



Bettina Müller | Ulrike Zöller |
Angelika Diezinger | Alexander Schmid

Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt

BELTZ JUVENTA

Bettina Müller | Ulrike Zöllner | Angelika Diezinger | Alexander Schmid
Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt

Bettina Müller | Ulrike Zöller |
Angelika Diezinger | Alexander Schmid

Lehrbuch

Integration von Jugendlichen

in die Arbeitswelt

Grundlagen für die Soziale Arbeit

BELTZ JUVENTA

Die Autorinnen / der Autor

Bettina Müller, Professorin für Sozialmanagement an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen. Diplom Sozialpädagogin (Uni), Dr. phil., Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung, Jugendberufshilfe.

Ulrike Zöller, Professorin für Soziale Arbeit im Bereich der Integrationshilfe an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen. Diplom Pädagogin und Diplom Sozialpädagogin (FH), Dr. phil., Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik, interkulturelle Soziale Arbeit, Soziale Arbeit an den Übergängen Schule und Beruf, Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit.

Angelika Diezinger, Professorin für Soziologie an der Hochschule Esslingen. Diplom-Soziologin, Dr. phil., Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Alltägliche Lebensführung, Haus- und Erwerbsarbeit, Methoden empirischer Sozialforschung.

Alexander Schmid, Professor für Rechtswissenschaft an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen, Dr. iur., Arbeitsschwerpunkte, Sozial-, Arbeits- und Gesundheitsrecht.

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.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4108-8

Inhalt

Kapitel 1	
Einleitung	11
Angelika Diezinger	
Kapitel 2	
Soziale Arbeit in der Integrationshilfe: multidisziplinäre Annäherung	15
Ulrike Zöllner	
2.1 Problembeschreibung	16
2.2 Begriffsklärungen	20
2.2.1 Benachteiligtenförderung	20
2.2.2 Übergangssystem	21
2.2.3 Übergangsmangement	23
2.2.4 Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe	24
2.3 Das Spannungsfeld Jugendberufshilfe, Benachteiligten- förderung und Übergangssystem im Spiegel Sozialer Arbeit	27
2.4 Aspekte des Jugendalters aus soziologischer und sozialpsychologischer Sicht	29
2.4.1 Die Begriffe Statuspassage und Übergang in den Beruf	30
2.4.2 Soziale Arbeit mit Jugendlichen aus sozialpsychologischer Sicht	32
2.4.3 Anforderungen an die Soziale Arbeit hinsichtlich einer Begleitung zur Bewältigung der Lebensphase Jugend	35
2.5 Folgerungen für die Soziale Arbeit	39
Literatur	39
Kapitel 3	
Übergänge in den Beruf: institutionelle und individuelle Rahmenbedingungen	45
Angelika Diezinger	
3.1 Zur Bedeutung der Erwerbsarbeit in modernen Gesellschaften	45
3.2 Strukturen des Arbeitsmarktes	48
3.2.1 Strukturierung und Segmentierung des Arbeitsmarkts	49
3.2.2 Die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarkts	54
3.2.3 Neue Arbeitsanforderungen	57

3.3	Beruf: die zentrale Institution des Erwerbslebens	59
3.3.1	Das Konzept der beruflichen Fachlichkeit	59
3.3.2	Differenzierung und Segmentierung der Berufsstruktur	61
3.3.3	Erosion des Berufs?	63
3.4	Das deutsche Berufsbildungssystem	64
3.4.1	Das duale System	65
3.4.2	Das Schulberufssystem	67
3.4.3	Das Übergangssystem	68
3.4.4	Übergangsverläufe	70
3.5	Berufliche Sozialisation	73
3.6	Folgerungen für die Soziale Arbeit	77
	Literatur	78

Kapitel 4

Rechtliche Rahmenbedingung 83

Alexander Schmid

4.1	Rechtliche Einordnung der Jugendberufshilfe	83
4.2	Übersicht über Förderleistungen für junge Menschen	85
4.3	Arbeitsförderungsgesetz (SGB III)	87
4.3.1	Beratungsverpflichtung für alle jungen Menschen	89
4.3.2	Vertiefte Berufsorientierung	89
4.3.3	Berufseinstiegsbegleitung	89
4.3.4	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen	90
4.3.5	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit Förderung Hauptschulabschluss	92
4.3.6	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro)	93
4.3.7	Vermittlungsangebote und Leistungen aus dem Vermittlungsbudget	94
4.3.8	Aktivierung und berufliche Eingliederung	95
4.3.9	Zuschüsse für Arbeitgeber	95
4.3.10	Ausbildungsbegleitende Hilfen	96
4.3.11	Außerbetriebliche Berufsausbildung	99
4.4	Förderungsbedürftige junge Menschen und das SGB II	101
4.4.1	Der Grundsatz des Forderns im SGB II	103
4.4.2	Der Grundsatz des Förderns im SGB II	103
4.4.3	Förderleistungen gem. § 16 Abs. 1 SGB II i.V.m. Regelungen aus dem SGB III	104
4.4.4	Förderleistungen unmittelbar aufgrund des SGB III	105

4.5	Träger- und Maßnahmezulassung sowie Vergaberecht	107
4.5.1	Trägerzulassung und Maßnahmezulassung	108
4.5.2	Vergaberecht	109
4.6	Leistungen nach SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe	113
4.6.1	Jugendberufshilfe und weitere Leistungen nach SGB VIII	113
4.6.2	Abgrenzung von SGB II und SGB VIII	115
4.6.3	Abgrenzung zwischen SGB III und SGB VIII	117
4.6.4	Eigenständige Bedeutung der Jugendberufshilfe nach § 13 SGB VIII	118
4.7	Arbeitsmarktförderung durch den ESF, Bundes- und Landesprogramme	118
4.7.1	Europäischer Sozialfonds	119
4.7.2	Bundes-, Landes- und Kommunalprogramme	121
4.7.3	Strukturelles Defizit	123
4.8	Verwaltungshandeln bei Förderleistungen	124
4.8.1	Bindung an das Gesetz	124
4.8.2	Ermessen bei Förderleistungen	125
4.8.3	Unterschied Ermessen – unbestimmte Rechtsbegriffe	128
4.8.4	Grundsatz der Verhältnismäßigkeit	129
4.9	Ausblick	130
	Literatur	131

