei Ebenen: Einmal als in das theoretische und praktische Lernen integrierte Maßnahme und zum anderen als zusätzliche, kooperative Maßnahme durch spezielle Aktivitäten z.B. soziales Training, Elternarbeit, Beratung und Freizeithilfen. (42)

2.1.2.2. Zielgruppen

Zu den Zielgruppen zählen - unabhängig von der erreichten Schulbildung - Jugendliche und junge Erwachsene ohne berufli

che Erstqualifikation, die die allgemeine Schulpflicht bereits erfüllt haben¹⁰⁸. (8)

Im Rahmen des Gesamtangebotes sollen u.a.

- noch nicht berufsreife Jugendliche,
- nicht vermittelte Bewerber,
- Ausbildungs- und Studienabbrecher,
- Un- und Angelernte,
- Lernbeeinträchtigte,
- sozial benachteiligte Jugendliche,
- Jugendliche in der Erziehungshilfe,
- Straftatlassene,
- Behinderte,
- Aussiedler,
- Ausländer. (9)

gefördert werden.

Der Förderungsanspruch für die Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen¹⁰⁹, die nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegen, beruht auf § 40 des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG). Im Jahr 1996 begannen insgesamt 75.500 Personen eine solche Maßnahme.¹¹⁰

2.1.2.3. Einzelmaßnahmen und Module

Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme verläuft in der Regel in drei Phasen:

1. Orientierungs- und Motivationsphase,
2. Vertiefungsphase,

Stabilisierungs- und Ablösungsphase. (11)

Die Dauer der Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme hat sich an den individuellen Belangen des Teilnehmers auszurichten, d.h. je nach individuellen teilnehmerbezogenen Erfordernissen kann die Teilnahmedauer entweder verkürzt oder verlängert werden. (10)

Die Zielsetzungen der einzelnen Maßnahmen und Maßnahmephasen bilden die Unterscheidungsmerkmale für die Entwicklung

¹⁰⁸ „Für die Teilnahme an BvB sind grundsätzlich nur Jugendliche vorzusehen, die die Voraussetzungen für eine Förderung im Rahmen von FuU nicht erfüllen (insbesondere nach §42 Abs. 1 AFG).“ (8)

¹⁰⁹ Im Jahre 1995 gab es ca. 96.000 Zugänge von Teilnehmer/innen zu den Vorgänger-Maßnahmen (RdErl ‘20/88’). Vgl. Berufsbildungsbericht, 1996, S. 75.

¹¹⁰ Vgl. ANBA, 1997, S. 66, S. 155, eigene Berechnungen. In berufsvorbereitende Maßnahmen der Abteilung Arbeitsvermittlung traten zusätzlich knapp 20.000 ein, ebenda.

von Modulen und sind jeweils um zielgruppenbezogene Aspekte zu ergänzen. Module können Qualifizierungssequenzen aus unterschiedlichen Lernbereichen umfassen.

Insbesondere folgende Module sind in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen vorgesehen:

- Angebote zur Allgemeinbildung
(z.B. nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses, Sprachförderung, Förderunterricht im allgemeinbildenden Grundlagenbereich)
- Betriebspraktika
- Berufswahlkomponenten und Übergang in Ausbildung/Beschäftigung
(z.B. berufskundliche Informationsangebote, Bewerbungstraining)
- Berufsübergreifende Module
(z.B. Informations- und Kommunikationstechniken, Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten durch entsprechende Projektarbeiten, internationale Jugendaustauschprojekte)
- Fachbezogene und berufsfeldbezogene Module
(z.B. Vermittlung berufsfeldbezogener Fachpraxis und Fachtheorie, die den Zielen der jeweiligen Maßnahmephasen entsprechen) (12)

Im einzelnen gibt es folgende Module für unterschiedliche Zielgruppen:

tip (testen-informieren-probieren)-Lehrgang

tip-Lehrgänge zielen darauf ab, zur Sicherung der dauerhaften Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben die Bereitschaft zu wecken und zu fördern, eine berufliche Ausbildung oder Arbeitnehmertätigkeit aufzunehmen sowie an weiteren, erforderlichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilzunehmen.(19)

Grundausbildungslehrgang (G)

Grundausbildungslehrgänge zielen auf die Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung ab. In der Regel nehmen Jugendliche und junge Erwachsene teil, die wegen fehlender Ausbildungsmöglichkeiten in keinem Ausbildungsverhältnis stehen. (20)

Förderungslehrgang (F)

Förderungslehrgänge zielen darauf ab, jungen Menschen mit Behinderungen jene besonderen Hilfen zu geben, die ihnen die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Arbeitnehmertätigkeit überhaupt erst ermöglichen. (21)

Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)

Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) zielen darauf ab, Teilnehmer, die für die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht in Betracht kommen, intensiv zu unterstützen. BBE-Lehrgänge sind komplexe berufsvorbereitende und orientierende, sozialpädagogisch unterstützte Bildungsmaßnahmen. Sie verstärken die bildungsgemäßen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung und stabilisieren die Persönlichkeit des Teilnehmers. (23)

Darüber hinaus gibt es spezielle berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen in Werkstätten für Behinderte (WfB) (24ff.)¹¹¹

2.1.2.4. Förderplan als Methode

Der Maßnahmeträger hat für jeden Teilnehmer einen individuellen *Förderplan* unter Einbezug von gruppenpädagogischen Methoden zu entwerfen, der im Verlauf der Maßnahme kontinuierlich fortgeschrieben (methodisch-didaktische Prozeßplanung) und mit dem Arbeitsamt abgestimmt wird.

Zweck des Förderplans ist die systematische Förderung jedes einzelnen Teilnehmers ohne die starre Festlegung von Vorgehensweisen. Es ist erforderlich, auf Veränderungen auch flexibel einzugehen zu können. (11)

Damit soll eine ganzheitliche Förderung angestrebt werden unter Berücksichtigung der je individuellen Kompetenzen¹¹² und der daraus erwachsenden Fördernotwendigkeiten. (9f.)

¹¹¹ Alle Bildungsmaßnahmen im (vorgeschalteten) Arbeitstrainingsbereich der WfB haben die Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten in das Arbeitsleben und eine Stabilisierung der Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel. Durch planmäßige Förderung soll die Entwicklung, Erhaltung, Erhöhung oder Wiedergewinnung sowohl der beruflichen wie auch der lebenspraktischen Leistungsfähigkeit des behinderten Menschen erreicht werden, um dadurch für geeignete Tätigkeiten im Arbeitsbereich der WfB oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten. (26)

¹¹² Der Förderplan soll nicht an den Defiziten der Teilnehmer anknüpfen, sondern die Kompetenzen, die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt der methodisch-didaktischen Konzeption stellen (Kompetenz- statt Defizitansatz).

Konkret bedeutet dies, daß individuelle Voraussetzungen, Problemlagen und Erwartungen der Teilnehmer zum Ausgangspunkt der Planungen zu machen sind. Die Teilnehmer selbst sind aktiv mit einzubeziehen. Weiterhin sind sie darin zu unterstützen, Kriterien für ihre Berufswahlentscheidung zu entwickeln, diese zu artikulieren und in eine individuelle Perspektive mit erreichbaren Zielen einzubringen. (10)

Die zielgerichtete Entwicklung und Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer setzt voraus, daß zu Beginn der Maßnahme und in deren Verlauf geeignete diagnostische und evaluative Verfahren angewendet werden, die die Grundlage für die Erstellung individueller Förderpläne bilden.

Geeignete Verfahren können sein:

- Information durch Dritte (u.a. Schule),
- die Verhaltensbeobachtung,
- das Beratungsgespräch,
- psychologische Testverfahren,
- Berufsfindungs-/Arbeitserprobungsmaßnahmen,
- das Eingangsverfahren in der WfB. (11)

Der Förderplan existiert nicht im Sinne einheitlicher Formblätter oder Formulare. Es wird jedoch empfohlen, neben den personenbezogenen Daten auch Informationen zur persönlichen Lern- und Arbeitsbiographie insbesondere folgender Art festzuhalten:

- Zielsetzung, Nah- und Fernziele,
- kognitive und soziale Lernziele,
- Art und Umfang der sozialpädagogischen Begleitung,
- Einzel- oder Gruppenunterricht,
- Zeitplan der methodisch-didaktische Planung einschließlich Verlaufs- und Erfolgskontrolle. (37)

Ein Arbeiten mit dem Förderplan bedeutet also, auf der Grundlage ausreichender Informationen zusammen mit dem Teilnehmer Vereinbarungen über nächste Schritte zu treffen und sich diesen (Teil-, Fern-)Zielen gemeinsam anzunähern. Dabei handelt es sich nicht um eine einmalige Entscheidung zu einem Zeitpunkt, sondern um einen fortlaufenden, dialogischen Prozeß der Zielfindung, -vereinbarung, -umsetzung und -reflexion während der gesamten Dauer der Maßnahme (systematische und entwicklungsbegleitende Förderung).

2.1.2.5. Durchführungsträger

An die Träger von berufsbildenden Maßnahmen werden u.a. folgende Anforderungen gestellt. Sie müssen

- die Bereitschaft und Zuverlässigkeit zur qualifizierten und praxisbezogenen Durchführung der Maßnahme unter Berücksichtigung der spezifischen Situation und der Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe erklären,
- eine angemessene personelle Ausstattung zur fachlichen berufspädagogischen Unterweisung gewährleisten,
- eine ausreichende, integrierte sozialpädagogische Begleitung während des Lehrgangs, die mit der praktischen und theoretischen Unterweisung abgestimmt werden muß, sicherstellen,
- eine maßnahmegerechte technische und räumliche Ausstattung nachweisen,
- die Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Maßnahmeträgern und den Dienststellen der BA zeigen. (14)

Maßnahmeträger können sein:

Träger der Freien Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen von Wirtschaftsorganisationen oder von Arbeitnehmerorganisationen, Betriebe, Träger von Maßnahmen nach § 40c AFG, Sonstige (z.B. Stiftungen, Vereine, Zweckgemeinschaften), Berufsbildungswerke, wenn nur an diesen Lernorten die erforderlichen zusätzlichen rehabilitationsbegleitenden Hilfen erbracht werden können, sonstige Reha-Einrichtungen, Werkstätten für Behinderte. (14)

2.2. Hilfen zwischen den Schwellen

Hierbei wird auf die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung und Unterstützung während der Berufsausbildung abgehoben.¹¹³ Sie werden ebenfalls wie die oben vorgestellten *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* als Leistungsträger durch die Bundesanstalt für Arbeit angeboten¹¹⁴. Die Leistungen werden nach § 40c AFG zur Förderung der Berufsausbildung von aus

¹¹³ Siehe dazu: Pütz, 1993a, S. 118ff.

Eine Übersicht über die Literatur gibt Popp, J.: Materialien zur Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Literatur Handreichungen Modellversuche Adressen. (Hg.) BIBB, (Berlin) 1993.

¹¹⁴ Im Jahre 1995 wurden auf der Grundlage des § 40c AFG fast 100.000 benachteiligte Auszubildende in den neuen und alten Bundesländern gefördert. Davon entfielen auf abH in den alten Ländern 77% und in den neuen Ländern 33%. Die Aufwendungen betrugen 1.333 Mio. DM. Vgl. Berufsbildungsbericht, 1996, S. 80. Eigene Berechnungen auf Basis der Übersicht 45.

ländischen Auszubildenden sowie von lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten deutschen Auszubildenden gewährt.

Formen der Unterstützung sind *Ausbildungsbegleitende Hilfen* und *Betriebliche Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung*. Sie werden nachfolgend anhand der entsprechenden Anordnung und der Durchführungsanweisung der Bundesanstalt skizziert.¹¹⁵

Die Leistungen zielen darauf ab, Auszubildenden, die aufgrund schulischer Defizite oder sozialer Schwierigkeiten besonderer Hilfen bedürfen,

die Aufnahme,

die Fortsetzung sowie

den erfolgreichen Abschluß

einer Berufsausbildung zu ermöglichen.(11)

Zum förderungsfähigen Personenkreis zählen:

- Ausländische Auszubildende,
- lernbeeinträchtigte deutsche Auszubildende, insbesondere Hauptschulabgänger ohne Abschluß und Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen),
- sozial benachteiligte deutsche Auszubildende unabhängig von dem erreichten allgemeinbildenden Schulabschluß,
- Auszubildende, deren betriebliche Ausbildung gemessen an den bisherigen Erkenntnissen über den Ausbildungsverlauf oder aufgrund sozialer Schwierigkeiten ohne Gewährung von abH zu scheitern droht. (13)

Die Förderung setzt voraus, daß die Auszubildenden an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen von insgesamt mindestens sechsmonatiger Dauer teilgenommen haben. Bei ausbildungsbegleitenden Hilfen kann u.U. darauf verzichtet werden. (13)¹¹⁶

¹¹⁵ RdErl 44/96 vom 02.05.1996. Im folgenden stehen die Zahlen in Klammern (...) für die jeweilige Seitenzahl dieses Runderlasses.

Eine ausführliche Darstellung aufgrund des Vorläufer-Runderlasses (91/91) findet sich in: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung. (Hg.) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1992.

¹¹⁶ "Die unerläßliche vorausgegangene Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) soll für die Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung sicherstellen, daß zuvor die einer Ausbildung vorausgehenden Fördermöglichkeiten zum Abbau allgemeinbildender Defizite und sozialer Schwierigkeiten genutzt worden sind." (16)

Grundlage der Förderung ist ein sozialpädagogisch orientiertes Förderkonzept, d.h., daß die sozialpädagogische Arbeit ein integrativer Bestandteil aller Lernvorgänge ist.(11)

Als Elemente dieses sozialpädagogisch orientierten Förderkonzeptes werden benannt:

- Kompetenz- statt Defizitansatz,
- soziales Lernen,
- integrative Sprachförderung,
- zielgruppenorientierte Methodik und Didaktik,
- Einzelfallhilfen,
- Freizeitangebote.(12)

Die Träger haben bei der Angebotsabgabe auf die Ausschreibung der Maßnahmen eine Maßnahmekonzeption vorzulegen, die insbesondere die Punkte Qualifikation des eingesetzten Personals, Fortbildung des Personals, Umsetzung des Ausbildungsplans, Technik und Ausstattung und Kooperation mit anderen Einrichtungen ausweist und eine Qualitätsbewertung durch das Arbeitsamt zuläßt. (37)

2.2.1. Ausbildungsbegleitende Hilfen

Ausbildungsbegleitende Hilfen sind Maßnahmen, die die Berufsausbildung von den o.g. Auszubildenden in (regulären) Betrieben unterstützen sollen¹¹⁷. Sie gehen aber über betriebs- und ausbildungsübliche Maßnahmen hinaus und umfassen als zusätzliche Elemente insbesondere Stützunterricht zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten und zur Förderung des Erlernens von Fachpraxis und Fachtheorie sowie eine sozialpädagogische Begleitung zur Sicherung des Ausbildungserfolges. (19) Im Jahresdurchschnitt 1996 erhielten 71.400 eine solche Unterstützung.¹¹⁸

Die Teilnahme an einer abH setzt den Abschluß einer Vereinbarung zwischen dem Auszubildenden und dem Träger der Maßnahme voraus. Der Ausbildungsbetrieb wird an der Maßnahme i.S. der Information und Zusammenarbeit beteiligt. Die Maßnahme kann sowohl in der Freizeit der Auszubildenden als auch,

¹¹⁷ Eine ausführliche und praxisnahe Darstellung von abH findet sich in Redecker, U.: Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH). Konzeptionelle und organisatorische Hilfestellungen für die Praxis in den neuen Bundesländern. In: hiba-Weiterbildung, Band 10/19. Heidelberg 1993.

¹¹⁸ Vgl. ANBA, 1997, S. 66, S. 156, eigene Berechnungen.

im Wege der Kostenerstattung durch die Arbeitsverwaltung, während der Arbeitszeit stattfinden. (22)

Durch die Förderung soll solchen Auszubildenden eine erfolgreiche betriebliche Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ermöglicht werden, die insbesondere infolge schlechter schulischer Voraussetzungen oder wegen sozialer Benachteiligungen während der Ausbildung einer Förderung bedürfen, die aber andererseits nicht so große Schwierigkeiten aufweisen, daß eine BüE erforderlich ist. (22)

AbH sind geprägt durch eine begleitende Lernförderung zur betrieblichen Ausbildung sowie durch die Förderung der psychosozialen Entwicklung der Teilnehmer. Sie werden durch Lehrkräfte und Sozialpädagogen als gemeinsame Aufgabenstellung geleistet. (20)

Der Aufgabenschwerpunkt der Lehrkräfte besteht in der Durchführung von Stützunterricht in den fachtheoretischen Fächern sowie in der Vermittlung von Kenntnissen in den allgemeinbildenden Fächern insb. Deutsch, Mathematik und Sozialkunde. (20)

Die Dauer des Stützunterrichts soll durchschnittlich mindestens drei und höchstens acht Stunden wöchentlich betragen. (19)

Die Schwerpunktaufgabe der Sozialpädagogen liegt darin, die psychosozialen Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen und ihre Förderung als integratives Moment in der Lernförderung zur Geltung zu bringen. Sie beinhaltet neben speziellen, sozialpädagogischen Angebote der Beratung, des Trainings und der Unterstützung auch das Angebot von Hilfen beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf. (20f.)

Folgender Personalschlüssel wird durch die Arbeitsverwaltung gefördert:

1 Lehrkraft	zu	36 Auszubildenden
1 Sozialpädagoge	zu	36 Auszubildenden (39)

In einer Untersuchung konnte hiba zeigen, daß es sich bei der Förderung durch abH insgesamt um eine sehr erfolgreiche Maßnahmeart handelt. Dies aus mehreren Gründen:

- Deutlich über 70% der TN an abH bewältigen die Facharbeiterprüfung.
- Ausbildungsabbrüche und somit das Scheitern der Ausbildung können in einem sehr hohen Maße verhindert werden.

- Den TN werden selbst bei Ausbildungsabbruch Hilfestellungen zur weiteren beruflichen Orientierung angeboten.
- Die abH tragen zur Vermeidung des Ausbildungsverzichtes benachteiligter Jugendlicher bei.¹¹⁹

2.2.2. Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung

Für die Jugendlichen, die nach dem Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme trotzdem keinen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz finden, gibt es die Möglichkeit, eine Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung zu beginnen.¹²⁰ Das waren Ende 1996 insgesamt 28.500 Personen.¹²¹

Eine Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung zeichnet sich dadurch aus, daß berufliche Ausbildung, Stützunterricht und sozialpädagogische Begleitung wesentliche Bestandteile der zu fördernden Maßnahme sind und die Durchführung in einer überbetrieblichen Einrichtung erfolgt.¹²²⁽²⁵⁾

Der Träger der BüE schließt mit dem Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag über die gesamte Dauer der Ausbildungszeit entsprechend den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes ab. In der Vertragsgestaltung soll darauf geachtet werden, daß die Möglichkeit für einen Übergang in eine betriebliche Ausbildung offengehalten wird. Auch während der Ausbildung sind alle Möglichkeiten zu nutzen, um einen solchen Übergang der Auszubildenden auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu fördern. (25)

Praktika in Betrieben bilden einen Bestandteil der Berufsausbildung und sollen je Ausbildungsjahr mindestens vier Wochen betragen. Für diese Praktika sind Betriebe zu bevorzugen, in denen eine Fortsetzung der Ausbildung oder eine Beschäftigung nach Abschluß der Ausbildung in Betracht kommen könnte. (25, 29)

Die o.g. Bestandteile von BüE werden durch Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen gleichzeitig verwirklicht. Folgender Personalschlüssel wird durch die Arbeitsverwaltung gefördert:

1 Ausbilder	zu	12 Auszubildenden
1 Lehrkraft	zu	24 Auszubildenden
1 Sozialpädagoge	zu	24 Auszubildenden (39)

¹¹⁹ Vgl. hiba, 1991, S. 121.

¹²⁰ Vgl. Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 1992, S. 4.

¹²¹ Vgl. ANBA, S. 66, S. 155, eigene Berechnungen.

¹²² Dann entspricht eine solche Ausbildung der gesetzlichen Grundlage des § 40c Abs. 2 Nr. 2 und 3 AFG.

Die drei Säulen der BüE lassen sich so charakterisieren: ¹²³

1. Der Schwerpunkt der Aufgaben der Ausbilder liegt in der zielgruppenspezifischen Vermittlung der fachlichen Qualifikationen auf der Grundlage der vorgegebenen Ausbildungsordnung. Diese erste Säule *Fachpraxis* ist gekennzeichnet von Anschaulichkeit und Praxisnähe:
 - theoretisches und praktisches Lernen werden miteinander verbunden,
 - identitätsstützende Lern- und Ausbildungsmethoden werden genutzt, z.B. Projektmethode, Leittextmethode,
 - eine hohe Produkt- und Gebrauchswertorientierung wird angestrebt.
2. Die *Fachtheorie* liegt im Aufgabenbereich der Lehrer und bildet die zweite Säule. Als zusätzliche Lernunterstützung leistet sie eine gezielte Verbindung von Theorie und Praxis, das beinhaltet:
 - die zielgruppenspezifische Vermittlung und Förderung fachtheoretischer Qualifikationen,
 - ein Nachholen von Grundlagenwissen und die Förderung in den allgemeinbildenden Fächern,
 - Aufarbeitung der Berufsschulinhalte und Stützkurse für den Berufsschulunterricht,
 - den Abbau lernhemmender Erfahrungen,
 - Hilfen für die Jugendlichen, um das Lernen zu lernen.
3. Die dritte Säule *sozialpädagogische Orientierung* wird durch die sozialpädagogischen Fachkräfte realisiert. Ihre Schwerpunktaufgabe liegt darin, die psychosozialen Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen und ihre Förderung als integratives Moment in der Ausbildung zur Geltung zu bringen. Sie zieht sich durch alle Lehr-Lernprozesse und enthält:
 - spezielle, sozialpädagogische Angebote der Beratung, des Trainings und der Unterstützung,
 - die Aufarbeitung von sozialen Schwierigkeiten und die Gestaltung von sozialen Entwicklungsmöglichkeiten,
 - die Einbeziehung der Lebenswelt der Jugendlichen in die Ausbildung.

¹²³ Eine ausführliche, empirische Beschreibung der Tätigkeiten der drei Berufsgruppen gibt Enggruber, 1989, S. 262ff.
Vgl. im weiteren: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 1992, S. 7f., RdErl 44/96, S. 27f.

Diese drei Säulen werden erst über die Arbeit im Team als sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung wirksam:

- Ausbilder, Lehrer und Sozialpädagogen fühlen sich gleichermaßen für den Fortschritt und den Erfolg der Ausbildung verantwortlich.
- In einer gemeinsam abgestimmten Vorgehensweise werden die unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen aller an der Ausbildung Beteiligten zu einer konstruktiven Verbindung zusammengeführt.

Die inhaltliche und methodisch-didaktische Planung der Ausbildung ist unter Berücksichtigung der Ausbildungsrahmenpläne, der Lernvoraussetzungen der Teilnehmer und sozialpädagogischen Handlungsmaximen (sozialpädagogisches Förderkonzept) im Team zu leisten und durch einen Ausbildungsplan zu dokumentieren. (27)

Probleme im pädagogischen Ablauf der Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung sind insbesondere durch die Zusammenarbeit der drei verschiedenen Berufsgruppen gegeben: Neben unterschiedlichen Vorstellungen zu Disziplin und handwerksberuflicher Qualifikation treten Konflikte über einheitliche Regelungen der Arbeitszeiten und der jeweiligen Kompetenzen. In der konkreten Interaktion sind u.a. aufgrund der verschiedenen Ausdrucksweise und einer unterschiedlichen Selbst- und Fremdwahrnehmung Schwierigkeiten grundgelegt.¹²⁴

2.3. Hilfen an der 2. Schwelle

Als Hilfen an der 2. Schwelle sind neben der Beratung, Begleitung und Vermittlung spezielle Übergangshilfen und Maßnahmen der qualifizierenden Beschäftigung zu nennen.

2.3.1. Übergangshilfen

Diese besondere Form der Unterstützung knüpft unmittelbar an eine BüE an. Sie richtet sich an die ebendort Ausgebildeten und wird i.d.R. auch durch den bisherigen Ausbildungsträger von BüE geleistet. Der Beginn der Förderung sollte möglichst nahtlos nach dem Abschluß der Ausbildung ansetzen. (33, 32)

Die sozialpädagogischen Hilfen nach Abschluß der BüE umfassen Beratung und Unterstützung in der Zeit der Arbeitssuche und der Anfangsphase der Berufstätigkeit. Die förderrechtliche Grund

¹²⁴ Vgl. Enggruber, 1989, S. 297f.

lage der Übergangshilfen bildet eine Vereinbarung zwischen Träger und dem Ausgebildeten. Eine Förderung wird längstens sechs Monate gewährt. (33)¹²⁵

Folgende Aufgaben sind bei der Durchführung der Übergangshilfen wahrzunehmen:

- Hilfen zur Begründung eines Arbeitsverhältnisses,
- Hilfen zur Festigung eines Arbeitsverhältnisses sowie
- weitere Hilfen (Beratungsangebote, Bewerbungstrainings, persönlichkeitsstabilisierende Hilfen, -- präventive Maßnahmen in den Bereichen Sucht, Verschuldung, Wohnung, u.a.m.) (33)

2.3.2. Qualifizierende Beschäftigung

Im Bereich der *qualifizierenden Beschäftigung* sind all die Ansätze und Projekte angesiedelt, die Erwerbstätigkeit und Qualifizierung miteinander verbinden. Von der Finanzierungsseite bilden neben AB-Maßnahmen und Projekten *Arbeit statt Sozialhilfe* auch Mittel aus EU-Förderprogrammen und Jugendhelfemittel die finanzielle Basis. Der Teil *Qualifizierung* wird zudem über FuU finanziert. Exemplarisch soll aus der Vielzahl der möglichen Kombinationen und Einzelprojekte eine Maßnahmeart beschrieben werden, die insbesondere für junge Menschen bis 25 Jahre konzipiert wurde und den Anspruch qualifizierender Beschäftigung als Überschrift trägt:

Arbeiten und Lernen

Bei dieser Maßnahmeform werden Teilzeit-ABM und Teilzeitmaßnahmen zur beruflichen Bildung miteinander kombiniert. Sie eignet sich, um jüngere Arbeitslose an eine Berufsausbildung heranzuführen oder ihre Einmündungschancen in ein Arbeitsverhältnis zu verbessern.¹²⁶

Der Teil ABM richtet sich nach den gesetzlichen Grundlagen der §§ 91-96 AFG sowie der entsprechenden Anordnung der BA. Danach kann die BA Arbeiten fördern, wenn sie "im öffentlichen Interesse liegen", "sonst nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt würden" und "zweckmäßig" sind. (§91 AFG) Die (späteren) Arbeitnehmer werden durch das Arbeitsamt "zugewiesen", dürfen keinen beruflichen Abschluß haben und

¹²⁵ Diese Hilfen sind nur für Auszubildende aus BüE gedacht und werden i.d.R. durch den selben Träger erbracht. A.a.O.

¹²⁶ Vgl. ibv, 1996, S. 2349.

müssen innerhalb der letzten sechs Monate mindestens drei Monate arbeitslos gemeldet sein ('schwer vermittelbar').

Es wird ein reguläres, befristetes Arbeitsverhältnis zwischen dem Träger der Maßnahme und dem zugewiesenen Arbeitnehmer eingegangen. Die Besonderheit liegt u.a. darin, daß auch der *Lern*-Teil zum Bestandteil des Vertrages gemacht wird, obwohl die Entlohnung sich nur auf den *Arbeits*-Teil bezieht.¹²⁷ Weiterhin können die Arbeitnehmer jederzeit durch das Arbeitsamt aus der Maßnahme in eine Arbeitsstelle oder berufliche Ausbildung abberufen werden (§93 AFG).

Ein Projekt *Arbeiten und Lernen* läuft über ein Jahr und verbindet drei Elemente als integrativer methodischer Ansatz:

- Arbeiten,
- Lernen und
- sozialpädagogische Begleitung.

