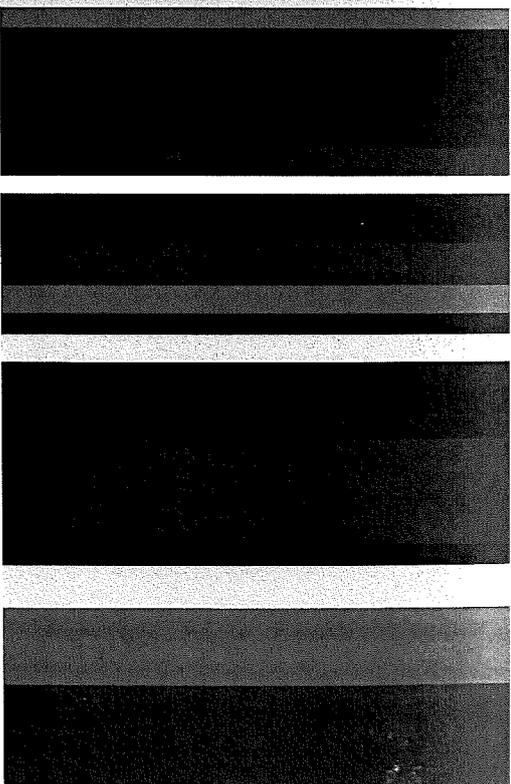


Übergangs- u
Bewältigungsforsch

**Rationalitäten d
Übergangs in Erwerbsarb**

Übergangs- u
Bewältigungsforsch



Ute Karl (Hrsg.)

Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit

Übergänge in Erwerbsarbeit stellen ein zentrales Thema der Sozialen Arbeit dar. Der Band geht anhand empirischer Analysen der Frage nach, wie die Bearbeitung von Übergängen in Erwerbsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen begründet und legitimiert wird, wie also Rationalität hergestellt wird. Die Beispiele kommen aus Deutschland, der Schweiz, Österreich und Luxemburg.

Karl (Hrsg.)

www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-1937-7



7837791919377

BELTZ JUVENTA

BELTZ JUVENTA

BELTZ JUVENTA

Vorwort

Dieses Buch entstand im Rahmen eines Workshops, der im November 2012 an der Universität Luxemburg stattfand. In diesem Workshop haben wir nicht nur die einzelnen Beiträge, sondern auch kontrovers über die Reichweite und Relevanz der Analyse von Rationalitäten diskutiert. In den Debatten haben wir versucht auszuloten, welchen Beitrag unterschiedliche empirische Zugänge zu einer Rekonstruktion der Rationalitäten leisten können. Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich auf dieses Unternehmen eingelassen haben.

Danken möchte ich auch der Universität Luxemburg, die den Workshop und damit meinen Übergang an die Universität Luxemburg großzügig unterstützt hat.

Mit ihrem genauen Blick hat Lisa Rupp, Studentin im *Bachelor en Sciences Sociales et Éducatives*, die redaktionelle Arbeit an diesem Buch wesentlich unterstützt – vielen Dank dafür!

Luxemburg, im Sommer 2013

Ute Karl

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-1937-7

Inhalt

<i>Ute Karl</i>	
Rationalitäten des Übergangs als Rahmenkonzept. Diskursive Verortungen und Erkenntnisinteresse	9
Teil I	
Institutionelle Praktiken und ihre Rationalitäten	
<i>Eva Nadai</i>	
Mütter, alleinerziehend, auf Stellensuche. Kategorisierungen und die Rationalität von Sozialinvestitionen	28
<i>Dorothee Schaffner</i>	
Erziehung zur Anpassung und Unterordnung. Berufsintegration im Sonderschulheim	44
<i>Wolfgang Ludwig-Mayerhofer</i>	
Schwierige Übergänge: Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung und ihre jungen Klienten und Klientinnen im SGB II	61
<i>Ute Karl</i>	
Rationalitäten der Gesprächspraktiken im Jobcenter/„U 25“	81
<i>Daniela Böhringer</i>	
Zur Rationalität von Themenübergängen in der Berufsberatung	99
Teil II	
Subjektivierungsweisen und ihre Rationalitäten	
<i>Andreas Walther</i>	
Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem?	118
<i>Angela Rein</i>	
Biografische Übergänge. Perspektiven auf Subjektivierungsweisen im Kontext von stationärer Jugendhilfe und Ausbildung in der Migrationsgesellschaft	136

<i>Gilles Reckinger</i> Wege benachteiligter Jugendlicher in die Prekarität. Biographische Perspektiven	152
Teil III Rationalitäten organisationaler Übergangspraktiken	
<i>Claude Haas</i> Institutionen und institutioneller Wandel im Feld der „beruflichen Eingliederung“ am Beispiel Luxemburgs. Eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus	170
<i>Dirk Kratz, Andreas Oehme</i> Übergänge in Arbeit zwischen entgrenzter Ermöglichung und regionaler Verdichtung. Zur Rationalität der Übergangsstrukturen einer Region	187
Teil IV Rationalisierungen im Diskurs	
<i>Ann-Kathrin Beckmann, Ilona Ebers, Alexander Langanka</i> Innerbetriebliche Übergänge und Gender. Eine Diskursanalyse akademischer Publikationen zur Rationalität des Normalarbeitsverhältnisses	206
<i>Luisa Peters, Inga Truschkat, Andreas Herz</i> Die Entwicklung arbeitsmarktpolitischer Übergangsgestaltung am Beispiel von Transfergesellschaften	222
Teil V Rückblicke und Ausblicke	
<i>Barbara Stauber, Wolfgang Schroer</i> Zur Herstellung von Übergängen in sozialen Diensten, Bildungsorganisationen und Betrieben. Ein sozialpädagogischer Kommentar	238
Die Autorinnen und Autoren	250

Ute Karl

Rationalitäten des Übergangs als Rahmenkonzept

Diskursive Verortungen und Erkenntnisinteresse

L'ontologie critique de nous-mêmes, [...] il faut la concevoir comme une attitude, un ethos, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible.
Michel Foucault in: Qui est-ce que les Lumières?

1. Theoretische Verortungen

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive nimmt der Begriff der ‚Rationalität‘ bzw. der ‚Rationalitäten‘ historisch wie gegenwärtig einen zentralen Stellenwert ein (Maurer/Schmank 2011; Bode et al. 2012) und umfasst dabei eine Vielfalt von Bedeutungen:

Rationales Handeln wird einerseits als vernünftiges Handeln verstanden und damit die Vorstellung impliziert, dass auf der Ebene der Gesellschaft eine rationale Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens möglich und wünschenswert ist. An diesem aktorsbezogenen Verständnis knüpft auch die Vorstellung zwekrationalen Handelns (Weber) an, das sich an der Ausrichtung an Zielen und Zwecken bemisst. Unterstellt werden dabei Akteure, die zielgerichtet und absichtsvoll handeln. „Dies unterstellt den Willen und die Fähigkeit der Individuen, die Welt im Lichte ihrer Intentionen wahrzunehmen und in Erträge übersetzen zu können; es bedeutet freilich nicht, dass dies immer im vollen Umfang gelingen oder dass dies auch immer bewusst erfolgen muss“ (Maurer 2011, S. 27). Aber selbst wenn rationales Handeln und die Vorstellung rationaler Akteure nicht im Zentrum der Theoriebildung stehen, so werden häufig implizite Rationalitätsannahmen in Vorstellungen über Akteure und Kommunikationen zugrunde gelegt (ebd.).