Kapitel 5

Ausgewählte theoretische Ansätze und Methoden **137**

Ulrike Zöllner

5.1	Ausgewählte theoretische Ansätze	139
5.1.1	Anerkennungstheoretische Ansätze	139
5.1.2	Übergangstheoretische Ansätze	143
5.1.3	Partizipative dienstleistungsorientierte Ansätze und der Capabilities Approach	148
5.2	Ausgewählte methodische Ansätze	154
5.2.1	Personenzentrierter Ansatz	154
5.2.2	Gruppenpädagogische Ansätze/Themenzentrierte Interaktion (TZI)	158
5.2.3	Case Management	163
5.3	Migrationstheoretische Einführung	170
5.3.1	Pädagogische Paradigmen im Zusammenhang mit Migration in der Bundesrepublik Deutschland	171
5.3.2	Einbettung von Integration und Inklusion in den migrationstheoretischen Kontext Sozialer Arbeit	176

5.3.3	Erforderliche Kompetenzen für migrationsbezogene Soziale Arbeit in der Jugendberufshilfe	179
5.4	Folgerungen für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen im Übergangssystem	182
	Literatur	182

Kapitel 6

Grundlagen des Sozialmanagements in den beruflichen Integrationshilfen **191**

Bettina Müller

6.1	Institutionelle Rahmenbedingungen beruflicher Integrationshilfen	192
6.1.1	Verortung im Wohlfahrtsmix	193
6.1.2	Angebote	195
6.1.3	Kostenträger und beteiligte Professionen	197
6.2	Sozial- und arbeitsmarktpolitische Entwicklungen und Steuerungsinstrumente	199
6.2.1	Neue Steuerung und Ökonomisierung	199
6.2.2	Aktivierungsparadigma und Individualisierung	201
6.2.3	Logiken und Instrumente des arbeitsmarktlichen Fördersystems	203
6.3	Charakteristika Sozialer Arbeit als Dienstleistung und Implikationen	212
6.3.1	Soziale Arbeit als personenbezogene Dienstleistung	212
6.3.2	Besonderheiten sozialer Dienstleistungen in den Integrationshilfen	217
6.4	Gestaltungsdimensionen und Managementaufgaben in Einrichtungen der Jugendberufshilfe	219
6.4.1	Managementfunktionen	219
6.4.2	Grundkategorien nach dem neuen St. Galler Management-Modell	221
6.5	Ausgewählte Diskurse und Aufgaben des Sozialmanagements	225
6.5.1	Sozialmanagement als zweiter Professionalisierungsschub der Sozialen Arbeit?	225
6.5.2	Sozialmanagement und Organisationsentwicklung	228
6.5.3	Arbeitsfeldspezifische Bezüge	230
6.6	Schlussbetrachtung	235
	Literatur	237

Kapitel 7	
Qualitätsmanagement	243
7.1 Charakteristika und Klassifikationen	244
7.2 Qualitätsdimensionen und Qualitätsansprüche	246
7.2.1 Ziele und Interessenlagen	248
7.2.2 Arbeitsfeldspezifische Qualitätsanforderungen	249
7.3 Ausgewählte QM-Konzepte	250
7.3.1 Total Quality Management (TQM) als grundlegende Philosophie des Qualitätsmanagements	251
7.3.2 Das Qualitätsmanagementsystem nach der Norm DIN EN ISO 9000 ff.	253
7.3.3 Die Lernorientierte Qualitätstestierung (LQW)	257
7.3.4 Selbstevaluation	259
7.4 Resümee	262
Literatur	263
Kapitel 8	
Kompetenzanforderungen für die Soziale Arbeit im Bereich der beruflichen Integrationshilfen	267
Bettina Müller und Ulrike Zöller	
8.1 Ansatzpunkte eines pädagogischen Konzepts	268
8.2 Funktionen und Dilemmata Sozialer Arbeit in der Jugendberufshilfe	270
8.3 Theorie-Praxis-Bezug	272
8.4 Kompetenzraster als Orientierungshilfe	272
Literatur	275
Abkürzungen	276



Kapitel 1

Einleitung

Angelika Diezinger

Für viele junge Menschen verläuft der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf nicht reibungslos. Unsicherheiten, Orientierungsschwierigkeiten, Umwege und Erfahrungen des Scheiterns nehmen in dieser Übergangsphase zu. Nicht alle jungen Frauen und Männer können diese Situation alleine bewältigen, sondern sind auf Hilfe und Unterstützung, unter Einbezug ihrer Ressourcen, angewiesen. Diese Unterstützung leisten Professionelle wie Ehrenamtliche: Sie engagieren sich in verschiedenen Maßnahmen und Angeboten, um berufliche Perspektiven zu eröffnen und Kompetenzen zu vermitteln. Auf der Seite der professionellen Helfer_innen spielen Fachkräfte der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle. Das Arbeitsfeld in dem sie tätig werden, ist die Jugendberufshilfe, die Benachteiligtenförderung oder auch die (berufliche) Integrationsförderung. Aufgrund seiner Unüberschaubarkeit und Vielfalt wird dieses Arbeitsfeld auch als Maßnahmenmischchung oder „Black Box“ bezeichnet (Bojanowski, Eckert 2012).

Das Anforderungsprofil an die Soziale Arbeit in diesem Bereich ist ebenso vielfältig wie anspruchsvoll: Neben allgemeinem professionsspezifischem Fach- und Methodenwissen sind arbeitsfeldspezifische Fachkenntnisse und Kompetenzen erforderlich. Es gilt, den Ansprüchen der jungen Frauen und Männer im Übergangssystem gerecht zu werden, die sozio-ökonomischen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes der Unterstützungsmöglichkeiten zu erkennen und organisatorische Aufgaben der Maßnahmeträger zu berücksichtigen. Die vorliegende Einführung basiert auf den Lehrerfahrungen, die die Autor_innen im Studienbereich „Soziale Arbeit in den Integrationshilfen“ an der Hochschule Esslingen gemacht haben, und stellt die zentralen Inhalte dieses Studienbereiches vor.

Das Kapitel 2 umfasst eine erste Problembeschreibung des Übergangs Jugendlicher und junger Erwachsener zwischen Schule und Beruf. Der Begriff der „Benachteiligung“ wird kritisch reflektiert und die unterschiedlichen Ansätze und Zielsetzungen sozialpädagogischer Übergangsmaßnahmen werden erläutert. Abschließend werden soziologische und psychologische Aspekte

der Lebensphase Jugend zusammengefasst, die das Grundlagenwissen für eine reflektierte Praxis mit der Zielgruppe im Arbeitsfeld darstellen.