Der Lern- oder Unterrichtsteil umfaßt 19 Wochenstunden und enthält neben einem schulischen Fächerkanon und einem lebenspraktisch-allgemeinbildenden Unterricht auch eine berufsspezifische Anleitung für die Einsatzfelder der Teilnehmer. Der Arbeitseinsatz beträgt, unterschiedlich je nach Tarifgebiet, 19,5 Wochenstunden (eine halbe Stelle). Das (sozialpädagogische) Konzept sieht den Erwerb von Arbeitstugenden, den Aufbau von psychosozialer Kompetenz sowie eine berufspraktische Grundbildung vor. Nach einer Stärkung und Absicherung der Arbeitskompetenz erfolgt bei Vorliegen der entsprechenden persönlichen Voraussetzungen die Bemühung einer Vermittlung in den (ersten) Arbeitsmarkt. Dies ist verbunden mit einer weiterführenden Lebens- und Berufswegplanung.¹²⁸

An einem konkreten Maßnahmeangebot (*ABM und Lernen*) seien beispielhaft die didaktischen Kategorien dargestellt:¹²⁹

¹²⁷ Vgl. Panke/Sötje, 1995, S. 78.

Das Entgelt wird i.d.R. in Anlehnung an den Tariflohn für den jeweiligen Geltungsbereich vereinbart. Dieser wird zu 90% als berücksichtigungsfähiges Arbeitsentgelt vom Arbeitsamt zur Zuschußgewährung anerkannt. Mit der Verabschiedung des AFRG wurde der Zuschuß auf maximal 100% von 80% des vergleichbaren (Tarif-) Lohnes reduziert. Vom berücksichtigungsfähigen Arbeitsentgelt werden i.d.R. zwischen 50% und 75% als Zuschuß bewilligt. Daneben kann noch eine Sachkostenpauschale gewährt werden. Siehe §§ 10, 12 der ABM-Anordnung vom 13.12.84 i.d.F. der 8. Änderungsanordnung vom 21.12.95.

¹²⁸ Feiler/Vonlanthen, 1993, S. 134f.

¹²⁹ Das Beispiel wurde entnommen aus dem Sachbericht 1996, Modellprojekt Wohnen-Integration-Beruf, Berlin. ('Graue' Literatur)

Ziele und Inhalte

Die Maßnahme wurde konzipiert, um arbeitslos gemeldeten Mädchen und jungen Frauen die Möglichkeit zu geben, ihre schulischen Defizite abzubauen sowie theoretische und praktische Erfahrungen durch Arbeitseinsätze zu sammeln.

In zwei Berufsbereichen Krankenpflege und Büro/Verwaltung stehen dafür je 15 Praxis-Plätze zur Verfügung.

Zielgruppe

Diese jungen Frauen haben eine Vielzahl von Problemen im Vergleich zu Gleichaltrigen zu bewältigen. Oftmals sind es Schwierigkeiten in der Familie oder der Partnerschaft, Suchtprobleme oder, insbesondere bei den ausländischen Teilnehmerinnen, ungenügende Deutschkenntnisse, die eine Ausbildungs- oder Arbeitsaufnahme erschweren.

Methoden

(Arbeiten - Lernen - sozialpädagogische Begleitung)

Der Ablauf stellt sich so dar, daß die TN an 2,5 Tagen in der Woche in Krankenhäusern, Sozialstationen, Altenpflegeheimen oder in Büro-/Verwaltungseinrichtungen arbeiten. An den anderen 2,5 Tagen wird Unterricht in allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Mathematik, Sozialkunde) erteilt. Gleichfalls werden die TN in Theorie und Praxis der Krankenpflege und in den Büro-/Verwaltungsbereich eingeführt.

Im Maßnahmeverlauf finden regelmäßig angeleitete Praxisauswertungen statt, in denen die TN ihre Arbeitserfahrungen untereinander austauschen. Die Praxisstellen werden ebenfalls laufend von einer Sozialpädagogin besucht. Nicht nur bei auftretenden Schwierigkeiten findet eine intensive Zusammenarbeit zwischen der TN, der Anleiterin und der Sozialpädagogin statt.

Während der Maßnahme wird mit den TN ein intensives Bewerbungstraining durchgeführt: angefangen bei der formalen und stilistischen Gestaltung einer Bewerbung bis hin zur Erprobung des Vorstellungsgesprächs über Rollenspiele.

Um qualitative Erfolgskriterien aufstellen und überprüfen zu können, wird mit den jungen Frauen ein Förderplan erstellt. Gemeinsam werden auf Grundlage der individuellen Biographie Informationen festgehalten, Förderschwerpunkte und Ziele formuliert sowie konkrete Umsetzungsschritte geplant. In regelmäßigen Gesprächen werden Ziele und Umsetzung überprüft und bei Bedarf modifiziert.

Im Rahmen der Maßnahme findet turnusmäßig eine Aus

sprache mit den TN statt, die die individuellen Schwierigkeiten der jungen Frauen thematisiert.

Eine Vermittlung zu anderen Beratungseinrichtungen wird bei Bedarf durchgeführt.

Evaluation

Durch den Einsatz in den Praxisstellen, aber auch durch die Förderung im Maßnahmeverlauf haben die TN ihre Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz erhöht. Während des Praxiseinsatzes können sich die jungen Frauen einen Überblick über die allgemeinen Tätigkeiten verschaffen. Sie lernen Arbeitsstrukturen kennen und sich im Arbeitsalltag besser zu behaupten. Außerdem treten sie selbstbewußter auf. Zudem erhalten sie von den Einrichtungen auch eine Tätigkeitsbescheinigung.

Nach einer Einarbeitungsphase konnten sich die meisten in den Arbeitsablauf integrieren, einige hatten allerdings auch Schwierigkeiten, die gestellten Arbeitsaufgaben zu bewältigen. Das lag zum Teil an der geringen Motivation, an hohen krankheitsbedingten Ausfallzeiten, an Lerndefiziten bzw. Leistungsschwäche oder auch an den persönlichen Problemen der jungen Frauen. Die mangelnden Sprachkenntnisse stellten bei einigen ausländischen TN ein besonderes Problem dar, das auch nur schwer während der Maßnahme ausgeglichen werden konnte.

Die Schwierigkeiten des Maßnahmeangebotes resultieren überwiegend aus der hohen Fluktuation der TN im Verlauf. Freiwerdende Plätze müssen aus Kostengründen mit Nachrückerinnen wiederbesetzt werden. Das hat eine aufwendige, individuelle und z.T. intensive Vorbereitung der neuen TN zur Folge, andererseits aber auch die schwierige Integration in eine schon gefestigte Gruppe sowie in den laufenden Unterricht.

Der Vorteil der Maßnahme *Arbeiten und Lernen* liegt einerseits in der Aufnahme eines (befristeten) Arbeitsverhältnisses verbunden mit einer regulären Entlohnung¹³⁰. Zum anderen kann über den Lern-Teil der Hauptschulabschluß nachgeholt werden sowie über die sozialpädagogische Begleitung eine Bearbeitung der indivi

¹³⁰ Diese ist relativ hoch in Relation zu den Ausbildungsvergütungen bzw. Berufsausbildungsbeihilfen, die während der anderen Maßnahmen gezahlt werden.

duellen, psychosozialen Problemlagen der Teilnehmer begonnen werden.

Die Nachteile ergeben sich insbesondere durch die Vorschriften für ABM. Durch den Charakter der Zusätzlichkeit der durchgeführten Arbeiten ist eine marktnahe Auftragsakquise, -planung und -abwicklung schwierig. Neben den Vorteilen des Schonraumes kann dadurch auch der Eindruck einer Beliebigkeit entstehen, der sich dann mit dem Gefühl paart, Restarbeiten oder Überflüssiges zu tun.¹³¹

Die Wahrnehmungsperspektiven von Teilnehmern und pädagogischen Mitarbeitern scheinen sich hier konträr entgegenzustehen:

- Wenn Arbeit in der Maßnahme zum pädagogischen Selbstzweck wird, sind Arbeitsaufträge und -ergebnisse von untergeordneter Bedeutung. Dies können die Jugendlichen nicht nachvollziehen. Arbeit verändert in dieser Anwendung seinen sozialen Charakter und wird pädagogisches Mittel.
- Für die Jugendlichen bedeutet aber 'arbeiten gehen' gerade die Unabhängigkeit von pädagogischen und betreuenden Institutionen.¹³²

Dieser 'Künstlichkeit' aller ABM kann durch eine sukzessive Integration in die 'normale' Arbeitswelt entgegengewirkt werden. Die (teilweise) Übernahme von Tätigkeiten im ersten Arbeitsmarkt böte die Chance, die 'Verinselung' des Projekts zu überwinden.¹³³

3. Kritische Betrachtung der Hilfen im Übergang

Nach Badry ist das Wirken von Sozialpädagogen dann gerechtfertigt, wenn es sich nicht nur als wissenschaftlich fundiert, sachlich kompetent, politisch-legal, sondern auch als 'moralisch' ausweisen läßt. Die Frage nach der moralischen Legitimation des Handelns dürfe nicht ausklammert werden. Badry verknüpft damit die Verpflichtung, alles zu tun, damit der Klient seine individuelle und/oder soziale Problemlage überwindet, sein Leben

¹³¹ Vgl. Panke/Söntje, 1995, S. 85ff.

¹³² Vgl. Panke/Söntje, 1995, S. 172.

¹³³ Vgl. Feiler/Vonlanthen, 1993, S. 136f.

wieder eigenverantwortlich gestalten kann und selbst zu Hilfeleistungen fähig wird.¹³⁴

Ausgehend von den Jugendlichen stellt sich die Frage, ob dieser moralische Anspruch der Pädagogen, der in eine pädagogische Maßnahme mündet, von jenen überhaupt gewünscht wird. Jugendliche dringen gewöhnlich darauf, daß Abkürzungen des gesellschaftlichen Lebenslaufs möglich werden, daß Rechte früher zugestanden werden und der Prozeß beschleunigt abläuft. Leisten denn dann nicht gerade diejenigen Widerstand, die sich in den Augen der jungen Menschen diesen Beschleunigungswünschen entgegenstellen und einen 'Übergang als Programm' vertreten und damit für die soziale Weitergeltung der gesellschaftlichen Verlaufsstruktur eintreten, wie z.B. die Träger und Mitarbeiter der Jugendberufshilfe?¹³⁵

Damit sind zwei verschiedene Sichtweisen von unterschiedlichen Akteuren angesprochen, die in einem Aushandlungsprozeß zwischen den Beteiligten geklärt werden sollten. Den Pädagogen sollten diese mit Bezug auf die Motivation der Jugendlichen und zur Legitimation des eigenen Handelns präsent sein.

Bei einem System von Maßnahmen jedoch, das seine Jugendlichen in 'Maßnahmekarrieren' festhält und versorgt, besteht die Gefahr der Verselbständigung, ohne daß damit deren Chancen für Ausbildung und Beschäftigung wirksam verbessert werden. Zusätzlich verliert es seine öffentliche Anerkennung wie auch die Akzeptanz bei den Jugendlichen.¹³⁶

3.1. Anfragen von den jungen Menschen

Mit dem Angebot von Maßnahmen und dem Ausbau des Übergangssystems war die Hoffnung verbunden, auch den Jugendlichen, die nach dem Schulabgang zunächst keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden hatten, einen Übergang mit möglichst wenig Brüchen zu ermöglichen. Dies war in der Vergangenheit

¹³⁴ Badry, Elisabeth: Leitgedanken für das Studium der Sozialarbeit und Sozialpädagogik an der Fachhochschule. In: Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XIII, (Hg.) Breuer, Karl Hugo. Köln 1992. S. 113 - 153. S. 116, S. 130.

Eine Konkretisierung bzw. Operationalisierung der Überwindung einer Problemlage ist je abhängig von der Ausgangslage. Das Ergebnis eines Handlungszusammenhangs könnte so aussehen, daß ein ehemals Arbeitsloser an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnimmt und in einer Selbsthilfe mitarbeitet.

¹³⁵ Vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger, S. 16, 1991. Dieser Sachverhalt hängt teilweise auch mit der schon angesprochenen systematischen Unterbewertung der Leistungen des Ausbildungssystems zusammen, siehe Kapitel IV. 1.3.

¹³⁶ Vgl. Raab/Rademacker, 1994, S. 8.

nur teilweise erreicht worden. Vor allem auf zwei Punkte wurde kritisch hingewiesen:

- Die Maßnahmen gehen in vielen Fällen an den inhaltlichen Neigungen und Interessen der Teilnehmer vorbei.
- Die Versuche, aufgrund des geringen Angebots von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen drohende Arbeitslosigkeit durch Unterbringung in Maßnahmen zu verhindern, führte häufig zu 'Maßnahmekarrieren', die sich im weiteren Erwerbsverlauf negativ auf die beruflichen Chancen der Betroffenen auswirken.

Die Maßnahmeerfahrungen von befragten jungen Männer bestätigen die Kritik im wesentlichen. Unabhängig davon, in welchen Maßnahmetyp die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen vermittelt wurden, ihre inhaltlichen Neigungen und Interessen in Bezug auf Arbeit oder Beruf sind von den vermittelnden Institutionen fast nie berücksichtigt worden. Es entsteht aus ihren Berichten der Eindruck, daß das jeweilige Angebot an Plätzen in den Maßnahmen entscheidend dafür war, wohin die Befragten vermittelt wurden.¹³⁷

Wenn die Einrichtungen ihre Teilnehmer nicht deswegen erhalten, weil sie besonders gut sind, sondern weil ein gesetzlicher Besuchszwang besteht, weil nur die Zertifikate den Zugang zu vielen Berufen erschließen oder weil es aus Mangel an Konkurrenz keine Alternative gibt, dann besteht kein Grund sich zu ändern. Wer von einem solchen Zustand profitiert, wird zudem detaillierte Untersuchungen darüber als Bedrohung empfinden.¹³⁸

Davids konnte in einer Repräsentativstudie zeigen:

- "- Erstens werden die Jugendlichen mit den schlechten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt von den Angeboten zur Berufsvorbereitung oder im Rahmen der Benachteiligtenförderung nur ungenügend erreicht¹³⁹.
- Zweitens gelingt bei diesem Personenkreis mehr als zwei Drittel der Maßnahmeteilnehmer (77 Prozent) kein Übergang in eine Ausbildung.
- Drittens sind herkömmliche Maßnahmen für diese Jugendlichen kein geeignetes berufliches Bildungsangebot, da bereits

¹³⁷ Vgl. Schäfer, 1993, S. 93.

¹³⁸ Vgl. Brezinka, 1971, S. 11. Brezinka spricht von 'Kunden'.

¹³⁹ "Es wurde bereits deutlich, daß die Gruppe der 'originär benachteiligten' Auszubildenden nur in geringem Anteil als Zielgruppe bei der abH-Förderung erreicht wird." hiba, 1991, S. 25.

die letzten Jahre in der Schule durch Lernschwierigkeiten, Motivationslosigkeit, Ärger mit den Lehrern, persönliche und familiäre Probleme geprägt waren. Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für 'lernmüde' Zielgruppen sollten deshalb in regulären Betrieben, auf jeden Fall aber außerhalb von Schule stattfinden, und stärker betrieblich ausgerichtet sein. Diese Maßnahmen sollten mit produktionsorientierten Aufträgen arbeiten, damit sich schulspezifische Probleme nicht fortsetzen und sich die Vorstellungen von Ausbildung und späterer Berufstätigkeit konkretisieren können (über Arbeit an Aufträgen bzw. über längere Betriebspraktika).

- Viertens fehlt es an ausreichenden Angeboten zur Lösung bestehender Probleme im Lebensumfeld, wie z.B. Wohnraum, Kinderbetreuung, Suchttherapie. Wenn nicht Angebote zur Bewältigung konkreter Schwierigkeiten im Lernumfeld parallel zu Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet werden, können auch veränderte pädagogische Konzepte nicht greifen."¹⁴⁰

Das rührt u.a. auch daher, daß die arbeitsmarkt-, sozial- und jugendpolitischen Ergänzungs- und Unterstützungsleistungen zur beruflichen Integration von Problemgruppen Jugendlicher und junger Erwachsener am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in ihren Förderkriterien und Richtlinien zumeist nur auf die aktuelle Arbeitsmarkt-Problemlage ausgerichtet sind, in der die Vermittlung in irgend eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme oder in ein Beschäftigungsverhältnis besser erscheint als keine. Daß diese Maßnahmen oft nicht zum erwünschten Erfolg der beruflichen Integration der Lehrgangsteilnehmer führen, ist u.a. auf die vielfach nicht berücksichtigte, individuelle oder persönliche Situation der Teilnehmer zurückzuführen.¹⁴¹

Empirische Analysen über den Erfolg von Angeboten im Übergangssystem aus der Sicht der Teilnehmer kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen:

Dänische Untersuchungen zeigten, daß die Teilnahme an einem Projekt selten zu einer festen Stellung führt, weil sie stigmatisierende Effekte hat, die im Grunde genommen die Chancen auf eine feste Stellung sogar verringerten.¹⁴²

¹⁴⁰ Davids, 1994, S. 30.

¹⁴¹ Vgl. Lex, 1993, S. 165.

¹⁴² Vgl. Meijers/Wijk, 1990, S. 320.

Die Bewertung von Maßnahmeteilnehmern fällt nach einer bayerischen Studie für den Großteil der Jugendlichen¹⁴³ (71,7%) positiv aus. Sie sind der Meinung, daß die Zeit im Projekt ihnen geholfen hat. 14,2% sehen darin keine Hilfe und bei 14,1% fällt das Gesamturteil ambivalent aus.¹⁴⁴

Was hat ihnen geholfen:

- die Verbesserung ihrer Handlungskompetenzen (Durchstehen eines Acht-Stunden-Tages, Umgang mit Kollegen, Erwerb spezieller (Berufs-) Kenntnisse, ...),
- die Nutzung der Kompetenz des Projekts für persönliche Problemlösungen,
- das Zur-Verfügung-Stehen der Projekte auch weiterhin als Anlaufstelle.

Was wurde negativ bewertet:

die mangelnde Übertragbarkeit und der geringe Nutzen des fachspezifischen Wissens,

- der 'Warteschleifencharakter' der Maßnahme,
- die 'Zwangsverpflichtung' zu einer Maßnahme.¹⁴⁵

Trotz der insgesamt sehr positiven Einschätzung gaben fast die Hälfte der Jugendlichen an, daß ihnen etwas in den Projekten gefehlt hat. Sie wünschen sich: mehr Ausbildungsmöglichkeiten, mehr Auswahl in den Arbeitsbereichen, eine bessere Ausstattung der Werkstätten, (mehr) gemeinsame Freizeitveranstaltungen, einen interessanteren Lernteil.¹⁴⁶

Demgegenüber stellt Schäfer in den alten Bundesländern fest, daß die Maßnahmen von den Teilnehmern eher negativ als positiv bewertet werden. Die von ihm befragten jungen Menschen empfanden sie eher als Aufbewahrungsmaßnahmen, in die sie nach erfolglosen Bemühungen um Ausbildungsplätze eingewiesen wurden. Sie brachten den Vorteil, nicht arbeitslos und für ein Jahr untergebracht gewesen zu sein. Die Inhalte der Maßnahme hätten in keinem der berichteten Fälle mit den inhaltlichen Vorstellungen und Wünschen der Jugendlichen übereingestimmt, eine vorherige Abstimmung mit den Interessen der Teilnehmer an Arbeit oder Beruf habe nicht stattgefunden. Den befragten Jugendlichen seien in der Regel Berufsfelder angeboten wurden,

¹⁴³ Längsschnittuntersuchung bei den Abgängern aus Projekten der BBJH Bayern. N = 144, davon N = 26 qualitative Interviews aus der Verbleibanalyse.

¹⁴⁴ Vgl. Höfer/Straus, 1993, S. 66.

¹⁴⁵ Vgl. Höfer/Straus, 1993, S. 66f.

¹⁴⁶ Vgl. Höfer/Straus, 1993, S. 68f.

die bei ihnen nur auf ein geringes Interesse stießen obwohl sie häufig schon feste - und keinesfalls unrealistische - Berufsvorstellungen hatten und auch bereits mehrere Versuche, einen Ausbildungsplatz zu finden, unternommen hatten.¹⁴⁷

Für die neuen Bundesländer kommt Felber zum Schluß, daß die Maßnahmen mehrheitlich als Teil der Verwirklichung beruflicher Pläne, als Schritt voran, und nicht etwa als Aufbewahrung oder Parkschleife verstanden werden. Die Maßnahmeteilnahme sei dementsprechend auch stark selbstmotiviert. Eltern oder Arbeitsamt hätten beim Entschluß, das Angebot eines Projektes der Jugendberufshilfe anzunehmen, in der Mehrzahl der Fälle nur eine untergeordnete Rolle gespielt.¹⁴⁸

3.2. Anfragen an die Angebote als Übergangssystem

Die Grundannahme des Konzepts der 'Normalbiographie' bleibt auch für das Übergangssystem bestehen, "nämlich, daß auch von Ausgrenzung bedrohte Individuen nach Normalität streben und daß die für die von der Normalität abweichenden Individuen geschaffenen Hilfsangebote darauf angelegt sind, in die Normalität zurückzuführen ..." ¹⁴⁹.

"Das Übergangssystem wird zum Zulieferer und Wegbereiter zunehmender Segmentierungsprozesse am Arbeitsmarkt, indem bereits beim Eintritt in die berufliche Ausbildung die Weichen für Benachteiligung gestellt werden, in deren Folge sich weitere Diskriminierungsmechanismen fortschreiben." ¹⁵⁰ Dieses System scheint insofern mangelhaft zu sein, als es zumindest für Teilgruppen von Jugendlichen in Art und Umfang nicht die Hilfen bereitstellt, die sie für den Übergang in Erwerbsarbeit und Erwachsenenstatus benötigen.¹⁵¹

Diese Defizite sind z.B.:

¹⁴⁷ Vgl. Schäfer, 1993, S. 75.

¹⁴⁸ Vgl. Felber, 1993, S. 47.

¹⁴⁹ Schäfer, 1993, S. 16.

¹⁵⁰ Lex, 1993, S. 31f. Ähnlich argumentieren Zentrale Beratungsdienste, 1996, S. 18.

¹⁵¹ Vgl. Braun, 1993, S. 218. "Für die vier Handlungsfelder, in denen wir den Beitrag von im Modellprogramm geförderten Projekten der Jugendberufshilfe zu einer Korrektur oder Ergänzung des Übergangssystems untersucht haben, herrscht unter den im Rahmen von Fallstudien befragten Experten weitgehend Konsens, daß solche Defizite bestehen, wenn es auch Differenzen darüber gibt, wie sich diese Defizite konkret ausprägen." Braun, 1993, S. 218.

- Eine wachsende Kluft besteht zwischen den in den Hauptschulen vermittelten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und den in der Tendenz steigenden Eingangsvoraussetzungen für die Erstausbildung.
- Wegen fehlender Bildungsvoraussetzungen oder sozialer Belastungen scheinen Jugendliche nicht integrierbar.
- Bestehende Angebote können ohne zusätzliche (sozialpädagogische) Unterstützung nicht wahrgenommen werden.
- Eine 'pseudo-geschlechtsneutrale' Ausrichtung der Berufsorientierung und -ausbildung findet statt.
- Jugendliche können oft nicht Fuß fassen, weil keine Gelegenheit zur Verfestigung und Spezialisierung der erworbenen Fachkenntnisse in einer unmittelbar an die Ausbildung anschließenden Phase, pädagogisch strukturiert geboten wird.¹⁵²

Weitere Mängel und Schwachstellen können darin liegen,

- daß ein wirkliches Bedarfsmanagement nicht stattfindet,
- daß die didaktisch-methodische Durchführung von Maßnahmen unzureichend ist und
- daß ein Transfermanagement praktisch nicht existiert,¹⁵³
- daß die Angebote, trotz ihres Anspruches berufsorientierende Leistungen erbringen zu wollen, ohne konkreten Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt bleiben.¹⁵⁴

Ob das u.a. daher kommt, daß die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Institutionen des Übergangssystems nur einen geringen Grad an Institutionalisierung aufweist und daher in besonderer Weise dem Risiko der Gedächtnislosigkeit (der wieder

¹⁵² Zu der Aufzählung vgl. Braun, 1993, S. 218f.

"Schließlich wird am bestehenden Übergangssystem das Fehlen von Mechanismen bemängelt, die jungen Erwachsenen die Integration und Reintegration in den Arbeitsmarkt bei einer ihrem Lebensalter und ihrem sozialen Status entsprechenden Sicherung des Lebensunterhaltes ermöglichen." Braun, 1993, S. 12.

¹⁵³ Vgl. Für den (Weiter)Bildungsbereich: Weiß, 1994, S. 29.

¹⁵⁴ Dies komme daher, daß kaum oder gar keine informationellen Kanäle zum regionalen Arbeitsmarkt vorhanden sind, die Berufswelt ein abstraktes Feld von Tätigkeiten bleibt und sozialpädagogische Zielstellungen an die Stelle von Arbeitsmarktkompetenzen treten. So Felber für eine Reihe von untersuchten Projekten der Jugendberufshilfe. Vgl. Felber, H.: Arbeitsmarktkompetenz - eine Herausforderung für die Jugendhilfe. In: Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle, (Hrsg.) Schober, K./Gaworek, M., Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 202. Nürnberg 1996, S. 257 - 261.

holten 'Neuerfindung des Rades') und Unverbindlichkeit ausgesetzt ist, wie Braun meint¹⁵⁵?

Wenn man als ein formales Erfolgskriterium der Maßnahmen den Übergang in eine Ausbildungsstelle, eine berufsbildende Schule oder eine Arbeitsstelle sieht, sind die Übergangs-Quoten nicht überzeugend: ¹⁵⁶

Grundausbildungslehrgang	65%
Förderungslehrgänge	59%
Informations- und Motivationslehrgang	46%
Vermittlung/Erweiterung berufl.	40%
Kenntnisse	

Jedoch stellt sich die Frage, ob dieses Kriterium zur adäquaten Qualitätsbeschreibung der berufsvorbereitenden Maßnahmen geeignet ist oder ob nicht andere Merkmale, die nicht quantifiziert werden können, viel aussagekräftiger für den pädagogischen Erfolg einer Bildungsmaßnahme sind? Als quantifizierbare Meßgröße ist bei einer Erfolgskontrolle, die pädagogische Kriterien erfaßt, allenfalls die Zahl des nicht nachvollziehbaren, unbekannten Verbleibs der Teilnehmer zu werten.¹⁵⁷

Alle anderen Faktoren des Verbleibs werden vor allem durch den objektiven Tatbestand entweder ausreichender oder nicht vorhandener Ausbildungs- oder Arbeitsplätze¹⁵⁸ bestimmt. Diese Ausgleichsfunktion in Bezug auf Defizite im Ausbildungssektor

¹⁵⁵ Vgl. Braun, 1993, S. 16.

¹⁵⁶ Berufsbildungsbericht 1996, S. 75. Die Zahlen sind aus dem Jahr 1994 für die Vorgänger-Maßnahmen.

¹⁵⁷ Vgl. Schier, Verbleib der Teilnehmer/innen an den berufsfördernden und berufsbildenden Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, S. 28. In: Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, Stichtagserhebungen 1990 und 1991, Jugend Beruf Gesellschaft - Arbeitsdruck 1992.

¹⁵⁸ Die Arbeitsmarktlage bzw. Ausbildungsstellensituation scheint sowieso nach der Einschätzung interner Kritiker der Maßnahmen die (allein) entscheidende Größe zu sein: "Diese hier exemplarisch ausgewiesenen regionalen Daten legen den Schluß nahe, daß die Zuweisung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in berufsvorbereitende Maßnahmen weniger mit individuellen Merkmalen der Benachteiligung zu tun hat, sondern in erster Linie dem Ausgleich immer noch vorhandener, regional sehr unterschiedlicher Defizite im Angebot an Ausbildungsplätzen dient." Pütz, 1993a, S. 99.
"Es ist also davon auszugehen, daß das Ausmaß berufsvorbereitender Maßnahmen auch im Bereich der Arbeitsvermittlung/-beratung im wesentlichen von der Situation auf dem Arbeitsmarkt und weniger von persönlichen Defiziten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestimmt wird." Pütz, 1993a, S. 109.

stützt auch die These einer 'Konstruktion' von Benachteiligung (siehe IV. 3.).

