

Dietmar Heisler
(Uni Erfurt)

Reformen am Arbeitsmarkt: Die berufliche Integrationsförderung zwischen Anspruch und Realität

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe14/heisler_bwpat14.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008

Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft

Hrsg. von H.-Hugo Kremer, Karin Büchter und Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Online: www.bwpat.de/ausgabe14/heisler_bwpat14.pdf

Ein großer Teil Jugendlicher hat Probleme, den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zu bewältigen. Um diese jungen Menschen am Übergang Schule-Beruf zu unterstützen, ist in den vergangenen fast 30 Jahren ein komplexes Unterstützungssystem entstanden. Im Laufe der Zeit hat dieses System verschiedene sozial- und berufspädagogische, didaktische Grundsätze hervorgebracht. Dieser Beitrag untersucht die Frage, wohin sich diese Förderstruktur entwickelt hat? Vor allem die arbeitsmarktpolitischen Reformen der vergangenen Jahre haben hier die pädagogische Arbeit erheblich verändert. Am Beispiel der Untersuchung von Maßnahmeabbrüchen, wird diese These genauer erörtert. Bei genauerer Betrachtung der Abbruchursachen werden verschiedene Problemfelder erkennbar, deren Ursachen möglicherweise in einer unzulässigen Verkürzung pädagogischer Grundsätze in den Maßnahmen liegen.

Reforms in the labour market: The aims and the reality of measures to support integration into work

A large proportion of young people have difficulties in negotiating the transition from school into initial vocational education and training (VET). In order to support these young people in making the transition from school to work, a complex system of support has been developed over the last 30 years. During this time this system has produced various different social, pedagogical and didactic principles. This article examines the question of how this support structure has developed. Above all, the labour market reforms of recent years have changed the pedagogical work considerably. Using the example of an investigation of those who do not complete support measures, this theory is discussed in more detail. A closer investigation of the reasons for non-completion reveals various types of problems, the causes of which may possibly lie in an undue reduction of pedagogical principles in the measures.

Reformen am Arbeitsmarkt: Die berufliche Integrationsförderung zwischen Anspruch und Realität.

1 Problemstellung

Um junge Menschen am Übergang Schule-Berufsausbildung zu unterstützen, ist in den vergangenen rund 30 Jahren ein hochkomplexes Unterstützungs- und Übergangssystem entstanden. Mit den Arbeitsmarktreformen der Jahre 2002 bis 2004 ging eine Veränderung der bis dahin existierenden Maßnahmestruktur und der dort verankerten Fördergrundsätze einher. Das sind Lebensweltorientierung, Individualisierung, Ganzheitlichkeit, Partizipation und Kompetenzansatz. Das hatte auch die Veränderung der Sicht auf den zu fördernden Jugendlichen zur Folge. Sie wurden einerseits als eigenverantwortlich handelnde Kunden sozialer Dienstleistungen betrachtet, andererseits verschärfte sich damit aber auch eine subjektbezogene Sicht auf die zu fördernden benachteiligt geltenden Jugendlichen, die als Defizitär und „Ausbildungsunreif“ galten. Diesen Jugendlichen wird die Fähigkeit abgesprochen, mit ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstand die Anforderungen einer Berufsausbildung bewältigen zu können. Um den Grad der individuellen Ausbildungsreife und damit die Integrationsfähigkeit dieser jungen Menschen messen zu können, werden von den Betrieben und anderen Institutionen allgemeine Mindestanforderungen formuliert, die Jugendliche nach ihrer schulischen Laufbahn erfüllen sollten (NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2006). Benachteiligten Jugendlichen erfüllen diese normativen Anforderungen nicht und gelten als Ausbildungsunreif. Gewerkschaften kritisieren den Begriff der Ausbildungsreife als eine „Ideologie der Wirtschaft in Zeiten knapper Lehrstellen“ (DGB 2006). Auffallend sei, dass in Zeiten einer ungünstigen Situation am Ausbildungsstellenmarkt die Zahl nicht ausbildungsreifer Jugendlicher zunehme. Damit werden die Gründe für Benachteiligung am Arbeitsmarkt den Jugendlichen zugeschrieben. In dieser Zuschreibung liegt die Gefahr der einseitigen Verkürzung pädagogischer Fördermaßnahmen. Die Maßnahmeangebote zielen so allein auf die Kompensation vorhandener individueller Defizite, auf die „Aktivierung“ des Jugendlichen und auf die Förderung seiner allgemeinen Integrationsfähigkeit in den ersten Arbeitsmarkt. Sie werden damit kaum noch dem Anspruch gerecht, sozialpädagogisch orientierte Bildungsmaßnahmen zu sein.

Die Arbeitsmarktreformen führten außerdem zu einer verstärkten Ausrichtung der Maßnahmen an den Grundsätzen der Effektivität und Wirtschaftlichkeit. Dies hatte u. a. zur Folge, dass die Maßnahmen seit 2004 durch ein öffentliches Ausschreibungsverfahren vergeben werden. Im gleichen Jahr wurde das Neue Fachkonzeptes der Berufsvorbereitung eingeführt. Dadurch wurden nicht mehr verschiedene Maßnahmeformen vorgehalten, denen die Jugendlichen entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen zugewiesen wurden, sondern nur noch eine einzige Maßnahmeform. Das beinhaltete die konsequente Rationalisierung und Technologisierung von Förderprozessen, die auf eine schnelle Integration des Hilfesuchenden

in Ausbildung oder Arbeit zielten. Damit ging eine unzulässige inhaltliche Verkürzung von individuellen Fördermaßnahmen einher. SCHIERHOLZ (2004) geht davon aus, dass sich durch die Einführung des „Neuen Fachkonzeptes“ der Berufsvorbereitung die Rahmenbedingungen der Förderpraxis insgesamt verschlechtert haben. Er formulierte im Vorfeld der Einführung des „Neuen Fachkonzeptes“, die Befürchtung, dass die Maßnahmen den Förderbedürfnissen einzelner Jugendlicher nicht mehr gerecht werden können. Dadurch könnte sich die Zahl der Maßnahmeabbrecher erhöhen.

Die skizzierten Problemfelder und Thesen sollen im Folgenden genauer erörtert werden. Zunächst werden die Arbeitsmarktreformen und ihre Konsequenzen für das System der beruflichen Integrationsförderung betrachtet. Anschließend werden die daraus resultierenden Veränderungen der pädagogischen Praxis am Beispiel von Maßnahmeabbrüchen, als ein zentrales Problemfeld dieses Handlungsfeldes gezeigt. Bei der Untersuchung der Abbruchursachen werden verschiedene Problemfelder erkennbar, in der die Veränderungen didaktischer Prinzipien und pädagogischer Grundsätze der Förderstruktur sowie der Sicht auf den zu fördernden Jugendlichen deutlich werden. Die weiteren Betrachtungen konzentrieren sich auf die Maßnahmen der Berufsvorbereitung, die im Zuge der Arbeitsmarktreformen umfassende konzeptionelle Veränderungen erfahren haben.

2 Das System der beruflichen Integrationsförderung

2.1 Die Maßnahmestruktur: Vom „alten“ zum „Neuen Fachkonzept“ der Berufsvorbereitung

Um Jugendliche an der sog. ersten Schwelle, d. h. am Übergang von Schule in eine Berufsausbildung zu unterstützen, werden durch die Agentur für Arbeit verschiedene Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung vorgehalten. Dazu zählten bis 2004 im Bereich der Berufsvorbereitung (BvB) die sog. Grundausbildungslehrgänge (G-Lehrgänge), die Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE-Lehrgänge) und die tip-Lehrgänge (testen-informieren-probieren). Die Förderlehrgänge F1-F4 richteten sich an junge Menschen mit Behinderungen (vgl. RdErl der Agentur für Arbeit 42/96).