Das Kapitel 3 thematisiert zunächst die Strukturen der Arbeitswelt, in denen sich junge Menschen beruflich orientieren und entscheiden müssen, die sie selbst jedoch nicht beeinflussen können. Im Mittelpunkt stehen die institutionellen Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit: die Strukturen des Arbeitsmarkts und das Berufskonzept sowie die sich ändernden Anforderungen an Arbeitskräfte. Anschließend werden die Strukturen des Berufsbildungssystems vorgestellt und empirische Ergebnisse zu Übergangsverläufen kritisch reflektiert. Berufsorientierung und berufliche Sozialisation werden abschließend als individuelle Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen analysiert.

In Kapitel 4 liegt der Schwerpunkt auf den rechtlichen Aspekten der Integration von förderungsbedürftigen jungen Menschen in die Arbeitswelt. Nach einer bewusst kurz gehaltenen Einführung in die relevanten Rechtsgebiete, werden zunächst die gesetzlichen Grundlagen für Fördertatbestände im SGB III und SGB II dargestellt. Anschließend erfolgen einige Hinweise zur Trägerzulassung und den Grundsätzen des Vergaberechtes. Das Thema Jugend und Beruf ist ebenfalls im SGB VIII verankert. Besonders soll hierzu die Abgrenzung zum SGB III und SGB II erläutert werden. Praxisrelevant sind weiter Leistungen des Europäischen Sozialfonds sowie diejenigen, welche hierzu ergänzend oder selbstständig im Rahmen von Bundes-, Landes-, oder Kommunalprogrammen erfolgen. Die gesetzlichen Vorgaben der hier genannten Regelungen lassen in der Umsetzung regelmäßig ein Ermessen der Verwaltung zu. Die Fragen, wann dies der Fall ist, und welche Grenzen gelten, sollen zudem in diesem Kapitel beantwortet werden.

Das Kapitel 5 umfasst ausgewählte theoretische und methodische Ansätze für die Soziale Arbeit im Übergang zwischen Schule und Beruf. Die Auswahl anerkennungstheoretischer, übergangstheoretischer partizipativer und dienstleistungsorientierter Ansätze und des Capabilities Approach wird im Hinblick auf die komplexen Anforderungen im Arbeitsfeld begründet. Korrespondierend dazu, werden ausgewählte methodische Ansätze, die sich besonders gut für die Soziale Arbeit mit jungen Frauen und Männern im Übergangssystem eignen, vorgestellt. Abgeschlossen wird mit für die Zielgruppe notwendigen migrationstheoretischen Überlegungen.

Die organisatorischen Aufgaben der Maßnahmeträger stehen im im Mittelpunkt. Um die Grundlagen für ein Management von Einrichtungen und Angeboten in den beruflichen Integrationshilfen behandeln zu können, werden zuerst die zentralen sozialpolitischen und arbeitsfeldbezogenen Bedingungen für den Bereich der Integrationshilfen aufgezeigt. Die Implikationen für das Management, die sich aus der Definition des professionellen Han-

delns als personenbezogene soziale Dienstleistung ergeben, werden anschließend vorgestellt und für berufliche Integrationshilfen spezifiziert. Darauf folgt eine grundlegende Analyse des Sozialmanagements, die ebenfalls wieder an den Aufgaben der Integrationshilfen konkretisiert wird.

Kapitel 7 nimmt das Thema Qualitätsmanagement auf, dessen Relevanz auch für die nicht-gewinnorientierten Einrichtungen der Sozialwirtschaft deutlich gestiegen, und inzwischen eine Schlüsselaufgabe des Managements geworden ist. Nach der Klärung zentraler Begrifflichkeiten werden Qualitätsdimensionen und -ansprüche für das Arbeitsfeld operationalisiert und konkrete Formen des Qualitätsmanagements dargestellt.

Im abschließenden Kapitel 8 werden die in diesem Buch vorgestellten multidisziplinären Ansätze noch einmal aus einer kompetenztheoretischen Perspektive zusammengefasst.

Die Autor_innen hoffen, mit diesem Ansatz zur Orientierung in der Jugendberufshilfe beizutragen und damit die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich zu verbessern.

Wir bedanken uns bei Katharina Härtter für Recherche- und Korrekturarbeit, bei Andreas Karl Gschwind für die Erstellung der Karikaturen und grafische Unterstützung sowie bei Swantje Kubillus für die sorgfältige Bearbeitung des Manuskripts und für die Redaktion.

Esslingen im April 2014

Literatur

Bojanowski, A.; Eckert, M. (2012): Black Box Übergangssystem. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.



Kapitel 2

Soziale Arbeit in der Integrationshilfe: multidisziplinäre Annäherung

Ulrike Zöller

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Soziale Arbeit in den Arbeitsfeldern Jugendberufshilfe, Benachteiligtenförderung und Übergangssystem gegeben. Dabei wurde teilweise auf einen Artikel der Verfasserin von 2012 zurückgegriffen mit dem Titel: „Ansatzpunkte eines pädagogischen Konzepts zur Vorbereitung auf das Praxisfeld Benachteiligtenförderung im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit“ (Zöller/Müller 2012).

Es wird deutlich, dass Soziale Arbeit mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem komplexen Arbeitsgebiet stattfindet, mit unterschiedlichen multiprofessionellen Akteurinnen und Akteuren und wissenschaftlichen Disziplinen. Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen ist von hoher gesellschaftlicher Relevanz, da sich hier besonders stark Exklusionsprozesse und Folgen sozialer Ungleichheit zeigen, die sich im gesamten Lebensverlauf fortsetzen können (Solga/Menze 2013). Für Soziale Arbeit entsteht hier die Aufgabe, eine professionelle Haltung zwischen staatlicher Kontrolle und Hilfeleistung einzunehmen und zwischen diesen beiden Polen lebensbewältigende Konzepte für die betroffenen Jugendlichen im Sinne einer tragfähigen biografischen Perspektive zu entwickeln (Böhnisch 2012).

In den weiteren Ausführungen wird eine Definition von sozialer Benachteiligung verfolgt, die davon ausgeht, dass von sozialer Benachteiligung dann gesprochen werden kann, wenn „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen [...] dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt [...]“ werden (Kreckel 2005, S. 1731).

Der Begriff „Benachteiligung“ hat durchaus eine stigmatisierende Wirkung, im Besonderen, da er im pädagogischen Bereich lange Jahre defizitär verwendet wurde.

