

Werkpädagogische Förderangebote im Übergang Schule-Beruf

Landesgeförderte Jugendwerkstätten und Produktionsschulen



Impressum

Herausgeber



Der Paritätische Gesamtverband

Oranienburger Str. 13-14

10178 Berlin

Tel. 030-24636-0

Fax. 030-24636-0

Homepage: www.paritaet.org

www.jugendsozialarbeit-paritaet.de

Verantwortlich im Sinne des Presserechts

Dr. Ulrich Schneider

Redaktion

Birgit Beierling, Der Paritätische Gesamtverband

Doris Rix, Bundeskoordinatorin Jugendsozialarbeit

Karl-Heinz Theußén, Bundeskoordinator Jugendsozialarbeit

Fotos

Titelfoto: goodluz – fotolia.com, Autorenfotos: privat (S. 12, 19, 26, 32)

Layout

Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

Berlin, 1. Auflage Januar 2016

gefördert durch das **BMFSFJ**

Vorwort

von **Ulrich Schneider**

Schon seit Ende der 1970-er Jahre engagiert sich der Paritätische Gesamtverband im Arbeitsfeld der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit. Neben dem Aufbau einer bundeszentralen Beratungsstruktur in diesem damals jungen Arbeitsbereich beteiligte sich der Paritätische auch engagiert an modellhaften Ansätzen und Projekten mit dem Ziel, Wege aus der aufkommenden Ausbildungsplatzmisere zu entwickeln. Im Laufe der Jahre waren die Wiedervereinigung, das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (Heute SGB VIII) und die Einführung des SGB II wichtige Herausforderungen in der Jugendsozialarbeit und insbesondere in der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit.

Der Paritätische Gesamtverband hat sich auch neben den Fördermöglichkeiten des SGB III und des SGB II immer stark gemacht für die Verantwortung der Jugendhilfe für junge Menschen mit erhöhtem Förderbedarf im Übergang Schule und Beruf. So hat sich der Paritätische immer wieder für eine Stärkung des §13 SGB VIII – und damit für umfassende Förderansätze zur Entwicklungsunterstützung junger Menschen – eingesetzt. Zudem hat der Verband auch gemeinsame, rechtskreisübergreifende Förderungen, die eine ganzheitliche Angebotsgestaltung für diese Zielgruppe durch finanzielle Beteiligung unterschiedlicher Rechtskreise zulassen, eingeklagt.

Die vorliegende Arbeitshilfe wurde zur Stärkung jugendhilfeorientierter Förderung am Übergang Schule-Beruf durch arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit erarbeitet. Inhalt der Arbeitshilfe ist die Vorstellung landesgeförderter Programme zu niedrigschwelligen Förderangeboten für junge Menschen im Übergang Schule-Beruf, wie sie z. B. Jugendwerkstätten und Produktionsschulen darstellen. Der Paritätische Gesamtverband möchte mit dieser Arbeitshilfe einen aktuellen Überblick über die niedrigschwelligen arbeitsweltbezogenen Landesprogramme schaffen und politischen Entscheider/-innen in den Ländern, Fachkräften bei den Jugendhilfeträgern, aber auch der Wissenschaft Anregungen für die Entwicklung ihrer fachlichen Arbeit geben.



Dr. Ulrich Schneider
Hauptgeschäftsführer
Der Paritätische Gesamtverband

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	3
Teil 1 – Wissenschaftsbeiträge	5
1.1 Werkpädagogische Angebote der Jugendhilfe zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf aus historischer Perspektive von Gerhard Christe	6
1.2 Der Ansatz „Niedrigschwelligkeit“ als Herausforderung für die Jugendsozialarbeit von Andreas Oehme	15
1.3 Ein Blick aus der Forschung: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern – was nutzen diese Angebote chancenarmen jungen Menschen für ihre Lebensbewältigung und wie kann man sie weiter entwickeln? von Dr. (phil) Florian Straus	20
1.4 Jugend – Beruf – Hilfe von Jörg Meier	28
Teil 2 – Länderprogramme	33
2.1 Bayern	35
2.1.1 Die Junge Werkstatt gGmbH Augsburg	38
2.2 Hessen	45
2.2.1 MäK'M – Mädchen und junge Frauen Können Mehr im Mädchentreff Wiesbaden e. V.	48
2.2.2 Die Jugendwerkstatt in der Praxis GmbH	52
2.2.3 Die Produktionsschule im Verein Arbeit und Bildung e.V.	56
2.2.4 Die Produktionsschule der Outlaw Kassel gGmbH	59
2.3 Mecklenburg-Vorpommern	63
2.3.1 Kundenauftragsbezogene Kompetenzentwicklung – die Produktionsschule Vorpommern-Greifswald des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland e.V.	68
2.3.2 Produktionsschule Westmecklenburg der ALL Pütter gGmbH	74
2.4 Niedersachsen	77
2.4.1 Jugendwerkstätten des Paritätischen Cuxhaven	80
2.4.2 Die Produktionsschule der AKSR GmbH Betreuungs- und Qualifizierungsstätten	84
2.5 Nordrhein-Westfalen	89
2.5.1 Jugendwerkstatt ein Angebot von alpha e.V.	92
2.5.2 INI-Jugendwerkstatt der INITEC GmbH(g) Lippstadt	97
2.6 Sachsen	102
2.6.1 Löwenmütter ein Projekt von JaRiKo – Sozialer Ring gGmbH in Leipzig	106
2.6.2 WaldWerkStatt+ ein Jugendberufshilfeprojekt der Diakonie Leipziger Land	110
2.7 Schleswig-Holstein	115
2.7.1 Produktionsschule Kiel ein Angebot von inab	118
Teil 3 – Anhang	123
3.1 Brandenburg	123
3.2 Thüringen	124

Vorbemerkung

Wie ist die Ausgangslage?

Was sind Jugendwerkstätten, was sind Produktionsschulen? Was leisten sie? Welche Merkmale kennzeichnen sie? Diese Fragen sind bis heute nicht eindeutig geklärt: weder in der Theorie der Sozialwissenschaften noch in der Praxis der Unterstützungssysteme.

Als „Jugendwerkstatt“ werden unterschiedliche niedrigschwellige Förderangebote in Werkstätten bezeichnet, die benachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen, zum Beispiel durch Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenzen sowie kreativer und handwerklicher Fertigkeiten. Legt man die Ansprüche aus Theorie und Praxis zugrunde, werden Jugendwerkstätten zwei Aufgaben zugeschrieben: Jugendliche insgesamt in ihrer Persönlichkeitsbildung zu fördern und auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die Praxis ist vor allem durch Vielfalt gekennzeichnet

Ebenso unterscheiden sich die Förderangebote, die als Produktionsschulen bezeichnet werden, nicht alle Produktionsschulen arbeiten aus Sicht der Jugendsozialarbeit jugendhilfeorientiert. Manche Produktionsschulen dienen in der Praxis als eine Art Schulersatzmaßnahme oder als reine Arbeitsfördermaßnahme wie die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-pro). Häufig, aber nicht immer, liegt neben der Arbeitsweltvorbereitung auch hier ein Schwerpunkt auf der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Wie kam es zu dieser Arbeitshilfe?

Im Oktober 2014 fand ein Fachgespräch zwischen den Landesarbeitsgemeinschaften der Jugendsozialarbeit und dem Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit auf Bundesebene zum Thema Jugendwerkstätten und Produktionsschulen statt. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle von Jugendwerkstätten und Produktionsschulen ausgelotet. Am Ende bestand vor allem in einem Punkt Einigkeit: Es besteht ein erheblicher Informationsbedarf. Denn auch nach dem Fachgespräch standen mehrere offene Fragen im Raum: Was wird unter den Begriffen Jugendwerkstatt und Produktionsschule in den verschiedenen Bundesländern angeboten? Welche theoretischen Konzepte liegen der Praxis zugrunde? Wie viel Jugendhilfe steckt in den jeweiligen Konzeptionen? Welche spezielle Zielgruppe wollen die Angebote erreichen? Wie werden sie finanziert?

Schnelle, aussagekräftige und ins Detail gehende Antworten auf diese Fragen waren bei den äußerst unterschiedlichen Ausgangspunkten in den verschiedenen Bundesländern nicht möglich. Damit war auch klar: Es braucht eine breit angelegte Recherche, um herauszufinden, wie die Begriffe Jugendwerkstatt und Produktionsschule in den jeweiligen Bundesländern verwendet werden beziehungsweise welche Modelle auf Landesebene finanziert werden. Einige Förderprogramme der Länder werden aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert. Da die aktuelle Förderperiode des ESF von 2014 – 2020 läuft und in Deutschland die Umsetzung wegen Verhandlungsverzögerungen real erst 2015 begann, bestand die Chance einer Bestandsaufnahme kurz nach Förderbeginn – bei entsprechender Eile.

Der Paritätische Gesamtverband bot an, die Länderprogramme zu sichten, auszuwerten und zur Veröffentlichung in seiner Reihe „Paritätische Arbeitshilfen“ zusammenzustellen – vorbehaltlich der Zustimmung des BMFSFJ¹. Die Landesarbeitsgemein-

¹ Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend muss der jahresbezogenen Massnahmeplanung des Paritätischen Gesamtverbandes in der Jugendsozialarbeit zustimmen

schaften für Jugendsozialarbeit sicherten ihre Unterstützung zu. Dafür möchte sich das Redaktionsteam an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Ohne diese Hilfe – vom Herstellen von Kontakten zu Landesministerien und Trägern bis zu Texterstellung und sogar einzelnen Formulierungen – hätten wir die vorliegende Sammlung nicht erstellen können. Nun liegt sie also vor: Die Paritätische Arbeitshilfe 14 zu Jugendwerkstätten und Produktionsschulen.

Was sagt die Wissenschaft?

Dieser Frage ist der erste Teil gewidmet. Antworten geben vier Wissenschaftler, die zugleich ausgezeichnete Kenner der vielfältigen Praxis sind. Ihre Beiträge führen in die historische Entwicklung der Angebote für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen im Übergang in die Arbeitswelt ein, klären zugrundeliegende Ansprüche an arbeitsweltbezogene Förderansätze wie Niedrigschwelligkeit und Persönlichkeitsförderung und zeigen auf, wie deren Wirksamkeit objektiv gemessen und damit transparent werden kann, auch gegenüber Geldgebern. Den vier beteiligten Wissenschaftlern sei an dieser Stelle unser herzlicher Dank für ihre Bereicherung dieser Arbeitshilfe durch die Sicht der Forschung ausgesprochen.

Was gibt es in der Praxis?

Dies zeigt der zweite Teil der Arbeitshilfe. Sieben Landesministerien stellen ihre Förderphilosophien vor; 14 Träger beschreiben, wie sie die Förderung junger Menschen im Übergang Schule-Beruf im jeweiligen Landesprogrammen umsetzen; 18 Kurzportraits von Jugendlichen machen den Wert der Förderung für die Zielgruppe und ihre Erfolge deutlich.

Unser herzlicher Dank geht an die Landesministerien. Wir wissen es zu schätzen, dass sie trotz vieler anderer „Baustellen“ in den aktuell sehr bewegten Zeiten die Programmvorstellung übernommen haben. Uns hat auch sehr gefreut, dass so viele Jugend-

hilfeträger bereit waren, über ihr spezielles Förderangebot und ihre Erfahrungen zu berichten sowie beispielhafte Kurzportraits von Jugendlichen² zu ermöglichen. Mit großer Wertschätzung sehen wir, dass sie diese Arbeit zusätzlich zu ihrem grundsätzlich äußerst ausgefülltem Arbeitsalltag geleistet haben. Herzlichen Dank dafür!

Unsere Bestandsaufnahme erfolgte bundesweit. Erstaunlicherweise entwickelten sich doch bereits im Prozess dieser Recherche Kriterien, die erste Abgrenzungen erlaubten (siehe Einleitung zu den Länderprogrammen). Damit ist ein Anfang gemacht. Wir hoffen sehr, mit dieser Arbeitshilfe einen Beitrag zum besseren Überblick über aktuelle arbeitsweltbezogene niedrigschwellige Förderangebote für chancenarme Jugendliche und junge Erwachsene zu leisten. Auf jeden Fall wünschen wir allen Lesern und Leserinnen mit diesem Blick über den Tellerrand Bereicherungen und Anregungen für ihre fachliche Arbeit.

Das Redaktionsteam

Birgit Beierling

Referentin für Jugendsozialarbeit
im Paritätischen Gesamtverband

Doris Rix

Bundeskoordinatorin Jugendsozialarbeit und Fachreferentin in der Fachgruppe Arbeit, Armut, soziale Hilfen, Europa des Paritätischen Landesverbandes NRW

Karl-Heinz Theußen

Bundeskoordinator Jugendsozialarbeit und
Geschäftsführer der SCI:Moers gGmbH

² Anmerkung des Redaktionsteams: Die Namen der Jugendlichen in den Kurzportraits wurden aus Persönlichkeitsschutzgründen geändert.

Teil 1 – Wissenschaftsbeiträge

Was sagt die Wissenschaft?

Werkpädagogische und produktionsorientierte Lernangebote am Übergang von der Schule in den Beruf stehen auch im Zentrum vieler wissenschaftlicher Arbeiten. Diese Arbeitshilfe gibt Einblicke in den Stand der Forschung: Von der historischen Entwicklung der Angebote bis zu einer zukünftig möglichen Bewertung, die soziale wie berufliche Erfolge als gleichwertig anerkennt.

Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit kann auf fast vier Jahrzehnte Geschichte zurückblicken. **Prof. Dr. Gerhard Christe** beschreibt den Wandel der Ansätze in seinem Beitrag „Werkpädagogische Angebote der Jugendhilfe zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf aus historischer Perspektive“. Darüber wird deutlich, dass arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit immer einen Spagat leisten muss zwischen ihrem sozialpädagogischem Auftrag, jungen Menschen ihre Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen und dem Primat der Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration. Er plädiert dafür, dieses spannungsreiche Verhältnis auch in Zukunft nicht einseitig zugunsten einer Integration in Ausbildung und Beschäftigung aufzulösen. Aufgabe der Jugendberufshilfe müsse bleiben, Jugendliche in ihren Handlungskompetenzen zu stärken.

Die Grundsätze einer Jugendhilfe, die sich zuerst am Jugendlichen orientiert, stehen auch im Mittelpunkt des Artikels von **Dr. Andreas Oehme**: „Der Ansatz „Niedrigschwelligkeit“ als Herausforderung für die Jugendsozialarbeit.“ Eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Unterstützung von Jugendlichen und ein wesentliches Kennzeichen der Niedrigschwelligkeit sieht er in einer akzeptierenden Grundhaltung gegenüber den Jugendlichen selbst. Erst Akzeptanz und Vertrauen böten eine Basis für die „Zumutung“, sich zu ändern. Es gelte, Jugendliche zu befähigen, wieder die Akteursrolle in ihrem Leben einzunehmen und ihnen so den Zugang und die Teilhabe an den Angeboten zur sozialen und

beruflichen Entwicklung zu ermöglichen. Dabei lässt auch er die kritischen Spannungen nicht außer Acht, die zwischen adressatengerechter Pädagogik und den Zwängen arbeitsmarktpolitisch ausgerichteter Förderphilosophien in der Jugendberufshilfe bestehen.