Andererseits kann eine (postmoderne) Rationalitätssepsis festgestellt werden, die die moderne, vernunftbasierte Fortschrittsgläubigkeit in Frage

Dorothee Schaffner

Erziehung zur Anpassung und Unterordnung

Berufsintegration im Sonderschulheim

1. Zur Programmatik ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘

Die erhöhten Schwierigkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Zugang zu Ausbildungsplätzen und Erwerbsarbeit bestimmen seit Mitte der 1990er Jahren auch in der Schweiz die bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Diskurse. Insbesondere von bildungspolitischer Seite wurden Strukturpassungen im Berufsbildungs- und Übergangssystem sowie neue Strategien des Übergangsmanagements und der Begleitung erforderlich. Unter anderem konnten mit dem neuen Berufsbildungsgesetz von 2004 wichtige Grundlagen für die Reform der Berufsbildung und Übergangsbegleitung geschaffen werden. Darüber hinaus wurde die hohe Bedeutung der Berufsintegration durch die Lancierung des ‚Bundesprogramms zur Optimierung der Nahtstellen zwischen Schule und Berufsbildung‘ bekräftigt (Erziehungsdirektoren Konferenz EDK 2011). In diesem Rahmen wurde das Ziel für 2015 formuliert, dass 95% der Schulabgängerinnen und -abgänger spätestens bis zum Erreichen des 25. Altersjahrs einen Berufsabschluss realisieren sollen. Zur Lösung der Integrationsprobleme von Jugendlichen im Übergang in die Erwerbsarbeit wurde damit die nachobligatorische Bildung zur sozialen Norm erklärt (Schaffner 2007). So orientieren sich unterschiedliche Diskursformationen bei der Ausgestaltung der Maßnahmen und Programme an der Formel ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘. Eine vergleichende Untersuchung zu Erfolgsverständnis und Zielvereinbarungen von Auftraggebern der Bildungs-, Arbeitsmarkt- sowie Sozialbehörden zeigt dazu, dass sich Leistungsziele weitgehend auf die Vermittlungs- oder Anschlussquoten im Berufsbildungssystem beschränken (Grieder 2013). Förderziele, die sich auf soziale, persönliche und schulische Kompetenzen beziehen, werden als Nebenziele formuliert, die der Berufsintegration dienen sollen (ebd. S. 51f.). Hierbei scheinen sich die Ziele der Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialbehörden kaum zu unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie Professionelle die Übergänge in die Berufsbildung der Jugendlichen in je spezifischen Kontexten pädagogisch gestalten und wie sie ihr professionelles Handeln legitimieren. Von besonderem Interesse sind dabei Kontexte, die Jugendliche unter erschwerten Bedingungen begleiten, wie bspw. in spezifischen sonder- und sozialpädagogischen Förderangeboten. Vergleichbar mit Deutschland und Österreich gilt in der Schweiz die Schulpflicht auch für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten. Damit verbunden bestehen Erwartungen an eine erfolgreiche Integration im nachobligatorischen Ausbildungssystem. In der Deutschschweiz sind zur Bezeichnung von Angebotstypen, die sonderschulische Förderangebote (Sonderschule) und sozialpädagogisches Wohnen (Internat) verbinden, die Begriffe Schulheim und Sonderschulheim verbreitet (Blülle 1996, S. 70).

2. Forschungskontext und -zugang

Gegenwärtig fehlen Studien zu Deutungs- und Handlungsmustern von Professionellen, welche Adressatinnen und Adressaten von Sonderschulheimen auf den Übergang in die Berufsbildung und das Wohnen vorbereiten. Die mehrperspektivische Studie ‚Wie gelingt Integration? Jugendliche der internen Sonderschule des Sonderpädagogischen Zentrums für Verhalten und Sprache im Übergang von der Schule in Ausbildung und selbständige Lebensführung‘ leistet dazu einen Beitrag (Forschungsbericht 2011; Schaffner/Rein 2013). Neben den Bildungserfahrungen von ehemaligen Adressatinnen und Adressaten eines Sonderschulheims wurden auch die unterschiedlichen Komponenten der pädagogischen Praxen in den Blick genommen. Eine Analyse von Gruppendiskussionen¹ mit unterschiedlichen Fach- und Lehrpersonen betasste sich mit deren Wirklichkeitskonstruktionen und fragte nach Gelingenbedingungen in Bezug auf die persönliche, soziale und berufliche Integration. Die Ergebnisse zeigen, wie insbesondere die Vorbereitung auf die berufliche Integration programmatisch und konzeptionell die Handlungspraxen in unterschiedlichen Bereichen bestimmen (Forschungsbericht 2011, S. 40, 61, 256). Die Ergebnisse der Studie sowie die Gelegenheit, die Praxen der Übergangsbegleitung im Rahmen des Workshops ‚Rationalitäten des Übergang in Erwerbsarbeit‘ (Luxembourg, Nov. 2012) zu diskutieren,

1 Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit den sozialpädagogischen Fach- und den Lehrpersonen sowie mit aktuell im Heim untergebrachten Jugendlichen erfolgte federführend durch Heinz Messner, siehe dazu Kapitel 2, ‚Perspektiven von Fachpersonen und Jugendlichen‘ im Forschungsbericht (2011, S. 19–63).

gaben daher Anlass dazu, die Gruppendiskussionen mit den sozial- und sonderpädagogischen Fachpersonen der Einrichtung einer Sekundäranalyse zu unterziehen.² Hier interessierten zum einen (wie bereits in der ersten Analyse) die handlungsleitenden Deutungs- und Handlungsmuster der beiden Fachpersonengruppen; zum anderen war von Interesse, wie implizite und explizite Rationalitätsannahmen die Vorbereitung auf die Berufsintegration und Prozessbegleitung strukturieren und legitimieren. Unter dieser Fragestellung konnten wichtige Ergebnisse der ersten Analyse – insbesondere die überragende Stellung des Vollzugs der formalen Berufsintegration im Aufgabeverständnis der Fachpersonen – bestätigt und durch weitere „Wirklichkeitspflücker“ angereichert werden (Schaffner/Rein 2013, S. 20).

Folgt man systemtheoretischen Argumentationen ebenso wie neo-institutionalistischen Ansätzen, wie sie im Eingangskapitel dieses Bandes – unter Bezugnahme auf Luhmann (1973) und Tacke (2006) – dargestellt wurden, sind Rationalitäten keine individuellen, sondern kollektive, auf der Ebene des Systems hervorbrachte Wirklichkeitskonstruktionen. Danach wird auf organisationaler Ebene im Rahmen sozialer bzw. kommunikativer Prozesse Systemrationalität hergestellt (Karl, in diesem Band). Diese Systemrationalität dient den Handelnden in einer Organisation, um sich gegenüber der Umwelt abzugrenzen, Orientierung und Sicherheit in komplexen Handlungssituationen zu gewinnen und das Handeln zu legitimieren.