Es existieren eine Vielzahl an disziplinären Begriffszuweisungen für Jugendliche mit marginalisierenden, risikobehafteten Bildungsbiografien am Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. Einerseits finden sich zurzeit Begriffe, die die Jugendlichen mit einem Zusatz ergänzend beschreiben, wie Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Jugendliche mit schlechten Startchancen, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Jugendliche mit Multiproblemlagen. Andererseits werden diese Jugendlichen unter anderem auch als Risikoschüler, Randgruppen, Theoriegeminderte, Praxisbegabte, und Ausbildungsunreife bezeichnet. Beim Nichterreichen von Schulabschlüssen auch als Drop-Outs (Spieß/Tredop 2008, S. 10). Der nicht ganz unproblematische Benachteiligtenbegriff wird trotzdem von den Autorinnen und Autoren vorgeschlagen, da er im sozialpädagogischen Diskurs der Jugendsozialarbeit und in der Benachteiligtenförderung sowie im gesetzlichen Rahmen fest verankert ist. Außerdem impliziert er eine anzustrebende soziale Gerechtigkeit und weist auf soziale Ungleichheit hin. Er lenkt den Blick auf strukturelle Bedingtheiten von Lern- und Leistungsproblemen und kann dazu beitragen die individualisierende „Versagensperspektive“ zu entschärfen (Spieß/Tredop 2008, S. 10).

2.1 Problembeschreibung

In den letzten Jahren haben internationale Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment), der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) darauf hingewiesen, dass in der Bundesrepublik soziale Herkunft und meist damit verbunden institutionelle diskriminierende Praxen (Diefenbach 2007/2010; Gomolla/Radtke 2010) über den Bildungserfolg von jungen Menschen entscheiden. Gezeigt wurde dabei, dass es in jedem Staat einen Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der sozialen Herkunft gibt. Die Studien wiesen jedoch auch darauf hin, dass dieser Zusammenhang in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng wie in Deutschland war (Valtin 2008, S. 12). Auch die aktuelle Analyse von PISA 2012 zeigt, dass in Deutschland nach wie vor ein substantieller Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz besteht, der sich jedoch im Rahmen des OECD-Durchschnitts bewegt. Ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Koppelung an die soziale Herkunft ist noch nicht erreicht. In allen Erhebungsrunden waren die Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte niedriger als die der autochthonen Jugendlichen. Erfreulich ist aber, dass sich die Disparitäten wegen Zuwanderung abschwächen (Prenzel et al. 2013, S. 9f.). Die betroffenen Jugendlichen

kommen doppelt so häufig aus sozial benachteiligten Haushalten und weisen doppelt so häufig einen Migrationshintergrund auf, wie es jeweils ihrem Anteil in der Bevölkerung Deutschlands entspricht (Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ 2011, S. 125). Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche und insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte, absolvieren das deutsche Bildungssystem nicht nur deshalb mit geringem Erfolg, da sie häufig schlechtere Voraussetzungen mitbringen und weniger Unterstützung im Elternhaus, z. B. in der Lesesozialisation oder der Sprachförderung erfahren, sondern auch durch Barrieren in den Schulen, die zur Diskriminierung und damit zur Bildungsbenachteiligung führen. Hier muss berücksichtigt werden, dass es zwischen den einzelnen Migrationsgruppen deutliche Unterschiede gibt. Dies verdeutlicht die Sinus-Studie zu Migrantenumilieus von 2008 (Sinus Sociovision, 2008). Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind bezüglich ihrer sozialen Lage, ihrer kulturellen Orientierungen und ihrer Lebensauffassungen und -weisen eine sehr heterogene Gruppe.

Ein bedeutungsvoller Benachteiligungsfaktor ist beispielsweise das erhöhte Armutsrisiko von Kindern alleinerziehender Eltern. Nach Daten des Mikrozensus sind Familien mit alleinerziehenden Eltern zudem häufig von Erwerbslosigkeit betroffen (Tillmann/Gehne 2012, S. 18). In diesem Zusammenhang ist es interessant darauf hinzuweisen, dass sich einer Studie des Caritasverbandes (2012) zufolge, in Zusammenarbeit mit dem Rheinisch-Westfälischen Institut für Wirtschaftsforschung (RWI), in der Faktoren untersucht wurden, die einen statistisch erwiesenen Einfluss auf die Zahl der Schulabgänger_innen haben, die allgemeine Arbeitslosenquote signifikant auf die Quote der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss auswirkt (neue caritas spezial 2012). Gerade für die skizzierten Gruppen von Kindern wirkt sich die frühe, nach vier Jahren folgende, Selektion von der Grundschule in die weiterführende Schule prekär aus. Ebenso die frühe Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen und die damit einhergehenden schulischen Auslesemechanismen, die die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern (Ottersbach 2012, S. 72; Valtin 2008, S. 12). Dies belegt die international vergleichende TIES-Studie, die aufzeigt, dass Schulsysteme mit den Faktoren Ganztagschule, gemeinsames Lernen bis zur 8. Klasse und individueller Didaktik Kontextfaktoren wie Migrationshintergrund, Sprachfähigkeiten, elterliche Bildungs- und Einkommensunterschiede irrelevant machen (Herzog-Punzenberger/Schnell 2011). Die prekäre Bildungssituation in der Bundesrepublik hat direkte Auswirkungen auf die Ausbildungssituation der Jugendlichen. Zahlreiche Studien belegen, dass sich der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss zunehmend schwieriger gestaltet, trotz

der demografischen Entwicklung hinsichtlich der geburtenschwachen Jahrgänge. Jugendliche ohne allgemeinbildenden Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss haben weiterhin große Schwierigkeiten, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden (Ottersbach 2012, S. 73) und sind mit fehlenden oder niedrigen Bildungsabschlüssen auf ihrem Lebensweg mit vielfältigen Problemen konfrontiert. Nach Tillmann und Gehne (2012) beträgt der Erwerbslosenanteil unter der Bevölkerung mit allgemeinbildendem Abschluss laut Statistik des Mikrozensus für das Jahr 2009 etwa fünf Prozent. Demgegenüber ist der Anteil der Erwerbslosigkeit unter den Bürgerinnen und Bürgern ohne Schulabschluss annähernd doppelt so hoch. Ferner kann von etwa acht Prozent der Gesamtzahl der jungen Menschen im Alter zwischen 15 und 30 Jahren ausgegangen werden, die ohne Schulabschluss erwerbslos sind (ebd., S. 16).