Die verschiedenen Maßnahmeformen sollten einem Jugendlichen, ausgehend von seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen Förderbedarfen, passgenaue Förderangebote zur Berufsorientierung und Berufswahl unterbreiten. G-Lehrgänge richteten sich bspw. an ausbildungsfähige Jugendliche, unabhängig von ihrem erreichten Schulabschluss. Sie zielten auf die Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung. Tip-Lehrgänge sollten zunächst die Bereitschaft für die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung fördern. Die verschiedenen Förderlehrgänge richteten sich an behinderte junge Menschen. Die Zuweisung zu diesen Lehrgängen orientierte sich an der Art und dem Grad ihrer Behinderungen. Zur Zielgruppe der F1-Lehrgänge gehörten Jugendliche, die aufgrund ihrer dauerhaften oder vorübergehenden Behinderungen Lernschwierigkeiten haben. F2 und F3-Lehrgänge waren hingegen für junge Menschen gedacht, die aufgrund der Schwere ihrer Behinderung für eine betriebliche

Berufsausbildung nicht in Betracht kamen. Im Hinblick auf die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen, besaßen die verschiedenen Maßnahmeformen unterschiedliche Maßnahmezeiträume: G und BBE-Lehrgänge 2-12 Monate, tip-Lehrgänge maximal drei Monate, F-Lehrgänge konnten bis zu 36 Monate dauern. Außerdem sollte dem besonderen individuellen Förderbedarf der Jugendlichen durch einen Personal- bzw. Betreuungsschlüssel Rechnung getragen werden.

Die „alten“ Durchführungsanweisungen zur Berufsvorbereitung (RdErl 42/96), zeigen deutlich die besonderen pädagogischen Anforderungen an die Maßnahmeformen. Dazu zählten u. a. die Binnendifferenzierung der Maßnahmen, ihre Durchlässigkeit zu anderen beruflichen Bildungsformen und eine Förderdiagnostik. Außerdem wurden hohe Erwartungen an das dort arbeitende pädagogische Fachpersonal gestellt. Die sozialpädagogische Begleitung stellte einen zentralen Bestandteil aller Maßnahmeformen dar: „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sind berufsorientierende sozialpädagogisch orientierte Bildungsvorhaben.“ (RdErl 42/96, 12).

Zentraler Kritikpunkt an dieser bis 2004 bestehenden Förderstruktur war die Vielfalt der Maßnahmeformen. Aufgrund dessen wurde häufig auch von einem kaum zu überblickenden „Maßnahmedschungel“ gesprochen. Diese komplexe Lehrgangsstruktur sollte der Heterogenität der Gruppe benachteiligter Jugendlicher gerecht werden. Die Jugendlichen wurden entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsstand einer bestimmten Maßnahmeform zugewiesen. Aufgrund dessen wurde häufig von einer weitestgehend homogenen Teilnehmergruppe in den Maßnahmen ausgegangen. Das führte dazu, dass die Ansätze der Binnendifferenzierung und Individualisierung in diesem „alten“ Fachkonzept der Berufsvorbereitung nicht konsequent genug umgesetzt wurden. In dieser Struktur lag für die Jugendlichen, die es nicht schafften am Ende einer solchen Maßnahme in eine Berufsausbildung überzugehen, auch die Gefahr, durch die Berufsberatung der Arbeitsagentur in eine weitere Berufsvorbereitung zugewiesen zu werden. Damit würde der Grundstein für „Maßnahmekarrieren“ und „Warteschleifen“ gelegt werden (ALLESPACH/ NOVAK 2005). Es entstand der Eindruck, dass die Maßnahmezugewiesung häufig einer Versorgungslogik der Agentur für Arbeit folgte, die sich kaum an den individuellen Entwicklungsinteressen und Potenzialen der Jugendlichen orientierte (ebd.).

Im Rahmen des BQF-Programms wurde durch die Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur“ ein Maßnahmekonzept entwickelt, das die eben skizzierte Maßnahmestruktur ablösen sollte. Damit erfolgte eine Umorientierung der Förderpraxis. An die Stelle der bis dahin existierenden Lehrgangsstruktur rückte ein einziges Maßnahmekonzept, das aufgrund eines hohen Grades der Individualisierung, den Anforderungen und Bedürfnissen aller zu fördernder Jugendlicher gerecht werden sollte. Die Individualisierung von Förderangeboten sollte darin konsequent umgesetzt werden. Dies sollte durch Kompetenzfeststellung, Fallmanagement, eine flexible Förderdauer von maximal 24 Monaten sowie durch eine Modularisierung der Qualifizierungsbestandteile erreicht werden. Ziel war, eine einheitliche, kohärente, flexible und anschlussfähige Struktur der Berufsvorbereitung zu schaffen, die den bis dahin bestehenden sog. „Maßnahmedschungel“ auflösen sollte (SCHÜNEMANN/ DELLORI

2005). Dieses Modell diene als Grundlage für das „Neue Fachkonzept“ der Berufsvorbereitung.

Es wurde zwar versucht, die von der Arbeitsagentur geförderte Berufsvorbereitung durch die Einführung des „Neuen Fachkonzepts“ zu vereinfachen, jedoch ist festzustellen, dass die Komplexität des beruflichen Übergangssystems, das sich in erster Linie an noch nicht Ausbildungsreife, benachteiligte Jugendliche richtet, im Zuge der Arbeitsmarktreformen erheblich zugenommen hat. Dieses System zeichnet sich nach wie vor durch vielfältige Angebotsformen, unterschiedliche Zielsetzungen, Zugangsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten aus (EULER/ SEVERING 2007). Dazu zählen Trainingsmaßnahmen, Profilingmaßnahmen, Eingliederungsmaßnahmen oder Beschäftigungsmöglichkeiten mit Qualifizierungsanteilen. Neben den Maßnahmen der ARGEN und der Agentur für Arbeit existieren auch die betrieblichen Einstiegsqualifizierungen oder die vollzeitschulischen Angebote der Berufsschulen. Letztere lassen sich in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsformen finden, z. B. EIBE in Hessen, BVJ und Produktionsschule im Saarland oder MDQM in Berlin. Mit dieser Struktur, zielt das berufliche Übergangssystem längst nicht mehr nur auf Berufswahl und Berufsvorbereitung. Die Diagnose beruflicher Eignungen und Handlungskompetenzen, die Erlangung einer Ausbildungsreife und Integrationsfähigkeit, die berufliche Qualifizierung sowie die Anbahnung des Überganges in Arbeit stellen ebenfalls Ziele dieser Angebote dar. Auch im Hinblick auf ihre „vertikale Anschlussfähigkeit“, den Übergang in betriebliche Ausbildung, weisen die Maßnahmen verschiedene Potenziale auf. Die meisten finden in Bildungseinrichtungen oder Schulen statt. Damit kann zwar die individuelle Entwicklung von Jugendlichen in einem „pädagogischen Schonraum“ und die Verbesserung beruflicher Einmündungschancen gewährleistet werden, eine Garantie für den Übergang in einen Betrieb gibt es jedoch nicht. Dabei wirken Selektionsmechanismen, z. B. die Angebots-Nachfragerelation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die Bewerberstruktur oder die Anforderungen der Betriebe, die von den Bildungseinrichtungen nicht beeinflusst werden können (GEßNER 2003). Fallmanagement, Bildungsbegleitung, sozialpädagogische Begleitung, Übergangsbetreuung, Übergangsmanagement und Übergangshilfen, auch die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) oder finanzielle Anreize stellen Lösungsansätze für diese Anschluss- bzw. systemische Schnittstellenproblematik dar.