Reckwitz (2003, S. 282) folgend stellen Individuen in diskursiver Auseinandersetzung kontextbezogen immer wieder Sinn her, welcher der gemeinsamen Verständigung dient. Zur Annäherung an Rationalitäten eignet sich daher die Rekonstruktion von Deutungs- und Handlungsmustern, die in kommunikativen Praxen hervorgebracht werden. Eine geeignete Analysemethode zur Untersuchung von Rationalitäten des Handelns wurde in der dokumentarischen Methode gesehen (Bohnsack/Pfaff 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008). Die dokumentarische Methode basiert auf der Tradition der Wissenssoziologie von Mannheim und eröffnet Möglichkeiten zur Rekonstruktion des habitualisierten Orientierungswissens von Akteuren, das in sozialen Praxen hervorgebracht wird. Differenziert wird zwischen zwei Sinnenebenen: einer wörtlichen bzw. expliziten („intentionaler Ausdruckssinn“) und einer impliziten Sinnenebene („Dokumentensinn“) (Nohl 2005). Nach Nohl drückt sich im Dokumentensinn einer Handlung oder eines Textes seine Herstellungsweise bzw. der Orientierungsrahmen aus, welcher

2 Nach Medjedović und Witzel (2010) eignen sich qualitative Sekundäranalysen für die Vertiefung weiterer Fragestellungen, den Vergleich von ähnlichen Studien sowie unter besonderen Bedingungen auch für Querschnitt- und Längsschnittstudien (Medjedović/Witzel 2010).

eine bestimmte Handlung oder Problemstellung strukturiert (ebd.). Während Handelnde Zugang zum explizit Gesprochen haben, ist der Zugang zur zweiten Sinnenebene oft nicht bewussteinfähig. Nach Bohnsack und Pfaff ermöglicht die dokumentarische Methode „einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt insbesondere auf das dieser Praxis zugrundeliegende habitualisierte und zum Teil inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (Bohnsack/Pfaff 2010, S. 2).

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der beiden Gruppendiskussionen mit sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Fachpersonen vorgestellt. Aus vergleichender Perspektive ist ferner von Interesse, ob die beiden Fachgruppen ähnliche oder abweichende Rationalitätsannahmen treffen und wie die unterschiedlichen Diskurskontexte sich wechselseitig beeinflussen.

3. Annäherungen an Rationalitäten des Handelns in einem Sonderschulheim

3.1. Untersuchungsgruppen

Die beiden Fachpersonengruppen begleiten Jugendliche zwar unter denselben konzeptionellen und programmatischen Vorgaben, aber in unterschiedlicher Funktion und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionszugehörigkeit. Als Leistungserbringer im Auftrag des Kantons verpflichtet sich die Einrichtung, die vom Kanton bestimmten Kernaufgaben zu erfüllen: Gemäß Leitbild der Einrichtung besteht die Aufgabe darin, Kindern und Jugendlichen, die Beeinträchtigungen im Lernen, Verhalten und im sprachlichen Bereich aufweisen, Betreuung, Schulung und therapeutische Behandlung sowie berufliche Eingliederung zu ermöglichen.

Ziel ist die Unterstützung der *persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Integration* (Forschungsbericht 2011, S. 7). Das Leistungsangebot wird im Sinne einer professionellen Funktionalisierung von unterschiedlichen Fachpersonen erbracht. Leitend ist die Idee eines Kompetenzzentrierten Fachpersonensystems, bei dem die *sonderpädagogischen Fachpersonen* für die Schulung und die berufliche Eingliederung im Rahmen der internen Schule zuständig sind, während die *berufliche Eingliederung* im Rahmen der Ausbildungszuständig ist. Sie begleiten auch die berufliche Orientierung und Ausbildungsplatzsuche und bereiten auf die Anforderungen der Berufsschule vor. Eine Sozialarbeiterin des internen Sozialen Dienstes unterstützt die Lehrpersonen und Jugendlichen im Berufsintegrationsprozess. Die *sozialpädagogischen*

schon Fachkräfte sind im Rahmen der Wohngruppen für die Erziehung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen zuständig. Ziel ist die Begleitung der sozialen, kognitiven, affektiven und physischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Begleitung der Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen, welche sich im Berufswahlprozess stellen, gehört dazu. Im Rahmen der Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die Fachpersonen sich ihrer je eigenen Funktion bewusst sind. So betonten bspw. die Lehrpersonen an mehreren Stellen in der Diskussion, dass sie ihr Selbst- und Aufgabenverständnis aus einer „Schulbrille“ (LP_643) heraus diskutierten. Ausgehend davon kann von je eigenen professionsbezogenen Diskursformationen bzw. Deutungs- und Handlungsmustern ausgegangen werden.

3.2 Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Lehrpersonen³

Wahrnehmung der Zielgruppe

Die Lehrpersonen gehen in ihrer Arbeit von einem Typus von Jugendlichen aus, der durch individuelle Belastungen und schwierige biografische (Schul-) Erfahrungen beeinträchtigt ist. Bei vielen zeigten sich „keine regulären Verläufe“ (LP_665), sie haben häufig „Brüche in der Schulkartiere“ erfahren (LP_587), viele zeigen „Verhaltens- und/oder Lern- und Leistungsprobleme“ und sind in ihrer „Entwicklung verzögert“, eine zunehmende Zahl zeigt „vielfältige Störungsbilder“ und häufig können sie „nicht differenziert denken“ (LP_548). Die vielfältigen Belastungen führten bei fast allen zu verzögerter Entwicklung, was sich nachteilig auf den Berufswahlprozess auswirke. Insgesamt gehen die Lehrpersonen von einem sehr belasteten, defizitären und bedürftigen Bild der Jugendlichen aus.

Orientierung an der normalbiografischen Berufs- und Erwerbsintegration

Die Diskussion der Lehrpersonen (mit einer Sozialarbeiterin) verweist durch zahlreiche Homologien auf die zentrale Orientierung an einem nor-

³ An der Gruppendiskussion der Lehrpersonen nahmen vier Sonderpädagog/-inn/-en und eine Sozialarbeiterin des einrichtungsinernen Sozialdienstes teil. Da die Sozialarbeiterin die Lehrpersonen in ihrer Arbeit im Schulkontext unterstützt, wurde davon ausgegangen, dass sie die Handlungsorientierung der Lehrpersonen weitgehend teilt. Zwei Lehrpersonen verfügen über 25-jährige Erfahrung in der Einrichtung, zwei weitere sind seit 11 und 2,5 Jahre dabei.

malbiografischen Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit. Erwerbsarbeit wird als die zentrale Voraussetzung gelingender Integration und Teilhabe beurteilt. Die in der Einrichtung betonten weiteren Aspekte der Integration – die persönliche, soziale und gesellschaftliche Integration – werden weitgehend ausgeblendet.

Integration ist gelungen, wenn sie einen Ausbildungsplatz bekommen, eine Erstausbildung, diese durchstehen und abschließen können – allenfalls mit weiteren unterstützenden Maßnahmen (bspw. im Wohnen) zurechtkommen – und schließlich im erlernten Bereich arbeiten können (LP_397f.).

Orientiert daran, stellt die Suche nach einer Anschlusslösung – nach Möglichkeit im freien Berufsbildungsmarkt – sowohl konzeptionell wie auch in der Handlungsorientierung der Lehrpersonen ein zentrales Teilziel auf dem Weg in die Erwerbsarbeit dar. Den Fachpersonen ist es ein hohes Anliegen, den Jugendlichen hierzu Chancen zu eröffnen.