Dr. (phil) Florian Straus setzt sich ebenso mit der Herausforderung der „Niedrigschwelligkeit“ in der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit am Beispiel Bayern auseinander: „Ein Blick aus der Forschung: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern“. Bislang würden niedrigschwellige Angebote nur am Erfolgskriterium der Integration in Arbeits- oder Ausbildungsmarkt gemessen. Daneben könnte jedoch nach seinen Forschungen ein zweites Erfolgskriterium treten: Die Handlungsbefähigung. In einer selbst durchgeführten Längsschnittuntersuchung zeigt er, wie auch dieses Kriterium messbar werden kann. Würde der Erfolg arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit in Zukunft grundsätzlich an den beiden Kriterien Arbeitsintegration und Handlungsbefähigung gemessen, wäre die heute oft als unerträglich empfundene Spannung zwischen beruflicher und sozialer Integration überwunden.

„Produktionsorientierte Angebote“ nennt **Prof. Jörg Meier** als zentrale Elemente einer Jugendberufshilfe, die jungen Menschen die Chance gibt, ihre persönlichen und fachlichen Möglichkeiten für die Arbeitswelt zu entwickeln. In seinem Artikel „Jugendberuf-Hilfe“ plädiert er für eine berufspädagogisch unterlegte und soziale Pädagogik, die neben der Beachtung der biographisch-lebensweltlichen Voraussetzungen junger Menschen über das Lernen im Prozess der Arbeit ihre persönliche Entwicklung fördert. Zudem gibt er in seinem Beitrag Hinweise auf die Jugendhilfeorientierung von Produktionsschulen. Professor Meier beruft sich in seinem Beitrag insbesondere auf die Erfahrungen aus Produktionsschulen in den östlichen Bundesländern.

1.1 Werkpädagogische Angebote der Jugendhilfe zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf aus historischer Perspektive

von **Gerhard Christe**

Bedeutung des Begriffs Werkpädagogik

Werkpädagogik ist ein Oberbegriff für unterschiedliche Bezeichnungen wie Werkunterricht, Werkerziehung oder Werklernen. Gemeint ist damit eine Pädagogik, die den theoretischen Kenntniserwerb mit praktischem, handwerklichem Tun zu verbinden sucht. Der Werkunterricht stellt dem abstrakten Lernen und dem schulischen Leistungszwang unmittelbar-sinnliche Wahrnehmungen und verantwortungsbewusstes Handeln in Form tätiger Auseinandersetzung gegenüber. Damit will er Bildungsverdrossenheit und Schulmüdigkeit und damit letztlich auch einer passiven Lebenseinstellung ein Ende bereiten. „Werkerziehung schafft die Voraussetzung, jungen Menschen das Lernen für das Leben und die Berufswelt zu erleichtern, und ermöglicht es in hohem Maße, gerade jene Schüler zu unterstützen und zu fördern, die von ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer sozialen Herkunft und Vorbildung her in der überkommenen Schulstruktur mit verbalen Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben. Angesprochen ist jener Schülerkreis, der über den anschaulichen und handelnden Umgang mit Lerninhalten leichter lernt als über kognitive und reproduktiv-gedächtnismäßige Zugänge“ (Lackner 1988, 4).

Eine solche Pädagogik gilt vor allem für die Förderung Benachteiligter als besonders geeignet, denn „die Ansatzpunkte und Stärken benachteiligter Jugendlicher liegen – nicht zuletzt aufgrund oft negativer Schulkarrieren – mehr beim praktischen Tun als beim abstrakten Lernen. Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen verzahnen Theorie mit der Praxis, um über das praktische Tun, über das ‚Be-Greifen‘ Lernprozesse in Gang zu setzen und zum Lernen zu motivieren. Sie verbinden durch handlungsorientierte Methoden die Erfahrung der praktischen Arbeit

in Werkstätten mit der Vermittlung notwendiger Theorie und der Aufarbeitung von Allgemeinbildung. Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen beziehen über das berufliche Lernen hinaus auch soziales Lernen ein und haben die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit im Blick“ (INBAS 1998, 8f.).

Es wäre jedoch verkürzt, Werkpädagogik allein aus lerntheoretischer und pädagogischer Sicht zu betrachten. Damit bleiben ihre sozialpolitischen Funktionen ausgeblendet. Diese zielen in erster Linie auf jene Bildungsbereiche, die nicht der so genannten höheren Bildung zuzurechnen sind und in besonderer Weise von jenen Personengruppen in Anspruch genommen werden sollen, die als Schulversager/-innen, Ungelernte, Unterprivilegierte, Lernschwache etc. etikettiert sind. Thimm bringt dies so auf den Punkt: „Die werkpädagogische Arbeit ist ein sozialpädagogisches Angebot der individuellen Förderung von Schüler/-innen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen“ (2012, 233). Damit ist bereits angedeutet, welche sozialpolitischen Funktionen Angebote der Jugendhilfe zur Unterstützung von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf erfüllen sollen, die Werkpädagogik ins Zentrum stellen.

Werkpädagogik aus bildungs- und sozialhistorischer Perspektive

Ein Blick in die Geschichte der vielfältigen konzeptionellen Ansätze und praktischen Bemühungen, Arbeiten und Lernen im Kontext von allgemeiner und beruflicher Bildung miteinander zu verbinden, zeigt, dass es in erster Linie die Kinder der Unterschicht waren, die an das Werken herangeführt werden sollten und wurden. Kinder aus privilegierten Familien hingegen durften vor allem das Denken und Theoretisieren lernen. Dies wurde bereits von der pädagogischen Reformbewegung des Philanthropismus im 18. Jahrhundert bemängelt. Philanthrop/-innen und Aufklärer/-innen forderten den zum Wohl aller vernunftbegabten, brauchbaren Bürger und die allseitig entwickelte Persönlichkeit und sahen deshalb die Kombination von Denken und Tun als eine wichtige Aufgabe für die Schule generell bzw. für *alle* Schüler/-innen. So forderte schon 1786 der Schriftsteller und Pädagoge Joachim Heinrich Campe: „In den Schulen, ihr Fürsten, in den Schulen, ihr Väter des Staates, in den Schulen und nirgends sonst muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern und Nahrung und öffentlichen Wohlstand des Landes erhöhen will“ (zit. nach Tenorth 2000, 90).

Die Idee, Werkpädagogik gleichermaßen in *allen* Schulen anzubieten, konnte sich jedoch nicht durchsetzen, vielmehr fand im Verlauf der deutschen Bildungs- und Schulgeschichte das Hand-Werken vor allem in jene Schulen Eingang, in denen Kinder aus armen Sozialschichten unterrichtet wurden. Am Beispiel der im 18. Jahrhundert expandierenden „Industrieschulen“, die die Erziehung der Kinder aus der Unterschicht zur „Industriösität“ (Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Fleiß) zum Ziel hatten, wird dies besonders deutlich. Diese Schulen trugen dazu bei, den Platz der Schülerinnen und Schüler in der Nähe von Industrie-, Hand-, Land- und Hausarbeit zu sichern (Blankertz 1982). Dagegen spielte an höheren allgemein bildenden und erst recht an den „Gelehrtenschulen“ Lernen durch Werken nur eine rudimentäre, allenfalls in künstlerischen Fächern anzutreffende Rolle.

Bei der Arbeitsschule, deren Idee sich im 19. Jahrhundert bis Anfang des 20. Jahrhunderts verbreitete, ging

es im Kern auch um die „Erziehung zur Brauchbarkeit“, – auch wenn sie aus unterschiedlichen Perspektiven begründet wurde. In ihrer bürgerlich-konservativen Auslegung zielte die Arbeitsschule auf soziale Platzierung und Sozialdisziplinierung. Dies wird am Beispiel von Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule deutlich: „Der Wert unserer Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen, beruht im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ (1909, 37f.).

Zwar setzte der Bund Entschiedener Schulreformer³ dieser elitären arbeitspädagogischen Auffassung sein Konzept einer sozial ausgerichteten, demokratischen und weltlichen Lebens- und Einheitsschule entgegen, die „elastisch“ die individuellen Begabungen und Interessen der Schüler/-innen fördert und im Sinne einer Arbeitsschule Theorie und Praxis im Unterricht zusammenführt.⁴ Jedes Kind sollte unabhängig von sozialer Herkunft am Werkunterricht teilnehmen, um die Zusammenhänge von Arbeiten, Wirtschaften und Technik in der Gesellschaft verstehen und daran mitwirken zu können. Allerdings konnte sich dieser Gedanke in der deutschen Schulreform der 1920er Jahre und auch bei späteren Schulreformen bis heute nicht durchsetzen.

Werkpädagogische Angebote blieben in der Weimarer Republik auf Maßnahmen zur Unterstützung von Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Schulzeit keine Lehrstelle oder keinen Arbeitsplatz fanden, beschränkt. Diese sollten ungelernete und arbeitslose Jugendliche in Werkkursen und Werkstätten auf eine Ausbildung oder Beschäftigung vorbereiten (Hermanns 2002, 32).

³ Der im September 1919 gegründete „Bund Entschiedener Schulreformer“ war ein Zusammenschluss von Reformpädagogen (u.a. Paul Oestreich). Der Bund verstand sich als kulturpolitische Vereinigung, deren Ziel eine umfassende Erneuerung des Erziehungs- und Bildungswesens war.

⁴ Nach den Vorstellungen der entschiedenen Schulreformer sollte diese Schule später zur Produktionsschule weiterentwickelt werden.

Auch in der Bundesrepublik der 1950er und 1960er Jahre war Werkpädagogik im Kontext der so genannten Jungarbeiterfrage in erster Linie eine Domäne der Haupt- und Berufsschule (vgl. Büchter 2013). An den Hauptschulen wurde der Werkunterricht und später die Arbeitslehre als unterrichtliche Möglichkeit der frühzeitigen Heranführung der Jugend an die Arbeitswelt gesehen, während an berufsbildenden Schulen die „Werkerschulung“ für Jugendliche ohne Lehrvertrag (Jungarbeiter/-innen) als Vorläufer der späteren Berufsvorbereitung und Berufsbildung eingeführt wurde. Vor allem in der Auseinandersetzung um die „richtige“ Beschulung Ungelernter und Jungarbeiter/-innen spielten werkpädagogische Ansätze eine maßgebliche Rolle. Mit anderen Worten: Werkpädagogik war auch hier in erster Linie ein Thema für die Bildung und Erziehung sozial Unterprivilegierter.

Mit dem rasanten Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit in den 1980er Jahren bekamen dann werkpädagogische Fördermaßnahmen, die Arbeiten und Lernen zu verbinden suchten, in der Benachteiligtenförderung erneut eine besondere Bedeutung. In deutlich größerem Maße als heute waren in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren darunter auch Ansätze mit emanzipatorischem Anspruch. Beispielhaft hierfür steht der Berliner Modellversuch zur Motivierung besonders gering qualifizierter Jugendlicher aus Einrichtungen der Jugendhilfe für eine Berufsausbildung (vgl. Collingro et al. 1987). Hier sollten emanzipatorische Zielsetzungen in die berufliche Erstausbildung von Jugendlichen im Rahmen der Jugendhilfe einbezogen werden. „Der Grundgedanke basierte darauf, daß um so besser gelernt werden konnte, je herrschaftsfreier und angstfreier, je sozialer und kommunikativer, je ganzheitlicher und sinnstiftender, je individueller und subjektiver ein Lernprozeß gestaltet werden konnte. Entscheidend wurden für das pädagogische Konzept in der fachpraktischen Ausbildung deswegen Begriffe wie ‚Mitwirkung‘, ‚Theorie-Praxis-Bezug‘, ‚Gruppenarbeit‘, ‚Inhaltliche Beurteilung‘ und ‚Nutzen‘“ (ebd., 28).

Werkpädagogische Angebote der Jugendhilfe

Nach dem achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1, 1). Damit junge Menschen dieses Recht überhaupt verwirklichen können, soll Jugendhilfe unter anderem dazu beitragen, sie in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1, 3.1). Sie soll daher junge Menschen bei ihrem Hineinwachsen in das Arbeits- und Berufsleben durch Förderung ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung unterstützen und auch die Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration fördern (Prokusch 2002).⁵

Vor dem Hintergrund der wachsenden Zahl von Schulabbrechern/-innen, Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag und arbeitslosen Jugendlichen in den 1970er Jahren wurden in unterschiedlicher Zuständigkeit (BMBF, BMAS, BMFSFJ, Landesministerien etc.)⁶ Förderangebote entwickelt, die dieser Entwicklung jeweils differenziert begegnen sollten. Trotz unterschiedlicher Zielsetzungen und Erscheinungsformen, spielte bei allen Maßnahmeangeboten die enge Verzahnung von Theorie und Praxis vermittels werkpädagogischer Ansätze eine zentrale Rolle, auch wenn dieser Begriff nicht explizit verwendet wurde (vgl. BMBF 1999, 35 u. 42).

So entwickelte beispielsweise die damalige Bundesanstalt für Arbeit (BA) auf der Grundlage des 1969 in Kraft getretenen Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) **berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)** mit bis heute wechselnden Namen und Erscheinungsformen. Zwischen 1983 und 1996 bestand das Angebot aus zwei unterschiedlichen Typen von Maßnahmen:

⁵ Im Folgenden wird zumeist von Jugendberufshilfe gesprochen, die bekanntlich ein zentraler Teil der Jugendsozialarbeit ist und entsprechend §13 SGB VIII zur Jugendhilfe gehört.

⁶ Die Bezeichnungen der verschiedenen Ministerien haben sich im Laufe der Jahre zum Teil mehrfach geändert, deshalb werden hier die aktuellen Bezeichnungen verwendet.

- (a) *berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung* (Grundausbildungs-, Förderungs-, Informations- und Motivationslehrgänge etc.)
- (b) *berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für jüngere Arbeitslose in der Zuständigkeit der Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung* (Arbeiten und Lernen, Lehrgänge zur Vermittlung/Erweiterung beruflicher Kenntnisse = J4 bis J7).

Diese beiden Maßnahmetypen wurden nach Überarbeitung des Runderlasses über BvB (Dienstblatt-Runderlaß 42/96) zusammengefasst und in die Zuständigkeit der Berufsberatung überführt.⁷

Mit der Einführung des **Benachteiligtenprogramms** durch das BMBF im Jahr 1980 wurde die „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ entwickelt (vgl. BMBF 1987). Diese vereint in ihrem Förderkonzept werk-, schul- und sozialpädagogische Ansätze, die durch drei berufliche Fachgruppen vertreten sind: *Fachausbilder/-innen*, *Fachanleiter/-innen* für die berufspädagogische Qualifizierung (Fachpraxis); *Lehrkräfte* (Stützlehrer/-innen) für den fachtheoretischen Teil der beruflichen Qualifizierung und zur Heranführung an das Lernen theoretisch gefasster Inhalte; *sozialpädagogische Fachkräfte* zur Bearbeitung der vielfältigen Problemlagen und zur Stärkung der Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen der Berufs-, Arbeits- und Lebenswelt.