Insgesamt ist die Fülle an Maßnahmen nicht nur für die Jugendlichen schwer zu überblicken, die bei ihrer Berufswahl und dem Übergang in eine Berufsausbildung unterstützt werden sollen. Bei genauerer Betrachtung ist festzustellen, dass das beschriebene Übergangssystem bislang weit davon entfernt ist, eine kohärente Förderstruktur aufzuweisen. Verschärft wird dies durch die regionale Spezifik der Maßnahmekataloge. Nicht in jeder Region werden die gleichen Maßnahmeangebote durch die Agentur für Arbeit vorgehalten. Die zusätzlichen, vom BMWi oder vom BMBF geförderten Modellprogramme, wie STARegio, Berufsstart, Jobstarter usw. haben diese Unschärfe zusätzlich erhöht. Aufgrund dieser Ausdifferenzierung der Maßnahmeangebote, ihren Organisationsformen und ihren mehrdimensionalen Zielstellungen entsteht eine neue hohe Diffusität der Maßnahmelandschaft, die als „Neuer Maßnahmedschungel“ bezeichnet werden kann.

2.2 Zielstellungen und pädagogische Ansprüche

Welche Veränderungen auf pädagogischer und auch politischer Ebene gingen mit der eben dargestellten formalen Umstrukturierung der Berufsvorbereitung einher? Mit der Einführung des Systems der beruflichen Integrationsförderung wurden verschiedene Ziele verfolgt. In erster Linie ging es Ende der 1970er Jahre zunächst darum, der steigenden Zahl an Jugendlichen, die am Übergang ins Berufsleben Probleme hatten, gegenzusteuern (ERBE/ VOCK 2003). „Qualifizierte Ausbildung für alle!“ war – und ist bis heute – das politische Leitmotiv (zu den politischen Zielstellungen der beruflichen Integrationsförderung vgl. VON BOTHMER 2003).

Im Laufe der Zeit hat dieses System verschiedene sozial- und berufspädagogische Handlungsgrundsätze hervorgebracht (BMBF 2005). Dazu zählen die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen, Kompetenz- und Lebensweltorientierung, Individualisierung und Partizipation. In diesen pädagogischen Grundsätzen werden die professionellen sozial- und berufspädagogischen Ansprüche der Förderpraxis deutlich. BOJANOWSKI (2005, 335) beschreibt dies als eine „optimistische Anthropologie“, die bislang als wichtigste Grundannahme förderpädagogischer Arbeit galt. In ihrer Grundintention zielen die Maßnahmen auf gesellschaftliche Teilhabe, Chancengleichheit, Selbstentfaltung, individuelle Entwicklung und Emanzipation. Der Kompetenzansatz bspw. intendiert in diesem Sinne zunächst, dass jeder Jugendliche – auch benachteiligte Jugendliche(!) – über Stärken und Entwicklungspotenziale verfügt. Diese gilt es im Rahmen von Eignungsanalysen und Einzelgesprächen sichtbar zu machen und als Ausgangspunkte individueller Förderung aufzugreifen. Die dadurch deutlich werdenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gilt es in dialogischer Form mit dem Jugendlichen gemeinsam zu erörtern (ALLESPACH/ NOVAK 2005). Damit ist nicht gemeint, dass diese Potenziale als Selektions- oder Zuweisungsgrundlage für berufliche Orientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen verstanden werden. So orientiert sich der Kompetenzbegriff stark am Bildungsbegriff und ist damit weit vom Begriffsverständnis psychologisierter Kompetenzfeststellungsverfahren, Intentionen von Handlungen oder berufliche Handlungsfähigkeit zu messen, entfernt. In diesem Zusammenhang sind auch die Grundsätze der Ganzheitlichkeit und des Lebensweltbezuges zu verstehen. Die gesamte Lebenswelt der Jugendlichen ist in den Mittelpunkt von Lernprozessen zu stellen (BMBF 2005, 85). In diesem Verständnis bedeutete Benachteiligtenförderung nicht die Kompensation und Bewältigung vorhandener Defizite, sondern die Eröffnung individueller Entwicklungschancen unter Berücksichtigung individueller Interessen und Mitbestimmungsrechte.

2.3 Reformen der Arbeitsmarktförderung

In den vergangenen Jahren war die Arbeitsmarktförderung Gegenstand verschiedener Reformen. Das Konzept „Arbeitsamt 2000“, das auf eine stärkere Kundenorientierung und eine höhere Effizienz der Behörde Arbeitsamt abzielte, wurde nie vollständig umgesetzt. An seine Stelle traten 2002 „Hartz I-IV“. Ab 01.01.2003 traten „Hartz I und II“ (1. und 2. Gesetz für moderne Dienstleistung am Arbeitsmarkt) in Kraft. Ich-AGs, Personalserviceagenturen, Bildungsgutscheine, neue Zumutbarkeitsregeln, die Neuregelung der Mini- (bis 400 €) und

Midi-Jobs (bis 800 €), die Einrichtung sog. Jobcenter, die als ein Vorläufermodell der ARGEn betrachtet werden können, oder die Neugestaltung der Vermittlungsaktivitäten waren die zentralen Punkte dieser Reform (JANN/ SCHMID 2004; GERNTKE u. a. 2002). „Hartz III“ (zum 01.01.2004) zielte auf die interne Umstrukturierung der Agentur für Arbeit. „Hartz IV“ (zum 01.01.2005) beinhaltete die Einführung des SGB II, was die Zusammenführung von Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe beinhaltete. Diese Reformen, mit denen eine Deregulierung, Flexibilisierung und Ökonomisierung sozialer Hilfen einher ging, werden aufgrund ihrer Effekte für die Arbeitsmarktförderung bis heute kritisch betrachtet (vgl. GERNTKE u. a. 2002; SCHÜTZ/ MOSLEY 2005; DORNETTE/ RAUCH 2007). Die Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik an Effektivität und Wirtschaftlichkeit wirft die Frage auf, ob die Förderangebote im Einzelfall passend sind. Es ist zu befürchten, dass – vor allem bei Jugendlichen mit individuellem Förderbedarf – die Integration in den ersten Arbeitsmarkt oder in die kostengünstigste Fördermaßnahme im Vordergrund stehen.

Welche Konsequenzen hatten die beschriebenen Reformen für die berufliche Integrationsförderung? Auf den ersten Blick werden keine unmittelbaren Zusammenhänge zwischen der beruflichen Integrationsförderung und den genannten Reformen erkennbar. Auch im Bericht der „Hartz-Kommission“, der im September 2002 vorgelegt wurde, ließen sich zunächst keine „Innovationsmodule“ finden, die die berufliche Integrationsförderung unmittelbar berührten. Dennoch ist der aktuelle Entwicklungsstand der Förderstruktur mit den Reformen des Arbeitsmarktes zu begründen.

Mit dem Bericht der Kommission wurde eine grundsätzliche Veränderung der Geschäftspolitik der Agentur für Arbeit eingeleitet. Am Anfang standen umfassende Sparmaßnahmen und eine rigidere Bewirtschaftung der Fördermittel für die Maßnahmen der Arbeitsmarktförderung. 2003 verzichtete die Arbeitsagentur völlig auf die Bundeszuschüsse. Um die Erbringung der Versicherungsleistungen der Agentur für Arbeit zu sichern, wurden die Eingliederungstitel der regionalen Arbeitsagenturen gekürzt und ihre Bewirtschaftung an die Regionaldirektionen abgegeben. Damit ging bei den Trägern der beruflichen Integrationsförderung zunächst die Sorge einher, dass ein großer Teil der beruflichen Fördermaßnahmen nicht mehr angeboten werden würde und wenn, dann nur mit erheblichen qualitativen Einschnitten sowie mit Kürzungen bei den Teilnehmerplätzen und den finanzierten Maßnahmekosten. Viele Träger sahen infolge dessen ihre laufenden Projekte und die bestehenden regionalen und lokalen Förderstrukturen in hohem Maße gefährdet. Begründet waren diese Befürchtungen durchaus, zumal im Vorfeld die Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW), durch die Einführung von Bildungsgutscheinen und einer rigiden Orientierung an Erfolg und Wirtschaftlichkeit, bereits erhebliche Veränderungen erfahren hatte. Gefördert wurden nur Maßnahmen, die eine Integrationsquote von mind. 70 % versprachen. Begründet wurden diese Veränderungen u. a. mit der begrenzten Effektivität der Maßnahmen im FbW-Bereich (GERSTER 2003). Bildungsträger und Interessenverbände sahen nun die Gefahr, dass sich diese Arbeitsmarktpolitik der BA im Bereich der beruflichen Integrationsförderung fortsetzen würde. Dafür gab es Anzeichen. Zunächst wurde die Maßnahmevergabe grundlegend verändert. Sie erfolgte nicht mehr vor Ort, durch die lokalen Agenturen, sondern zentral im Rah-