Damit rücken die zu Beginn genannten zwei Ebenen wieder in den Mittelpunkt:

- einerseits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die vor allem durch die politischen Akteure gestaltet werden,
- andererseits die konkreten Angebote für die jungen Menschen, die diesen individuelle Hilfen bieten.

Unabhängig von der individuellen Bedürfnislage kann sich erst nach einer Klärung des gesellschaftlichen Bedarfs¹⁵⁹ für zielgruppenbezogene, *integrationsorientierte Angebote* die Qualitätsdiskussion auf die Frage zu spitzen: Mit welchen Instrumenten bzw. Maßnahmen ist auf günstigstem Wege eine bestmögliche, dauerhafte *Integration* von Bildungs- und Sozial-Benachteiligten in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erreichen?¹⁶⁰

Die Aussagen nach der Qualität der *individuellen Angebote* werden nicht unabhängig von den o.g. Diskussionslinien verlaufen können, jedoch aufgrund einer anderen Zielakzentuierung auch andere Schwerpunkte aufweisen.¹⁶¹

In der politischen Einschätzung des Bedarfs wird die Situation *Arbeitslosigkeit* als kurzfristiges Phänomen betrachtet. Eine praktische Konsequenz dieser politischen Sicht ist, daß die entwickelten Gegenmaßnahmen oft nur eine kurzfristige Perspektive

¹⁵⁹ Eine Grundlage von Aussagen zur Qualität beruflicher Bildungsmaßnahmen stellt eine hinreichend geklärte bildungspolitische Bedarfslage dar i.S. eines normativ tragfähigen Auftrages: Ohne diese Klärung bleiben rein maßnahmebezogene Qualitätsbestimmungen im (beruflichen) Bildungsbereich abgehoben und konturlos. Vgl. Becker, 1994, S. 36.

¹⁶⁰ Vgl. Glücklich, 1991, S. 29.

¹⁶¹ Unterschiede in der Zielorientierung kann man z.B. in der unterschiedlichen Ausgestaltung von primär erzieherischen Hilfen nach dem KJHG und von primär arbeitsmarktingegrierenden Hilfen nach dem AFG ausmachen. Zudem stehen die Träger der Jugendberufshilfe in unterschiedlichen (bildungstheoretischen bzw. -politischen) Traditionen, was sich auch in der Lehr-Lernorganisation auswirkt. Vgl. Enggruber/Twardy, 1992, S. 13. Einen Aspekt zur Qualität benennt Felber: "Ganz ohne Frage ist die Befindlichkeit von Maßnahmeteilnehmern im Verlaufe der Maßnahme eines der Kriterien für eine Beurteilung des jeweiligen Projektverlaufes." Felber, 1993, S. 56.

bieten und so keine längerfristige Integration erlauben.¹⁶² Die daraus resultierenden Probleme verbleiben bei den Trägern der Maßnahmen und werden politisch nicht aufgefangen.

So fehlt trotz einer Fülle von Einzeluntersuchungen und Einzelmaßnahmen bis heute ein zusammenhängendes Konzept zur Lösung der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen.

Im wesentlichen stehen sich zwei kontroverse Konzeptionen gegenüber:

- (1) Die eine strebt die Lösung des Problems durch eine fortschreitende Verbesserung und Perfektionierung des Förderinstrumentariums für benachteiligte Jugendliche innerhalb der Grenzen des Systems der bestehenden Ausbildungsberufe und -kriterien des Berufsbildungsgesetzes an.
- (2) Die andere Konzeption, die vorrangig von der Bundesregierung, vertreten durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, propagiert wird, will die Schaffung neuer und spezieller Ausbildungsberufe für benachteiligte Jugendliche ebenfalls im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes.¹⁶³

Beide Konzeptionen können an den dargelegten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nichts ändern. Die erste Lösung erweitert die Spielräume innerhalb des bestehenden Systems und das zweite Konzept bringt neue Gestaltungselemente in das System der beruflichen Bildung ein, die unter der Überschrift *Modularisierung* auch die Fachdiskussion um die Qualifizierung von benachteiligten jungen Menschen z.Zt. prägt.¹⁶⁴

"Die ursprünglich angestrebten Ziele, neue Übergänge und Zugangsmöglichkeiten zu schaffen, konnten die Maßnahmen

¹⁶² Vgl. Steinmetz/Homfeld/Ries, 1994, S.15.

Aufgrund fehlender adäquater Konzepte und ungünstiger Rahmenbedingungen bieten die meisten Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit keine langfristige Perspektiven. Die Lern- und Qualifikationsansätze ermöglichen keine Perspektive zur Stabilisierung der Jugendlichen, weil sie sich aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen meist nur auf kurzfristige und isolierte Maßnahmen beschränken. Vgl. Steinmetz/Homfeld/Ries, 1994, S.13, S.15.

¹⁶³ Vgl. Pütz, 1993b, S. 166.

Vgl. dazu auch die deutliche Position sowie ausführliche Begründung für eine Verbesserung des Förderinstrumentariums bei Enggruber/Twardy, 1992, S. 10f.

¹⁶⁴ Siehe die Fachtagung der BAG JAW vom 10 -12.06.97 zum Thema Modularisierung in der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen.

im Übergangssystem trotz aller Bemühungen ... nur teilweise erreichen." ¹⁶⁵

Das im System der Übergangshilfen verfolgte Konzept der 'Normalbiographie' muß in seinen Erscheinungsformen und Auswirkungen befragt werden. ¹⁶⁶ Durch seine prägende Wirkung auf alle Maßnahmen im Übergangssystem müssen auch diese neu überdacht werden.

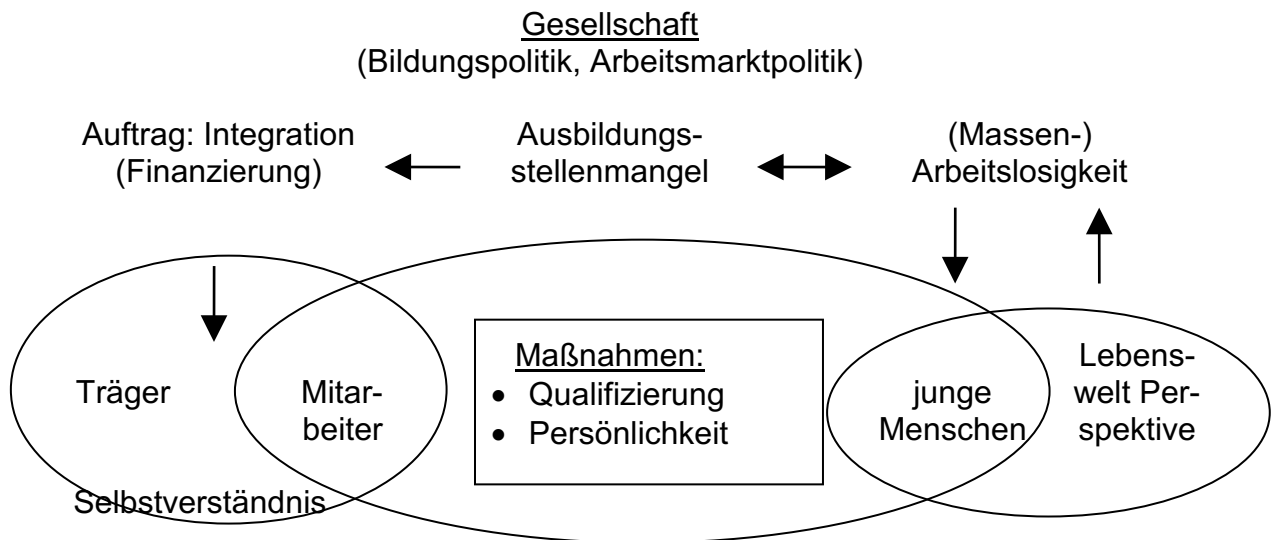
Zu fragen ist, ob durch die Verengung auf die Normalbiographie des Erwerbslebens in den Angeboten der Jugendberufshilfe vielleicht sogar ein Hineinwachsen in einen adäquaten Erwachsenenstatus, der sowohl den subjektiven als auch den objektiven Problemen gerecht wird, erschwert wird? ¹⁶⁷

Dieses Spannungsfeld zwischen der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Bearbeitung von Arbeitslosigkeit und den individuell angebotenen Hilfen für die jungen Menschen prägt auch den Alltag der Träger bzw. Mitarbeiter in den Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Dies zeigt sich umso schärfer, je mehr sich die Arbeitslosigkeit als Dauerphänomen unserer Gesellschaft verfestigt und sich für die Jugendlichen in den Maßnahmen als eine ganz konkrete, fast unausweichliche Zukunftsvorstellung darstellt. Von dieser widerstreitenden Situation kann auch das Selbstverständnis der Träger nicht unberührt bleiben.

¹⁶⁵ Schäfer, 1993, S. 70.

¹⁶⁶ "Verabschieden muß man sich allerdings von der Vorstellung einer quasi verpflichtenden Normalbiographie ..." Raab, 1997, S. 8.

¹⁶⁷ Zentrale Beratungsdienste, 1996, S. 17.



Hornstein verweist auf die enge Verknüpfung von gesellschaftlicher Funktion und individueller Situation der jungen Menschen in diesem Übergang:

"Auf jeden Fall müßte der Gedanke Eingang in diese Überlegungen finden, daß man nicht ganze Jahrgänge wie auf einem Rangierbahnhof hin- und herschieben kann, daß man keine Rückhaltebecken für Arbeitskräfte anlegen kann, die nach Bedarf geöffnet und geschlossen werden. Man sollte sehen, daß es hier um Entwicklung und Zerstörung von Lebensperspektiven, Lebensplanungen, Lebensentwürfen konkreter junger Menschen geht, die man nicht stillegen oder umleiten kann." ¹⁶⁸

¹⁶⁸ Hornstein, 1985, S. 166.

Angebote der Träger der Jugendberufshilfe im offenen Übergang
(Für benachteiligte junge Menschen ist die Passung zwischen
Schule und Arbeitswelt gestört.)

Ausbildung

Schule

Arbeitswelt

Berufsvorbereitung

BüE

Übergangshilfen

Berufsorientierung

abH

Qualifizierende Beschäftigung

Schulsozialarbeit

Familie, Heim
Peergroup, Clique

Jugendamt
Sozialamt

Arbeitsamt

Berufsschule

Betriebe

Aufsuchende Jugendsozialarbeit - Migrationshilfen
Sozialpädagogisch begleitetes Jugendwohnen

VI. Katholische Träger der Jugendberufshilfe und ihre Angebote

Nachdem der Übergang beschrieben, die jungen Menschen bezeichnet wurden, die diesen Übergang nicht ohne Unterstützung bewältigen, und die Maßnahmen vorgestellt wurden, soll nun stärker auf die Akteure, die die Hilfsangebote durchführen, abgehoben werden: die freien Träger der Jugendsozialarbeit im Handlungsfeld *Jugendberufshilfe*.¹

Die Untersuchung soll der Beschreibung des didaktischen Handelns in der Jugendberufshilfe dienen und konkrete Hinweise auf die pädagogische Praxis liefern.

Es gibt eine Reihe von Berichten und Beschreibungen aus diesem Feld, jedoch kaum etwas zu pädagogischen bzw. i.e.S. didaktischen Fragestellungen. Über den Objektbereich *pädagogisches Handeln in den Einrichtungen der Jugendberufshilfe* liegen bisher nur wenige Informationen vor. Die pädagogischen 'Gehalte' in der Arbeit der Träger der Jugendberufshilfe wurden bis dato noch nicht verallgemeinernd in den Blick genommen² oder nur für Teilbereiche abgefragt.³ Eine empirische Untersuchung wird also

¹ Neben den Trägern der Jugendsozialarbeit gibt es noch eine ganze Reihe weitere Träger im Übergangsfeld, z.B.: Volkshochschulen, Bildungswerke, etc. Eine Abgrenzung wird dort vollzogen, wo die Zugehörigkeit zur trägerübergreifenden Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - Jugendaufbauwerk (BAG JAW), Bonn gesehen wird. Die BAG JAW versteht sich als Zusammenschluß der Trägergruppen und Landesarbeitsgemeinschaften der Jugendsozialarbeit. Vgl. Satzung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit - BAG JAW e.V. vom 27.06.1995. Faltblatt.

² * Zu Trägern der Ausbildung (BüE) aus dem Bereich der Handwerkskammern liegen empirische Aussagen vor: Enggruber 1989, insbesondere S. 253 - 275.

* Zu den Trägern und TN von abH siehe hiba, 1991.

* Expertise Arbeitslosenzentren und Arbeitslosentreffs in Nordrhein-Westfalen, 1993. Die Untersuchungsobjekte waren hier im besonderen Zentren für ältere Arbeitslose, die aus einem bestimmten Landesprogramm finanziert wurden.

* Das Stammkräfteprogramm zur Projektentwicklung und Projektbegleitung in NRW. Bottroper Dokumente VII/90, G.I.B. (Hg.), 1990. Hier wurden in erster Linie die pädagogischen Fachkräfte zu ihren Aufgaben befragt; aber auch Ziele und Inhalte von sozialen Beschäftigungsprojekten werden gestreift, siehe S. 20ff.

* Eine Untersuchung über Teilnehmer, Mitarbeiter und Träger im Maßnahmebereich 'ABM und Lernen' findet sich in: Panke, M./Sötje, K.: kann man arbeiten üben? Arbeiten und Lernen: Alltag in Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Berlin 1995.

³ "Die Befragung im Benachteiligtenprogramm hat allerdings ergeben, daß bislang nur eine Minderheit der Träger konzeptionell gearbeitet hat. Von den 35 befragten Trägern konnten nur zwei eine vollständige Konzeption vorweisen, bei einem Träger war sie in Arbeit, und bei 6 Trägern lag eine Konzeption für Teilbereiche, z.B. die sozialpädagogische Arbeit, vor." Zielke/Lemke, 1988, S. 90.

zuerst beschreibend (deskriptiv) und weniger analytisch (Hypothesen prüfend) sein.⁴

Hierbei werden andere Untersuchungen⁵ aus dem Feld hinzugezogen, die jedoch nicht spezifisch auf die Fragestellung der Arbeit zugeschnitten sind und somit lediglich der Ergänzung dienen.

1. Katholische Träger der Jugendberufshilfe als Merkmalsträger

Da die Objekte der Untersuchung nicht in ihrer Gesamtheit empirisch erfaßt werden können, sondern immer nur im Hinblick auf bestimmte, für die Fragestellung relevante Eigenschaften beschrieben werden können,⁶ wurden Merkmale abgefragt, die die pädagogische Situation mit den Akteuren und den didaktischen Kategorien Ziele, Inhalte, Methoden, Evaluation beleuchten sollen.

Für die Erhebung wurden die freien Träger von Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendberufshilfe ausgewählt.

Es wurde keine Totalerhebung aller Träger angestrebt, da diese nicht geleistet werden kann. Aufgrund der beruflichen Herkunft findet eine Beschränkung auf katholische Träger der Jugendberufshilfe statt. Aus Gründen der Praktikabilität wurde als Grundgesamtheit der Erhebung alle Träger in Nordrhein-Westfalen⁷ gewählt. Es wurden die Einrichtungen in die Erhebung einbezogen, die sich an der "Stichtagserhebung berufsfördernder und berufsbildender Maßnahmen" zum 01.12.94 in NRW beteiligt hatten - dies waren 73 Einrichtungen.

Bei der Anlage der Erhebung wurde auf die subjektive Auffassung der Träger abgestellt. Verzichtet wurde auf eine begleitende Befragung von Kontrollgruppen wie Teilnehmer oder Besucher von Einrichtungen und Maßnahmen, oder von anderen Organisa

⁴ Vgl. Friedrichs, 1981, S. 107. "Analytische Studien setzen beschreibende voraus. In einer beschreibenden Studie will man Kenntnisse über einen bisher unbekannten oder wenig bekannten Gegenstandsbereich gewinnen, die Auswahl der Variablen ist mehr oder weniger intuitiv, der Studie liegen nur vage Annahmen zugrunde." A.a.O.

⁵ So die jährliche 'Erhebung berufsfördernder Maßnahmen der Jugendsozialarbeit' der BAG JAW. Daneben gibt es zu diesen Feldern auch noch regionale Untersuchungen. Eine weitere Quelle bilden die Erhebungen zu den arbeitsmarktorientierten Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, die i.d.R. in den Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, ANBA veröffentlicht werden.

⁶ Vgl. Kromrey, 1991, S. 157.

⁷ Nordrhein-Westfalen bietet sich an, da die Landesarbeitsgemeinschaft eine lange Tradition und die Träger über die unterschiedlichsten Trägerstrukturen hinweg ein hohes Maß an fachlicher Übereinstimmung haben. Durch die Unterstützung der Geschäftsstelle der Landesarbeitsgemeinschaft konnte zudem eine hohe Rücklaufquote der Fragebogen erwartet werden.

tionen und Institutionen, die einen direkten Bezug zur Arbeit der Träger haben. Ebenfalls wurden nicht die Mitarbeiter in die Befragung einbezogen, da sie i.d.R. nicht den Gesamtüberblick über die Aktivitäten haben.

Die Erhebung soll

- ⇒ Informationen liefern über die Ausprägungen des pädagogischen Alltagshandeln in den Einrichtungen der Jugendsozialarbeit sowie
- ⇒ an ausgewählten Gruppen beispielhaft Unterschiede in der Trägerlandschaft beleuchten.

Dazu wird versucht, die didaktischen Elemente in den Angeboten der Träger der Jugendberufshilfe geordnet⁸ nach den Kategorien

- Ziele,
- Inhalte,
- Methode und
- Evaluation

zu erfassen. Daneben werden noch Aussagen über die Akteure der didaktischen Situation erfragt: die Jugendlichen und die Mitarbeiter.

Durch diese Vorgehensweise wird dem Ansatz des *methodologischen Individualismus* Rechnung getragen und ebenso werden die strukturierenden Faktoren der didaktischen *Entscheidungsfelder* als Baugesetzlichkeiten der *didaktischen Situation* mit den Methoden der *empirischen Sozialforschung* dargestellt. Damit wird die Objekt-Ebene *Erziehungswirklichkeit* über die vorne charakterisierten Theorie-Ebenen und dem dort dargelegten Wissenschaftsverständnis nachgezeichnet.

Das Ergebnis der Auswertung wird zunächst ein Trägerprofil sein. Dieses Profil der Träger beinhaltet eine Beschreibung der realisierten pädagogischen Praxis und erlaubt Einblicke in das didaktische Konzept der Träger. Daneben wird ein Teil-Gruppen-Vergleich erstellt.

Bei der Entwicklung und Auswertung der empirischen Untersuchung werden implizit und z.T. explizit die schon referierten Komponenten aus der Didaktik und Ergebnisse der Forschung zur Übergangsproblematik aufgegriffen.

⁸ "Wir benötigen ein ... deskriptives Schema, eine Begriffsanordnung, die uns zu den Phänomenen und den Aspekten hinführt, denen wir unsere Aufmerksamkeit zuwenden wollen." Kromrey, 1991, S. 44 mit Verweis auf Zetterberg (1973).

1.1. Die Erhebung: Katholische Träger in NRW

Um den Stellenwert des methodologischen Vorgehens zu erläutern, sei in Anlehnung an Hahn gesagt, daß sich die Wissenschaftlichkeit eines Forschungsprojektes nicht in den Ergebnissen äußert, sondern in der Art und Weise seines Forschungszugangs und des Forschungsprozesses. Nach dem Prinzip der Intersubjektivität sind Forschungsprozesse transparent und nachvollziehbar zu gestalten.⁹

1.1.1 Konzeption

Zuerst war eine zweigliedrige Untersuchung beabsichtigt:

1. Ein leitfadengestütztes Interview als Voruntersuchung bei einigen, wenigen ausgesuchten Einrichtungen zu ihren pädagogischen und didaktischen Konzeptionen und Vorstellungen.
2. Eine schriftliche Totalerhebung aller katholischen Einrichtungen der Jugendberufshilfe in NRW als quantitative Erhebung zu Zielen, Inhalten, Methoden und Evaluation der Arbeit.

Nach der Erhebungs-Konzeption wurden dementsprechend ein Fragebogen für die schriftliche Befragung sowie ein Leitfaden für die Interviews entwickelt. Zu jedem Instrument wurde ein erläuterndes Beiblatt geschrieben, in dem die Forschungsfragen möglichst operationalisiert wurden. Es wurden zu den einzelnen Fragen Hypothesen formuliert und die Einordnung in den Gesamtzusammenhang der Erhebung deutlich gemacht. Der Zusammenhang von Annahmen über bestimmte Sachverhalte und praktischer Ausformulierung der Fragen verlangte nach einer Begründung. So wurde jede einzelne Frage in ihrem Zusammenhang und ihrer Wirkung beschrieben. (Korrespondenztheorie)

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde versucht, eine Operationalisierung¹⁰ der didaktischen Kategorien vorzunehmen. Eine These lautet, daß sich die Ziele in den konkreten Ausformungen von Inhalten, Methoden und der Evaluation der Trägeraktivitäten widerspiegeln. Neben direkten Fragen zu den Jugendlichen, Mitarbeitern und angebotenen Maßnahmen treten Fragen zu

⁹ Vgl. Hahn, 1992, S. 20, S. 25.

¹⁰ Siehe Kapitel II 2.

"Eine 'Operationalisierung' eines theoretischen Begriffes besteht aus der Angabe einer Anweisung, wie Objekten mit Eigenschaften (Merkmalen), die der theoretische Begriff bezeichnet, Zahlen zugeordnet werden. Ein theoretischer Begriff behauptet die Existenz (mindestens) einer Dimension, auf der Objekte unterschieden werden können. Im einfachsten Fall können Objekte('Merkmalsträger' ...) lediglich danach unterschieden werden, ob ihnen ein bestimmtes Merkmal (oder eine bestimmte Eigenschaft) zukommt oder nicht." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 122.

Aktivitäten¹¹, die mehr indirekte Rückschlüsse auf die Träger zulassen. Da die Variablen nicht direkt beobachtbar sind, beziehen sich die Fragen auf Indikatoren, bei denen ein Wirkzusammenhang vermutet wird.

Bei den Fragen wird ein Zusammenhang unterstellt, der durch die Frage bzw. die Antwort auf die Frage offengelegt werden soll. Diese Annahme der Validität beinhaltet eine Hypothese über Ursachen und Wirkungen bzw. über den Zusammenhang von Indikatoren und den realen Sachverhalten.

Das Erhebungsinstrumentarium versucht somit Vorgänge anhand von Indikatoren deutlich zu machen, deren Zustandekommen oder Ergebnis nicht direkt zu beobachten sind.

Bei der Erstellung des im Anhang dokumentierten Fragebogens wurde davon ausgegangen, daß die nachgefragten Merkmale eine Aussage über das pädagogische Handeln in den Einrichtungen zulassen.

1.1.2 Durchführung

Der Fragebogen wurde einigen Kollegen auf der Länderebene zur fachlichen Begutachtung zugeleitet und aufgrund der Rückmeldung einer Überarbeitung unterzogen. Ein Kollege in einer größeren Einrichtung der Jugendberufshilfe erhielt zusätzlich den Leitfaden. Durch sehr ausführliche Gespräche mit Kollegen im Vorfeld und bei der Erstellung des Fragebogens waren genügend Hinweise gegeben worden, so daß eine leitfadengestützte Voruntersuchung für nicht mehr erforderlich erachtet wurde.

Nach einer inhaltlichen Überarbeitung wurde der Fragebogen zusätzlich auf seine statistische und auswertungsbezogene Tauglichkeit hin überprüft und z.T. stark umgearbeitet.

Anschließend wurde der Fragebogen in seiner Eigenschaft als *Erhebungsinstrument* einem Test unterzogen. Dieser Pretest sollte Hinweise auf mögliche Fehler und Unstimmigkeiten des Instruments geben. Auch die Ausfüllhinweise sollten dabei kritisch redigiert werden.

Für den Pretest waren 8 Einrichtungen ausgesucht worden, von denen entweder die Ansprechpersonen persönlich bekannt waren

¹¹ Bei einer schriftlichen Befragung wird im allgemeinen unterschieden zwischen

- Fragen nach Einstellungen oder Meinungen von Befragten,
- Fragen nach Überzeugungen der Befragten,
- Fragen nach Verhalten der Befragten,
- Fragen nach Eigenschaften von Befragten. Vgl. Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 299.

oder bei denen ein guter Arbeitskontakt zur Landesarbeitsgemeinschaft bestand.

Nach dessen Rücklauf wurde der Bogen im Erscheinungsbild aufgearbeitet und einige Unstimmigkeiten in Formulierung oder Fragestellung ausgeräumt.

Bei den begleitenden Gesprächen zeigte sich, daß die ursprünglich zugrundeliegende Orientierung auf die Ziele der Träger in ihrer schriftlich niedergelegten Form der Satzung oder Ordnung nicht den prägenden Charakter hat, wie die Darstellung der Didaktik als zielgerichtetes Lehr-Lernarrangement erwarten läßt. Dies deutete sich auch schon aufgrund der im Kapitel I ausgeführten Grundlagen zum methodologischen Individualismus und dem daran anschließenden Verständnis von Organisation als 'Spiel' an.

Aufgrund einer gründlichen Prüfung über Nutzen und Sinn jeder einzelnen Frage mit Blick auf die Gesamtuntersuchung wurde der Fragenkatalog gestrafft¹² und mit Blick auf die statistische Auswertbarkeit noch strenger standardisiert.

Umfang

Es wurden 73 katholische Einrichtungen angeschrieben. Diese Einrichtungen hatten sich an der Stichtagserhebung (s.o.) beteiligt und waren aufgrund eines kürzlich erschienen Adreßverzeichnis noch einmal im Adreßbestand aktualisiert worden.

Angeschrieben wurden Einrichtungen und keine (Rechts-)Träger. In den meisten Fällen war eine Ansprechperson bekannt. Die Einrichtungen sind i.d.R. selbständige Einheiten, die oft auch eigenständig durch einen Geschäftsführer geleitet werden.

Die Befragung richtete sich an die Geschäftsführer bzw. die verantwortlichen Leiter der Einrichtungen. Obwohl formal die Vorstände (bei eingetragenen Vereinen, e.V.) oder die Gesellschafterversammlung (bei Gesellschaften mit beschränkter Haftung, GmbH) die Richtlinienkompetenz haben, wurden diese nicht in die Befragung einbezogen, da die Leiter bzw. Geschäftsführer in der pädagogischen Praxis stehen und diese i.d.R. auch gestalten.

¹² "Als letzter Schritt der Fragebogenkonstruktion sollte noch einmal überprüft werden, in welchem Verhältnis die in den Fragebogen aufgenommenen Fragen zum Thema der Befragung bzw. zu den die Untersuchung leitenden Hypothesen stehen. Für jede Frage muß letztlich geklärt werden, welche Variable mit dieser Frage gemessen werden soll und ob die Variable bedeutsam für den theoretischen Zusammenhang der Untersuchung ist. Diese nochmalige Vergewisserung über das Ziel der Untersuchung kann zur Vermeidung solcher Fragen beitragen, die lediglich 'irgendwie interessant', jedoch ohne theoretischen Wert sind." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 318.

Ein Problem bestand darin, die genaue Festlegung der Grundgesamtheit zu treffen: da z.B. ein Träger mehrere Einrichtungen mit unterschiedlichen Maßnahmen unterhalten kann, ist eine exakte Eingrenzung des Befragungskreises schwierig. Außerdem unterhalten verschiedene Einrichtungen noch ausgelagerte, selbständige Einheiten. Als Kriterium wurde festgelegt, daß jede Einrichtung als Merkmalsträger in die Grundgesamtheit aufgenommen wird, in der mehr als eine Maßnahme angeboten wird oder wenn es ansonsten die einzige Maßnahme des Trägers ist.

Rücklauf

Nach der zweiten Erinnerung und telefonischer Nachfrage liegen nun 56 Fragebogen vor.

Außer einer Person, die ausdrücklich die Teilnahme an der Erhebung verweigerte - sie würde sich grundsätzlich nicht an solchen Dingen beteiligen, konnten einige Adressaten trotz mehrfacher Versuche nicht erreicht werden.