Mit dem Blick auf die Frage nach langfristigen (beruflichen und gesellschaftlichen) Integrationsschancen der Jugendlichen wird deutlich, dass die Fachpersonen auf unterschiedlichen Ebenen Umsetzungsprobleme erwarten. So ist ihnen bewusst, dass ihre Jugendlichen mit großer Wahrscheinlichkeit auch nach dem Heimaustritt mit Benachteiligungen zu kämpfen haben. Erwartet werden bei einigen „keine regulären Verläufe“ und „wahn-sinnige Herausforderungen“ (GD_LP_665). In einer langfristigen Perspektive auf Integration wird die Orientierung ‚berufliche Integration‘ brüchig. Diskutiert wird ein von der Norm abweichendes ‚minimales‘ Verständnis von sozialer Integration: „Einen Platz in der Gesellschaft haben und Wertschätzung erfahren“, „eine gute Richtung“ gehen und Möglichkeiten zur Übernahme einer gewissen „Selbständigkeit und Selbstverantwortung“ (LP_471f.). Zur Bewältigung eines allfälligen Orientierungslemmas fokussieren die Lehrpersonen stark auf das Teilziel der beruflichen Integration, die erste Berufswahl. Mit dem latenten Ausblenden der weiteren Bedingungen der Integration gelingt es ihnen, an der zentralen Orientierung ‚berufliche Integration‘ festzuhalten und Handlungssicherheit zu gewinnen. Diese Zielsetzung macht aus ihrer Perspektive Sinn, da die Zielerreichung gesellschaftlich hoch erwünscht und legitimiert ist. Zudem nehmen sie die Zielerreichung zu einem großen Teil als etwas wahr, das sie beeinflussen können.

Rationalität des Handelns – strukturierter Abkühlungsprozess

Die starke Orientierung der Lehrpersonen an einer (beruflichen) Anschlusslösung bestimmt die Rationalität des Handelns maßgeblich. Die Begleitung der Berufsorientierung und Ausbildungsplatzsuche werden als zentrale

Aufgaben der Lehrpersonen ab der 7. Klasse der Sekundarstufe I bestimmt (vgl. unten), was „viel Platz wegnimmt“. Dafür werden auch Allgemeinwissen und Sachunterricht „geopfert“ (LP_446).

Da die Berufswünsche der Jugendlichen häufig als unrealistisch und ihre Chancen auf eine Berufswahl nach eigenen Vorstellungen insgesamt sehr begrenzt eingeschätzt werden, stellt die Begleitung für die Fachpersonen eine große Herausforderung dar. Für die Jugendlichen sei es ein „riesen Prozess“. Als zentrale Herausforderung für die Jugendlichen und Lehrpersonen wird das „Herunterbrechen (der Visionen) zur Realität“ diskutiert, das „Runterzukommen“, „ganz auf die Basis am Schluss“, „von den Wünschtäumen zum Machbaren“ (LP_318). Dieser Ernüchterungsprozess wird angeregt durch Konfrontation mit der „Realität“, an deren Ende die Jugendlichen bereit sein sollen zu einer „sachlicheren Diskussion“ (LP_175). Am Beispiel eines Schülers wird gezeigt, wie er vom „Pilot (...) bei der Attestlehre⁴ gelandet“ sei – vom Traumberuf bei einer Ausbildung auf tiefstem anerkanntem Ausbildungsniveau ohne inhaltlichem Anspruch. Im Kern der Herausforderung geht es darum, die Jugendlichen beim Abkühlungsprozess (hierzu auch Walther in diesem Band) ihrer Ausbildungsaspirationen zu begleiten. Dieser Abkühlungsprozess löst bei den Jugendlichen Druck, Unsicherheit und Ängste aus. Gleichzeitig stellt dieser Ernüchterungsprozess aus Sicht der Lehrpersonen die Voraussetzung für eine „sachlichere Diskussion“ und die Zielerreichung dar.

Rollen- und Aufgabenverständnis

Aus Sicht der Fachpersonen ist dazu „sehr viel Führung und Unterstützung (1) auch Zuversicht“ (LP_381) erforderlich. Im Verständnis der Lehrpersonen müssen „die Jugendlichen gepflegt“ werden (LP_846), d.h. ihnen müssen Wege vorausgeplant, vorstrukturiert und Entscheidungen abgenommen werden. Die Fachpersonen orientieren sich dabei an einem hochstrukturierten, arbeitsteiligen, enggeführten Prozessmodell, das sich am Berufswahlprozess der Regelschule orientiert. Der Prozess wird über drei Jahre arbeitsteilig von unterschiedlichen Lehrpersonen und einer Sozialarbeiterin begleitet. Ubi-cherweise sind dabei die im Lehrplan für die Sekundarstufe I formulierten Schwerpunkte zur Berufsorientierung und Ausbildungsplatzsuche, sowie die dazu bestehenden Lehrmittel handlungsleitend (Schellenberg/Hofmann

4 Eine „Attestlehre“ stellt in der Schweiz eine zweijährige Berufsausbildung mit Grundansprüchen dar; die mit einem eidgenössischen Berufstest (EBA-Ausbildung) abschließt. EBA-Ausbildungen sind Anschlussfähig an die drei- bis vierjährige Berufsausbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ-Ausbildung).

2012). Zusätzlich wird das Timing des Prozesses durch die strukturellen Rahmenbedingungen des Berufsbildungsmarktes (Bewerbungsphase) sowie die strukturellen Übergänge im Heim bestimmt (Klassenwechsel im letzten Schuljahr, Heimaustritt nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit). Diese Orientierung am normalbiografischen Berufsintegrationsprozess hinsichtlich Inhalten, Ablauf, Timing und Übergängen führt in Bezug auf die Jugendlichen der Einrichtung mit zunehmendem Alter zu erhöhtem Druck (s. unten). Erschwerend kommt aus Sicht der Lehrpersonen hinzu, dass viele Jugendliche Entwicklungsverzögerungen zeigen, der Berufsintegrationsprozess sich aber nach dem offiziellen Timing richtet. Je näher der Austritt aus dem Schulheim rückt, desto stärker müssten daher die Jugendlichen geführt werden, um das Ziel zu erreichen. Die Prozessbegleitung wird von den Fachpersonen als Kampf bezeichnet. Dies erfordert, dass die Jugendlichen „gezogen“ und „gestoßen“ (LP_96) werden. Aus Sicht der Jugendlichen wird die Fremdbestimmung ebenfalls wahrgenommen – „alle Entscheidungen werden dir vor die Füße gelegt“ (LJ_C45) – und sie fühlen sich bei wichtigen Entscheidungen unter Druck gesetzt (Forschungsbericht 2011, S. 117).

Hierbei arbeiten die Sozialpädagog/-in/-en der Wohngruppen sowie die Lehrpersonen arbeitsteilig, aber eng zusammen und versuchen gemeinsam, die Jugendlichen im Anpassungs- und Abkühlungsprozess zu begleiten. Gemäß der Einschätzung der Lehrpersonen ermöglicht der Heimkontext, eine gemeinsame „Grundhaltung“ und „nahe“ und „hartnäckig dran zu bleiben“ (LP_283f). Erkennbar wird eine starke, machtvoll Strukturierung der Bildungs- und Sozialisationsprozesse, die den Jugendlichen kaum Spielraum lassen für eigene Erfahrungen und Entscheidungen.