men öffentlicher Vergabeverfahren. Eine Maßnahmevergabe nach diesem Modell wurde 2003 erstmals in Baden-Württemberg erprobt und Anfang 2004 bundesweit für Maßnahmen nach § 37 SGB III („Beauftragung Dritter mit der Vermittlung“) und § 48 SGB III („Eignungsfeststellung und Trainingsmaßnahmen“) durchgeführt. Im Sommer 2004 galt das schließlich auch für abH, BaE und BvB. Im BvB-Maßnahmenbereich ging dem die Einführung des „Neuen Fachkonzeptes“ voraus, das im Herbst 2004 erstmals umgesetzt wurde.

Die Umsetzung der Reformen erfolgte nicht ohne Kritik und Widerstand der Interessenverbände und der Maßnahmeträger der beruflichen Integrationsförderung. Ein zentraler Kritikpunkt der Reformen war, dass die Maßnahmen aufgrund der Ausschreibung ihre Qualität verlieren. Nicht mehr der beste Bieter würde mit der Durchführung einer Maßnahme betraut, sondern der günstigste. Ein weiterer Kritikpunkt war, dass aufgrund der Ausschreibungspraxis eine mittel- oder langfristige Personalplanung und Personalentwicklung bei den Trägern nicht mehr möglich sei. Viele Pädagogen arbeiten mit befristeten bzw. maßnahmegebundenen Arbeitsverträgen.

2.4 Folgen für die Förderpraxis

Im Zuge der eben skizzierten Reformen haben sich der dargestellte pädagogische Anspruch der beruflichen Integrationsförderung und ihr Grundverständnis erheblich verändert. Kritiker sind der Ansicht, dass insbesondere die Reformen der Arbeitsmarktförderung hier verheerende Auswirkungen hatten (SCHIERHOLZ 2004; BURGHARDT/ ENGG RUBER 2005). Dadurch kam es zur Ökonomisierung und unzulässigen inhaltlichen Verkürzung der Förderansätze (in Bezug auf sozialpädagogische Handlungsfelder vgl. RAUSCHENBACH 1997; vgl. auch ENGG RUBER 2006; SCHIERHOLZ 2004; WEBER 2006). In erster Linie bedeutet es die stringente Orientierung aller arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen an den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Effektivität. Des Weiteren hatte es einen Perspektivwechsel auf den Hilfebedürftigen zur Folge. Er wird als grundsätzlich eigenverantwortliches und rational handelndes Subjekt gesehen (vgl. ENGG RUBER 2005, 68). Es wird kritisiert, dass der aktuellen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik bzw. ihrer Perspektive auf den Hilfebedürftigen, die Leitfigur des permanent rational handelnden „homo oeconomicus“ (vgl. MIEBACH 2006, 29) zugrunde liegt. Der passive, auf seine individuellen Vorteile bedachte Hilfesuchende, der sich lieber auf seiner „sozialen Hängematte“ ausruht, soll durch Sanktionen, Eingliederungsvereinbarungen usw. dazu veranlasst werden, sich aktiv an seiner Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu beteiligen. Dies erfolgt dadurch, dass (1.) soziale Dienstleistungen rigide auf Integration in Arbeit ausgerichtet werden, (2.) der Aufwand, um soziale Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können, erhöht wird und (3.) die Hürden, um überhaupt Leistungen zu bekommen, erhöht werden. Dabei gerät aus dem Blick, dass Arbeitslosigkeit und Benachteiligung kein absichtlich herbeigeführter Zustand ist, sondern in einem engen Bedingungsgefüge aus individuellen Voraussetzungen und strukturellen Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes entsteht.

Ökonomisierung meint auch die Gratwanderung zwischen Standardisierung und Individualisierung von Hilfsangeboten. Im Fachkonzept der Berufsvorbereitung ist dieser Widerspruch

deutlich erkennbar: Einerseits gibt es ein standardisiertes Konzept, dass alle Jugendlichen durchlaufen. Andererseits sollen die darin enthaltenen Förderangebote den Bedürfnissen und Voraussetzungen jedes einzelnen Jugendlichen entsprechen. Standardisierung meint z. B., dass für alle Jugendlichen, unabhängig ihrer individuellen Förderbedarfe, in der Berufsvorbereitung ein Förderzeitraum von 10 Monaten festgelegt ist. So wird für alle Jugendliche ein standardisierter Zeitraum festgelegt, in dem berufliche Integrationsförderung stattfindet. Dem Verlauf von individuellen Entwicklungsprozessen im Jugendalter wird damit jedoch kaum Rechnung getragen. Es besteht die Gefahr, dass es aufgrund von Rationalisierungsprozessen und knappen materiellen und personellen Ressourcen zu einer stärkeren Standardisierung der Förderung kommt. Das meint konkret, dass sich die Förderstruktur an ein bestimmtes Klientel anpasst, mit dem es unter den gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten kann. Jugendliche die einer intensiveren individuellen Förderung bedürfen, würden aus der Maßnahme herausfallen.

3 „Benachteiligte Jugendliche“

In den aktuellen Diskussionen zeichnet sich der Benachteiligtenbegriff durch eine hohe Unschärfe aus (SCHIERHOLZ 2001, 12; BOJANOWSKI/ ECKARDT/ RATSCHINSKI 2005, 11). Grundsätzlich sind damit Jugendliche gemeint, die aufgrund individueller Probleme und Schwierigkeiten von den Risiken des Arbeitsmarktes, z.B. am Übergang Schule-Beruf, besonders bedroht oder betroffen sind. Ihre Probleme an der Übergangsschwelle in den Beruf resultieren jedoch auch aus einer sich verändernden Arbeitswelt. Individuelle Benachteiligungen entfalten ihre Wirkung erst im Kontext der aktuellen Rahmenbedingungen des Ausbildungsstellen- und des Arbeitsmarktes (SCHIERHOLZ 2001; LEX 2002). Damit lassen sich die Probleme, die jungen Menschen haben, auch als Folgen der strukturellen Probleme und aktuellen Erosionserscheinungen des dualen Systems beschreiben (STENDER 2006).

In den aktuellen Diskussionen lassen sich zwei Perspektiven auf das Problem der Benachteiligung finden. Diese beiden Perspektiven können als *subjektbezogene* und als *systemische* Perspektive konkretisiert werden (BRÜNING/ KUWAN 2002; BÖHNISCH 2005). In der *subjektbezogenen Perspektive* stellt Benachteiligung eine subjektive Zuschreibung dar. Verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und biografische Erfahrungen gelten als Indiz für die soziale Benachteiligung eines Individuums. Benachteiligende Merkmale sind z. B. psychische Probleme, Verhaltensstörungen, Lernbeeinträchtigungen, Drogenabhängigkeit, Delinquenz, Schulmüdigkeit, Sprachschwierigkeiten oder der Migrationshintergrund (SCHIERHOLZ 2001, 13). Sie werden u. a. als Hinweise auf problematisch verlaufene Sozialisations- und Erziehungsprozesse oder auch als Sozialisationsdefizite interpretiert. Ihre Ursachen werden in den meisten Fällen unmittelbar auf die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der Herkunftsfamilie zurückgeführt. Mit einer zunehmenden Knappheit an Lehrstellenangeboten verschlechtern sich aufgrund der genannten benachteiligenden Merkmale die Chancen der betroffenen Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung einzumünden. Benachteiligung meint hier die Folgen bestimmter Persönlichkeitsmerkmale für die berufliche Leistungsfähigkeit, Mobilität, Flexibilität und Eignung von Individuen.

