

Kompetenzgewinn als Konzept zur Lebensbewältigung

—

Kriterien für eine pädagogische Gestaltung der Arbeitsgelegenheiten nach SGB II für junge Erwachsene unter 25 Jahren

Magisterarbeit

im Rahmen der Magisterabschlussprüfung

im Hauptfach Erziehungswissenschaften

Lehrgebiet Bildungstechnologie

Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften

der Fernuniversität Hagen

Matthias Jung

Friedhofstrasse 45

46562 Voerde

Gliederung

1 Einleitung.....	4
2 Zusatzjobs nach SGB II im aktivierenden Staat.....	6
2.1 Das Paradigma vom "aktivierenden Staat".....	6
2.1.1 Grundgedanken des neuen Paradigmas.....	6
2.1.2 Kritische Anfragen.....	10
2.2 Arbeitsgelegenheiten nach SGB II im Rahmen der Hartz-Reformen.....	18
2.2.1 Eckpunkte der Gesetze Hartz I-III.....	18
2.2.2 Regelungen von Hartz IV.....	19
2.2.3 Besondere Bestimmungen für Jugendliche unter 25 Jahren.....	24
2.3. Zwischenstand.....	26
3 Situation von unter 25jährigen in Deutschland.....	28
3.1 Gegenwärtige und zukünftige Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt	28
3.1.1 These 1: Arbeitskraftunternehmer (Günter Voß).....	28
3.1.2 These 2: Arbeitskraft in Entgrenzung (Nick Kratzer).....	30
3.1.3 Gemeinsamkeiten zwischen Voß und Kratzer.....	33
3.2 Arbeitsmarktzahlen und demographische Faktoren.....	33
3.3 Lebens- und Gefühlslage der heutigen Jugend.....	37
3.4 Zwischenstand.....	40
4 Theoretische Ansätze.....	42
4.1 Kompetenzgewinn als Konzept zur Lebensbewältigung.....	43
4.1.1 Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung.....	43
4.1.2 Lebensbewältigungskonzept nach Böhnisch	46
4.1.3 Zwischenstand.....	53
4.2 Formelle und informelle Lernprozesse.....	53
4.3 Motivation als psychologische Schlüsselkategorie.....	58
4.3.1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	59
4.3.2 Arbeitsmotivation.....	62
4.3.3 Schnittmengen zwischen Deci/Ryan und Kleinbeck.....	64
4.4 Zwischenstand und Überleitung.....	65
5 Kriterien für eine pädagogische Gestaltung der Arbeitsgelegenheiten	67
5.1 Kriterien für die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen.....	70
5.1.1 Motivation aufbauen.....	70
5.1.2 Handlungsfähigkeit erreichen.....	72
5.1.3 Biografiearbeit leisten.....	75
5.1.4 Zukunft ersinnen lernen.....	77
5.2 Kriterien für die Gestaltung der Tätigkeiten und der Qualifizierung.....	78

5.2.1 Zeit lassen.....	79
5.2.2 Spielräume eröffnen.....	81
5.2.3 Begleitung ermöglichen.....	83
5.2.4 Qualifikationslücken schließen.....	85
5.3 Kriterien für die Rahmengestaltung der Arbeitsgelegenheiten.....	86
5.3.1 Vertrauen schaffen.....	87
5.3.2 Regionale Schwerpunkte setzen.....	90
5.3.3 Professionalität entwickeln.....	92
5.3.4 Evaluation betreiben.....	95
6 Perspektiven nach Abschluss der Koalitionsverhandlungen im November 2005.....	100
7 Literatur.....	104

1 Einleitung

Mit dem Stichwort "Hartz IV" verbindet sich ein umfassender Umbau der Förderung Erwerbsloser in Deutschland. Mit der Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe ergeben sich neue Betreuungssituationen, zumal auch die Formen der Arbeitsförderung erheblich verändert werden. Hinter diesen Veränderungen steht das seit einigen Jahren favorisierte neue Paradigma vom "aktivierenden Staat", das neue Fördermöglichkeiten eröffnet oder auch erzwingt - je nach Betrachtungsweise.

Die neuen Fördermöglichkeiten verbinden sich in der öffentlichen Diskussion derzeit vor allem mit den Arbeitsgelegenheiten (Zusatzjobs, 1-Euro-Jobs).¹ Darüber hinaus legt das neue SGB II einen besonderen Schwerpunkt für junge Menschen unter 25 Jahren, die nach Antragstellung auf Arbeitslosengeld II unverzüglich in eine Arbeitsgelegenheit eingewiesen werden sollen, wenn sich keine andere Perspektive (Erwerbstätigkeit, Ausbildung) eröffnet.

Mit dem Leitgedanken "Fördern und fordern" (oder auch "workfare statt welfare") verbindet sich eine ganze Reihe von neuen Akzentsetzungen. Ein Aspekt ist eine deutlich regionalere Ausrichtung mit großen Gestaltungsspielräumen für die Akteure vor Ort. Diese Spielräume sind aber theoretisch und praktisch noch zu entwickeln, denn wie Lutz Wende und Claus Reis formulieren:

"Der Diskurs über die Entwicklung und Ausgestaltung personenbezogener sozialer Dienstleistungen im Bereich der Sozialhilfe und Beschäftigungsförderung steht erst am Anfang" (Wende/Reis 2005, 107).

Diese Arbeit will dazu einen Beitrag leisten, indem nach pädagogischen Beurteilungskriterien für Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche unter 25 Jahren gefragt wird.

Dazu werden zunächst die theoretischen Hintergründe des neuen SGB II vorgestellt, bevor die konkreten rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich der Arbeitsgelegenheiten beschrieben werden. (2). Danach wird die Lage der derzeit unter 25jährigen Jugendlichen näher betrachtet und zwar sowohl im Blick auf die derzeitige Situation im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als auch im Blick auf die veränderten Anforderungen in der heutigen Arbeitswelt (3). Anschließend geht es um die lerntheoretischen Hintergründe für die notwendige Kompetenzentwicklung aus Sicht der beruflichen Weiterbildung. Da sich diese vor allem an der Erwerbstätigkeit orientieren, wird mit Hilfe des Lebensbewältigungskonzeptes von Lothar Böhnisch gefragt, ob und wie Kompetenzentwicklung

¹ Die Begrifflichkeit ist unklar, selbst in den offiziellen Texten ist sowohl von Arbeitsgelegenheiten als auch von Zusatzjobs die Rede. Dies drückt vermutlich die Unsicherheit über Sinn und Zweck der Arbeitsgelegenheiten aus. Hier wird der Begriff Arbeitsgelegenheit verwendet, da er eher zum Ausdruck bringt, dass die dort geleistete Tätigkeit "Arbeit" ist und im Begriff "Gelegenheit" die Offenheit für unterschiedliche Aspekte angelegt scheint.

für sozial Benachteiligte auch außerhalb der Erwerbstätigkeit möglich ist. Weiter geht es in diesem Abschnitt um die Unterscheidung von informellen und formellen Lernprozessen als Orientierungshilfe für die konkrete Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten und es werden Erkenntnisse der Motivationsforschung vorgestellt, weil der Motivation der Jugendlichen zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit zentrale Bedeutung zukommt (4). Danach werden auf der Grundlage der pädagogischen Zielbestimmung Kriterien für eine Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten für Frauen und Männer² unter 25 Jahren entwickelt. Aufgrund des großen Ermessensspielraums vollzieht sich die Umsetzung des SGB II in einer Reihe von Spannungsfeldern und die Kriterien helfen hier, den pädagogischen Anspruch in den Blick zu nehmen (5). Am Schluss steht ein Ausblick auf mögliche Perspektiven nach dem Abschluss der Koalitionsverhandlungen im November 2005 (6).

² Im Blick auf geschlechtergerechte Sprache folge ich Franz Josef Krafeld und verwende weitgehend "die konventionelle (mit der männlichen identische) Form, weil sie bislang von (sic!) Sprachfluß her die einzig praktikable ist. Auf das teilweise in Mode gekommene große 'I' zur Signalisierung geschlechtsübergreifender Formulierungen verzichte ich dagegen ganz, da das sprachliche nicht umsetzbar ist. Und damit ist diese Schreibweise auch für die Förderung eines veränderten Sprachverhaltens ungeeignet. Sie symbolisiert eher hilflose rituelle Selbstläuterungsversuche in einer auch sprachlich patriarchal geprägten Gesellschaft" (Krafeld 2000, 15f. Anm. 3).

2 Zusatzjobs nach SGB II im aktivierenden Staat

2.1 Das Paradigma vom "aktivierenden Staat"

2.1.1 Grundgedanken des neuen Paradigmas

Der Gedanke des "aktivierenden Staates" ist nach Stephan von Bandemer und Josef Hilbert (1998, 25) international in Abgrenzung vom "Wohlfahrtsstaat" nach dem Vorbild der Bundesrepublik Deutschland einerseits als auch andererseits vom minimalen "Nachtwächterstaat" nach angelsächsischem Vorbild entwickelt und diskutiert worden. Während sich der Staat im Wohlfahrtsstaat für immer weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens verantwortlich fühlt, zieht sich der Staat im Nachtwächterstaat aus immer mehr Bereichen zurück und strebt die Privatisierung ehemals staatlich wahrgenommener Aufgaben an.

"Das Konzept des aktivierenden Staates versucht demgegenüber eine Positionsbestimmung öffentlicher Aufgaben vorzunehmen, die einen Ausweg aus der Zwickmühle zwischen Allzuständigkeit und Begrenzung des Staates durch eine aktive Mobilisierung der Gesellschaft in Form einer Entwicklungsagentur (anstelle des Leistungsstaates) sucht" (ebd., 26).

In Deutschland spielte bei der Implementierung des neuen Paradigmas die "Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung" (KGSt) eine besondere Rolle (vgl. Merchel 2001, 1107ff.).

Die Ziele des neuen Paradigmas sollen durch folgende Prinzipien erreicht werden:

- Verantwortungsteilung zwischen Staat und gesellschaftlichen Akteuren;
- Koproduktion zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren bei der Leistungserbringung;
- Dialogorientierung statt hierarchischer Steuerungsformen;
- Leistungsaktivierung zur Qualitäts- und Produktivitätssteigerung öffentlicher Dienstleistungen (nach Fretschner et. al. 2003, 42).

Dies wird im neuen Leitgedanken "Fördern und Fordern" zusammengefasst:

"Unter dem aktivierenden Staat wird ein Staat verstanden, der zwar an einer umfassenden öffentlichen Verantwortung für gesellschaftliche Aufgaben festhält, jedoch nicht alle Leitungen selbst erbringen muss. Seine Aufgabe ist vielmehr, die Gesellschaft einschließlich der Beschäftigten des öffentlichen Dienstes zu aktivieren, zu fordern und zu fördern, sich selbst als Problemlöser zu engagieren" (Bandemer/Hilbert 1998, 29)

Rolf Heinze und Christoph Strünk präzisieren:

"Aktivierende Politikstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass sie unter der Maxime 'Fördern und Fordern' die Rechte und Pflichten gesellschaftlicher Akteure in eine neue Balance bringen. In diesem Sinne zielt das Prinzip des 'Förderns' darauf, Hemmnisse für gesellschaftliche Eigentätigkeit und Koproduktion abzubauen und förderliche Rahmenbedingungen für gesellschaftliche Initiativen (...) zu installieren" (Heinze/Strünk 2001, 164).

Aktivierung bezieht sich dabei auf drei Ebenen: a) Aktivierung des Arbeitsmarktes; b) Aktivierung der öffentlichen Verwaltung und c) Aktivierung der Bürger (Galuske 2005, 197).

a) Aktivierung des Arbeitsmarktes

Der Umbau des Wohlfahrtsstaates ist arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitisch ausgerichtet.

"Der Workfare-Staat" ist (...) vor allem ein Wettbewerbsstaat, der Staat und Gesellschaft modernisieren will, um die nationale Konkurrenzfähigkeit zu fördern. Modernisierung in diesem Sinne besteht in der Schaffung förderlicher oder dem Abbau hemmender ökonomischer, sozialer und institutioneller Rahmenbedingungen für die Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit heimischer Unternehmen. Die 'angebotsorientierte' Sozialpolitik des Workfare-Staates besteht vor allem im Auf- und Ausbau solcher sozialen Dienstleistungen, die dazu beitragen, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern zu fördern, wiederherzustellen oder präventiv der Arbeitslosigkeit vorzubeugen" (Dahme/Wohlfahrt 2003, 79).

Der Workfarestaat stellt die freien Wohlfahrtsverbände vor die Aufgabe, in vielerlei Hinsicht umdenken zu müssen:

"Aktivierung konzentriert sich aktuell primär auf Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger; das bedeutet für die Soziale Arbeit, die als ausführendes Organ des aktivierenden Staates in Beschlag genommen wird, methodischen Umdenken, denn die beobachteten Anstrengungen zur Reform des etablierten 'Wohlfahrtsregimes' gehen von der angebotspolitischen Prämisse aus, Sozialpolitik nur noch als Bestandteil der Arbeitsmarktpolitik zu sehen und soziale Dienstleistungen auf 'befähigungsorientierte' Maßnahmen umzupolen, welche die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zum Ziele haben" (ebd., 90).

b) Aktivierung der öffentlichen Verwaltung

Der Staat definiert dabei seine Rolle auch im Bereich der Sozialpolitik neu, im klassischen Anwendungsbereich des Subsidiaritätsprinzips (vgl. Bandemer/Hilbert 1998, 28f.). Bislang galt eine "negative Staatszielbestimmung" - der Staat greift nicht ein, wo die freie Wohlfahrt Leistungen erbringen kann bzw. will. Dies hat aber dazu geführt, dass sich der Bereich der freien Wohlfahrtspflege nicht nur der öffentlichen Lenkung weitgehend entzieht, sondern dass mit dieser ungesteuerten Entwicklung auch Effizienz und Effektivitätsprobleme verbunden sind. Der aktivierende Staat dagegen möchte gezielt mobilisieren, steuern und unterstützen. Zukünftig

"ist weniger entscheidend, wer die Leistungen erstellt, sondern dass pragmatisch darauf hingearbeitet wird, Effizienz, Qualität, Gerechtigkeit und Innovationsfähigkeit zu verbessern. (...) Die Leistungserbringung durch privat-gewerbliche Anbieter ist demnach grundsätzlich in allen Bereichen sozialer Dienste vorstellbar" (Fretschner et. al. 2003, 44f.).

Daher geht es

"um das Bestreben, Managementdenken und im Marktgeschehen erprobte Managementmodelle auf die öffentliche Verwaltung zu übertragen und die Kommunalverwaltung auf diese Weise einem Veränderungsprozess in Richtung einer stärkeren betriebswirtschaftlichen Ausrichtung zu unterziehen. (...) Dabei werden zwei Ziele in den Mittelpunkt gestellt: *Kundenorientierung* und *Wirtschaftlichkeit*. Die Definition der Aufgaben und die Aufgabenerledigung sollen stärker an den Adressaten dieser Leistung ('Kunden') ausgerichtet sein. Weil die finanziellen, personellen und sachlichen Ressourcen für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben begrenzt sind, müssen Verfahren entwickelt werden, durch die eine verbesserte Einlösung der beiden Rationalitätskriterien *Effektivität* (Zielbezogenheit und Qualität) und *Effizienz* (wirtschaftlicher Ressourceneinsatz) Gewähr geleistet werden kann" (Merchel 2001, 1110; alle Hervorhebungen im Original).

Damit verbunden wird der Wettbewerbsgedanke aufgenommen und zwar insbesondere im Blick auf die Wohlfahrtsverbände als Partner des Staates. Diese müssen sich um Effektivität und Effizienz bemühen müssen, um auf dem "Markt" bestehen zu können. Oder anders gesagt:

"Durch eine derartige Förderung von Wettbewerb ergibt sich für die Anbieter ein Anreiz für eine qualitativ hochwertige, bedarfsgerechte und effiziente Leistungsgestaltung" (Fretschner et. al. 2003, 52)

In der Konsequenz bedeutet das:

"Derjenige Träger soll bevorzugt finanziert werden, der seine Leistung bei einer entsprechenden Qualität im Vergleich zu anderen Trägern zu einem relativ günstigen Preis anbietet" (Merchel 2001, 1113).

Ausdrücklich werden private Träger ermutigt, sich an diesem Wettbewerb zu beteiligen.

Diese Veränderung hat direkte Konsequenzen für das Personalmanagement der staatlichen Institutionen:

"Die Mitarbeiter können nicht mehr in erster Linie als ausführende Organe von Vorgaben der Leitungsebene betrachtet werden, sondern von ihnen wird eine aktive Gestaltungsbereitschaft und eine größere Verantwortung auch im Bereich des Ressourceneinsatzes verlangt" (ebd., 1112).

c) Aktivierung der Bürger

Das neue Paradigma zielt auch darauf, die Bürger zu aktivieren. Die "Selbsthilfepotentiale der Gesellschaft" sollen geweckt werden (Maaser 2003, 32), denn es wird davon ausgegangen, dass in der Bevölkerung viele Potentiale brach liegen und nicht genutzt werden, weil die Voraussetzungen nicht gegeben sind. Mit dem Prinzip des Förderns sollen diese Potentiale unterstützt werden:

"Die Komponente der Förderung trägt zunächst der Tatsache Rechnung, dass die bloße normative Forderung nach Engagement zu kurz greift – um Engagement zu aktivieren, bedarf es der Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen und der Abbaus struktureller Hemmnisse" (Fretschner et. al. 2003, 41).

Daher sieht der Staat seine Aufgabe nun darin,

"die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sich ein Engagement für den einzelnen lohnt und dazu beiträgt, auch für die Gemeinschaft Nutzen zu stiften" (ebd., 45).

Auf der individuellen Ebene bedeutet der neue Grundsatz aber auch, dass von den Bürgern etwas gefordert wird, nämlich sich auf die Förderangebote einzulassen. Konsequenterweise folgt daraus,

"dass die Ablehnung von staatlichen Förderangeboten mit Sanktionen belegt wird – allerdings nur dann, wenn geeignete, individuell passgenaue Förderangebote überhaupt gemacht werden" (ebd., 48).

Wer aktiviert werden kann, muss sich aktivieren lassen – zumindest dann, wenn er finanzielle Unterstützung vom Staat erhalten möchte.

2.1.2 Kritische Anfragen

An der neuen Leitidee ist von vielen Seiten Kritik geäußert worden. Wesentliche Aspekte werden nun dargestellt, da sie bei der Kriterienbildung entsprechend mit zu bedenken sind. Sie bilden den Hintergrund der aktuellen Debatte, zeigen Spannungsfelder auf, weisen aber auch auf Alternativen hin. Da das neue SGB II bewusst große Gestaltungsräume eröffnet, besteht in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Sozialstaatsparadigma die Chance, aus pädagogischer Sicht Schwerpunkte oder auch korrigierende Akzente setzen zu können.

Die Diskussion um die neuen Leitvorstellungen ist inzwischen kaum noch überschaubar. Zur Strukturierung hilfreich ist ein aktueller Aufsatz von Michael Galuske mit fünf Anfragen und einer Schlussfolgerung. Weitere ausgewählte Literatur wird eingearbeitet.

1. Verschärfte Arbeitspflicht und Einführung eines Niedriglohnssektors

"Warum wird eine verschärfte Arbeitspflicht zu einem Zeitpunkt zum sozialpolitischen Instrument der Wahl, an dem Arbeit ein immer knapperes Gut wird? (...) Der Verdacht liegt nahe, dass es sich hierbei um eine weitere Etappe des flexiblen Umbaus der Arbeitsgesellschaft handelt. Das Prinzip 'Arbeit um jeden Preis und unter allen Bedingungen' zielt auf einen strategischen Punkt: die Durchsetzung und Etablierung eines in der Bundesrepublik bislang nur in Ansätzen vorhandenen Niedriglohnssektors, vor allem im Bereich gering entlohnter einfacher Dienstleistungen" (Galuske 2005, 202).

Aufbauend auf die Ökonomisierung wird Beschäftigungsfähigkeit zum alleinigen Ziel der staatlichen Bemühungen erklärt. Damit ist Sozialpolitik nur noch Arbeitsmarktpolitik, soziale Arbeit nur noch Beschäftigungsförderung:

"Als sozial soll künftig nur noch gelten, was Arbeitsplätze schafft, alles andere gilt im neuen sozialpolitischen Diskurs als sozialstaatlich erzeugte Illusion" (Dahme/Wohlfahrt 2003, 96).