Das vom BMFSFJ bereits Mitte der 1970 Jahre aufgelegte und seither mit wechselnden Schwerpunkten fortgeführte bundesweite Förderprogramm **„Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“** will ebenfalls in vielfältiger Weise zur beruflichen Eingliederung von jungen Menschen mit sozialen oder individuellen Benachteiligungen beitragen. Zu den Angeboten des Programms gehören u.a. Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und der außerbetrieblichen Berufsausbildung, Jugendwerkstätten und Produktionsschulen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Werkpädagogische Ansätze finden sich in den meisten Förderangeboten zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang Schule – Beruf. Dies gilt sowohl für die von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen Maßnahmetypen der Berufsvorbereitung nach SGB III als auch für die Angebote der Jugendhilfe nach SGB VIII, insbesondere die Angebote zur Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf und der Ausbildungsvorbereitung (BMBF 1999, 46). Im Folgenden werden exemplarisch einige dieser Angebote skizziert.⁸

➔ Jugendwerkstätten

Das Förderkonzept der Jugendwerkstätten basiert auf einem Zusammenwirken von *sozialpädagogischer Förderung*, deren Aufgabe vor allem in der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und individuellen Stabilisierung besteht; *werkpädagogischer Anleitung*, die handwerkliche, gestalterische und produktive Tätigkeiten ebenso wie Planungs- und Reflexionsleistungen Ausdauer, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit und erste handwerkliche Grundkenntnisse vermitteln soll sowie *Stütz- und Förderunterricht*, der berufsbezogene Kompetenzen sowie die berufsschulischen und allgemein bildenden Inhalte vermitteln und die jungen Menschen wieder an Bildung heranzuführen und ihre Bildungsvoraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit verbessern soll.

➔ Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Im Berufsvorbereitungsjahr als Zwischenstation zwischen allgemeinbildender Schule und einer regulären Berufsausbildung erfolgt die Förderung durch die Vermittlung erster beruflicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in einem oder in mehreren Berufsfeldern. Dazu sind die das BVJ anbietenden berufsbildenden Schulen in der Regel mit Werkstätten, Übungsräumen, Küchen usw. ausgestattet, in denen die Jugendlichen auch praktisch arbeiten können (vgl. Hofmann-Lun 2007, 21).

7 Zum Spektrum der BvB vgl. auch BMJFFG 1990, Achter Jugendbericht, BT-Drucksache 11/6576, 126

8 Eine umfassende Übersicht über die einzelnen Maßnahmeangebote findet sich u.a. bei Cremer/Esner 1986; INBAS 1998; BMBF 1999; DJI 2005; Goltz/Christe/Bohlen 2008

➤ Außerbetriebliche Ausbildung

Auch für die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) ist das Zusammenspiel von Ausbilder/-innen, Lehrkräften und Sozialpädagog/-innen charakteristisch, wobei Werkpädagogik hier eine zentrale Rolle spielt. Jugendliche werden hier in einem anerkannten Ausbildungsberuf ausgebildet. Vermittelt werden berufsspezifische, fachtheoretische und -praktische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und es gibt teilweise die Möglichkeit der Erlangung eines allgemein bildenden Schulabschlusses.

➤ Produktionsschulen

Produktionsschulen praktizieren eine „Kombination von praxisbezogenem Unterricht, Betriebspraktika und Werkstattarbeit mit Ernstcharakter. Im Rahmen der Produktionsschule wird dem Anspruch nach vorrangig in Werkstätten an Produkten gelernt. Lerninhalte sind die Bereiche, die unmittelbar für das Arbeitsleben relevant sind“ (Deeken 2013).

➤ Arbeiten und Lernen

Zu Beginn der 1980er Jahre gab es allein neun verschiedene berufsvorbereitende Maßnahmetypen, fußend auf dem Runderlass 48/1983 der Bundesanstalt für Arbeit. Sie firmierten unter der Bezeichnung J-Lehrgänge, wobei J3, J6 und J9 am häufigsten vertreten waren. Während mit J6 die so genannten einjährigen Grundausbildungslehrgänge (früher G3) und mit J6 die Hauptschulabschlussmaßnahmen bezeichnet wurden, stand J3 für die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) „Arbeiten und Lernen“ (Cremer 1986, 62).

Mit Ausnahme von J8 und J9, die ausschließlich allgemeinbildend konzipiert waren, stand bei allen anderen Maßnahmen die Vermittlung von berufspraktischen Fertigkeiten und Kenntnissen im Vordergrund. Eine besondere Bedeutung hatten die J3-Maßnahmen („Arbeiten und Lernen“), in denen die Vermittlung allgemeinbildender Inhalte und der Erwerb berufspraktischer Kenntnisse und Fertigkeiten im Mittelpunkt standen. Zur Durchführung dieser Maßnahmen wurden bei den Bildungsträgern Werkstätten eingerichtet. (vgl. ebd., 65).

Verzahnung von Theorie und Praxis als Prinzip

Didaktische Konzepte für die Werkpädagogik sind so alt wie die Werkpädagogik selbst. Für die neuere Zeit sind besonders die von Wiemann in den 1970er Jahren entwickelten didaktischen und curricularen „Ansätze zur Lösung des Jungarbeiterproblems“ (1975) hervorzuheben. Damit hat er gezeigt, „welche Maßnahmen erforderlich sind, um möglichst allen Jugendlichen eine Berufsausbildung zu ermöglichen, um diese so vor dem Hilfsarbeiterschicksal zu bewahren“ (1975, 3). So muss „für Jugendliche mit Lern- und Verhaltensschwächen [...], je nach dem Grad der Lern- und Verhaltensabweichungen, eine Zuweisung in Förder-, Beratungs- und Stützmaßnahmen ermöglicht werden, damit die Lernenden die entsprechenden Lernziele und Abschlüsse erreichen können und nicht aus dem Kreis der Lernenden in der Berufsausbildung – auf Dauer – herausfallen. Dabei muß das Maß der quantitativen (Lernzeit, Größe der Lerngruppen, usw.) und der qualitativen (Qualifikation der Lehrkräfte, Beratungslehrer/-innen und Betreuer/-innen usw.) Zuwendung in den Stützkursen von dem Grad der Lern- und Verhaltensabweichung bestimmt sein“ (ebd., 146). Didaktisch bedarf es zur Erreichung des Lernziels der Fähigkeit zu flexiblem und solidarischem Handeln eines handlungsorientierten Unterrichts, der eine Gleichwertigkeit zu den frühen Lernerfahrungen der Unterschicht aufweist und folgende Lernprozesse ermöglicht: (a) Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen; (b) Verbindung von planendem und ausführendem Lernen; (c) Verbindung von beruflichem und politischem Lernen (ebd.).

Für die 1980er Jahre hervorzuheben sind verschiedene Modellversuche, in denen Ansätze zu einer Didaktik der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher entwickelt worden sind (vgl. Zielke 1986). Auch hier spielte die enge Verzahnung von betriebsspraktischer und schulischer Ausbildung eine zentrale Rolle. Beispielhaft sei hier die Berufsausbildung im niedersächsischen Jugendheim Johannesburg erwähnt. Diese war darauf ausgerichtet, „den künstlichen ‚Glashauscharakter‘ einer Schonraumausbildung zu vermeiden, ohne aber die förderlichen Eigenschaften einer unabhängig institutionalisierten

Ausbildung (Integration von Ausbildungspraxis und Theorie, Verzahnung von beruflicher Unterweisung und sozialpädagogischer Betreuung, methodische Spezifika) zu verlieren oder aufzugeben“ (vgl. Sturzebecher/Klein 1986).

Für die 1990er Jahre waren die von Biermann/Bonz/Rützel (1999) herausgegebenen Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter beispielgebend; und für die jüngste Zeit ist unter anderem auf die von Bojanowski et. al. (2013) herausgegebene Einführung in die berufliche Förderpädagogik hinzuweisen.

Als die beiden wichtigsten Methoden, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, galten, zumindest in den Anfängen der Benachteiligtenförderung, die Leittext-Methode und die Projektmethode (vgl. Reich 1990). Beide Methoden sind handlungsorientiert, stützen sich auf das Prinzip der vollständigen Handlung, beanspruchen Ganzheitlichkeit und sollen die Motivation zum Arbeiten wie zum Lernen und die Selbststeuerung des Lernprozesses fördern. Während die *Leittext-Methode* ihren Schwerpunkt mehr in der selbstständigen Informationsbeschaffung und -bearbeitung, der Arbeitsplanung, selbstständigen Durchführung und Auswertung des Arbeitsprozesses hat, ist die *Projektmethode* offener und mit mehr Gestaltungsspielraum angelegt. Die Projektausbildung zielt auf die Erstellung eines Produkts, das, anders als bei der Leittextmethode, noch nicht vorgegeben ist. Eine weitere Form der Verbindung von Theorie und Praxis ist das *Lernen im Arbeitsprozess*, das in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher aber eine eher ungeordnete Rolle spielt.⁹

Beim Rückblick auf die jüngere Geschichte wird deutlich, dass insbesondere in den 1970er und auch noch in den 1980er Jahren kritische und zum Teil recht filigrane Überlegungen zur Didaktik der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher angestellt wurden, und zwar auf der Grundlage einer gesellschaftskritischen Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten Menschenbildern wie mit den bestehenden sozioökonomischen Verhältnissen. So gab es

damals – entgegen der bis heute weit verbreiteten Gepflogenheit, benachteiligten Jugendlichen die Schwierigkeiten am Übergang überwiegend selbst zuzuschreiben –, gewichtige Stimmen, die dies entschieden zurückgewiesen haben und keinen Zweifel daran ließen, „daß das Zurückbleiben der Jugendlichen im pädagogischen und Arbeitsprozeß auf die besonderen sozial-ökonomischen Verhältnisse in unserem Land zurückgeführt werden kann“ (Struve 1976, 77). Da *alle* Menschen aufgrund ihrer biologischen Ausstattung potentiell lernfähig sind, dass sich die potentielle Lernfähigkeit aber nur ausbilden und verwirklichen kann, „wenn sich das Individuum unter menschlichen, d.h. unter gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln kann, [...] wenn es sich bilden und qualifizieren kann, wenn es sich Fähigkeiten aneignen kann, die gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen, wenn es die Fähigkeiten anwenden und reproduzieren kann“ (ebd., 204), stellt sich die Frage: „Wer wird wie und wodurch am Lernen behindert, wer wird wodurch daran gehindert, sich Eigenschaften, Erfahrungen und Fähigkeiten anzueignen, die ihm eine selbstbewußte, entwickelte Teilnahme am gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß ermöglichen?“ (ebd., 205). Hieraus ergeben sich Folgerungen, die nicht nur die pädagogische Praxis betreffen, sondern auch den gesamten sozioökonomischen Kontext mit einschließen (vgl. ebd., 206ff.).

Auffallend ist, dass neuere werkpädagogische Ansätze nicht nur hinsichtlich eines kritischen Bezugs auf die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auch im Hinblick auf ihre didaktischen Überlegungen hinter die von Wiemann in den 1970er Jahren, aber auch hinter die in Modellversuchen der 1980er entwickelten konzeptionellen Ansätze zurückfallen. Sie verbleiben im Vergleich zu deren konkreten berufsfeldspezifischen Ausführungen eher auf einer abstrakten Ebene. Deshalb kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Vorschläge von Wiemann und auch von Zielke nach wie vor eine Vorreiterrolle für heutige werkpädagogische Angebote zur Unterstützung Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf spielen und auch heute noch beispielgebend wirken können.

⁹ Siehe ausführlicher zu den Methoden der Verzahnung Theorie und Praxis in BMBF 1999, 133ff.

Fazit

Die zurückliegenden Jahrzehnte der Benachteiligtenförderung haben gezeigt, dass werkpädagogische Förderangebote in ihren verschiedensten Varianten eine wirksame Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf sein können. Sie stellen eine wichtige Bedingung zur (Wieder-)Herstellung von Lernmotivation und Beförderung von Lernprozessen dar und tragen dadurch zur persönlichen Entwicklung der Jugendlichen bei. Ob durch verstärkte Praxisorientierung bei Berufsorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher jedoch bewirkt wird, die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen benachteiligter Jugendlicher zu erhöhen, wie zum Beispiel in Festreden zur Feier „25 Jahre Benachteiligtenprogramm“ behauptet wurde (BIBB 2005), wäre noch zu belegen.

Das Dilemma, in dem sich die Jugendberufshilfe befindet, ist durch werkpädagogische Angebote jedenfalls nicht aufzulösen. So kann sie zwar einerseits ihr Integrationsversprechen nicht halten, andererseits aber gar nicht anders, als am Ziel einer Integration von Jugendlichen ins Erwerbssystem festzuhalten. Denn „trotz aller Bemühungen, an der so genannten Arbeits- oder Ausbildungsreife benachteiligter Jugendlicher zu arbeiten und ihre psychosoziale Entwicklung sowie ihre berufliche Sozialisation zu begleiten, blockiert die Krise der Arbeitsgesellschaft jegliche pädagogische Praxis, die darauf abzielt, zu einer stabilen beruflichen Integration beizutragen“ (Geßner 2003, 20).

Vor diesem Hintergrund ist die Jugendberufshilfe gefordert, den Spagat zwischen ihrem sozialpädagogischen Auftrag und der Zielsetzung der Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt zu meistern (vgl. dazu schon Hornstein 1987). Sie darf dieses Spannungsverhältnis nicht einseitig zugunsten der Integration in Ausbildung und Beschäftigung auflösen und die reibungslose Einfügung in den gegebenen betrieblichen Kontext gar zur ‚Entwicklungsnotwendigkeit‘ stilisieren, wie dies nicht selten z.B. bei berufsvorbereitenden Maßnahmen der Fall ist, wo das Training adäquaten Arbeitsverhaltens, von Sorgfalt, Pünktlichkeit, Genauigkeit und Zuverlässigkeit eine zentrale Rolle spielt. Jugendberufshilfe muss am Ziel der Vorbereitung auf den Übergang in die Arbeitswelt festhalten, gleichzeitig aber dem Mythos begegnen, dass Qualifikations- und Sozialisationsdefizite die Ursache für Arbeits- und Ausbildungslosigkeit seien. Aufgabe der Jugendberufshilfe ist es vielmehr, die Handlungskompetenzen der Jugendlichen zu stärken, die sie brauchen zur Bewältigung der für sie frustrierenden Situation am Übergang. Hiervon hängt entscheidend ab, ob Jugendliche lernen, diese schwierige Situation produktiv zu bewältigen. Neben dem Aufbau berufspraktischer, schulischer und fachtheoretischer Kenntnisse und Kompetenzen kommt deshalb der Entwicklung sozialer und alltagspraktischer Kompetenzen (Lebensbewältigungs-, Lebensführungskompetenz und psycho-soziale Stabilität) eine besondere Bedeutung zu.¹⁰

Zur Person



Prof. Dr. phil. habil. Gerhard Christe leitet das seit 2014 in Hamburg ansässige Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ)












Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Soziale Ungleichheit, Bildungsforschung, Arbeitsmarktpolitik, Berufliche Bildung Benachteiligter, Übergang Schule – Beruf, Schulverweigerung. Mitglied in verschiedenen wissenschaftlichen Vereinigungen und Fachbeiräten bei Bundesministerien.

Autor zahlreicher Veröffentlichungen u.a. zur Bildungsungleichheit, zum Übergang Schule-Beruf und zu den Herausforderungen für die Jugendberufshilfe.