Erziehungs- und Lernziele, Handlungsansätze

Orientiert am Aufgabenverständnis und der damit verbundenen Handlungsrationalität – Abkühlungs- und Anpassungsprozess – werden folgende Lernziele als zentral erachtet: Regellernen, Anpassung an Strukturen, Organisation des Schultags, Auseinandersetzung mit der Berufswahl, Aneignung eines Grundstocks an Rechen- und Deutschkompetenzen zur Vorbereitung auf die Berufsschule. Deutlich wird die Zuspitzung der Lernmöglichkeiten und -ziele auf die Auseinandersetzung mit zugewiesenen Möglichkeiten und auf die Ausbildungsbewährung.

Da viele Jugendliche in der Einrichtung als sehr unruhig und wenig strukturiert wahrgenommen werden und durch ihr Verhalten auffallen, wird dem Lernen von Verhaltensregeln und der Anpassung an Strukturen hohe Bedeutung beigemessen. Handlungsleitend ist hierbei eine breit geteilte pädagogi-

sche Überzeugung, wonach äußere Ordnung zur inneren Ordnung⁵ führt, womit die Anpassung an Regeln legitimiert wird (Forschungsbericht 2011, S. 26, 36). Danach erwerben die Jugendlichen durch die Mitorganisation des Schul- oder des Gruppenalltags sowie durch die Anpassung an interne Verhaltensregeln Orientierung und innere Strukturiertheit. Es entsteht der Eindruck, dass die Regeln ausschließlich durch die Einrichtung festgelegt werden und die Jugendlichen geringe Mitgestaltungsmöglichkeiten erhalten. Bestätigt wird dies auch durch die Befragung der Jugendlichen im Forschungsprojekt (Forschungsbericht 2011, S. 121). Die wahrgenommene eingeschränkte Denkfähigkeit vieler Jugendlichen legitimiert gemäß den Lehrpersonen, dass man Verhaltensregeln „*einfach ein bisschen konditioniert*“ (LP_13/545f). Die Anpassung an „*Ordnungen und Strukturen*“ (LP_502) wird zusätzlich durch die Orientierung an der beruflichen Integration legitimiert. So wird argumentiert, dass das Arbeitsmarktsegment in dem die Jugendlichen arbeiten werden, Anpassung und Unterordnung verlangt (Forschungsbericht 2011, S. 34, 37, 61).

... muss ich sagen, die da in X, die lernen auch vor allem auch Anpassungsprozesse, in der Gesellschaft (Befahren im Hintergrund) oder, und das geht vielen Jugendlichen ab, in der heutigen Gesellschaft, oder, einfach dass man sich eintracht in, in eine Ordnung in eine Struktur reingeben muss, wo die Institution da gibt, die ganz klar Grenzen setzt und sagt, bis da, und, einfach nicht weiter, oder und das ist ja eigentlich das, was im Beruf sehr, äh, eigentlich immer wieder gefordert wird, oder man redet zwar immer wieder davon, wie flexible, man sein muss, damit einfach dieser äh, Gesellschaft in dieser Wirtschaft drin, in der globalisierten, bestehen kann, oder, aber viele Sachen sind einfach in diesem, äh, Abschnitt, Berrauschnitt, in dem unsere Schüler arbeiten gehen, dort müssen sie sich an Ordnungen halten, sie müssen Pünktlichkeit lernen, sie müssen Anstand lernen und so weiter, und da haben sie, wenn sie bei uns raus kommen, klar die besseren Voraussetzungen (LP_12/499ff.).

Gemäß den Lehrpersonen bietet die heiminterner Sozialisation die optimale Vorbereitung auf die vom Arbeitsmarkt erwarteten Arbeitsmarktungen wie „*Pünktlichkeit, Anstand, den Mund halten*“ (ebd.). Damit die Vorbereitung auf die Arbeitsmarktsocialisation gelingt, ist genügend Zeit erforderlich. Den Lehrpersonen ist bewusst, dass oftmals Entwicklungsverzögerungen

5 Die in Erziehungskontexten oft verwendete Formel, wonach äußere Ordnung zur inneren Ordnung führt, wird häufig verkürzt verwendet, um die einseitige Anpassung der Kinder und Jugendlichen an vorstrukturierte Kontexte zu legitimieren. Dagegen zielt eine gut durchstrukturierte Umgebung mit einer bestimmten Ordnung bspw. bei Montessori darauf ab, dem Kind Sicherheit und Orientierung zu bieten und es gleichzeitig zur Selbsttätigkeit und Entdeckung seiner inneren Kräfte anzuregen. Hierbei steht nicht die Anpassung im Vordergrund.

gen, persönliche Bewältigungsprobleme und Verhaltensweisen die Arbeit am Berufswahlprozess behindern und vorrangig bearbeitet werden müssen. Hierbei entsteht der Eindruck, dass nicht primär Unterstützung für die Persönlichkeitsentwicklung und die Bearbeitung der Bewältigungsthemen geboten wird, sondern dass sehr einseitig auf das angepasste Verhalten eingewirkt wird, um Störungen im Prozess zu vermeiden.

Zur Erreichung der Ziele wird ferner den Arbeitserfahrungen ein hoher Stellenwert beigemessen. Konkrete Erfahrungen in Arbeitserfahrungen – bspw. im Rahmen von Arbeitserfahrungen innerhalb der Einrichtung sowie Praxiserfahrungen in Betrieben – ermöglichen eine Konfrontation mit eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten und insbesondere Grenzen. Diese Erfahrungen dienen dem Ziel einer ‚realistischen‘ Selbst einschätzung bzw. dem Ernüchterungsprozess. Im Rahmen der Diskussion werden an keiner Stelle Ressourcen thematisiert, sondern nur zu kompensierende Defizite.

Grenzen in der Begleitung der Jugendlichen werden auf unterschiedlichen Ebenen gesehen. So wird die Einmischung, aber auch die Beteiligung der Eltern zuweilen als Störfaktor wahrgenommen (Forschungsbericht 2011, S. 30). Ebenso wird als schwierig beurteilt, wenn die Jugendlichen zu spät in die Einrichtung eintreten. Jugendliche, die entwicklungs- oder persönlichkeitsbedingt Widerstand gegen die Verhaltenserwartungen leisten, können aus Sicht der Lehrpersonen in der verfügbaren Zeit meist nicht in gewünschtem Maß auf den Berufswahlprozess und die Praxen im Heim vorbereitet werden. In diesen Fällen ist es „*nicht einfach, den Weg mit ihnen festzulegen*“ (LP_679).

3.3 Ergebnisse der Gruppendiskussion mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen:

Wahrnehmung der Zielgruppe

Aus Sicht der Sozialpädagoginnen und -pädagogen werden die Jugendlichen grundsätzlich als „normale Jugendliche“ beschrieben, die durch kognitive Beeinträchtigungen, fehlende Kompetenzen, fehlende soziale Ressourcen und/oder ungünstige Aufwuchsbedingungen erhöhte biografische Anforderungen, Benachteiligungen und häufig Entwicklungsverzögerungen zu bewältigen haben. Um diese zusätzlichen Herausforderungen bearbeiten zu

6 An der Gruppendiskussion nahmen fünf Sozialpädagoginnen und drei Sozialpädagogen teil, die zwischen einem und 35 Jahren in der untersuchten Einrichtung tätig sind. Die Gruppe teilt kollektive Erfahrungen in der Einrichtung von teilweise bis zu 10 Jahren.

können, sind die Jugendlichen auf Hilfe angewiesen, was den Aufenthalt in der Einrichtung begründet.

