

## Fördern und Fordern

A 521  
A 3315  
H 211

### Wege zu einer verbesserten Förderung von Jugendlichen in Projekten der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit

Frank Braun, München\*)

#### Probleme und Wege der sozialen und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen vor dem Hintergrund des sozialen und wirtschaftlichen Wandels

In einer Expertise für das Europäische Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) haben Ides Nicaise und Joost Bollens den europäischen Forschungsstand zu Problemen und Strategien der beruflichen Integration von benachteiligten Arbeitskräften vor dem Hintergrund des schnellen Wandels von Wirtschaft und Erwerbssystem aufgearbeitet (Nicaise/Bollens 2000). Ihre Diagnose lautet, dass angesichts eines tendenziellen Rückgangs von Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Arbeitskräfte eine verbesserte Qualifizierung ein Schlüssel (wenn auch nicht der einzige) zu verbesserten Zugangschancen für Benachteiligte zum Arbeitsmarkt ist (ebd. S. 45).

Bei der Einrichtung und Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für benachteiligte Arbeitskräfte stellen Nicaise und Bollens Schwachstellen fest:

Die erste Schwachstelle betrifft den Zugang zu solchen Qualifizierungsangeboten. Der wachsende Druck auf die Träger, hohe Vermittlungsquoten in den ersten Arbeitsmarkt zu erreichen, führt zu Ausleseprozessen bereits beim Zugang zu den Maßnahmen zugunsten von solchen TeilnehmerInnen, die voraussichtlich gut zu vermitteln sind. Nicaise und Bollens empfehlen daher Erfolgskriterien anders zu definieren: „Statt der Bruttoreaten des Übergangs in Arbeit sollte der Nettoeffekt der Qualifizierungsmaßnahme in Bezug auf die Merkmale der angesprochenen Zielgruppe zugrunde gelegt werden. Damit erhielte man nicht nur genaue Indikatoren für die Effektivität dieser Politik, sondern trüge indirekt auch zu einer Umverteilung zugunsten der am stärksten benachteiligten Zielgruppen bei“ (ebd. S. 47).

Als zweite Schwachstelle wird eine mangelnde Effektivität vieler Angebote benannt, als deren Ursachen eine unzureichende Anpassung der Qualifizierung an die Voraussetzungen und Bedürf-

nisse der TeilnehmerInnen und ein Mangel an Nähe zum ersten Arbeitsmarkt gesehen werden. Empfohlen wird, Qualifizierungsangebote so zu gestalten, dass sie sich an individuellen, bedürfnisorientierten und maßgeschneiderten Ausbildungsverläufen orientieren (ebd. S. 47–48). Darüber hinaus wird eine größere Nähe zum Arbeitsmarktgeschehen gefordert. Es sollen Arbeitsmarktsegmente identifiziert werden, die der jeweiligen Zielgruppe Zugangs- und Beschäftigungschancen eröffnen. Die Kooperation mit Betrieben soll verbessert werden, und Qualifizierung soll sich an anerkannten Abschlüssen orientieren (ebd. S. 47).

Das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in drei Handlungsfeldern diese strategischen Aspekte der sozialen und beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen aufgegriffen:

Mit der Zielgruppe Schulverweigerer für einen der drei Schwerpunkte des Modellprogramms wurde die soziale, schulische und berufliche (Re)Integration einer Gruppe von Jugendlichen angegangen, die in besonderer Weise von dauerhafter beruflicher und daran anschließender sozialer Ausgrenzung bedroht sind.

Durch die Umgestaltung maßnahmeförmiger Qualifizierungs- und Beschäftigungsangebote in betriebsförmige oder betriebsähnliche Jugendhilfebetriebe wurden im zweiten Schwerpunkt des Programms neue Tätigkeitsfelder für benachteiligte junge Arbeitskräfte erschlossen und die Förderung wurde unter Bedingungen gestaltet, die denen des ersten Arbeitsmarktes vergleichbar sind.

Schließlich wurden im dritten Schwerpunkt Betriebe des ersten Arbeitsmarktes als Lernorte für die berufliche Erstausbildung von benachteiligten Jugendlichen wiedergewonnen, mit dem Ziel, diese Jugendlichen zu anerkannten und marktfähigen Ausbildungsabschlüssen zu führen.

\*) Deutsches Jugendinstitut e.V., München



Mit den einzelnen Projekten des Modellprogramms sollen benachteiligte Jugendliche gefördert werden, die ungünstige Bildungsvoraussetzungen haben, die unter sozialen oder gesundheitlichen Belastungen leiden oder Opfer von gesellschaftlicher Diskriminierung oder Ausgrenzung sind.