Dies allein ist schon fragwürdig, weil soziale Arbeit dadurch verengt wird. Vor allem muss aber kritisch angemerkt werden, dass die strukturellen Ursachen von Erwerbslosigkeit vernachlässigt werden (vgl. z. B. Dahme/Wohlfahrt 2003, 94). So fehlt eine große Zahl von Arbeitsplätzen (vgl. Trube 2003, 187f.) und die Anforderungen in der Arbeitswelt verändern sich permanent.

Der Druck auf die Individuen wird so durch die gesetzlichen Änderungen deutlich erhöht. Die finanziellen Leistungen sind gekürzt worden (Trube/Wohlfahrt 2004), die Forderungen wurden verschärft. Das gilt insbesondere für die neuen Zumutbarkeitsregelungen nach § 2 SGB III. Das ist so gewollt, denn es stehen nicht mehr die Rechte der Bürger im Vordergrund, sondern die Pflichten, oder noch präziser:

"Dabei ist die Pflicht zur Arbeit oberste Norm" (Koch 2004, 147).

Das Gebot der Menschenwürde fehlt gegenüber dem ehemaligen §17 BSHG (Bundessozialhilfegesetz). Wurde es gestrichen oder vergessen? Beide Möglichkeiten werfen ein bestimmtes Licht auf die politisch Verantwortlichen (so Trube/Wohlfahrt 2004).

2. Stigmatisierung sozial Benachteiligter

"Der mit Zwangscharakter ausgestattete Verpflichtungsgedanke aktivierender Sozialstaatsmodelle enthält (...) notwendig eine Stigmatisierungskomponente, indem sie letztlich das Verhalten der Betroffenen zur selbstverschuldeten Ursache sozialen Scheiterns erklärt" (Galuske 2005, 203).

Das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit und der Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt suggeriert, dass es an den Betroffenen selbst liegt, dass sie keine Arbeit finden. Es wird bei den Defiziten der Erwerbslosen angesetzt (z. B. ausdrücklich in §13 KJHG; vgl. Krafeld 2000, 45). Dies führt zur Stigmatisierung und zur Schwächung des Selbstwertgefühls. Damit besteht die Gefahr des "blame the victims": den Opfern der strukturellen bedingten Arbeitsmarktkrise wird das Gefühl vermittelt, selbst schuld zu sein.

"Somit trägt letztlich der 'homo oeconomicus', der immer und überall in der Lage sein sollte, flexibel zu agieren und reagieren, doch letztlich selber die Schuld und Verantwortung für Arbeits- und Ausbildungslosigkeit, wenn er oder sie nicht bereit dazu ist, sich von beruflichen Wünschen und Vorstellungen, sozialen Netzwerken und Bindungen, persönlichen Interessen und Vorlieben zu trennen" (Enggruber 2005, 68; vgl. auch Trube 2003, 181f. und Krafeld 2000, 122).

Damit wird soziale Arbeit auf den Kopf gestellt,

"indem sie die eigentlichen Resultate ihrer Arbeit, wie Motivation, Erwerbsorientierung, Einlassen auf Hilfe und Ähnliches kurzerhand zur Voraussetzung ihres Tätigwerdens macht, anstatt sie als Ziel der gemeinsamen Anstrengung mit arbeitsmarktlich Ausgegrenzten zu begreifen" (Trube/Wohlfahrt 2004).

Mit den Aspekten des Forderns soll Druck auf die Betroffenen ausgeübt werden, sich aktivieren zu lassen. Dabei wird in diesem Zusammenhang immer wieder auf grundlegende Erkenntnisse der Human- und Sozialwissenschaften verwiesen, die offenbar vom Gesetzgeber nicht zur Kenntnis genommen wurden:

- Negative Sanktionen können zeitweise zu einer

"Verdeckung unerwünschter Verhaltensmuster führen, aber in der Regel nicht zu nachhaltiger Verhaltensänderung" (Trube 2003, 181).

- Das Konzept der "erlernten Hilflosigkeit" wird vernachlässigt: bei Langzeitarbeitslosen geht es nicht mehr um das Nicht-Wollen,

"sondern um verlernte/verlorene Kompetenzen des überhaupt noch 'Wollen-Könnens' - also um die Frage: können die Benachteiligten rational handeln?" (Enggruber 2005, 70).

- Die seit langem bekannten Deprivationsprozesse durch Langzeitarbeitslosigkeit (z. B. Fähigkeit zum Umgang mit Zeit, instabiles Selbstwertgefühl) werden nicht berücksichtigt (vgl. dazu Mohr 2001, 111ff.).

Im Blick auf junge Menschen wird gefragt, ob sie mit dem Paradigma "Fördern und Fordern" nicht weithin überfordert sind:

"Aktivierungsprogramme setzen voraus, dass Personen selbst ihr Leben in die Hand nehmen, in sich investieren, sich fordern, um dann gefördert zu werden. Doch Kinder haben keine Holschuld, der Staat hat eine Bringschuld. Die Schaltstelle ist hier die Bildung. Fehlt diese, und sie tut dies meist aus institutionellen Gründen und nicht aufgrund individuellen Versagens, so können lebenszeitlich nachgeordnete Institutionen, etwa die Bundesagentur für Arbeit wenig tun. (...Sie) kann schlecht Lücken schließen, die Jahre zuvor gerissen wurden. Auch Weiterbildungsträger im Allgemeinen tun sich mit der Population niedrig Gebildeter sehr schwer. So zeigt sich auch im Ergebnis, dass Weiterbildungen vor allem jenen helfen, die bereits mit einer guten Ausbildung angetreten sind" (Allmendinger/Ebner 2005, 7).

3. *Verschiebungen in der Balance von Hilfe und Kontrolle*

"Der dritte Punkt (...) ist die Verschiebung der Balance von Hilfe und Kontrolle. (...) Soziale Arbeit (...) versucht den Interessen der Klienten und Klientinnen weitgehend Geltung zu verschaffen, sie ist aber zugleich auch immer Aspekt staatlichen Handelns zur Gewährleistung von Normalität. Die paternalistischen Programme des aktivierenden Sozialstaates verschieben nun die Gewichte zugunsten der kontrollierenden Aspektes sozialarbeiterischen Tätigkeiten" (Galuske 2005, 204f.).

Das neue Paradigma geht von Koproduktion und Kooperation zwischen Staat und Hilfebedürftigen aus. Allerdings setzt dies eine Balance zwischen den Beteiligten voraus:

"Aktivierung benötigt zunächst einmal eine Balance, und zwar nicht, wie so falsch formuliert wird, von 'Fördern und Fordern', sondern eine strukturelle Ebenbürtigkeit als Voraussetzung für den Beratungs-, Hilfe- oder Aushandlungsprozess, ein faktisches Gleichgewicht zwischen Bürger und Behörde, das das bestehende Machtgefälle, das immer vorhanden ist, ausgleicht. Voraussetzung dafür ist, dass der Staat sich zunächst als Rechtsstaat versteht, der diese Ungleichheit in der Beziehung kompensiert" (Spindler 2003, 232).

Diese Balance ist aber in der neuen Gesetzgebung nicht gegeben:

- Es gibt zwar Rechtsansprüche des Staates gegenüber den Betroffenen, diese können aber Förderansprüche nicht einklagen (vgl. Trube 2003, 183). Im Gegenteil gibt es Bestrebungen, die Rechte weiter einzuschränken. Die hessische Landesregierung versuchte z. B. 2001 mit einer Bundesratsinitiative den Leistungsempfänger nachweisen zu lassen, dass er sich um Arbeit bemüht (Umkehr der Beweislast) und die aufschiebende Wirkung bei Widerspruch oder Klage gegen Leistungsentzug aufzuheben (nach Trube 2003, 184). Auch wenn diese Initiative scheiterte, wird hier doch der "Geist" deutlich, mit dem der Staat derzeit agiert.

- Der Hilfebedürftige ist verpflichtet, einen Kontrakt abzuschließen (Eingliederungsvereinbarung). Dahinter steht die Idee des Vertrages. Beide Seiten verpflichten sich zu bestimmten Maßnahmen oder Verhaltensweisen. Wolfgang Maaser (2003, 21) gibt allerdings zu bedenken, dass hier ein Grundgedanke des Vertragsrechtes missachtet wird: ein Vertrag bringt zwar beiden Seiten Vorteile, wird aber freiwillig geschlossen. Von Freiwilligkeit kann aber hier nicht gesprochen werden, da ja der Hilfebedürftige einen Antrag auf (finanzielle) Unterstützung gestellt hat (vgl. auch Enggruber 2005, 69).

- Darüber hinaus ist der Fallmanager derjenige, der einerseits mit dem Hilfebedürftigen über die möglichen Vereinbarungen verhandelt, andererseits ist er aber auch derjenige, der die Klassifizierung in Betreuungsgruppen vorzunehmen hat und gegebenenfalls Sanktionen aussprechen muss. Helga Spindler resümiert:

"Wenn hoheitlicher Eingriff und soziale Dienstleistung nicht klar getrennt werden, wird das ganze rasch zu einem Spiel mit der Existenzangst" (2003, 234).

Daher wird verschiedentlich auch die Meinung vertreten, das neue Paradigma zielt vor allem darauf, soziale Kontrolle ausüben zu wollen:

"Aktivierungspolitik ist eher verhaltens- als verhältnisorientiert und betont stark die Eigenverantwortung von Bürgern und Gesellschaft; das bedeutet: individuelles Verhalten muss sich den Verhältnissen anpassen und im Zweifelsfall entsprechen ausgebildet, qualifiziert, trainiert oder letztlich 'dressiert' werden" (Dahme/Wohlfahrt 2003, 91; vgl. Lessenich 2003).

4. Einschränkung der Spielräume für die professionell Handelnden

"Die Geschichte der Sozialen Arbeit im 20. Jahrhundert ist für die Profession Soziale Arbeit zweifelsohne eine Erfolgsgeschichte. (...) Ein Indikator für die gesellschaftliche Anerkennung einer Profession ist das Maß an Ermessen, das ihr in der Erledigung ihrer beruflichen Aufgaben zugestanden wird. (...) Paternalistische Programme schränken nun ersichtlich die Ermessensspielräume der professionellen Akteure ein" (Galuske 2005, 205).

Dieser Kritikpunkt nimmt zum einen die professionell Handelnden und zum anderen die Träger in den Blick:

Für das Personal stellt sich die Frage nach den Kompetenzen der Fallmanager für ihre neuen Aufgaben (vgl. Spindler 2003, 226f.). Neu zugeschnittene Behörden mit neuen Strukturen und Aufgaben für die dort tätigen Personen müssen mögliche Probleme in der Organisationsentwicklung genauso mit bedenken wie Fragen der Weiterbildung. Beides kostet Zeit und Geld, beides ist oft nicht vorhanden oder wird nicht ausreichend zur Verfügung gestellt.

Die sozialen Träger stehen dagegen vor der Frage, ob sie sich auf das Paradigma einlassen und sich so zur Mitwirkung im Rahmen der neuen Gesetze verpflichten – oder ob sie ihre Arbeit einstellen. Beteiligung an und Umsetzung des neuen Paradigmas bedeutet für die Träger, dass sie ihre Maßnahmen in Richtung der "Beschäftigungsfähigkeit" ihrer Klienten umpolen müssen (Dah-

me/Wohlfahrt 2003, 90). Die Träger müssen das Ziel akzeptieren, dass es nicht mehr vorrangig auf die Erschließung von Freiräumen zur Ausbildung von Reflexions- und Kritikfähigkeit geht, sondern um das "Training" des Einzelnen:

"Die Kalkulation der Folgen des eigenen Verhaltens (wird) in den Mittelpunkt gerückt und damit die Übernahme subjektiver Lebensgestaltungsverantwortung als notwendige Voraussetzung auch nur der Möglichkeit einer öffentlichen Unterstützung und Versorgungsleistung erklärt" (Kessl/Otto 2003, 69).

Dies bedeutet (teilweise) den Verlust der Selbstbestimmung: Mittel werden nur noch denjenigen zugewiesen, die den "eng definierten Erfolgskriterien kurzfristig genügen", alle anderen werden als "ineffektive Dienstleister" verdrängt (Spindler 2003, 237). Auf den politischen Prozess der Ausgestaltung haben die freien Träger meist nur geringen Einfluss.

5. Wettbewerbsgedanke versus Vertrauen

Zuletzt fragt Galuske,

"ob sich die neue, in allen Poren eindringende Effizienzkultur verträgt mit einer Sozialen Arbeit, die im Kern darauf angewiesen ist, vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Klientinnen und Klienten herzustellen, als Basis tragfähiger Arbeitsbündnisse, aber auch als Grundlage der Ermöglichung von Bildungsprozessen" (2005, 206).

Der Wettbewerbsgedanke, so wird vielfach argumentiert, geht zu Lasten der Qualität. So formuliert Ruth Enggruber pointiert: die Tendenz gehe so von dem Motto: "Gute Qualität zum *günstigen* Preis" hin zur Leitlinie: "Zum *günstigsten* Preis gute Qualität" (2005, 72). Bereits im Minderheitenvotum zum Berufsbildungsbericht 2002 wird darauf hingewiesen, dass die Vergabe von Maßnahmen an Träger sich vielfach am preiswertesten Angebot orientiert und die Qualität vernachlässigt (Berufsbildungsbericht 2002, 30f.). Gleichzeitig benachteiligt und verdrängt die Ausschreibungspraxis kleine und lokale Anbieter,

"da Lose ausgeschrieben werden, auf die sich z. T. nur erfolgversprechend Anbieter bewerben können, die einen räumlich größeren Zugschnitt haben" (Vomberg 2005, 133).

Effizienz als Kriterium grenzt zudem leicht die Benachteiligten aus, da im Konkurrenzkampf der Anbieter die Versuchung nahe liegt, die eigene Effektivität durch "Creaming" (= Orientierung an den Hilfsbedürftigen, bei denen am ehesten Erfolge zu erwarten sind) zu fördern (Enggruber 2005, 72; vgl. zum "Creaming" auch Arnold et. al. 2005, 35).

Darüber hinaus wird befürchtet, dass Privatanbieter zukünftig die "angenehmeren" Partner sind: insbesondere die advokatorische Funktion der freien Träger wird zunehmend als störend empfunden. Private Anbieter, die gezielt den Prozess der Privatisierung vorantreiben, gelten als "wegweisend und förderungswürdig" (Maaser 2003, 33).

Zugleich besteht mit dem Einzug Ausschreibung und Wettbewerb die Gefahr, dass sich Lücken in der Versorgung ergeben (Hanesch 2004, 125).³

Die Hoffnung auf Einsparungen durch Wettbewerb übersieht zugleich, dass durch die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe ein neuer Bedarf an Geld- und Personalleistung entsteht, weil Menschen nun einen Anspruch auf Förderung anmelden, die vorher nicht bei den Arbeitsämtern registriert waren (Zahlen bei Trube 2003, 188 und Rudolph 2004, 4f.).

Bei der Ausschreibungspraxis bzw. der Vergabe der Lose wird zudem häufig übersehen, dass auch "workfare"-Programme finanzielle Ressourcen für Programme, Schulungen, Personal benötigen.

All dies zusammengenommen führt zu der Frage, ob die Möglichkeiten zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen "Fallmanager" und "Kunden" durch den Zwang zur Effizienz nicht nachhaltig gestört werden. Merchel (2001, 1116) verweist in diesem Zusammenhang auf die völlig unrealistischen Zeitvorstellungen, die mit der Einführung neuer Steuerungsmodelle verknüpft worden sind und werden.

In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf den Missbrauch von Sozialleistungen hingewiesen, der bekämpft werden soll. In der Tat hat der Staat eine Verpflichtung, gegen Missbrauch von staatlichen Leistungen vorzugehen (vgl. Spindler 2003, 233), aber es ist zu fragen, wie groß der Anteil der sog. "Sozialschmarotzer" ist. Achim Trube (2003, 195) geht aufgrund einer empirischen Untersuchung davon aus, dass die Zahl derer, die Leistungen missbrauchen oder arbeitsunwillig sind unter 5% liegt. Im Vergleich zu den 95% ist dies zumindest für Trube eigentlich eine Größe, die gegenüber notwendiger Förderung zu vernachlässigen wäre.

6. Ökonomisierung der Lebenswelt

Galuske kommt zu der Schlussfolgerung:

"Der aktivierende Sozialstaat (...) ist passgenaues Instrument einer globalen Ökonomisierung der Lebenszusammenhänge, wie sie in allen

³ Die Frage bleibt denn zumeist auch offen, wer sich zukünftig um die kümmert, die aus diesem Blickwinkel nicht förderungswürdig sind, die aber bislang gerade von den freien Wohlfahrtsverbänden "betreut" wurden: Behinderte, Obdachlose...

westlichen Industrienationen im Gefolge einer sich durchsetzenden neoliberalistischen Ideologie zu beobachten ist" (2005, 207).

Hinter dem neuen Paradigma steht der Gedanke der Ökonomisierung der Lebenswelt, die auch in der Vorstellung des Arbeitskraftunternehmers sichtbar wird (Dahme/Wohlfahrt 2003, 84-86). Daraus erwächst die Vorstellung vom "mündigen" Bürger. Maaser fragt allerdings, ob mit dem "homo oeconomicus" das menschliche Leben nicht verkürzt betrachtet wird (2003, 18f.). Darüber hinaus fehlt der Weitblick, denn:

"durch die Leistungskürzungen entstehen Folgerisiken und Folgelasten, die nicht nur von den Betroffenen selbst, sondern auch von der Gesellschaft insgesamt getragen werden müssen" (Hanesch 2004, 122)⁴.

Insbesondere an der Einbeziehung privater Träger entzündet sich in diesem Zusammenhang die Kritik. So wird die Frage aufgeworfen, welche Wertorientierungen bei privaten Anbietern im Hintergrund stehen. Bei den etablierten Verbänden ließe sich das relativ leicht aus ihren Traditionen, Grundsätzen oder auch religiösen Hintergründen erheben. Bei privaten Anbietern stelle sich dagegen die Frage, ob sie nicht als marktorientiert agierende Unternehmen letztlich auch die Marktkriterien in die pädagogische Arbeit transferieren, d. h. nicht den kritischen Abstand zu der Ökonomisierung besitzen, die ja eine der Ursachen struktureller Erwerbslosigkeit mit all ihren Folgen darstellt. Pointiert gesagt: ein sozialer Träger arbeitet nicht gewinnorientiert in diesem Sektor, ein privater Träger wohl schon. Dazu Heinz Burghardt:

"Der Genuss marktgängiger Dienstleistungen ist nur oberflächlich auf einen Bereich zu übertragen, in dem ein Markt nicht besteht, sondern nur öffentlich-rechtlich simuliert wird. Die Beziehungen zwischen Hilfesuchenden und Anbietern sozialpolitisch relevanter Dienstleistungen gehen in den Rollen von Kunden und Verkäufern nicht auf" (2005, 39).

Ähnlich argumentiert Klaus-Dieter Bastin, der sich kritisch zum Eindringen des Marktgedankens in die soziale Arbeit äußert:

"Letztlich bestimmen politische Prozesse und eben nicht Marktkräfte wegen der Besonderheiten personenbezogener sozialer Dienstleistungen

⁴ Besonders sarkastisch ist in diesem Zusammenhang die Aussage des hessischen Ministerpräsidenten Roland Koch, dass sich die Folgelasten der Kürzungen in einem Ausbau der Sicherheits- und Ordnungspolitik niederschlagen werden. Ein Indiz dafür, dass das neue Sozialstaatsparadigma mit seinen pädagogischen Implikationen keineswegs von allen politisch Verantwortlichen gestützt wird. Es scheint mitunter so, als werde die neue Leitlinie zum Umbau des Sozialstaates gerne genommen, um massive Kürzungen mit dem Ziel der Haushaltskonsolidierung durchzusetzen (vgl. Hanesch 2004, 122).

die Organisationsziele und das Leistungsspektrum bzw. –niveau" (2001, 1214).

Zugleich wird darauf verwiesen, dass bereits heute große Probleme bestehen, auf örtlicher Ebene die Versorgung durch soziale Dienste sicherzustellen. Die Gründe sind vielfältig und reichen vom Streit um politische Prioritätensetzung über Mängel in der administrativen Umsetzung hin zu Abstimmungsproblemen zwischen den Trägern. Gleiches gilt für die Wirkung der sozialen Dienste, über die allerdings kaum etwas bekannt wird – weil die

"lokalen Fördergeber die damit verbundenen Aufwendungen scheuen und/oder an genauen Informationen über die Wirkung ihrer Programme und Angebote nur bedingt interessiert sind" (Hanesch 2004, 114).