Die Differenz zu den versendeten 73 Fragebogen erklärt sich zudem dadurch,

- daß eine Einrichtung umgezogen und mit zwei Adressen geführt wurde,
- daß vier Einrichtungen durch eine Stelle des Trägers federführend und gemeinsam bearbeitet wurden,
- daß zwei Einrichtungen schlossen oder in absehbarer Zeit ihre Arbeit einstellten,
- daß eine Einrichtung keine Zielgruppen der Jugendsozialarbeit (bis 27 Jahre) (mehr) betreute.

Somit liegt ein bereinigter Rücklauf von 86,2% (56 von 65) vor.

Weil die unterschiedlichen Träger, die unterschiedlichsten Einrichtungen und die unterschiedlichsten Maßnahmetypen vertreten sind, kann davon ausgegangen werden, daß die vorliegenden Daten die katholische Trägerlandschaft der Jugendberufshilfe in NRW widerspiegeln.

1.2. Der Fragebogen

Eine schriftliche Befragung (Fragebogen) wurde gewählt, da es sich hinsichtlich des Themas um eine homogene Gruppe handelt¹³.

Die Teilnahme an der postalischen Befragung wurde im wesentlichen als Nutzen-Kosten-Kalkül des potentiellen Befragten betrachtet. Es wurde dementsprechend versucht, dem Befragten einen Eindruck des möglichen Nutzens einer Kooperation zu

¹³ Vgl. Friedrichs, 1981, S. 237.

vermitteln und gleichzeitig seine 'Kosten' (Zeitaufwand, Auseinandersetzung mit 'schwierigen' Fragen usw.) möglichst gering zu halten.¹⁴

Da ein direkter Ansprechpartner z.B. ein Interviewer fehlt, kann sich das doppelt in der schriftlichen Befragung auswirken:

positiv, weil er die Befragungssituation nicht beeinflusst;

negativ, weil er weder den Befragten zur Mitarbeit motivieren noch durch Erläuterungen Unklarheiten beseitigen kann.¹⁵

Der Fragebogaufbau selbst war thematisch gegliedert, eng auf das Gesamtthema der Studie bezogen. Auf der ersten Seite finden sich Ausfüllhinweise; es gibt Zwischenüberschriften zur optischen Auflockerung und gedanklichen Trennung der Einzelblöcke.

Die meisten Fragen waren wegen der besseren Auswertbarkeit geschlossen; offene Fragen haben einen doppelten Stellenwert: dem Befragten ausführlichere Aussagen zu ermöglichen und die Ermüdung, die nach einer Reihe von geschlossenen Fragen eintritt, zu verringern.¹⁶

Die Fragen sollten kurz, einfach und auf den Bezugsrahmen des Befragten bezogen sein. Doppelte Negationen, unklare Wörter, verzerrte Formulierungen sind zu vermeiden, um eine neutrale und gültige Antwort zu erhalten. Die Art der Frage und Frageformulierung richten sich nach dem Bezugsrahmen des Befragten. Ihre Ableitung hingegen erfolgt nach dem Bezugsrahmen der Fragestellung.¹⁷

Von der technischen Seite war neben dem konkreten Fragebogen ein Anschreiben erforderlich. Die Erhebung selbst geschah in drei Wellen: nach drei Wochen erfolgte an die Säumigen eine schriftliche Bitte zur Ausfüllung, nach weiteren drei Wochen eine telefonische Nachfrage.¹⁸

¹⁴ Vgl. Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 331.

¹⁵ Vgl. Friedrichs, 1981, S. 236.

¹⁶ Vgl. Friedrichs, 1981, S. 238.

¹⁷ Vgl. Friedrichs, 1981, S. 205f.

¹⁸ Das Anschreiben enthält den Absender, das Thema der Befragung, erklärt den Zusammenhang von Thema, Verwertungsziel und Interesse. Darüberhinaus ist den Befragten Anonymität zuzusichern, eine Begründung für die Wahl seiner Adresse zu geben und ein Rücksendetermin evtl. verbunden mit einem Anreiz für die Rücksendung zu benennen. Weiterhin ein uneigennütziger Appell, eine gute grafische Qualität von Fragebogen und Anschreiben, Briefmarken oder frankierter Rückumschlag sowie die persönliche Unterschrift. Vgl. Friedrichs, 1981, S. 238ff.

Der Fragebogen bestand aus vier Teilen:

- Anschreiben,
- Deckblatt mit Anschrift und Versicherung der Anonymität,
- der konkrete Fragebogen (21 Fragen),
- Platz für Bemerkungen und Anfragen und Wünsche an die unterstützende Organisation.

Es finden sich

- unabhängige Träger-Variablen¹⁹ (X)
Rechtsform; Alter; Ziele; Gemeinnützig; Träger der Jugendhilfe; Anzahl der Mitarbeiter; BBW; Zahl der Plätze; Finanzierung
- abhängige Träger-Variablen (Y)
Inhalte (Maßnahmespektrum, Lernerfahrungen)
Methoden (belegbare Qualifikationen, pädagogische Arbeitsmittel)
Evaluation (Statistik, Messkriterien, Qualitätssicherung)
Mitarbeiter (Relation haupt- neben- ehrenamtliche, interne Qualifikation, externe Qualifikation)
Jugendliche (Zugang, Partizipation, Familienarbeit)

Y	X								
	Rechts -form	Alter	Ziele	Gemein -nützig	Jugend -hilfe	MA	BBW	Plätze	Finanz. (AFG)
Inhalte									
Methoden									
Evaluation									
Umgang									
mit									
Mitarbeiter									
mit									
den jg.M.									

Unabhängige Variablen (X), Abhängige Variablen (Y)

¹⁹ Der Begriff 'Variable' ist definiert als Merkmals- bzw. Eigenschaftsdimension, die mehrere Ausprägungen annehmen kann. Es wird eine Unterscheidung gemacht zwischen den potentiell möglichen Werten und faktisch beobachteten Ausprägungen (Werten). Vgl. Kromrey, 1991, S. 316.

"Eigenschaften, die bei verschiedenen Merkmalsträgern in mehr als einer Ausprägung vorkommen, werden als 'Variablen' bezeichnet.

Variablen können als zusammenfassender Begriff für verschiedene Ausprägungen einer Eigenschaft (den 'Variablenwerten') angesehen werden ..." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 122.

Die Fragen 1., 2. und 4., 5. versuchen, allgemeine Eigenschaften der Träger einzufangen und sollen der Einführung in die Befragungssituation dienen. Darum werden nur nachprüfbare (harte) Daten abgefragt. Die Fragen heben ab auf den "Rechtsträger", sollen aber durch den Einrichtungsleiter beantwortet werden. Eine Schwierigkeit wird darin aber nicht gesehen, da die Fragen sehr allgemein und 'objektiv' sind.

1. *Welche Rechtsform hat der Träger der Einrichtung?*

Üblicherweise haben die Träger eine der beiden vorgegebenen Rechtsformen gewählt.

2. *Seit wann besteht der (Rechts-)Träger?*

Die Antworten sollen etwas über die Erfahrung der Träger aussagen und ein Beleg für die Etablierung in der Jugendsozialarbeit sein. Ob allerdings die gleichen Handlungsfelder noch heute wahrgenommen werden wie in der Gründungszeit, lässt sich so nicht feststellen.

3. *Der Träger hat sich bei der Gründung eine Satzung oder einen Gesellschaftsvertrag gegeben. Welche Ziele oder Zwecke werden darin benannt?*

Hier wird nach den 'verfassten', schriftlich niedergelegten Grundlagen der Arbeit gefragt. Diese können nur allgemein gehalten sein, da eine zu spezielle Zweckbestimmung u.U. eine alsbaldige Revision der Satzungen erforderlich machen könnte. Sie werden deshalb oft deklaratorischen Charakter haben und dürfen der i.d.R. angestrebten steuerlichen Gemeinnützigkeit nicht im Wege stehen.

4. *Liegt die Anerkennung der "Gemeinnützigkeit" (§ 52 AO) vor?*

Die Gemeinnützigkeit ist eine Voraussetzung für die Anerkennung als freier Träger nach § 75 KJHG.

5. *Ist der Rechtsträger als "Träger der freien Jugendhilfe" (§ 75 KJHG) anerkannt?*

Dies ist eine Voraussetzung für die formale Abgrenzung als Träger in einer Arbeitsgemeinschaft katholischer d.h. *Träger der freien Jugendhilfe* nach § 3 KJHG im Gegensatz zu öffentlichen bzw. nicht anerkannten Trägern.

6. *Wie viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind in der Einrichtung beschäftigt?*

Die Zahl der Mitarbeiter sagt etwas über die Größe der Einrichtung aus. Weiterhin kann die Relation der Hauptamtlichen zu den Honorarkräften etwas über die Wertschätzung einer kontinuierlichen Stammbesatzung aussagen. Die Ansprache und Mitarbeit von ehrenamtlichen Kräften bzw. von

ehrenamtlicher Zusatztätigkeit ist neben der Wertevielfalt und Eigenleistung ein Hauptargument für freie Trägerschaft²⁰.

7. *Ist die Einrichtung ein anerkanntes Berufsbildungswerk (nach AFG)?*

Die formalen fachlichen Anforderungen einer solchen Einrichtung gehen aufgrund der rechtlichen Grundlagen weit über den anderen Einrichtungen hinaus, wo es keine verpflichtenden Vorgaben für ein Anerkennungsverfahren gibt. ²¹

8. *Wie viele (Maßnahme-)Plätze für junge Menschen zwischen 14 und 27 Jahren stellen Sie in der Einrichtung bereit?*

Die Zahl der Plätze ist ein weiteres Indiz für die Größe einer Einrichtung.

9. *Wie kommen die jungen Menschen in die Einrichtung bzw. Maßnahmen und Angebote?*

Hier können Tendenzen eines Zugangs der Jugendlichen zu den Angeboten deutlich werden, die auch einen Einfluß auf den späteren, pädagogischen Kontakt haben werden: z.B. die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme. Für bestimmte Maßnahmen z.B. Ausbildung nach § 40c AFG ist jedoch eine Werbemaßnahme mit dem Arbeitsamt abzustimmen.²²

10. *Welche greifbaren Zielsetzungen bieten Sie diesen jungen Menschen mit dem derzeit angebotenen Maßnahmespektrum?*

Die Antworten sollen die allgemeinen, verfaßten Ziele auf eine konkretere Grundlage stellen. Es werden verschiedene Zielpunkte benannt, an denen die unterschiedlichen Ausprägungen der Trägeraktivitäten deutlich werden. Abgefragt werden die Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten.

²⁰ Vgl. Förderung benachteiligter Jugendlicher, 1994, S. 52.

²¹ Nach dem AFG § 61 i.V.m. § 50 und den §§ 54, 57 Abs.3 SchwbG gibt es die Möglichkeit der institutionellen Förderung für Einrichtungen der Behindertenhilfe. Das SchwbG regelt in den o.g. Paragraphen u.a. die Förderung von Werkstätten für Behinderte und das dazu notwendige Anerkennungsverfahren, was in einer Rechtsverordnung (Werkstättenverordnung Schwerbehindertengesetz) dargelegt wird. Hier werden ausführlich die fachlichen und qualitativen Anforderungen beschrieben, von der baulichen Ausstattung bis zu Fragen des Fachpersonals und der Wirtschaftsführung sowie das Verfahren der Anerkennung.

In der A Reha sind in § 23a differenzierte Regelungen und Qualitätsanforderungen für Maßnahmen in Rehabilitationseinrichtungen (Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke, Einrichtungen der medizinisch-beruflichen Rehabilitation, Werkstätten für Behinderte) niedergelegt und in §§ 60ff. die institutionelle Förderung der beruflichen Rehabilitation beschrieben.

²² Vgl. RdErl 44/96, S. 38

11. Können die jungen Menschen berufliche oder berufsverwertbare Qualifikationen in den Maßnahmen erwerben?

Wenn ja, dann führen Sie bitte die belegbaren Qualifikationen auf (z.B.: Gesellenbrief, Führerschein, Schweißer-Schein, ...)

Bei der Vermittlung solcher Qualifikationen wird eine stärkere Strukturierung unterstellt und ein stringenteres didaktisches Konzept vermutet als bei den Maßnahmen, die nicht auf einen Abschluß oder den Erwerb von Qualifikationen gerichtet sind, wie z.B. Gelderwerb, (reine) Beschäftigung, etc.

12. Wenn die jungen Menschen die Maßnahme verlassen, welche (Lern-) Erfahrungen nehmen sie dann mit?

Hier sollen die Träger eine Einschätzung der geleisteten Arbeit bezogen auf die vermittelten Inhalte abgeben. Diese Einschätzung soll den Bezug auf das Ziel *Integration in Gesellschaft* bzw. *Integration in das Berufs- und Arbeitsleben* herstellen. Dementsprechend müßten die berufs- und arbeitsweltbezogenen Lerneinheiten die stärkste Ausprägung haben.

13. Welche Programme oder welche Finanzierung dienen als Grundlage zur Durchführung der Maßnahmen?

- Bei den Maßnahmen nach dem AFG, die in der Abrechnung zwar maßnahmebezogen aber dennoch auf Dauer angelegt sind, wird eine stärkere Strukturierung der Angebote unterstellt²³.
- Die Landesprogramme erfordern einen Zugang zu den Landesinstitutionen, die z.B. durch eine Landesarbeitsgemeinschaft sichergestellt werden kann.
- Hier wird der relevante Leistungsbereich der Jugendhilfe (§13 Jugendsozialarbeit) abgefragt.
- Auch das BSHG bietet Möglichkeiten für Maßnahmen der Jugendberufshilfe (§§ 18-20 Hilfe zur Arbeit).
- Stiftungen stellen oft projektbezogene Mittel für besonders innovative Projekte bereit. Sie können als zusätzliche Finanzierung bestimmter Vorhaben dienen.
- In der EU-Förderung wird jeder Antrag auf Förderung neu

²³ Für alle Maßnahmen, die auf der Grundlage des AFG über die Arbeitsämter gefördert werden, gibt es schriftliche Anordnungen und Richtlinien des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit oder auch Dienstblatt-Runderlasse (RdErl) der Bundesanstalt, in denen z.T. sehr ausführlich die formalen aber auch die pädagogischen Rahmenbedingungen für die durchzuführenden Maßnahmen niedergelegt sind. Ähnlich wie für die anerkannten Einrichtungen (Frage 7) werden hier auf der Maßnahmeebene Qualitätsanforderungen formuliert. Siehe Bundesanstalt für Arbeit, AFG, Arbeitsförderungsgesetz Textausgabe mit angrenzenden Gesetzen, Verordnungen und BA-Regelungen. 43. Ausgabe, Nürnberg 1996.

und anders konzipiert. Sie sind i.d.R. durch andere Mittel zu ergänzen.

- Kirchliche Mittel bzw. Eigenmittel runden das Gesamtangebot der Träger ab. Oft sind sie unumgänglich, um überhaupt Maßnahmen durchzuführen, da keine Vollfinanzierung gewährt wird oder keine Kostendeckung gegeben ist.

In der Ausrichtung einer gemischt finanzierten Maßnahme können die größten Innovationspotentiale vermutet werden. Die Mischfinanzierung verlangt immer ein Zusammenbringen verschiedener Fördermöglichkeiten, -richtlinien und -philosophien.

Die Frage versucht insgesamt auf ein nachprüfbares Kriterium, die Finanzierungsart abzuheben. Die Vermutung, die hinter der Frage steht, ist die einer Abhängigkeit der pädagogischen Arbeit von der Finanzierungsart: Die Beibringung von Eigenmittel und Erlöse zu den Zuschüssen zeigt z.B. einen möglichen Spielraum der selbstbestimmten Methoden und Inhalte zu den vom Zuwendungsgeber vorgeschrieben Programmvorgaben auf.

14. Auf welche Art werden die Mitarbeiter/innen mit der pädagogischen Arbeitsweise der Einrichtung vertraut gemacht?

Die Art der jeweiligen Methoden und Mittel haben ordinal unterschiedliche Reichweiten der Einarbeitung und Konzeptionsweitergabe:

Einführungsgespräche, Teamgespräche -> interne Schulungen, Fortbildung -> Bildungs-Controlling, (Selbst-)Evaluation.

Der (pädagogische) Stil einer Einrichtung kann über vorgegebene Schulungen und Fortbildungen viel stärker geprägt werden wie über einmalige Einführungsgespräche oder unstrukturierte Besprechungen im Team.

15. Neben den o.g. Bestrebungen zur Qualifizierung des Personals gibt es viele Möglichkeiten der extern getragenen Fort- und Weiterbildung. Nutzen die einzelnen Mitarbeiter/innen auch noch zusätzliche Angebote?

Die Frage hat zum einen die Komponente der zu Nr. 14 ergänzenden Information über diesen Bereich. Zum anderen erfordert der Zugang zu externen Angeboten einen größeren finanziellen und zeitlichen Aufwand durch den Träger.

16. Mit welchen pädagogischen Arbeitsmitteln zu Herkunft, Umfeld und Situation der jungen Menschen wird in der Einrichtung gearbeitet?

Hier werden Instrumentarien mit ordinal unterschiedlicher sozialpädagogischer Reichweite vorgestellt:

Dienstbuch -> Aufnahmebogen -> Gesprächsprotokolle -> Check-Listen -> Entwicklungsbogen.

Die angesprochenen Unterlagen können Auskunft geben über die Lern- und Lebenserfahrungen der jungen Menschen. Das Wissen um die Herkunftssituation ist u.a. eine Vorbedingung für die adäquate Wahl der Methoden. Dasselbe trifft auch auf die bisherigen Lernerfahrungen der Jugendlichen zu.

17. Welche fest eingerichteten Möglichkeiten haben die Jugendlichen, in der Einrichtung ihre Interessen zu formulieren oder sich einzubringen?

Hier werden ordinale Möglichkeiten aufgezeigt, die Jugendlichen als selbständig handelnde Akteure in der pädagogischen Situation ernstzunehmen. Ein Jugendrat oder -parlament stellt eine sehr hohe Form der Anerkennung der Eigenständigkeit der jungen Menschen dar.

18. Welche Ansätze für den Einbezug der Familie haben Sie entwickelt?

Die Familie ist wie ausgeführt ein wichtiger Bezugspunkt einer umfassenden pädagogischen Arbeit im Übergang Schule - Arbeitswelt. Die Jugendlichen orientieren sich in ihrer Berufsfindung oft an den familiären Ratschlägen. Die Angebote zeigen eine ordinale Reihung auf: Tage der offenen Tür > Hausbesuche.

19. Führen Sie eine Statistik zur Aufbereitung der Maßnahmen und Angebote?

Die genannten Statistiken stellen Formen der bewußten Ergebnis-Evaluation dar, die aber eine unterschiedliche Aussagekraft und Reichweite haben. Eine Verbleibstatistik erfordert einen viel höheren Aufwand als die Feststellung des Ab- bzw. Übergangs.

20. Wenn Sie den Erfolg der Maßnahmen und Angebote bewerten, anhand welcher Merkmale geschieht das?

Bei der Evaluation ist eine ganz entscheidende (Wert-)Frage die nach den Kriterien des Erfolgs bzw. nach der Bewertung der Ergebnisse. So lassen sich als Erfolgsmaßstäbe neben den abgefragten auch noch andere Prüfsteine finden, z.B.

- ein Zuwendungs-Kosten-Überschuß bei Maßnahmeende,
- die Befindlichkeit der Teilnehmer während der Maßnahme,
- Erfolge in der Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer,
- die Zufriedenheit und Ungestörtheit der Mitarbeiter,
- etc.

Es soll etwas über das Bewußtsein des Trägers für die Notwendigkeit der Evaluation erfragt werden und die verwendeten Kriterien bzw. Meßzahlen der Erfolgsmessung benannt werden. Die entsprechenden Meßzahlen sind unterschiedlich schwierig festzustellen, z.B. Lerntransfer vs. Verbleibdauer und setzen eine jeweils andere Zielperspektive der Arbeit voraus.

21. Welche Formen einer regelmäßigen Qualitätssicherung und -überprüfung verwenden Sie in der Einrichtung?

Hier werden Instrumente einer möglichen (Qualitäts-) Kontrolle erfragt. Elemente der Struktur, Prozeß und Ergebnis-Evaluation fließen ein. Die Instrumente sind unterschiedlich anspruchsvoll.

Eine Frage nach der gewünschten Unterstützung durch die Landesarbeitsgemeinschaft o.a. (XX.), die Möglichkeit zur Meinungsäußerung sowie ein Dank an der Mitarbeit schließen den Fragebogen ab.

1.3. Die statistische Auswertung

"Bei statistischen Erhebungen fallen im Regelfall Tausende von Einzeldaten an. Die Methoden der deskriptiven Statistik zielen darauf ab, diese unüberschaubare Datenmenge durch möglichst wenige - jedoch noch aussagekräftige - Zahlen zu charakterisieren. Im Extremfall wird lediglich eine Zahl zur Charakterisierung der gesamten Datenmenge benutzt."²⁴

Die Modelle und Methoden der theoretischen Statistik sind für den empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftler ein Hilfsmittel. Durch geeignete Transformationen des Zahlenmaterials sollen die in den Daten enthaltenen Informationen herausgearbeitet und so verdichtet werden, daß diese Informationen verwertet werden können.²⁵

Vereinfacht lassen sich bei einer Datenanalyse drei unterschiedliche Aspekte unterscheiden:

- Datenverdichtung und Datenbeschreibung,

²⁴ Bamberg/Baur, 1993, S. 3.

"Die beschreibende (deskriptive) Statistik zielt darauf ab, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen möglichst übersichtlich darzustellen, so daß 'das Wesentliche' schnell erkennbar wird." Kromrey, 1991, S. 314.

²⁵ Vgl. Kromrey, 1991, S. 312.

"Statistische Modelle und Verfahren (Methoden) werden benötigt, um Ordnung in die Daten zu bringen, die nach dem Einsatz empirischer Erhebungsinstrumente zunächst in ungeordneter und unübersichtlicher Form vorliegen." Kromrey, 1991, S. 311.

- Modell- und Hypothesenprüfung sowie
- Datendarstellung.²⁶

"Idealtypisch verläuft dann der Analyseprozeß so: Die inhaltliche Fragestellung muß so angelegt sein, daß klar und eindeutig ist, welche Variablen erhoben und wie diese gemessen werden sollen. Mit Hilfe von bestimmten Maßzahlen (z.B. Mittelwerte, Varianzen, Kovarianzen, Korrelationen) können die erhobenen Merkmale und ihre Beziehungen zu einander in kondensierter Form beschrieben werden."²⁷ Die Datenanalyse gestaltet sich jedoch i.d.R. als ein iterativer Prozeß. Es ist nahezu unmöglich, alles im vorhinein detailliert zu planen.

Die Auswertung orientiert sich an der didaktischen Strukturierung ausgehend von den unabhängigen Variablen.

Eine Voraussetzung für den Einsatz der Statistik ist jedoch die Meßbarkeit der Merkmale. So ist auch für die Sozialwissenschaften ein geeignetes Meßsystem zu konzipieren, das es z.B. möglich macht, auch klassifikatorische Merkmale zu 'messen', das heißt: die durch einen Begriff bezeichnete und strukturierte Objektmenge so in einer Menge von Symbolen (i.d.R. Zahlen) abzubilden, daß die Struktur der empirischen Objekte in der Menge der zugeordneten Symbole (Zahlen) erhalten bleibt.²⁸

"Danach geht es beim Messen um 'die Zuweisung von Ziffern zu Objekten oder Ereignissen nach Regeln ... Und die Tatsache, daß Ziffern nach unterschiedlichen Regeln zugeordnet werden können, führt zu verschiedenen Arten von Skalen und verschiedenen Messungsarten'."²⁹

Vorgehen

Zur Datenaufbereitung wurde

- zuerst eine Liste aller erhobenen Variablen mit den möglichen Ausprägungen jeder Variablen erstellt, wobei jeder möglichen Kategorie jeder Variablen genau ein spezieller Wert (Code) zugeordnet wurde,

²⁶ Vgl. Saurwein/Hönekopp, 1992, S. 174.

²⁷ Wobei diese 'Idealform' in der nachfolgend wiedergegebenen Erhebung nicht erreicht wurde und vielleicht auch nie erreicht werden kann. Vgl. Saurwein/Hönekopp, 1992, S. 176. Saurwein/Hönekopp, 1992, S. 177.

²⁸ Messen als strukturtreue Abbildung. Vgl. Kromrey, 1991, S. 149.

²⁹ Kromrey, 1991, S. 152. "Um Mißverständnissen vorzubeugen: Gemessen werden natürlich nicht die 'Objekte', sondern Merkmale (Eigenschaften) von Objekten. Genauer - und umständlicher - formuliert müßte es daher wohl heißen: 'Zuweisung von Ziffern zu Objekten entsprechend den Ausprägungen der betrachteten Merkmale'. Das Meßergebnis ist also die symbolische Abbildung der empirischen Merkmalsausprägung." A.a.O.

- dann wurden die erhobenen Informationen gemäß einem Codeplan in die zulässigen Codes umgesetzt und
- zuletzt wurden die codierten Daten in einer festgelegten Weise gespeichert, die eine sinnvolle weitere Verarbeitung der Daten ermöglichte.³⁰

Die technische Bearbeitung der Fragebogen erfolgte im Dreischritt:

Der Fragebogen wurde für jede Antwortmöglichkeit in einzelne Variablen aufgesplittet, dichotomisiert (ja bzw. nein) oder als ordinale Daten in eine Reihenfolge (1-5) gebracht. Nach der Vercodung, d.h. Durchnummerierung aller Variablen konnte die Eingabe der Daten über ein Programm erfolgen, mit dem in einer festgelegten Struktur die Antworten der Einzelbogen in einer identischen Reihenfolge eingegeben wurden. Fehlende Antworten wurden entsprechend deutlich gemacht. Nach Eingabe aller Bogen lag dann eine ASCII-Datei mit 56 Zeilen (=56 ausgewertete Fragebogen) vor.

Diese Datei wurde über das Statistikprogramm SPSS weiter bearbeitet und der Auswertung zugeführt.

Vor der Eingabe wurden noch folgende Festlegungen getroffen:

- Es wurde versucht, die Antworten in der Spalte "(Sonstige) ...", unter die anderen Antwortvorgaben zu subsumieren, da eine eigenständige Auswertung dieser Rubrik keinen Sinn machte. Dies war i.d.R. auch möglich - wenn nicht blieben die Antworten im folgenden außer Betracht, d.h. die entsprechenden Variablen flossen nicht in die Auswertung ein. Bei der Durcharbeitung wurde dann festgestellt, daß bestimmte Antwortvorgaben des Fragebogens nicht alles abdeckten. So wurde z.B. in Frage 10 die "Vorbereitung auf Ausbildung" bei "Vermittlung in Ausbildung" mit eingebracht und in Frage 13 die Benennung von "Teilnehmer-Beiträgen" und "Spenden" unter "Eigenmittel" subsumiert.
- Die Rubriken, in denen sprachliche Aussagen erwünscht waren, mußten in eine Form überführt werden, in der eine EDV-mäßige Auswertung möglich war. Es wurden für Frage 3. "Ziele" sieben Kategorien gebildet, denen die Antworten jeweils zugeordnet wurden:
 - Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe, berufliche Bildung
 - Zielgruppenangebote für benachteiligte Jugendliche, Frauen und Mädchen, Randgruppen

³⁰ Vgl. Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 388f.

- Jugendhilfe, Jugendpflege, Jugendbildung
 - Bildung, Erziehung
 - soziale und caritative Ziele
 - kirchliche und religiöse Ziele
 - sonstige Ziele
- Die Antworten zu Frage 11 (Benennung von Qualifikationen) und Frage XX. wurden bei der Eingabe separat bearbeitet und flossen nicht in die statistische (=zahlenmäßige) Auswertung ein.

Nach der Übernahme in das Statistikprogramm wurde mit dem Befehl "FREQUENCIES" die Ausgabe aller Werte veranlaßt, um so evtl. falsch eingegebene Werte aufzufinden und eine Fehlerkorrektur vorzunehmen. Nach der Eingabe fand noch eine Kontrolldurchsicht der eingegebenen Daten anhand der Fragebogen statt.