Wahrnehmung und Umdeutung der dominanten Orientierung „berufliche Integration“

Für die sozialpädagogischen Fachpersonen stellt das programmatische und konzeptionelle Leitziel der ‚persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Integration‘ eine zentrale Orientierung dar. Damit verbunden kommt der beruflichen Integration eine hohe Bedeutung zu.

Also für mich ist sicher mal, wenn sie die Lehrstelle behalten ((acht)), diese zu Ende bringen, so als äusseres, messbares Merkmal, und äh ja, einfach (!) wenn es ihnen auch sonst gut geht, wenn sie Pläne haben fürs Leben, wenn sie Freude haben an dem, was sie geleistet haben... (SP_154ff.).

Die Erwartungen an die Jugendlichen in Bezug auf die Integration ins Berufsleben, ins Erwachsenenleben und der Prozess sind vergleichbar mit Jugendlichen der Regelschule, aber die Voraussetzungen sind teilweise ungleich (paraphrasiert, SP_192ff.).

Dem Ziel einer beruflichen Integration können sie sich nicht entziehen. In ihrer Arbeit verspüren sie dies als Druck, denn in ihrer Alltagspraxis erkennen sie die Grenzen der Umsetzbarkeit dieser Orientierung. So erreicht ein Teil der Jugendlichen das Ziel der beruflichen Integration nicht, weil sie die Anforderungen nicht erfüllen können. Aus Sicht der Fachpersonen steht *„die Gesellschaft dem im Weg“* (SP_870). Thematisiert wird ein doppelter Begründungszusammenhang für das Risiko des Scheiterns (Subjekte und gesellschaftliche Strukturen). Ambivalenz entsteht durch das Bewusstsein, dass es nicht reiche, am Individuum anzusetzen, die gesellschaftlichen Strukturen aber außerhalb ihrer Handlungsmacht liegen. Immer wieder wird die zentrale Orientierung in der Diskussion aufgegriffen und an Beispielen gezeigt, wo sich strukturelle und individuelle Grenzen zeigen. Gezweifelt wird an der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft: *Ich weiß nicht, ob die Gesellschaft, die ein gutes Produkt will und alles verrechnet, unsere Jugendlichen dann will und ihnen Möglichkeiten bietet – wir können mit dem Kind auf den Weg gehen, aber es braucht noch andere Dinge* (paraphrasiert: SP_867ff.). Die mangelnde Passung zwischen den Voraussetzungen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Bedingungen führt bei den Fachpersonen zu Handlungsunsicherheit.

Rationalität des Handelns – Konzentration auf einen funktionierenden Heimalltag

Um mit der Paradoxie umgehen zu können, die darin besteht, ein kaum zu erreichendes Ziel zu verfolgen, nehmen sie eine andere Gewichtung der leitenden Orientierung ‚berufliche und soziale Integration‘ vor als die Lehrpersonen und betonen die soziale Integration und die Verselbständigung. Gleichzeitig bleibt die Hoffnung, die Jugendlichen auf individuellen (Um-)Wegen („*Schlaufen*“) doch noch an das Ziel der ‚beruflichen Integration‘ heranzuführen.

Wie die Jugendlichen auf die soziale Integration und Verselbständigung vorzubereiten sind, bleibt auf der expliziten Ebene allerdings insgesamt unklar. In der Diskussion zeichnen sich implizit aber zwei handlungsleitende Rationalitäten ab. Zum einen lässt sich eine starke Fokussierung auf einen funktionierenden Heimalltag erkennen. Im Zentrum steht hier die Einordnung in die Heimstrukturen und Organisation des Heimalltags (Innenorientierung). Die dadurch erworbenen Kompetenzen dienen nach Ansicht der Fachpersonen in einem zweiten Schritt auch der späteren selbständigen Lebensführung und gesellschaftlichen Anpassung, insbesondere in der Berufsbildung (Zukunftsorientierung). Erkennbar wird auch hier, die Überzeugung, dass die Heimjugendlichen sich anpassen und unterordnen müssen, um sich gesellschaftlich integrieren zu können (Forschungsbericht 2011, S. 59, 62).

Aufgabenverständnis – „das Pferd zum Wasser führen“

Ihre erzieherische Aufgabe sehen die Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der individuellen Begleitung der Jugendlichen bei der Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei nehmen sie den Einfluss ihres erzieherischen Handelns insgesamt als begrenzt wahr. Begrenzend wirken aus ihrer Sicht gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen der Einrichtung sowie das soziale Umfeld und die Voraussetzungen der Jugendlichen. Letztlich würden die Jugendlichen bestimmen, was sie an Hilfen annehmen wollen oder können. Vor diesem Hintergrund wird ihre Handlungsorientierung in der folgenden Fokussierungsmetapher zum Ausdruck gebracht, die nochmals die Orientierung am Individuum bzw. Einzelfall betont: *Wir können das Pferd nehmen und können es zum Wasser führen, trinken muss es aber selber* (SP_784ff.).

Zum einen steht hinter dem Bild „*das Pferd nehmen und führen*“ (ebd.) eine klare, enge Führung am Zügel, die dem Pferd wenig Spielraum lässt: Es wird trainiert. Das Ziel besteht in der erzieherischen Begleitung und Vorbereitung auf die Verselbständigung und soziale Integration, die dann erreicht

ist, wenn es dem Pferd gelingt, selbständig zum Wasser zu finden und zu trinken. In der Metapher „den Rucksack voll machen“ wird ferner zum Ausdruck gebracht, dass es darum geht, die Persönlichkeit der Jugendlichen zu stärken und ihre Handlungskompetenzen zu erweitern. Als wichtige Voraussetzung für die gelingende Einflussnahme werden die Beziehungen, Zeit und Geduld genannt. Unklar bleibt im Aufgabenverständnis vorerst, welche Entwicklungsschritte und Lernanlässe diesem späteren Ziel dienen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass mit den Pferden Trainingsrunden im begrenzten Innenraum der Einrichtung gedreht werden, die unklar mit dem späteren Ziel der Verselbständigung und dem Zurechtkommen draußen zusammenhängen.

Förderziele beziehen sich auf „alltags- bzw. lebenspraktische Sachen“

Vor dem Hintergrund der konzeptionellen und professionellen Handlungsorientierung, soziale Integration und Verselbständigung, nannten die sozialpädagogischen Fachpersonen insbesondere Fähigkeiten wie Anstands- und Umgangsformen, die geübt werden müssen. In ihrem Verständnis besteht die Grundarbeit im Heim im Regellernen. Ähnlich wie in der Schule stehen Regeln im Vordergrund, die den Alltag strukturieren und das Zusammenleben auf der Gruppe ermöglichen: Sie betreffen das Einhalten von Zeiten, Verhaltensweisen rund ums Essen, Wohnen und die Freizeit sowie Umgangsformen. Auch hier gewinnt man den Eindruck, dass der funktionierende Heimalltag zentral ist und eine starke Fremdbestimmung über Raum und Zeit besteht. Darüber hinaus reichende Anlässe für soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung werden kaum angesprochen.