Gemeinsames pädagogisches Prinzip in den drei Handlungsfeldern war es, Förderung soweit irgend möglich außerhalb pädagogischer Schonräume in „realen“ Situationen und durch Anforderungen mit Ernstcharakter zu organisieren. Die Jugendlichen wurden gefördert, indem sie entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten gefordert wurden.

### **Fördern und fordern: Sozialpolitischer Paradigmenwechsel und/oder abweichende Karriere eines pädagogischen Prinzips?**

In der sozialpolitischen Diskussion wurde in den letzten 20 Jahren eine heftige Kontroverse ausgeführt, ob soziale Leistungen weiterhin „wohlfahrtsstaatlich“ erbracht oder eher nach neoliberalen Rezepten privatisiert werden sollen. Diese beiden Positionen sind u.a. ausgehend von der Politik der „New Labour“ in Großbritannien um die Konzeption eines „dritten Weges“ (Giddens 1999) und einer „aktivierenden Sozialpolitik“ erweitert worden: Der „aktivierende Staat“ soll in der Sozialpolitik „einerseits den Diskurs mit den Leistungserbringern, den Leistungsempfängern und Auftraggebern ( ... ) organisieren, um gemeinsame Zieldefinitionen zu erreichen. Andererseits kann er durch die Einforderung eines Qualitätsmanagements (...) bei den Leistungserbringern dafür sorgen, dass die Zielerreichung ständig verbessert wird (...); die Inszenierung eines Leistungs-, Qualitäts- und Kostenwettbewerbs verschafft dem aktivierenden Staat ... eine deutlich aktivierende, gestaltendere Position“ (Bandemer/Hilbert 1998, S. 30). Der aktivierende Staat zieht sich also keineswegs aus der Sozialpolitik zurück, vielmehr gewinnt regulative Politik an Gewicht, bei „steigenden Ansprüchen an die Leistungsfähigkeit und den gemeinwohlbezogenen Beitrag gesellschaftlicher Akteure und Einrichtungen“ (Trube/Wohlfahrt 2001, S. 27; vgl. auch Heinze/Schmid/Strünck 1999, S. 209–212).

In der oben zitierten Definition von aktivierender Sozialpolitik (durch Bandemer und Hilbert) richtet sich das Fördern und Fordern noch an die Erbringer sozialpolitischer Leistungen. Doch in der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Diskussion sind es insbesondere die Adressaten sozialpolitischer oder arbeitsmarktpolitischer Leistungen, die als

diejenigen benannt werden, die nicht nur der Förderung bedürfen, sondern an die Forderungen zu richten sind: Trube und Wohlfahrt verweisen auf die zunehmende Tendenz im Arbeitsförderungs- und Sozialhilferecht sowie in den damit verbundenen arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Diskursen, Rechte stärker mit Pflichten zu verbinden, dem Anspruch auf Förderleistungen eine Pflicht zu deren Inanspruchnahme gegenüberzustellen und Nichtinanspruchnahme mit Sanktionen zu beantworten (ebd.). Beispielhaft für diese Diskurse war auch die öffentlich geführte Debatte über die Dringlichkeit der Anwendung von Sanktionen gegenüber Jugendlichen, die die Teilnahme an Angeboten des Jugendsofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (JUMP) verweigerten (eine Debatte, die in keinem Verhältnis zu dem dahinter liegenden Problem stand: die Zahl der Verweigerer war verschwindend gering! Vgl. dazu: Thiel 2001, S. 114).

Dabei steht die Konzeption einer engen Verknüpfung von Rechten und Pflichten, von Angeboten und Sanktionen, teilweise in Widerspruch zu anderen Prinzipien einer modernen Sozial- und Arbeitsmarktpolitik:

Die Zuständigkeiten für die Qualifizierungs- und Arbeitsförderung von Jugendlichen sind auf unterschiedliche Leistungsträger (berufsbildende Schulen, Arbeitsämter, Sozialämter) verteilt, die jeweils über ein mehr oder weniger eingeschränktes Spektrum von Angebotstypen verfügen. Dies erschwert eine maßgeschneiderte, auf spezifische Voraussetzungen und Bedürfnisse der Jugendlichen bezogene Zuweisung zu den jeweils angemessenen Angeboten. Die von den einzelnen Leistungsträgern per Sanktionsandrohung durchgesetzten Teilnahmen sind nicht notwendigerweise die in die Ausbildungsbiographie passenden.