Bestimmte Merkmale, wie schlechte Zeugnisse, erreichte Schulabschlüsse, aber auch eine bereits abgebrochene Ausbildungen, lassen mutmaßen, dass ein Bewerber über die vom Arbeitsmarkt geforderten Eigenschaften verfügt oder nicht. Jugendliche werden also aufgrund bestimmter Merkmale ausgeschlossen bzw. benachteiligt.

In einer *systemischen Perspektive* gelten Benachteiligungen als Ergebnisse problematischer Interaktionsprozesse zwischen Jugendlichen und den Institutionen, die in der Biografie durchlaufen werden. Benachteiligung ist das Ergebnis einer Vielzahl an biografischen Erfahrungen und Einflüsse. Sie beruht dabei nicht auf Persönlichkeitsmerkmalen, sondern resultiert vielmehr aus einer fehlenden Passung zwischen Individuum und Institution. In dieser Perspektive werden Benachteiligungen durch die Unzulänglichkeiten gesellschaftlicher Systeme selbst verursacht. Sie sind nicht in der Lage, notwendige Entwicklungsressourcen bereitzustellen, wodurch die Individuen den Anforderungen und Erwartungen von Institutionen nicht gerecht werden könnten. Aus dieser Perspektive heraus sind Benachteiligte Personen, die mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mithalten können und aufgrund dessen benachteiligt werden. Dies geschieht bspw. im Hinblick auf die steigenden Anforderungen der Arbeitsplätze und in der Ausbildung (KLOAS 2003, 110). Um die Probleme, die hier entstehen zu kompensieren, kommt es zu „anomischen“ Verhaltensformen (DURKHEIM), die als deviante oder delinquente Verhaltensweisen betrachtet werden (BÖHNISCH 2006). Diese werden als typische Verhaltensformen benachteiligter Jugendlicher interpretiert. Die individuellen Merkmale, die in einer subjektbezogenen Perspektive als Benachteiligungen beschrieben werden, verstärken diese Prozesse. Andere Zugänge beschreiben Benachteiligung als die Folge eines in der Gesellschaft zu findenden Distinktionsverhaltens gegenüber bestimmten Personengruppen, was ihre Exklusion zur Folge hat (KORTE 2006, 33).

ARNOLD/ BÖHNISCH/ SCHRÖER (2005) kritisieren, dass für die berufliche Integrationsförderung eine subjektbezogene Sichtweise auf Benachteiligung typisch ist. Kritisch ist daran, dass soziale Problemkonstellationen in ein Fähigkeits- bzw. Unfähigkeitsproblem übersetzt werden (LEX 2001, 470). Dies ist die Folge eines ursachenbezogenen Benachteiligtenbegriffs: „man ist nicht benachteiligt, weil man arbeitslos ist, sondern man ist arbeitslos, weil man benachteiligt ist.“ (ARNOLD/ BÖHNISCH/ SCHRÖER 2005, 95). Benachteiligte Jugendliche gelten nicht zuletzt deshalb als problematische Jugendliche mit Verhaltensstörungen, psychischen Problemen, retardierten Entwicklungsständen und „fehlender Ausbildungsreife“. In dieser Sichtweise wird den Jugendlichen die Fähigkeit abgesprochen, gesellschaftlich gestellte Anforderungen erfüllen zu können. Das gilt z. B. für die Berufswahl. Die schlechten sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens führen in dieser Sichtweise dazu, dass den Jugendlichen Persönlichkeitsmerkmale anhaften, die sie zu Benachteiligten machen.

Um die zuschreibenden und auch diskriminierenden Facetten dieses Benachteiligtenbegriffes zu umgehen, wurden in der Vergangenheit immer wieder Begriffe zur Beschreibung der Zielgruppe der beruflichen Integrationsförderung formuliert: Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Jugendliche mit Vermittlungshemmnissen, individuellen Förderbedarfen usw. Die dahinter liegende Sicht auf Benachteiligte hat sich damit jedoch kaum verändert.

In Zeiten eines Nachfrageüberhanges nach betrieblichen Lehrstellen sind immer mehr Jugendliche von Integrationsproblemen am Übergang in den Beruf betroffen, so dass subjektbezogene Kategorien von Benachteiligungen in der dargestellten Form kaum noch haltbar sind. Aus dem Konstrukt der „fehlenden Ausbildungsreife“ ergeben sich vor diesem Hintergrund kaum individuelle Förderbedarfe. Vielmehr wird es von Kritikern als eine Form von „Wirtschaftsideologie in Zeiten knapper Lehrstellen“ betrachtet (DGB 2006). Aus dem Grund sind die Ursachen von Benachteiligungen weniger bei den Individuen, vielmehr in den Veränderungen gesellschaftlicher Systeme zu suchen. THIERSCH (2003, 19) formuliert bspw., dass es in Anbetracht der zunehmenden Häufigkeit spezifischer Probleme, z. B. alleinerziehender junger Frauen ohne Berufsausbildung, zu einer Verschiebung von „Normalbiografie“ und den Formen familiären Zusammenlebens kommt. Er fragt kritisch, ob das, was als Benachteiligung beschrieben wird, nicht vielmehr zur „sozialen Normalität“ geworden ist, auf die sich einzelne gesellschaftliche Subsysteme noch nicht eingestellt haben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in der beruflichen Integrationsförderung eine Sichtweise existiert, in der Benachteiligung die Folge individueller Defizite und Probleme ist, die eng an soziale Herkunft und biografische Erfahrungen gekoppelt sind. Daraus resultieren Verhaltensformen, die als deviante, abweichende Verhaltensformen betrachtet werden (BÖHNISCH 2006; WITTE/ SANDER 2006). Maßnahme- und Ausbildungsabbrüche können als eine solche deviante Verhaltensform betrachtet werden. Die Abbruchrisiken für benachteiligte Jugendliche, die als noch nicht Ausbildungsreif gelten, sind besonders hoch. Darin liegt die Begründung dafür, dass ein Ausbildungsabbruch, als biografische Erfahrung, ein Merkmal für soziale Benachteiligung ist. BOHLINGER (2004) bspw. betrachtet dies, in anbetracht der Tatsache, dass ein großer Teil von Abbrüchen der beruflichen Umorientierung dient und das viele Abbrecher in eine neue Ausbildung einmünden, eher kritisch. Im Folgenden soll diese kritische Sichtweise auf Maßnahmeabbrüche und auf Maßnahmeabbrecher im Kontext der aktuellen Rahmenbedingungen der Förderpraxis untersucht werden. Dabei ist zu prüfen, ob die dargestellten Rahmenbedingungen der Förderpraxis und die Sichtweise auf benachteiligte Jugendliche Konsequenzen für das Abbruchgeschehen haben.