Ein anderer Fokus liegt auf dem Erlernen von alltags- und lebenspraktischen Fähigkeiten. Zur Exemplifizierung werden von unterschiedlichen Fachpersonen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Selbstversorgung – „alltags- bzw. lebenspraktische Sachen“ – genannt, die sich auf das Leben in der Wohngruppe (Betten machen, putzen, waschen, einkaufen, kochen) und das Sozialverhalten beziehen (SP_530ff.). Dagegen werden kaum Förderziele thematisiert, die die Bewältigung von jugendtypischen Herausforderungen – wie bspw. Umgang mit Konsum, Medien, Geld, Umgang mit Gleichaltrigen, Liebesbeziehungen, Erkunden der sozialräumlichen Umgebung etc. – betreffen. Freiräume für pädagogisch nicht gestaltete Erfahrungen scheinen kaum zu bestehen. Die Möglichkeit Erfahrungen von außerhalb produktiv einzubeziehen, wird konzeptionell nicht explizit genutzt (Forschungsbericht 2011, S. 38).

Kritischer Gegenhorizont – Orientierung an Jugendkonzept, Öffnung nach außen

Im Bewusst-Werden der dominanten Handlungsorientierung, Trainieren des Pferdes in guten Umgangsformen und der Alltagsversorgung, wurden in der Diskussion latent kritische Äußerungen zur Rationalität des Handelns in der Einrichtung geäußert (Kritischer Gegenhorizont):

Wir haben hier optimale Strukturen für die Kinder, aber für die Jugendlichen, um gerade Jugendliche 15- bis 17-jährige vorzubereiten, da hab ich das Gefühl, da haben wir nichts Spezielles im Konzept oder in den Strukturen im Heim angelegt, da bin ich auf mich gestellt. (...) Aus meiner Sicht ist es nicht vorgesehen Jugendlichen zu sein hier drin, also jetzt vielleicht extrem ausgedrückt (SP_246ff.).

Kritisch stellen zwei Fachpersonen in der Diskussion fest, dass ein Konzept für die Begleitung von Jugendlichen fehlt. Die Jugendlichen würden bislang zu stark fixiert auf das Leben in der Einrichtung. Ebenfalls kritisch wird bemerkt, dass der Spielraum für eigene Entscheidungen (bspw. zu Bett gehen, Taschengeld) sehr eng sei und nicht jugendtypisch. Von ihnen wird der Raum für jugendtypische und zukunftsbezogene Lernerfahrungen zu eng eingeschätzt. Gleichzeitig wird am Beispiel, Umgang mit Geld, deutlich, dass Unsicherheiten darüber bestehen, was ein alterstypischer Umgang wäre (Forschungsbericht 2011, S. 38). Ein befragter jugendlicher meinte dazu bilanzierend: „*frei gesprochen, sie halten uns nicht artgerecht*“ (ebd., S. 37). Vor diesem kritischen Gegenhorizont werden der zu enge institutionelle Rahmen und das Festhalten an Altbewährtem in der Einrichtung diskutiert. Konformitätsdruck und Angst vor Diskussionen scheinen die Mitarbeitenden daran zu hindern, die institutionelle Handlungsrationaltät zur Disposition zu stellen. Sie sind darauf bedacht, nicht „*plötzlich irgendwie im Clinch mit der Institution*“ zu stehen (LP_542 f.). Während der Diskussion wurden die kritischen Einwände auch relativiert oder durch Themenwechsel de-thematisiert.

4. Wirkmächtige Rationalitäten im Übergang

Die Ergebnisse verdeutlichen, wie die gesellschaftliche Rationalität im Übergang – die in der programmatischen Formel ‚kein Anschluss ohne Abschluss‘ zum Ausdruck kommt – sich in der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung niederschlägt. Die Programmatik erscheint trotz der erfahrenen Umsetzungsschwierigkeiten vernünftig und gesellschaftlich legitim. Ferner konnte gezeigt werden, wie unter dieser Programmatik in der Ein-

richtung gemeinsame Sinnhorizonte entstanden. Arbeitsteilig wird auf der Basis des jeweiligen Aufgaben- und Professionsverständnisses der Fachpersonen am zentralen Ziel der ‚beruflichen und sozialen Integration‘ gearbeitet. In Bezug auf die Handlungsorientierung und Problemlösung zeigen sich professionspezifische Differenzen aber auch ein hohes Maß an Übereinstimmung. Den beiden Professionsgruppen ist letztlich bewusst, dass die berufliche Integration ihrer Jugendlichen maßgeblich von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist, auf die sie wenig Einfluss haben. Wie die quantitativen Auswertungen zu den Verläufen der ehemaligen Jugendlichen aus dem Schulheim zeigen, gelingt ca. der Hälfte der Jugendlichen der Übergang in die Erwerbsarbeit relativ problemlos, die andere Hälfte hat Herausforderungen im Zusammenhang mit einer prekären Arbeitsintegration zu bewältigen (Schaffner/Rein 2013).

Um mit dem wahrgenommenen Dilemma umgehen zu können, zeigen die Professionsgruppen unterschiedliche Strategien. Die Lehrpersonen konzentrieren sich ausschließlich auf die Anschlusslösung nach dem Heimaustritt – als ‚erreichbares‘ Etappenziel auf dem Weg in die Erwerbsarbeit (Zielorientierung). Mögliche Probleme bei der späteren Arbeitsintegration werden weitgehend ausgeblendet. Dabei verstehen die Lehrpersonen ihre Arbeit primär als Begleitung des Abkühlungsprozesses beruflicher Aspirationen, wie dies auch in anderen Studien gezeigt wurde (Clark 1973; Schumann 1991 beide zitiert in Haebelin/Imdorf/Kronig 2005). Erkennbar wird die Begleitung eines Selektions- und Sozialisationsprozesses für das unterste Arbeitsmarktsegment. Durch eine hoch strukturierte, arbeitsteilige Prozessgestaltung wird versucht, die Passungsprobleme zu kompensieren, die sich zwischen den realen Bedingungen des Berufsmarktes und den eingeschränkten Möglichkeiten der Jugendlichen ergeben. Dazu müssen die Jugendlichen entsprechend „gepfädert“ werden. Die damit verbundenen Prozesse der Entpersonalisierung, Abwertung und hochgradigen Fremdbestimmung werden durch die Defizite der Jugendlichen und die ‚Platzierungserfolge‘ legitimiert. Tatsächlich gelingt es durch dieses Vorgehen, einem Großteil der Jugendlichen eine berufliche Anschlusslösung zu vermitteln. Durch die Fokussierung auf das perspektivisch nahe Ziel einer Anschlusslösung und das tendenzielle Ausblenden der Voraussetzungen der Jugendlichen gewinnen die Lehrpersonen Handlungsicherheit.