Schließlich steht die Pflicht zur Teilnahme an angebotenen Fördermaßnahmen im Widerspruch zur Absicht, im Zuge neuer Steuerungsmodelle für die Erbringung öffentlicher Leistungen Qualitätsverbesserungen durch eine verbesserte Ausstattung der „Kunden“ mit Nachfragemacht zu bewirken (Stöbe 1998, S. 238–247). Wer alternativlos zur Teilnahme gezwungen ist, kann nicht per Auswahl zwischen Angeboten das bessere wählen. Anschauliche Beispiele für die negativen Folgen mangelnder Nachfragemacht der Kunden sind die Qualitätsprobleme in den in fast allen Ländern eingerichteten Pflichtschuljahren in berufsbildenden Schulen für Jugendliche ohne Ausbildungs- und/oder Arbeitsplatz. Positives Beispiel für die Wirkung von Nachfragemacht ist die Ausweitung



## Fördern und Fordern (Fortsetzung)

von „passenden“ Angeboten zum Erwerb von Schulabschlüssen für Jugendliche, die zuvor die Schule abgebrochen oder sich gar der Schulpflicht verweigert hatten (*Schreiber-Kittl 2001*).

Wo liegen dann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem sozialpolitischen und dem pädagogischen Prinzip des Förderns und Forderns? Im sozialpolitischen Prinzip sind Fördern und Fordern zwei Seiten derselben Medaille: Rechte werden mit Pflichten verbunden, auch um „die Legitimation des Wohlfahrtsstaates aufrechtzuerhalten, indem die Bedeutung des individuellen Beitrags zur sozialen Sicherung wieder stärker hervorgehoben wird“ (*Heinze/Schmid/Strünck 1999*, S. 209). Ein wichtiges Ziel ist dabei auch, die Empfänger von Leistungen zu mobilisieren „ihr Leben selbst zu organisieren“ (ebd. S. 210), ein Ziel, dessen Realisierung allerdings dann in Frage gestellt sein dürfte, wenn die Leistungsempfänger wider bessere Einsicht zur Teilnahme an Aktivitäten von fragwürdiger Qualität gezwungen werden.

Das pädagogische Prinzip des Förderns und Forderns, wie es im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ intendiert ist, beruht auf Konzeptionen der Sozial-, Berufs- und Arbeitspädagogik. Nach diesen sind Fördern und Fordern nicht zwei Seiten einer Medaille, sondern zwei Komponenten eines integrierten Ansatzes. Sie rücken „Fragen der Persönlichkeitsentwicklung im Prozess der Arbeit ins Blickfeld und damit auch Fragen nach den Möglichkeiten pädagogisch begründbarer, qualifikationsgerechter, lernförderlicher Arbeitsgestaltung“ (*Georg 1996*, S. 639). Die fordernde Dimension des Lernens, die sich aus den Anforderungen des Arbeitsprozesses ergibt, wird in den Kontext der pädagogischen Aufgabe der lernförderlichen Gestaltung von Arbeit gestellt.

Die gleichzeitig Lernenden und Arbeitenden sind in diesem Prozess nicht oder nicht ausschließlich Adressaten von Instruktion. „Der Lernende wird als aktives und selbstreflexives Subjekt in den Mittelpunkt gestellt. Auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung wird die Wirklichkeit über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen“ (*Dehnbostel 2000*, S. 105–106). Erfahrungslernen im Arbeitsprozess setzt einerseits eine Entscheidung der Lernenden und Arbeitenden voraus, sich in diesen Prozess zu begeben, und zählt auf die von diesem Prozess ausgehende Motivation.

Wie diese eher als Desiderat denn als Rezepte formulierten Prinzipien eines Erfahrungslernens im Modellprogramm keineswegs widerspruchsfrei erprobt wurden und welche Einsichten daraus gewonnen werden konnten, soll im Folgenden abschließend skizziert werden.

### Schulverweigerer: Die Persönlichkeit stabilisieren und den Schulstoff erarbeiten

Schulverweigerung entwickelt sich oft über mehrere Schuljahre hinweg meist von einer passiven, innerer Abkehr vom Unterricht bis hin zur aktiven Schulverweigerung (Stören des Unterrichts bis dahin, dass die Schule nicht mehr aufgesucht wird). Schulverweigerer suchen grundsätzlich die Normalität. Sie sind nicht prinzipiell gegen Schule, sondern sie sind aus einer Vielzahl von Gründen nicht mit der Schule zurechtgekommen. Die Zielgruppe Schulverweigerer ist sehr heterogen; für die verschiedenen Typen von Schulverweigerern ist deshalb im Modellprogramm ein differenziertes Spektrum von Ansätzen und Methoden entwickelt worden.