4 Maßnahmeabbrüche

Maßnahmeabbrüche können als eine deviante Verhaltensform interpretiert werden. Die vorzeitige Beendigung einer Ausbildung bzw. Maßnahme stellt eine gesellschaftlich nicht akzeptierte und öffentlich sanktionierte Verhaltensform dar. In der beruflichen Integrationsförderung hat dies besondere Brisanz. Abbrüche können der Grund für Sanktionen, Leistungskürzungen oder Sperrzeiten sein (§ 31 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB II). Als Abbruchursachen werden häufig die fehlende individuelle Reife oder die nicht abgeschlossene Berufswahl benannt. Anders formuliert: Abbrecher verfügen nicht über die notwendige individuelle Reife, um eine Berufsausbildung bis zu ihrem regulären Ende durchzuhalten. Die Erkenntnis, dass ein großer Teil von Abbrüchen im dualen System der beruflichen Umorientierung dient, richtet den Fokus auf die Probleme junger Menschen bei ihrer Berufswahl. Außerdem gelten unentschuldigte Fehlzeiten, häufige Krankschreibungen und häufiges zu Spät kommen sowie

Konflikte mit dem Ausbildungspersonal als Hinweise auf eine fehlende Ausbildungsreife. Damit stellen die Probleme und Defizite junger Menschen die zentralen Abbruchursachen dar. Mit einem subjektbezogenen, defizitorientierten Blick auf Jugendliche, in dem sie als ausbildungsunreif und berufswahlunfähig gelten, wird dies als Folge einer nicht beendeten, falschen oder nicht stattgefundenen Berufswahl erklärt. Abbrüche sind so das Ergebnis eines defizitär verlaufenden Berufswahlprozesses. Dabei geraten zwei Dinge aus dem Blick. (1.) Berufswahl ist als ein individueller Entwicklungsprozess zu verstehen, der selbst bei der Einmündung in eine Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist. (2.) Abbrüche können, ähnlich wie im dualen System, eine Krisenerscheinung der beruflichen Integrationsförderung darstellen und auch auf die strukturellen Schwächen dieses Systems hindeuten. Die beschriebene, häufig undifferenzierte Sicht, in der Abbrüche ein kritisches Ereignis und die Folge devianter Verhaltensformen sind, wird eher kritisch betrachtet (FABMANN 1997, 1998; VOCK 2000; BOHLINGER 2002; ALTHOFF 2003). Sie gibt allein die Sichtweise der Auszubildenden wieder. Nur wenige Untersuchungen berücksichtigen dazu auch die Perspektive der Auszubildenden (z. B. HENSGE 1988; FISCHER 2002).

Im dualen System gelten Ausbildungsabbrüche als eine zentrale Krisenerscheinung (STENDER 2006). Welche Bedeutung haben Abbrüche in der beruflichen Integrationsförderung? Die beschriebene individuumsbezogene, defizitorientierte Sicht auf Benachteiligung lässt sich in der Interpretation von Maßnahmeabbrüchen wiederfinden. Handlungsstrategien zur Abbruchprävention setzen in den meisten Fällen an der Vermeidung von Abbrüchen und der Bewältigung individueller Probleme und Defizite von Jugendlichen an, die zu Verhaltensformen führen, die einen Abbruch zur Folge haben können (z. B. bei BLASCHKE/ PLATH/ NAGEL 1997; FAßMANN/ FUNK 1997; FAßMANN 1998). Einige Autoren (z. B. SCHOLTES 2001; SCHLÄGER u. a. 2005) bestimmen verschiedene typische Persönlichkeitsmerkmale, die auf ein erhöhtes Abbruchrisiko hindeuten.

Im Rahmen einer eigenen Untersuchung wurde versucht, das Problem des Maßnahmeabbruchs aus Sicht des Maßnahmepersonals und aus Sicht der Jugendlichen zu betrachten. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beruhen auf Interviews mit 81 Sozialpädagogen, Auszubildenden und Stützlehrern sowie mit 32 Jugendlichen. Außerdem wurden 88 Fragebögen von Jugendlichen und 35 Fragebögen von Sozialpädagogen erhoben. Zudem wurden 35 Förderpläne von Abbrechern untersucht. An dieser Stelle sollen, im Hinblick auf die Fragestellung dieses Beitrages, die zentralen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

a) Arbeitsmarktreformen und Maßnahmeabbrüche

Die verschiedenen Maßnahmeangebote haben im Zuge der Arbeitsmarktreformen repressiven Charakter erhalten. Dazu führen (1.) die abzuschließenden Eingliederungsvereinbarungen (§ 15 SGB II); (2.) der Fördergrundsatz, Jugendlichen unter 25 Jahren ein Angebot zu unterbreiten (§ 3 Abs. 2 SGB II), das diese annehmen müssen. Sonst kann es zu Leistungskürzungen etc. kommen (§ 31 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB II). Schließlich haben (3.) die neuen Zumutbarkeitsregeln und der Grundsatz des Forderns diese Verbindlichkeit der Maßnahmeformen zusätzlich erhöht. Aus sozialpädagogischer Sicht stellen Maßnahmeabbrüche eine Sanktions-

form für Fehlverhalten und Fehlzeiten der Jugendlichen dar. Sie werden z. B. aufgrund von Fehlzeiten gekündigt. Abbrüche, die auf einer Kündigung des Jugendlichen selbst beruhen, können als Verweigerung interpretiert und damit formal sanktioniert werden. Problematisch ist dies dann, wenn einem Abbruch der konkrete Abbruchwunsch des Jugendlichen voraus geht.

In der hohen Repressivität der Maßnahmen liegt außerdem die Gefahr, dass dadurch Maßnahmekarrieren gefördert werden. Einigen Jugendlichen gelingt es nicht, nach einer besuchten Maßnahme in eine Ausbildung oder eine Beschäftigung einzumünden. Sie werden mit einer neuen Maßnahme versorgt. Wenn den Jugendlichen der Übergang in Ausbildung oder Arbeit nicht gelingt, haben sie kaum die Chance, diesen Prozess zu unterbrechen. Für sie liegt darin ein Dilemma, denn sie sind zur Teilnahme verpflichtet. Die Untersuchung zeigt diesbezüglich (1.) dass einige Jugendliche Sanktionen und Leistungskürzungen in Kauf nehmen, oder dass sie (2.) nach Anlässen suchen bzw. Anlässe erzeugen, eine Maßnahme zu beenden ohne Sanktionen fürchten zu müssen. Einige Jugendliche ziehen sich aus dem Leistungsbezug sogar ganz zurück.

b) Neues Fachkonzept

Aus Sicht der Sozialpädagogen hatte die Einführung des Neuen Fachkonzeptes ebenfalls erhebliche Auswirkungen auf das Abbruchgeschehen in der Berufsvorbereitung. Aufgrund der Verkürzung der Förderzeit haben sich Abbrüche verstärkt in die Anfangszeit der Maßnahmen verlagert. Jugendliche, bei denen zu Beginn der Maßnahme erkennbar ist, dass sie die Maßnahmeziele, wie die Erlangung der Ausbildungsreife, das Treffen einer realistischen Berufswahl und der Übergang in Ausbildung, nicht erreichen, werden entlassen. Das Fachkonzept ermöglicht hier eine Unterbrechung der Maßnahme mit dem Erhalt eines Restförderanspruchs. Davon sind nach Auffassung der Sozialpädagogen insbesondere jüngere und behinderte Jugendliche betroffen. Allerdings widerspricht dies den Ergebnissen der quantitativen Teilnehmerdaten der Untersuchung. Sie zeigen, dass die Abbrecher in der Berufsvorbereitung deutlich älter sind, als die Nichtabbrecher. Diese Befunde legen den Verdacht nahe, dass hier ein Passungsproblem zwischen Förderbedarfen bzw. Entwicklungsinteressen der Jugendlichen und dem Maßnahmeangebot besteht. Maßnahmen der Berufsvorbereitung zielen auf die Unterstützung der Berufswahl. Bei älteren Jugendlichen kann jedoch angenommen werden, dass sie ihre Berufswahl bereits abgeschlossen haben. Anders formuliert, die Berufsvorbereitung stellt Entwicklungsaufgaben bereit, deren Bewältigung für einige Jugendliche belanglos ist.