2.2 Arbeitsgelegenheiten nach SGB II im Rahmen der Hartz-Reformen

Das SGB II ist Teil der Implementierung des neuen Paradigmas und seines Leitgedankens "Fördern und Fordern". Es ist zugleich vor dem Hintergrund der ersten drei "Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" (Hartz I-III) zu verstehen. Galuske ist zu zustimmen, wenn er schreibt:

"Ein, wenn nicht das Paradebeispiel für die Politik des aktivierenden Sozialstaats, dass alle drei Perspektiven der Aktivierung in sich vereinigt, sind die so genannten Hartz-Gesetze I bis IV" (2005, 200).

Die Eckpunkte der ersten drei Gesetze werden zunächst beschrieben, weil ihre Auswirkungen auf Hartz IV ausstrahlen. Danach werden die grundlegenden Bestimmungen hinsichtlich der Arbeitsgelegenheiten im SGB II ("Viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" - Hartz IV") vorgestellt. Es schließt sich ein Überblick über die besonderen Regelungen hinsichtlich der Jugendlichen unter 25 Jahren an.

2.2.1 Eckpunkte der Gesetze Hartz I-III

Zunächst werden kurz die zentralen Aspekte von Hartz I-III genannt.⁵

a) Hartz I

⁵ Ein knapper, aber guter Überblick findet sich bei Burghardt 2005, 32ff.

Im *ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt* vom 23.12.2002 (BGBL I, 4607) werden die Zumutbarkeitsregelungen für Erwerbslose verschärft und die Personalserviceagenturen (PSA) eingeführt. Die PSA's sind vermittlungsorientierte Leiharbeitsunternehmen in privater Trägerschaft, die Unternehmen Zeitarbeiter vermitteln in der Hoffnung, dass diese so die Chancen auf Festanstellung verbessern ("Klebeeffekt").⁶

b) Hartz II

Im *zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt* (ebenfalls vom 23.12.2002, BGBL I 4621) werden Mini-Jobs eingerichtet, in denen die Geringfügigkeitsschwelle von 325 auf 400 Euro angehoben wird. Es wird die Möglichkeit der "Ich-AG" geschaffen, bei denen durch Zuschüsse die Existenzgründung erleichtert bzw. gefördert werden soll. Ab Sommer 2005 werden diese Zuschüsse aber nur noch bei der Vorlage eines ökonomisch sinnvollen Unternehmenskonzeptes gewährt.

Es werden Job-Center als gemeinsame Anlaufstellen für Arbeitsämter und Sozialämter eingerichtet.

c) Hartz III

Durch das *dritte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt* vom 23.12.2003 (BGBL I 2848) wird die Bundesanstalt für Arbeit umstrukturiert und heißt nun "Bundesagentur für Arbeit". Innerhalb der Bundesagentur wird ein neues Steuerungsmodell mit Zielvereinbarungen eingeführt. Die Voraussetzungen für den Bezug von Arbeitslosengeld werden durch die Verkürzung der Anwartschaftszeit von drei auf zwei Jahre erhöht, die Berechnung des Arbeitslosengeldes durch Pauschalierungen vereinfacht.

2.2.2 Regelungen von Hartz IV

Es werden nun die wesentlichen Regelungen des SGB II dargestellt. Das SGB II ist Teil des *vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt* vom 24.12.2003 (BGBL I 2954).

a) Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften (ARGE'n)

Es werden sogenannte Arbeitsgemeinschaften ("ARGE'n") eingerichtet. Die ARGE übernimmt im Blick auf die Hilfebedürftigen Aufgaben von der Bundesagentur (z. B. Auszahlung der Regelleistung, die Vermittlung von Integrationsleistungen). Zugleich sollen die Kommunen bestimmte Aufgaben an die

⁶ In NRW gelten die PSA's inzwischen als gescheitert. Sie seien zu teuer und zu ineffizient. Der private Träger hat sich zurückgezogen.

ARGE abgeben (z. B. die Auszahlung der Unterkunftskosten und der nichtpauschalisierten Einmahlzahlungen und die psychosoziale Beratung). Im Vermittlungsausschuss wurde darüber hinaus das sogenannte "Optionsmodell" als Variante ermöglicht, nachdem die Kommune selbst die Aufgaben der Bundesagentur übernimmt und keine ARGE gegründet wird. Diese Option haben 69 Kreise und Städte gewählt, daneben wurden 370 ARGE'n gegründet.

b) Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe

Die bisherige Arbeitslosenhilfe und die Sozialhilfe für Erwerbsfähige werden zum Arbeitslosengeld II zusammengelegt. Der Regelsatz soll für Arbeitslosengeld II und Sozialhilfe im Westen 345 Euro und im Osten 331 Euro monatlich betragen - Wohngeld, Heizung und sonstige Zulagen nicht eingeschlossen. Vor Inanspruchnahme des Arbeitslosengeldes II muss ein Langzeitarbeitsloser von seinem anrechenbaren Vermögen leben. Dazu gehören u. a. Bankkonten, Bau-sparverträge und Grundstücke. Es gibt allerdings Vermögensfreibeträge.

c) Anspruchsberechtigte

Berechtigte sind alle erwerbsfähigen Hilfebedürftige zwischen 15 und 64 Jahren, die ihren gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben. Dies gilt auch für ausländische Hilfebedürftige, sie benötigen keine Arbeitserlaubnis.

d) Arbeitsmarktorientierung

Das grundlegende Ziel für öffentlich geförderte Beschäftigung wird so beschrieben:

"- Die vorrangige Zielsetzung von öffentlich geförderter Beschäftigung ist die Heranführung von Langzeitarbeitslosen an den Arbeitsmarkt. Sie dient insbesondere dazu, einerseits die 'soziale' Integration zu fördern als auch die Beschäftigungsfähigkeit aufrecht zu erhalten bzw. wiederherzustellen, und damit die Chance zur Integration in den regulären Arbeitsmarkt zu erhöhen. Außerdem trägt sie dazu bei, die Qualität im Bereich sozialer Dienstleistungen zu steigern und bestehende gesellschaftliche Problemlagen zu mindern.

- Öffentlich geförderte Beschäftigung vermittelt Erkenntnisse über Eignungs- und Interessenschwerpunkte sowie Qualifikationen und liefert somit wichtige Hinweise für Förderung und Strategien zur Arbeitsaufnahme

- Öffentlich geförderte Beschäftigung ist Ausdruck des Grundsatzes von 'Fördern und Fordern' (§ 2 SGB II) und damit der zumutbare Beitrag des Hilfeempfängers zur Reduzierung seiner Hilfebedürftigkeit so-

wie die von ihm erbrachte Gegenleistung für die Unterstützung durch die Solidargemeinschaft" (BA 2005b, 3).

e) Zumutbarkeit von Arbeitsgelegenheiten

Nach dem Grundsatz des Forderns gilt, dass dem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen grundsätzlich

"jede als förderfähig anerkannte Arbeitsgelegenheit zumutbar (ist)" (BA 2005b, 5).

Allerdings sind dabei auch die Grundsätze des Förderns zu beachten. Diese umfassen

- die Bestimmung eines persönlichen Ansprechpartners bei der ARGE/AA;
- die Eingliederungsvereinbarung (§§ 15 und 65 Abs. 6 SGB II): Mit jedem Hilfebedürftigen soll eine Eingliederungsvereinbarung vereinbart werden. Diese soll sowohl die Eingliederungsleistungen als auch die Eigenbemühungen umfassen und für sechs Monate geschlossen werden. Kann danach keine Arbeit oder Ausbildung vermittelt werden, ist die Vereinbarung zu überprüfen und neu abzuschließen.

f) Förderinstrumente

Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung (Zusatzjobs, "Ein-Euro-Jobs") sind nur eine der im SGB vorgesehenen Fördermöglichkeiten. Es gibt auch noch die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (§§ 260ff. SGB III) und die Entgeltvarianten der Arbeitsgelegenheiten (§ 16 Abs. 3 Satz 1 SGB II). Im Kommentar zum Gesetz heißt es im Blick auf die Arbeitsgelegenheiten:

"Für erwerbsfähige Hilfebedürftige, die keine Arbeit finden können, sollen Arbeitsgelegenheiten geschaffen werden. Werden Gelegenheiten für im öffentlichen Interesse liegende, zusätzliche Arbeiten nicht nach Absatz 1 als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme gefördert, ist den erwerbsfähigen Hilfebedürftigen zuzüglich zum Arbeitslosengeld II eine angemessene Entschädigung für Mehraufwendungen zu zahlen; diese Arbeiten begründen kein Arbeitsverhältnis im Sinne des Arbeitsrechtes; die Vorschriften über den Arbeitsschutz und das Bundesurlaubsgesetz sind entsprechend anzuwenden; für Schäden bei der Ausübung ihrer Tätigkeit haften erwerbsfähige Hilfebedürftige nur wie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer" (Löns et. al. 2005, 58).

Konkreter werden die Arbeitsgelegenheiten in den Durchführungsbestimmungen gefasst:

"Unter Berücksichtigung der persönlichen und fachlichen Eignung des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen sollten im erforderlichen Umfang und soweit möglich konkrete Einzelheiten zur Schaffung und Teilnahme an einer Arbeitsgelegenheit festgelegt werden (z. B. Kompetenzermittlung, Auswahl der Arbeitsgelegenheiten, Zuweisungsverfahren, Art, Umfang und Nachweisform von Eigeninitiativen, Möglichkeiten zur Akquisition von Arbeitsgelegenheiten, Verfügbarkeitsfragen, mögliche Arbeitsinhalte, zeitlicher Umfang)" (BA 2005b, 5).

g) Berücksichtigung von Motivation und Mitwirkungsbereitschaft

Da eine große Zahl von Arbeitsgelegenheiten im Bereich der sozialen Dienstleistungen liegt, ist die Motivation und Mitwirkungsbereitschaft der Hilfebedürftigen bei der Auswahl des Zusatzjobs besonders zu beachten (vgl. BA 2005b, 12).

h) Weitere sozialintegrative Leistungen

Über die Förderinstrumente (ABM, Arbeitsgelegenheiten) hinaus sollen weitere sozialintegrative Leistungen angeboten werden, um Integrationshemmnisse abzubauen. Dazu zählen z.B. Kinderbetreuung, Schuldner- bzw. Suchtberatung. Dabei sind die Grundsätze der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zu beachten.

i) Träger

Als Träger für Arbeitsgelegenheiten hat das SGB II eine große Spannbreite zugelassen, eine Beschränkung auf bestimmte Trägergruppen (Kommunen, Wohlfahrtsverbände...) ist nicht vorgesehen. Lediglich die ARGE selbst soll nicht als Träger in Betracht kommen. Die Eignung der Träger ist allerdings genauer umschrieben:

"Der Träger der Zusatzjobs sollte seine Eignung nachweisen, insbesondere

- sollte die Gewähr für eine gesetzeskonforme und ordnungsgemäße Maßnamedurchführung geboten werden
- sollte dieser möglichst Erfahrungen bei der Betreuung und Integration von Zielgruppen mit Vermittlungshemmnissen haben
- sollte eine maßnahmegerechte und angemessene Ausstattung (personelle, sachliche, räumliche Infrastruktur) verfügbar sein
- sollte die Betreuung und ggf. berufliche Qualifizierung der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen sichergestellt sein (persönliche und fachliche Eignung)

- sollte ein Träger zuverlässig, seriös und finanziell leistungsfähig sein"
(BA 2005b, 15).

j) Voraussetzungen für die Einrichtung von Arbeitsgelegenheiten

Das SGB II hat für die Einrichtung von Arbeitsgelegenheiten vier grundlegende Voraussetzungen formuliert:

1. Die Zusatzjobs müssen im öffentlichen Interesse liegen. Dieses liegt vor,

"wenn das Arbeitsergebnis unmittelbar der Allgemeinheit (...) dient. Die Zusatzjobs müssen daher im Inland geschaffen werden. Arbeiten, deren Ergebnis überwiegend erwerbswirtschaftlichen Interessen oder den Interessen eines begrenzten Personenkreises oder den Interessen Einzelner dient, liegen nicht im öffentlichen Interesse" (BA 2005b, 16).

Insbesondere gemeinnützige Arbeiten liegen im öffentlichen Interesse, Gemeinnützigkeit ist zu vermuten bei einem als gemeinnützig anerkannten Träger (Kommunen, Wohlfahrtsverbände, Kirchen, Selbsthilfegruppen, Sportvereine...).

2. Zusatzjobs dürfen nur zusätzlich sein, d. h.,

"wenn sie ohne die Förderung nicht, nicht in diesem Umfang oder erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden" (BA 2005b, 16).

3. Es gilt das Gebot der Wettbewerbsneutralität: Unternehmen am Markt dürfen durch Zusatzjobs keine Nachteile entstehen, sie dürfen keine regulären Arbeitsplätze gefährden oder verdrängen.

4. Zusatzjobs müssen arbeitsmarktpolitisch zweckmäßig sein. Sie sollen z. B. Anreize für die Aufnahme einer regulären Beschäftigung bieten, eine möglichst hohe Flexibilität hinsichtlich der persönlichen Entwicklung ermöglichen, die Sicherung und Erweiterung von individuellen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen.

Die Einrichtung von Zusatzjobs kann auf unterschiedliche Weise geschehen:

- Auf Initiative der ARGE finden Planungsgespräche mit den potentiellen Trägern statt, welche die erforderlichen Zusatzjobs nach quantitativen, qualitativen und organisatorischen Aspekten beschreiben. Auf der Basis dieser Gespräche können die Träger Förderanträge stellen und die persönlichen Ansprechpartner Zuweisungen vornehmen.

- Interessierte Träger beantragen bei der ARGE die Förderung von Zusatzjobs, die ARGE überprüft die Fördervoraussetzungen, danach wird der Zusatzjob einem Pool zugeteilt, aus welchem der persönliche Ansprechpartner für seine

Klienten auswählen kann. Die konkrete Bewilligung erfolgt erst nach Einigung zwischen dem Träger und dem Hilfebedürftigen.

- Die Einrichtung eines Zusatzjobs kann aber auch über die Eigeninitiative eines Kunden erfolgen:

"Hierzu nimmt der Hilfebedürftige nach Vereinbarung mit der ARGE / AA selbst Kontakt mit potentiellen Trägern auf. Danach erfolgt Antragstellung, Überprüfung der Fördervoraussetzungen, Bewilligung und Zuweisung in Absprache mit der ARGE /AA" (BA 2005b, 11).

k) Ermessensspielräume

Bei der Zuweisung in und der Ausgestaltung von Zusatzjobs hat das SGB II bewusst große Freiräume gelassen, damit sie möglichst passgenau auf die Hilfebedürftigen zugeschnitten werden können:

"Bei der Schaffung und Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten hat der Leistungsträger einen weiten Ermessensspielraum (...). Der Träger kann die Gelegenheiten selbst oder durch freie oder private Träger schaffen" (Löns et. al. 2005, 58).

Dies gilt auch für die Höhe der dem Hilfebedürftigen zu gewährenden Mehraufwandsentschädigung als auch für die Höhe der dem Träger zu erstattenden Kosten für die Qualifizierung, Anleitung und Betreuung der Hilfebedürftigen. Der zeitliche Umfang der Zusatzjobs soll allerdings so bemessen sein, dass immer noch ausreichend Zeit für eigene Bemühungen um Arbeit oder Ausbildung bleibt.

2.2.3 Besondere Bestimmungen für Jugendliche unter 25 Jahren

Für Jugendliche unter 25 Jahren gilt, dass sie nach § 3 Abs. 2 unverzüglich nach Antragsstellung in eine Arbeit, eine Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit einzuweisen sind. §3 (2) SGB II lautet:

"Erwerbsfähige Hilfebedürftige, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, sind unverzüglich nach Antragsstellung auf Leistungen nach diesem Buch in eine Arbeit, eine Ausbildung oder eine Arbeitsgelegenheit zu vermitteln. Können Hilfebedürftige ohne Berufsabschluss nicht in eine Ausbildung vermittelt werden, soll die Agentur für Arbeit darauf hinwirken, dass die vermittelte Arbeit oder Arbeitsgelegenheit auch zur Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten beiträgt."

Die Maßnahmen

"sollen dazu beitragen, Arbeitslosigkeit junger Menschen und eine Gewöhnung an den Bezug von Sozialleistungen zu vermeiden" (Löns et al. 2005, 11).

Es wird allerdings davon ausgegangen, dass aufgrund der Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation eine Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung in vielen Fällen nicht möglich sein wird, daher solle die ARGE darauf achten, dass ausreichende Arbeitsgelegenheiten zur Verfügung stehen. Diese sind aber immer nur als Teilschritt auf dem Weg in Arbeit oder Ausbildung zu verstehen.

Dies macht auch der "Leitfaden für arbeitssuchende Jugendliche unter 25 Jahren" deutlich, den die Bundesagentur für Arbeit herausgegeben hat. Dessen Fokus

"liegt auf jenem Personenkreis, der die voraussichtlich größte Gruppe unter den erwerbsfähigen Hilfebedürftigen darstellt. Dies sind Jugendliche mit oder ohne Berufsabschluss, die keine Ausbildung suchen und aus dem Arbeitslosenhilfe- bzw. Arbeitslosengeldbezug zum SGB II überwechseln oder sich aus dem Sozialhilfebezug neu wegen SGB II-Leistungen melden. (...) Ziel ist es, Jugendlichen eine bessere Chance für den beruflichen (Wieder-)Einstieg zu geben. (...) Der besonderen Zielgruppe entsprechend, sollte jeder mögliche – ggf. auch mittelfristig realisierbare – Bildungs- und Qualifizierungsansatz im Blick auf eine nachhaltige soziale und berufliche Integration verfolgt werden" (BA 2005a, 2f).

Der Leitfaden empfiehlt, in einem Erstgespräch eine Standortbestimmung vorzunehmen, die sich an insgesamt vier Dimensionen des Förderns und Forderns orientieren:

"Das 'Fordern' wird aus den folgenden zwei Dimensionen abgeleitet:

- Engagement/Motivation/Einstellungen (Frage: Besteht Handlungsbedarf in Hinblick auf die Bereitschaft des Jugendlichen, sich aktiv am Integrationsprozess zu beteiligen?)
- spezifische Arbeitsmarktbedingungen (Frage: Wie ist die Arbeitsmarktsituation im Zielberuf bzw. in den Zielberufen?)

Das 'Fördern' zielt auf die Integrationschancen, die der Jugendliche in folgenden beiden Dimensionen hat:

- Fähigkeiten/Qualifikation (Frage: Besteht Handlungsbedarf in Hinblick auf die Qualifikation des Jugendlichen einschließlich der Sprachkompetenz Deutsch? Fehlt die Berufspraxis?)

- berufsbezogene Hemmnisse/sozialer Kontext (Frage: Welche objektiven Hemmnisse reduzieren die Arbeitsmarktchancen, z. B. fehlende Mobilität, hohe Verschuldung?)" (BA 2005a, 4).

Aus dieser Profilierung und der daraus folgenden Einschätzung der Integrationschancen folgt die Eingruppierung in die Kundengruppe. Diese sind so definiert:

- Marktkunden: Kein Handlungsbedarf aus der Standortbestimmung und gute Integrationschancen.
- Beratungskunden aktivieren: Handlungsbedarf in mindestens einer der Dimensionen 'Engagement/Motivation/Einstellungen', 'spezifische Arbeitsmarktbedingungen' oder 'einfache berufsbezogene Hemmnisse/sozialer Kontext' und erhöhte Integrationschancen durch Perspektiven-/Einstellungsänderung des Jugendlichen und/oder Abbau von Beschäftigungshürden.
- Beratungskunden fördern: Handlungsbedarf in mindestens einer der Dimensionen 'Fähigkeiten/Qualifikation' oder 'schwerwiegende berufsbezogene Hemmnisse/sozialer Kontext' und erhöhte Integrationschancen für den Jugendlichen durch Qualifizierung und/oder Abbau Beschäftigungshürden.
- Betreuungskunden: Jugendliche mit Handlungsbedarf in mehreren Dimensionen und geringen Integrationschancen" (BA 2005a, 4f.).