Ziel der erprobten Ansätze war es, die Jugendlichen entweder in die Regelschulen zu reintegrieren, ihnen den Erwerb von Schulabschlüssen in der Regelschule oder anderweitig zu ermöglichen oder den Weg in Ausbildung und Erwerbsarbeit vorzubereiten. Die Förderung der Schulverweigerer hatte damit die Vorbereitung auf die (An)Forderungen von Schulen, Prüfungen, Ausbildungsbetrieben und Arbeitsplätzen, ein Heranführen an ernsthaftes und systematisches Lernen, zum Inhalt. Eine Voraussetzung für das Heranführen an systematisches Lernen und die Integration in Bildungsprozesse war die Vermittlung von sozialen Kompetenzen: Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit, Fähigkeit zum Umgang mit Kritik, verantwortliches Handeln für sich und andere. Wesentlicher Bestandteil der Projektkonzeptionen war deshalb die Entwicklung von sozialen Lernprozessen, mit deren Hilfe die Jugendlichen in die Lage versetzt werden sollten, ihr soziales und berufliches Leben selbständig und eigenverantwortlich zu meistern.

Um die Jugendlichen wieder an das schulische und berufliche Lernen heranzuführen, wurden spezifische Angebote und Lernformen entwickelt, die



sozial-, schul- und berufs- bzw. arbeitspädagogische Methoden integrierten. Das bedeutete z.B. die Verbindung von erlebnispädagogischen Modulen mit flexiblen Unterrichtsformen und fachpraktischen Erfahrungsmöglichkeiten (etwa in Form betrieblicher Praktika). Wenn die Projektkonzeptionen nicht ohnehin einen zügigen Übergang von sozialpädagogischer Förderung zur Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten bzw. die Vorbereitung auf die Prüfungen zum Erwerb von Schulabschlüssen vorsahen, waren es häufig die Jugendlichen selbst, die „Unterricht“ einforderten. Vier von fünf Jugendlichen in den Modellprojekten blieben die vorgesehene Dauer im Projekt, erfüllten dort ihre Schulpflicht und/oder machten einen Schulabschluss.

Selbst wenn die Jugendlichen in den Projekten die Schulpflicht erfüllten, beruhte ihre Teilnahme in der Regel auf Freiwilligkeit. Wenn es erst einmal gelungen war, gravierende Lernhindernisse im psychosozialen oder kognitiven Bereich durch entsprechende Fördermaßnahmen zu überwinden, zeigten die Jugendlichen eine Bereitschaft, sich auch „harten“ Forderungen zu stellen, wie sie etwa die Vorbereitung auf Externenprüfungen darstellt. Aus Schulverweigerern wurden hoch motiviert Lernende, und zwar durch pädagogische Förderung und Forderung, aber ohne die schulüblichen Formen der negativen Sanktionierung.

#### **Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Geförderte und geforderte Arbeitskräfte**

Jugendhilfebetriebe sollen dazu beitragen, die Praxis- und Arbeitsmarktferne maßnahmeförmig organisierter Förderung zu überwinden, indem die zu fördernden Jugendlichen unter betriebsförmigen oder -ähnlichen Bedingungen Produkte und Dienstleistungen erarbeiten, die auf dem Markt ihre Abnehmer finden müssen. Kennzeichnend für die Modellprojekte zum Jugendhilfebetrieb war also, dass die TeilnehmerInnen einen doppelten Status hatten: Zum einen waren sie Adressaten von pädagogischen Leistungen, also Personen, deren Arbeitsvermögen entwickelt und gefördert werden sollte, zum anderen waren sie aber auch Arbeitskräfte, die durch ihre Arbeitsleistungen zum wirtschaftlichen Erfolg des Jugendhilfebetriebs beitragen mussten.

Durch den Ernstcharakter von Arbeit erfuhren die benachteiligten Jugendlichen im Jugendhilfebetrieb eine an den Anforderungen der realen Arbeitswelt ausgerichtete Förderung, die ihre

Chancen, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, erheblich verbesserte. Damit die Jugendlichen die betriebliche Herausforderung auch als Chance der beruflichen Entwicklung wahrnehmen konnten, brauchte es allerdings neben der Förderung durch reale Arbeitsbedingungen auch eine pädagogische Förderung, die neben oder soweit möglich in Elemente von organisiertem und systematischem Lernen umfasste: Der Produktionsprozess und die Arbeitsabläufe mussten so gestaltet sein, dass sie ausreichend Freiräume für Einarbeitung, Anlernung und fachliche Qualifizierung enthielten.