Ein weiteres ausgrenzungsbezogenes Risikomerkmals stellt das Fehlen eines berufsqualifizierenden Abschlusses dar (ebd., S. 17). Zur Situation von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern kann festgehalten werden, dass den Bewerberinnen und Bewerber ohne Ausbildungsplatz unbesetzte Ausbildungsstellen gegenüber stehen (ebd.). Diese Situation kann als Folge unterschiedlicher Passungsprobleme und, was Jugendliche mit Migrationsgeschichte betrifft, auch als Folge weiterer diskriminierender Praxen angesehen werden (Boss-Nünning 2011, S. 241). Die Daten legen offen, dass geringe Bildungsressourcen für die spätere Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt klar von Nachteil sind. Verdeutlicht wird hier, dass gerade benachteiligte Jugendliche oft nicht von der inzwischen günstigeren Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt profitieren können. Besondere Exklusionsrisiken wegen der stringenteren Sanktionspraxis in dieser Altersgruppe zeigen sich in der Zahl der ALG 2 Empfängerinnen und -Empfänger unter 25 Jahren (Skrobanek et al. 2010; Tillmann/Gehne 2012, S. 15f.).

Der Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ für das Land Baden-Württemberg (2011) konstatiert, dass sich Bildungsarmut in Deutschland weniger über einen unzureichenden allgemeinbildenden Schulabschluss definiert, als vielmehr über einen fehlenden Ausbildungsabschluss (Expertenrat 2011, S. 125; Solga, 2004, 2005; Giesecke/Heisig/Allmendinger, 2009). Junge Erwachsene, die keinen Ausbildungsabschluss vorweisen können, sind langfristig am Arbeitsmarkt benachteiligt, was sich an einem extrem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko und einem geringen Einkommen zeigt. Daraus resultiert ein erhöhtes Armutrisiko für sich und langfristig für die eigenen Kinder. Die sozialen Teilhabechancen sowie die Teilhabe am wirtschaftlichen und kulturellen Leben sind eingeschränkt. Dies setzt sich bis in gesundheitliche Beeinträchtigungen im Alter fort (ebd., S. 125). Die Jugendlichen müssen sich jedoch auf einem Ausbildungsmarkt behaupten, auf dem die Betriebe nach

Leistungsgesichtspunkten über die Vergabe der Ausbildungsplätze entscheiden und leistungsschwächeren Jugendlichen, je nach Herkunft und Zuwanderergeneration, eher selten eine Chance geben (Gaupp/Lex/Reisig 2011, S. 12f.). Hier zeigt sich ein strukturelles Paradoxon. Während weiterhin eine substantielle Zahl von Jugendlichen mit Problemen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung existiert, wird es auch immer mehr Betriebe geben, die ihre Auszubildenden durch den demografischen Wandel aus einer stetig geringeren Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern auswählen müssen (Schneider 2009). Selbst bei einer ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt oder gar bei einer höheren Ausbildungsnachfrage im Vergleich zu verfügbaren Ausbildungssuchenden wird sich die schwierige Situation von Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen nicht deutlich verbessern (Expertenrat 2011, S. 125, Solga/Menze 2013). Die Integrationschancen der sogenannten bildungsfernen Jugendlichen haben sich trotz intensiver Benachteiligtenförderung und anhaltender Schulreformen weiter verschlechtert (Schneider 2009). Ebenso hat sich die Struktur des Übergangssystems trotz aller Bemühungen nur wenig verändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen (Oehme 2009, Expertenrat Baden-Württemberg 2011). Die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind die Verliererinnen und Verlierer im immer härter werdenden Wettbewerb um die knappen Ausbildungsstellen. Es lässt sich festhalten, dass durch den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die institutionellen Inklusionsmechanismen in Bezug auf Bildung und Ausbildung, Beschäftigung und soziale Sicherung an ihre Grenzen geraten (Oehme, 2009, S. 254). Menschen befinden sich immer häufiger vorübergehend in sozialen Problemlagen. Neben dem Personenkreis, der durch Langzeitarbeitslosigkeit und/oder Grundversicherung dauerhaft vom gesellschaftlichen Leben, das sich am sogenannten Normallebenslauf mit der Fixierung auf den Arbeitsmarkt und Erwerbsarbeit orientiert, ausgeschlossen ist (Oehme 2009, S. 55), tritt die neue Gruppe der Personen, die sich im Prinzip in der Gesellschaft befinden, aber permanent vom Ausschluss bedroht sind (Kraemer und Speidel 2005). Die Bewältigung der daraus folgenden diskontinuierlichen Lebensverläufe wird weiterhin durch soziale Herkunft bestimmt (Expertenrat Baden-Württemberg 2011). Solche zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im starken Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens. Die Auswirkungen bekommt die Praxis Sozialer Arbeit täglich zu spüren. Die Frage nach der Ermöglichung einer sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe

stellt sich hier im hohen Maße (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Soziale Arbeit steht vor der Anforderung, einen eigenen Ansatz zu entwickeln, der versucht, auf die dargestellte Spaltungs- und Exklusionsproblematik der heutigen Arbeitsgesellschaft eine Antwort zu finden (Oehme 2009).

2.2 Begriffsklärungen

Soziale Arbeit im Bereich Integration von jungen Frauen und Männern in die Arbeitswelt lässt sich mit den Begriffen Benachteiligtenförderung, Übergangssystem, Übergangsmangement, Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe kennzeichnen. Jeder Begriff hat eigene (sozial-)pädagogische Implikationen. Deshalb ist es notwendig, die Begriffe zu erläutern, fachlich einzuordnen und voneinander abzugrenzen.

2.2.1 Benachteiligtenförderung

Für das breite Spektrum an Angeboten, Maßnahmen und Förderkonzepten im Bereich der Hilfen beim Übergang in Ausbildung und Beruf hat sich der Begriff „Benachteiligtenförderung“ etabliert. Dieser Begriff war ursprünglich ausschließlich bezogen auf das Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (BiBB 2010, S. 251), also auf die Angebote der „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“ (BaE) und der „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ (abH). Mittlerweile ist der Begriff Überschrift für das ganze „Spektrum der Angebote, die sich an Jugendliche mit Förderbedarf wenden“ (ebd.), die auch für solche jungen Menschen konzipiert wurden, die aufgrund der schwieriger werdenden Ausbildungsmarktlagen nicht in Ausbildung eintreten können und als marktbenachteiligt gelten (BiBB 2013, S. 254).

Die Debatte um den Begriff und das System der Benachteiligtenförderung dreht sich um die Frage, inwieweit dieser Förderbereich, der seiner Zielsetzung nach Selektion und Benachteiligung entgegenwirken soll, nicht selbst gerade dieses dadurch bewirke, dass er durch seinen Sondercharakter Jugendliche, die sich in diesem System befinden, stigmatisiere.