Weiter werden Wege für die einzelnen Gruppen festgelegt, wobei jeder Gruppe nur bestimmte Produkte angeboten werden können. Die Arbeitsgelegenheiten tauchen lediglich in der Gruppe "Beratungskunden" ("Bei schweren Fällen sind im Einzelfall auch Arbeitsgelegenheiten mit Qualifizierungsanteilen möglich") und vor allem in der Gruppe "Betreuungskunden" auf. Hier

"kann die Integrationsstrategie *zunächst* darauf zielen, die Beschäftigungsfähigkeit durch Bereitstellung jugendspezifischer Arbeitsgelegenheiten zu verbessern" (BA 2005a, 7; Hervorhebung M.J.).

Abschließend mahnt der Leitfaden an,

"sicher zu stellen, dass die Zielsetzungen des SGB II für erwerbsfähige Hilfebedürftige unter 25 Jahren zu den vorrangigen Vorhaben des Jahres 2005 zählen" (BA 2005a, 9).

2.3. Zwischenstand

Wenn ein jugendlicher Hilfebedürftiger in eine Arbeitsgelegenheit eingewiesen wird, gehört er zu den Benachteiligten:

- er hat einen Antrag gestellt, ist also erwerbslos und nicht in Ausbildung;
- die Bemühungen der ARGE waren erfolglos, die Eingruppierung ist in den Bereich "Betreuungskunden" erfolgt. Es ist daher zu vermuten, dass hier vor einer Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt oder Ausbildung erhebliche Integrationshemmnisse stehen.

Die Veränderung des sozialstaatlichen Paradigmas und die Gestaltungsspielräume bei der Ausgestaltung der Arbeitsgelegenheiten sind daher eine Herausforderung für die Pädagogik, Konzepte zu entwickeln, wie eine gezielte Betreuung und Förderung des Personenkreises geschehen kann. Um die pädagogische Aufgabe an diese Gruppe von Jugendlichen präzise bestimmen zu können, müssen Kenntnisse über deren gegenwärtige Lage vorhanden sein. Darum geht es im nächsten Abschnitt.

3 Situation von unter 25jährigen in Deutschland

Die Situation der jeweiligen Jugend ("Kohorte") ist – neben Einflüssen allgemeiner politischer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen - bestimmt durch gegenwärtige und zukünftige Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und durch gegenwärtige und zukünftige demographische Faktoren. Beides führt zu einer bestimmten Gemengelage, die sich in einer bestimmten Gefühlslage wieder findet.

3.1 Gegenwärtige und zukünftige Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt

Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundenen veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt werden von sehr vielen Wissenschaftlern beschrieben. Exemplarisch werden die Ansätze von Günter Voß und Nick Kratzer vorgestellt. Beide kommen in vielen Punkten zu ähnlichen Ergebnissen, aufgrund des unterschiedlichen Blickwinkels aber auch zu markanten Unterschieden.

3.1.1 These 1: Arbeitskraftunternehmer (Günter Voß)

Die Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft unter dem Blickwinkel der Zukunft von Beruflichkeit hat pointiert Günter Voß mit seiner These vom "Arbeitskraftunternehmer" beschrieben. Da seine Gedanken häufig rezipiert werden und damit weithin plausibel erscheinen, sollen sie hier dargestellt werden. Dies dient der Vorbereitung der pädagogischen Aufgabenstellung dieser Arbeit.

Die Entgrenzung von Arbeitsformen und die damit verbundene Krise des Berufes macht sich nach Voß (2001, 294f.) an drei Entwicklungslinien fest:

- a) Die Bedeutung berufsfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten für die tatsächlichen Tätigkeiten schwindet, fachliche Kenntnisse veralten immer schneller und fachunspezifische Kompetenzen werden immer wichtiger.
- b) Die Bedeutung traditioneller Beruflichkeit für die sozio-ökonomische Sicherung von Menschen nimmt ab, eine zu feste Bindung an den ursprünglichen erlernten Beruf wird mehr und mehr zum Risiko. Dazu wird zunehmend deutlicher, dass unsere sozialen Sicherungssysteme mit ihrer Orientierung an stabilen lebenslangen Berufsverläufen immer mehr in die Krise geraten und damit ihre Funktion der Absicherung mehr und mehr verloren geht.

c) Die Bedeutung des Berufes für die Menschen nimmt ab. Freizeitformen, Konsumverhalten und Lebensstile werden zunehmend unabhängig vom ausgeübten Beruf, die Beruflichkeit verliert mehr und mehr ihren Einfluss auf die Werthaltungen und Lebensorientierungen.

Es ist daher zu vermuten, dass es zu einer grundlegenden Veränderung von "Arbeitskraft" in unserer Gesellschaft kommen wird. Die neue (idealtypische) Grundform des Arbeitskraftunternehmers macht sich an drei Stichworten fest (ebd., 296ff.):

a) *Selbst-Kontrolle*: zunehmend wird den Arbeitnehmern die Strukturierung und die Überwachung der eigenen Arbeit übertragen. Das bedeutet auf der einen Seite erhöhte Handlungsspielräume, auf der anderen Seite aber auch ein erhöhter Leistungsdruck, verbunden "mit dem Effekt einer systematisch vertieften Ausbeutung menschlicher Arbeitsvermögen" (ebd., 297): die Leistungsziele werden vom Management erhöht, eine Kompensation für die Intensivierung der Arbeit gibt es aber nicht immer und so ist die Gefahr des Verschleißes hoch, während die langfristigen Perspektiven ungewiss sind (Pongratz/Voß 2003, 182);

b) *Selbst-Ökonomisierung*: die Beschäftigten verstehen mehr und mehr ihre Fähigkeiten und somit ihre Arbeitskraft als "Ware", die sie "anbieten";

c) *Selbst-Rationalisierung*: die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verwischen sich, der Arbeitskraftunternehmer versteht sich zunehmend als "Betrieb", dessen Ware seine eigene Arbeitskraft ist, der alle Lebensbereiche durchzieht und den er in Dienst der Erstellung seiner Ware stellt.

Es entwickelt sich so ein Individualberuf, der gekennzeichnet ist (Voß 2001, 300f.):

- durch reflexive Gestaltung der eigenen Fähigkeiten und deren Anwendung; dazu gehört eine zunehmende Subjektivierung, indem bislang eher "zufällig" und unsystematisch genutzte Teile der Persönlichkeit einbezogen werden und

- durch relativierte Fachlichkeit; da es keine "feste" fachliche Ausrichtung mehr gibt, sich diese vielmehr permanent verändert und dies die Arbeitenden vor die Aufgabe stellt, ihr "Profil" stetig weiter zu entwickeln, verbunden mit dem Risiko zu scheitern.

Der Typus des Arbeitskraftunternehmers hat gewisse Ähnlichkeit mit Formen des Berufes, die bereits in vorindustrieller Zeit bekannt waren: Bauern, Handwerker, freischaffende Künstler. Dies hat aber nichts Romantisches an sich, sondern der

"neue Beruf ist vielmehr das Berufsmodell für eine in drastisch verschärfte Qualität bis in die feinsten Poren von Gesellschaft und individuellem Leben hinein kapitalistisch geprägte und auf neuer Stufe industriell-technisch vermittelte moderne Gesellschaft" (ebd., 310).

Als Konsequenz dieser Entwicklung wird zwar auch künftig der (Individual-) Beruf (und seine Zertifizierung) eine wichtige Rolle in der gesellschaftlichen Integration spielen, aber nur noch bedingt im Blick auf die fachliche Ausrichtung. Im Gegenteil,

"schon jetzt zeigt sich in immer mehr Bereichen, die auf eine Entgrenzung und Autonomisierung von Arbeit setzen, dass eigentlich nicht mehr Personen mit fixen Fachprofilen gesucht werden, sondern individualisierte Arbeitskräfte mit komplexen Erfahrungen und vielfältigen betriebsfunktionalen Persönlichkeitsmerkmalen" (ebd., 307).

Somit wird der individual-berufliche Lebensweg zu einem fortgesetzten Prozess des Lernens, der mit "der Entwicklung des persönlichen Lebens überhaupt zusammenfällt" (ebd., 307). Dennoch ist mittelfristig nicht zu erwarten, dass sich der AKU als einziger Typus durchsetzen wird. Vielmehr ist mit einer Pluralität von Arbeitskrafttypen zu rechnen:

"Die Entgrenzung der Normalarbeitsstandards des verberuflichten Arbeitnehmers wirkt damit bezüglich der Arbeitskrafttypen in zwei entgegengesetzte Richtungen: zum einen als dialektische Weiterentwicklung zum Typus des Arbeitskraftunternehmers und zum anderen als strategischer Rückgriff auf Elemente des für 'einfache' Tätigkeiten besonders kostengünstigen Nutzungsmodell proletarisierter Arbeitskraft" (Pongratz/Voß 2003, 242).

3.1.2 These 2: Arbeitskraft in Entgrenzung (Nick Kratzer)

Während Voß den Ausgangspunkt beim arbeitenden Individuum nimmt, nimmt Kratzer seinen Ausgangspunkt beim Betrieb und fragt nach den Auswirkungen der Rationalisierung von Arbeit. Dabei versteht er seinen Ansatz als "heuristisches Konzept" mit einer großen Ergebnisoffenheit. Er geht daher nicht – wie Voß – von einem theoretisch formulierten Idealtypus künftig vermuteter Arbeit aus, sondern liefert ein analytisches Gerüst, mit dem sich Ausgangspunkt und Richtung der Veränderung bestimmen lassen (Kratzer/Sauer 2003, 96). Dabei geht er zwar von den Veränderungen in der betrieblichen Organisation aus, ist aber in der Interpretation offen für außerbetriebliche Einflussfaktoren. Diese sieht er auf ökonomischer Ebene in der Globalisierung, auf politischer Ebene

im Trend des Neoliberalismus und auf der gesellschaftlichen Ebene im Individualismus. Entgrenzung von Arbeit, so seine These, verbindet sich also mit neuen Anforderungen, aber auch neuen Angeboten für die Arbeitnehmer. Dies wird z. B. im Blick auf die Flexibilisierung von Arbeitszeiten deutlich, die eine Forderung von Arbeitnehmern – vornehmlich von Frauen – gewesen ist, die anfangs nicht unbedingt auf Gegenliebe bei den Arbeitgebern stieß. Kratzer folgert:

"Betriebliche Rationalisierungsstrategien sind in ihren Voraussetzungen, ihrer Durchsetzbarkeit und ihrer Legitimität auf gesellschaftliche Strukturen und Normen verwiesen, die in ihrer Entwicklung durchaus eigenlogisch sind" (ebd., 98).

Dies eröffnet Kratzer die Möglichkeit, Entgrenzung von Arbeit als ein Moment von gesellschaftlichen Veränderungen zu verstehen, die letztendlich gekennzeichnet sind von Kontinuität und Umbruch, wobei (noch) nicht gesagt werden kann, in welche Richtungen die Entwicklungen gehen. Dies setzt

"ein analytisches Vorgehen voraus, das die prinzipielle Offenheit und Unbestimmtheit der weiteren Entwicklung explizit berücksichtigt" (ebd., 101).

Dabei nimmt Kratzer die idealtypische Rekonstruktion fordistisch-tayloristischer Normalarbeit als "Referenzfolie" (ebd., 94), deren wesentliche Merkmale sind:

- unbefristete Vollzeitbeschäftigung
- klar abgegrenzte Arbeitszeiten
- auf Erwerbsarbeit begrenzter Arbeitsbegriff
- Arbeitsvertrag mit unbestimmter Leistungsverpflichtung, zugleich direkte Kontrolle innerhalb der Hierarchie
- Betriebsförmigkeit der Arbeit (ebd., 95).

Die Entgrenzungen des Betriebes beschreibt Kratzer unter den Stichworten "Reorganisation der betrieblichen Arbeitsteilung" (statt Abschottung der Produktion gegenüber der Marktökonomie) bzw. "Dezentralisierung und Vermarktung" (statt zentrale Planung und Steuerung); die Entgrenzung der Arbeit beschreibt er unter den Stichworten "Flexibilisierung" und "Selbstorganisation", die er als "arbeitskraftbezogene Konkretisierungen betrieblicher Reorganisationsstrategien" versteht (ebd., 92).

Dabei geht es jeweils um die

"Erosion der bislang konstitutiven Grenzziehungen zwischen Unternehmen und Lebenswelt sowie zwischen Person und Arbeitskraft" (ebd., 106).

Für diese Untersuchung ist besonders die Entgrenzung von Arbeit interessant:

- *Flexibilisierung* verbindet sich mit den Vorgängen der Entgrenzung interner und externer Arbeitsmärkte bzw. der Entgrenzung von Arbeit und Leben mit der Folge, dass sich Grauzonen flexibler Beschäftigung entwickeln, die nicht mehr nur die sog. Jedermannsbeschäftigten umfasst, sondern zunehmend auf Qualifizierte und Hochqualifizierte. Die so *entgrenzte Belegschaft* beschränkt sich nicht mehr nur auf die ehemaligen Randbelegschaften, welche als Puffer für Konjunktur- oder Auslastungsschwankungen vorgehalten wurden, sondern umfasst

"die Auslagerung tendenziell aller betrieblichen Funktionen, die entweder unregelmäßig anfallen oder nicht direkt zur Kernkompetenz des Unternehmens gehören" (ebd., 111).

- *Selbstorganisation* verbindet sich mit den Vorgängen der Entgrenzung zwischen Arbeitskraft und Person, mit der Folge, dass Hierarchieebenen abgebaut werden, direkte Kontrolle durch Vorgesetzte durch Kennziffern und Zielvereinbarungen ersetzt werden, dass feste Gehälter durch an der individuellen Leistung orientierte Entgelt (-anteile) ersetzt werden usw.

Kratzer kommt zu dem Schluss, dass zukünftig mit *permanenter Reorganisation* zu rechnen ist:

"Es scheint, als würde die Reorganisation der Unternehmen eben nicht – wie in vielen Managementkonzepten versprochen – nach einer Zeit der Umstrukturierung in neue, stabile Organisationsstrukturen münden. Vielmehr deutet sich an, dass die Reorganisation auf Dauer gestellt, permanent wird und dass die einzige Stabilität – zumindest auf absehbare Zeit – der Wandel sein wird" (ebd., 192).

Die Entgrenzungsprozesse insgesamt versteht Kratzer daher als "Organisation von Unbestimmtheit" (ebd., 115). Unbestimmtheit gab es zwar schon immer im Rahmen von Arbeit und Unternehmen,

"neu ist aber, dass Unbestimmtheit nun vermehrt von den Beschäftigten selbst bewältigt werden soll" (ebd., 116).

Nur so können diese den neuen Anforderungen gerecht werden. Dies impliziert, dass die Beschäftigten aber diese Unbestimmtheit nicht nur bewältigen können, sondern dies auch wollen. Zwar wurde auch im fordistischen Unter-

nehmen erwartet, dass der Arbeiter arbeiten "wollte", eine eigenständige Betätigung war dagegen nicht erwünscht.

3.1.3 Gemeinsamkeiten zwischen Voß und Kratzer

Voß und Kratzer schauen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Veränderungen in der Arbeitswelt. Trotzdem gibt es Gemeinsamkeiten:

- der Gedanke der Entgrenzung von Leben(szeit) und Arbeit(szeit);
- die Unsicherheit durch ständige Veränderungen;
- die abnehmende normative Kraft des (männlichen) Normalarbeitsverhältnisses;
- zur Bewältigung der Situation werden neue Kompetenzen benötigt, der einmal gelernte Beruf bietet keine Sicherheit mehr;
- die Veränderungen sind ambivalent, sie beinhalten Chancen und Gefahren, ermöglichen mehr Eigenständigkeit und "Selbstverwirklichung", bedeuten aber auch mehr Risiko und Stress;
- tendenziell deutlich mehr unsichere Arbeitsverhältnisse und damit verbunden eine Wiederkehr des Lohnproletariats;
- das Verständnis und die Bedeutung von Arbeit verändern sich insgesamt.

Diese Aspekte können daher als Hintergrund für gegenwärtige und zukünftige Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt angesehen werden. Will man benachteiligte Jugendliche an diesen Arbeitsmarkt heran führen, sind diese Anforderungen entsprechend zu berücksichtigen.

3.2 Arbeitsmarktzahlen und demographische Faktoren

Die aktuellen Zahlen zur Situation junger Menschen in Deutschland im Blick auf Bildung, Ausbildung und Zukunftsaussichten haben vor kurzem Jutta Allmendinger und Christian Ebner zusammengestellt. Sie verweisen zunächst darauf, dass zwischen 1991 und 2002 Personen mit Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss einen Zuwachs an Beschäftigung erzielen konnten, während Personen ohne Ausbildung erhebliche Beschäftigungsverluste hinzunehmen hatten (Allmendinger/Ebner 2005, 2). Im Blick auf neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zeigt sich zwar 2004 erstmals seit Jahren wieder ein Anstieg gegenüber dem Vorjahr, nimmt man allerdings die Entwicklung der "rechnerischen Lehrstellenlücke" (noch nicht vermittelte Bewerber minus unbesetzte Ausbildungs-

stätten) hinzu, hat sich die Situation seit 2000 kontinuierlich verschlechtert. 2004 lag die Lücke bei 30.000 fehlenden Ausbildungsplätzen (ebd., 3). Alarmierend ist dabei der Umstand, dass lediglich 53,9% der Bewerberinnen und Bewerber im gleichen Jahr die Schule verlassen haben, 20,5% im Vorjahr und 25,6% in noch weiter zurückliegenden Jahren. In diesem Bereich hat sich innerhalb der letzten fünf Jahre die Quote um mehr als 5% erhöht. Allmendinger/Ebert vermuten,

"dass immer mehr Jugendliche mehrere Ergänzungsangebote hintereinander in Anspruch nehmen, bevor sie, wenn überhaupt, in eine 'richtige' Ausbildung übergehen können" (ebd., 6).

Kaum verwunderlich, dass daher auch das Alter der Jugendlichen bei Abschluss der Ausbildung steigt. Kritisch ist hierbei die Tatsache, dass es für Jugendliche über 20 Jahre immer schwieriger wird, noch einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Arbeitslosenquote bestätigt dies: für die unter 20-jährigen nimmt sie in den letzten Jahren ab, für die über 20-jährigen steigt sie stetig, 2004 lag sie bei 13%.⁷ Der Abschluss einer Berufsausbildung besitzt allerdings nach wie vor entscheidende Bedeutung für den Karriereverlauf, so das Ergebnis einer europäischen Vergleichsstudie:

"Erst nach den zehn Jahren spielt die während der Berufstätigkeit erworbene Arbeitsmarkterfahrung der Frauen und Männer zunehmend eine Rolle" (Enggruber 2005, 77).

Diese aktuelle Situation ist zugleich im Rahmen der demographischen Entwicklung zu sehen. Die ausbildungsrelevanten Jahrgänge werden bis 2030 stetig abnehmen, dazu kommen Berechnungen, die erwarten lassen, dass die heutige Generation auf dem Arbeitsmarkt deutlich gebildeter ist als künftige Generationen (Allmendinger/Ebner 2005, 8f.). Gleichzeitig aber wird der Bedarf an hochqualifizierten Personen steigen, der Bedarf an einfachen Fachtätigkeiten bzw. Hilfstätigkeiten weiter sinken. Zu ähnlichen Aussagen kommt auch der Berufsbildungsbericht 2004:

"Der Anteil einfacher Arbeit am gesamten Tätigkeitsspektrum wird zwar in den nächsten Jahren leicht sinken, aller Voraussicht nach aber mittelfristig immer noch ein Sechstel betragen. Gleichzeitig verändern sich durch neue Produktionskonzepte, alternative Formen der Arbeitsorganisation und technische Innovationen die Anforderungen an die fachliche und überfachliche Qualifikation von Mitarbeitern im Bereich einfacher Tätigkeiten deutlich. Der daraus entstehende Bedarf nach

⁷ Allerdings liegt sie damit immer noch niedriger als in anderen europäischen Staaten; vgl. Arnold et. al. 2005, 37.

Kompetenzentwicklung in Relation zum gegenwärtigen Qualifizierungsstand von Geringqualifizierten – beschäftigt oder arbeitslos – macht die wirtschafts- und beschäftigungspolitische Virulenz dieses Themas aus" (BMBF 2004, 161. Vgl. BMBF 2003 177ff.)