An den Fragen im Fragebogen läßt sich ersehen, daß die Antworten zum großen Teil auf nominalem oder ordinalem Niveau der Daten gegeben sind. Die metrischen Daten z.B. Alter tragen zur statistischen Auswertbarkeit wenig bei. Mit diesem eingeschränkten Datenniveau, was gleichzeitig auch ein eingeschränktes Auswertungsniveau bedeutet, ließen sich nur bestimmte statistische Auswertungsverfahren³¹ durchführen.

Im Interpretationsprozeß sind folgende Fragen nicht aus den Augen zu verlieren:

- Sind die statistischen Modelle sowohl dem Meßniveau der Daten als auch der empirischen Realität angemessen?
- Werden die im Hinblick auf die Problemstellung wesentlichen Informationen ausgewertet?
- Können die ermittelten Beziehungen zwischen den Daten demnach als Beziehung zwischen den Variablen interpretiert werden? (Beziehungen zw. Daten = Beziehungen in der Realität)
- Bestehen Probleme der Gültigkeit der Operationalisierung?
- Gibt es ein Falsifikationsproblem?

³¹ "Eine entscheidende Aufgabe ist deshalb vor Anwendung der Statistik immer die Prüfung, ob die statistischen Modellannahmen bei gegebener Datenbasis erfüllt sind oder - weil das in den Sozialwissenschaften selten hundertprozentig der Fall sein wird - ob sie zumindest hinreichend genau erfüllt sind." Kromrey, 1991, S. 312.

- Welche Konsequenzen werden aus der Untersuchung für die Problemstellung gezogen?³²

2. Profil der katholischen Träger der Jugendberufshilfe in NRW

Die Auswertung wurde in zwei Schritten vollzogen:

- anhand einer Randauszählung³³ wurde ein Trägerprofil erstellt und
- über einen Gruppen-Vergleich in Bezug auf zwei unabhängige Variablen wurde eine signifikante Unterschiedlichkeit unter den befragten Einrichtungskategorien festgestellt.

Um ein Profil, d.h. ein zugespitztes Bild, der Träger zu zeichnen, wird auf die Mediane bzw. Modi der Randauszählung zurückgegriffen. Eine differenziertere Auswertung und Betrachtung bleibt einer weiteren, aufwendigeren statistischen Analyse der vorliegenden oder evtl. noch zu erhebenden Daten vorbehalten. Die Einzeldaten sind im Anhang wiedergegeben.

2.1. Ziele und Organisation der Träger

In diesem Abschnitt werden die Träger anhand von 'harten' Merkmalen vorgestellt. Damit soll ein erstes Bild der Träger als Institutionen gezeichnet werden. Es werden im Folgenden die unabhängigen Variablen referiert und kommentierend dargestellt:

Die Träger waren mit ihrer Rechtsform *eingetragene Vereine (e.V.)* (78,6%)³⁴.

Sie sind als gemeinnützig im Sinne der Abgabenordnung anerkannt (96,4%) und als Jugendhilfeträger nach KJHG (83,9%).

Die Zahlen belegen den Charakter einer Arbeitsgemeinschaft von *freien Trägern*. Die durchgängige Anerkennung der Gemeinnützigkeit stellt eine sehr deutliche Grenze in Bezug auf wirtschaftliche Aktivitäten dar. Andererseits wird aber auch die Gemeinnützigkeit der Träger steuerlich anerkannt.

³² Vgl. Kromrey, 1991, S. 61f.

³³ "Der erste Schritt einer Datenanalyse besteht aus der Erstellung einer 'Randauszählung'. Eine Randauszählung ist das Ergebnis der Berechnung der 'Häufigkeitsverteilung' für jede Variable im Datensatz. Die Häufigkeitsverteilung einer Variablen gibt an, wie oft jeder einzelne Code dieser Variablen im Datensatz vorkommt." Schnell/Hill/Esser, 1988, S. 401.

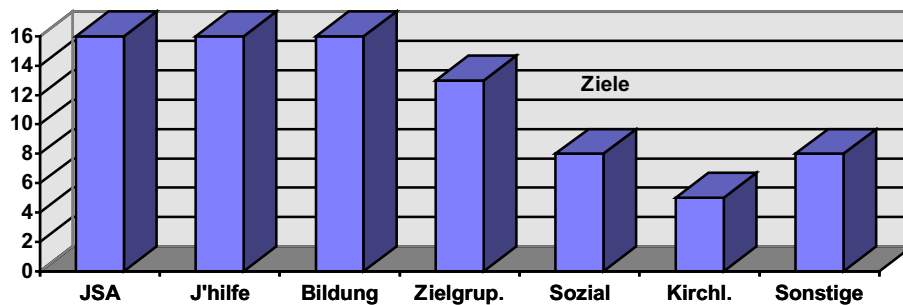
³⁴ In Klammern stehen die Prozentzahlen in Relation zur erhobenen Gesamtmenge von 56 Trägern. Die Zahlen lassen sich aus dem im Anhang abgedruckten Fragebogen mit der Randauszählung nachvollziehen.

Bei einem Durchschnittsalter von 43,5 Jahren stellen die Träger über 25 Jahren die stärkste Kategorie³⁵(41,1%).

Darin zeigt sich, daß die Träger schon langjährige Erfahrungen mit der Situation der benachteiligten jungen Menschen im Übergang haben und sich den jeweiligen Herausforderungen stellen.

In der Zielformulierung ergab sich nach der Kategorienbildung folgende Verteilung:

- (1) Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe, berufliche Bildung (28,6%)
- (2) Jugendhilfe, Jugendpflege, Jugendbildung (28,6%)
- (3) Bildung, Erziehung (28,6%)
- (4) Zielgruppenangebote für benachteiligte Jugendliche, Frauen und Mädchen, Randgruppen (23,2%)
- (5) soziale und caritative Ziele (14,3%)
- (6) kirchliche und religiöse Ziele (8,9%)
- (7) sonstige Ziele (14,3%).



Es wurden von 42,9% der Träger zwei und mehr Zielkategorien gleichzeitig benannt.

14 Einrichtungen (25%) hatten keinerlei Angaben zu Zielen gemacht. Das deutet darauf hin, daß entweder die schriftlichen Grundlagen der Arbeit nicht präsent waren oder für die alltägliche Arbeit keine Rolle spielten. Damit ist zumindest für diese Einrichtungen festzustellen, daß aus der satzungsgemäßen Zielbenennung keine direkte Orientierung für das didaktische Handeln in der Einrichtung erfolgt.³⁶

Die angegebenen Ziele spiegeln keine operationalisierbaren Handlungsanweisungen wieder, sondern haben oft deklaratorischen

³⁵ Bei den drei Kategorien: bis 10 J. / 11 - 25 J. / über 25 J.

³⁶ Selbst wenn der Bogen nicht durch eine verantwortliche Person z.B. den Geschäftsführer o.ä. ausgefüllt worden ist, zeigt sich so deutlich die Bedeutungslosigkeit der schriftlich fixierten Grundsätze des Trägers in der pädagogischen Umsetzung. Oder hier tritt die Unwissenheit zwischen Einrichtung und formalem Rechtsträger zu Tage.

Charakter.³⁷ Damit sind die Träger auch nicht so festgelegt, daß sie ihre Satzung oder Ordnung ändern müßten, um aktuellen Problemlagen adäquat entgegentreten zu können. Die statistische Auswertung, Kategorisierung und Zuordnung der Antworten erwies sich als äußerst schwierig.

Sieben Einrichtungen sind als Berufsbildungswerk anerkannt.

Die meisten Träger beschäftigen

bis zu 10 hauptamtliche Mitarbeiter (53,6%),

bis zu zehn Honorarkräfte (53,6%) und

bis zu zehn ehrenamtlichen Kräften (17,9%).

Aus den Zahlen der Einzelauswertung ist besonders hervorzuheben, daß z.T. viele ehrenamtliche Kräfte für die Arbeit gewonnen wurden; damit wird die Bedeutung der freien Trägerschaft unterstreichen. Weiterhin kann durch die Relation der hauptamtlich Beschäftigten zu den Honorarkräften deutlich werden, welchen Wert der Träger auf ein starkes Stammkräfteangebot legt oder ob aufgrund der unsicheren Finanzierungsgrundlage und damit verbunden arbeitsrechtlichen Risiken und Verpflichtungen andere Formen der Beschäftigung vorgezogen werden. Mittlerweile ist diese Wechselbeziehung auch schon zu einem Qualitätsmerkmal bei der Ausschreibung für Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit geworden.³⁸

48,2% der Einrichtungen halten 11 bis 50 Maßnahmeplätze vor. Die Zahl der Maßnahmeplätze sagt etwas über die Größe der Einrichtung bzw. des Trägers aus. Allerdings sind aufgrund der sehr unterschiedlichen pädagogischen Ansätze und Finanzierungsgrundlagen keinerlei Aussagen aus einer Relation Maßnahmeplätze : Mitarbeiter/innen möglich.

³⁷ Beispiele für Zielformulierungen:

Zu 1: "Jugendberufshilfe", "Förderung der beruflichen und menschlichen Bildung"

Zu 2: "Förderung der Jugend- und Sozialhilfe", "offene Jugendarbeit"

Zu 3: "Sicherung und Förderung der Jugend- und Erwachsenenbildung/Weiterbildung", "Erziehung und Unterricht"

Zu 4: "Förderung benachteiligter Menschen", "Rehabilitation körperbehinderter junger Menschen"

Zu 5: "Unterhaltung und Führung von Einrichtungen für Hilfsbedürftige und Kranke", "Ziele der Caritas"

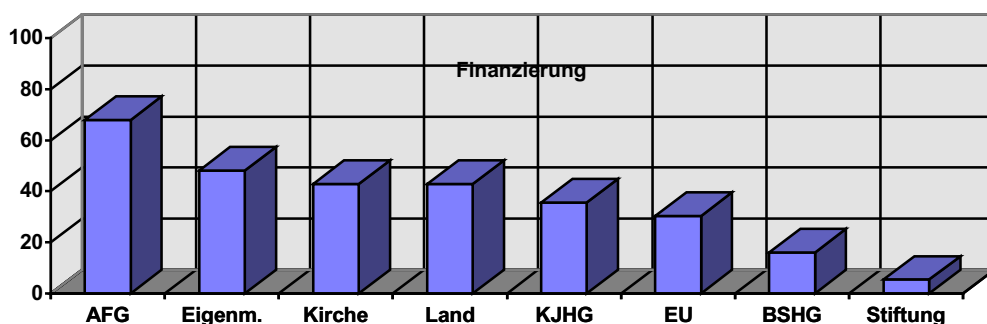
Zu 6: "Pastorale Sorge durch Mitteilung des christlichen Glaubens, Dienen und Heilen"

Zu 7: "Einsatz für eine menschenwürdige Gesellschaft"

³⁸ "Der erforderliche Qualitätsstandard setzt einen möglichst hohen Anteil festangestellter Mitarbeiter voraus. ... Honorarkräfte sind in BÜE nur ausnahmsweise zu beschäftigen (z.B. für fachspezifische Angebote)." RdErl 44/96, S. 40.

Für die Finanzierung werden in der Häufigkeit der Nennung, was nichts über deren Umfang aussagt, vor allem Mittel

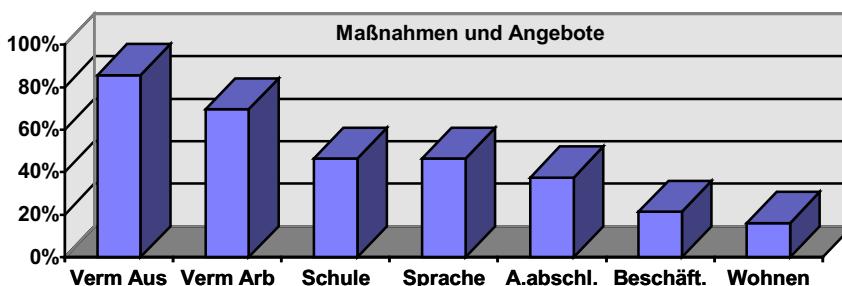
- der Arbeitsverwaltung (nach dem AFG) in Anspruch genommen (67,9%),
- dann Eigenmittel (48,2%).
- Kirchliche Mittel (42,9%) und
- Landesprogramme kommen gleichermaßen zum Zug (42,9%).
- Zuwendungen der Jugendhilfe nach dem KJHG (§ 13) erhalten 35,7%.
- 30,4% verfügen über eine Förderung nach EU-Programmen.
- Förderung nach dem BSHG erfolgt in 16% und
- nur drei Einrichtungen (5,4%) bekommen Stiftungsmittel.



Die Träger nahmen dabei in der Mehrzahl (57,1%) drei oder mehr Finanzierungen gleichzeitig in Anspruch, einer sogar sieben von acht, und über nur eine Finanzierungsart verfügten 19,6%.

2.2. Inhaltliche Angebote der Träger

Die Erhebungsdaten wurden aufgrund einer Kategorienbildung geordnet. Das Maßnahmespektrum ist recht weit gestreckt und wurde in nachfolgenden Kategorien abgefragt:



Nur eine einzige Maßnahmeart unterhalten 10,7% der Träger, drei und mehr Maßnahmen bieten 69,6% an:

- Vermittlung in bzw. Vorbereitung auf Ausbildung bieten 85,7%.
- Vermittlung in Arbeit 69,6%.
- Den Schulabschluß bzw. Erwerb von Sprachkenntnissen erhalten die jungen Menschen in 46,4% der Einrichtungen.
- In 37,5% wird sogar ein Ausbildungsabschluß vermittelt.
- In 21,4% ist eine (längerfristige) Beschäftigung möglich.

- In 16% geht mit den vorgenannten Angeboten ein Wohnangebot einher.

Aus den Zahlen zeigt sich überdeutlich der Arbeitsweltbezug der Träger, was allerdings sowohl von den Antwortvorgaben wie auch der Zusammenstellung der Grundgesamtheit nicht verwundert. Dennoch bleibt festzuhalten, daß die Träger oft ein ganzes Maßnahmebündel anbieten, um den jungen Menschen verschiedene Angebote machen zu können und ihnen so den Weg in die Arbeitswelt ebnen.

Nach Überzeugung der Einrichtungen nehmen die Jugendlichen nach Ablauf der Maßnahme(n) folgende Lernerfahrungen mit:

* keine - wenige - einige - viele - umfassende *

- | | |
|---------------------------------------|---------------------|
| - Im berufs- und arbeitsweltbezogenen | "umfassende" (49%), |
| - im lebenspraktischen | "viele" (58,9%), |
| - im schulischen | "viele" (38%), |
| - im kulturellen | "einige" (50%), |
| - im gesellschaftspolitischen Bereich | "einige" (49,1%). |

Die starke Betonung der berufs- und arbeitsweltbezogenen Erfahrungen zeigt auch die in der Maßnahmeseite schon zum Ausdruck gebrachte Arbeitsweltorientierung. Dennoch wird keine Einseitigkeit mit der Vermittlung dieser Lernerfahrungen verfolgt, da auch die lebenspraktischen Elemente nach Ansicht der Befragten eine sehr wichtige Komponente sind.

2.3. Methodische Ansätze

Die Methodik der einzelnen Einrichtung ist unterschiedlich ausgeprägt und die einzelnen, abgefragten Instrumentarien haben eine unterschiedliche pädagogische Reichweite. Dies macht sich am Umfang der erhobenen Daten bzw. der daraus abzuleitenden Planmäßigkeit des Vorgehens fest.

Abgefragt wurden Instrumente der Diagnostik, Planung und Dokumentation wobei die Instrumente der einzelfallbezogenen Methodik überwiegen:

- | | |
|--|--------|
| – Mit einem Aufnahmebogen arbeiten | 89,3%, |
| – Gesprächsprotokolle fertigen | 75%, |
| – einen Entwicklungsbogen bzw. Hilfeplan erstellen | 55,4%, |
| – einen Kontroll- und Prüf-Bogen verwenden | 41,1% |
| und | |
| – ein Dienstbuch bzw. einen Maßnahmereport verfassen | 32,1% |
| der Einrichtungen. | |

In 12,5% wird mit nur einem Instrument gearbeitet; 62,5% verwenden drei und mehr.

Auf die Möglichkeit, berufliche oder berufsverwertbare Qualifikationen³⁹ zu vermitteln und zu bescheinigen, legen 62,5% der Einrichtungen Wert.

2.4. Evaluation

Formen und Möglichkeiten der Evaluation der Arbeit sind ebenso vielfältig wie die zugrunde liegenden Meßkriterien. Als Bewertungskriterien für den Erfolg der eigenen Arbeit gelten bei den Trägern:

unbedeutend - nachgeordnet - wichtig - wesentlich - maßgebend

- Der bestandene Abschluß der TN als "maßgebend" (37,8%),
- eine hohe Vermittlungsquote als "maßgebend" (35,3%),
- der Lerntransfer für spätere Stellen als "wesentlich" (46,9%),
- eine geringe Abbrecherquote als "wichtig" (42%),
- die Verbleibdauer in der Einrichtung als "nachgeordnet" (42,6%).

Um die aufgezeigten Kriterien abzufragen, dienen einerseits eine Abgangstatistik (75%) und andererseits eine Verbleibstatistik (69,6%). Das entspricht in der Rangfolge der Instrumente auch der Schwerpunktsetzung auf Vermittlung und Abschluß bzw. auch Abbruch. Wobei der *Lerntransfer* als besonders präferiertes Merkmal wohl nur über eine aufwendige Verbleibstatistik ermittelt werden kann.⁴⁰

Als weitere Formen der institutionalisierten Qualitätssicherung verwenden die Einrichtungen:

- Berichte von Mitarbeiter/innen (91,1%),
- hausinterne Qualitätsdokumentationen (48,2%),
- (schriftliche) Teilnehmerbefragungen (41,1%),
- verpflichtende Mitarbeiterschulungen (37,5%),
- schriftl. Anweisungen und Vorgaben der Leitung (35,7%),
- externe (Fremd-) Berichte (23,2%).

2.5. Zielgruppen

Der Zugang von jungen Menschen in die Einrichtungen geschieht

* nie - selten - manchmal - häufig - stets *

- durch Zuweisung vom Arbeitsamt "stets" (42,6%),
- auf Empfehlung "häufig" (51,0%),
- durch Öffentlichkeitsarbeit "manchmal" (46,9%),
- durch Zuweisung von der Schule "manchmal" (33,3%),

³⁹ Beispiele sind u.a.: berufliche Grundbildung, Erste Hilfe, Gesellenbrief, Grundlagen der EDV, Hauptschulabschluß, Schweißer-Schein, Werkerqualifikation. Wobei z.T. mehrere Dinge benannt wurden.

⁴⁰ Bei der Beantwortung dieser Frage sind jedoch Zweifel an der Validität oder dem Verstehen der Frage angezeigt, da eine Verbleibstatistik sehr aufwendig ist.

- | | |
|--------------------------------------|-------------------|
| - durch Zuweisung vom Jugendamt | "selten" (41,6%), |
| - durch aufsuchende, nachgehende JSA | "selten" (31,9%), |
| - durch Zuweisung vom Sozialamt | "nie" (46,5%). |

In der Fragestellung sind die häufigsten Partner der Träger aufgeführt. Daß von der Arbeitsverwaltung die stärksten Zugänge kommen, ist aufgrund der Finanzierungsmöglichkeiten nicht verwunderlich. Aber auch die 'Mundpropaganda' und 'Öffentlichkeitsarbeit' bringen die jungen Menschen an die Einrichtungen heran. Bei diesen Formen des Zugangs ist die Motivation der späteren Teilnehmer höher als bei Maßnahmezweisungen z.B. durch die Arbeitsverwaltung: eine Ablehnung durch die Teilnehmer kann evtl. zu einer Leistungsreduzierung führen. Die aufsuchende Jugendsozialarbeit mit ihrer besonders schwierigen Klientel spielt eine eher untergeordnete Rolle.

Die jungen Menschen in den Einrichtungen finden folgende, institutionalisierten Möglichkeiten, um ihre Interessen und Wünsche einzubringen:

- | | |
|---|--------|
| - Eine benannte Vertrauensperson | 78,8%, |
| - eine/n Jugendvertreter/in | 33,9%, |
| - einen (gewählten) Jugendrat sowie | 16,1%, |
| - einen Kummerbriefkasten | 16,1%. |
| - Nur eine Möglichkeit zur Partizipation bieten der Träger. | 51,1% |

Für den Einbezug der Familie - neben der Verpflichtung aus dem KJHG⁴¹ auch eine pädagogische Notwendigkeit - haben die Einrichtungen eine breite Palette entwickelt:

- | | |
|--------------------------------|-------------|
| - Hausbesuche | (75%), |
| - Elternsprechtage und -abende | (60,7%), |
| - Eltern(rund)schreiben | (58,9%), |
| - Tage der offenen Tür | (53,6%), |
| - Sprechstunden | (46,4%) und |
| - Informationsabende | (32,1%). |

Nur eine dieser Möglichkeiten nutzen 16,1% der Einrichtungen; 2 Einrichtungen arbeiten sogar mit allen aufgezeigten Möglichkeiten. Insbesondere die Nutzung der Hausbesuche zeigt eine gute und intensive Zusammenarbeit.

⁴¹ §1 Abs. 2 und 3 KJHG.

2.6. Mitarbeiter/-innen

Die pädagogische Arbeitsweise der Einrichtung erfahren die Mitarbeiter/innen abgestuft über

- Teamgespräche (98,2%),
- Einführungsgespräche (92,9%),
- (interne) Fortbildungen (73,2%),
- vorgegebene Schulungen (33,9%),
- Formen der (Selbst-)Evaluation (28,6%) und über
- Sozial- bzw. Bildungs-Controlling (10,7%).

Davon steht jedoch bei keinem Träger eine Form alleine; drei bzw. vier Formen der internen Qualifizierung werden in 78,6% der Einrichtungen zugleich angewendet.

In den Ergebnissen zeigt sich, daß die üblichen pädagogischen Teamgespräche durchgängig gehandhabt werden. Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn unterschiedliche Professionen in einer Maßnahme zusammenwirken, wie z.B. (Sozial-)Pädagogen, Lehrer und handwerkliche Ausbilder⁴². Auch die Einführungsgespräche als Erstinformation der neuen Mitarbeiter/innen werden fast überall eingesetzt. Von den weitergehenden, die Einrichtung prägenden Formen z.B. interne Fortbildung machen immer noch viele Gebrauch. Wenn es jedoch um verpflichtende Vorgaben (Controlling) oder die Nachvollziehbarkeit der pädagogischen Arbeit i.S. von Qualitätsüberprüfung auch durch die Mitarbeiter (Selbst-Evaluation) geht, haben bisher erst wenige Träger ihr Personal als die Erbringer dieser pädagogischen Leistung im Blick.

Als Formen der Qualifizierung für die Mitarbeiter/innen werden genutzt:⁴³

⁴² Dies ist um so wichtiger, wenn für keine der drei Berufsgruppen detaillierte Stellenbeschreibungen vorliegen, die sich an den Spezifika der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung berücksichtigt. Vgl. Enggruber, 1989, S. 261.

"Ungezählte Spannungen zwischen Teammitgliedern mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und voneinander verschiedenen Aufgaben in der Werkstatt und in der sozialpädagogischen Beratung werden in den Erfahrungsberichten aus der Arbeit in Ausbildungs- und in Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekten deutlich." BMBW, 1992, S. 54.

⁴³ Für die Auswertung gab es die Alternative, die Rubriken zu dichotomisieren, da die Einzelbesetzung der Zellen z.T. so schwach ist, daß keine Aussage möglich ist. Es wären die Antworten von 'nie' - 'manchmal' zu 'eher nicht' und 'häufig' + 'stets' zu 'stark' zusammenzufassen gewesen. Diese Aufteilung wäre aufgrund der inhaltlichen Nähe von 'selten' und 'manchmal' zu treffen gewesen. Dies aber hätte gravierende Folgen gehabt, z.B.: die 'Angebote der Trägergruppe' werden 'nie+selten+manchmal' = 'eher nicht' zu 60,4% genutzt aber in der anderen Zusammenfassung 'manchmal +häufig+stets' = 'stark' genutzt zu 70,8%. Dies hängt mit der gleichmäßigen Besetzung der mittleren Antwortvorgaben zusammen. Aufgrund der dann völlig verzerrten Wiedergabe wurde auf dieses Verfahren verzichtet.

* nie - selten - manchmal - häufig - stets *

- Seminarangebote von Bildungsinstituten	"manchmal" (50%),
- abschlußorientierte Weiterbildung	"nie" (41,5%),
- gesetzlicher Bildungsurlaub	"selten" (37,7%),
- Angebote der Trägergruppe	"manchmal" (31,3%),
bzw.	"häufig" (31,3%),
- Supervision	"nie" (31,1%).

Insgesamt zeigt sich auch bei den externen Angeboten zur Mitarbeiter-Schulung ein eher geringes Bewußtsein für die Ressourcen der Mitarbeiter und deren (Weiter-)Entwicklung. Daß die Fort- und Weiterbildung nicht nur der persönlichen beruflichen Entwicklung dient sondern auch die pädagogische Arbeit der Einrichtung befruchtet, scheint sich noch nicht generell bei den Trägern etabliert zu haben.

2.7. Profile von Trägergruppen

Nachdem nun ein Gesamtprofil aller Träger gezeigt wurde, sollen beispielhaft zwei Untergruppen⁴⁴ näher beleuchtet werden:

- Diejenigen Träger, die Mittel der Arbeitsverwaltung (AFG-Mittel) für ihre Arbeit in Anspruch nehmen und
- speziell die Träger, die ihre Einrichtung als anerkanntes Bildungswerk i.S. eines Berufsbildungswerks oder einer sonstigen Reha-Einrichtung nach dem AFG klassifiziert haben⁴⁵.

Bei beiden Gruppen wird aufgrund der hohen Vorschriftendichte für die Vergabe und Durchführung von Maßnahmen von einer stärker didaktisch ausgebildeten Praxis ausgegangen. Insbesondere in Bezug auf die Elemente der Evaluation und Qualitätssicherung sollten die Unterschiede feststellbar sein, da gerade in diesem Feld eine ausgeprägte Diskussion stattfindet, die nicht zuletzt auch auf die Vergabe der Maßnahmen zielt.⁴⁶

Bei der Anlage der Erhebung war eine Unterscheidung von unabhängigen und abhängigen Variablen zugrunde gelegt worden. Die beiden Gruppen wurden anhand der unabhängigen Variablen

⁴⁴ Es hätte sich von der Vorgehensweise angeboten, Untergruppen differenziert nach Zielkategorien vorzunehmen. Leider ist die Kategorienbildung nicht 'hart' genug, um empirische Merkmale daran zu knüpfen und nicht hinreichend unterscheidungskräftig, um unterschiedliche Gruppierungen vorzunehmen. Hinzu kommt, daß die Träger mehrere Zielkategorien angegeben haben, die dann durch mich zu sortiert wurden.

⁴⁵ Die BBW-Gruppe bildet aufgrund der Finanzierung eine Untergruppe der 'AFG-Träger'.

⁴⁶ BAG JAW, 1996, insbesondere Thiel, S. 9.

"Finanzierung" (AFG-Mittel) (38 Einrichtungen) bzw. "BBW" (7 Einrichtungen)⁴⁷ gebildet.

Für die Gegenüberstellung wurden die Fragenkomplexe

14. "Interne Qualifikation",
15. "Externe Qualifikation",
19. "Statistiken",
20. "Erfolgsmerkmale" und
21. "Qualitätssicherung" herangezogen.

Es kamen zwei statistische Verfahren zum Einsatz:

(1) Entlang der Gruppenbildung wurden getrennt die unabhängigen Teilgruppen einem nicht-parametrischen Test (NPAR-Test)⁴⁸ unterzogen. Durch diesen Test kann die Stärke von Gruppenunterschieden auch zahlenmäßig aufgezeigt werden. Es wurde der Mann-Whitney U-Test verwendet. Dieser Signifikanztest⁴⁹ ist geeignet für die Unterscheidung von zwei unab

⁴⁷ Die geringe Zahl der Einrichtungen läßt nur bestimmte statistische Verfahren zu, so daß nur ein eingeschränkter Vergleich möglich ist.