Link: www.iaj-oldenburg.de

Literatur

-  **Biermann, H./Bonz, B./Rützel, J. (Hg.) (1999):** Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart.
-  **Blankertz, H. (1982):** Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
-  **Bojanowski, A./Koch, M./Ratschinski, G./Steuber, A. (Hg.) (2013):** Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster
-  **Büchter, K. (2013):** Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufswissenschaftlicher Diskussion. In: Maier, M.S./Vogel, T. (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 27-47
-  **Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2005):** Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe - Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung 27./28. September 2005 in Bonn; in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik. Bonn
-  **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (1999):** Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn
-  **Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hg.) (1987):** Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichung für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW. 4. Aufl., Bonn
-  **Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.) (1990):** Achter Jugendbericht, Bonn. BT-Drucksache 11/6576
-  **Christe, G. (1914):** Aktuelle und künftige Herausforderungen in der Jugendberufshilfe. In: unsere jugend, 66. Jg., Heft 9/2014, 354-366
-  **Collingro, P. et. al. (1987):** Ausbildung und Jugendhilfe. Erfahrungsbericht über den Modellversuch des Berliner Senats. Wetzlar.
-  **Cremer, C. (1986):** Analyse und Weiterentwicklung des Konzepts der Arbeitsamtsmaßnahme Arbeiten und Lernen. In: Cremer, C./Esser, J. u.a. (Hg.): „Dranbleiben, durchziehen, unterkommen...“. Bausteine zur Bildungsarbeit in Arbeitsamtsmaßnahmen. Weinheim u. Basel, 61-103
-  **Deeken, S. (2013):** Praxisbericht zum Hamburger Produktionsschulprogramm. Mai 2013. In: GPC BIBB. <http://www.good-practice.de/infoangebote/beitrag5326.php>.
-  **Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2005):** Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. München
-  **Geßner, T. (2003):** Die Letzten beißen die Hunde – Die Gegenwart des Turbokapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung. Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6, 20-25
-  **Goltz, M./Christe, G./Bohlen, E. (2008):** Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien. Freiburg
-  **Hermanns, M. (2002):** Ursprünge der Jugendsozialarbeit in der Weimarer Republik. In: Fülbiel, P./Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch der Jugendsozialarbeit. 2. Aufl., Münster, 20-32
-  **Hofmann-Lun, I. (Hg.) (2007):** Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen. DJI, München
-  **Hornstein, W. (1987):** Aufgaben und Perspektiven – Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe. In: BBJ-Consult (Hg.): Jugendpolitischer Fachkongreß „Jugend und Arbeit“. Berlin, 54-75

-  **INBAS (1998):** Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung. Eine Modellversuchsreihe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Frankfurt am Main
-  **Kerschensteiner, G. (1909):** Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt
-  **Lackner, S. (1988):** Bildungsdimensionen der Werkpädagogik. Frankfurt a.M.
-  **Proksch, R. (2002):** § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Münster, 213-235
-  **Reisch, R. (1990):** Projektausbildung und Leittextmethode. Ein Handbuch für Ausbildung und Beschäftigung. Hrsg. IBAB Heidelberg
-  **Struve, K. (1976):** Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag. Bestimmungsgründe für das Zurückbleiben Jugendlicher in Schule und Arbeitswelt. Dissertation, Universität Münster
-  **Sturzebecher, K./Klein, W. (1986):** Zur besondere Gestaltung einer Berufsausbildung bei verhaltensauffälligen und lernschwachen Jugendlichen. In: Zielke, D./Hensge, K./Lemke, I.G. (Hg.): Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. BIBB Berlin und Bonn, 17-69
-  **Tenorth, H.-E. (2000):** Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u. München
-  **Thimm, K. (Hg.) (2012):** Werkbuch „Sozialarbeit an Grundschulen“. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V. Berlin; <http://www.inib-berlin.de/inib/dokumente/werkbuch.pdf>
-  **Wiemann, G. (1975):** Ansätze zur Lösung des Jungarbeiterproblems. Göttingen
-  **Zielke, D. (1986):** Ansätze zu einer Didaktik der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Zielke, D./Hensge, K./Lemke, I.G. (Hg.): Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen. Hrsg. BIBB Berlin und Bonn, 201-229

1.2 Der Ansatz „Niedrigschwelligkeit“ als Herausforderung für die Jugendsozialarbeit

von **Andreas Oehme**

Die Idee der Niedrigschwelligkeit zielt im Grunde auf eine Selbstverständlichkeit ab: Hilfe und Unterstützung sind so zu gestalten, dass sie von den Menschen, für die diese Hilfe gedacht ist, auch als Hilfe verstanden und in Anspruch genommen werden kann. Viele Maßnahmen, die von Seiten der Fördergeber und Träger als Hilfe konzipiert werden, sind aus Perspektive der Adressat/-innen keine Hilfe oder sie ist nicht annehmbar. Bedingungen, an die Angebote geknüpft werden, können aus dieser Sicht unakzeptabel sein: sie können die eigene Würde verletzen, die Handlungsfreiheit einschränken, die Aufgabe aktuell wichtiger Dinge im Leben bedeuten, mit beschämender Kontrolle verbunden sein oder Angst machen. Oft werden dann Adressat/-innen nicht erreicht. Sie „entziehen“ sich innerlich oder – soweit möglich – durch körperliche Abwesenheit. Die Hilfe läuft buchstäblich ins Leere oder bewirkt gar das Gegenteil dessen, was sie erreichen sollte.

Die modernen niedrigschwelligen Ansätze sind vor allem in der Sozialen Arbeit mit Drogenabhängigen entwickelt worden (vgl. Stöver 1999). Man reagierte damit kritisch auf Angebote, die zwar aus politischer Sicht wünschenswerte, aber aus Klient/-innensicht in der Regel völlig unannehmbare Bedingungen enthielten, so zum Beispiel die Drogenfreiheit bei einer Teilnahme an Angeboten. Allmählich entwickelte sich die Einsicht, dass man die Drogenabhängigkeit akzeptieren muss, wenn man mit Drogenabhängigen arbeiten will. Später entstanden auch die typischen niedrigschwelligen Jugendhilfeangebote wie Straßensozialarbeit, mobile Jugendarbeit und aufsuchende Jugendsozialarbeit. Alle folgten der Idee, den Adressat/-innen dort ein Angebot zu machen, wo sie sind, und sie so zu akzeptieren, wie sie sind. Es ging und geht dabei nicht so sehr speziell um Hilfen nur für gesellschaftliche Randgruppen, sondern allgemein um die Gestaltung von Angeboten, die aus Sicht von Adressat/-innen möglichst wenig Barrieren

und möglichst transparente Zugangsregeln enthalten – die also niemanden aus der Zielgruppe aktiv ausschließen, soweit sich dies organisieren lässt.

Grundzüge des Ansatzes „Niedrigschwelligkeit“

In dieser Tradition ist auch die Entwicklung niedrigschwelliger Projekte in der Jugendsozialarbeit zu sehen¹¹. Sie setzt sich kritisch von einer Maßnahmepaxis ab, die die Jugendlichen in ihrer Lebenslage aus dem Blick verloren hat und Hilfe und Unterstützung allein auf eine schnelle Eingliederung in den Arbeitsmarkt ausrichtet – eine Bedingung, die in dieser Form an der Lebenssituation vieler Jugendlicher vorbei geht und auch die Bedingungen auf dem ersten Arbeitsmarkt viel zu unkritisch hinnimmt. So werden Jugendliche in einem pädagogischen Sinne nicht erreicht und dann aufgrund ihrer Abwendung vom Angebot oft als „problematisches Klientel“ angesehen. Dieser Widerspruch zwischen Hilfeangebot und Lebenskonstellation von Jugendlichen, denen die Bedingungen so mancher Maßnahmen oder des ersten Arbeitsmarktes zunächst fern liegen, produziert am Ende weniger Eingliederung als Ausschließung. Deshalb haben sich in den letzten Jahren wieder mehr und mehr Projekte entwickelt, die sich ganz im Sinne fachlicher Grundsätze der Jugendhilfe zuerst am Jugendlichen orientieren, und von hier ausgehend eine eigene pädagogische „Antwort“ für diese Problematik suchen.

¹¹ Der Autor hat seit 2005 verstärkt mit niedrigschwelligen Projekten in der Jugendsozialarbeit und vor allem im Rahmen einer explorativen Studie versucht, den hier zugrundeliegenden Ansatz herauszuarbeiten. Die Ergebnisse wurden vielfach mit Fachkräften aus Praxis, Verbänden, Politik, Verwaltung und Wissenschaft diskutiert und weiterentwickelt. An dieser Stelle soll noch einmal prägnant die Idee dieses Ansatzes dargestellt werden. Mehr dazu in der Studie: Muche, Claudia, Oehme, Andreas, Schröder, Wolfgang (2010): Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine Expertise zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit, download unter http://www.jugendsozialarbeit.de/expertisen_2010

Das Merkmal niedrigschwelliger Ansätze schlechthin ist die akzeptierende Grundhaltung gegenüber den Adressat/-innen. So wie die niedrigschwellige Arbeit mit Drogenabhängigen Drogenkonsum und die dazugehörigen Lebenslagen (Leben auf der Straße, Beschaffungskriminalität usw.) zunächst akzeptieren musste, so akzeptiert die niedrigschwellige Jugendsozialarbeit die Jugendlichen in ihren Lebenslagen und –weisen, die entscheidend durch Arbeits- und Ausbildungslosigkeit geprägt sind. Dabei handelt es sich nicht nur um eine persönliche Haltung, sondern auch um einen Bestandteil des professionellen Konzepts. Die Projekte werden weitgehend als ein Rahmen gestaltet, in dem jede/r Teilnehmer/-in seinen und ihren Platz haben kann, in dem man also auch „anders“ sein kann und Bedürfnisse mitbringen darf, die in vielen anderen Maßnahmen und Bildungseinrichtungen keinen Platz haben.

Akzeptanz heißt nicht Gleichgültigkeit. Sie bedeutet eher, die verschiedensten Themen und Probleme ernst zu nehmen, die jedes Leben auf seine Weise mit sich bringt. Diese kommen im Projektalltag vor allem situativ zum Vorschein, oftmals auch in Konflikten, und sie werden hier (vielfach in der Gruppe) bearbeitet. Man kann daher als weiteren wichtigen fachlichen Zug niedrigschwelliger Arbeit hervorheben, dass der Bildungsauftrag und damit im Wesentlichen auch der professionelle Handlungsbedarf von dem oder der Jugendlichen her bestimmt werden. Es geht hier um ihr Leben (mit Arbeit) insgesamt; wichtig sind dafür zu allererst die Stärkung ihrer Person und ihres psychosozialen Gleichgewichts: gute soziale Kontakte, Stabilität im Alltag, die Eröffnung vormals verschlossener Welten, die Suche nach dem „Eigenen“ und nach der eigenen Motivation. All das sind für Teilnehmer/-innen sehr eigene, oft schwierige Themen, die unmittelbar mit ihrem Leben – ihrer Biografie, ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld zu tun haben. Die Jugendlichen bringen ihre eigenen Themen in die Projekte mit. Deren Aufgabe ist es, diese Themen aufzugreifen und im Projekt als einen „biografischen Bildungsauftrag“ zu rahmen und zu bearbeiten, so dass hier im Grunde ganz verschiedene Bildungsprozesse gleichzeitig verlaufen, aber über gemeinsame Tätigkeiten und über Gruppenbildungen gebündelt werden können.

Niedrigschwelligkeit ist also keine „Kuschelpädagogik“, die Jugendlichen die „Härten des Lebens“ ersparen will. Im Gegenteil: Mehr als andere Ansätze kann die niedrigschwellige Jugendsozialarbeit Teilnehmer/-innen mit den Herausforderungen ihres eigenen Lebens konfrontieren. Menschen bekommen hier einen Vorschuss an Vertrauen und Akzeptanz, *damit* sie sich verändern können. Auf dieser Basis kann eine hohe pädagogisch wirksame Spannung erzeugt werden: zwischen Akzeptanz und Offenheit für einen Menschen, so wie er ist, und der Zumutung, sich zu verändern und die Akteursrolle im eigenen Leben anzunehmen. Diese Spannung zeigt sich in einem Kontinuum von Arbeitsprinzipien, durch die Jugendliche in die Projekte „hineingenommen“ werden, um mit ihnen arbeiten zu können. Dies beginnt mit der oben beschriebenen Akzeptanz, gefolgt von dem professionellen Verstehen der Lebenslagen und dem Handeln der Jugendlichen als eine Bewältigung ihrer Situation. Weitere wichtige Arbeitsprinzipien sind:

- Mitarbeiter/-innen bauen bewusst gute Bindungen zu den einzelnen Jugendlichen auf und formen Gruppen, die Bindungen entfalten;
- Mitarbeiter/-innen verstehen sich als Anwälte „ihrer“ Jugendlichen, sie treten für sie ein und sind oft auch zu unkonventionellen Zeiten und Orten anzusprechen;
- Jugendliche bestimmen bei der Gestaltung des Projektalltags wie bei der Erarbeitung ihrer weiteren Lebensperspektiven soweit mit, wie es für sie eine Herausforderung, aber keine Über- oder Unterforderung bedeutet;
- Regeln werden gemeinsam erarbeitet;
- mit Konflikten und problematischen Verhaltensweisen arbeitet man pädagogisch, d.h. man setzt sich damit bewusst auseinander und findet über dieses Verständnis pädagogische Lösungen;
- Mitarbeiter/-innen und Jugendliche erarbeiten gemeinsam biografische Perspektiven, die für die Jugendlichen erstrebenswert erscheinen.

Kritische Spannungen

Arbeitsmarktpolitische Förderansätze haben oft die Tendenz, Bildungsaufträge aus den Anforderungen heraus zu bestimmen, die entweder das Bildungssystem oder der Arbeitsmarkt als Teilhabebedingung stellen. Diese Anforderungen erscheinen als fester Bestandteil der Bildungs- und Arbeitswelt und lassen sich aus dieser Perspektive nicht als gestaltbar thematisieren. Aus der Differenz zwischen geforderten und beim Jugendlichen (nicht) vorhandenen Kompetenzen lässt sich dann eine individuelle Bildungslücke feststellen, die die Jugendlichen schließen müssen, um sich im Arbeitsmarkt integrieren zu können. Spiegelbildlich zum Ansatz Niedrigschwelligkeit werden dann – ausgehend von den Anforderungen des Arbeitsmarktes – am Ende kaum die Strukturen, dafür umso mehr die Jugendlichen zum Thema. Da die Jugendsozialarbeit per Selbstdefinition Jugendliche adressiert, die einen Unterstützungsbedarf haben, erscheinen diese in der Regel in einem defizitären Licht.

Arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen und nicht zuletzt auch die Jugendsozialarbeit sind immer wieder in die Falle geraten, aus dieser Sichtweise Jugendliche negativ zu etikettieren und zu stigmatisieren: ihre Herkunftsmilieus abschätzig zu betrachten; Unterstützung und Qualifikation als eine Art „Durchlauferhitzer“ mit anschließender Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu sehen; selbst die Steuerung über wichtige biografische Entscheidungen und Entwicklungen zu übernehmen; vielfach mit Sanktionen – mit anderen Worten mit einer Strafpädagogik – zu arbeiten; Arbeit als freudlose Pflicht zu betrachten, um die niemand herumkommen darf; Curricula abzuspulen, ohne genau zu schauen, mit wem man es hier eigentlich zu tun hat und ohne sich mit den eigentlichen Bedürfnissen der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Dies soll hier keinesfalls einzelnen Personen oder Projekten angelastet werden. Es ist eine Frage des Ansatzes und des Standpunktes, von dem aus das zu bearbeitende Problem betrachtet wird.