Um dem Förderauftrag, benachteiligte Jugendliche mit arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen auszustatten vollends gerecht zu werden, konnten sich die Jugendhilfebetriebe im Modellprogramm nicht auf den Erwerb von Arbeitserfahrungen und die Vermittlung von Arbeitstugenden beschränken. Sie hatten darüber hinaus Lernprozesse zu initiieren, die den Erwerb von am Arbeitsmarkt anerkannten Zertifikaten ermöglichten.

Als Arbeitskräfte, die zum wirtschaftlichen Erfolg des Jugendhilfebetriebs beitragen mussten, unterlagen die zu fördernden Jugendlichen auch betriebswirtschaftlichen Zwängen. Um dabei Über- oder Unterforderung zu vermeiden, brauchte es ein Strukturierungsverfahren etwa in Form von individuell zu vereinbarenden Entwicklungs- oder Förderplänen. Diese waren vorab verbindlich festzulegen und dann auf Einhaltung der vereinbarten Schritte zu überprüfen. Damit wurde nicht nur der Qualifizierungsprozess insgesamt transparenter, auch konnten die individuellen, auf die spezifischen Bedürfnisse von Einzelnen bezogenen notwendigen Qualifizierungsschritte besser überwacht und eingefordert werden.

Im Modellprogramm waren die Zielgruppen des Jugendhilfebetriebs im Hinblick auf Bildungsvoraussetzungen, Arbeitserfahrungen und Lebensumstände heterogen. Bei der Auswahl von BewerberInnen mussten die Jugendhilfebetriebe widersprüchliche Zielsetzungen verbinden: einerseits Arbeitskräfte auswählen, die den betriebswirtschaftlichen Erfordernissen gerecht wurden, andererseits TeilnehmerInnen auswählen, die in besonderer Weise der Förderung bedurften und mit den Möglichkeiten des Jugendhilfebetriebs optimal gefördert werden konnten. Das Risiko einer betriebswirtschaftlich motivierten Auslese zu Lasten leistungsschwächerer Jugendlicher liegt dabei auf der Hand, ist aber durch die Entwicklung zielgruppen-gerechter Förderkriterien kontrollierbar. Fördern und Fordern im Jugendhilfebetrieb sind Ergebnis



## Fördern und Fordern (Fortsetzung)

einer lernförderlichen Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitsorganisation. Fördern und Fordern sind – wenn auch nicht widerspruchsfrei – integrierbar.

### **Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes: Jugendliche und Betriebe werden gefördert und gefordert**

Vor dem Hintergrund des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen insbesondere in den neuen Bundesländern ist die außerbetriebliche Ausbildung stark ausgeweitet worden. Hier droht zumindest in vielen Regionen das Ende der betrieblichen Berufsausbildung, weil Erfahrungen und Routinen der Nachwuchsförderung auf dem Wege der Fachkräfteausbildung im Lauf der Zeit aus den Betrieben verschwinden. Das Modellprogramm hat diesem Trend die Entwicklung von Strategien zur Wiedergewinnung von Betrieben als Orten der Berufsausbildung auch von Jugendlichen mit ungünstigen Voraussetzungen entgegengesetzt. Dieser Ansatz erscheint vor dem Hintergrund eines prognostizierten, demographisch bedingten Nachwuchsmangels bei Facharbeitern und -angestellten durchaus zeitgemäß. Aber werden Jugendliche und Betriebe nicht überfordert?

Jugendliche, die durch ihre eigenen Anstrengungen und durch die Unterstützung von Trägern der Jugendsozialarbeit den hohen Anforderungen einer betrieblichen Berufsausbildung standhalten, können ihre Chancen auf berufliche und soziale Integration deutlich verbessern. Der Weg über die betriebliche Ausbildung ist aber nicht für alle benachteiligten Jugendlichen gangbar. Es ist demnach wichtig, aus der sehr heterogenen Gruppe von Benachteiligten, diejenigen Jugendlichen herauszufiltern, für die dies eine reale Förderchance darstellt: Jugendliche, die ohne zusätzliche Förderung eine betriebliche Ausbildung kaum erfolgreich absolvieren könnten, aber andererseits nicht der umfassenden Förderung und Betreuung bedürfen, wie sie für die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen kennzeichnend sind.

Fordern und fördern heißt im Vorfeld der betrieblichen Berufsausbildung, die Jugendlichen häufig nach einer längeren Zeit des Scheiterns und der Misserfolge allmählich wieder an die Belastungen eines strukturierten Alltags heranzuführen, Beharrlichkeit und Ausdauer zu entwickeln, elementare

Wissenslücken zu schließen, die beruflichen Wünsche und Eignungen in Einklang zu bringen und nicht zuletzt, einen Betrieb zu finden, der die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf bietet.