Allmendinger/Ebert resümieren im Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit:

"Misst man Arbeitslosigkeit nicht an den amtlich ausgewiesenen Quoten, sondern am Maßstab der Beschäftigungsfähigkeit der Europäischen Kommission, so dürften heute zwanzig Prozent eines jeden Jahrgangs nicht beschäftigungsfähig sein. Sie werden keine Produktivkraft sein, sondern zu erwerbsfähigen aber arbeitslosen Erwachsenen heranwachsen, und später Rentner mit minimalen Renten sein. Sie sind es aber, auf die unsere Wirtschaft wegen der großen demografischen Verschiebungen bald zentral angewiesen ist. Der Fachkräftemangel ist keine Fiktion – das ist die Realität von morgen" (Allmendinger/Ebner 2005, 10f.).

Weiter kommen sie im Blick auf die hohe Zahl von Altbewerberinnen und –bewerber um Ausbildungsstellen zu folgender Feststellung:

"Laufen die Maßnahmen aus und wird keine Ausbildung an- und abgeschlossen, so wird jeder zweite von ihnen arbeitslos sein – nicht kurzfristig, sondern meist über lange Zeiträume hinweg, da sich zeitgleich die Tätigkeitsfelder verändern und die Ansprüche immer höher werden. Diese Gruppe muss aufgrund unserer demographischen Entwicklung von den zahlenmäßig geringer ausfallenden nachwachsenden Generationen versorgt werden: Zwischen 1980 und 2020, in vier Jahrzehnten, wird der Anteil der unter 25-Jährigen um die Hälfte sinken" (Allmendinger/Ebner 2005, 11).

Die Zahl der nach SGB II anspruchsberechtigten jungen Menschen unter 25 Jahren liegt nach Schätzungen des Institutes für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) bei 207.000 (Rudolph 2004, 4).

Auf der anderen Seite ist genügend Arbeit vorhanden, kann aber derzeit nicht finanziert werden. Offensichtlich ist, dass der Markt nicht in der Lage ist, diese Arbeit zu organisieren. Zugleich ist keine Bereitschaft in der Politik vorhanden, einen steuerfinanzierten 2. Arbeitsmarkt für diese Dienstleistungen einzurichten. Aber genau dort werden erhebliche Arbeitsplatzpotentiale gesehen:

"In empirischen Ländervergleichen der Beschäftigungsstruktur weist die Bundesrepublik eine unterdurchschnittliche Ausprägung im Bereich *einfacher* (Hervorhebung im Original) Dienstleistungen auf, bei denen

folglich die größten Zuwachspotentiale erkannt werden" (Arnold et. al. 2005, 25).

Bernhard Wagner präzisiert diesen Gedanken im Anschluss an Untersuchungen der EU, welche erhebliche Beschäftigungsmöglichkeiten im

"Bereich bislang unversorgter Bedürfnisse sehen, (...) so z. B. die Versorgung der Grundbedürfnisse wie Ernährung und Wohnen, kleinräumige technische Systeme in den Bereichen Energie, Verkehr, Ver- und Entsorgung, gemeindenahе Dienstleistungen in sozialer und produktiver Hinsicht, die Förderung der lokalen Kultur, die Naherholung und Freizeitgestaltung, die Umweltreparatur und Umweltprävention wie auch die kommunale Infrastruktur" (2005, 240).

Im Blick auf die Lage der Jugend insgesamt ist Krafeld zuzustimmen:

"Für die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener ist Diskontinuität inzwischen zu kennzeichnenden Merkmal geworden" (2000, 20).

Arnold et. al. ziehen aus dieser Situation der Jugend folgende Konsequenz:

"Das 'junge Erwachsenenalter' ist gegenwärtig die Sozialisationsphase, die am entschiedensten durch die Entgrenzungstendenzen in der Arbeitsgesellschaft geprägt wird. (...) Zentral erscheint dabei, dass junge Erwachsene im freischwebenden, unübersichtlichen und unsicheren Übergang, für den eine Verlaufsprognose nicht gegeben werden kann, wenn man sich z.B. in Arbeitslosigkeit, Berufshilfemaßnahmen oder im Sozialhilfestatus befindet, ihre Lebensperspektiven nur aus dem aktuellen Bewältigungskontexten heraus entwickeln können" (2005, 82f.).

Bei diesem kursorischen Überblick sind viele Aspekte vernachlässigt, z. B. regionale oder geschlechtsspezifische Unterschiede. Kurz soll allerdings auf die unterschiedliche Situation zwischen Ost- und Westdeutschland eingegangen werden. Dazu werden wesentliche Ergebnisse einer Untersuchung von Jugendlichen von Andreas Oehme und Patricia Liebscher-Schebiella referiert:

1. "Sowohl 'Autonomiebewusstsein (d. h. Eigenständigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstbehauptung) und der Anspruch auf persönliche Kongruenz bzw. Glaubwürdigkeit ('Authentizität') wie Berufs- und Familienorientierung (...) sind im Osten deutlich stärker ausgeprägt" (Oehme/Liebscher-Schebiella 2001, 293)

2. "Ostdeutsche (und besonders weibliche) Jugendliche haben eine höhere Leistungsorientierung und Mobilitätsbereitschaft" (ebd., 293).
3. "Da es im Osten kaum eine 'soziale Unterschichtung' der Gesellschaft durch Migranten gibt (...) steht faktisch der ostdeutsche Jugendliche, der nicht 'gebraucht' wird (...), mit dem türkischen Jugendlichen im Westen auf der gleichen sozialen Statusstufe. Was dem desintegrierten Ostdeutschen in unterster sozialer, eigentlich 'anderen' zugewiesenen Stellung bleibt, ist die Vergewisserung seiner 'ethnischen Überlegenheit': Er sucht seine 'Integration durch Ausgrenzung' anderer" (ebd., 294).
4. Die weitaus größeren Zukunftssorgen und –unsicherheiten im Osten wirken sich sowohl auf die Stimmung als auch auf die Problemwahrnehmung aus, die im Osten größer als im Westen ausgeprägt ist (ebd., 295).
5. Das "Problem der kleinen Zahl" durch den rasanten Geburtenrückgang stellt auch die Förderung benachteiligter Jugendlichen vor große Probleme, da mitunter große Wege zu überwinden sind und die Auswahlmöglichkeiten geringer sind. Dieses Problem wird sich noch verschärfen (ebd., 296).
6. Im Blick auf die Forschung ist als Problem zu sehen, dass nach wie vor die "westdeutsche Norm" als Ziel einer Angleichung angesehen wird. "Dadurch geraten die Differenzen meistens nur als Probleme in den Blick bzw. bleiben nur noch die Probleme als Differenzen zurück. Die 'noch´s' und 'immer noch´s' in den entsprechenden Veröffentlichungen entspringen oft diesem Ansatz. Die Eigenheiten der ostdeutschen Jugend werden zu stark von dem Muster der westdeutschen interpretiert und zu wenig als eigenständige Phänomene wahrgenommen, die erst in ihrem spezifischen Kontext sinnvoll zu begreifen sind" (ebd., 302).⁸

3.3 Lebens- und Gefühlslage der heutigen Jugend

Wie wirkt sich diese Gemengelage von Arbeitsmarkt, Demographie und strukturellen Veränderungen von Erwerbsarbeit auf die Gefühlslage junger Menschen unter 25 Jahren aus?

⁸ Im Sinne des letzten Gedankens liegt mir daran, an dieser Stelle deutlich zu machen, dass die Perspektive dieser Untersuchung aufgrund meiner Herkunft und meiner Lebenssituation aus dem westdeutschen Blickwinkel geprägt ist. Inwieweit Zuspitzungen, Konkretionen im Rahmen der Kriterienbildung im Abschnitt 5 auf ostdeutsche Verhältnisse anwendbar sind, vermag ich daher nicht abschließend zu beurteilen.

"Jugendliche und junge Erwachsene sind heute (...) zu jener Sozialgruppe geworden, in der sich der Strukturwandel und die Krise der Arbeitsgesellschaft am deutlichsten widerspiegelt (...). Dies findet seinen praktischen Ausdruck darin, dass die Technologisierung und Rationalisierung der Produktions- und Dienstleistungsbereiche zu einer enormen Verringerung der Berufspaletten und damit zu einer Verknappung der Einstiegs- und Lehrberufe für Jugendliche geführt haben. Gleichzeitig suchen die Unternehmen mit ihren hoch technisierten Berufsabläufen mehr als früher schon die 'fertigen', also bereits qualifizierten und mit Berufserfahrung versehenen Arbeitskräfte. Die Jugendlichen trifft diese Entwicklung – wenn auch vermittelt und diffus – in ihrem Selbstwertgefühl. (...) Dabei geht auch hier der Experimentiercharakter der Jugendphase verloren, viele Jugendliche können beim Neueinstieg ihre jugendkulturelle Kreativität und Phantasie nicht entfalten, sie müssen nehmen, was sie bekommen" (Böhnisch 2005, 167).

Die Jugend ist nicht mehr die Zukunft der Gesellschaft, sondern sie ist im Wartestand ("Prinz-Charles-Syndrom"). Sie fühlt sich nutzlos und überflüssig, alt bewährte Traditionen und Standards können sie nicht mehr übernehmen, gleichwohl werden sie von Eltern und den Bildungsinstitutionen damit konfrontiert. Es wird von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens gesprochen, doch unter den Bedingungen klingt dies eher abschreckend auf die Jugendlichen, da vielen trotz Ausbildung (und/oder Studium) der Einstieg in die Erwerbstätigkeit nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten gelingt. Krafeld fragt daher im Blick auf die benachteiligten Jugendlichen kritisch,

"ob und inwiefern insbesondere gängige Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprogramme mit all ihrer konventionellen Arbeitsmarktfähigkeit nicht möglicherweise längst ungewollt auch massenhaft 'Loser'-Karrieren stabilisieren und untermauern helfen (...). Die Schule ist (...) inzwischen bis in ihre untersten Klassen hinein mit Kindern konfrontiert, die sich schon in ihrem jungen Alter so sehr als 'Loser' sehen, dass sie sich sowieso für später keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen und daher mit Grund fragen, warum sie sich überhaupt noch anstrengen, anpassen und einordnen sollen" (Krafeld 2000, 31).

An anderer Stelle wird Krafeld noch deutlicher, indem er die Frage stellt, warum die Gesellschaft derzeit so viele (junge) Menschen hervorbringt, die mit den gegenwärtigen Verhältnissen und Anforderungen nicht zurecht kommen. Es drängt sich für ihn die Antwort auf,

"dass das der Gesellschaft eigentlich kaum schadet, da so ungeheuer viele Menschen sowieso nicht gebraucht werden. Aber nützen kann es ihr sehr: Denn gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse lassen sich in jeder Gesellschaft dann am leichtesten durchsetzen, wenn man erstens den Betroffenen die Schuld dafür zuschreibt und wenn man es jenen zweitens gleichzeitig möglichst schwer macht, da raus zu kommen. Institutionen, die heute jungen Menschen auf ihre Zukunft vorbereiten sollen, müssen sich also zumindest fragen (!) lassen, ob nicht auch sie daran mitwirken, all jene Menschen dumm, möglichst lebensunfähig zu halten (oder zu machen!), die die Gesellschaft wahrscheinlich sowieso nicht braucht" (ebd., 159).

Es gilt auch zu bedenken, dass es inzwischen Jugendliche gibt, die bereits in Arbeitslosenfamilien aufgewachsen sind und

"die Arbeit in ihrem Leben nie als zentral kennengelernt haben, nicht in der Familie, nicht im umgebenden Milieu, nicht in der Schule" (ebd., 123).

Damit besteht aber die Gefahr der

"Propagierung einer Mittelschichtideologie, nach der man 'ohne Arbeit nichts ist' (...). Die Maßstäbe der herrschenden bürgerlichen Dominanzkultur mit den in ihr zentralen Vorstellungen von Persönlichkeit, von Arbeit und Leben werden immer wieder verabsolutiert, statt danach zu fragen, welches Verständnis für die konkreten Menschen, mit denen man es gerade zu tun hat, tatsächlich sinnstiftend und handlungsleitend ist" (ebd., 127).

Gleichzeitig kommen unterschiedliche Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen zwar im Blick auf sich selbst optimistisch, im Blick auf die gesamte Zukunft (von Arbeit und Erwerbstätigkeit) aber düster in die Zukunft schauen (Klotzek 2005, 38; Zinnecker et. al. 2003, 116f.). Was geschieht, wenn der Optimismus angesichts frustrierender Erfahrungen zu schwinden beginnt? Oder wenn Jugendliche bereits von Anfang an nicht zu denen gehören, bei denen sich Optimismus – warum auch immer – zunächst einmal eingestellt hat? Von daher kommt neben der *Zielsetzung* (was soll für die Jugendlichen erreicht werden?) der Frage der *Motivation* der Jugendlichen, sich auf Arbeitsgelegenheiten überhaupt einzulassen, zentrale Bedeutung zu.

3.4 Zwischenstand

Das neue SGB II legt einen Schwerpunkt bei jungen Erwachsenen unter 25 Jahren. Inwieweit ist dieses neue Gesetz mit seinen Instrumenten geeignet, die benachteiligten jungen Menschen an die Anforderungen in der Arbeitswelt heran zu führen und sie sozial zu integrieren?

Bei der Beantwortung dieser Frage sind aufgrund der bisherigen Darstellung folgende Aspekte zu berücksichtigen:

a) Permanente Veränderungen der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt

Die Anforderungen und Chancen auf dem gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsmarkt sind einem ständigen Wandel unterworfen, die demografische Entwicklung kommt hinzu, welche die Gesellschaft vor große Veränderungen in vielen Lebensbereichen stellt. Da tendenziell die Zahl der Jüngeren abnimmt und die Zahl der Älteren steigt, muss mittel- und langfristig zumindest daran gedacht werden, die heute strukturell Ausgegrenzten in den 1. Arbeitsmarkt zu integrieren. Zugleich scheint ein 2. Arbeitsmarkt unumgänglich, denn es ist zwar genug Arbeit im Bereich der "persönlichen Dienstleistungen" vorhanden, kann aber nach Marktregeln nicht finanziert werden. Arbeitsgelegenheiten sollen in diesen Bereich vordringen. Für persönliche Dienstleistungen – auch in Arbeitsgelegenheiten - wird aber "Persönlichkeit" benötigt, die ausgebildet werden muss.

b) Vorhandene Arbeitsplatzlücke

Es gibt derzeit zu wenige Arbeitsplätze. Diese Lücke wird sich vermutlich eines Tages schließen, ohne dass derzeit absehbar ist, wann und wie dies geschehen wird, weil die Veränderungen permanent voran schreiten. Heute ungelernete oder gering qualifizierte Menschen haben vermutlich nur dann eine Chance, wenn sie an die veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt heran geführt werden, aber nicht unter der Prämisse einer kurzfristigen, sondern mittel- oder gar längerfristigen Vermittlung in Erwerbsarbeit. Das bedeutet zugleich, dass der Aufbau von Fachqualifikationen für diese Personengruppe momentan nicht im Vordergrund stehen kann, da diese zu schnell veralten. Dagegen kommt es auf eine Entwicklung der Persönlichkeit an, die Menschen in die Lage versetzt, (stets) neue Herausforderungen bewältigen zu können. Anzuerkennen ist, dass es nicht um Jugendarbeitslosigkeit geht, sondern dass

"der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die soziale Gestalt Jugend erreicht und diese grundlegend verändert hat" (Arnold et. al. 2005, 75; vgl. 81f.).

c) Diskontinuitäten im Verlauf des Erwerbslebens

In der gegenwärtigen Situation müssen Jugendliche allgemein nicht nur auf das Erwerbsleben vorbereitet werden, sondern auch auf – unterschiedliche lange – Phasen von Erwerbslosigkeit. Für diejenigen, die bereits erwerbslos sind, steht eine kurzfristige Bewältigung dieser Situation angesichts der Anforderungen der Arbeitsgesellschaft im Zentrum.

d) Motivation als zentrale Herausforderung

Dabei ist auch die gefühlsmäßige Lage der Jugendkohorte zu berücksichtigen. Gegenwartsbewältigung ist keine rein kognitive Aufgabe. Zu fragen ist, wie Arbeitsgelegenheiten angelegt sein müssen, dass Jugendliche darin für sich eine Chance für die Lebensbewältigung sehen können. Motivation könnte hier das zentrale Stichwort sein, welches Handlungsfähigkeit und Gefühlslage verbindet.

e) Jugendliche Hilfebedürftige unter 25 Jahren nach SGB II

Jugendliche unter 25 Jahren, die in eine Arbeitsgelegenheit nach SGB II vermittelt werden (sollen), gehören per definitionem bereits zu den am stärksten sozial benachteiligten Personen in unserer Gesellschaft. Dennoch ist nach SGB II das Ziel die Vermittlung in den sich permanent verändernden 1. Arbeitsmarkt, im Vordergrund steht aber nach den Durchführungsbestimmungen für diese Personengruppe die Aufgabe der sozialen Integration und die Einrichtung "jugendspezifischer" Arbeitsgelegenheiten.

4 Theoretische Ansätze

Von dem im letzten Abschnitt formulierten Zwischenstand her werden drei pädagogische Aufgabenstellungen erkennbar:

- Motivation der Jugendlichen in und für Arbeitsgelegenheiten;
- die soziale Integration;
- Entwicklung von andauernden Kompetenzen zur Bewältigung stets neuer Herausforderungen.

Daher wird zunächst nach Ansätzen zur Kompetenzentwicklung im Bereich der beruflichen Weiterbildung gefragt. Hier wird beschrieben, welche Anforderungen sich aus den Veränderungen des Arbeitsmarktes für die *Erwerbstätigen* ergeben und mit welchen pädagogischen Konzepten diesen Veränderungen begegnet wird. Dazu wird das Konzept von Kompetenzentwicklung von Wolfgang Wittwer heran gezogen.

Zum anderen ist das sozialpädagogisch orientierte Lebensbewältigungskonzept von Lothar Böhnisch geeignet, um die Besonderheiten für die *sozial Benachteiligten* besser in den Blick bekommen zu können, weil Böhnisch einen Schwerpunkt auf die Integration der Jugendlichen legt.

Böhnisch und Wittwer treffen sich in zentralen Begriffen von Kompetenz und Biografisierung, nehmen allerdings unterschiedliche Blickwinkel ein:

- *Wittwer* beschreibt die Aufgaben für Erwerbstätige, wenn alles "glatt" geht auf dem beruflichen Weg.
- *Böhnisch* beschreibt die Herausforderung der Krisenbewältigung, wenn schwere Brüche auftreten.

Von daher wird hier die These vertreten, dass es hilfreich für ein pädagogisches Konzept für die Entwicklung von Beurteilungskriterien für Arbeitsgelegenheiten nach SGB II ist, *sowohl* den Blickwinkel der beruflichen Weiterbildung *als auch* den Blickwinkel der Sozialpädagogik zu berücksichtigen. Geht es bei ersterem – insbesondere bei der Gruppe der unter 25jährigen eher um die langfristige Perspektive (der Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt), so liegt der Fokus bei letzterem auf der kurz- und mittelfristigen Perspektive, die jetzt existierende Lebenssituation bewältigen zu müssen und das bedeutet zugleich, sozial integriert zu werden. Somit wird deutlich, dass eine pädagogische Ausrichtung der Arbeitsgelegenheiten die Ausbildung von Kompetenzen zur Bewältigung der eigenen Lebenssituation beinhaltet, die zwar eine zukünftige Erwerbstätigkeit nicht aus dem Auge verliert, aber nicht zum kurzfristigen Ziel erhebt.

Mit den beiden Konzepten von Wittwer und Böhnisch sollen so die "inneren" Lernprozesse und die Zielsetzungen beschrieben werden, um von dort aus Kri-

terien für Arbeitsgelegenheiten zu entwickeln (4.1). Dabei geht es hier um den Versuch, Ansätze aus der beruflichen Weiterbildung und der Sozialpädagogik zusammen zu bringen, die bislang eher in getrennten Welten zu existieren schienen (vgl. Arnold et. al. 2005, 91).

Im Blick auf die konkrete Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten wird die Unterscheidung von "formellen" und "informellen" Lernprozessen heran gezogen, weil dadurch die vielen "ungeplanten" und zufälligen" Lernprozesse systematisch mit reflektiert werden können. (4.2).

Da aufgrund der "Gefühlslage" der Motivation der benachteiligten Jugendlichen besondere Bedeutung zukommt, werden dazu grundlegende psychologische Erkenntnisse referiert (4.3).