Es ist klar, dass der Ansatz Niedrigschwelligkeit hier eine kritische Distanz hat. Denn Niedrigschwelligkeit bedeutet auch, (politisch) zu thematisieren, was Jugendliche zur arbeitsgesellschaftlichen Integration brauchen. Ihre Lebens- und Arbeitsperspektiven lie-

gen in genau dieser Struktur der Arbeitswelt. Doch diese zu gestalten, ist nicht Sache einzelner Jugendlicher, sondern die professioneller Fachkräfte und der Politik auf allen Ebenen. Die bestehende kritische Distanz zeigt sich im abweichenden fachlichen Konzept, das radikal den und die Jugendliche in den Mittelpunkt stellt. Zusätzlich gestalten sich Anschlüsse an weitere Unterstützungen bzw. an den lokalen Arbeitsmarkt oftmals schwierig. Die Spannungen in den fachlichen Konzepten wurden schon angedeutet: Besonders der im Rechtskreis SGB II/III eingeschriebene Vermittlungsvorrang ist dann ein Problem, wenn damit längerfristige Entwicklungen unterbunden werden, die weit bessere Teilhabechancen in der Arbeitswelt bedeuten. Eingliederung in Arbeit ist auch nicht immer gleichbedeutend mit Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsleben: Von Teilhabe reden wir, wenn man Teil hat und ist, wenn man etwas von sich einbringen kann (im Sinne aktiver „Teilgabe“ und Mitbestimmung) und einen legitimen Teil bekommt (Lohn, Anerkennung, Status etc.). Dies ist gerade im Niedriglohnsektor oft nicht der Fall. Nicht selten erscheint eine längere Bildungsperspektive gegenüber einer schnellen Vermittlung fachlich sinnvoller und würde sich möglicherweise auch auszahlen.

Niedrigschwelligkeit setzt außerdem eine größere Flexibilität der Förderinstrumente und –dauer voraus, um gezielt passende Unterstützungsangebote zu entwickeln. Enge Gesetzesauslegungen, etwa durch Weisungen, Richtlinien, Fachkonzepte etc., schränken den nötigen Handlungsspielraum dazu ein. Die Ausschreibungspraxis der Arbeitsagenturen bringt Probleme für die Arbeitskontinuität mit sich (regional und individuell fallbezogen betrachtet). Sie erschwert auch eine Synchronisierung von finanzieller Förderung und fachlicher Arbeit sowie die regionale Vernetzung der Angebote, die gerade für niedrigschwellige Hilfen sehr wichtig ist. Die große Unsicherheit und tendenzielle Prekarisierung der Beschäftigung im Bereich der über SGB II/III finanzierten Maßnahmen karikiert eine jahrzehntelange Debatte über regionale Vernetzung von Trägern. Die Finanzierungsbedingungen zwingen Mitarbeiter/-innen oftmals in genau jene prekären Arbeitsverhältnisse, vor denen sie ihre Zielgruppe, die Jugendlichen, bewahren wollen. Für die Qualität der Projekte kann das nicht zuträglich sein.

Über die Probleme der Förderung von niedrigschwellig arbeitenden Projekten ist bereits vielfach gestritten worden, weil die fachlichen Spannungen auch durch die Rechtskreise verlaufen. Zweifellos bietet der § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hier die besten Möglichkeiten, und zweifellos fällt der Finanzierungsanteil (durch die Kommunen) nach diesem Paragraphen weit geringer aus, als es fachlich geboten wäre. Eine Stärkung des § 13 ist daher wünschenswert, wenn man damit auch eine fachliche Ausrichtung im Sinne von Jugendhilfe verbindet, die sich wirklich von der Förderung nach SGB II/III absetzt. Gleichzeitig würde Jugendsozialarbeit immer noch in andere Rechtskreise und Programmförderungen hineinreichen. Die Schnittstellen wären aus Perspektive der Niedrigschwelligkeit weiterhin in der Praxis zu bearbeiten – keine leichte Aufgabe, wenn man bedenkt, dass hier schon von einem Verhältnis „wie Feuer und Wasser“ (Schruth 2014, S. 190) gesprochen wurde.

Nicht zuletzt durch diese Spannungen zu stärker arbeitsmarktpolitisch ausgerichteten Förderphilosophien stehen niedrigschwellige Grundprinzipien oft im Widerspruch zu weiteren Angeboten in den Regionen. Weit verbreitet ist etwa eine stigmatisierende Zuweisungspraxis der „besonders schwierigen Jugendlichen“ in diese Projekte, was den akzeptierenden Ansatz konterkariert. Auch weiterführende Angebote (Ausbildung, Arbeit, Unterstützungsmaßnahmen) schließen hier pädagogisch oft nicht an. Arbeitsweisen, Umgang miteinander und Klima im Projekt bis hin zur Art und Weise, Zukunftsvisionen der Jugendlichen zu formulieren, liegen nicht selten meilenweit auseinander. Deshalb sind niedrigschwellige Projekte auch nicht einfach ein vorgelagerter Baustein zu „hochschwelligem“ Angebotsstrukturen. Auch der Arbeitsmarkt hat als Horizont der gesellschaftlichen und sozialen Inklusion große Lücken. In vielen Betrieben sind lange Bewährungszeiten der Eingliederung üblich, angefangen von Praktika bis zu mehrmals aufeinanderfolgenden befristeten Einstellungen. Viele Jugendliche haben eine häufig wenig verlockende Aussicht auf harte Arbeit für wenig Geld im Niedriglohnsektor. Die Arbeitsbedingungen sind nicht selten unsozial und ungerecht, wie es oft bei der Leiharbeit kritisiert wird. Gerade für jene Jugendlichen, die die Zielgruppe niedrigschwelliger Jugendsozialarbeit sind, bietet der Arbeitsmarkt wenig Sicherheiten.

Niedrigschwellige Übergangsstrukturen

Der Ansatz „Niedrigschwelligkeit“ bleibt nicht bei einzelnen Jugendlichen und einzelnen Projekten stehen. Er fordert dazu heraus, auf die Organisationen und auf die Strukturen zu blicken, in denen Bildung, Arbeit und soziale Unterstützung professionell organisiert wird.


Niedrigschwelligkeit ist dann im Grunde kein Ansatz für die Arbeit mit „schwierigen“ Zielgruppen, sondern ein Prinzip inklusiv wirksamer Organisationen und Strukturen. Hochschulen arbeiten zum Beispiel an der Absenkung ihrer Zugangsschwellen, um sich für Studierende zu öffnen, die sonst nicht studieren würden (etwa weil sie mit akademischen Welten nicht vertraut oder ihnen Finanzierungsmöglichkeiten nicht bekannt sind). Das Konzept der inklusiven Schule sieht vor, grundsätzlich jedem Kind den Besuch der gleichen Schule zu ermöglichen und permanent Barrieren zu identifizieren und abzubauen, die Kinder am Lernen hindern (vgl. Boban/Hinz 2003, Index für Inklusion). Der Kommunale Index für Inklusion (vgl. Brokamp 2011) bezieht dieses Prinzip auf Kommunen und zielt auf den Abbau von Barrieren, die Menschen (mit Behinderungen) an der Teilhabe in der Kommune hindern, etwa am kulturellen Leben etc. In jedem dieser Fälle geht es um die Öffnung sonst verschlossener Zugänge und um differenzierte Angebote, aber nicht um die Schaffung von Sondermaßnahmen für spezielle Gruppen und nicht um die Absenkung des Niveaus von Leistungen. Schulen und Hochschulen selbst verändern sich, Studien- und Schulabschlüsse bleiben bestehen, aber es sollen Möglichkeiten **für Menschen geschaffen werden, die bislang ausgeschlossen wurden, hier ebenfalls teilzuhaben und – sofern ihnen möglich – ebenfalls solche Abschlüsse zu erreichen.**

Über einzelne Organisationen hinweg kann man Niedrigschwelligkeit auch als Prinzip biografischer Anschlussfähigkeit in Regionen betrachten. Viele Ansätze der letzten Jahre setzten darauf, Netzwerke statt isolierte Maßnahmen zu schaffen. Regionales Übergangsmanagement, Bildungslandschaften, das Programm der Förderketten – um nur einige zu nennen – zielten und zielen darauf ab, eine abgestimmte (regionale) Angebotslandschaft zu schaffen. Dies


läuft auf Kooperation unter den verschiedenen Akteuren (gerade Trägern und Behörden) und auf eine gemeinsame fachliche Auseinandersetzung und Abstimmung der verschiedenen Angebote heraus. Dabei geht es nicht um eine Vereinheitlichung der Angebote, sondern darum, sie aneinander anschlussfähig zu machen. Dann wäre Niedrigschwelligkeit ein Ansatz, der sich nicht nur auf ein bestimmtes Projekt in der Region bezieht, sondern der sich durch diese Bildungs- und Übergangsstrukturen einer Region hindurchzieht: Diese Strukturen müssen mit niedrigen Schwellen ausgestattet sein, um allen Jugendlichen einen Zugang zu Ausbildung und Arbeit zu schaffen.


Es erscheint nur als logische Konsequenz, von hier ausgehend auch über die Möglichkeiten gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe durch Arbeit nachzudenken, die den Adressat/-innen niedrigschwelliger Angebote offen stehen sollen. Der niedrigschwellige Ansatz geht davon aus, möglichst allen Jugendlichen ein Hilfeangebot machen zu können, um einen Übergang in die Arbeitswelt zu bewältigen. Niedrigschwelligkeit baut gerade auf die Verwobenheit dieser Übergänge mit den ganz persönlichen Biografien und Lebenskonstellationen der Jugendlichen auf, und er entwickelt von hier aus individuelle biografische Übergangsperspektiven. Konsequenterweise braucht es dann auch Arbeitsmöglichkeiten, die für verschiedenste Jugendliche anschlussfähig sind. Die regionalen Arbeitsmärkte selbst müssen insgesamt inklusiver gestaltet werden und breiter als bisher soziale Teilhabe ermöglichen. Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention spricht diesbezüglich deutliche Worte: „Der Vertragsstaat sollte sich weiter in Richtung Inklusion und Partizipation bewegen, einen diskriminierungsfreien Zugang sowie eine auskömmliche Entlohnung gewähren und wo immer möglich Menschen – unter Bereitstellung notwendiger Unterstützungs- beziehungsweise Assistenzleistungen – in den ersten Arbeitsmarkt überführen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2015).


Literatur


 **Boban, I./Hinz, A./Booth, T./Ainscow, M. (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle.


Online: <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/index%20inklusion.pdf>

 **Brokamp, B. (2011):** Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion ; ein Praxishandbuch. Berlin.

 **Deutsches Institut für Menschenrechte (2015):** Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/staatenberichtspruefung/wichtige-dokumente/>

 **Muche, C./Oehme, A./Schröer, W. (2010):** Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine Expertise zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Download unter http://www.jugendsozialarbeit.de/expertisen_2010

 **Schruth, P. (2014):** Zur sozialrechtlichen Umklammerung der Jugendsozialarbeit. In: Marx, Birgit/Funk, Heide (Hrsg.): Inklusion und Jugendsozialarbeit. Aufforderung zur Reflexion von Ausgrenzungsprozessen und zur Neubestimmung des sozialpolitischen Auftrags. Paderborn, S. 189–199.

 **Stöver, H. (1999):** Akzeptierende Drogenarbeit. Rückblick und Perspektiven. In: Stöver, H. (Hrsg.): Akzeptierende Drogenarbeit. Eine Zwischenbilanz. Freiburg i. Br., S. 11-24

Zur Person



Dr. Andreas Oehme ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Übergänge in Arbeit; Bildungs- und Beschäftigungshilfen, regionales Übergangsmangement, regionale Beschäftigungsentwicklung und Jugendarbeit.

Link: www.uni-hildesheim.de/en/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik

1.3 Ein Blick aus der Forschung: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern – was nutzen diese Angebote chancen- armen jungen Menschen für ihre Lebensbewälti- gung und wie kann man sie weiter entwickeln?

von Dr. (phil) Florian Straus

Arbeitsweltbezogene Jugend- sozialarbeit in Bayern

Seit Ende der 1970er Jahre gibt es in Bayern eine zunehmend ausdifferenzierte Szene an Einrichtungen der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (AJS). Nach einigen Jahren mit Projektcharakter haben sich zumeist marktnahe Betriebe etabliert, die auf einer engen Verzahnung von Ausbildung, Beschäftigung und sozialpädagogischer Förderung basiert. Trotz der wechselnden und oft schwierigen Finanzierungsbedingungen, die ein permanentes Jonglieren mit unterschiedlichen Finanztöpfen verlangt, hat sich ein Kern von ca. 35 Betrieben gebildet. Neben einem gut entwickelten QM-System mit eigenem Gütesiegel wurde die fachliche Debatte immer wieder auch durch wissenschaftliche Beiträge unterstützt. Dies soll an ausgewählten Ergebnissen aus einem eigenen aktuellen Forschungsprojekt zur Weiterentwicklung der AJS deutlich gemacht werden.¹²

¹² Im Jahr 2012 wurden zu drei wichtigen Entwicklungsthemen der AJS jeweils Teilprojekte entwickelt. Die drei Ausgangsfragen lauten: Wie kann man die niedrighschwelligten Angebote der AJS ausbauen? Wie unterstützen Angebote der AJS junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Handlungsbefähigung? Und wie kann man unter den veränderten Arbeitsmarktbedingungen die Kooperation mit Betrieben des ersten Arbeitsmarkts intensivieren? Zu den ersten beiden Fragen werden hier Ergebnisse vorgestellt. Hinzu kam ein Projekt an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg, das sich mit dem gesamten Bereich der Jugendsozialarbeit und der Frage des „Dunkelfelds“ beschäftigt hat. Im Mittelpunkt dieses Projekts standen junge benachteiligte Erwachsene, die von keiner Hilfeeinrichtung mehr erreicht werden.

Ein guter Arbeitsmarkt ist keine Garantie für die Integration benachteiligter Jugendlicher

Erwerbstätigkeit ist ein zentraler gesellschaftlicher Integrationsfaktor. Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist dafür eine Mindestvoraussetzung und somit ein zentrales Ziel der AJS. Seit einigen Jahren gibt es eine Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diese führt unter anderem dazu, dass die Zahl der Jugendlichen, die sich im Übergang in den ersten Arbeitsmarkt befinden, rückläufig ist. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass sich der Bedarf für AJS auflöst. Man kann nach wie vor von einer doppelten Bedarfslage sprechen.

Der erste Bedarf ergibt sich auch aktuell noch aus der **Jugendarbeitslosigkeit**. Zwar wird in regionalen Debatten häufig Gegenteiliges behauptet („Es herrscht Vollbeschäftigung“ und „Es gibt in unserem Zuständigkeitsbereich keine geeigneten Jugendlichen mehr“). Doch die bayernweit erhobenen Zahlen zeigen Handlungsbedarf: Es gibt immer noch weit mehr jugendliche Arbeitslose unter 25 Jahren als Plätze in den Projekten der AJS (vgl. Kloha 2013).

Weit dramatischer aber ist, dass es auch in den vergangenen Boomjahren der deutschen Wirtschaft nicht gelungen ist, die Zahl der **jungen Menschen, die ohne Berufsabschluss bleiben**, wesentlich zu senken.¹³ Hie-

¹³ Die Quote der 20- bis 34-Jährigen ohne abgeschlossene

rin begründet sich die zweite Bedarfsanzeige für die Betriebe der AJS. Innerhalb der Fachdiskussion gibt es eine große Einigkeit, dass Menschen ohne Berufsabschluss heute wie in Zukunft eine besondere Risikopopulation darstellen. Personen ohne Berufsabschluss arbeiten überproportional häufig im Niedriglohntor und gehören in konjunkturell schlechteren Zeiten zu jenen, die als Erste wieder entlassen werden. Und auch die Gruppe der Langzeitarbeitslosen rekrutiert sich weit überdurchschnittlich aus Menschen ohne Berufsabschluss. Diese Gruppe wird in Zukunft zudem den Grundstock der Personen mit Altersarmut bilden. In Zahlen ausgedrückt waren es im Jahr 2011 in der Alterskohorte der 20- bis 34-Jährigen 14,1 Prozent, die keinen Berufsabschluss hatten: Das sind rund 2,08 Millionen junge Menschen (BIBB, 2014,285).