Neben der Auswahl der Jugendlichen entscheidet der genaue Zuschnitt der Förderung wesentlich über das Gelingen der betrieblichen Berufsausbildung. Erfolgreich arbeitende Träger wenden dabei immer häufiger Verfahren des „Case Managements“ an, indem sie gemeinsam mit dem Jugendlichen, an dessen Voraussetzungen und den konkreten Belastungen in der Berufsausbildung orientiert, ein individuelles, und wenn nötig, variables Begleit- und Unterstützungsszenario entwickeln und umsetzen. Ziel ist immer, den Jugendlichen im Interesse seiner beruflichen Entwicklung, aber auch eines allgemeinen Sozialisationsfortschrittes zu fordern, ohne ihn – das ist die pädagogische Herausforderung – zu überfordern.

Die betriebliche Berufsausbildung Benachteiligter und ihre Begleitung durch Träger der Jugendsozialarbeit wendet das Prinzip des „Förderns und forderns“ aber nicht ausschließlich auf die Jugendlichen an. Die erfolgreiche Umsetzung des Ansatzes gründet sich neben der Auswahl geeigneter Jugendlicher auf das Gewinnen von „passenden“ Ausbildungsbetrieben. Die Erfahrungen aus dem Modellprogramm zeigen, dass Ausbildungsbereitschaft dann erfolgreich eingefordert werden kann, wenn die Betriebe gleichzeitig ein „Lastenausgleich“ erhalten, sie also auch gefördert werden. Dabei muss es sich nicht um finanzielle Förderung handeln. Für die meisten Betriebe ist die Berufsausbildung weniger ein betriebswirtschaftliches als ein arbeitsorganisatorisches und soziales Risiko, es ist eher die Angst vor Problemen in der Ausbildung als die Sorge um deren Kosten.

Die Modellprojekte waren dann erfolgreich, wenn sie bei der Akquise von Ausbildungsbetrieben differenzierte Strategien entwickelten, die sich an den Bedingungen und Bedürfnissen der Betriebe orientierten und darauf aufbauend ein Dienstleistungsangebot für die Betriebe bereithielten, das diesen die Übernahme von Ausbildungsverantwortung erleichterte. Dazu gehörten die passgenaue Auswahl geeigneter Jugendlicher, deren fachliche und sozialpädagogische Begleitung während der Ausbildung, das Moderieren in Krisenfällen und die Unterstützung der Betriebe bei der Beantragung von Fördermitteln.



## Schlussfolgerungen

Das Modellprogramm hat in seinen drei Handlungsfeldern eine Vielzahl von methodischen und konzeptionellen Einsichten erbracht, die in einer Reihe von Veröffentlichungen im Rahmen seiner wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert (Gericke 2000, 2001a, 2001b; Lex 2000, 2001a, 2001b; Reißig 2001; Schaub 2001; Schreiber-Kittl 2001a, 2001b; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000). Es hat darüber hinaus handlungsfeldübergreifend zur Herausarbeitung von Prinzipien einer verbesserten Förderung von Jugendlichen geführt, einer Förderung, die Exklusionsrisiken verringert und soziale und berufliche Integration befördert. Diese Prinzipien und ihr Zusammenhang mit den Prämissen des „Förderns und Forderns“ werden hier abschließend skizziert:

Das erste Prinzip lautet, dass besser als bisher tief greifende Brüche in den Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen vermieden werden müssen. Dies ist nicht die illusionäre Forderung nach einem widerspruchs- und konfliktfreien Weg ins Arbeits- und Erwachsenenleben, wohl aber die Kritik an einem Übergangssystem, das das Scheitern von Jugendlichen bis hin zur sozialen Ausgrenzung hinnimmt, von Jugendlichen, die – wie die Modellversuche zeigen – durch eine Kombination von Förderung und Anforderungen mit Ernstcharakter zu großen Bildungs- und Ausbildungsanstrengungen motiviert werden können. Bezogen auf die Ergebnisse des Modellprogramms bedeutet dies beispielsweise auch, dass neben der eher kurativen Förderung von „praktizierenden“ Schulverweigerern die Prävention von Schulmüdigkeit und -verweigerung verbessert werden muss.