⁴⁸ "Ein nicht-parametrischer statistischer Test ist ein Test, dessen Modell keine Bedingungen über die Parameter der Population festlegt, aus der die Stichprobe gezogen wurde. Mit den meisten nicht-parametrischen Tests sind zwar bestimmte Voraussetzungen bzw. Annahmen verknüpft, z.B., daß die Beobachtungen voneinander unabhängig sind, und daß der beobachteten Variablen eine stetige Verteilung zugrundeliegt, aber es handelt sich um weniger und um schwächere Annahmen als bei den parametrischen Tests. Darüberhinaus verlangen nicht-parametrische Tests kein so hohes Meßniveau wie die parametrischen; die meisten von ihnen lassen sich auf Ordinaldaten anwenden, manche sogar auch auf Nominaldaten." Siegel, 1976 S. 31.

"Zugunsten verteilungsfreier Prüfverfahren spricht zunächst einmal das gewichtige Argument, daß die Voraussetzung normalverteilter Untersuchungsvariablen in den Sozialwissenschaften im weitesten Sinne kaum gerechtfertigt werden kann. Werden trotzdem verteilungsgebundene Standardteste durchgeführt, so gelangt man zu Entscheidungen über Nullhypothesen, deren wahrscheinlichkeitstheoretische Grundlage unkontrolliert bleibt." Schaich/Hamerle, 1984, S. 48.

"Erfordert ein Parametertest eine Voraussetzung über das Verteilungsgesetz der zur Diskussion stehenden Variablen (...), liegt ein verteilungsgebundener Test vor. Ist eine solche Voraussetzung nicht erforderlich (...), heißt der Test verteilungsfrei. Verteilungsfreie Tests werden oft (sprachlich unzulänglich) als nichtparametrisch bezeichnet. ... Verteilungsfreie Tests sind in den Sozialwissenschaften den verteilungsgebundenen oft vorzuziehen, weil die Verteilungsvoraussetzung nicht gemacht werden kann. Andererseits sind viele verteilungsgebundene Tests robust (unempfindlich) gegen die Verteilungsvoraussetzungen." Schaich, 1977, S. 185.

⁴⁹ "Wie bereits festgelegt wurde, ist die Nullhypothese diejenige Hypothese, welche mit Hilfe eines statistischen Prüfverfahrens getestet wird. Ihr wird in den Anwendungen und in der statistischen Theorie oft eine Alternativhypothese gegenübergestellt. ... Ist mit einem Test nur über das Zutreffen oder eventuelle Nichtzutreffen einer bestimmten Nullhypothese zu entscheiden, so liegt ein Signifikanztest vor. Ein Signifikanztest kann also auch interpretiert werden als Test zur Entscheidung zwischen Nullhypothese und komplementärer Alternativhypothese." Schaich/Hamerle, 1984, S. 23.

hängigen Stichproben⁵⁰ hinsichtlich einer abhängigen Variable, deren Ausprägung ordinal ist.⁵¹

Wenn, wie im vorliegenden Fall, die Daten auf Ordinalniveau liegen, kann man mit dem Test prüfen, ob zwei unabhängige Gruppen aus derselben Population stammen oder nicht. Er ist einer der stärksten nicht-parametrischen Tests. Er weist eine größere Teststärke auf als ein Median-Test für 2 unabhängige Stichproben, da die Fälle der beiden Stichproben in eine gemeinsame Rangfolge gebracht werden.⁵²

- (2) Zum zweiten wurden mit der Prozedur "CROSSTABS"⁵³ Kreuztabellen (bivariate Tabellen⁵⁴) gebildet, um Differenzen unterschiedlicher Subgruppen deutlich zu machen. Als Kennzahl wurde hier wegen des nominalen Datenniveaus auf die Prozentsatzdifferenz (d%) zurückgegriffen, um die Unterschiede deutlich zu machen.⁵⁵

2.7.1. BBW-Einrichtungen

Da in der BBW-Gruppe nur sieben Einrichtungen vertreten sind, sind die Aussagen dieser statistischen Auswertung unter Vorbehalt zu sehen.

⁵⁰ "Jede Teilgesamtheit der realen oder hypothetischen Grundgesamtheit heißt *Stichprobe in einem weiteren Sinn*." Schaich/Hamerle, 1984, S. 14.

"Die Bezeichnung unabhängige Stichprobe ist deshalb adäquat, weil die Variablenwerte aus der einen Probandengruppe jeweils nicht stochastisch verbunden sein können mit Werten aus der anderen Gruppe. Dies ergibt sich daraus, daß jeder der n Beobachtungswerte von einem *anderen* Individuum stammt." Schaich/Hamerle, 1984, S. 21.

⁵¹ Dies ist bei den Fragen 15 und 20 der Fall. Der Mann-Whitney U-Test hat eine größere Teststärke als der auch durchführbare Median-Test, da die Fälle der beiden Stichproben über die Ermittlung des Medians hinaus in eine gemeinsame Rangfolge gebracht werden und damit das Datenmaterial besser ausnutzen. Vgl. Schubö u.a., 1991, S. 491, S. 498. Vgl. Friede/Schirra-Weirich, 1992, S. 241f.

⁵² Vgl. Siegel, 1976, S. 112, S. 119f., S. 123. Schubö u.a., 1991, S. 498.

⁵³ "Die Prozedur berechnet zwei- bis zehndimensionale Häufigkeitsverteilungen (Kontingenztafeln) für Zeichenketten oder numerische Variablen. Neben den absoluten Häufigkeiten können für jede Zelle die relativen Häufigkeiten bezogen auf die Zeile, bezogen auf die Spalte und bezogen auf die gesamte Tabelle berechnet werden ..." Schubö u.a., 1991, S. 296.

⁵⁴ Vgl. Benninghaus, 1992, S. 64ff.

⁵⁵

	x1	x2
y1	a	b
y2	c	d

$d\% = 100[a/(a+c) - b/(b+d)]$. Die Prozentsatzdifferenz beträgt bei vollständiger Unabhängigkeit 0, bei vollständiger Abhängigkeit +/-100. Vgl. Benninghaus, 1992, S. 95 - 98. "... Die Prozentsatzdifferenz ist durchaus geeignet, ein intuitives, wenn nicht fundamentales Verständnis für das Konzept der Assoziation zu vermitteln. Infolgedessen ist die Verwendung der Prozentsatzdifferenz als Maß der Beziehung stets zu erwägen, wenn die kreuztabulierten Variablen zwei Kategorien haben (z.B. Dichotomien sind)."

A.a.O.

Bezogen auf die interessierenden Komplexe *Evaluation* und *Qualitätssicherung* zeigte sich folgendes:

Der nicht-parametrische Test brachte einen signifikanten Unterschied der beiden Gruppen *BBW* und *Nicht-BBW* bei der Wertschätzung der "Angebote der Trägergruppe" (2-tailed $P = 0,0143$ ⁵⁶) (Frage 15.) und der Einschätzung der "Verbleibdauer" (2-tailed $P = 0,0247$) (Frage 19.) zum Vorschein. Damit kann bei einem angenommenen Testniveau von 5% die Hypothese H_0 (Die Nullhypothese H_0 geht davon aus, daß der festgestellte Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen rein zufällig ist.⁵⁷) zurückgewiesen werden. Bei den *BBW*-Einrichtungen sind die mittleren Rangwerte zur Wichtigkeit der Nutzung von "Trägergruppenangeboten" signifikant höher und die Bedeutung der "Verbleibdauer" wurde signifikant niedriger eingeschätzt. Bei den anderen Vergleichen konnte aufgrund des vorgegebenen Testniveaus von 5% die H_0 nicht zurückgewiesen werden.

Bei der Subgruppen-Analyse durch Kreuztabulierung wurden ausgeprägtere Beziehungen der *BBW*-Einrichtungen bei folgenden Fragen festgestellt:

"(Interne) Fortbildungen" (Frage 14.) werden mehr geschätzt: $d\% = 28,3\%$.⁵⁸ Ebenfalls wird zur Qualitätssicherung (Frage 21.) mehr auf Formen der "obligatorischen Mitarbeiterschulung" $d\% = 20,1\%$ oder "Vorgaben der Leitung" $d\% = 22,3\%$ Wert gelegt.

V284 Fortbildung by V10 *BBW*⁵⁹

		V10		Row Total	
		ja 1	nein 2		
V284	Col Pct 0		28,3	13	
	1	100,0	71,7	40	
Column		7	46	53	$d\% =$
Total					-28,3%

⁵⁶ 2-tailed P : Wahrscheinlichkeit bei zweiseitiger Verteilung. Die Wiedergabe der SPSS-Analyse findet sich im Anhang.

⁵⁷ Vgl. Friede/Schirra-Weirich, 1992, S. 219.

⁵⁸ Eigentlich mit -28,3% weniger geschätzt. Die doppelte Negierung wird positiv gelesen. Die Konvention zum Ausfüllen der 2X2 - Tabelle greift nicht bei den Nominaldaten. Vgl. Benninghaus, 1992, S. 72.

"Ein positives Vorzeichen gibt zu erkennen, daß die Beziehung entlang der (ad)-Diagonalen verläuft, während ein negatives Vorzeichen das Übergewicht entlang der (bc)-Diagonalen anzeigt." Bennighaus, 1992, 98.

⁵⁹ Die Angaben in den Zellen erfolgt in Spaltenprozenten. Die '0' steht für nein bzw. nicht und die '1' für ja.

V434 MA-Schulung by V10 BBW

		V 10		Row Total	
		ja 1	nein 2		
V434	Col Pct				
	0	42,9	63,0	32	
	1	57,1	37,0	21	
	Column Total	7	46	53	d% = -20,1%

V435 Vorgaben der Leitung by V10 BBW

		V 10		Row Total	
		ja 1	nein 2		
V435	Col Pct				
	0	42,9	65,2	33	
	1	57,1	34,8	20	
	Column Total	7	46	53	d% = -22,3%

Bei anderen Vergleichen konnten aufgrund des angestrebten Niveaus von ca. 20% keine weiteren Unterschiede gefunden werden.

2.7.2. AFG-finanzierte Einrichtungen

Die 38 Träger, die AFG-Mittel in Anspruch nehmen, stellen mit 67,9% die stärkste Gruppe in der Merkmalsausprägung "Finanzierung" dar.

Die Träger, die eine Finanzierung aus AFG-Mitteln in Anspruch nehmen, sind im Schnitt 36,2 Jahre alt und damit jünger als die Gesamtheit (43,5 Jahre). Sie beschäftigen im Durchschnitt mehr Vollzeitkräfte: 53,5 zu 37,4 und halten eine größere Platzzahl in ihren Einrichtungen vor: 124 zu 96,8 der Gesamtheit.

Bezogen auf die nachgefragten Komplexe *Evaluation* und *Qualitätssicherung* ergaben sich folgende Ergebnisse:

Der nicht-parametrische Test brachte einen signifikanten Unterschied der Gruppen bei der Wertschätzung der Verbleibdauer (2-tailed P = 0,0034) und der Einschätzung der Vermittlungen (2-tailed P = 0,0438) zum Vorschein. Damit kann bei einem

angenommenen Testniveau⁶⁰ von 5% die Hypothese H_0 zurückgewiesen werden. Bei den AFG geförderten Einrichtungen sind die mittleren Rangwerte zur Wichtigkeit der "Verbleibdauer" signifikant niedriger und die Bedeutung der "Vermittlungen" wurde signifikant höher eingestuft als ein Erfolgsmerkmal der eigenen Arbeit. Bei den anderen Vergleichen konnte aufgrund des Testniveaus die H_0 nicht zurückgewiesen werden.

Bei der Subgruppen-Analyse durch Kreuztabulierung wurden stärkere Beziehungen zwischen AFG-Finanzierung und der untersuchten Variablen bei folgenden Fragen festgestellt:

Frage 19 "Abgangsstatistik" $d\%=36,8$ und "Verbleibstatistik" $d\%=37,2$. Das bedeutet, daß die Einrichtungen in der AFG-Finanzierung einen stärkeren Wert auf die Nutzung beider Instrumente legen als Einrichtungen, die nicht aus dieser Finanzierung schöpfen.

V371 Abgangsstatistik by V271 AFG

		V 271		Row Total
		0	1	
V371	Col Pct 0	50,0	13,2	14
	1	50,0	86,8	42
Column				$d\% = 36,8\%$
Total		18	38	56

⁶⁰ "Der Wert des Signifikanzniveaus, der einem Test zugrundegelegt ist, soll sich aus einer fachwissenschaftlichen Einschätzung ergeben. Mit dieser unter Statistikern dominierenden Auffassung ist allerdings dem Anwender nicht allzu sehr gedient. Zwar gibt es Konventionen, die darauf hinauslaufen, daß ein Signifikanzniveau immer zwischen 0,10 und 0,001 liegt." Schaich/Hamerle, 1984, S. 268.

"Der Anwender orientiert sich ohne allzu großes Problembewußtsein an Konventionen, setzt also beispielsweise immer $\alpha=0,05$. Dies ist insofern nicht überzeugend, weil der Sachzusammenhang eigentlich unbeachtet bleibt. Aus methodischer Sicht ist dieses Vorgehen immerhin vergleichsweise harmlos." Schaich/Hamerle, 1984, S. 269.

V372 Verbleibstatistik by V271 AFG

	Col Pct	V 271		Row Total
		0	1	
V372	0	55,6	18,4	17
	1	44,4	81,6	39
	Column			d% = 37,2%
	Total	18	38	56

Weitere Vergleiche erbrachten noch zwei Differenzen, wenn auch nicht so starke:

Die Aufmerksamkeit für "Berichte der Mitarbeiter/innen" (Frage 21.) ist bei der AFG-Gruppe um 19,8% höher und die Wertschätzung von "Teilnehmer/innen-Befragungen" um 21,4% niedriger als bei den nicht AFG-finanzierten Einrichtungen.

V431 Berichte by V271 AFG

	Col Pct	V 271		Row Total
		0	1	
V431	0	22,2	2,6	5
	1	77,8	97,4	51
	Column			d% =
	Total	18	38	56
				19,8%

V432 TN-Befragung by V271 AFG

	Col Pct	V 271		Row Total
		0	1	
V432	0	44,4	65,8	33
	1	55,6	34,2	23
	Column			d% =
	Total	18	38	56
				-21,4%

Daraus könnte gefolgert werden, daß in Maßnahmen, die nicht AFG-finanziert sind, die Teilnehmer i.S. von eigenständigen

Akteuren eine höhere Wertschätzung durch die Träger erfahren, wohingegen in den AFG-Maßnahmen die Mitarbeiter als direkte Akteure in der didaktischen Situation zugleich auch als Qualitätsermittler angesehen werden.

3. Bewertung von Einzelergebnissen

Die Bewertung von Ergebnissen verläßt den darstellenden Teil der Arbeit, weil Werte und Bewertungsgrundlagen eingeführt werden.⁶¹ Für diese Grundlagen werden Aspekte insbesondere aus Kapitel VI. und V. aufgegriffen und den Daten der Erhebung gegenübergestellt.

3.1. 'Katholische' Trägerschaft und Ziele

Die schon oben aufgeworfene Frage nach der Motivation und dem Wertehintergrund des Handelns stellt sich für Träger, die sich als *katholisch* bezeichnen, in besonderer Weise.

Das oft unterstellte Motiv des Engagements aus 'Nächstenliebe' läßt sich nicht auf die Anerkennung der Gemeinnützigkeit stützen. Und da nur in 15 Einrichtungen ehrenamtliche Kräfte (dort jedoch z.T. in großer Anzahl) mitarbeiten, kann dies auch nicht als aussagekräftiges Charakteristikum für *Katholische Trägerschaft* angesehen werden.

In den Zielformulierungen wurde explizit auf die katholische Soziallehre als Zielhorizont und Orientierungsrahmen kein Bezug genommen. Eine umfassende Würdigung der Satzungen würde hier vielleicht aussagekräftige Ergebnisse bringen. Für die 14 Einrichtungen, die keine Zielformulierungen angegeben haben, scheinen diese aber in der alltäglichen Arbeit nicht relevant zu sein. So läßt sich feststellen, daß der kirchenoffizielle Wertehintergrund *katholische Soziallehre* keine ausgeprägte Wirkung in der Arbeit der Träger zeigt. Vielmehr scheinen regionale Notlagen und die persönliche Betroffenheit als Christen eher den Ausschlag bei der Gründung der Träger gegeben zu haben, die i.d.R. Personenvereinigungen sind.

⁶¹ "Vor allem bei der Interpretation der Ergebnisse kommt man ohne Wertungen nicht aus. ... aus einer Fülle von Möglichkeiten eine Auswahl treffen müssen." Brezinka, 1971, S. 69.

3.2. Selbstverständnis und Finanzierung der Träger

Die Träger sind in der Mehrzahl (78,6%) Idealvereine und als eingetragene Vereine (e.V.) institutionalisiert.⁶² Die Rechtsform spiegelt eine Einstellung wieder, die sich i.d.R. durch eine persönliche Mitgliedschaft und Mitarbeit auszeichnet. Sie unterscheidet sich insofern von einem wirtschaftlichen Verein oder einer (betrieblichen) Unternehmung.

Die von Schneider behauptete "fast totale Abhängigkeit von externen Finanzierungen", die zu inhaltlichen, konzeptionellen und finanziellen Abhängigkeiten i.d.R. der Arbeitsverwaltung führe (siehe V 1.2), ist für die katholischen Träger in NRW nicht gegeben:

Fast die Hälfte der Träger arbeitet mit Eigenmitteln, die Zuwendungsgeber Kirche und Land sind auch bei über 40% präsent.

Der Jugendhilfecharakter als Basis der Einrichtungen und Maßnahmen wird ausdrücklich durch eine KJHG-Förderung in 35,7% der Fälle bestätigt.

Die Träger sind je nach pädagogischem Konzept auf die Zusammenführung z.T. unterschiedlicher Finanzierungen angewiesen, damit bestimmte Angebote aufrechterhalten werden können. Im Gegenzug verpflichtet natürlich die Inanspruchnahme unterschiedlicher 'Finanztöpfe' auch die Beachtung unterschiedlicher Förderrichtlinien.

Die Tatsache der konzeptionellen Unabhängigkeit zeigt sich darin, daß die Mehrzahl der Träger drei und mehr Finanzierungen gleichzeitig in Anspruch nimmt. Weiterhin wird dadurch deutlich, daß mit nur einer Finanzierungsquelle kaum ein Angebot aufrecht zu erhalten ist. Eigenmittel, ob aus wirtschaftlichem Geschäftsbetrieb, Spenden oder als kirchliche Mittel sind immer zur Restfinanzierung der Angebote erforderlich.

3.3. Die Einschätzung der Teilnehmer als Akteure

Die Träger haben nach dem Jugendhilferecht die besondere Verpflichtung zur Einbeziehung der Interessen der jungen Men

⁶² Die sieben Träger, die als Rechtsform die gGmbH gewählt haben, sind alle zwischen 11 und 25 Jahre alt. Das Durchschnittsalter aller Träger beträgt hingegen 43,5 Jahre. Die GmbH kennt als Organ den Geschäftsführer, der flexibler und unbeschränkter nach außen agieren kann als ein Vereinsvorstand.

schen.⁶³ Daß die Partizipationsmöglichkeiten primär auf "benannte Vertrauenspersonen" (77%), d.h. Fachkräfte der Einrichtung, aufbauen, zeigt einen deutlichen Mangel an Vertrauen in die Ausdrucksformen und -wünsche der jungen Menschen als eigenständige Akteure und Partner. Die Einbindung der Interessen und Wünsche über eine vom Träger "benannte Vertrauensperson" scheint da kein adäquater Weg zu sein. Das wird auch noch dadurch gestützt, daß so einfache Dinge, wie z.B. ein Kummerbriefkasten nur selten vertreten sind.

Da die jungen Menschen aber nicht nur Objekt bzw. Gegenstand erzieherischen Tuns sind, sondern aktiv und gestaltend in den Erziehungsprozeß eingreifen können (siehe III 1.1), ist die Frage nach den Interessen der Akteure - ob direkte oder indirekte - ein erster Zugang zum Verständnis der pädagogischen Situation (siehe III 1.2).

Es wurde die Behauptung aufgestellt, daß die Maßnahmen in vielen Fällen an den inhaltlichen Neigungen und Interessen der Teilnehmer vorbeigehen (siehe V 5.1).

Die vorliegenden Daten stützen diese Behauptung: bei der Frage nach der Qualitätssicherung und -überprüfung (Frage 21). Bei dem Instrument "(Schriftliche) Teilnehmerbefragung" haben weniger als die Hälfte der Einrichtungen (41,1%) diese Form genutzt. Die Wahrnehmung des Teilnehmers als aktiver Lerner und Gestalter bleibt nach den Ergebnissen im Hintergrund hinter den Einschätzungen durch die pädagogischen Mitarbeiter.

Dieses Bild wird auch noch über den Zugang der Teilnehmer gestützt: Durch "Zuweisung vom AA" kommen bei 70% der Einrichtungen die Teilnehmer "häufig" oder sogar "stets". Auf "Empfehlung" oder durch "Öffentlichkeitsarbeit" 44% "häufig" oder "stets" ebenso viele jedoch nur "manchmal" (41%). Die "aufsuchende, nachgehende Jugendsozialarbeit" spielt bei über der Hälfte der Einrichtungen "nie" oder nur "selten" eine Rolle.

Wird der Teilnehmer als eigenständiger Partner ernstgenommen und erlangt damit eigene Rechte und Ansprüche oder ist nicht

⁶³ "Die Leitungsberechtigten haben das Recht, ... Wünsche hinsichtlich der Gestaltung zu äußern. ... den Wünschen soll entsprochen werden ..." §5 KJHG. Nach §80 KJHG (Jugendhilfeplanung) sind die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen zu ermitteln.

vielmehr der Finanzierungsträger der (primäre) Kunde, der die Vorgaben und die Qualität der Maßnahme festlegt?⁶⁴

Der Einbezug der Familie (Frage 18) zeigt hingegen in den Antworten durchgängig ein gut ausgeprägtes Problembewußtsein für die Bedeutung der Familien im Sinne von Lernumfeld oder von *Bedingungsfeld*, d.i. sozio-kulturellen Voraussetzungen.

3.4. Das Angebotsspektrum der Maßnahmen

Wenn es an ausreichenden Angeboten zur Lösung bestehender Probleme im Lebensumfeld, wie z.B. Wohnraum, Kinderbetreuung, Suchttherapie fehlt und keine Angebote zur Bewältigung konkreter Schwierigkeiten im Lernumfeld parallel zu Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet werden, können auch berufspädagogische Konzepte nicht greifen. (siehe V 5.1)

Das rührt u.a. auch daher, daß die arbeitsmarkt-, sozial- und jugendpolitischen Ergänzungs- und Unterstützungsleistungen zur beruflichen Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in ihren Förderkriterien und Richtlinien zumeist nur auf die aktuelle Arbeitsmarkt-Problemlage (insbesondere bei AFG-finanzierten Maßnahmen) ausgerichtet sind. Daß diese Maßnahmen oft nicht zum erwünschten Erfolg der beruflichen Integration der Lehrgangsteilnehmer führen, ist u.a. auf die vielfach nicht berücksichtigte, individuelle oder persönliche Situation der Teilnehmer zurückzuführen (siehe V 5.2) oder daß aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen oder politischer Vorgaben meist nur auf kurzfristige und isolierte Maßnahmen zurückgegriffen wird. (siehe V 5.3)

Diesen Einschätzungen widersprechen die Ergebnisse:

- Für den Teilbereich 'Probleme im Lebensumfeld' stellen 16% der Einrichtungen begleitende Wohnangebote bereit. Weiterhin können durch das Vorhalten eines Maßnahmebündels (über zwei Drittel [69,9%] führen drei oder mehr Maßnahmen gleichzeitig durch) bestehende Problemlagen breit aufgefangen werden.
- Das Ziel der beruflichen Integration streben fast 70 % der Einrichtungen ('Vermittlung in Arbeit') an. Für fast 2/3 ist eine 'hohe Vermittlungsquote' das maßgebende oder wesentliche

⁶⁴ Eine gute Form diese Frage zu beantworten bietet z.B. die 'Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung', (Hg.) bibb, Berlin 1991, wo für die Zielgruppe der an beruflicher Weiterbildung Interessierten eine Reihe von Punkten zusammengestellt wurde, um die Qualität von Maßnahmen und Trägern zu überprüfen. Dieses Checkliste könnte auch für die jugendlichen Teilnehmer übertragen werden.

Kriterium, wohingegen die 'Verbleibdauer in der Einrichtung' für mehr als die Hälfte nachgeordnet oder sogar unbedeutend ist.

- Die Abstufung der Bewertungsmerkmale (Frage 20) von 'Lerntransfer'⁶⁵ über 'Hohe Vermittlungsquote' dann 'Bestandener Abschluß' bis hin zu 'Geringe Abbruchquote' und als nachgeordnetem Kriterium erst 'Verbleibdauer' zeigt in der Einschätzung deutlich, daß die Ausrichtung der Erfolgskriterien über das Maßnahmeende hinausweist.
- Dies wird auch darin deutlich, daß gut 60% der Einrichtungen Wert auf die Vermittlung von nachgewiesenen, beruflichen oder berufsverwertbaren Qualifikationen legen. Die dafür durchgeführten Maßnahmen werden zudem stärker strukturiert und zielgerichtet aufgebaut sein: Denn die Vermittlung belegbarer Qualifikationen setzt i.d.R. einen Lehr-/Lernplan voraus, da zum Abschluß Prüfungen über bestimmte Fertigkeiten oder Fähigkeiten abgelegt werden müssen.

Allerdings widerspricht dieser didaktischen Ausprägung, daß nur gut die Hälfte aller Einrichtungen in der didaktischen Praxis einen 'Entwicklungsbogen' oder 'Hilfeplan' nutzen, obwohl fast 2/3 mit mehreren Instrumenten arbeiten. Trotz der Vorzüge eines Förderplanes für die Teilnehmer-Begleitung (siehe V 1.3, V 2.2.3.) scheinen diese in der Praxis nicht bekannt oder nicht akzeptiert zu werden.

3.5. Schlußfolgerungen und Empfehlungen

Die Schlußfolgerungen sollen im Sinne der *Praktischen Pädagogik* dazu beitragen, daß die Bereitschaft zunimmt, das eigene erzieherische Handeln im Sinne der angebotenen Interpretationen und Empfehlungen stärker zu reflektieren.⁶⁶

Die Ergebnisse der Erhebung in Bezug auf Qualitätssicherung und -überprüfung (siehe VI. 2.4.) machen in Relation zu den didaktischen Anforderungen an Evaluation (siehe III. 2.3) deutlich, daß in diesem didaktischen Komplex noch Handlungsbedarf besteht. Das zeigt sich beispielsweise an folgenden Ergebnissen:

- ⇒ In der Vermittlung der pädagogischen Arbeitsweise der Einrichtung (Frage 14) werden überwiegend die selbstorganisierten Formen: 'Teamgespräche', 'Einführungsgespräche', 'Interne Fortbildungen' (z.B. Vormachen) geschätzt, wohingegen struk

⁶⁵ Der Lerntransfer ist für 77% das 'wesentliche' oder sogar 'maßgebende' Erfolgsmerkmal.

⁶⁶ Vgl. Brezinka, 1971, S. 205.

turiertere Formen 'Vorgegebene Schulungen', '(Selbst-)Evaluation' und 'Controlling' kaum eingesetzt werden.

⇒ Eine ähnliche Beobachtung zeigt sich bei der Qualitätssicherung- und -überprüfung (Frage 21): die Träger legen fast alle Wert auf die 'Berichte der Mitarbeiter' als Form der Qualitätsüberprüfung. Strukturell verankerte Maßnahmen der Qualitätssicherung wie 'obligatorische Mitarbeiterschulungen' oder 'schriftl. Anweisungen und Vorgaben der Leitung' treten dagegen in den Hintergrund.

Insgesamt zeigt sich eine Neigung, die Mitarbeiter machen zu lassen und nicht über festgelegte Evaluations- und Dokumentationsroutinen ein Qualitätssicherungssystem zu verankern bzw. über externe Bewertungen, ob durch die Teilnehmer oder andere Personen, eine Überprüfung der Qualität zuzulassen.