Während die Handlungsorientierung der Lehrpersonen sehr klar zu sein scheint, ist jene der sozialpädagogischen Fachpersonen viel stärker durch Ambivalenzen geprägt. Sie nehmen sowohl auf Seiten der Subjekte wie auf Seiten der Gesellschaft Umsetzungsprobleme wahr (doppelter Begründungszusammenhang), was zu latenten Orientierungsproblemen und Handlungsunsicherheiten beiträgt. Die Auflösung der Dilemmata suchen die Fachpersonen zum einen in der Fokussierung auf die ‚soziale Integration

und Verselbständigung‘ der Jugendlichen (Einzelfallorientierung). Hierbei zeigt sich allerdings, dass konzeptionell unklar ist, wie im Heimkontext auf die soziale Integration draußen vorbereitet werden soll. Die Fachpersonen fühlen sich hierbei allein und von der Einrichtung wenig unterstützt. Erkennbar wird in der Handlungsrationalität eine starke Innenorientierung und Fokussierung auf den funktionierenden Heimalltag. Zum anderen orientieren sich die sozialpädagogischen Fachpersonen auch an der dominanten Orientierung ‚berufliche Integration‘ bzw. ‚berufliche Anschlusslösung‘. Dies ermöglicht, ein klares Ziel vor Augen zu haben und das Lernen von Regeln, Tugenden und die Organisation des Heimalltags zu legitimieren und Handlungssicherheit zu gewinnen. Interessant ist, dass die sozialpädagogischen Fachpersonen im Vergleich zu den Lehrpersonen letztlich keine gegenteilige oder modifizierte Handlungsorientierung zum Ausdruck bringen. So scheint die ungenügende Verständigung über eine sozialpädagogische Handlungsorientierung angesichts wahrgenommener Ambivalenzen die Orientierung an der Funktionslogik der Schule⁷ zu begünstigen. Unterberücksichtigt bleiben dadurch andere Schwerpunkte wie bspw. die Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung oder die Vorbereitung auf künftige Herausforderungen im Zusammenhang mit Risiken in den Übergängen in die Selbständigkeit und Erwerbsarbeit.

Insgesamt eröffnet die Untersuchung von Rationalitäten des Handelns Möglichkeiten, die Handlungsorientierungen der unterschiedlichen Professionsen in der Einrichtung zu reflektieren. Dies ermöglicht eine konzeptuelle Entwicklung in der Einrichtung, die Diskussion des Verhältnisses von Schule und Wohnheim sowie die Stärkung der sozialpädagogischen Fachpersonen in ihrem Selbst- und Aufgabenverständnis.

Literatur

- Billie, S. (1996): *Ausserfamiliäre Platzierung. Ein Leitaden für zuweisende und platzierungsbegleitende Fachleute*. Zürich: Schweizerischer Fachverband für Sozial- und Heilpädagogik. SVE.
- Bohnsack R./Paff, N. (2010): Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung.
- Clark, B.R. (1973): Die „Abkühlungsfunktion“ in den Institutionen höherer Bildung. In: Steiner, H. (Hrsg.): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Ernst Klett, S. 111-125.

7 Nach Fend übernimmt die Schule eine Qualifikations-, Selektions- und eine Sozialisationsfunktion bzw. Integrations- und Legitimationsfunktion (Fend 1981).

Erziehungsdirektoren Konferenz EDK (2011): Projekt Nahstelle – Schlussbericht. Bern: EDK. [EDK. edoc.ch/record/88692/files/Nahstelle_Endanfrage2011_d.pdf](http://edoc.ch/record/88692/files/Nahstelle_Endanfrage2011_d.pdf) (Abruf 9.4.2013).

Fend, H. (1981): Theorie der Schule. 2., durchges. Aufl. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Forschungsbericht (2011): „Wie gelingt Integration? Jugendliche der internen Sonderschule des Sonderpädagogischen Zentrums für Verhalten und Sprache im Übergang von der Schule in Ausbildung und selbständige Lebensführung“. Erstellt durch: D. Schaffner, S. Schnurr, A. Korthaus, H. Messmer, A. Rein und M. Schmid unter Mitarbeit von E. Maud Piller, B. Galliker Schrott und M. Hirtz (Unveröffentlichter Forschungsbericht). Basel: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Griedler, D. (2013): Erfolgsverständnisse und Erfolgsindikatoren im Handlungsfeld des Übergangs der Schul- in die Berufsbildung. Eine Analyse aus der Perspektive der strukturenbundenen Rahmenbedingungen und der Praxis sowie aus fachlicher Sicht. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Master These, Basel.

Haebenlin, U./Imdorf, C./Kronig, W. (2005): Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 1, S. 116–134.

Luhmann, N. (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Medjedović, I./Witzel, A. (2010): Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung 2, Ausgabe 2. URL: www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/13/11 (Abruf: 15.06.2012).

Przyborski, M./Wohrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282–301.

Schaffner, D. (2007): Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt - Biographische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen. Bern: h.e.p. Verlag.

Schaffner, D./Rein, A. (2013): Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbstständigkeit – Übergänge und Verläufe – Anregungen für die Heimpraxis aus der Perspektive von Adressat/innen. In: Piller, E. M./Schnurr, S. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–78.

Schellenberg, C./Hofmann, C. (2012): Berufsorientierung in der Schule bei Jugendlichen mit Behinderungen: Zwischen Traum Beruf und realen beruflichen Möglichkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 18, H. 10/12, S. 12–18.

Schumann, K. F./Gerken, J./Seus, L. (1991): „Ich wusst' ja selber, dass ich nicht grad der Beste bin...“. Zur Abkühlungsproblematik bei Misserfolg im schulischen und beruflichen Bildungssystem. Arbeitsprojekt Nr. 12. Teilprojekt A3. Selektionsprozesse im Berufsbildungssystem und abweichendes Verhalten. o.O.: o.V.

Tacke, V. (2006): Rationalität im Neo-Institutionalismus. Vom exakten Kalkül zum Mythos. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–101.

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer

Schwierige Übergänge: Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung und ihre jungen Klienten und Klientinnen im SGBII

1. Schnelle Übergänge? Das Aktivierungsprinzip und junge Arbeitslose im SGBII

Zahlreiche junge Menschen in Deutschland beziehen Leistungen der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II, weil entweder sie selbst oder Personen (typischerweise ihre Eltern), mit denen sie in einer sog. „Bedarfsgemeinschaft“ leben, zum Kreis der „erwerbsfähigen Leistungsberechtigten“ gehören (§ 1 Abs. 1 SGB II; bis März 2011 wurden diese Personen als „erwerbsfähige Hilfebedürftige“ bezeichnet). Mit anderen Worten: Die jungen Menschen selbst oder ihre Angehörigen haben kein oder nur ein geringes Erwerbseinkommen, aber auch keine oder nur geringe Ansprüche auf das Arbeitslosgeld nach dem SGBIII (oder andere Sozialleistungen). Im November 2012 (dies ist der letzte Zeitpunkt, für den beim Verfassen dieses Artikels Zahlen vorlagen) gab es in der Bundesrepublik etwa 730.000 „erwerbsfähige Leistungsberechtigte“ im Alter von 15 bis unter 25 Jahren (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2013, S. 3).

Junge Menschen sind aus verschiedenen Gründen so zahlreich unter den Leistungsbezieher/-innen vertreten. Wie schon angedeutet, kann dies akzessorisch (wie die Juristen sich ausdrücken) der Fall sein, wenn sie im Haushalt der Eltern leben und ein unzureichendes elterliches Einkommen durch Grundsicherungsleistungen aufgestockt werden muss. Aber auch die Lebensverläufe der jungen Menschen selbst machen sie „anfällig“ für Leistungsbezug nach dem SGBII, weil sie häufig noch kein Anrecht auf die Leistungen nach dem SGBIII erworben haben, welche die Zahlung von Versicherungsbeiträgen über eine gewisse Dauer hinweg zur Voraussetzung haben.