4.1 Kompetenzgewinn als Konzept zur Lebensbewältigung

4.1.1 Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Wittwer entwickelt sein Konzept von Kompetenzentwicklung angesichts der nachlassenden Kraft des herkömmlichen Berufskonzeptes. Dabei geht er von den oben (3.2) bereits vorgestellten Prozessen in der Arbeitswelt aus und kommt zu der These:

"Die berufliche Entwicklung erfolgt daher heute unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation, verstanden als offener Übergang vor einer im weitesten Sinne als defizitär erlebten Situation (z. B. mangelnde Qualifikation, fehlende Arbeitsmöglichkeiten) hin zu einer Situation, von der man nicht weiß, wie tragfähig sie sein wird, d. h. welche neuen Situationsanforderungen sie begründet" (Wittwer 2003a, 66).

Dieser Prozess hat direkte Konsequenzen für die berufliche Bildung:

"Sie kann nicht mehr nur fachsystematisches Wissen und berufsbezogene Fachqualifikationen vermitteln, diese veralten heute immer schneller, sie muss vielmehr auch die Jugendlichen wie die Erwachsenen auf die neuen Erwerbs- und Berufsbiografien vorbereiten und die Entwicklung von Fähigkeiten unterstützen, die trotz aller Wechsel und Veränderungen Kontinuität herstellen können" (Wittwer 2003c, 25).

Diese Funktion kann für ihn die individuelle Kompetenzentwicklung übernehmen. Dabei grenzt er sich aber von Vorstellungen ab, die den Begriff der Kompetenz in die Nähe von Schlüsselqualifikationen rücken:

"Schlüsselqualifikationen sind gesellschaftlich definiert und ihre Vermittlung im Rahmen der beruflichen Bildung erfolgt unter institutio-

nell-pragmatischen Gesichtspunkten. Kompetenzen dagegen erhalten ihre Bestimmung aufgrund ihrer individuell-subjektiven Dimension" (Wittwer 2003a, 73).

Damit tritt nach Wittwer in der beruflichen Bildung zugleich ein wichtiger Perspektivwechsel ein:

"weg von der Defizit- und hin zur Stärkenanalyse" (Wittwer 2003c, 25).

Kompetenz ist somit für ihn

"ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem (...). Sie beinhaltet die ganz persönlichen Ressourcen eines Individuums, seine Besonderheiten bzw. die Stärken. Kompetenzen werden von zwei Seiten her bestimmt: von der Situation (Anforderungsseite) und der Person (persönliche Ressourcen)" (ebd., 26).

Wesentlich ist dabei der Aspekt, dass es keine Kompetenzen "an sich" gibt, sondern nur kompetentes Verhalten. Kompetenzen sind Handlungsdispositionen, die in Handlungssituationen aktualisiert werden (Wittwer 2003a, 121).

Dabei unterscheidet Wittwer zwischen Kern – und Veränderungskompetenzen:

Kernkompetenzen sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Individuum in besonderem Maße beherrscht. Sie geben Orientierung, stellen Kontinuität her und begründen Fachqualifikationen;

Veränderungskompetenzen stellen dagegen die Fähigkeit und die Bereitschaft dar, sich auf unterschiedliche Situationen und Anforderungen stets neu einzustellen zu können (ebd., 74; vgl. ders. 2003c, 27).

Der entscheidende Unterschied zum Konzept der Schlüsselqualifikationen liegt zum einen darin, dass ein Individuum seine Kernkompetenzen ein Leben lang behält (während Fachqualifikationen schnell veralten können). Vor allem aber erlebt der Erwerbsfähige

"die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr als Resultat der Anforderungen eines ganz bestimmten Berufes, sondern als persönliche Kompetenz, die er berufsübergreifend bzw. berufsunabhängig einsetzen kann" (Wittwer 2003a, 74).

Dieser Prozess ist für Wittwer von fundamentaler Bedeutung, denn:

"von der Entwicklung beider Kompetenzen hängt in Zukunft die Beschäftigungsfähigkeit eines Individuums ab" (Wittwer 2003c, 26).

Diese Veränderungen führen auch zu einem neuen Verhältnis von Beruf und Biografie. Im herkömmlichen Berufskonzept stellte der Beruf den Rahmen für

die Entwicklung der Biografie dar. In der Regel orientierte sich die eigene Biografie dabei am Normalarbeitsverhältnis, welcher den Lebenslauf von Männern und Frauen strukturierte. Da dieses Berufskonzept aber mehr und mehr zerfällt, verliert es auch seine strukturierende Bedeutung.

"Die Normalerwerbsbiografie wird heute durch individuell gestaltete berufsbiografische Lebensverläufe abgelöst. Dazu bedarf es jedoch einer permanenten Selbstvergewisserung im Hinblick auf den eigenen beruflichen Standort und die berufliche Weiterentwicklung" (Wittwer 2003a, 82).

Damit wird das Konzept des Berufes abgelöst durch das Konzept der Berufsbiografie. Dies hat erhebliche Konsequenzen:

"Für das Individuum bedeutet dieser Prozess einerseits Identitätsverlust, Verlust an Orientierung, den Zwang, Entscheidungsverantwortung zu übernehmen und Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen. Andererseits aber auch die Chance, selbstverantwortlich handeln zu können, seine individuellen Kompetenzen zu entwickeln und die Biografie selbst zu gestalten. (...) Übertragen auf das Berufskonzept bedeutet das, die Individuen müssen die Möglichkeiten des Berufskonzeptes selbst realisieren, indem sie die einzelnen Strukturelemente in einen möglichen gedachten und für sie sinnhaften Zusammenhang bringen, wobei sich der Sinn aus der jeweiligen (Berufs-)Biografie ergibt. Für diese stellen die individuellen Kompetenzen eine wichtige Orientierung dar. Die Individuen entwickeln dadurch bestimmte in sich stimmige und erkennbare Kompetenz- und Qualifikationsprofile, über die sie sich am Arbeitsmarkt positionieren" (ebd., 83).

Dies bedeutet aber zugleich, dass ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit vorhanden sein muss (ebd., 75).

Die Biografie ist damit

"der Ort der Integration von formell und informell erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. (...) Biografiearbeit meint dann den Prozess der Selbstreflexion der eigenen Biografie mit Unterstützung eines Beraters bzw. einer Beraterin, mit dem Ziel, die eigene Entwicklung zu gestalten. Bei der Biografiearbeit geht es also nicht allein darum, die eigene Geschichte retrospektiv aufzuarbeiten, sondern auch und vor allem um die prospektive Planung des Lebenslaufes bzw. der beruflichen Karriere" (Wittwer 2003c, 33).

Biografiearbeit bewegt sich dabei zwischen den drei Eckpunkten: Biografie, Subjekt, (aktuelle) Situation und Vision, sie kann punktuell erfolgen oder über einen längeren Zeitraum angelegt sein. Im Blick auf die Erwerbstätigkeit spricht Wittwer dabei von der Möglichkeit einer "beruflichen Profilbildung" und sieht einen möglichen Beratungsablauf wie folgt:

- "1) Entwicklung von Visionen vor dem Hintergrund der aktuellen beruflichen Situation.
- 2) Benennung der individuellen Stärken/Kompetenzen. Reihung dieser Kompetenzen nach dem Grad ihrer Ausprägung und Relevanz im Hinblick auf die Vision.
- 3) Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern als berufliche Entwicklungsfelder – optional/alternativ und/oder schrittweise durchlaufend.
- 4) Auswahl positiver Leitbilder und Ressourcen zur Unterstützung des Entwicklungsprozesses.
- 5) Identifikation von Hemmnissen und Entwicklung von Strategien zu deren Überwindung.
- 6) Formulierung von Zielen auf dem Weg zur Vision" (ebd., 33f.)

Wittwer macht deutlich, dass der Kompetenzbegriff derzeit zum Leitbild für die eigenverantwortliche Weiterqualifizierung (2003a, 115) wird. Hier wird dann schnell deutlich, dass sich Weiterbildung in Anlehnung an den eben vorgestellten Gedanken der beruflichen Profilbildung als "Orientierungscenter" verstehen müssen,

"das den Lernenden Erfahrungsräume zu Entdeckung und Entwicklung ihrer Kompetenzen bietet und sie bei diesem Prozess unterstützt und begleitet. Erst dann kann selbstgesteuert gelernt werden" (ebd., 126).

4.1.2 Lebensbewältigungskonzept nach Böhnisch

Die Darstellung des Konzeptes nach Wittwer zeigt, dass berufliche (Weiter-)Entwicklung für die Erwerbstätigen eine permanente Herausforderung ist. Was aber ist mit den Menschen, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden können? Die (noch) nicht oder nicht mehr erwerbstätig sind? Besteht nicht die Gefahr, dass sie angesichts der hohen Anforderungen mehr und mehr demotiviert werden?

Benötigt wird ein pädagogisches Konzept, welches die jungen Menschen in ihrer heutigen Situation abholt, dabei aber das (langfristige) Ziel nicht aus den Augen verliert. Das Lebensbewältigungskonzept von Lothar Böhnisch (und seinen Kollegen) kann m. E. diese Aufgabe erfüllen.

Zunächst folgt ein längeres Zitat, in dem die wesentlichen Eckpfeiler bereits genannt werden.

Lebensbewältigung meint

"das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenskonstellationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – als Zusammenspiel von positivem Selbstwertgefühl, sozialer Anerkennung und erfahrbarer Selbstwirksamkeit – gefährdet ist. Es kann in diesen Situationen also weniger auf bisher erfahrene Kompetenzen aufbauen 'gelernt' werden, sondern viele Menschen reagieren nach einem Muster, das eine eigene leibseelisch rückgebundene Logik hat. Aus der Sicht und dem Erleben der Subjekte steht die Frage nach der Handlungsfähigkeit des Menschen in solchen anomischen Strukturen im Vordergrund. Dabei hat sich das Problem der Anomie kompliziert. Es geht nicht mehr nur um die Frage, ob und wie ich das gesellschaftlich Erreichbare auch erreichen kann, sondern immer mehr darum, wie ich mich so verorte, dass ich irgendwie handlungsfähig bleibe, mich sozial behaupten kann. Gerade Arbeitslosigkeit und prekäre Übergänge lassen immer wieder solche anomischen Konstellationen entstehen, die ein ungerichtetes Streben nach Handlungsfähigkeit bei den Subjekten freisetzen. (...) Übertragen wir diese Erkenntnisse auf den Bereich der Erwerbslosigkeit und der prekären Übergänge und biographischen Brüche, so wird im Weiteren deutlich, dass das 'kritische' Problem sozialer Benachteiligung (...) nicht automatisch in der Situation der Arbeitslosigkeit oder der ungewissen Zukunftsperspektive liegt, sondern in der Art und Weise, wie man diesen Situationen und Konstellationen psychisch und sozial ausgesetzt ist. Deshalb ist es bei der Organisation von Hilfen zur Kompetenzentwicklung für die von sozialer Benachteiligung betroffenen Personen wichtig, Zeit und Raum für Beziehungen zu haben, in denen kritische Konstellationen biographisch lokalisiert und identifiziert werden können (Arnold et. al. 2005, 99ff.).

Die zentralen Gedanken werden nun genauer vorgestellt.

a) *Streben nach Handlungsfähigkeit*

Böhnisch bezeichnet das Streben nach Handlungsfähigkeit als das zentrale menschliche Bedürfnis. In der heutigen Gesellschaft, die erstmals Menschen als überflüssig erscheinen lässt (Böhnisch 2005, 31) und in der Menschen sich als asozial ausgegrenzt erleben, tritt das Streben nach Handlungsfähigkeit in den Vordergrund. Dabei ist dieses Streben in erster Linie nicht kognitiv-rational, sondern emotional bzw. triebdynamisch strukturiert (ebd., 31).

"Lebensbewältigung meint in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – gefährdet ist" (ebd., 31).

b) *Dimensionen der Lebensbewältigung*

Böhnisch nennt vier psychosoziale Grunddimensionen der Lebensbewältigung, die in Situationen der Bedrohung von Handlungsfähigkeit unterschieden werden können und von Menschen "bewusst oder unbewusst – zur Behebung ihrer biografischen Krise aktiviert werden" (ebd., 46):

1. Die Erfahrung des Selbstwertverlustes

Im Spätkapitalismus werden Krisenereignisse nicht mehr als "Schicksal" hingenommen, sondern der Mensch fühlt sich betroffen, hilflos ausgesetzt und auf sich zurückgeworfen und sucht – u. U. mit allen Mitteln – nach der Wertschätzung durch andere.

"Sozial gesehen bedeutet dieser Zustand, dass man sich in kritischen Bewältigungssituationen weniger über soziale Rollen und Verhaltensmuster, sondern mehr über solche emotionalen, leibseelischen Zustände definiert" (ebd., 47).

Böhnisch weißt in diesem Zusammenhang auf drei Aspekte hin:

- es ist wesentlich, hier die "Triebhaftigkeit" des Menschen zu berücksichtigen;
- das Erleben von Betroffensein hat eine geschlechtstypische Struktur, die idealtypisch beim Mann einen stärkeren Zwang zur Außenorientierung und bei der Frau eine höhere Chance zur Innenorientierung erkennen lässt, die Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz vorstrukturieren;
- es ist notwendig, das jeweilige Generationengefühl mit zu berücksichtigen, dass dieses eine "psychohistorische Orientierungskategorie nach außen, aber auch ein Befindlichkeitsparameter des Selbst" ist (ebd., 57).

2. Die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit

Der Mensch kann in einer hocharbeitsteiligen Gesellschaft nur als soziales Wesen existieren, d. h. er ist auf andere und die Gesellschaft angewiesen, dabei hängt das Vermögen, mit sich selbst zurecht zu kommen, davon ab, wie man sich in der Gesellschaft zurechtfindet. Zurechtfinden kann sich der Mensch aber nur dann in der Gesellschaft, wenn die Sozialstruktur "ausbalanciert" ist, d. h.

"dass eine Gesellschaft das, was sie ihren Mitgliedern zentral verheißt – soziale Teilhabe und biografische Realisierung eines befriedenden sozialen Statur, auch für diese erreichbar werden lässt. Ist dies dagegen nicht möglich, kann der Zustand der Anomie, der sozialen Regellosigkeit eintreten" (ebd., 63).

Diesen Zustand erleben wir heute, da sich die ökonomischen Systeme in der modernen Arbeitsteilung so schnell entwickeln, dass sie die Abkoppelung von den sie umgebenden Lebenswelten nicht als Problem empfinden.

Gegenwärtige Beispiele sind die Erfahrung von Langzeitarbeitslosigkeit und "neuer Armut", die Menschen trifft, die "eigentlich" von Einkommen und sozialer Herkunft her nicht unter die klassische Armutsdefinition fallen. Im Blick auf Jugendgewalt vermutet Böhnisch an dieser Stelle einen Zusammenhang mit diesem Anomieproblem:

"Die Jugendlichen erfahren früh eine Gesellschaft, welche individuelles Durchsetzungsvermögen und 'Dabei-Sein' verlangt, manchen aber die Mittel verwehrt, um sich im Rahmen der gegebenen Normen soziales Durchsetzungsvermögen und Selbstwert zu verschaffen" (ebd., 65).

3. Die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhaltes

Die Menschen sollen den ständig wechselnden Anforderungen der Arbeitsgesellschaft offen und flexibel gegenüberstehen, zugleich

"gelingt diese offene, riskante Haltung aber nur, wen man bei sich, mit sich identisch ist, genug psychosozialen Rückhalt hat, um sich dieser offenen Gesellschaft einigermaßen stabil aussetzen zu können" (ebd., 58).

Da die Arbeitswelt und die Gesellschaft allerdings unübersichtlich geworden sind, wird dies vor allem von der privaten und lokalen Beziehungswelt (Milieus) erhofft und erwartet. Dazu kommt ein weiteres aktuelles Problem:

"Menschen sind in der Lage und bereit, soziale Herausforderungen anzunehmen und sich sozial zu engagieren, wenn sie sich sozial abgesichert fühlen und in ihrem sozialen Handeln nicht immer gleich ein Existenzrisiko befürchten müssen. (...) In einer verlässlichen Grundwelt sozialer Sicherheit können Menschen auch darauf vertrauen, dass sie nicht gleich verdrängt und ausgegrenzt werden, wenn sie als sozial Schwache und Benachteiligte sozial nicht mithalten können oder wenn krisenhafte Lebensereignisse zu sozialem Abstieg führen" (ebd., 63).

Diese soziale Hintergrundsicherheit allen geben zu wollen, scheint aber zunehmend aus dem sozialen Konsens heraus zu fallen.

4. Die Sehnsucht nach Normalisierung

Menschen in Krisensituationen drängen darauf, Handlungsfähigkeit zu erhalten oder zu erreichen. Probleme entstehen dann, wenn die sozialintegrativen Absichten des Individuums und die sozialintegrativen Normen in der Gesellschaft auseinander klaffen. Da sich das Individuum in einem Ausnahmezustand befindet, ist sein Handeln in aller Regel gegenwartsbezogen und an der subjektiven Handlungsfähigkeit orientiert und nicht an den sozialen Normen, d. h. etwaige Folgen des Handelns treten hinter der situativen Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit zurück.

"Generell lässt sich aus den bisherigen Erfahrungen in der sozialen Arbeit schließen, dass auf Handlungsfähigkeit gerichtetes Bewältigungsverhalten nach 'noch verfügbaren' Räumen drängt: Es kann der Privatraum der Familie genauso sein, wie der individuelle Rückzugsraum oder ein akzidentiell besetzter öffentlicher Raum für die kurzzeitige Demonstration von Handlungsfähigkeit, die dann meist von der eigenen psychischen Situation der Hilflosigkeit abgespalten wird" (ebd., 68).

c) *Biografisierung und Kompetenzentwicklung*

Die vier Grunddimensionen beschreiben die Logik des Bewältigungshandelns. Dieses ist aber eingebunden in den Zusammenhang der Biografisierung. Mit der Biografisierung wird die Subjektseite des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses erfasst. Ausgangspunkt ist nicht mehr die Frage, ob meine Arbeit einen Sinn hat, sondern ob ich mich dabei wohl fühle, ob sie für mich einen Sinn macht.

"Die soziale Welt ist dann in Ordnung, wenn es bei einem selbst stimmt: Egal wie die Welt objektiv aussieht, wenn es bei mir stimmt, ist die Welt ok., ob sie nun sozial gerecht oder ungerecht, ökologisch intakt oder bedroht ist. Ich richte mich nicht nach der Welt, die Welt hat sich nach mir zu richten" (ebd., 75).

Lebensarbeit ist von der Sicht der Bewältigung her vor allem Integritätsarbeit. Diese bietet Chancen und beinhaltet Risiken, da die Biografie im Rahmen des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses keinem Plan folgt, sondern von der "Befindlichkeit des Selbst" (ebd., 75) geprägt ist. Die Menschen können das, solange sie sich in der sozialstaatlichen Gesellschaft sicher fühlen. Dabei erhöht die gesellschaftliche Individualisierung nicht nur die Risikobereitschaft, sondern auch die Sensibilität für soziale Sicherheit und trägt zugleich das Risi-

ko der Entsolidarisierung und der Entpolitisierung in sich: ich muss schauen, wo ich bleibe (ebd., 76).

d) Sozialpädagogische Aufgabe an den sozial Benachteiligten

Die sozialpädagogische Aufgabe liegt für Böhnisch im Begriff des "Empowerment" als der Leitperspektive für die biografische Intervention:

"Empowerment meint die Befähigung der KlientInnen, einen eigenen Beitrag zur Problemlösung erbringen und dafür auch verfügbare soziale Unterstützung – vor allem in der sozialräumlichen Nahwelt, im sozial-ökologischen Bezug – aktivieren zu können" (ebd., 289).⁹

Dies stellt auch besondere Anforderungen an die in der sozialen Arbeit Tätigen, denn Empowerment ist keine "Methode", sondern verlangt eine professionelle Haltung: es geht um Kooperation mit dem Klienten, die Intervention soll sich zu einer Interaktion entwickeln, kurz: es geht darum, einen Hilfediskurs zu entwickeln, in welchem der Intervenierende nicht schon die Lösung im voraus bereit hält:

"Das heißt, die KlientInnen dürfen nicht länger als der Fürsorge Objekt behandelt werden, die lernen sollen, Hilfen anzunehmen und sich interventionsgerecht zu verhalten, sondern sie sollen die Chance und den Raum haben, ihr Bewältigungsbemühen als eigene biografische Leistung zu betrachten und zu schätzen" (ebd., 293).

e) Die besondere Lage der heutigen Jugend

Da sich Böhnisch dezidiert auch zu den einzelnen Lebensaltern äußert und sich diese Arbeit mit der Situation von Jugendlichen befasst, sollen seine wesentlichen Grundgedanken zum Lebensalter Jugend kurz benannt werden. Einiges klang bereits oben an – die Jugend befindet sich heute in einer Situation des "diffusen Wartestandes" und der politischen Entwertung (ebd., 144).