Das macht es kompliziert und herausfordernd: Die Zielgruppe ist heterogen

In der Beschreibung der Zielgruppe der Betriebe der AJS geht man davon aus, dass es sich hier um Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die als sozial benachteiligt oder individuell beeinträchtigt gelten und teilweise auch erhebliche psychische und körperliche Beeinträchtigungen haben. Für sie erscheinen keine anderen Maßnahmen im Regelsystem der beruflichen Bildung zielführend oder diese sind bei ihnen erfolglos geblieben. Diese allgemeine Beschreibung reicht allerdings immer weniger aus, um die Situation der jungen Erwachsenen adäquat zu beschreiben. Gemeinsam sind allen ein mehrfaches Scheitern am Übergang Schule/Beruf und vielfältige Probleme. Analysiert man diese, zeigen sich aber unterschiedliche Problemkombinationen und auch eine stark differierende Ressourcenausstattung. Hinzu treten gesellschaftlich bedingte Veränderungen. So hat die Zahl junger Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und Lernbehinderungen zugenommen. Zudem werden als relative neue Zielgruppe verstärkt auch minderjährige (begleitete und

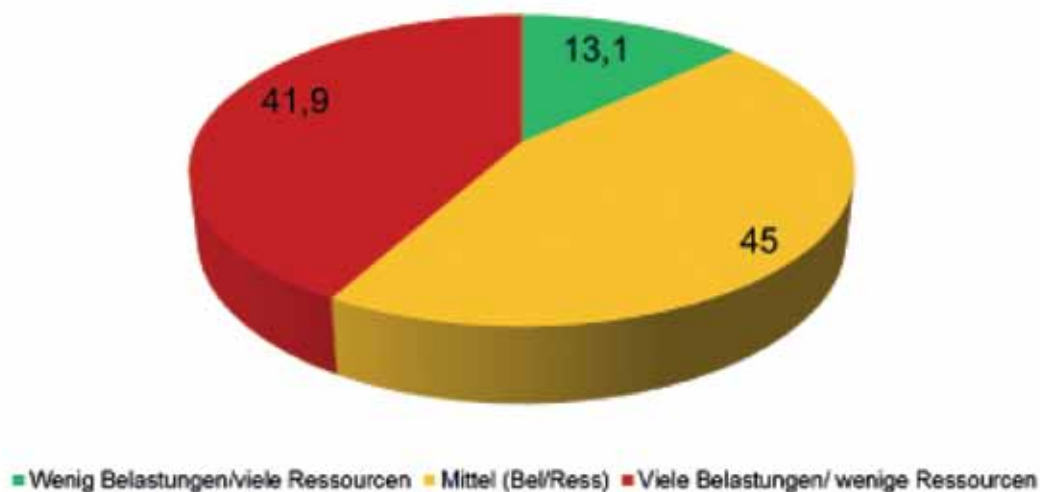
unbegleitete) Flüchtlinge betreut. Benötigt werden deshalb ein individualisiertes Förderplansystem und ein multiprofessionelles Team. Unsere empirischen Daten zur Zielgruppe belegen die Heterogenität eindrücklich. Dies soll hier exemplarisch an Unterschieden zwischen den AJS-Betrieben deutlich gemacht werden. Drei Beispiele:

- ➔ Der Anteil der jungen Erwachsenen mit Migrationsstatus schwankt unter den AJS Betrieben zwischen 5 und 83 Prozent.
- ➔ Während die einen Betriebe aktuell kaum junge Erwachsene mit einer attestierten Diagnose („körperliche/psychische Behinderung“) hatten (ihr niedrigster Anteil lag bei 6 Prozent), bildeten diese Gruppe in anderen Betrieben die große Mehrheit (der höchste Anteil lag bei 71 Prozent).
- ➔ Für einen Teil der Betriebe gilt, dass ihre ressourcenbezogen „besten jungen Erwachsenen“ in anderen AJS-Betrieben die „schlechtesten“ wären.

Die Gründe für diese Unterschiede¹⁴ sind in der Unterschiedlichkeit von Zuweisungspraxis und Zugangswegen zu suchen, aber natürlich auch in der Heterogenität der Zielgruppen selbst. Man kann dies auch an dem von uns erstellten Belastungsbewältigungsprofil sehen. Hier werden die jungen Erwachsenen nicht ausschließlich unter einer Defizitperspektive bewertet. In die Typisierung fließen auch personale Ressourcen der alltäglichen Lebensbewältigung ein. Die folgende Grafik macht deutlich, dass es sowohl junge Erwachsene gibt, die viele Belastungen haben und zugleich nur über wenige Ressourcen verfügen (41,9 Prozent), aber auch das Gegenteil. Es findet sich auch eine Gruppe von 13,1 Prozent, die wenige Belastungen hat und zugleich über gute, eher überdurchschnittliche Ressourcen verfügt.

Berufsausbildung (sog. Ungelerntenquote) lag 1996 bei 14,7 % und liegt im Jahr 2011 bei 14,1 %. (siehe Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung [BIBB] zum Berufsbildungsbericht 2014, S. 285). Dazwischen gab es leichte Schwankungen, aber keine markanten Veränderungen.

14 Wie stabil diese Unterschiede sind, wird ebenfalls erst über den Längsschnitt sichtbar werden.



Bei der Gruppe der gering belasteten, aber ressourcenreichen jungen Erwachsenen handelt es sich oft auch um jene, die mehr Zeit brauchen, aber kein Elternhaus haben, das ihnen diese Zeit ermöglicht, und die deshalb trotz passabler Voraussetzungen hoch gefährdet sind, den Zeitpunkt für eine Ausbildung zu verpassen.

Herausforderung: Niedrigschwelligkeit

Wenn eine erhebliche Zahl junger Erwachsener nur noch teilweise oder überhaupt nicht mehr innerhalb der Erwerbs-, Bildungs- und Sozialsysteme sichtbar ist und von den bestehenden Zugangswegen über Agentur und ARGE versorgt wird, braucht es mehr niedrigschwellige Angebote auch jenseits der Zugänge von SGB II und III. Ziel dieses Moduls¹⁵ war es, den aktuellen Bestand an niedrigschwelligen Maßnahmen zu analysieren, Best-Practice-Beispiele sichtbar zu machen und auf die Probleme aufmerksam zu machen, die einen weiteren Ausbau aktuell behindern (vgl. ausführlich Heiland, Straus, Hackenschmied, 2014).

¹⁵ Die Datenerhebung erfolgte anhand von leitfadengestützten Telefoninterviews mit Fachkräften aus 32 Einrichtungen der AJS in Bayern. Zunächst ging es um die Frage, ob die Einrichtung ein niedrigschwelliges Angebot hat oder nicht. Dabei wurde „Niedrigschwelligkeit“ nicht vordefiniert, um eine weitgehend offene Ergebnissicherung zu gewährleisten. Es ging vielmehr um die jeweilige Definition der Mitarbeiter in den Einrichtungen. Weitere Themenbereiche im Interviewverlauf umfassten die Rahmenbedingungen des Angebotes, die Zielgruppen, die Ziele des Angebotes und dessen pädagogische Ausgestaltung sowie eine Evaluation im Hinblick auf Bedingungen einer guten Praxis, auf Stolpersteine und Hindernisse, auch mit Blick in die Zukunft. Nach sechs Monaten erfolgte eine weitere Befragung der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf zwischenzeitliche Veränderungen. Die Interviews wurden alle transkribiert und anschließend mit Hilfe des Computerprogramms Maxqda codiert und qualitativ inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2010) analysiert. Ein weiterer Baustein in der Auswertung war die Auswahl von sechs niedrigschwelligen Angeboten, die als „Good-Practise-Beispiele“ in Form von Fallstudien beschrieben wurden. Damit sollte ein vertiefter Einblick in die Praxis der niedrigschwelligen Angebote gewährleistet sein und die Vielfalt und Kriterien von Niedrigschwelligkeit verdeutlicht werden.

⇒ **Die AJS ist zwar gegenüber vielen anderen Förderprogrammen für benachteiligte junge Erwachsene zwar niedrigschwelliger angelegt, aber für eine erhebliche Gruppe nicht niedrigschwellig genug.**

Ein Problem der Praxis dabei liegt auch an der fehlenden Klarheit, was Niedrigschwelligkeit bedeutet. In der Literatur wird der Begriff hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen (vgl. Muche et al. 2010, 10), der Handlungsprinzipien (Bothmer 2001, 53 f.) und der Arbeitsfelder der Jugendsozialarbeit (Fülbier/Steimle 2002, 589) umrissen. Deutlich wird dabei, dass Niedrigschwelligkeit kein kohärentes Konzept darstellt und bezogen auf das jeweilige Arbeitsfeld genauer bestimmt werden muss. Ein Ergebnis unserer Studie ist, dass das Verständnis von Niedrigschwelligkeit auch innerhalb der Betriebe der AJS erheblich differiert. Das erhobene Spektrum bewegt sich von explizit ausgewiesenen niedrigschwelligen Angeboten mit einer eher offenen Tagesstruktur ohne Ausschlusskriterien bis hin zu gestuften Angeboten mit Übergängen zwischen Berufsorientierung und Qualifizierung, Beschäftigungsangeboten und Ausbildung. **Notwendig (und auch hier gibt es erste Good-Practice-Beispiele) sind niedrigschwellige Projekte, die (weitgehend) ohne Ausschlusskriterien auskommen, und niedrigschwellige Projekte, die Übergangsmodule in Richtung „normale Beschäftigung“/Ausbildung anbieten können.**

⇒ **Niedrigschwelligkeit findet ihre Grenzen sehr oft an nicht geeigneten Finanzierungsformen und Fördermodalitäten.**

Ein Blick auf die **Rahmenbedingungen** niedrigschwelliger Angebote zeigt, dass sie an der Schnittstelle der Rechtskreise SGB II, III und VIII (vgl. Münder 2012), je nach **Finanzierungs- und Förderungsform**, sehr unterschiedlich aufgestellt sind. Als zentrales Problem werden die kurzen Förderzeiträume beschrieben, die auf wenige Monate oder maximal ein oder zwei Jahre begrenzt sind und zu einer kontinuierlichen Unsicherheit bei allen Beteiligten führen. Darüber hinaus sind die Gestaltungsvorgaben durch die Geldgeber manchmal so eng, dass eine Orientierung am eigentlichen Bedarf der Adressaten/-innen nicht möglich ist. Dabei bräuchte es gerade in dem

niedrigschwelligen Bereich gesicherte und geeignete Finanzierungsformen, um den individuell sehr unterschiedlichen Bedarfen der Zielgruppe gerecht zu werden.

Darüber hinaus hat sich gezeigt:

- Niedrigschwelligkeit erfordert auch, die betriebsinternen Schwellen und Ausschlusskriterien zu reflektieren
- Niedrigschwelligkeit erfordert eine am Bedarf des Einzelfalles orientierte sozialpädagogische Begleitung, einschließlich Formen von nachgehender oder aufsuchender Sozialarbeit
- Niedrigschwelligkeit benötigt fließende Übergänge. Dies ist beispielsweise die Intention der Stufenmodelle. Statt junge Erwachsene nach Erreichen einer Stufe an einen anderen Träger weiterzureichen, gilt es, innerhalb des jeweiligen Betriebs Übergänge zu schaffen, von stundenweisen Tätigkeiten bis hin zur Möglichkeit, eine Ausbildung zu beginnen
- Meist werden junge Menschen, die nirgends gemeldet sind und somit auch aus dem Sozial- und Unterstützungssystem herausfallen, überhaupt nicht erreicht (vgl. König et al 2014)

⇒ **Die Zugänge und Angebote in der AJS sollten weiter niedrigschwellig ausgebaut werden, ohne dass dies zulasten der Ausbildungskapazitäten der AJS geht.**

Aus Überlegungen seitens der Zuschussgeber ist erkennbar, dass die Notwendigkeit eines Ausbaus niedrigschwelliger Angebote gesehen wird. Zugleich wird fatalerweise aber eine kostenneutrale Finanzierung angestrebt, die zu einem Rückgang der Ausbildungskapazität der AJS führen würde.

Herausforderung: Handlungsbefähigung

Der Erfolg der Arbeit der AJS-Betriebe wird zumeist über die Integrationsquote auf dem ersten Arbeitsmarkt gemessen. Dies ist aus zwei Gründen problematisch. Zum einen gehen in diese Quote auch Entwicklungen (wie konjunkturelle Faktoren, regionale Infrastrukturunterschiede usw.) ein, die die Integrationsquote beeinflussen, jedoch nichts mit der tatsächlichen Leistung der Betriebe zu tun haben. Zum anderen wird die Wirkungsperspektive auf die Betriebe damit zu stark verengt. Ziel war von Anfang an, nicht nur die arbeitsmarktbezogene, sondern auch die soziale Integration der Zielgruppe zu fördern.

Man weiß heute deutlich mehr, welche grundlegenden Fähigkeiten junge Erwachsene mitbringen müssen, um ein weitgehend selbstbestimmtes Leben führen und mit zu erwartenden diskontinuierlichen Erwerbs- und Lebensverläufen umgehen zu können.¹⁶ Diese Fähigkeiten werden hier unter den Begriff der Handlungsbefähigung (HBF) gefasst. Deren Voraussetzungen und Erfüllung untersuchen wir seit 2010 in mehreren Projektkontexten theoretisch wie empirisch (s.a. Sierwald, Straus 2015). Bei der Handlungsbefähigung handelt es sich um eine Metakompetenz (Straus 2011, Straus, Höfer 2015). Sie beschreibt jene Fähigkeiten, die Menschen benötigen, um

- in neuen, unvorhergesehenen oder schwierigen Situationen diese als machbare Herausforderung definieren zu können
- Herausforderungen eher selbstbewusst, eher mit Neugierde und Lust und eher optimistisch angehen zu können
- ihre vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen auch tatsächlich (und möglichst effizient) nutzen zu können
- neue Ressourcen frühzeitig zu erkennen und für sich erschließen zu können

¹⁶ Im Mittelpunkt dieses Projektmoduls steht somit eine Weiterentwicklung der AJS entlang der vor allem auch im 13. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2009) geforderten salutogenen Belastungs- und Bewältigungsfähigkeiten,

- Ambivalenzen nicht als schwer erträglichen Spannungszustand zu erleben, sondern als Balance zwischen unterschiedlichen Optionen

Die zentrale Forschungsfrage für dieses Forschungsmodul lautet: Wie unterstützen Angebote der AJS Jugendliche und junge Erwachsene bei der Entwicklung jener Fähigkeiten, die sie anschließend für ein möglichst selbstbestimmtes Leben benötigen?

Die Chance der AJS für die Förderung der Handlungsbefähigung (HBF) liegt zum einen in der Dauer ihrer Maßnahmen. Bei einem Ausbildungsverhältnis besteht ein bis zu dreijähriger Zeitraum. Für benachteiligte junge Erwachsene (Durchschnittsalter derzeit 21 Jahre) gibt es in dieser Altersphase keine vergleichbar langen Fördermaßnahmen. Die besondere Chance liegt natürlich zum anderen auch in dem Förderpotential des integrierten Konzepts, bei dem betriebliche, d.h. fachlich-praktische und sozialpädagogische Fördermaßnahmen eng gekoppelt und individuell zugeschnitten werden können.