Zweitens müssen Förderung und Forderung genauer den Voraussetzungen, Bedürfnissen und Lebensumständen der Jugendlichen angepasst und mittel- bis langfristig angelegt werden. Dies ist nicht ausschließlich – wie der aktuelle Boom von Assessment-Verfahren suggeriert – ein Problem der Verbesserung und verstärkten Anwendung diagnostischer Verfahren. Es muss auch Angebote geben, die den Jugendlichen, bezogen auf ihre jeweilige Situation, reale Perspektiven eröffnen. Und die Jugendlichen sind bei der Auswahl von Angeboten als Expertinnen und Experten in eigener Sache ernst zu nehmen. Ein einfacher Mechanismus der Bereitstellung von Angeboten und der Anwendung von Sanktionen, wenn Angebote nicht akzeptiert werden, entspricht dieser Anforderung nicht. Dies gilt auch für vermeintlich unter Beteiligung der zu Fördernden entwickelte Förderpläne,

deren Erarbeitung vor dem Hintergrund des angeordneten Leistungszuges erfolgt.

Eine bessere Anpassung an die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Lebenslagen der jeweiligen Adressatengruppen ist drittens auch eine notwendige Basis dafür, dass die Jugendsozialarbeit ihren Beitrag zum Abbau der Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen im Übergang vom Bildungssystem, in dem sie inzwischen besser als die männlichen Jugendlichen abschneiden, in das Beschäftigungssystem leistet, wo die berufliche Platzierung der jungen Frauen nicht ihren Bildungsvoraussetzungen entspricht. Nachdem gerade in der Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit bei der Entwicklung und Erprobung geschlechtsspezifischer Ansätze ein hohes fachliches Niveau erreicht wurde, gibt es inzwischen – von einer Reihe von bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen – eine Tendenz, Angebote vermeintlich geschlechtsneutral, in Wirklichkeit aber „geschlechtsblind“ zu gestalten. Die Anwendung des Prinzips des „Gender Mainstreaming“ muss dazu führen, dass die Inhalte, sozialen Kontexte und Formen von Leistungen daraufhin überprüft werden, ob sie geeignet sind, ungleiche Chancen zwischen den Geschlechtern eher abzubauen oder zu zementieren.

Viertens ist der Erwerb von anerkannten Abschlüssen nach wie vor von großer Bedeutung. Angesichts der Entwertung des Hauptschulabschlusses erscheint zwar die hohe Motivation, mit der Jugendliche im Modellprogramm für den Erwerb dieses Abschlusses lernten und arbeiteten, ein Anachronismus. Ähnliches gilt vor dem Hintergrund der Diskussion über das „Ende der Beruflichkeit“ für die hohe Attraktion, die der Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf für die Jugendlichen hat. Nicht nur in diesem Zusammenhang liegt es auf der Hand, dass andere, „nicht prüfungsrelevante“ Dimensionen der Kompetenzentwicklung auch in der Förderung von benachteiligten Jugendlichen an Relevanz gewinnen müssen. Dabei aber die Orientierung an allgemein anerkannten Zertifikaten zu vernachlässigen, hätte zur Folge, die Jugendlichen vom nach wie vor bestehenden Zugangssystem von Bildung, Ausbildung und Arbeit auszusperrten.

Ein fünftes zu beachtendes Prinzip ist der „Arbeitsmarktbezug“, sicher eine umstrittene Forderung angesichts der seit Jahren andauernden Diskussion über die Aussichtslosigkeit von Anstrengungen zur (stabilen) beruflichen Integration von „benachteiligten Jugendlichen“. Die Modellprojekte zeigen jedoch, dass auch Jugendliche mit



## Fördern und Fordern (Fortsetzung)

ungünstigen Voraussetzungen und in schwierigen Lebenslagen die Herausforderungen des Lernens und Arbeitens suchen, wie sie in Arbeitssituationen mit Ernstcharakter gegeben sind. Diese Arbeitssituationen müssen pädagogisch gestaltet werden, nicht nur, um die Jugendlichen vor Überforderungen zu bewahren, sondern, weil die Jugendlichen sich in einer Lebensphase befinden, in der sie lernfördernde Arbeitssituationen benötigen, um ihr Arbeitsvermögen zu entwickeln. Die Europäische Beschäftigungspolitik – und die nationalen Politiken schließen sich dem zunehmend an – betont die Notwendigkeit, Arbeitslosen Beschäftigungs- oder Qualifizierungsangebote zu machen, um Langzeitarbeitslosigkeit zu vermeiden. Das bedeutet, auch Jugendliche, für die sich die stabile berufliche Integration als schwierig darstellt, benötigen arbeitsmarktrelevante Qualifikationen, wenn die Arbeit, die sie leisten werden, menschenwürdig sein soll.