In besonderer Weise erleben sie daher die "Janusköpfigkeit" des Sozialisationsprozesses:

"Junge Menschen in der sich wandelnden und pluralen (und damit auch unübersichtlichen) Gesellschaft sollen offen, flexibel, optionsbereit und fungibel und gleichzeitig bei sich, mit sich identisch sozialemotional geborgen sein" (ebd., 145).

Im Blick auf die Arbeitswelt bedeutet das: Bildungsperspektive und Berufsgewissheit klaffen auseinander. Auf diesen Zwiespalt reagieren Jugendliche, in-

⁹ Empowerment ist ein derzeit viel diskutierter Begriff. Vgl. dazu den Überblick bei Krafeld 2000, 79ff.

dem sie sich stärker an der Gegenwart orientieren, an der Welt der Gleichaltrigen, der Medien und des Konsums (ebd., 147).

Allerdings brauchen Jugendliche auch heute noch Experimentierräume, in der sie sich selbst erfahren und den Umgang mit Konflikten erproben können. Dies bringt notwendigerweise ein Risikoverhalten mit sich:

"sich an Grenzen reiben, sie überschreiten und verletzen, um die eigenen Grenzen und Möglichkeiten erfahren zu können. Grenzen werden erprobt, provoziert, überschritten, verändert, akzeptiert – aber sie müssen da sein und man muss sie spüren können" (ebd., 149).

Böhnisch ist der Auffassung, dass Jugendliche und junge Erwachsene heute die Sozialgruppe sind, an der sich der Strukturwandel und die Veränderungen in der Arbeitswelt am deutlichsten widerspiegeln: Die Zahl der Lehrberufe hat durch Technologisierung und Rationalisierung deutlich abgenommen, gleichzeitig suchen Unternehmen mehr als früher die bereits qualifizierten und berufserfahrenen Arbeitskräfte (ebd., 167). Anders als früher steht die Jugendberufshilfe vor der Tatsache, dass es nicht mehr ausreicht, benachteiligten Jugendlichen einen Kanon von grundlegenden sozialen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen erlaubt, dennoch einen Platz in der Erwerbswelt zu finden. Heute führt die Diskrepanz zwischen den eigenen Fähigkeiten und den Ausbildungschancen (insbesondere in Ostdeutschland)

"zu prekären biografischen Betroffenheiten und Selbstwertbeschädigungen" (ebd., 169).

Dies, so Böhnisch weiter, verlangt von den Trägern eine Neuausrichtung des Hilfeansatzes, und das in einer Situation in der alle Projekte auf Vermittlung auf den 1. Arbeitsmarkt ausgerichtet werden sollen.

"So muss sich die Jugendberufshilfe stärker als bisher mit Problemen der Vereinbarkeit zwischen der Vermittlung zum ersten Arbeitsmarkt und der Notwendigkeit, die Hilfen biografisch zu strukturieren (und dabei Umwege zuzulassen), auseinandersetzen" (ebd., 169).

Krafeld bringt an anderer Stelle diesen Gedanken – ganz im Sinne Böhnisch's – so auf den Punkt: das konventionelle Muster der Jugendberufshilfe ("Lebensbewältigung durch Integration ins Erwerbsleben") wird verändert zu einer "Lebensbewältigung trotz Risiken der Integration ins Erwerbsleben" (2000, 119).

4.1.3 Zwischenstand

Wittwer und Böhnisch treffen sich im Begriff der Kompetenz und in der Bedeutung, die sie der Biografiearbeit einräumen. Die entscheidende Brücke liegt dabei in der Feststellung:

"Kompetenzen, sollen sie sich selbst als konstruktiv entwickeln und festigen können, müssen 'gebraucht' werden, d.h., die Betroffenen müssen wiederholt erfahren, dass ihre diesbezüglichen Fähigkeiten anerkannt werden und dass sie im sozialen Umfeld etwas bewirken können" (Arnold et. al. 2005, 93).

Während für den Erwerbstätigen dies - prinzipiell - ohne Schwierigkeiten im Rahmen seiner Erwerbstätigkeit umsetzbar ist, müssen für den benachteiligten Jugendlichen – sieht man Kompetenzentwicklung als notwendige Voraussetzung für eine Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt an -, erst Handlungsfelder geschaffen werden.

Die in diesen Handlungsfeldern gewonnen Kompetenzen werden lebenslang behalten. Umgekehrt kann Lebensbewältigung aufgrund der zukünftig zu erwartenden Diskontinuitäten im Lebenslauf daher als eine notwendige Veränderungskompetenz angesehen werden. *Kompetenzgewinn als Konzept zur Lebensbewältigung* gilt daher in beide Richtungen: für die Erwerbstätigen und die (derzeit) Ausgegrenzten. Für die hier verhandelte Fragestellung einer pädagogisch orientierten Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten für benachteiligte Jugendliche ist bei der Kriterienbildung das beschriebene Konzept entsprechend zu berücksichtigen.

4.2 Formelle und informelle Lernprozesse

Bislang ging es um den Versuch, für die pädagogische Aufgabe einen theoretischen Ansatz für die Beurteilung der Lernprozesse im Subjekt zu finden und zwar gerade auch für die sozial Benachteiligten. Hier helfen die Begriffe der Kompetenzentwicklung und Lebensbewältigung in der eben vorgestellten Weise.

Nun stellt sich die Frage nach der Organisation von derartigen Lernprozessen in Institutionen. Für die Entwicklung von Kriterien zur pädagogischen Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II ist dies von fundamentaler Bedeutung, sollen und müssen doch "Arbeitsplätze" geschaffen werden, die solche Lernprozesse ermöglichen. Hier wird die Unterscheidung zwischen informellen und formellen Lernprozessen herangezogen, da dort davon ausgegangen wird,

dass sich etwa 70% des menschlichen Lernens auf informellem Weg vollzieht (Kirchhof et. al. 2003, 540).

"Informelles Lernen" ist ein derzeit intensiv diskutiertes Konzept, das von den verschiedenen Seiten aufgegriffen und unter

"unternehmerischen sowie arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen entsprechend funktionalisiert wird" (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 214).

Dagegen versuchen Steffen Kirchhof und Julia Kreimeyer eine erziehungswissenschaftliche Perspektive einzunehmen, die vor allem

"nach den bisher wenig beleuchtenden Auswirkungen einer umfassenden gesellschaftlichen Aufwertung lebensweltlicher Lernprozesse für den einzelnen Menschen und seinen Lebenszusammenhang (fragt)" (ebd., 214).

Im Unterschied zu anderen Autoren sprechen Kirchhof/Kreimeyer im Anschluss an Straka nicht von informellem/formellem Lernen, sondern von informellen bzw. formellen Lernprozessen, da Lernprozesse stets personen- und nicht ortsgebunden sind. Dabei verknüpfen die Autoren verschiedene Auffassungen von informellem Lernen: zum einen die Begrenzung auf bewusst vollzogene Lernprozesse und zum anderen die Begrenzung auf unbewusstes Erfahrungslernen:

"Informelles Lernen besteht (...) aus bewusst als Lernprozessen angestrebten Handlungen (selbst organisiertes Lernen) und als solche wahrgenommenen Erfahrungen (Erfahrungslernen) sowie aus Lernprozessen, deren Verlauf und Ergebnis dem Lernenden nicht bewusst sind (implizites Lernen). Konstituierende Gemeinsamkeit derartiger informeller Lernprozesse ist eben das Fehlen jeglicher pädagogischer Intention und Einwirkung" (ebd., 219).

Somit entwickelt sich informelles Lernen selbstständig und unregelt im sozialen Umfeld von Menschen. Informelles Lernen ist daher

"Lernen, das sich in (...) unmittelbaren Lebenszusammenhängen entwickelt" (ebd., 217)

und zwar entwickelt es sich in Problemsituationen des praktischen Lebensprozesses: informelles Lernen entsteht

"aus Anforderungen, die von außen an den Menschen gestellt werden, und damit verbundenen Zwängen. Diese entstehen häufig aus einer individuellen Erfahrungs- und/oder Problemsituation des praktischen Le-

bens und bleiben (...) daran auch gebunden" (Kirchhof et. al. 2003, 541).

Darin liegt die Chance des Subjektes, Kompetenzen zu entwickeln:

"Werden also Kompetenzen informell im sozialen Umfeld entwickelt, so erlebt sich das Individuum in einer zunächst als problematischen, Lernprozesse auslösenden Situation schließlich als handlungsfähig und erfolgreich" (ebd., 543).

Informelles Lernen ist ganzheitliches Lernen und beruht auf sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen zugleich (ebd., 542). Allerdings muss das Individuum motiviert sein, eine bestimmte Lebenssituation als Lernsituation zu erkennen und anzunehmen. Daraus folgt, dass auch informelles Lernen bestimmte Voraussetzungen benötigt und zwar sowohl auf der Seite des Subjektes, welches die Fähigkeit besitzen muss, die Lernsituation zu erkennen als auch den Lernprozess zu strukturieren, als auch auf der Seite der Lernumgebung.

"Letztere muss entsprechende Herausforderungen und damit anregungs- und eventuell auch Unterstützungspotential enthalten, um dem Subjekt realisierbare Lernmöglichkeiten zu eröffnen" (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 218).

Dieses Verständnis ist dann für Kirchhof/Kreimeyer anschlussfähig an die Diskussion um die Entwicklung von Kompetenzen, denn um informelles Lernen beschreiben zu können, muss

"die aktive und konstruktive Rolle der Lernenden in der Gestaltung und Integration des jeweils relevanten Wissens in den spezifischen Handlungssituationen des sozialen Umfeldes betont werden" (ebd., 221).

Insbesondere die Rolle und die Notwendigkeit der Motivation wird hervorgehoben und als Voraussetzung des nicht pädagogischen Lernens angesehen – was in der bisherigen Diskussion um das informelle Lernen bislang übersehen wurde (ebd., 221). Kirchhof et. al. verweisen auf den Kompetenzbegriff von Wittwer und die Notwendigkeit, dass Kompetenzen in die Biografie der Individuen integriert werden müssen und verdeutlichen, dass alle von ihnen genannten Ausformungen informellen Lernens Kompetenzentwicklung bedeuten, aber unterschiedliche "Niveaustufen" darstellen: während der Gedanke der Reflexion im selbst organisierten Lernen bereits enthalten ist, muss die Reflexion im Erfahrungslernen und im impliziten Lernen im Nachhinein stattfinden – entweder vom Individuum selbst oder von außen angestoßen (Kirchhof et. al. 2003,

543). Allerdings sind diese Unterscheidungen analytisch nicht eindeutig voneinander zu trennen und fließen in der Praxis ebenfalls ineinander.

Wegen der Nähe zur Kompetenzentwicklung, ist das informelle Lernen

"in den nicht unproblematischen Fokus von Arbeitsmarkt und Bildungspolitik" geraten (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 222).

Hier nennen die Autoren verschiedene "Paradoxien" oder Spannungsfelder, in denen sich informelles Lernen heute vollzieht. Da diese Spannungsfelder daher auch im Blick auf die Frage nach Beurteilungskriterien für Arbeitsgelegenheiten von Bedeutung sind, werden sie kurz referiert:

a) Spannung zwischen freiwilligem Lernen und sozialem Lernzwang

Informelles Lernen steht immer in der Spannung zwischen einem freiwilligem Lernen und einem sozialen Lernzwang. Vielfältige Studien bestätigen, dass signifikantes Lernen der Eigenständigkeit, der Autonomie und der Freiwilligkeit bedarf. In einer Gesellschaft, in der lebenslanges Lernen als notwendige Anpassung an die sich verändernde Gesellschaft propagiert wird, droht die Freiwilligkeit in Zwang umzuschlagen: dem Individuum bleibt kaum etwas anderes übrig, als permanent weiter zu lernen.

b) Spannung zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung

Mit dem Gedanken des lebenslangen informellen Lernens vor allem (auch) im sozialen Umfeld besteht die Gefahr einer Pädagogisierung der gesamten Lebenswelt. Zwar ist per definitionem informelles Lernen ein Lernen ohne pädagogische Intention, aber durch den Zusammenhang mit der Lebenswelt gerät diese in den Blickpunkt des pädagogischen Nachdenkens. Damit gerät die Pädagogik in ein Spannungsfeld besonderer Art:

"Sie ist einerseits gefordert, das Individuum dabei zu unterstützen, informelles Lernen mit einer Kompetenzentwicklung zu verbinden, die auch geeignet ist, den veränderten Anforderungen von Arbeit und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Andererseits muss eine derartige Unterstützung jenseits aller Formen von Pädagogisierung liegen, um gerade das kompetenzentwickelnde Potenzial informellen Lernens zu erhalten. Hier darf die Pädagogik nicht Gefahr laufen, sich selbst bzw. die lernenden Subjekte in ihrem ganzen persönlichen Lernen für ökonomische Verwertungsinteressen instrumentalisieren zu lassen" (ebd., 229).

Damit gemeint

"ist die scheinbar unauflösliche Spannung, informelles Lernen im sozialen Umfeld als Chance individueller, eigensinniger Kompetenzentwicklung zu begreifen und demgegenüber gleichzeitig die Gefahr seiner gesellschaftlichen Vereinnahmung durch interessengeleitete Nutzbarmachung zu sehen" (ebd., 225).

Kompetenzen wollen und sollen gebraucht werden, problematisch

"wird es aber dann, wenn die persönlichen Interessen zu Gunsten einer einseitigen und fortwährenden Anpassung an den technologischen und wirtschaftlichen Wandel dominiert werden" (ebd., 226).

c) Spannung zwischen sozialer Gleichheit und sozialer Ungleichheit

In der dritten Paradoxie geht es um die bekannte Tatsache, dass die Chancen der Lernmöglichkeiten in unserer Gesellschaft nach wie vor ungleich verteilt sind. Durch die hohen kognitiven Anforderungen, die informelles Lernen im Rahmen von Kompetenzentwicklung besitzt, besteht die Gefahr, dass große Bevölkerungsteile die Voraussetzungen für informelles Lernen nicht erfüllen und die sozialen Ungleichheiten noch vertieft werden.¹⁰

An anderer Stelle gehen Kirchhof et. al. dezidiert auf die Situation von Kindern und Jugendlichen in diesem Zusammenhang ein. Sie betonen zum einen, dass die Diskussion um das informelle Lernen bislang im Blick auf Kinder und Jugendliche kaum Beachtung findet. Weiter könnte die eigenständige Bewältigung von Lernsituationen im sozialen Umfeld – beispielsweise in der Freizeitbeschäftigung – positive Auswirkungen auf spätere Herausforderungen haben, weil sie sich als kompetent Agierende erleben. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass solche Erfahrungen für Jugendliche umso wichtiger seien, da

"die gesellschaftliche Offenheit und fehlenden Orientierungsstrukturen (etwa im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung) mit ihrem jugendspezifischen Suchprozess zusammenfallen" (Kirchhof et. al. 2003, 545).

d) Spannung zwischen Eigenverantwortung und Fremdverantwortung

¹⁰ Ähnlich argumentiert Günther Dohmen: "Das Zurückbleiben weiter Bevölkerungskreise vor den Anforderungen schulisch abstrahierender Qualifizierungen führt zu einer wachsenden Zahl von Modernisierungsverlierern und Ausgeschlossenen und zu einer bedrohlichen sozialen Bildungskluft sowie zu einem weitgehend brachliegenden Kompetenzpotential bei den Bürgerinnen und Bürgern, das sich angesichts neuer epochaler Herausforderungen keine Gesellschaft mehr leisten kann. Die bildungspolitische Antwort auf diese Herausforderung ist die Förderung und die behutsame Weiterentwicklung des allen bereits vertrauten informellen praktischen Lernens zu einem zunehmend bewussteren, reflektierteren, kohärenteren und diskursfähigeren lebenslangen Lernen aller" (2001, 165). – Auf diese Veröffentlichung bin ich erst kurz vor dem Abschluss dieser Arbeit gestoßen, daher konnte sie nicht mehr umfassend eingearbeitet werden.

Ähnliches gilt für das letzte Spannungsfeld: Eigenverantwortung versus Fremdverantwortung. Wenn informelles Lernen zum einen durch das Individuum geleistet werden muss und von jeglicher pädagogischer Intention frei gehalten werden muss – ist dies dann nicht ein Königsweg angesichts leerer staatlicher Kassen? Eine so verstandene Eigenverantwortung birgt die Gefahr, das Individuum mehrfach zu überfordern: Das Lernen völlig in die Hand des Einzelnen zu geben, bedeutet auch das Risiko über Gelingen oder Scheitern an das Individuum zu übertragen.

"Besonders verschärft stellt sich diese Gefahr dar, wenn die Verantwortungsdelegation an den einzelnen Menschen in der Weise ausgeweitet würde, dass Kompetenzen als Bringschuld der Subjekte angesehen werden, ohne dass lernförderliche Bedingungen bestehen oder geschaffen werden" (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 233).

Zudem können ständig neue Anforderungen in Verbindung mit der Sorge um eine angemessene Kompetenzentwicklung Stress und in der Folge weitergehende gesundheitliche Beeinträchtigungen wie z. B. Depressionen auslösen.

Die "Entparadoxierung" läuft für Kirchhof/Kreimeyer darauf hinaus,

"informelles Lernen dem Individuum nicht per se abzuverlangen, sondern es auf allen möglichen Ebene (sic!) zu aktivieren, zu fördern und zu begleiten. Damit ist diese Form der Entparadoxierung (...) ein Konkretisierungsschritt auf dem (...) Weg von der Belehrungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik. Verbunden damit ist die Chance nachhaltiger Persönlichkeitsentwicklung des Menschen mit der Gelegenheit, individuell eigene Gestaltungselemente für ganz persönliche Lernwege zu finden und für diese eine Anerkennung zu finden" (ebd., 235).

Diese *Ermöglichungsdidaktik* verlangt weniger Vermittlung statt *Moderation von Lernprozessen* und somit eine *individuelle Lernberatung* und stellt daher neue *Herausforderungen an die pädagogische Professionalität* (nach Kirchhof et. al. 2003, 552).

Diese Einsichten sind bei der Kriterienbildung genauso zu berücksichtigen wie die Beobachtung, dass sich die Aufgabe einer pädagogischen Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II innerhalb von *Spannungsfeldern* vollzieht.

4.3 Motivation als psychologische Schlüsselkategorie

Im Verlauf der bisherigen Darstellung wurde deutlich, dass der Frage der Motivation der Jugendlichen zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit eine besondere

Bedeutung zukommt. Die Gründe dafür liegen in der oben beschriebenen Lage der Jugend (3.3) und der Tatsache, dass die für eine Arbeitsgelegenheit in Frage kommende Gruppe zu den Betreuungskunden gehört und somit über mehrfache Integrationshemmnisse verfügt.

Zu einer theoretischen Grundlegung einer pädagogisch ausgerichteten Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche unter 25 Jahren gehört daher die Frage, wie Menschen motiviert werden können bzw. wie motivierende Settings aussehen können. Daher werden an dieser Stelle Erkenntnisse der Motivationsforschung vorgestellt:

- zum einen die Untersuchungen von Edward Deci und Richard Ryan, da sie ihre Einsichten zwar unter dem Blickwinkel auf die Vorgänge im Subjekt entwickeln, diese aber gezielt auf pädagogische Prozesse hin anwenden;
- zum anderen Uwe Kleinbeck's Untersuchungen zur Arbeitsmotivation im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie, da es sich bei Arbeitsgelegenheiten nach SGB II um Arbeit handelt, die im Rahmen einer Organisation geleistet wird.

4.3.1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

"Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen. Die Intention zielt auf einen zukünftigen Zustand, gleichgültig ob er wenige Sekunden oder mehrere Jahre entfernt liegt" (Deci/Ryan 1992, 224).

Ausgehend von dieser Definition entwickeln Deci/Ryan ihre Theorie. Entgegen anderen Ansätzen, die Motivation eher als ein einheitliches Konzept auffassen und nur Unterschiede in der Motivationsstärke annehmen, gehen sie mit ihrer Selbstbestimmungstheorie von unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen motivierten Handelns aus.