Das kommt vordergründig der Einsicht von 'Spiel' als indirektem sozialen Integrationsmechanismus divergierender oder widersprüchlicher Interessen von relativ autonomen Akteuren in Organisationen entgegen. (siehe III 1.2) Jedoch sind die Zielvorgaben und damit auch die 'Spielregeln' durch die Träger zu formulieren, was aber in Bezug auf die Relevanz von Zielen in der Arbeit (Frage 3) nur nachrangig zu sein scheint.

Die pädagogischen Mitarbeiter, die das Angebot für die Jugendlichen bereitstellen, erfahren zusätzlich zu dieser 'Zielschwäche' des Trägers zusätzlich von weiterer Seite kritische Anfragen:

- Von Zuwendungsgebern
(Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe, Leistungsbeschreibungen in der Jugendhilfe, Budgetierung, ...),
- von möglichen Kooperations-Partnern
(Profil der Jugendhilfe, Anknüpfungspunkte der Zusammenarbeit, ...),
- durch die jungen Menschen selbst
(schwierige Erreichbarkeit, Kumulierung von Problemlagen, ...),
- nicht zuletzt auch durch die eigene Situation.
(burn-out, Überlastung, keine Zeit, ...) ⁶⁷

Es wird deutlich, daß viele sozialpädagogische Fachkräfte gerade angesichts der fortschreitenden Spezialisierung und Zersplitterung der Arbeitsfelder, vor dem Hintergrund der wenig definierten Arbeitsaufträge und auch wegen fehlender genuin sozial

⁶⁷ Schier, 1996, S. 17.

pädagogischer Methoden einen hohen Bedarf an persönlicher Rückmeldung und Selbstvergewisserung zeigen.⁶⁸

Dabei wird die Leistungsfähigkeit bei der Qualifizierung immer mehr zu einer Schlüsselfrage:

- Erreicht das Angebot die Zielgruppen?
- Qualifiziert die Maßnahme die bildungs- und sozial benachteiligten Menschen arbeitsmarktgerecht?
- Wo liegen die Grenzen von Qualifizierungskonzepten?
- Wie steht es um die soziale Nutzen - Kosten - Rechnung?⁶⁹

Als mögliche Entlastung und Hilfe bietet sich die Methode der Selbst-Evaluation⁷⁰ an. Die Erwartungen, die mit dieser Methode verbunden werden, lassen sich stichwortartig benennen:

- Fachleute der sozialen Arbeit bringen ihre Kompetenzen ein,
- jede/r vor Ort in der konkreten Praxis Tätige kann am besten die Kriterien und Standards für ihre/seine Arbeit benennen,
- neben einer Systematisierung der Selbstreflexion gelingt die Dokumentation der Arbeit,
- das berufliche Handeln wird transparent und auch für Außenstehende nachvollziehbar,
- es findet eine Professionalisierung von innen statt.⁷¹

Zusammen mit Techniken zur Klärung von Zielvorstellungen und Bewertungsmaßstäben existiert damit ein methodisches Instrumentarium, das entscheidend zur Selbstaufklärung und Orientierung beruflichen Handelns beitragen kann.

Wenn es gelingt, die einzelnen Mitarbeiter, die ja die fachliche und persönliche Kompetenz in die pädagogische Situation einbringen, so zu qualifizieren, daß sie ihre Praxis strukturiert reflektieren und widerspiegeln können und dafür eine entsprechende Unterstützung durch den Träger sichergestellt wird, wird sich eine Verbesserung auf mehreren Ebenen abzeichnen:

- In der Zielkonkretisierung und Zieltransparenz,
- in der Dokumentation,
- in der Präsentation,

⁶⁸ Vgl. Spiegel, 1993, S. 124.

⁶⁹ Vgl. Glücklich, 1991, S. 27.

Jedoch ist bei all diesen Fragestellungen zu beachten, daß die Chancen der Angebote nicht allein von der Qualität der pädagogischen Konzeption und deren Umsetzung sondern auch von den politischen Akteuren und dem Handeln der Träger in dieser lokalen und regionalen Übergangspolitik abhängen. Vgl. Lex, 1993, S. 12.

⁷⁰ Selbst-Evaluation wie auch Fremd-Evaluation lassen sich zur Rechtfertigung mißbrauchen. Sie können aber auch zur kritischen Überprüfung der (eigenen) Leistungen, zur Reflexion beruflicher Wertvorstellungen und Handlungen und damit zur Professionalisierung der sozialen Arbeit beitragen. Vgl. Heiner, 1992, S. 126.

⁷¹ Vgl. Schier, 1996, S.17.

- in der Umsetzungs- und Wirkungskontrolle und
- in der Legitimation der Arbeit.⁷²

Insbesondere in der z.Zt. überall geführten Qualitätsdebatte wird kein Träger an einer offensiv auszuweisenden Qualität seiner Einrichtungen und Maßnahmen vorbeikommen, da ansonsten durch den Wettbewerb die Finanzierung gefährdet ist.

Für die Träger der Jugendberufshilfe bedeutet das:

- ⇒ Eine (noch) stärkere Formulierung und Beschreibung der Zielgruppe sowie eine stringendere Ausrichtung an deren Bedürfnissen und Interessen.
- ⇒ Eine transparente, schriftliche Dokumentation ihres didaktischen Handelns incl. Zielformulierung, Zielgruppenzentrierung, Arbeitsmarktorientierung, methodischen Ausformung und Evaluation.
- ⇒ Eine gezielte und bewußte Einbindung der Mitarbeiterschaft, weil sie es ist, die mit ihrem personalen Angebot das didaktische Angebot des Trägers ausmacht.
- ⇒ Eine stärkere Einbindung der jungen Menschen als aktive Teilnehmer und Gestalter der Maßnahmen.

⁷² Vgl. Schier, 1996, S. 18.

Literaturverzeichnis

6. Jugendbericht (1995)

Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen, 6. Jugendbericht, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). O.O., o.J. (1995).

ANBA (1996)

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA). Arbeitsmarkt 1995. Sondernummer, 44. Jg., Nürnberg 1996.

ANBA (1997)

Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA). Arbeitsmarkt 1996. Sondernummer, 45. Jg., Nürnberg 1997.

Arbeitsdruck (1996)

Jugend Beruf Gesellschaft. Berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit. Stichtagserhebung 31.12.1996. Bonn 1996.

Bamberg, G./Baur, F. (1993)

Statistik. 8. Aufl., München 1993.

Beck, U. (1986)

Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

Becker, G. S. (1982)

Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 32, Tübingen 1982.

Becker, W. (1994)

Gibt es ein Qualitätskonzept für die Berufsförderung Behinderter? In: BWP 23/1994/5, S. 35 - 41.

Beckmann, N./Scheller, H.-J. (1991)

Probleme der Organisation und Finanzierung von Bildungsmaßnahmen mit Arbeitslosen. In: Kieselbach/Wacker (1991). S. 171 - 174.

Beinke, L. (1983)

Einleitung. In: Beinke (Hg.), Zwischen Schule und Berufsbildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 198, Bonn 1983. S. 11 - 26.

Benninghaus, H. (1992)

Deskriptive Statistik. 7. Aufl. Stuttgart 1992.

Berger P. L./Luckmann, T. (1989)

Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Abdruck der 5. Aufl. Frankfurt 1980.

Berufsberatung (1995)

Berufsberatung 1993/94. Aktivitäten, Ausbildungsstellenmarkt, Statistik. Beilage zu: ANBA 2/95. (Hrsg.) Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1995.

Berufsbildungsbericht (1994)

(Hg.) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, Nr. 40. Bonn 1994.

Berufsbildungsbericht (1996)

(Hg.) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F). Bonn 1996.

- Berufsbildungsbericht (1997)
(Hg.) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F). Bonn 1997.
- Berufspädagogik (1975)
Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. (Hg.) Stratmann, K./Bartel, W., Neue wissenschaftliche Bibliothek 82, Einleitung, Köln 1975.
- Blankertz, H. (1977)
Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Band 6, (Hg.) Mollenhauer, K., 10. Aufl., München 1977.
- BLK (1986)
Bund-Länder-Kommission (BLK). Der Übergang von der Pflichtschule in das Berufsleben. OECD/CERI-Seminar Salzburg 1985. Bonn 1986.
- BLK (1993):
Bund-Länder-Kommission (BLK). Differenzierung in der Berufsausbildung, Materialien zur Bildungsplanung und zur Bildungsforschung, Heft 37. Bonn 1993.
- BMBW (1992)
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hg.), Arbeiten mit dem Förderplan, Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonifer-Dörr, G. (Autor). Bonn 1992.
- Bojanowski, A. (1988)
Berufsausbildung in der Jugendhilfe, Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster 1988.
- Bojanowski, A./Brater, M./Dedering, H. (1991)
Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und soziokultureller Entwicklung und Veränderungen. Diskussionspapiere der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" des 11. Deutschen Bundestages, Bonn 1991.
- Braun, F. (1992)
Die Modellprojekte im Bundesjugendplan-Modellprogramm "Arbeitswelt-bezogene Jugendsozialarbeit" als qualifizierungs- und arbeitsmarktpolitische Akteure, Verbundaktivitäten und Arbeitsmarktbezug von Maßnahmen (Werkstattbericht). DJI Informationen. München 1992.
- Braun, F. (1993)
Hilfen auf dem Weg in die Arbeitswelt. Zur Plazierung von Angeboten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit im Übergangssystem. DJI-Arbeitspapier 1-076. München 1993.
- Braun, F. (1994)
Lernen von anderen - Zur Fortentwicklung von Arbeitsansätzen im Handlungsfeld 'Arbeitslosigkeit' durch internationales Lernen. In: Steinmetz, B./Homfeld, H.G./Ries, H.A. (Hrsg.) Benachteiligte Jugendliche in Europa, Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit. Opladen 1994. S. 280 - 288.
- Bredenkamp, K./Bredenkamp, J. (1977)
Was ist Lernen? In: Pädagogische Psychologie 2 (1977). S. 605 - 630.
- Breuer, K.H. (1994)
Träger der freien Jugendhilfe. In: Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XV. Köln 1994. S. 145 - 151.

- Brezinka, W. (1971)
Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim u.a. 1971.
- Buttler, F. (1993)
Woher kommt der Nachwuchs für das Duale System? Attraktivitätssicherung durch Standardisierung und Differenzierung aus Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Buttler, F./Czycholl, R./Pütz, H. (1993), Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. BeitrAB 177, Nürnberg (1993). S. 80 - 110.
- Crozier, M./Friedberg, E. (1979)
Macht und Organisation, Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts. 1979.
- Dannenmann, C. (1989)
Die Integration lernbehinderter junger Menschen in Arbeit und Beruf - am Beispiel des Berufsvorbereitungsjahres des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands -. In: Betriebspädagogik, Baden-Baden 1989, S. 167 - 178.
- David, H. (1985)
Arbeitswelt und Schule. In: BLK (1986), S. 130 - 135.
- Davids, S. (1985)
Aus der Sicht der Eltern: Berufseinstieg von Jugendlichen. In: BWP, 14. Jg., Heft1, 1985, S. 16 - 20.
- Davids, S. (1993)
Zur Biografie, Lebenssituation und zu den beruflichen Perspektiven von Ungelernten. Ergebnisse zweier Repräsentativstudien zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung in den alten und in den neuen Bundesländern von 1990 und 1991/92. In: Differenzierte Wege, 1993, S. 35 - 41.
- Davids, S. (1994)
Zwischen Geldnöten, Familie und Arbeitslosigkeit. Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern. In: Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung, Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Puhlmann, A. (Hrsg.), Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 20, BiBB (Hrsg.). Bielefeld 1994, S. 19 - 35.
- Dembski, M./Lorenz, T. (1994)
Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern. Renningen-Malmsheim 1994.
- Die Enzyklika Laborem exercens, Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 32, Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz (Hg.), Bonn 1981.
- Differenzierte Wege (1993)
Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß. Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. (Hrsg.) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 1993.
- DJI (1993)
Deutsches Jugendinstitut (DJI). Ein bildungspolitisches Konzept zur Prävention von Ausbildungslosigkeit Jugendlicher. DJI Arbeitspapier 2-074. München 1993.
- EMNID (1991)
Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung

- dung. (Hg.) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Durchführung durch EMNID, Bielefeld. Bonn 1991.
- Enggruber, R. (1989)
Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung, WBST, Band 14, (Hrsg.) Twardy, Köln 1989.
- Enggruber, R./Twardy, M. (1992)
Bildungspolitischer Hintergrund und pädagogische Legitimation. In: Neue Ausbildungskonzepte (1992), S. 8 -19.
- Esser, H. (1979)
Methodische Konsequenzen gesellschaftlicher Differenzierung. In: ZfS, Jg. 8, Heft 1, 1979. S. 14 - 27.
- Esser, H. (1984)
Figurationssoziologie und Methodologischer Individualismus. Zur Methodologie des Ansatzes von Norbert Elias. In: KZfSS, Jg. 36, 1984, S. 667 - 702.
- Esser, H. (1985)
Soziale Differenzierung als ungeplante Folge absichtsvollen Handelns. In: ZfS, Jg. 14, Heft 6, 1985. S. 435 - 449.
- Esser, H. (1990)
'Habits', 'Frames' und 'Rational choice'. In: ZfS, Jg. 19, Heft 4, 1990. S. 231 - 247.
- Esser, H. (1994)
Von der subjektiven Vernunft der Menschen und von Problemen der kritischen Theorie damit. In: Soziale Welt, Jg. 45, Heft 1, 1994, S. 16 - 32.
- Esser, H./Klenovitis, K./Zehnpfennig, H. (1977)
Wissenschaftstheorie, Grundlagen und Analytische Wissenschaftstheorie, Bd. 1, Stuttgart 1977.
- Fachlexikon (der sozialen Arbeit) (1986)
(Hg.) Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1986.
- Feiler, V./Vonlanthen, G. (1993)
Projekt "Arbeiten und Lernen". Eine Interventionsmöglichkeit der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit. In: Jugendberufshilfe im Verbund. Herbertz, D. (Hrsg.), München 1993. S. 134 - 137.
- Felber, H. (1993)
Benachteiligt! Benachteiligt? Jugendliche und junge Erwachsene Ostdeutschlands in Projekten der Jugendberufshilfe. DJI-Arbeitspapier 1-082. Leipzig 1993.
- Feuerstein, T. (1991)
Zielgruppenanalyse in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Veröffentlichungen aus Lehre, angewandter Forschung und Weiterbildung, Band 13. Wiesbaden 1991.
- Fischer, G. u.a. (1993)
Bestand und Bewegung im Bildungs- und Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Ergebnisse der Bildungsgesamtrechnung für die alten und neuen Bundesländer. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, BeitrAB 170, (Hrsg.) IAB, Nürnberg 1993.
- Förderung benachteiligter Jugendlicher (1994)
Förderung benachteiligter Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen. Grundla

- gen, Partner und Modelle der Zusammenarbeit. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Soest 1994.
- Friede, C./Schirra-Weirich, L. (1992)
Standardsoftware, Statistische Datenanalyse SPSS/PC+. Eine strukturierte Einführung. Hamburg 1992.
- Friedrich, H./Wiedemeyer, M. (1994)
Arbeitslosigkeit - ein Dauerproblem im vereinten Deutschland? Dimensionen, Ursachen, Strategien. 2. Aufl. Opladen 1994.
- Friedrichs, J. (1981)
Methoden empirischer Sozialforschung, 9. Aufl., Opladen **1981**.
- Friedrichs, J./Stolle, M./Engelbrecht, G. (1993)
Rational Choice-Theorie: Probleme der Operationalisierung. In: ZfS, Jg. 22, Heft 1, 1993. S. 2 -15.
- Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H.-H. (Hg.) (1991)
Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Studien zur Jugendforschung, Bd. 8., (Hrsg.) Breyvogel u.a., Opladen 1991.
- Glücklich, F. (1991)
Anforderungen an die Qualität von Maßnahmen für 'Problemgruppen' des Arbeitsmarktes. In: BWP, 20. Jg., Heft1, 1991, S. 27 - 30.
Thesen für ein Referat auf einem BIBB-workshop: "Qualität in der beruflichen Weiterbildung, Juni 91.
- Hafeneger, B. (1996)
Jugendbilder in der Gesellschaft. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/2-96. S. 8-10.
- Hahn, A. (1992)
Methodologisches Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung. In Neue Ausbildungskonzepte (1992), S. 20 - 38.
- Haller, L. H. (1990)
Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Motorwechsel in der Jugendhilfe. Köln 1990.
- Handbuch für Träger der Jugendsozialarbeit (1995)
(Hg.) BBJ SERVIS gGmbH für Jugendhilfe. Berlin 1995.
- Hegelheimer, A. (1975)
Einleitung. In: Texte zur Bildungsökonomie, Hegelheimer, A. (Hg.), Frankfurt/M. 1975. S. XII - CLXXII.
- Heimann, P. (1962)
Didaktik als Theorie und Lehre. (zuerst 1962) In: Heimann, P.: [Sammlung] Didaktik als Unterrichtswissenschaft. (Hrsg.) Reich, K./Thomas, H., Stuttgart 1976. S. 142 - 167.
- Heiner, M. (1988)
Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. Entwurf eines Konzeptes. In: Heiner, M. (Hg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit, Freiburg 1988. S. 7 - 40.
- Heiner, M. (1992)
Evaluation und berufliche Handlungskompetenz. In: Blätter der Wohlfahrtspflege - Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit 5/92, S.123 - 126.
- Hensge, K. (1985)
Brüche im Berufsfindungsprozeß - Folgen für die Betroffenen und Konsequenzen für Interventionsstrategien. In: BWP, 14. Jg., Heft1, 1985, S. 20 - 23.

- hiba (1991)
Sicher über Ausbildungsklippen? Bilanz und Perspektive ausbildungs-
gleitender Hilfen. Autoren: Bonifer-Dörr, G./Eckhardt, C./Köster, T./Ramme,
A., Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (hiba). Dortmund, o.J.
- Hildisch, G. / Klink, F. (1991)
Systemorientierte Beratungsarbeit mit arbeitslosen Jugendlichen. In:
Kieselbach/Wacker (1991). S. 229 - 244.
- Höfer, R./Straus, F. (1993)
Von Beginn an ohne Chance?, Benachteiligte Jugendliche und Integrati-
onshilfen der BerufsBezogenen JugendHilfe. Gemeindepsychologische Per-
spektiven, (Hg.) Keupp, H., Band 8, München 1993.
- Hofer, M. (1986)
Die pädagogische Situation: Eine Einführung in Teil II des Lehrbuches. In:
Weidenmann/Krapp (1986). S. 97 - 104.
- Hofer, M./Pekrun, R./Zielinski, W. (1986)
Die Psychologie des Lerner. In: Weidenmann/Krapp (1986). S. 219 - 275.
- Hollstein, W. (1980)
Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit. In: Sozialarbeit
unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Hg. Walter Hollstein u.
Marianne Meinhold. Bielefeld 1980, S. 167-207.
- Homann, K. (1997)
Individualisierung: Verfall der Moral? Zum ökonomischen Fundament aller
Moral. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21/97, S. 13 - 21.
- Hornstein, W. (1985)
Jugend 1985 - Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Pro-
blemlagen. In: MittAB, (Hrsg.) Bolte, K.M. u.a., Schwerpunktheft Jugend, 18.
Jg., Heft 2, Stuttgart u.a. 1985, S. 157 - 166.
- Huber, G.L./Mandl, H. (1986)
Das pädagogische Handeln: Eine Einführung in Teil III. In:
Weidenmann/Krapp (1986). S. 555 - 563.
- ibv (1996)
Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit beim Übergang vom Bildungs- in
das Beschäftigungssystem. ibv Nr. 38 vom 18.09.1996, S. 2339 - 2351.
- Jank, W./Meyer, H. (1991)
Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1991.
- Jaide, W. (1960)
Von der Schule in das Arbeitsleben. In: Die Bildungsfrage in der modernen
Arbeitswelt. (Hg.) Röhrs, H., Frankfurt, 2. Aufl. 1967, S. 387 - 393. Zuerst
1960.
- Jongbloed, H.-C./Twardy, M. (1983a)
Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Twardy 1983, S. 1 - 73.
- Jongbloed, H.-C./Twardy, M. (1983b)
Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Twardy
1983, S. 163 - 203.
- Jugend'97 (1997)
12. Shell Jugendstudie. (Hrsg.) Jugendwerk der deutschen Shell. Opladen 1997.
- Kaiser, F.-J. (1985)
Vorbereitung der Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt an allgemeinbil-
denden Schulen. In: BLK (1986), S. 34 - 44.

- Kieselbach/Wacker (1991)
Kieselbach, T. / Wacker, A. (Hg.): Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext. Programme, Initiativen, Evaluationen. Psychologie sozialer Ungleichheit, Band 2. Weinheim 1991.
- Kegelmann, M. (1995)
Qualitätsmanagement nach DIN/EN/ISO 9000ff., in: ibv Nr. 14 vom 05.04.1995, S. 1237 - 1243.
- Klafki, W. (1977)
Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki, W./Otto, G./Schulz, W.: Didaktik und Praxis, Weinheim, Basel 1977, S. 13 - 39.
- Klafki, W. (1985)
Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel 1985.
- Klein, W./ Krämer, W.(Hg.) (1982)
Sinn und Zukunft der Arbeit, Konsequenzen aus Laborem exercens, S. 7 -17, Mainz 1982.
- König, E./Zedler, P. (1983)
Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.
- Krapp, A./Heiland, A (1986)
Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Päd. Psychologie, S. 41 -72. In: Weidenmann, B. / Krapp, A. u.a.: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1986.
- Kraft, U. (1985)
Inanspruchnahme von Übergangshilfen bei der Berufsfindung und subjektiver Ausbildungserfolg bei Schweizer Lehrlingen. In: BLK (1986), S. 121 - 130.
- Kromrey, H. (1991)
Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 5. Aufl., Opladen 1991.
- Lange, E. (1985)
Entscheidungsprobleme beim Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem und Hilfen zur Berufsberatung. In: BLK (1986), S. 54 - 68.
- Liebold, C. (1996)
Evaluation in der Kinder- und Jugendarbeit. Bericht zur Voruntersuchung 'Evaluation in der (Kulturellen) Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes'. Skript, (Wuppertal) 1996.
- Lex, T. (1993)
'Männlich, deutsch und fit', Determinanten des Weges ins Arbeitsleben bei 'benachteiligten' Jugendlichen. DJI-Arbeitspapier 1-077. München 1993.
- Lübke, S.O. (1989)
Fördern statt Auslesen - Dequalifizierungsdebatte hilft nicht den Jungarbeitern und schadet den Ausbildern. In: Betriebspädagogik, Baden-Baden 1989, S. 143 - 165.
- Meijers, F./Wijk, R. van (1990)
Arbeit(en) oder nicht? Die Lehr-/Erfahrungsprojekte als letztes Mittel gegen die Jugendarbeitslosigkeit in den Niederlanden. In: MittAB, (Hrsg.) Bolte, K.M. u.a., 23. Jg., Heft 2, Stuttgart u.a. 1990, S. 313 - 321.
- Münch, I.v./Kunig, P. (Hg.) (1992)
Grundgesetz-Kommentar, München 1992.

- Münchmeier, R. (1994)
Von den Schwierigkeiten des Aufwachsens heute. Der Strukturwandel der Jugendphase und seine pädagogischen Folgen. In: KJuG, 39.Jg., 4/1994. S. 117 - 122.
- Münchmeier, R. (1996)
Aufwachsen unter veränderten Bedingungen - Die Lebenswelt der Jugendlichen heute. In: Jugend Beruf Gesellschaft. Heft 1-2/1996. S. 1 - 7.
- Neue Ausbildungskonzepte (1992)
Neue Ausbildungskonzepte im Handwerk, erster Zwischenbericht des Modellversuchs zur Ausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß, Twardy, M. (Hrsg.). Bad Laasphe 1992.
- Neven, P. (1983)
Modelle zur Curriculumkonstruktion. In: Twardy 1983, S. 111 - 161.
- Ortleb, R. (1993)
Bildungspolitische Grundsätze zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Differenzierte Wege, 1993, S. 19 - 25.
- Pädagogische Psychologie 1 (1980)
Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 1, (Hg.) Weinert, F.E./Graumann, C.F. u.a., Band 1, 8. Aufl. Frankfurt/M. 1980.
- Pädagogische Psychologie 2 (1977)
Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2, (Hg.) Weinert, F.E./Graumann, C.F. u.a., Band 2, 4. Aufl. Frankfurt/M. 1977.
- Panke, M./Sötje, K. (1995)
kann man arbeiten üben? Arbeiten und Lernen: Alltag in Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Berlin 1995.
- Peterßen, W.H. (1980)
Didaktik. In: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. (Hg.) Roth, L., Band 1. Reinbek 1980. S. 96 - 104.
- Plath, H.-E./König, P./Jungkunst, M. (1996)
Verbleib sowie berufliche und soziale Integration jugendlicher Rehabilitanten nach der beruflichen Erstausbildung. In: MittAB 2/96, Stuttgart u.a. 1996. S. 247 - 278.
- Prenzel, M./Schiefele, H. (1986)
Konzepte der Veränderung und Erziehung, S.105 - 142. In: Weidenmann, B. / Krapp, A. u.a.: Pädagogische Psychologie. Weinheim 1986.
- Pütz, H. (1992)
Weichenstellung für das Leben, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 144, (Hg.) Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992.
- Pütz, H. (1993a)
Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 162, (Hg.) Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993.
- Pütz, H. (1993b)
Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Buttler, F./Czycholl, R./Pütz, H. (1993), S. 160 - 170.

- Raab, E. (1997)
Jugend sucht Arbeit, Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B25/97, (Hrsg.) Bundeszentrale für politische Bildung. S. 3 - 12.
- Raab, E./Rademacker, H. (1994)
Von der Schule in den Beruf - sozialstaatliche Ausgestaltung des Übergangs ins Arbeitsleben. In: Deutsches Jugendinstitut, Abteilung II 'Jugend und Arbeit'. Berufsstart konkret - Duisburger und Münchner Jugendliche an der ersten Schwelle zu Arbeit und Beruf. DJI Arbeitspapier 2-087. München 1994, S. 5 - 17.
- Rademacker, H. (1993)
Ein bildungspolitisches Konzept zur Prävention von Ausbildungslosigkeit Jugendlicher. In: Differenzierte Wege, 1993, S. 53 - 67.
- RdErl 42/96
Dienstblatt-Runderlaß 42/96 vom 2.5.96. Betreff: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit. O.O. (Nürnberg), o.J. (1996).
- RdErl 44/96
Dienstblatt-Runderlaß 44/96 vom 2.5.96. Betreff: Leistungen nach § 40c des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG); hier: A FdB mit vorläufigen Durchführungsanweisungen. Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit. O.O. (Nürnberg), o.J. (1996).
- Saurwein, K.-H./Hönekopp, T. (1992)
SPSS/PC+ 4.0, Eine anwendungsorientierte Einführung zur professionellen Datenanalyse. Bonn u.a., 2. Aufl. 1992.
- Schaich, E. (1977)
Schätz- und Testmethoden für Sozialwissenschaftler. München 1977.
- Schaich, E./Hamerle, A. (1984)
Verteilungsfreie statistische Prüfverfahren. Eine anwendungsorientierte Darstellung. Berlin u.a. 1984.
- Schäfer, H. (1993)
Auf dem Weg ins Abseits, Prozesse der beruflichen und sozialen Marginalisierung bei jungen Männern. DJI-Arbeitspapier 1-078. München 1993.
- Schier, F. (1995)
Jugendsozialarbeit. In: Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes, Grundlagen Kontexte Arbeitsfelder, (Hg.) Bienemann/Hasebrink/Nikles, Münster 1995, S. 388 - 390.
- Schier, F. (1996)
Mit Qualifizierung zur Qualität in der Jugendsozialarbeit. In: QS 2, (Hg.) BMFSFJ, März 1996. S. 17 - 19.
- Schneider, M. (1994)
Jugendsozialarbeit zwischen Arbeitsmarkt und Jugendhilfe. Referat auf der 'Qualifikation 94', Skript, Berlin (1994).
- Schnell, R./Hill, P.B./Esser, E. (1988)
Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1988.
- Schober, K. (1994)
Zur Situation benachteiligter junger Menschen beim Übergang in den Arbeitsmarkt - Entwicklungen in den alten und neuen Bundesländern. In: Ausbildung für alle, Beschäftigungschancen für benachteiligte Jugendliche. (Hg.) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1994, S. 9 - 33.