Sechstens steht und fällt die Qualität der Förderung mit der Qualität der Träger und der mit den Jugendlichen arbeitenden Fachkräfte. Die Güte ihrer Arbeit ist nicht per Appell zu steigern, sondern ist abhängig von Rahmenbedingungen: der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften, der Formulierung problemadäquater Vorgaben durch Auftraggeber, der angemessenen Vergütung der erbrachten Leistungen, dem Vorhandensein des notwendigen Maßes von Kontinuität und Planungssicherheit. Ein wachsendes Bewusstsein für Qualitätsfragen und die Einrichtung von Verfahren des Qualitätsmanagements sind inzwischen auch in der Jugendsozialarbeit weitgehend Standard. Aufgabe von Förderpolitik wäre es, weitere Impulse für Qualitätsverbesserungen zu geben, indem die Jugendlichen mit Nachfragemacht ausgestattet werden, mit der sie ihre Forderung nach guter Förderung untermauern können.

### Literatur

*Bandemer, Stephan von/Hilbert, Josef (1998):* Vom expandierenden zum aktivierenden Staat. In: Bandemer, Stephan von u.a. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske u. Budrich, S. 25-32.

*Dehnbostel, Peter (2000):* Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In: Dehnbostel, Peter/Novak, Hermann (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 103-114.

*Georg, Walter (1996):* Lernen im Prozess der Arbeit. In: Dederig, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien: Oldenbourg-Verlag, S. 637-659.

*Gericke, Thomas (2000):* Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. Arbeitspapier 3/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Gericke, Thomas (2001 a):* Die Wiedergewinnung des Betriebes als Ausbildungsort für Benachteiligte – Strategien und Leistungen der Jugendberufshilfe. Arbeitspapier 3/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Gericke, Thomas (Hrsg.) (2001 b):* Förderung benachteiligter Jugendlicher in privatwirtschaftlichen Betrieben. Praxismodelle Bd. 9. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Gericke, Thomas/Lex, Tilly/Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2001):* Fördern und fordern: Jugendliche in Modellversuche der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut 2001.

*Giddens, Anthony (1999):* Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp-Verl.

*Heinze, Rolf G./Schmid, Josef/Strünck, Christoph (1999):* Vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat. Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den 90er Jahren. Opladen: Leske + Budrich

*Lex, Tilly (2000):* Jugendhilfebetrieb – Jugendhilfe zwischen Arbeitsförderung und Marktorientierung. Literaturbericht und Bibliographie. Arbeitspapier 1/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Lex, Tilly (2001 a):* Benachteiligte Jugendliche im Jugendhilfebetrieb: Arbeitskräfte oder Adressaten von Förderung? Fallstudien zur Herausbildung produktiver Belegschaften im Jugendhilfebetrieb. Arbeitspapier 2/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Lex, Tilly (Hrsg.) (2001 b):* Förderung benachteiligter Jugendlicher in Jugendhilfebetrieben. Praxismodelle Bd. 8. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Nicaise, Ides/Bollens, Joost (2000):* Berufliche Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapier 5/2000 aus der wissenschaft-



lichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*ReiBig, Birgit (2001):* Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Arbeitspapier 5/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Schaub, Günther (2001):* Qualifizierung und Beschäftigung im Jugendhilfebetrieb. Zwei Fallbeispiele. Arbeitspapier 6/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Schreiber-Kittl (2001 a):* Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Arbeitspapier 1/2001 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Schreiber-Kittl (Hrsg.) (2001 b):* Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Bd. 7. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2000):* Bibliographie Schulverweigerung. Arbeitspapier 2/2000 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

*Stöbe, Sibylle (1998):* Schlanke Verwaltung (slim administration). In: Bandemer, Stephan von u.a. (Hrsg.):

Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske + Budrich, S. 238–247.

*Thiel, Jürgen (2001):* Arbeitsmarktpolitische Sonderprogramme für Jugendliche: Erfolge und Probleme. In: Jugendarbeitslosigkeit in Metropolen. Berlin: Rothholz Consult, S. 112–116.

*Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (2001):* „Der aktivierende Sozialstaat“ – Sozialpolitik zwischen Individualisierung und einer neuen politischen Ökonomie der inneren Sicherheit. In: WSI Mitteilungen, 54 (2001) 01, S. 27–35.

**Suchworte:** Jugendliche, Förderung von Jugendlichen, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Benachteiligte Jugendliche, Soziale und berufliche Integration, Integration, Soziale und berufliche Integration von benachteiligten Jugendlichen, Qualifizierungsangebote, Schulverweigerer, Qualifizierungs- und Arbeitsförderung von Jugendlichen, Fördern und Fordern, Schulisches und berufliches Lernen, Jugendhilfebetrieb

Deutsches Jugendinstitut e.V., München;  
HSt Ib1 4/2002