Das Fördersystem, das nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell als schier unüberschaubar scheint, wird zum einen gespeist durch Angebote, die nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII entwickelt werden, zum anderen verdanken sie sich aber darüber hinaus aus einer Vielzahl von Programmen und Förderinitiativen auf europäischer, bundes-, landes- und auch

kommunaler Ebene. Dabei unterscheiden sie sich im Hinblick auf ihre Dauer, ihre Reichweite, ihren Finanzierungshintergrund und ihre inhaltliche Ausrichtung sehr. So kann also nicht von einem einheitlichen Fördersystem gesprochen werden, allenfalls von zentralen Handlungsfeldern.

Benachteiligtenförderung lässt sich als Sammelbegriff verstehen, „der schulische und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umgreift“ (Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, S. 2). Die Fördermaßnahmen beziehen sich dabei in der Regel auf eine Gruppe Jugendlicher, die „wegen individueller Probleme (z. B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, etc.) in Schwierigkeiten geraten sind“ (ebd., S. 2). Die Bildungs-, Qualifizierungs- und Förderangebote sind im Schnittbereich von Arbeitsmarkt, Bildung und der Jugendberufshilfe angesiedelt. Die Maßnahmen werden öffentlich finanziert und zum Teil durch Auftragnehmer wie Weiterbildungsträger umgesetzt (Bundesinstitut für Berufsbildung und Forschung, o.J.). Das Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung umfasst das gesamte Spektrum der Angebote, die sich an Jugendliche mit Förderbedarf wenden wie Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und berufliche Nachqualifizierung (ebd.). Nach wie vor setzen viele Programme für eine Förderung die Feststellung individueller Benachteiligungen voraus, z. B. eine soziale Benachteiligung, keinen Hauptschulabschluss oder einen Migrationshintergrund. Andere Angebote, insbesondere in der Berufsorientierung, wenden sich an ein breiteres Spektrum von Zielgruppen (Hauptschülerinnen und Hauptschüler) oder präventiv an alle Jugendlichen (ebd.). Der Begriff Benachteiligtenförderung steht wegen seiner selektiven und stigmatisierenden Wirkung in der Kritik (ebd.). Die dominante Benachteiligtenorientierung wird zugunsten der Erkenntnis, dass die Übergänge in die Arbeitswelt in einem umfassenden Sinne für sehr viele Jugendliche und junge Erwachsene problematisch geworden sind, im Rahmen der Jugendsozialarbeit überwunden (Kruse 2011). Im Jahre 2009 betraf dies, nach der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, über 400.000 Jugendliche (Walther 2013).

2.2.2 Übergangssystem

Mit dem Begriff Übergangssystem werden die Strukturen des Übergangs von der Schule in den Beruf beschrieben. Während sich die Übergangsforschung mit diesem Begriff auf die Gesamtheit der gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure, Strukturen und Prozesse, die sich mit jungen Frauen und Männern im Erwerbsleben beschäftigten, bezog (Stauber/Walther 2011, S. 1704),

verengt sich der Begriff mit der Einführung der nationalen Bildungsberichte (2006, 2008, 2010) auf diejenigen Jugendlichen und Erwachsenen, denen der Einstieg in Ausbildung oder Erwerbsarbeit nicht gelingt (Stauber/Walther 2011, S. 1704).

Unter dem Übergangssystem nach dieser Sichtweise werden die verschiedenen Maßnahmen außerschulischer Träger wie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundschuljahr (BGJ) sowie teilqualifizierende Angebote wie die Berufsfachschule (BFS), die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können, oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind, zusammengefasst. Darüber hinaus existieren Förderangebote in Ausbildungsbetrieben, wie die Einstiegsqualifizierung (EQ), die durch betriebliche Praxis den anschließenden Einstieg in das reguläre Berufsausbildungssystem erleichtern sollen. Sie werden gegenüber den Bildungsgängen, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln (duales System) sowie vollschulischer Ausbildungen (Schulberufssystem) abgegrenzt (Schroeder/Thielen 2009, S. 20; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Im Lebensverlauf können sich noch weitere Übergänge ergeben wie der Übergang zwischen Ausbildung und Beruf oder der Übergang von Erwerbslosigkeit oder Familientätigkeit im Erwachsenenalter in den Beruf. Diese Übergänge werden um die dargestellte Definition des Übergangssystems ergänzt und in der Tabelle 2-1 aufgenommen, die einen Überblick über mögliche Übergänge in den Beruf im Lebensverlauf, Strukturen des Übergangssystems, Zielsetzungen und verschiedene (sozial-)pädagogische Arbeitsgebiete geben soll. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass es innerhalb des Übergangssystems verschiedene Möglichkeiten und Wege der Übergänge in die Arbeitswelt im Lebensverlauf geben kann, die nicht zwangsläufig verlaufen, da ein Ausstieg jederzeit möglich ist. Ein Übergang in die nächste Kategorie erfolgt dann, wenn die Ziele, nämlich die Aufnahme einer Ausbildung, beziehungsweise Beschäftigung aus der davor stattfindenden Kategorie, nicht erfüllt sind, das heißt, wenn es weiteren Unterstützungsbedarf gibt.

Lex und Geier (2010) verstehen als Übergangssystem die Gesamtheit aller Akteure (Personen, Institutionen, Bildungsgänge und Angebote), die Übergänge von der Schule in Ausbildung vorbereiten, unterstützen, begleiten oder umsetzen. Diese Definition wird an dieser Stelle hervorgehoben, da sie alle Jugendlichen in den Blick nimmt, die sich im Übergang Schule und Beruf befinden. Hier wird ausdrücklich ein defizitärer Blick in der Unterscheidung zu den nationalen Bildungsberichten vermieden. In Zusammenhang mit dem Übergangmanagement werden die aufgeführten Arbeitsgebiete der Tabelle 2-1 erweitert.

Tabelle 2-1: Mögliche Übergänge in den Beruf im Lebensverlauf

Übergangsbereiche in den Beruf	Zielsetzungen	(sozial-)pädagogische Arbeitsgebiete
Übergang nach der allgemeinbildenden Schule in das BVJ oder BGJ (schulische Berufsvorbereitung), EQ	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung; Nachholen eines Hauptschulabschlusses und Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Ausbildung	überwiegend staatliche Berufsschulen
Übergang nach dem BVJ oder BGJ in die BvB (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen)	Berufsorientierung und Berufsvorbereitung; Nachholen eines Hauptschulabschlusses, Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung und Förderung der Ausbildungsreife	Bildungsangebote von außerschulischen Trägern der Jugendberufshilfe und der Benachteiligtenförderung
Übergang in die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen; beispielsweise Ausbildungsbegleitende Hilfen (ABH)	Berufsvorbereitung; Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zum Absolvieren einer Berufsausbildung und zur Aufnahme einer Beschäftigung	Vollqualifizierende berufliche Ausbildung von außerschulischen Trägern im Rahmen der Jugendberufshilfe und der Benachteiligtenförderung
Übergang zwischen Ausbildungsende und Berufseinstieg	Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Beschäftigung	Arbeitsfördernde Maßnahmen bei überwiegend gemeinnützigen Trägern
Übergang Erwerbslosigkeit/ Familientätigkeit in den Beruf	Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Aufnahme einer Beschäftigung	Arbeitsfördernde Maßnahmen bei überwiegend gemeinnützigen Trägern