- Schober, K./Tessaring, M. (1993)
Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsfor-
schung, MatAB, Heft 3/1993.
- Schröder, U. (1991)
Die Hürden an der zweiten Schwelle - kein Problem mehr? In:
Westhoff/Bolder, 1991, S. 181 - 184.
- Schubö, W. u.a. (1991)
SPSS, Handbuch der Programmversionen 4.0 und SPSS-X 3.0. Stuttgart, New
York 1991.
- Schulz, R.K. (1991)
Der Bedeutungsverlust von Lohnarbeit bei arbeitslosen Jugendlichen und die
Auswirkungen auf Beschäftigungsprojekte. In: Sozialpädagogik, 33. Jg. Heft 6,
November 1991, S. 284 - 288.
- Schulz, W. (1980a)
Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung - Seine Funktionen in der
Alltagspraxis. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.), Didaktische Modelle und
Unterrichtsplanung. München 1980. S. 49 - 87.
- Schulz, W. (1980b)
Unterrichtsplanung. München et al. 1980.
- Schulz, W. (1987)
Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.),
Didaktische Theorien, Hamburg 4. Aufl. 1987. S. 29 - 45.
- Selbstevaluation (1996)
Selbstevaluation - Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? In:
Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) Landesinstitut für Schule
und Weiterbildung. Soest, 2. Aufl. 1996.
- Siegel, S. (1976)
Nichtparametrische statistische Methoden, Frankfurt 1976.
- Spiegel, H. (1993)
Aus Erfahrung lernen, Qualifizierung durch Selbst-Evaluation, Münster 1993.
- Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung (1992)
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Bonn 1992.
- Steinmetz, B./Homfeld, H.G./Ries, H.A. (1994)
Von der Benachteiligung zur Beteiligung: Benachteiligte Jugendliche in Europa
und der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in sozialpädagogischen
Fragestellungen. In: Steinmetz, B./Homfeld, H.G./Ries, H.A. (Hrsg.)
Benachteiligte Jugendliche in Europa, Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit.
Opladen 1994. S. 13 - 28.
- Stoß, F. (1985)
Verliert der 'Beruf' seine Leitfunktion für die Integration der Jugend in die
Gesellschaft? In: MittAB, (Hrsg.) Bolte, K.M. u.a., Schwerpunktheft Jugend,
18. Jg., Heft 2, Stuttgart u.a. 1985, S. 198 - 208.
- Stratenwerth, W. (1978)
Skizze eines didaktischen Lehrmodells. In: Erziehung zum Handeln. (Hrsg.)
Baumgardt, J./Heid, H., Trier 1978. S. 290 - 304.
- Stratenwerth, W. (1988)
Handlung und System in Modellen der Wirtschaftspädagogik und Wirt-
schaftsdidaktik - dargestellt am Beispiel eines Strukturmodells der Lernsi

- tuation. In: Handlung und System. Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Sonderband, (Hrsg.) Twardy. Köln 1988. S. 123 - 138.
- Strukturanalyse (1997)
Strukturanalyse 1996, Bestände sowie Zu- und Abgänge an Arbeitslosen und offenen Stellen. Beilage zu ANBA 5/97, (Hrsg.) Bundesanstalt für Arbeit.
- Sturzbecher, K./Klein, W. (1986)
Zur besonderen Gestaltung einer Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen. In: Zielke/Hensge/Lemke 1986, S. 17 - 69.
- Tessaring, M. (1993)
Beschäftigungsaussichten von Personen ohne Berufsausbildung. In: Differenzierte Wege, 1993, S. 27 - 33.
- Tessaring, M. (1994)
Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, (Hrsg.) Bolte, K.M. u.a., Stuttgart u.a., Heft 1, 1994, S. 5 - 19.
- Twardy, M. (1983)
Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Band 3/Teil I-III. (Hrsg.) Twardy, M., Düsseldorf 1983.
- Voskamp, U. (1990)
Abschied von der 'Arbeitsgesellschaft'? Zum Stellenwert und Bedeutungsgehalt in den Lebensperspektiven Jugendlicher. In: Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben, Regionale Chancenstrukturen und individuelle Strategien, (Hg.) Projekt Jugend und Arbeit, München 1990, S. 11 - 31.
- Wahler, P. (1994)
Ohne Arbeit geht's nicht - die Arbeitsorientierungen der Jugendlichen beim Berufseinstieg. In: Deutsches Jugendinstitut, Abteilung II 'Jugend und Arbeit'. Berufsstart konkret - Duisburger und Münchner Jugendliche an der ersten Schwelle zu Arbeit und Beruf. DJI Arbeitspapier 2-087. München 1994, S. 39 - 59.
- Wascher, U. (1983)
Berufswahl und Beratung. In: Beinke (Hg.), S. 220 - 235.
- Weidenmann, B. / Krapp, A. u.a. (1986)
Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1986.
- Weinert, F. E. (1977a)
Lernübertragung. In: Pädagogische Psychologie 2 (1977). S. 685 - 709.
- Weinert, F. E. (1977b)
Der Beitrag der Psychologie zur Theorie und Praxis des Lehrens. In: Pädagogische Psychologie 2 (1977). S. 739 - 762.
- Weinert, F. E. (1980)
Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie. In: Pädagogische Psychologie 1 (1980). S. 29 - 63.
- Weinert, H. (1991)
Maßnahmen gegen Jugenderwerbslosigkeit und ihre Bedeutung für Jugendliche. In: Kieselbach/ Wacker (1991). S. 175 -181.
- Weiß, R. (1994)
Elemente eines Bildungscontrolling. In: Qualität und Effizienz betriebli

- cher Bildungsarbeit. (Hg.) Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln 1994. S. 28 - 49.
- Westhoff, G. (1991)
Schwelle oder Labyrinth? Berufsanfang, Berufswege und Weiterbildungsbedarf von Absolventinnen und Absolventen einer Ausbildung. In: Westhoff/Bolder, 1991, S. 53 - 65.
- Westhoff, G./Bolder, A. (1991)
Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 12. (Hg.) Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1991.
- Wettstein, E. (1985)
Sicherung der Qualität der beruflichen Ausbildung. In: BLK (1986), S. 74 - 81.
- Zabeck, J. (1982)
Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
In: Berufspädagogische Grundprobleme, (Hg.) Schanz, H., Stuttgart 1982, S. 66 - 97.
- Zabeck, J. (1983)
Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: Beinke (Hg.), S. 27 - 46.
- Zabeck, J. (1986)
Grundzüge einer normativen Handlungsorientierung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. S. 163 - 182. In: Lassahn, R./Ofenbach, B. (Hg.) (1986): Arbeits-, Berufs-, und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk, Frankfurt 1986.
- Zentrale Beratungsstelle für Träger der Jugendhilfe (1996)
Lebensweltorientierung als Kriterium. In: BBJ intern, Nr. 1, 1996. S. 17 - 20.
- Zielke, D./Lemke, I.G. (1988)
Ausserbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, Anspruch und Realität, unter Mitarbeit von Popp, J. In: Berichte zur beruflichen Bildung, (Hrsg.) Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 94. Berlin und Bonn 1988.
- Zielke, D./Hensge, K./Lemke, I.G. (1986)
Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Berlin 1986.
- Zirz, A. (1979)
Kritischer Rationalismus und Erziehungswissenschaft, München 1979.
- Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000. (1990a)
Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Zur Sache 1/90. (Hrsg.) Deutscher Bundestag, Bonn 1990.
- Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000 (1990b)
Schlußbericht der Enquete-Kommission 'Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000'. Deutscher Bundestag, Drucksache 11/7820 vom 5.9.90.

Zeichenerklärung und Abkürzungsverzeichnis

Im Text sind wörtliche Zitate durch " ... " kenntlich gemacht, ebenso Auszüge aus Zitaten. Auslassungen werden durch ... angezeigt. Besondere Sachverhalte und spezifische Bezeichnungen sind kursiv gesetzt. Begriffliche und sprachliche Überspitzungen werden durch ' ... ' hervorgehoben. Die einfachen Anführungszeichen ' ... ' stehen auch in Zitaten, die selbst wiederum Zitate enthalten. Runde Klammern (...) schließen Erklärungen und zusätzliche Hinweise ein.

abH	ausbildungs- begleitende Hilfen	BSHG	Bundessozialhilf egesetz
ABM	Arbeitsbeschaf- fungsmaßnahme	BüE	Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung
AFG	Arbeitsförder- ungsgesetz	BvB	berufsvorbereit- ende Bildung- smaßnahmen (der BA)
AFRG	Arbeitsförder- ungs-Reformge- setz	bzw.	beziehungsweise
AO	Abgaben- Ordnung	ca.	circa
ANBA	Amtliche Nach- richten der Bundesanstalt für Arbeit	col	column
Aufl.	Auflage	d.h.	das heißt
BA	Bundesanstalt für Arbeit	e.V.	eingetragener Verein
BAG	Bundesarbeitsge- meinschaft	etc.	et cetera
JAW	Jugendsozial- arbeit - Jugend- aufbauwerk	EU	Europäische Union
BBW	Berufsbildungs- werk	evtl.	eventuell
BGR	Bildungsgesamt- rechnung	f.	folgende
		ff.	fortfolgende
		F.S.	Friedel Schier
		FuU	Fortbildung und Umschulung

gGmbH	gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung	z.T. z.Zt.	zum Teil zur Zeit
hand.	handelnde		
Hrsg.	Herausgeber		
i.d.R.	in der Regel		
i.S.	im Sinne		
insb.	insbesondere		
jg. M.	jungen Menschen		
KJHG	Kinder- und Jugendhilfege- setz		
N	Anzahl der befragten Personen		
NRW	Nordrhein- Westfalen		
o.a.	oder andere		
P	Häufigkeitswert anteil		
Pct	Percent		
POS	polytechnische Oberschule (DDR)		
S.	Seite		
SGB	Sozialgesetzbuc h		
TN	Teilnehmer		
u.U.	unter Umständen		
vs.	versus		
WfB	Werkstatt für Behinderte		
Wiss.	Wissenschaft- liche		
z.B.	zum Beispiel		

Statistischer Anhang

1. Fragebogen 'Alle Einrichtungen', Randauszählung

2. Fragebogen 'AFG', Randauszählung



Die Fragen sind generell durch ankreuzen auszufüllen - außer es werden zusätzliche Aussagen in Stichworten erfragt. Die Rubrik „Sonstiges“ ist durch die jeweils zutreffende Bedeutung zu ergänzen. Unter „Jugendberufshilfe“ werden die Hilfen für junge Menschen (bis 27 J.) gefaßt.

In den einleitenden Fragen geht es darum, eine allgemeine Vorstellung über die Trägerlandschaft der katholischen Jugendberufshilfe in Nordrhein-Westfalen zu bekommen.

1. Welche Rechtsform hat der Träger der Einrichtung?

Eingetragener Verein (e.V.)	44
Gemeinnützige Gesellschaft (gGmbH)	7
(Sonstige) . . .	4

2. Seit wann besteht der (Rechts-)Träger?

bis 10 Jahre: 5	10-25 Jahre: 22	über 25 Jahre: 23
-----------------	-----------------	-------------------

3. Der Träger hat sich bei der Gründung eine Satzung oder einen Gesellschaftsvertrag gegeben. Welche Ziele oder Zwecke werden darin benannt?

Bitte benennen Sie diese stichwortartig:

Jugendsozialarbeit	16	Zielgruppenangebote	13
Jugendhilfe, -pflege	16	sozial u. caritativ	8
Bildung und Erziehung	16	kirchlich, religiös	5

4. Liegt die Anerkennung der "Gemeinnützigkeit" (§ 52 AO) vor?

54 ja	nein
-------	------

5. Ist der Rechtsträger als "Träger der freien Jugendhilfe" (§ 75 KJHG) anerkannt?

47 ja	nein
-------	------

Nun kommt die konkrete Einrichtung in den Mittelpunkt. Aussagen und Einschätzungen zu den direkten Bedingungen Ihrer Arbeit werden nachfolgend erbeten.

6. Wie viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind in der Einrichtung beschäftigt?

Fest angestellte Vollzeitkräfte	bis 10: 30	11 - 50: 13	über 50: 12
Honorarkräfte und Nebenamtler	bis 10: 30	11 - 50: 10	
Ehrenamtlich tätige Personen	bis 10: 10	über 10: 5	

7. Ist die Einrichtung ein anerkanntes Berufsbildungswerk (nach AFG)?

7 ja	nein
------	------

8. Wie viele (Maßnahme-)Plätze für junge Menschen zwischen 14 und 27 Jahren stellen Sie in der Einrichtung bereit?

bis 10 Pl.: 2	11 - 50 Pl.: 27	51 - 100 Pl.: 6	über 100 Pl.: 15
---------------	-----------------	-----------------	------------------

9. Wie kommen die jungen Menschen in die Einrichtung bzw. Maßnahmen und Angebote?

	nie	selte n	manchm al	häufi g	stet s
Durch Zuweisung vom Jugendamt	13	20	12	3	-
Durch Zuweisung von der Schule	10	9	16	13	-
Durch Zuweisung vom Arbeitsamt	2	4	10	15	23
Durch Zuweisung vom Sozialamt	20	15	4	3	1
Auf Empfehlung von Jugendlichen oder Eltern	3	3	18	26	1
Durch Öffentlichkeitsarbeit	5	4	23	17	-
Durch aufsuchende, nachgehende Jugendsozialarbeit	12	15	11	9	-

Jetzt kommen die konkreten Angebote der Einrichtung zur Sprache, ebenso die Finanzierungsgrundlagen der angebotenen Maßnahmen und Aktivitäten.

10. Welche greifbaren Zielsetzungen bieten Sie diesen jungen Menschen mit dem derzeit angebotenen Maßnahmespektrum?

Schulabschluß	26
Erwerb von Sprachkenntnissen	26
Vermittlung in Ausbildung	48
Ausbildungsabschluß	21
Vermittlung in Arbeit	39
(Langfristige) Beschäftigung	12
(Eigene) Wohnung	9
(Sonstige) . . .	

11. Können die jungen Menschen berufliche oder berufsverwertbare Qualifikationen in den Maßnahmen erwerben?

35 ja	nein
-------	------

Wenn ja, dann führen Sie bitte die belegbaren Qualifikationen auf (z.B.: Gesellenbrief, Führerschein, Schweißertaschein, ...):

-

12. Wenn die jungen Menschen die Maßnahme verlassen, welche (Lern-) Erfahrungen nehmen sie dann mit?

	keine	wenige	einige	viele	umfassende
berufs- u. arbeitsweltbezogene	1	-	7	18	25
schulische	1	1	16	21	16
lebenspraktische	-	-	8	33	15
gesellschaftspolitische	-	15	27	9	4
kulturelle	4	13	28	8	3

13. Welche Programme oder welche Finanzierung dient als Grundlage zur Durchführung der Maßnahmen?

Mittel der Arbeitsverwaltung (nach dem AFG)	38
Landesprogramme	24
Zuwendungen der Jugendhilfe nach dem KJHG (§13)	20
Förderungen nach BSHG	9
Stiftungen	3
EU-Programme	17
Kirchliche Mittel	24
Eigenmittel	27
(Sonstige) . . .	

Die Inhalte der Maßnahmen werden über (sozial-)pädagogische Methoden vermittelt, mit denen Sie und Ihre Mitarbeiter/innen gezielt den Alltag mit den Jugendlichen gestalten.

14. Auf welche Art werden die Mitarbeiter/innen mit der pädagogischen Arbeitsweise der Einrichtung vertraut gemacht?

Einführungsgespräche	52
Teamgespräche	55
Vorgegebene Schulungen	19
(Interne) Fortbildungen	41
Sozial- bzw. Bildungs-Controlling	6
(Selbst-)Evaluation	16
(Sonstiges) . . .	

15. Neben den o.g. Bestrebungen zur Qualifizierung des Personals gibt es viele Möglichkeiten der extern getragenen Fort- und Weiterbildung. Nutzen die einzelnen Mitarbeiter/innen auch noch zusätzliche Angebote?

	nie	selten	manchmal	häufig	stets
Supervision	14	12	7	7	5
Angebote der Trägergruppe	7	7	15	15	4
Seminarangebote von Bildungsinstituten	1	6	27	17	3
gesetzlicher Bildungsurlaub	5	17	13	8	2
Abschlußorientierte Weiterbildung	17	14	7	2	1

16. Mit welchen pädagogischen Arbeitsmitteln zu Herkunft, Umfeld und Situation der jungen Menschen wird in der Einrichtung gearbeitet?

Dienstbuch/Maßnahmereport	18
Aufnahmebogen	50
Gesprächsprotokolle	42
Kontroll- und Prüf - Bogen	23
Entwicklungsbogen/Hilfeplan	31
(Sonstige) . . .	

17. Welche fest eingerichteten Möglichkeiten haben die Jugendlichen, in der Einrichtung ihre Interessen zu formulieren oder sich einzubringen?

Kummerbriefkasten	9
benannte Vertrauenspersonen	43
Jugendvertreter/in	19
Jugendrat	9
(Sonstiges) . . .	

18. Welche Ansätze für den Einbezug der Familie haben Sie entwickelt?

Tage der offenen Tür	30
Informationsabende	18
Elternsprechtage/abende	34
Sprechstunden	26
Eltern(rund)schreiben	33
Hausbesuche	42
(Sonstiges) . . .	

Die Analyse und Auswertung der Arbeit gibt Ihnen Auskunft über die Wirksamkeit der Angebote. Die folgenden Fragen sollen die Formen Ihrer Urteilsbildung erläutern.

19. Führen Sie eine Statistik zur Aufbereitung der Maßnahmen und Angebote?

Abgangsstatistik	42
Verbleibstatistik	39
(Sonstige) . . .	

20. Wenn Sie den Erfolg der Maßnahmen und Angebote bewerten, anhand welcher Merkmale geschieht das?

	unbedeutend	nachgeordnet	wichtig	wesentlich	maßgebend
Verbleibdauer in der Einrichtung	4	20	10	6	7
Geringe Abbrecherquote	2	5	21	18	6
Hohe Vermittlungsquote	-	2	16	15	18
Bestandener Abschluß der Teilnehmer	3	3	12	10	17
Lerntransfer für spätere Stellen	-	-	11	23	15

21. Welche Formen einer regelmäßigen Qualitätssicherung und -überprüfung verwenden Sie in der Einrichtung?

Berichte von Mitarbeitern/innen	51
(Schriftliche) Teilnehmerbefragung	23
Externe (Fremd-)Berichte	13
Obligatorische Mitarbeiterschulungen	21
Schriftliche Anweisungen und Vorgaben der Leitung	20
Hausinterne Qualitätsdokumentation	27
(Sonstige) . . .	

XX. Welche Formen der Hilfestellung wünschen Sie sich als (zusätzliche) Unterstützung Ihrer Arbeit von anderen Stellen und Dienstleistern, z.B. der Arbeitsverwaltung, der Erziehungsberatung, dem Jugendamt, Beratungs- und Bildungsinstituten, der Arbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit NRW oder von anderen?

Wenn Sie noch weitere Anmerkungen machen möchten:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit

Friedel Schier, Juni 1995

Die Fragen sind generell durch ankreuzen auszufüllen -
außer es werden zusätzliche Aussagen in Stichworten erfragt.
Die Rubrik „Sonstiges“ ist durch die jeweils zutreffende Bedeutung zu
ergänzen.
Unter „Jugendberufshilfe“ werden die Hilfen für junge Menschen (bis 27
J.) gefaßt.

In den einleitenden Fragen geht es darum, eine allgemeine Vorstellung über die
Trägerlandschaft der katholischen Jugendberufshilfe in Nordrhein-Westfalen zu
bekommen.

1. Welche Rechtsform hat der Träger der Einrichtung?

Eingetragener Verein (e.V.)	33
Gemeinnützige Gesellschaft (gGmbH)	4
(Sonstige) . . .	

2. Seit wann besteht der (Rechts-)Träger?

bis 10 Jahre: 5	10-25 Jahre: 19	über 25 Jahre: 13
-----------------	-----------------	-------------------

3. Der Träger hat sich bei der Gründung eine Satzung oder einen
Gesellschaftsvertrag gegeben. Welche Ziele oder Zwecke werden darin
benannt?

Bitte benennen Sie diese stichwortartig:

Jugendsozialarbeit	11	Zielgruppenangebote	12
Jugendhilfe, -pflege	12	sozial u. caritativ	4
Bildung und Erziehung	10	kirchlich, religiös	1

4. Liegt die Anerkennung der "Gemeinnützigkeit" (§ 52 AO) vor?

38 ja	nein
-------	------

5. Ist der Rechtsträger als "Träger der freien Jugendhilfe" (§ 75 KJHG)
anerkannt?

30 ja	nein
-------	------

Nun kommt die konkrete Einrichtung in den Mittelpunkt. Aussagen und
Einschätzungen zu den direkten Bedingungen Ihrer Arbeit werden nachfolgend
erbeten.

6. Wie viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind in der Einrichtung
beschäftigt?

Fest angestellte Vollzeitkräfte	bis 10: 13	11 - 50: 12	über 50: 12
Honorarkräfte und Nebenamtler	bis 10: 19	11 - 50: 8	
Ehrenamtlich tätige Personen	bis 10: 5	über 10: 5	

7. Ist die Einrichtung ein anerkanntes Berufsbildungswerk (nach AFG)?

7 ja	nein
------	------

8. Wie viele (Maßnahme-)Plätze für junge Menschen zwischen 14 und 27 Jahren stellen Sie in der Einrichtung bereit?

bis 10 Pl.: 1	11 - 50 Pl.: 15	51 - 100 Pl.: 4	über 100 Pl.: 14
---------------	-----------------	-----------------	------------------

9. Wie kommen die jungen Menschen in die Einrichtung bzw. Maßnahmen und Angebote?

	nie	selte n	manchm al	häufi g	stet s
Durch Zuweisung vom Jugendamt	11	10	9	2	-
Durch Zuweisung von der Schule	8	8	11	5	-
Durch Zuweisung vom Arbeitsamt	-	2	4	10	22
Durch Zuweisung vom Sozialamt	12	10	3	3	1
Auf Empfehlung von Jugendlichen oder Eltern	3	2	15	13	1
Durch Öffentlichkeitsarbeit	3	3	17	9	-
Durch aufsuchende, nachgehende Jugendsozialarbeit	7	12	8	5	-

Jetzt kommen die konkreten Angebote der Einrichtung zur Sprache, ebenso die Finanzierungsgrundlagen der angebotenen Maßnahmen und Aktivitäten.

10. Welche greifbaren Zielsetzungen bieten Sie diesen jungen Menschen mit dem derzeit angebotenen Maßnahmespektrum?

Schulabschluß	16
Erwerb von Sprachkenntnissen	16
Vermittlung in Ausbildung	32
Ausbildungsabschluß	15
Vermittlung in Arbeit	32
(Langfristige) Beschäftigung	11
(Eigene) Wohnung	7
(Sonstige) . . .	

11. Können die jungen Menschen berufliche oder berufsverwertbare Qualifikationen in den Maßnahmen erwerben?

25 ja	13 nein
-------	---------

Wenn ja, dann führen Sie bitte die belegbaren Qualifikationen auf (z.B.: Gesellenbrief, Führerschein, Schweißerschein, ...):

-

12. Wenn die jungen Menschen die Maßnahme verlassen, welche (Lern-) Erfahrungen nehmen sie dann mit?

	keine	wenige	einige	viele	umfassende
berufs- u. arbeitsweltbezogene	-	-	1	12	20
schulische	1	-	12	16	9
lebenspraktische	-	-	6	24	8
gesellschaftspolitische	-	12	18	7	-
kulturelle	3	11	20	4	-

13. Welche Programme oder welche Finanzierung dient als Grundlage zur Durchführung der Maßnahmen?

Mittel der Arbeitsverwaltung (nach dem AFG)	38
Landesprogramme	15
Zuwendungen der Jugendhilfe nach dem KJHG (§13)	12
Förderungen nach BSHG	8
Stiftungen	2
EU-Programme	13
Kirchliche Mittel	15
Eigenmittel	16
(Sonstige) . . .	

Die Inhalte der Maßnahmen werden über (sozial-)pädagogische Methoden vermittelt, mit denen Sie und Ihre Mitarbeiter/innen gezielt den Alltag mit den Jugendlichen gestalten.

14. Auf welche Art werden die Mitarbeiter/innen mit der pädagogischen Arbeitsweise der Einrichtung vertraut gemacht?

Einführungsgespräche	37
Teamgespräche	37
Vorgegebene Schulungen	14
(Interne) Fortbildungen	30
Sozial- bzw. Bildungs-Controlling	6
(Selbst-)Evaluation	13
(Sonstiges) . . .	

15. Neben den o.g. Bestrebungen zur Qualifizierung des Personals gibt es viele Möglichkeiten der extern getragenen Fort- und Weiterbildung. Nutzen die einzelnen Mitarbeiter/innen auch noch zusätzliche Angebote?

	nie	selten	manchmal	häufig	stets
Supervision	9	9	5	6	3
Angebote der Trägergruppe	2	6	11	9	3
Seminarangebote von Bildungsinstituten	1	3	17	13	3
gesetzlicher Bildungsurlaub	2	13	12	7	-
Abschlußorientierte Weiterbildung	11	11	6	2	1

16. Mit welchen pädagogischen Arbeitsmitteln zu Herkunft, Umfeld und Situation der jungen Menschen wird in der Einrichtung gearbeitet?

Dienstbuch/Maßnahmereport	14
Aufnahmebogen	34
Gesprächsprotokolle	31
Kontroll- und Prüf - Bogen	17
Entwicklungsbogen/Hilfeplan	27
(Sonstige) . . .	

17. Welche fest eingerichteten Möglichkeiten haben die Jugendlichen, in der Einrichtung ihre Interessen zu formulieren oder sich einzubringen?

Kummerbriefkasten	4
benannte Vertrauenspersonen	29
Jugendvertreter/in	16
Jugendrat	6
(Sonstiges) . . .	

18. Welche Ansätze für den Einbezug der Familie haben Sie entwickelt?

Tage der offenen Tür	22
Informationsabende	16
Elternsprechtage/abende	28
Sprechstunden	19
Eltern(rund)schreiben	23
Hausbesuche	32
(Sonstiges) . . .	

Die Analyse und Auswertung der Arbeit gibt Ihnen Auskunft über die Wirksamkeit der Angebote. Die folgenden Fragen sollen die Formen Ihrer Urteilsbildung erläutern.

19. Führen Sie eine Statistik zur Aufbereitung der Maßnahmen und Angebote?

Abgangsstatistik	33
Verbleibstatistik	31
(Sonstige) . . .	

20. Wenn Sie den Erfolg der Maßnahmen und Angebote bewerten, anhand welcher Merkmale geschieht das?

	unbedeutend	nachgeordnet	wichtig	wesentlich	maßgebend
Verbleibdauer in der Einrichtung	4	16	8	4	1
Geringe Abbrecherquote	-	2	17	14	4
Hohe Vermittlungsquote	-	-	10	11	15
Bestandener Abschluß der Teilnehmer	2	2	7	10	10
Lerntransfer für spätere Stellen	-	-	10	14	12

21. Welche Formen einer regelmäßigen Qualitätssicherung und -überprüfung verwenden Sie in der Einrichtung?

Berichte von Mitarbeitern/innen	37
(Schriftliche) Teilnehmerbefragung	13
Externe (Fremd-)Berichte	10
Obligatorische Mitarbeiterschulungen	16
Schriftliche Anweisungen und Vorgaben der Leitung	17
Hausinterne Qualitätsdokumentation	20
(Sonstige) . . .	

XX. Welche Formen der Hilfestellung wünschen Sie sich als (zusätzliche) Unterstützung Ihrer Arbeit von anderen Stellen und Dienstleistern, z.B. der Arbeitsverwaltung, der Erziehungsberatung, dem Jugendamt, Beratungs- und Bildungsinstituten, der Arbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit NRW oder von anderen?

Wenn Sie noch weitere Anmerkungen machen möchten:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit

Friedel Schier, Juni 1995