Empirisch wird in einem Längsschnitt (2012 bis 2016)¹⁷ untersucht, welche Handlungsbefähigung die jungen Erwachsenen während ihrer Zeit in der AJS ausgebildet haben (Straus, Höfer 2015).

Die ersten beiden Erhebungswellen bestätigen die Grundannahmen. Die jungen Erwachsenen in den Betrieben der AJS haben im Vergleich zu einer altersähnlichen Repräsentativbevölkerung etwas niedrigere Werte bei der Selbstwirksamkeit und der Resilienz und deutlich niedrigere Werte beim Kohärenzgefühl.¹⁸ Letzteres dürfte damit zusammenhängen, dass das Kohärenzgefühl die Beziehung der Person zur Welt repräsentiert. Hier finden sich viele der Enttäuschungen und noch nicht verarbeitete

¹⁷ Die Datenerhebung erfolgte anhand quantitativer Befragungen von über 500 Zielgruppenbeschäftigten in 21 Betrieben und Einrichtungen der AJS zu verschiedenen Zeitpunkten. Der Rücklauf bei den jeweiligen Wellen betrug im Durchschnitt 85 %. Eine Besonderheit des gewählten Vorgehens ist, dass neben den jungen Erwachsenen auch die Fachkräfte zu jedem Zielgruppenbeschäftigten parallel befragt wurden. Somit liegen für jeden jungen Erwachsenen Selbst- und Fremdeinschätzungen zu jedem Erhebungszeitpunkt vor. Ergänzt werden die quantitativen Analysen durch ausgewählte qualitative Interviews.

¹⁸ Die Selbstwirksamkeits-, Resilienz- und Salutogeneseforschung spielen für die HBF eine wichtige Rolle.

Erfahrungen des Scheiterns wieder. Die geringeren Kohärenzwerte könnten also zwei Ursachen haben: erstens fehlendes Verstehen, warum „ausgerechnet man selbst dieses Schicksal erlitten hat“, und damit gekoppelt zweitens mangelndes Vertrauen auf die Zukunft: „Wo, wann und wie es besser wird“.

Zugleich zeigt sich, dass die **Handlungsbefähigung (HBF) eine wichtige Voraussetzung für persönliches Wohlbefinden** ist. Junge Erwachsene mit einer höheren HBF haben auch eine höhere Lebenszufriedenheit, fühlen sich subjektiv gesünder und verfügen insgesamt über ein höheres Wohlbefinden. Gesundheit und Wohlbefinden werden heute nicht mehr einfach nur als Voraussetzung, sondern als Ziel fachlichen Handelns gesehen.¹⁹ Vor allem der Wandel im Verständnis von Gesundheit und Krankheit hat zu einem deutlich höheren Stellenwert von Konzepten für Wohlbefinden geführt (Nitzko, Seiffge-Krenke (2009)).

Thesen zur Handlungsbefähigung

⇒ **Die Handlungsbefähigung hängt eng mit dem Arbeitsverhalten zusammen.**

Die jungen Erwachsenen konnten ihr Arbeitsverhalten in zwölf Dimensionen (beispielsweise wie zuverlässig, pünktlich, motiviert sie arbeiten, wie gut sie in der Einarbeitung in neue Aufgaben oder in Teamprozessen sind) bewerten. In neun dieser Dimensionen zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Kategorie der HBF. Vor allem der aus den Einzelwerten gebildete Summenscore zeigt klar: junge Erwachsene mit einer höheren HBF schätzen sich zugleich als zuverlässiger, schneller motiviert, besser bei der Einarbeitung in neue Aufgaben und in Teamprozessen ein als jene mit einer niedrigeren HBF.

⇒ **Handlungsbefähigung fördert auch die zukunftsbezogene motivationale Haltung bei der Arbeitssuche.**

Die Ergebnisse zeigen: je höher die Handlungsbefähigung ausgeprägt ist, desto

- eher haben die Zielgruppenbeschäftigten die Erwartung, dass sie auch bald eine Arbeitsstelle bekommen
- weniger Angst haben sie vor der Zukunft und desto mehr Pläne für die Zukunft und desto weniger glauben sie, dass sie auch mit Hartz IV ganz gut auskommen werden

Junge Erwachsene mit höherer HBF gehen also optimistischer und mit mehr Zutrauen zu den eigenen beruflichen Chancen an ihr zukünftiges Erwerbsleben. Sie bauen deutlich weniger als junge Menschen mit einer niedrigen HBF darauf, dass staatliche Systeme ihren Lebensunterhalt (mit)tragen.

⇒ **Förderung der Handlungsbefähigung.**

Gelingt es den Betrieben der AJS, insgesamt die Handlungsbefähigung ihrer Zielgruppe zu erhöhen? Auf diese Frage kann man erst mit der gerade laufenden vierten Befragungswelle (2015) sichere Antworten erwarten. Angesichts der Heterogenität der Zielgruppe ist nicht zu erwarten, dass es zu einer linearen Erhöhung bei allen jungen Erwachsenen kommt. Die Zwischenergebnisse der dritten Befragung zeigen jedoch bereits bei einer Gruppe von über 40 Prozent erhebliche Fortschritte, sodass die weiteren Fragen (Bei welchen Teilen der Zielgruppe erreichen Angebote der AJS höhere Effekte? Welche Rahmenbedingungen/Fördersettings tragen dazu bei, dass höhere Effekte erreicht werden?) für die Alltagspraxis der AJS-Betriebe aussagekräftige Ergebnisse erwarten lassen.

¹⁹ Vgl. BMFSFJ (2009). 13. Kinder und Jugendbericht, S. 241

⇒ **Zweite zentrale Kennziffer für die AJS:
Die Handlungsbefähigung.**

Neben der Vermittlungsquote auf den ersten Arbeitsmarkt könnte die Förderung der Handlungsbefähigung zu einem weiteren übergeordneten Erfolgskriterium werden. Wie gezeigt sind junge Erwachsene mit einer höheren Handlungsbefähigung zufriedener und optimistischer und werden vermutlich ihr Leben erfolgreicher meistern. Dies können sie, weil sie sich von Krisen und Schwierigkeiten in ihrem Alltag nicht so leicht „unterkriegen lassen“ und auch Phasen von Arbeitslosigkeit mit weniger Selbstzweifeln und Demoralisierungsgefühlen überstehen. Geht man vom wichtigsten Ziel der Jugendhilfe aus, junge Menschen auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu unterstützen, ist die Förderung der HBF ein (der?) Schlüsselfaktor zum Erfolg.

Fazit

Mit der messbaren Entwicklung individueller Handlungsbefähigung kann die AJS zum einen ihre spezifische Jugendhilfeleistung deutlich machen. Zum anderen verfügt sie neben der Arbeitsmarktintegration über eine zweite Kennziffer bei der Erfolgsbewertung der eigenen Arbeit, die dem Anspruch, das Ziel berufliche und soziale Integration zu fördern, Rechnung trägt.

Zur Person





Dr. phil. Florian Straus ist Geschäftsführer des Instituts für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) München.


Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Netzwerkanalysen, bürgerschaftliches Engagement, Identitätsforschung, Salutogenese, Arbeitsmarktforschung.


Link: www.ipp-muenchen.de


Literatur


 **Bothmer, H. von (2001):** Niedrigschwellige Angebote in der Benachteiligtenförderung. Tagungsbeitrag. Online verfügbar unter <http://www.eundc.de/pdf/00908.pdf>, zuletzt geprüft am 06.02.2013.

 **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009):** Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen – Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Bundestagsdrucksache 16/12860.

 **Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum Berufsbildungsbericht 2014** http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2014.pdf

 **Ehrenthal, B.; Eberhard, V.; Ulrich, J.(2005):** Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen: Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

 **Fülbier, P.; Steimle, H.-E. (2001):** Streetwork, Mobile Jugendarbeit, Aufsuchende Jugendarbeit. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster: Votum Verlag, S. 589-605.

-  **Gmür, W., Straus, F. (2015):** Assistierte Ausbildung und die Angebote der AJS Bayern. IPP-Projektbericht: München, <http://lagjsa-bayern.de/artikel/213/ajs-berichte-ipp>
-  **Heiland, S., Straus, F., Hackenschmied, G. (2014):** Niedrigschwellige Angebote in der AJS Bayern. IPP-Projektbericht: München, <http://lagjsa-bayern.de/artikel/213/ajs-berichte-ipp>
-  **König, J., Köhler, A-S., Ottmann, S., Maschke, D. (2014):** „Die im Dunkeln sieht man nicht“ – Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit. **Bericht der quantitativen Befragung – Stufe II Pdf** (<http://lagjsa-bayern.de/artikel/190/berichte-gesamtversion>)
-  **Kloha, J. (2013):** EJSa-Datenmatrix 2013 Indikatoren zur Benachteiligung von Jugendlichen in Bayern http://ejsa-bayern.de/file_download/220/ejsa_Datenmatrix_6_11_13_end.pdf
-  **Mayring, P. (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Neuauflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
-  **Muche, C.; Oehme, A.; Schröder, W. (2010):** Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine explorative Studie zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bag-oert.de/webfm_send/505, zuletzt geprüft am 29.01.2013.
-  **Münder, J. (2012):** Rechtliche Gestaltungsmöglichkeiten bei der Förderung von integrationsgefährdeten Jugendlichen – Zusammenarbeit aus rechtlicher Sicht. In: Evangelische Jugendsozialarbeit (EJSA) und Der Paritätische Gesamtverband (Hg.): Von Zuständen und Zuständigkeiten. Drei Rechtskreise (SGB II; III und VIII) in ihrer Zuständigkeit für die Förderung der sozialen und beruflichen Integration von integrationsgefährdeten Jugendlichen. Fachtag. Berlin, 27. Juni 2012, S. 7–10. Online verfügbar unter http://www.bagejsa.de/uploads/media/Fachtagung_Schnittstellen_SGB_Paritaet_BAGEJSA_Dokumentation.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2013.
-  **Nitzko, D. Seiffge-Krenke I. (2009):** Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17(2), 69-81, Hogrefe: Göttingen
-  **Sierwald, W., Straus, F. (2015):** Handlungsbe-fähigung und Verwirklichungschancen junger Menschen – empirische Studien in SOS-Kinderdörfern und –Jugendeinrichtungen. In; Forum Erziehungshilfen, 2015- Heft 4. IGFH: Frankfurt
-  **Straus, F. (2011):** Handlungsbefähigung als Konzept zur Stärkung junger Menschen. In: SPI (Hrsg.) Fertig sein mit 18? Dokumentation 8 der SPI-Schriftenreihe. München: SOS Verlag
-  **Straus, F., Höfer, R. (2015):** Handlungsbefähigung als eine Schlüsselressource für gelingendes Leben. IPP-Projektbericht: München. <http://lagjsa-bayern.de/artikel/213/ajs-berichte-ipp>

1.4 Jugend – Beruf – Hilfe

von Jörg Meier

Produktionsorientierte Angebote bieten jungen Menschen die Möglichkeit, sich am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt persönlich und fachlich zu entwickeln. Namentlich Produktionsschulen und Jugendwerkstätten sind mit ihrem pädagogischen Konzept zur Verbindung von Arbeit und Lernen Teil der Jugendberufshilfe, die die berufliche und soziale Integration zum Ziel hat.

Die hier notwendigerweise kurz gehaltene Skizze zirkuliert um die Frage, welche Relevanz diese betrieblich und kundenauftragsbezogen („Produktion statt Simulation“) arrangierten Angebote für die Jugendhilfe haben und entfalten (können).

Jugendhilfe

Die Jugendhilfe des Achten Buches Sozialgesetzbuch (SGB VIII) hat die Aufgabe, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII). Damit soll das Recht eines *jeden* jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (*ebd.*, Abs. 1) verwirklicht werden.

In § 13 SGB VIII werden die Aufgaben und Adressaten der Jugendsozialarbeit im Rahmen der Jugendhilfe benannt. Mit der Jugendsozialarbeit sind junge Menschen angesprochen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Ihnen **sollen** *sozialpädagogische Hilfen* angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern (*ebd.*, Abs. 1). Ihnen **können** nach den individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten geeignete sozialpädagogisch begleitete *Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen* angeboten werden, *soweit* die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch

Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird (*ebd.*, Abs. 2) – im Rahmen des *Rechtsanspruchs* auf Hilfe zur Erziehung (§ 27 Abs. 1 SGB VIII) **soll** dieses Angebot neben den insbesondere zu gewährenden pädagogischen und damit verbundenen therapeutischen Leistungen bedarflich umfasst sein (*ebd.*, Abs. 3). Ihnen **kann** während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung *Unterkunft* in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden. Dabei **sollen** auch der notwendige *Unterhalt* sichergestellt und *Krankenhilfe* geleistet werden (§ 13 Abs. 3 SGB VIII).

Alle diese Angebote **sollen** mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten *abgestimmt* werden (*ebd.*, Abs. 4).

Die Jugendsozialarbeit wurde mit dem 1990 in Kraft getretenen SGB VIII erstmals als Sachgebiet gesetzlich etabliert²⁰ – seitdem gelten diese Regelungen unverändert und wurden nur geringfügig im Wortlaut ergänzt. Die Vorschriften des § 13 SGB VIII nahmen dabei bereits entwickelte und praktizierte Formen der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe auf.²¹ Insgesamt richten sich die Regelungen der Jugendsozialarbeit darauf, jungen Menschen durch besondere sozialpädagogische Unterstützung einen Übergang von der Schule in den Beruf und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

20 Leo Herbert Haller (1990): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Motorwechsel in der Jugendhilfe. Vom Jugendwohlfahrtsrecht (JWG) zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Ein Gesamtüberblick über das neue Gesetz aus der Sicht der Jugendsozialarbeit (Schriftenreihe: Beiträge zur Praxis und Theorie der Jugendsozialarbeit und Freizeitpädagogik), S. 37, Köln.

21 Klaus Schäfer in: Johannes Münder u.a. (Hg.) 2013: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe (FK-SGB VIII), 7. Auflage, § 13, Rn.2 f., S. 201 f., Baden-Baden. Ähnlich auch die seinerzeitige Gesetzesbegründung (Bundestags-Drucksache 11/5948 vom 1.12.1989: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz – KJHG), S. 55 f., Bonn).

Jugendberufshilfe

Die Jugendberufshilfe hat (noch) keinen eigenständigen, expliziten Rechtsrahmen. Vielmehr sind begrifflich²² mit der Jugendberufshilfe berufs-, schul- und sozialpädagogische Angebote insbesondere aus den Regelungskreisen des Dritten, Zweiten und Achten Buches Sozialgesetzbuch umfasst, aber auch Landesregelungen im Schulrecht und/oder mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds, die vor allem individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und -tätigkeit unterstützen. Hierzu sind auch beschäftigungswirksame und qualifizierende Angebote für junge Menschen zu zählen, für die eine Berufsausbildung (noch) nicht (mehr) in Frage kommt. Ziel dieser so umschriebenen Jugendberufshilfe ist, junge Menschen individuell zur beruflichen Integration zu befähigen.²³

Während die Regelungen der Arbeitsförderung (SGB III) und der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II) in der Tendenz vorrangig *funktional* auf den Übergang gerichtet sind, fokussiert die Jugendberufshilfe des SGB VIII eo ipso die persönliche Entwicklung der jungen Menschen.

Die seit ihrer Einführung inhaltlich unveränderte Regelung des § 13 Abs. 2 SGB VIII zielt auf die Bereitstellung von Angeboten, die junge Menschen dabei unterstützt, ihre Kompetenzen (weiter) zu entwickeln, um möglichst selbstbestimmt an der Arbeitswelt und an der Gesellschaft teilhaben zu können – wenn und soweit sie von bestehenden Angeboten nicht erreicht werden (können).