2.2.3 Übergangsmangement

Um Ausbildungslosigkeit zu verhindern, sollen durch ein regionales Übergangsmangement die Übergangswege von der Schule in die Ausbildung verbessert werden. Erforderlich ist hierfür eine enge Koordination und Kooperation zwischen den Institutionen, die für die Ausgestaltung dieser Übergangswege in den unterschiedlichen Übergangsmaßnahmen verantwortlich sind (Braun et al. 2012). Ein flexibles, aber verlässliches Regelsystem soll erprobt und bisherige Einzelmaßnahmen sollen zusammengeführt werden. Dauerhafte, vernetzte Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung von Jugendlichen, sowie die Abstimmung regionaler Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure werden dazu entwickelt. Ziel des Übergangsmangementes ist, die Schnittstellen zwischen den einzelnen in der Tabelle aufgeführten (sozial-)pädagogischen Arbeitsgebieten zu optimieren, um Bildungszeiten nicht unnötig zu verlängern und die eingesetzten Ressourcen besser zu nutzen (Bundesinstitut für Berufsbildung und Forschung, o. J.). Einbezogen werden hierbei alle regionalen Akteurinnen und Akteure des Übergangssystems. Einen zentralen Part nehmen dabei die allgemeinbildenden Schulen im Rahmen der Berufsorientierung und der Bildungs- und Berufswegeplanung durch Schul-

sozialarbeit sowie eine Lotsenfunktion der Lehrpersonen ein. Die Schulen kooperieren dabei mit einer Vielzahl von Institutionen, nämlich Betrieben, Berufsberatungen, berufliche Schulen, Kammern sowie Trägern der Jugendhilfe bzw. der Jugendsozialarbeit. Viele Projekte zur Berufsorientierung werden in gemeinsamer Arbeit von Schule und Jugendsozialarbeit unter der Beteiligung freier Träger durchgeführt. Als weitere Akteurinnen und Akteure lassen sich die Berufsschulen, die Agenturen für Arbeit und Berufsberatung, die Träger der Grundsicherung (Jobcenter und Optionskommunen), die Jugendämter im Zusammenhang mit den Leistungen für die Jugendsozialarbeit, die kommunale Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung und Betriebe und Organisationen der Wirtschaft aufzählen (Braun/Wieland 2010). Maßnahmen der Jugendberufshilfe schließen sich nach der allgemeinbildenden Schule und dem BVJ und BGJ in den staatlichen Berufsschulen an.

2.2.4 Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe

Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Arbeitsfelder wie Eingliederungshilfe, Jugendsozialarbeit mit Jugendlichen mit Migrationserfahrung, geschlechtsspezifische Sozialarbeit, aufsuchende Sozialarbeit/Straßensozialarbeit, Schulsozialarbeit, Soziale Arbeit in Jugendwohnheimen und Jugendberufshilfe (Galuske 2005).

Die Jugendberufshilfe ist daher ein sozialpädagogisches Handlungsfeld innerhalb der Jugendsozialarbeit (Stauber/Walther 2011, S. 1705). Die Zielgruppe der Jugendberufshilfe wird nach dem KJHG in § 13 SGB VIII mit den Termini „soziale Benachteiligung und individuelle Beeinträchtigung“ bewusst weit umrissen. Die Angebote der Jugendberufshilfe richten sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die besonderer pädagogischer Betreuung bedürfen, um den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen. In der Regel je nach Förderungsart bis zum 25. bzw. 27. Lebensjahr. Als sozial benachteiligt angesehen werden insbesondere Förderschülerinnen und -schüler ohne Schulabschluss, Absolventinnen und -absolventen eines Berufsvorbereitungsjahres (BVJ), Abbrecherinnen und Abbrecher von Maßnahmen des Jobcenters sowie schulischer und beruflicher Bildungsgänge, Langzeitarbeitslose, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen, junge Menschen mit Sozialisationsdefiziten, ausländische junge Menschen und Aussiedlerinnen und Aussiedler (mit Sprachproblemen), junge Menschen mit misslungener familiärer Sozialisation sowie durch gesetzliche Rahmenbedingungen benachteiligte Mädchen und junge Frauen. Jugendliche mit Migrationshintergrund fallen insbesondere unter die Gruppe der sozial Benachteiligten (Granato/Münk/Weiß 2011, S. 18).

Individuelle Beeinträchtigungen können physischer, psychischer oder sonstiger persönlicher Art sein wie Lernbeeinträchtigungen, -störungen und -schwächen, Leistungsbeeinträchtigungen, -störungen und -schwächen sowie Entwicklungsstörungen (Pätzold/Wingels 2006).

Junge Menschen gelten als marktbenachteiligt, wenn sie zwar Ausbildungspotential haben aber keine Ausbildungsstelle wegen sozialräumlicher Voraussetzungen finden können und deswegen in die Zielgruppe der Jugendberufshilfe fallen.

Nach SGB VIII hat jeder junge Mensch „ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII, § 1 Abs. 1). Jugendhilfe hat dabei den Auftrag, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Satz 1). Für junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern (§ 13 Abs. 1). Jugendsozialarbeit, hat als Teil der Jugendhilfe selbstverständlich all deren generelle Aufgaben zu erfüllen. Sie fokussiert die soziale Integration durch die Hilfe für junge Menschen bei deren Zugang zur beruflichen Qualifikation, zur Arbeitswelt und zur Erwerbstätigkeit. Die Jugendberufshilfe kümmert sich dabei um den Übergang in den Beruf von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Form von Beratung, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Beschäftigung (Galuske 2005, S. 887). Die Jugendberufshilfe versteht sich dabei als umfassende Sozialisationshilfe für junge Menschen, die sich zwar klassisch als „Brücke zur Arbeitswelt“ begreift und deren Fixpunkt eine Orientierung im ersten Arbeitsmarkt darstellt, die jedoch gleichzeitig Hilfestellung bei Entwicklungs- und Orientierungsproblemen gibt und eine Anwaltsfunktion für die betroffenen Jugendlichen übernimmt (Galuske/Rietzke 2008, S. 410). Die Jugendberufshilfe beinhaltet vielfältige Arbeitsfelder mit unterschiedlichen Arbeitsformen und Ansätzen, wobei die „Work first“ Orientierung im Vordergrund steht. Beispielhaft seien hier genannt: Angebote der Berufsorientierung, Beratungsangebote zur Klärung von Perspektiven, Ausbildungsplatzakquise und -vermittlung, Angebote der Ausbildungsbegleitung, Beschäftigungsangebote für benachteiligte Jugendliche, Maßnahmen der Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung für sogenannte nicht ausbildungsreife Jugendliche, Maßnahmen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation und spezielle Angebote für einzelne Zielgruppen, z.B. Mädchenwerkstätten zur beruflichen Orientierung etc. (Galuske/Rietzke 2008, S. 409f.).