Durch eine Unterbrechung der Maßnahme, soll den Jugendlichen ein Anspruch auf eine angemessene Restförderzeit in BvB erhalten und neue Entwicklungschancen auf dem Weg in einen Beruf eröffnet werden. Diese „Strategie des gezielten Abbruchs“ eröffnet den betroffenen Jugendlichen jedoch nur selten zusätzliche Entwicklungschancen und Übergänge. Es besteht die Gefahr, dass damit der Grundstein für eine „Maßnahme-“ oder „Jugendhilfekarriere“ gelegt wird. Dadurch wird die Bewältigung spezifischer Problemstellungen der Jugendlichen, die immer auch Entwicklungsaufgaben darstellen, in die Verantwortung ande-

rer Instanzen, wie der Herkunftsfamilie, oder in die Verantwortung des Jugendlichen selbst gelegt. Dort sind die zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben notwendigen Ressourcen jedoch kaum vorhanden.

c) Abbruchgründe und Abbruchursachen

Aus Sicht der Sozialpädagogen Ausbilder und Stützlehrer stellen Abbrüche ein kritisches Ereignis im Maßnahmeverlauf dar. Fehlendes Interesse, fehlende Konfliktfähigkeit, psychische Probleme und Motivationsprobleme der Jugendlichen sind in ihrer Sichtweise die zentralen Abbruchgründe. Sie werden in einem engen Zusammenhang mit den Ursachen der sozialen Benachteiligung der Jugendlichen beschrieben. Daraus resultieren Probleme, Verhaltensformen und individuelle Defizite, die das Abbruchgeschehen zusätzlich beeinflussen können. Dies wird häufig mit den Begriffen der fehlende Lehrgangs- oder Ausbildungsreife zusammengefasst. Daraus resultieren Fehlzeiten, Konflikte und Verhaltensprobleme, die zu einem Abbruch führen können. Unentschuldigte Fehlzeiten der Jugendlichen gelten als wichtigster Hinweis auf einen bevorstehenden Abbruch und sind der häufigste Kündigungsgrund.

Die Jugendlichen hingegen formulieren konkrete Ereignisse und Probleme, die ihrer Meinung nach die Abbruchursachen darstellen. In ihren Darstellungen resultieren diese aus ihrer konkreten Lebenssituation. Es zeigt sich, dass die Maßnahmen häufig in keinem konkreten Bezug zu den individuellen Wünschen, Interessen und Erwartungen der Jugendlichen stehen. Abbrüche sind so die Folge einer defizitären Form der Maßnahmezuweisung, bei der die individuellen Wünsche und Interessen der Jugendlichen, möglicherweise auch ihre Förderbedarfe kaum berücksichtigt werden. DORNETTE und RAUCH (2007) kritisieren, dass die individuellen Förderbedarfe der Jugendlichen im Zuweisungsprozess teilweise zu wenig beachtet werden. Es wird deutlich, dass den Jugendlichen für die Bewältigung ihrer individuellen Probleme in den Maßnahmen zu geringe Ressourcen bereitgestellt werden.

Die Darstellungen der Jugendlichen deuten auf konkrete berufliche Wünsche sowie individuelle Probleme und Ereignisse als Abbruchursachen hin. Die Abbruchgründe, wie sie die Sozialpädagogen beschreiben, orientieren sich vielmehr an einer allgemeinen Integrationsfähigkeit, die unter dem Begriff der „Ausbildungsreife“ zusammengefasst wird (s. o.). Die Erlangung dieser Ausbildungsreife stellt eine abstrakte Zieldimension sozialpädagogischer Förderung in den Maßnahmen dar. Dieses Ziel wird als Entwicklungsaufgabe an den Jugendlichen herangetragen. Hier lässt sich ein Widerspruch zwischen den Abbruchgründen, wie sie die Sozialpädagogen, Ausbilder und Stützlehrer sehen, und den Abbruchursachen, wie sie die Jugendlichen beschreiben, erkennen. Aus Sicht der Pädagogen resultieren Abbrüche daraus, dass die Jugendlichen Entwicklungsaufgaben, die ihnen in den Maßnahmen angetragen werden, aufgrund ihrer individuellen Probleme nicht bewältigen können. Es kommt dadurch zu Verhaltensformen, die als problematisch gelten und zu Abbrüchen führen können. Damit stellen die Jugendlichen ihre erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt in Frage. Abbrüche gelten deshalb als Folge devianter Verhaltensformen, die es durch erzieherische Maßnahmen und Sanktionen zu vermeiden gilt. Aus Sicht der Jugendlichen hingegen wird deutlich, dass

die ihnen angetragenen Entwicklungsaufgaben für sie keine Entwicklungsaufgaben darstellen, die aktuell zu bewältigen sind.

Andere Jugendliche führen Abbrüche auf ihre Unzufriedenheit in den Maßnahmen zurück. Daraus ergibt sich ihr konkreter Abbruchwunsch. Einige von ihnen beschreiben Probleme, die Anforderungen der Maßnahmen und ihre individuelle Lebenssituation aufeinander abzustimmen. Für sie eröffnet ein Abbruch neue Entwicklungschancen und die Wahrnehmung individueller, beruflicher Interessen und Wünsche. Diese kritische Differenzierung der Abbruchursachen soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass Abbrüche dennoch ein kritisches biografisches Ereignis darstellen können. Es soll auch darüber nicht hinwegtäuschen, dass es den problematischen Abbruch auch gibt.

5 Zusammenfassung

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages war die Darstellung der aktuellen Maßnahmenstruktur der beruflichen Integrationsförderung und der dort verankerten pädagogischen Grundsätze. Die Umsetzung dieser Grundsätze, im Hinblick auf die individuelle Förderung und berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher, ist ein Anspruch den sich die Förderpraxis stellt. Das System der beruflichen Integrationsförderung hat sich in den vergangenen Jahren, bedingt durch die Reformen der Arbeitsmarktförderung erheblich verändert. Im Zuge dessen ist eine Maßnahmestruktur entstanden, die sich den dort zu fördernden hilfesuchenden Jugendlichen in einer hohen Diffusität präsentiert. Dabei ist zu bedenken, dass der Jugendliche als eigenverantwortlicher Kunde gesehen wird, der diese Leistungen in Anspruch nehmen kann. Es ist anzunehmen, dass diesen jungen Menschen unklar ist, auf welche Hilfeleistungen sie einen Anspruch haben und in welche Angebote sie einmünden können.

In einem weiteren Schritt wurden die Arbeitsmarktformen der vergangenen Jahre skizziert. Diese Reformen waren in den vergangenen Jahren Gegenstand von Kritik, Diskussionen und fachlichen Diskursen. Mit der so erfolgten Ökonomisierung und Rationalisierung sozialer Hilfsangebote ging eine Veränderung der Sichtweise auf benachteiligte und hilfebedürftige Jugendliche einher. Sie wurden zu einem eigenverantwortlich handelnden Individuum, zu einem Kunden sozialer Dienstleistungen umdefiniert. Es wird kritisiert, dass aufgrund dessen die Ansprüche, die die berufliche Integrationsförderung an sich stellt, kaum noch eingelöst werden.