Während die Jugendsozialarbeit zunächst ausdrücklich und namentlich die sozialpädagogische Hilfe adressiert (§ 13 Abs. 1 SGB VIII), ermöglicht die Jugendberufshilfe des Abs. 2 (*ebd.*) Angebote zur Aus-

bildung und Beschäftigung,²⁴ wenn diese geeignet sind und soweit sie nicht bereits anderweitig abgedeckt sind. Für diese Angebote ist von der sozialpädagogischen Begleitung die Rede.

Als eine im pflichtgemäßen Ermessen auszuführende Aufgabe (§ 39 Abs. 1 SGB I) obliegt es dem öffentlichen Träger, darüber zu entscheiden, ob er solche Angebote adressiert. Damit hängt es entscheidend vom Gestaltungswillen, aber vielfach eben auch von der Finanzkraft des öffentlichen Trägers ab, in welchem Umfang solche emanzipierenden und Teilhabe ermöglichenden Angebote für junge Menschen regional bereitgestellt werden (können).²⁵

Jugendwerkstätten

Mit dem Hinweis auf die umfangreiche Historie der langjährigen Praxis mag hier beispielhaft die Beschreibung der *Berufsbezogenen Jugendhilfe* in bayerischen Jugendwerkstätten deren Ausrichtung und Selbstverständnis verdeutlichen:²⁶ Neben dem Abbau der Jugendarbeitslosigkeit ging und geht es auch um soziale Integration, individuelle Förderung und Bildung. In der Jugendwerkstatt werden berufliches Handeln und soziale Unterstützung an einem Ort ermöglicht. Beim Lernen im täglichen Handeln in einem betriebs- und arbeitsmarktnahen Umfeld geht es um eine prozesshafte Förderung, den Erwerb von Teilqualifikationen und oft auch um die persönliche Stabilisierung. Um die persönlichen Kompetenzen der jungen Menschen im betrieblichen Lernfeld zu stärken, sind sozial- und werkstattpädagogische Fachkräfte tätig.

22 Begriffsbildung in Anlehnung an die Definition von Paul Fülbier (2002): Jugendberufshilfe - quantitative und qualitative Dimensionen, in: Ders./ Richard Münchmeier 2002 (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation (Band 1), 2. Auflage, S. 486 ff., Münster.

23 Schäfer (*ebd.*), Rn. 15, S. 205. Im Ergebnis so auch bei Sybille Nonninger in: Kunkel, Peter-Christian (Hg.) 2014: Sozialgesetzbuch VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar (LPK-SGB VIII), 5. Auflage, § 13, Rn. 25, S. 239, Baden-Baden.

24 Nonninger (*ebd.*, Rn. 33 f., S. 241) weist darauf hin, dass dies auch „ordnungsgemäße Arbeitsverhältnisse“ umfassen kann.

25 So auch Schäfer (*ebd.*, Rn. 7 S. 203).

26 Wie sie just anlässlich der mittlerweile 40jährigen Tätigkeit der Jugendwerkstätten in Bayern formuliert wurde (*Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V.* (2015): 40 Jahre Berufsbezogene Jugendhilfe der ejsa Bayern, auf: <http://ejsa-bayern.de/artikel/504/40-jahre-berufsbezogene-jugendhilfe-der-ejsa-bayern> (download am 20.10.2015), München).

Produktionsschulen

Erstmals legte schon im Jahr 2004 das Land Mecklenburg-Vorpommern ein „Landesprogramm Produktionsschulen“ auf und verortete dieses im Bereich der Jugendberufshilfe. An diesem Vorbild orientiert folgten ähnliche Länderumsetzungen: neben Brandenburg auch in Sachsen-Anhalt und Sachsen.²⁷

Die seinerzeit aus der wissenschaftlichen Begleitforschung gewonnenen Erkenntnisse zeigen unter anderem, dass junge Menschen durch die sinn- und ernsthafte produktive Arbeit wirksam in ihrer Entwicklung unterstützt werden können. Produktionsorientierte Settings, die betriebsähnlich und kundenauftragsbezogen pädagogisch und didaktisch arrangiert sind („Produktion statt Simulation“), ermöglichen im tätigen Handeln Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erfolgserlebnisse, die dabei helfen, bisherige Misserfolgserfahrungen zu überwinden.²⁸ Empfohlen wurde, die Entwicklungsprozesse der jungen Menschen (noch) stärker lebenswelt- und biographiebezogen zu gestalten.²⁹

In der Evaluationsstudie zu den Produktionsschulen in Sachsen wird als gute Praxis unter anderem empfohlen, die sozialpädagogische Arbeit in die Werkstätten als (Entwicklungs)Zentren der pädagogischen Arbeit zu integrieren, wie dies vor allem bei bereits langjährig tätigen Produktionsschulen überzeugend praktiziert wird („Sozialpädagoge/innen in der Werkstatt“).³⁰

Als (bisher) einziges Bundesland hat jüngst Brandenburg die *Produktionsschulen* ausdrücklich als berufspädagogische Maßnahmen der Jugendhilfe novellierend geregelt: Nach der im Juli 2015 erlassenen Richtlinie³¹

27 Details siehe u.a. in den Länderberichten in Jörg Meier / Cortina Gentner / Arnulf Bojanowski (Hg.) 2011: Produktionsschule verstetigt! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik, S. 133 ff., Münster.

28 Cortina Gentner (Hg.) 2008: Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern, S. 165 f., Münster.

29 Ebd., S. 157 ff.

30 Jörg Meier / Cortina Gentner (2014): Evaluationsstudie „Produktionsschulorientierte Vorhaben im Freistaat Sachsen“ - Eva[P]S. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen, S. 104 f., Hamburg.

31 Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zur Förderung berufspädagogischer Maßnahmen der Jugendhilfe in der EU-Förderperiode 2014-2020 (RL-berpädJuh)

sind Produktionsschulen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Zuwendungsempfänger sind die Jugendämter der Landkreise und kreisfreien Städte als örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Land Brandenburg. Sie erbringen mindestens 25 Prozent als Kofinanzierung durch kommunale Mittel und wählen die kooperierenden Träger (die Produktionsschulen) im Rahmen eines Interessenbekundungsverfahrens aus.³² Gewährleistet ist unter anderem das Produktionsschulgeld, das als pädagogisches Mittel gestaltet (Motivationsprämie) individuell und leistungsbezogen gezahlt wird. Für die sozialpädagogische Begleitung ist vorausgesetzt, dass mindestens eine Fachkraft die zertifizierte Zusatzqualifikation Werkstattpädagoge/Werkstattpädagogin nachweisen kann.

Der konkrete, von den Angeboten des SGB II und des SGB III abweichende, Jugendhilfebedarf für die jungen Menschen in den Produktionsschulen muss festgestellt und dokumentiert sein. Dazu erfolgt eine Abstimmung mit der Bundesagentur für Arbeit.

Für diesen so konsequent gestalteten Handlungsrahmen ist es (nicht nur) aus Sicht der Jugendhilfe entscheidend, die praktische Umsetzung begleiten und die Ergebnisse bewerten zu können.

Jugendhilfespezifische Aspekte einer Produktionsschule

Für die Umsetzung wie auch für eine wünschenswerte (externe) Begleitung der Produktionsschulen als berufspädagogische Maßnahmen der Jugendhilfe in Brandenburg ergibt sich mit den hier skizzierten Anforderungen zunächst konstitutiv, dass die jungen Menschen mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Biographien im Mittelpunkt stehen. Gemessen an diesem Anspruch lassen sich einige der konzeptionellen Besonderheiten von Produktionsschulen benennen, die für eine jugendhilfespezifische Praxis bedeutsam sind und sich dahingehend auch noch weiter ausfigurieren lassen.³³

vom 23. Juli 2015 (Gz.: 25.5-19246), in: Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Nr. 21, vom 14. August 2015, S. 292-298 (Abl. MBJS/15, Nr. 21, S.292), Potsdam.

32 Ebd., S. 293 f.

33 Die im Folgenden benannten Punkte bieten die Möglichkeit, für

Für das Ankommen (und Bleiben) bietet das Konzept der Produktionsschule mit dem sogenannten „Einschleusen“ die Möglichkeit, die Herkunft und die Lebensgeschichte aufzugreifen und dies in der gemeinsamen Entwicklungsplanung zu berücksichtigen. Anders als in einem zuweisungsdominierten Geschehen, können hier auch gegenseitig Klärungen und Verständigen darüber erfolgen, ob die Produktionsschule besonders geeignet ist. Mit der Bewerbung findet bereits eine aktive Entscheidung für die Produktionsschule statt. Die Bewerber/-innen erfahren mit der Rückmeldung der Produktionsschule von Beginn an eine – oft erstmals erlebte – Bestätigung und sehen, dass sie in ihrem Handeln ernst- und wahrgenommen werden.

Durch den laufend möglichen Einstieg in die Produktionsschule kann der „Zustieg“ an den individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der jungen Menschen orientiert gestaltet werden. Anders als in anderen Angeboten kann somit jederzeit entwicklungsförderlich gehandelt werden – es müssen keine Maßnahmen- oder sonstigen Terminierungen „abgepasst“ oder eingehalten werden. Auch der Ausstieg ist jederzeit möglich.

Diese Dynamik des „Ein- und Ausschleusens“ bewirkt in den Werkstätten, dass die bereits erfahreneren Werkstattmitglieder als „Expert/-innen“ die Hinzukommenden begleiten und die Entwicklungsprozesse als ein „Voneinander-Lernen“ gestaltet werden können.

Für die Auswahl der Aufträge und Produkte wie auch für die Werkstätten gilt, dass diese in erster Linie für die kundenauftragsbezogenen veranlasste und pädagogisch gestaltete persönliche Entwicklung der jungen Menschen geeignet sein müssen – es soll keine Verengung auf Aspekte der ökonomischen Verwertbarkeit und Arbeitsmarktorientierung erfolgen. Ideal ist es, wenn die Produktionsschüler/-innen vom Beginn (Produktidee) bis zum Abschluss (Fertigstellung und Auslieferung) in die Arbeits- und Geschäftsprozesse entlang des Kundenauftrags eingebunden sind.

Durch die Produktion im Kundenauftrag, werden die Produktionsschüler/-innen mit einer Verantwortungsübernahme konfrontiert, die sie bislang so noch nicht erfahren haben. Mit der ihnen zugestanden „Produktverantwortlichkeit“ und der Notwendigkeit, marktfähige Produkte und Dienstleistungen zu erbringen und auch verkaufen zu müssen, entsteht für sie eine Ernstsituation, die Stolz und Selbstbewusstsein erzeugt.

Mit wachsendem Selbstvertrauen sind sie in der Lage, auch schwierigere Probleme anzugehen und zu lösen. Reaktionen und Rückmeldungen beeinflussen das Selbstbild der jungen Menschen. Das erfordert von den Fachkräften zunächst einen veränderten Blickwinkel. Gefragt ist nicht, was die jungen Menschen (noch) nicht können; vielmehr konzentrieren sich die Fachkräfte auf jene Fähigkeiten, die bereits vorhanden sind. Sie nehmen eine positive Haltung gegenüber den jungen Menschen ein, denn sie trauen ihnen kompetentes Verhalten zu.

Eine transparente Erfassung und Dokumentation der entwickelten Kompetenzen bezieht die Produktionsschüler/-innen ein, beispielsweise mit einer „Kompetenztafel“[®].

Produktionsschule ist dabei mehr als Arbeiten und Lernen, mehr als die Verknüpfung von Produktions- und Lernprozessen: Die Arbeits- und somit Lernumgebung hat für die Produktionsschüler/-innen einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch auf die Aktivierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Produktionsschule ist ein Arbeits-, Lern- und Lebensort. Das kulturelle Arrangement ist in den Kategorien „Rituale, Regeln, Räume“ präsent.

die Praxis wie auch für die Begleitung der Produktionsschulen, Kriterien noch konsequenter aus Sicht der jungen Menschen zu entwickeln.

Fazit

Neben anderen produktionsorientierten Angeboten, namentlich auch in Jugendwerkstätten, bieten sich insbesondere Produktionsschulen als ausdrücklich regional zu konzentrierendes Angebot an, um träger- und rechtskreisübergreifend junge Menschen in ihrer Entwicklung und im Übergang zu einem Anschluss in die Arbeits- und Berufswelt zu unterstützen.

An bzw. in der Schnittmenge der gemeinsamen Verantwortung³⁴ entscheidet und zeigt sich, ob und wie sich träger- und rechtskreisübergreifend die Systemgrenzen überwinden lassen und der aus den jeweiligen Systemen resultierende Auftrag für junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf unterstützend und entwicklungsförderlich erfüllen lässt. Jugendberufsagenturen, die die Angebote an einem Ort bündeln, können ein Organisationsrahmen für eine solche Konzentrierung sein.³⁵

Für die produktionsorientierten Angebote der Jugendberufshilfe besteht die Aufgabe darin, eine berufspädagogisch unterlegte, soziale Pädagogik spezifisch (weiter) zu entwickeln, die die biographisch-lebensweltlich orientierten Voraussetzungen und -möglichkeiten der persönlichen Entwicklung der jungen Menschen zur Basis und zum Ziel hat und diese mit den zusätzlichen pädagogischen Möglichkeiten einer kundenauftragsbezogenen produktiven Arbeit in Werkstattteams verbindet. Eine solche pädagogisch-didaktische Folie ist, wenn man so will, die Umschreibung der Figur einer Pädagogik, die vorberuflich über das Lernen im Prozess der Arbeit die persönliche Entwicklung junger Menschen befördert, um berufliche Teilhabe und damit gesellschaftliche Emanzipation zu ermöglichen.

Zur Person



Vertretungs-Professor Dr. Jörg Meier vertritt den Lehrstuhl Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation an der Technischen Universität Dortmund.

Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u.a. rechtlich-institutionelle Fragestellungen sowie Prozesse (Akteure, Interessen und Umsetzungen) im Politikfeld „Bildung und Teilhabe“. Einen Fokus bildet dabei der Forschungsbereich, der auf die (vor-)berufliche Bildung zielt und nach den Bedingungen und Möglichkeiten emanzipierender Angebote fragt, um in produktionsorientierten Settings eine berufliche (Re-)Habilitation zu ermöglichen.

Herr Meier ist wissenschaftlicher Berater des Runden Tisches Produktionsschule seit dessen Konstituierung im Jahr 2008.

Link: <http://www.fk-reha.tu-dortmund.de/Berufspaedagogik/cms/de/home/index.html>

34 *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.* (Hg.) 2015: Unterstützung am Übergang Schule – Beruf. Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine gelingende Zusammenarbeit an den Schnittstellen der Rechtskreise SGB II, SGB III und SGB VIII, S. 7, Berlin (die Empfehlungen (DV 31/14) wurden von der Arbeitsgruppe „Schnittstellen SGB II, III, VIII“ erarbeitet, im Fachausschuss „Jugend und Familie“ sowie im Fachausschuss „Sozialpolitik, soziale Sicherung, Sozialhilfe“ beraten und am 23. September 2015 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet).

35 So schon Christian Hampel (2010): § 13 SGB VIII - die Rechtsgrundlage der Jugendsozialarbeit, in: jugendsozialarbeit aktuell (hg. von der Katholischen Jugendsozialarbeit Nordrhein-Westfalen - LAG KJS NRW), Nr. 93, Juni 2010, S. 14, Köln.