Dabei stößt die Praxis auf die Schwierigkeit, dass sich die Förderungen im Bereich des Übergangsmanagements nicht in einem Sozialgesetzbuch mit einem einheitlichen öffentlich-rechtlichen Träger finden. Vielmehr müssen die entsprechenden Maßnahmen geradezu mosaikartig aus verschiedenen Gesetzen mit unterschiedlichen öffentlich-rechtlichen Trägern zusammengesetzt werden.

Im Rahmen einer ersten Übersicht können hierbei Maßnahmen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII auf der einen Seite und auf der anderen Seite Maßnahmen der Existenzsicherung nach SGB II sowie der Arbeitsförderung nach SGB III unterschieden werden. Sofern benachteiligte Jugendliche existenzsichernde Leistungen nach dem SGB II erhalten, sind gleichartige Leistungen der Jugendberufshilfe vor allem nach § 13 Abs. 2 und § 10 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII ausgeschlossen. An deren Stelle treten Regelungen des SGB II mit einer speziellen Verweisteknik auf das SGB III zur Förderung der „U 25“. Maßnahmen des SGB III außerhalb des Anwendungsbereiches des SGB II können für benachteiligte Jugendliche dann in Betracht kommen, wenn diese als speziellere Leistungen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit dem SGB VIII vorgehen. Einzelfragen hierzu werden in Kapitel 4 *Rechtliche Rahmenbedingungen* dargestellt.

Die Jugendberufshilfe ist eine stetig wachsende und sich ausdifferenzierende Akteurin des Übergangssystems (Stauber/Walther 2011) und befasst sich, unter anderem im Rahmen der Benachteiligtenförderung, mit der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener in „schwierigen Lebenslagen“ (Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, S. 2).

Für die Soziale Arbeit im Bereich Integration Jugendlicher und junger Erwachsener in die Arbeitswelt ergeben sich in den skizzierten Arbeitsfeldern Fragen hinsichtlich ihres professionellen Auftrags, da sie hier in einem gesellschaftlich strukturellen als auch pädagogisch konzeptionellen Spannungsfeld tätig ist, das durch den Blick auf Benachteiligung in erster Linie individualisierend einwirkt (Walther 2013). Damit werden strukturelle Probleme von Bildungsbenachteiligung, fehlende Ausbildungsangebote und Massenarbeitslosigkeit „im Sinne einer pädagogischen Bearbeitung von Sozialisationsdefiziten bearbeitet und erfahren im aktivierenden Sozialstaat mit seinem Credo des ‚Förderns und Forderns‘ noch eine zusätzliche Verschärfung“ (ebd., S. 13), da die strukturellen Gegebenheiten, die zur Benachteiligung führen, aus dem Blick geraten. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, Konzepte der Sozialen Arbeit zu entwickeln, die eine professionelle Haltung in diesem Spannungsfeld ermöglichen.

2.3 Das Spannungsfeld Jugendberufshilfe, Benachteiligtenförderung und Übergangssystem im Spiegel Sozialer Arbeit

Warum konstatieren wir an dieser Stelle Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Jugendberufshilfe, Benachteiligtenförderung und Übergangssystem? Alle in Kapitel zwei skizzierten Arbeitsgebiete widmen sich den gleichen Adressatinnen und Adressaten, nämlich jungen Menschen am Übergang Schule, Ausbildung und Beruf, mit dem Ziel diese in das Erwerbsleben zu integrieren und damit zur sozialen Inklusion zu führen. Allerdings gibt es hinsichtlich der (sozial-)pädagogischen Blickrichtungen Unterschiede.

Während die Jugendberufshilfe als „Brücke zur Arbeitswelt“ ein klassisches Feld der Jugendsozialarbeit darstellt und die Akteurinnen und Akteure Sozialer Arbeit sich hier in erster Linie professionsgebunden wiederfinden, decken die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem zusätzlich Gebiete der Förderpädagogik und der Berufspädagogik als erziehungswissenschaftliche Felder ab. Gleichwohl zeigt sich ein interdisziplinäres Feld, indem in allen drei Bereichen modellhaft unterschiedliche Berufsgruppen wie Sozialarbeiterinnen und -arbeiter und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Förderpädagoginnen und -pädagogen und Lehrende, Auszubildende, Verwaltungsangestellte und Wirtschaftsvertreterinnen und -vertreter multiprofessionell arbeiten und durch akteursübergreifende Koordination und Kooperation im Rahmen des Übergangsmangements gesteuert wird. Die Multiprofessionalität wirft insbesondere die Frage nach der beruflichen Kooperation und der Herstellung von Transparenz in der Angebotsstruktur auf (Braun/ Reisig 2012). Dies gilt auch für das berufliche Handeln der pädagogischen Mitarbeitenden in den einzelnen Maßnahmen.

Im Rahmen Sozialer Arbeit werden sowohl Bildungsprozesse (z. B. Förderunterricht, Training sozialer Kompetenzen) als auch Beratung (Case Management, Einzelfallhilfe) und Planungsprozesse (Konzeptentwicklung, Aufbau von Netzwerken mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren wie Personen aus der Wirtschaft, den Kommunen, den Behörden) durchgeführt. Die Teilnehmendengruppen in den drei skizzierten Arbeitsgebieten sind heterogen zusammengesetzt. Unterschiedliche Lern- und Bildungsvoraussetzungen und häufig erhebliche Defizite in der Lernbiographie müssen vorausgesetzt werden (Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004). Es gibt keine klaren und bestimmbareren Faktoren, die die Lebensprobleme und die Schwierigkeiten der Zielgruppe zutreffend erklären. Es zeigen sich hier multikomplexe Problemlagen, die häufig mit familiären, sozialen, milieubezogenen, lernbezogenen oder verhaltensbezogenen Problemen in Verbindung gebracht wer-