Benachteiligung kann als ein individuelles Defizit, aber auch als ein Systemproblem beschrieben werden. In der Praxis lassen sich beide Perspektiven kaum voneinander trennen. In der aus den Arbeitsmarktformen resultierenden neuen Förderstruktur, werden Benachteiligungen, die im Fördersystem nicht bearbeitet werden können, immer zu individuellen Defiziten. Die Versorgungsdefizite des Berufsbildungssystems geraten dabei völlig aus dem Blick. Das zeigt sich insbesondere bei den Maßnahmeabbrechern. Viele von ihnen brechen Maßnahmen ab, weil sie ihnen nicht die gewünschten Entwicklungsperspektiven bieten. Diese Problematik wird verkannt, weil Abbrüche immer als ein individuelles Scheitern interpretiert werden, dem persönliche Defizite zu Grunde liegen. Vieles deutet aber darauf hin,

dass hier Systemdefizite in persönliche Defizite übersetzt werden. Das ist aus berufspädagogischer Sicht in höchstem Maße fragwürdig. Eine wirkliche individuelle Förderung, die die Entwicklungswünsche der Jugendlichen aufnimmt, findet nicht mehr statt. Dort wo eine schnelle Integration in den Arbeits- oder Ausbildungsmarkt nicht gelingt, trägt das Individuum aufgrund der unterstellten persönlichen „Defizit“ dafür selbst die Verantwortung.

Literatur

ALTHOFF, H. (2003): Woran die Vertragslösungsraten kranken – Untersuchung zur Aussagekraft der gegenwärtigen Vertragslösungsraten. In: ALTHOFF, H./ BROSI, W./ TROLTSCH, K./ ULRICH, J. G./ WERNER, R. (Hrsg.): Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Bielefeld, 35-48.

ARNOLD, H./ BÖHNISCH, L./ SCHRÖER, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim und München.

BLASCHKE, D./ PLATH, H.-E./ NAGEL, E. (1997): Abbruch der Erstausbildung in der beruflichen Rehabilitation. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung 2 (30), S. 319-344.

BOHLINGER, S. (2002): Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems. Aachen.

BOHLINGER, S. (2004): Der Zusammenhang von Benachteiligung, Vertragslösungen und Praktika. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 6. http://www.bwpat.de/ausgabe6/bohlinger_bwpat6.pdf (12.04.2008).

BÖHNISCH, L. (2006): Abweichendes Verhalten. Eine soziologisch-pädagogische Einführung. Weinheim und München.

BOJANOWSKI, A. (2005): Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. Bielefeld, 330-362.

BOJANOWSKI, A./ ECKARDT, P./ RATSCHINSKI, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierung. In: BOJANOWSKI, A./ ECKARDT, P./ RATSCHINSKI, G. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Bielefeld, 10-40.

BÖHNISCH, L. (2006): Abweichendes Verhalten. Eine soziologisch-pädagogische Einführung. Weinheim und München.

BRÜNING, G./ KUWAN, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bonn und Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – BMBF (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn und Berlin.

BURGHARDT, H. (2005): Arbeitsfürsorge, Hilfe zur Arbeit und "moderne Dienstleistung am Arbeitsmarkt". Stationen einer Chronologie. In: BURGHARDT, H./ ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Soziale Dienstleistung am Arbeitsmarkt. Weinheim und München, 15-46.

BUßHOFF, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: ZIHLMANN, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Zürich, 9-86.

DELLORI, C./ SCHÜNEMANN, G. (2005): Bildungsbegleitung im Kontext der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf." In: ENGGRUBER, R./ BURGHARDT, H. (Hrsg.): Soziale Dienstleistung am Arbeitsmarkt. Weinheim und München, 47-63.

DGB (2006): Reife ist eine Frage des Förderns und Forderns. Eine Handreichung des DGB zur Ausbildungsreife. Berlin.

DORNETTE, J./ RAUCH, A. (2007): Berufliche Rehabilitation im Kontext des SGB II. Nürnberg.

ENGGRUBER, R. (2005): „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ – Ausgewählte berufs- und sozialpädagogische Reflexionen. In: BURGHARDT, H./ ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim und München, 65-84.

EBERHARDT, V/ KREWERTH, A./ ULRICH, J. G. (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld.

ERBE, B./ VCOK, R. (2003): Der besondere Weg zum Beruf – Was außerbetriebliche Ausbildung leisten kann. In: BONIFER-DÖRR, G.; VOCK, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt, 109-118.

EULER, D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Nürnberg und St. Gallen.

FABMANN, H./ FUNK, W. (1997): Früherkennung und Reduzierung von Abbrüchen der Berufsausbildung in Berufsbildungswerken. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 2 (30), 345-355.

FABMANN, H. (1998): Das Abbrecherproblem – Probleme der Abbrecher: Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken. Nürnberg.

FISCHER, A. (2002): Erfahrungen der vom Ausbildungsabbruch betroffenen Personengruppen. In: BOHLINGER, S./ JENEWEIN, K. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft. Bielefeld.

GERNTKE, A./ KLUTE, J./ TROOST, A./ TRUBE, A. (Hrsg.) (2002): Hart(z) am Rande der Seriosität? Die Hartz-Kommission als neues Modell der Politikberatung und -gestaltung? Kommentare und Kritiken. Zweiter Arbeitsmarkt. Münster und Hamburg.

GERSTER, F. (2003): Arbeit ist für alle da. Neue Wege in die Vollbeschäftigung. München.

GEBNER, T. (2003): „Die letzten beißen die Hunde“ – Die Gegenwart des Turbokapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6.

HENSGE, K. (1987): Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiografische Studie. Berlin und Bonn.

KLOAS, P.-W. (2003): Veränderungen der Arbeitswelt – (k)ein Platz für "Benachteiligte"? In: BONIFER-DÖRR, G.; VOCK, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt, 109-118.

LEX, T. (2002): Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung – Eine empirisch fundierte Bestimmung. In: FÜLBIER, P./ MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 1. Münster, 469-485.

NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.

REBMANN, K./ TREDOP, D. (2006): Ausbildungsreife – Worthülse ohne Inhalt? Zur Differenz zwischen veröffentlichter Meinung und empirischen Befunden. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 102, 3-6.

SCHIERHOLZ, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit: Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover.

SCHIERHOLZ, H. (2004): Vorhang zu – und viele Fragen offen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2, 18-21.

SCHLÄGER, H./ HECHBERGER, J./ BERGMANN, C./ WIEGERLING, H.-J./ DOERFERT, H./ SCHMIDL, E. (2005): Studie: Abbrecherproblematik in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Ludwigshafen.

SCHÜTZ, H./ MOSLEY, H. (Hrsg.) (2005): Arbeitsagenturen auf dem Prüfstand. Leistungsvergleich und Reformpraxis der Arbeitsvermittlung. Berlin.

SCHOLTES, S. (2001): Praxismodell „Spielplan Ausbildung“ – Ein Instrument zur Vorbeugung von Ausbildungsabbrüchen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste 22, 1547-1553.

STENDER, J. (2006): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems. Stuttgart.

THIERSCH, H. (2003): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München.

VON BOTHMER, H. (2003): Pluralität der Zielsysteme: Die Einbettung beruflicher Integrationsförderung in verschiedene Politikfelder. In: BONIFER-DÖRR, G./ VOCK, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Darmstadt, 77-96.

WITTE, M. D./ SANDER, U. (Hrsg.) (2006): Erziehungsresistent? "Problemjugendliche" als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmansweiler.

WOLF, M. (2006): Hartz IV: ausgrenzende Aktivierung oder Lehrstück über die Antastbarkeit der Würde des Menschen. In: Verein Beschäftigungspolitik: kommunal e.V. (Offenbach) (Hrsg.): Tagungsdokumente: Erfahrungen aus der lokalen Umsetzung des SGB II – Strukturen, Leistungsprozesse, Handlungsbedarfe. 03. und 04. Mai 2006 in Leipzig. Offenbach, 15-24.

ZIELKE, D./ LEMKE, I.G. (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher : Anspruch und Realität. Berlin.

Der Autor:



M.A. DIETMAR HEISLER

Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung,
Universität Erfurt

Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt

E-mail: [dietmar.heisler \(at\) uni-erfurt.de](mailto:dietmar.heisler@uni-erfurt.de)

Homepage: <http://www.uni-erfurt.de/ibw/personen/heisler/heisler.html>