"Wir unterscheiden also nicht nur zwischen motivierten und amotiviertem Verhalten, sondern schlüsseln die intentionalen Handlungen weiter auf. Insbesondere gehen wir davon aus, dass sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden lassen. (...) In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom, In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert" (ebd., 224f.).

Darüber hinaus unterscheiden Deci/Ryan zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation:

- intrinsisch motivierte Handlungen bedürfen keiner äußeren Anstöße, dazu gehören z. B. Neugier, Spontaneität oder unmittelbares Interesse an der Umwelt;
- extrinsisch motivierte Handlungen werden dagegen durch Aufforderungen in Gang gesetzt, deren Befolgen eine Bekräftigung erwarten lässt oder die eine instrumentelle Funktion besitzen.

"Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert" (ebd., 226).

Lange galten intrinsische und extrinsische Motivation als Gegensätze. So wurde in Untersuchungen festgestellt,

"dass die intrinsische Motivation abnimmt, wenn man Versuchspersonen extrinsische Belohnungen wie z. B. Geld oder Auszeichnungen für eine ursprünglich intrinsischen (sic!) Aktivität anbietet. (...) Nachdem man Versuchspersonen belohnt hatte, waren sie weniger geneigt, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen; sie äußerten weniger Interesse als Versuchspersonen, die für dieselbe Tätigkeit keine Belohnung erhalten hatten" (ebd., 226).

Deci/Ryan konnten dagegen nachweisen, dass extrinsisch motivierte Verhaltensweisen durch Internalisation und Integration in selbst bestimmte Handlungen überführt werden konnten:

"Internalisation ist der Prozess, durch den externale Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden (...). Integration ist der weitergehende Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert (...). Wir sind der Auffassung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. (...) Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen, übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept. Voraussetzung dafür sind An-

gebote und Anforderungen in einem akzeptierten sozialen Milieu, das die entsprechenden Verhaltenstendenzen verstärkt" (ebd., 226).

Von hier entwickeln Deci/Ryan vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation mit den Polen "heteronome Kontrolle" und "Selbstbestimmung":

- *externe Regulation* (Verhaltensweise, auf die das Individuum keinen Einfluss hat);

- *introjizierte Regulation* (Verhaltensweisen, die internen Anstößen und innerem Druck folgen, sie beziehen sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung wesentlich sind, man tut z. B. etwas, weil es sich so gehört);

- *identifizierte Regulation* (Verhaltensweisen, die vom Individuum als persönlich wichtig und wertvoll anerkannt werden. Daraus folgt, dass man sich selbst Ziele setzt und sich mit diesen identifiziert);

- *integrierte Regulation* (Verhaltensweisen, mit denen sich das Individuum identifiziert und deren Ziele, Normen und Werte das Individuum in das Selbstkonzept integriert hat).

"Der integrierte Regulationsstil, der die eingeständigste Form extrinsischer Motivation repräsentiert, bildet gemeinsam mit der intrinsischen Motivation die Basis des selbstbestimmten Handelns. (...) Der Unterschied ist, dass intrinsisch motivierte Verhaltensweisen autotelischer Natur sind, während integriertes (extrinsisches) Verhalten eine instrumentelle Funktion besitzt, aber freiwillig ausgeführt wird, weil das individuelle Selbst das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet" (ebd., 228).

Deci/Ryan postulieren drei angeborene psychologische Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, Autonomie bzw. Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit und gehen davon aus, dass der Mensch eine

"angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (...) und sich dabei autonom und initiativ zu fühlen. (...) Wir nehmen an, dass soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation erleichtern. Soziale Umweltfaktoren, die die Befriedigung dieser Bedürfnisse behindern, hemmen diese Prozesse" (ebd., 229f.).

Diesen Gedanken fassen Deci/Ryan noch konkreter:

"Wenn eine Aktivität intrinsisch motiviert sein soll, muss sie für das Individuum ein optimales Anforderungsniveau besitzen (...) Dies ist dann der Fall, wenn zwischen den Anforderungen einer zielbezogenen Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau eine optimale Diskrepanz besteht und die zu bewältigende Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird" (ebd., 231).

Diese Prozesse der Internalisierung bzw. Integration werden verstärkt,

"wenn 'signifikante' Erwachsene das Autonomiebestreben der Heranwachsenden unterstützen und ihre innere Beteiligung zum Ausdruck bringen" (ebd., 232f).

Mit Blick auf pädagogische Prozesse kommen Deci/Ryan zu dem Schluss:

"Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung. Entscheidend ist auch die eigene Wertschätzung des Handlungsziels auf der Basis intrinsischer oder integrierter extrinsischer Motivation. Im Gegenzug bewirkt die engagierte Aktivität des Selbst eine höhere Lernqualität und fördert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Verantwortlich für all diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern" (ebd., 236).

4.3.2 Arbeitsmotivation

Kleinbeck fragt nach der Motivation im Rahmen des Prozesses der Erwerbstätigkeit, nimmt dabei stärker die Auswirkungen Organisation von Arbeit auf die Arbeitsmotivation der Subjekte in den Blick. Er nimmt zahlreiche Untersuchungen zur Motivation auf und kommt zu dem Ergebnis, dass die Arbeitsmotivation von zwei Faktoren abhängig ist:

- von den Motiven der am Arbeitsprozess Beteiligten (a) und
- von den Motivierungspotentialen der Arbeit (b).

a) Faktor Person

"Wie die empirische Forschung in den Motivationspsychologie gezeigt hat, verfügen Menschen über eine Vielzahl verschiedener Motive, die

bei unterschiedlichen Personen auch in jeweils unterschiedlichen Ausprägungsgraden und Kombinationen vorkommen" (Kleinbeck 1996, 9).

Es gibt in der Motivationsforschung eine Vielzahl von Ansätzen, Motive zu klassifizieren (vgl. den Überblick bei Ulich 2001, 45ff.). Kleinbeck nennt für die Arbeitsmotivation sieben wesentliche Motive (1996, 26ff.), die aber nicht nur für die Arbeitssituation bedeutsam sind, sondern universell in menschlichem Handeln beobachtet werden können:

- das Leistungsmotiv (Bereitschaft, Leistung zu erbringen);
- das Anschlussmotiv (Bedürfnis nach sozialen Kontakten);
- das Machtmotiv (Wunsch, andere Personen im Sinne eigener Ziele zu beeinflussen);
- das Neugiermotiv (Wunsch nach Abwechslung, Stimulation und Information);
- das Aggressionsmotiv (Bedürfnis, anderen schaden zu wollen);
- das Streben nach Selbstentfaltung;
- das Streben nach Gerechtigkeit.

Bedeutsam ist, dass eine Reihe dieser Motive mit Ängstlichkeit verbunden sein können, vor allem bei den ersten vier der genannten Motiven. Kleinbeck resümiert:

"Es hat sich gezeigt, dass diese vier Motivsysteme neben einer aufsuchenden auf Ziele hin orientierten Komponente auch über meidende Anteile verfügen, die als Furcht oder Angst beschrieben wurden. Die Ängstlichkeit von Menschen kann sich auf eine oder mehrere Motivausprägungen beziehen, sie kann sich aber auch als stabile Disposition (...) entwickeln und eine dominante Rolle bei der Steuerung des alltäglichen Handelns (...) übernehmen. (...). Ziel von Arbeitsorganisation sollte es sein, die Motivierungspotentiale so zu gestalten, dass die Mitarbeiter angstfrei tätig sein können" (ebd., 31).

b) Faktor Arbeitssituation

Arbeitssituationen verfügen

"über unterschiedliche Merkmale, die die arbeitenden Menschen zu mehr oder weniger hohen Erwartungen in bezug auf die Erreichbarkeit ihrer Handlungs- und Motivziele veranlassen; diese Merkmale bestimmen die Motivierungspotentiale der Arbeit. Da sich Motivierungspotentiale immer auf spezifische Motive beziehen, muss man leistungs-, an-

schluß-, macht-, neugier- und andersthematische Motivierungspotentiale voneinander unterscheiden. Am Arbeitsplatz können sie in unterschiedlichen Ausprägungen allein und in Kombination mit anderen vorkommen" (ebd., 34).

So ist z. B. das leistungsthematische Motivierungspotential dadurch gekennzeichnet, dass es möglichst große Spielräume für eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln eröffnet. Für das anslussthematische Motivierungspotential ist entscheidend, wie viele Gelegenheiten zu sozialen Kontakten vorhanden sind. Neugierthematische Motivierungspotentiale

"fallen dann hoch aus, wenn die Arbeitstätigkeiten komplex sind, wenn immer wieder neuartige Arbeitssituationen und –anforderungen entstehen können, die ohne spezielle Zielvorgaben existieren und ein breites Maß an Eigenverantwortlichkeit zulassen" (ebd., 35).

Kleinbeck verweist im weiteren Verlauf seiner Untersuchung auf die Bedeutung von Rückmeldungen zur geleisteten Arbeit und von Zielvereinbarungen (ebd., 121ff.). Zugleich aber nimmt er ausdrücklich auch die Einsichten von Deci/Ryan auf:

"Motivierend ist eine Aufgabe immer dann, wenn sie es der handelnden Person erlaubt, ihre vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) so einzusetzen, dass sie sich dabei als kompetent erfährt und ein Gefühl der eigenen Tüchtigkeit entwickeln kann. (...) Das Gefühl der eigenen Tüchtigkeit (...) und die Selbstbestimmung im Handeln (...) sind nach Deci & Ryan (...) Kernelemente der Motivation. Überschreiten dagegen die Anforderungen das Handlungspotential (die Kompetenzen) von Personen immer wieder, dann wird dies zu Angst und Hilflosigkeit führen" (ebd., 150f.).

4.3.3 Schnittmengen zwischen Deci/Ryan und Kleinbeck

Die Darstellung lässt in drei Aspekten Schnittmengen zwischen Deci/Ryan und Kleinbeck erkennen:

- in der Bedeutung, die dem Subjekt zugesprochen wird (Selbstbestimmung bzw. Person);
- in der Bedeutung, die dem Umfeld zugesprochen wird (soziales Umfeld bzw. Arbeits-Situation);
- in der Bedeutung, die unterstützenden Personen zugesprochen wird (signifikante Begleiter bzw. Feedback durch Vorgesetzte).

Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese drei Aspekte auch für die Frage der Motivation von Jugendlichen in Arbeitsgelegenheiten nach SGB II zu bedeutsam sind.

4.4 Zwischenstand und Überleitung

In dieser theoretischen Grundlegung wurden drei Aspekte beleuchtet:

a) Kompetenzgewinn als Konzept zur Lebensbewältigung

Lebensbewältigung wurde als eine Kompetenz aufgefasst, die angesichts der heutigen Umbrüche allgemein benötigt wird. Gerade die Benachteiligten in dieser Altersgruppe (und das sind alle, die einen Antrag auf ALG II gestellt haben per definitionem zumindest im Blick auf die Erwerbstätigkeit und Ausbildung) benötigen dringend Möglichkeiten, diese Kompetenz auszubilden. So auch Kirchhof/Kreimeyer zusammenfassend:

"(Es gilt,) die erfolgreiche Entwicklung von Kompetenzen im sozialen Umfeld wirklich in allen Dimensionen zu beachten und entsprechend bisher übergangene (doch unter Umständen lernförderliche) Handlungszusammenhänge zu diskutieren. (...) So besteht beispielsweise mit dem sozialpädagogischen Konstrukt der Lebensbewältigung (...) die Möglichkeit, sowohl die Kompetenzentwicklung in Bedingungsgefügen von sozialer Benachteiligung und/oder Freisetzung aus dem Bildungs- und Arbeitsmarkt als auch möglicherweise riskantes Bewältigungshandeln aufzugreifen. Darin liegt für bisher 'unsichtbare' bzw. (aus Sicht des formalen Bildungswesens) als defizitär eingestufte Zielgruppen die Chance, auch gesellschaftlich als Lernende und kompetent Handelnde wahrgenommen zu werden" (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 231f).

Genau diese Chance vermag bei entsprechender Gestaltung der Arbeitsgelegenheiten nach SGB II wahrgenommen zu werden, da im SGB II die Zielsetzung "soziale Integration" angelegt ist, insbesondere für die sog. "Betreuungskunden", zu denen die in Arbeitsgelegenheiten einzuweisenden Jugendlichen gehören.

b) informelles bzw. formelles Lernen

Dabei sind die Einsichten hinsichtlich des informellen Lernens zu berücksichtigen: pädagogisch ausgerichtete Arbeitsgelegenheiten sind natürlich formelle Lernumgebungen, da sie gezielt eingerichtet werden. Gleichzeitig aber wurde deutlich, dass informelle Lernvorgänge weit darüber hinausgehen. Sie sind auch nicht "planbar" (das wäre ein Widerspruch zur Definition), aber man kann

mit ihnen rechnen, d. h. es ist davon auszugehen, dass sich informelles Lernen in Arbeitsgelegenheiten ereignen kann – und dies ist bei der Gestaltung mit im Blick zu halten.

c) Motivation

Zugleich wurde deutlich, dass die Frage der Motivation herausragende Bedeutung besitzt – angesichts der Lage, in der die der Gruppe der Betreuungskunden zugeordneten Jugendlichen sich befinden.

Motivation wurde verstanden als ein Zusammenspiel zwischen Person und der Arbeitssituation. Wesentlich ist, dass die handelnde Person möglichst die Ziele selbst setzt oder die von außen angeregten Ziele akzeptieren kann. Entscheidende Bedeutung kommt der angstfreien Gestaltung der Tätigkeiten zu und der Rolle der Begleitenden.

Diese drei Aspekte – *Kompetenzentwicklung/Lebensbewältigung, formelles/informelles Lernen* und *Motivation* – bilden den theoretischen Hintergrund für die Entwicklung von Kriterien zur pädagogischen Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II.

5 Kriterien für eine pädagogische Gestaltung der Arbeitsgelegenheiten

In diesem Kapitel werden nun Kriterien entwickelt, die zur Beurteilung der Frage geeignet sind, unter welchen Umständen Arbeitsgelegenheiten nach SGB II pädagogisch gestaltet werden können. Die Kriterien orientieren sich an dem Konzept von Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung durch informelle und formelle Lernprozesse im Rahmen der vom SGB II vorgegebenen Instrumente. Denn diese Arbeitsgelegenheiten sind das aktuelle gesetzliche Förderinstrument.

Ziel ist es, Handlungsfähigkeit in einem gesellschaftlich organisierten und anerkannten Bereich aufzubauen (Integration). Dazu sind Kriterien zu entwickeln, wie dieser Bereich – Arbeitsgelegenheiten – "attraktiv" gemacht werden kann, um auf die Zielgruppe motivierend zu wirken. Denn ohne ausreichende Motivation besteht keine Chance, in diesen Zirkel einzusteigen: Handlungsfähigkeit erleben – Selbstwertgefühl steigern – Erfahrungen reflektieren (Biografisierung) – Visionen/Ziele entwickeln und daraus folgend neue Perspektiven von Handlungsfähigkeit anzustreben und erreichen.

Dabei wird hypothetisch davon ausgegangen, dass alle gesetzlichen Bestimmungen und Durchführungsverordnungen vollständig umgesetzt werden.¹¹ So entsteht allerdings kein "Idealtypus" der Arbeitsgelegenheiten, sondern es wird ein Prozess erkennbar, der in sehr unterschiedlicher Weise angegangen werden kann, wenn sich die Beteiligten in den Regionen und Kommunen auf eine pädagogische Ausrichtung der Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche unter 25 Jahren verständigt haben.

¹¹ Die gegenwärtige Realität sieht allerdings anders aus, es herrschen vielfältige Umsetzungsprobleme. Elisabeth Niejahr und Kolja Rudzio zogen in der ZEIT vom 30. Juni 2005 eine erste Bilanz. Sie nennen fünf Aspekte, in denen sich Hartz IV (noch) nicht so entwickelt hat wie intendiert und erhofft.

1. Sechs Monate nach dem Start herrscht vielerorts noch das Chaos. Die ARGEn arbeiten noch nicht (richtig), z. T. wegen Umstellungsprobleme, häufig aber auch wegen Kompetenzgerangs. Damit kommt das Fördern nicht in Gang.

2. Das Fordern funktioniert auch noch nicht, da die Umstellung der Institutionen nicht abgeschlossen ist. Derzeit leben "Arbeitsunwillige" unbehelligter als vorher, es werden derzeit kaum Sperzeiten verhängt.

3. Es hat eine unerwartet hohe Nachfrage nach Arbeitsgelegenheiten gegeben. Als Druckmittel konzipiert, werden die Arbeitsgelegenheiten "aus den Händen gerissen", auch, weil sie teils finanziell lukrativer sind als andere Zusatzverdienstmöglichkeiten.

4. Der Staat spart kein Geld, da wesentlich mehr Anträge eingegangen sind als erwartet.

5. Es hat in Gegenden mit hoher Erwerbslosigkeit bislang kein Einbruch der Kaufkraft stattgefunden, vermutlich durch die höheren Ausgaben.

Der Ombudsrat plädiert für gewisse Veränderungen, spricht aber davon, dass die "Richtung stimmt". Niejahr/Rudzio resümieren: "Vielleicht brauchen die Betreuer der Arbeitslosen (...) gerade das, was Politikern und Wählern meistens fehlt: Geduld."

Bei der Betrachtung dieser Aufgabe ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass sich die Einrichtung von Arbeitsgelegenheiten in vielfältigen Spannungsfeldern vollzieht, die ihrerseits ganz unterschiedliche Ursachen haben. Diese Spannungsfelder sind im Verlauf der Darstellung sichtbar geworden und sollen hier noch einmal im Überblick genannt werden, um zu verdeutlichen, wie komplex und kompliziert das Geflecht von Erwartungen, Möglichkeiten und Beziehungen ist, in welchem sich die Herausforderung bewegt, Arbeitsgelegenheiten nach SGB II pädagogisch im Sinne der hier vorgestellten theoretischen Grundlegung auszugestalten zu wollen.

Genannt wurde

- die Spannung zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung;
- die Spannung zwischen freiwilligem Lernen und sozialem Lernzwang;
- die Spannung zwischen sozialer Gleichheit und sozialer Ungleichheit;
- die Spannung zwischen Eigenverantwortung und Fremdverantwortung.
- die Spannung zwischen den Zielen einer Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt und der sozialen Integration (angelegt im SGB II);
- die Spannung zwischen Fördern und Fordern (Sozialstaatsparadigma);
- die Spannung zwischen Zusätzlichkeit der Arbeitsgelegenheiten und sinnvoller (weil nur so motivierender) Arbeit;
- die Spannung zwischen den Erwartungen an und von Jugendlichen und deren aktuellen Möglichkeiten;
- die Spannung zwischen momentaner Überflüssigkeit und zukünftigem Gebrauchtwerden;
- die Spannung zwischen privaten Trägern und Wohlfahrtsverbänden (im Blick auf die Wertorientierung);
- die Spannung zwischen Rückzug des Staates und aktivem Staat (*innerhalb* des von allen Parteien mitgetragenen neuen Sozialstaatsparadigma);
- die Spannung zwischen Sparzwängen öffentlicher Haushalte und den Kosten pädagogisch sinnvoller Arbeit mit sozial Benachteiligten.

Damit wird für eine pädagogische Gestaltung der Arbeitsgelegenheiten die Entwicklung von *Kriterien* als Herausforderung verständlich, um sich begründet innerhalb der Spannungsfelder bewegen zu können. Zugleich wird deutlich, dass es sich bei der konkreten Ausgestaltung um einen komplexen *Prozess*

handelt. Dieser Gedanke wird bereits in den Überschriften der einzelnen Kriterien aufgenommen, in dem sie prozesshaft benannt werden.

In der Diskussion wird an einigen Stellen auf konkrete Umsetzungsprobleme verwiesen oder es werden Beispiele genannt, die zeigen, dass im Rahmen des vorgegebenen Ermessensspielraumes durchaus auch unter pädagogischen Gesichtspunkten gehandelt werden kann und wird.

Drei Grundentscheidungen lassen sich an dieser Stelle bereits nennen:

a) *Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung* muss bei den *Stärken* der Jugendlichen ansetzen und nicht bei deren Defiziten, dies folgt aus der Bedeutung, welcher der Motivation für den gesamten Prozess zuerkannt wurde.

b) Im Blick auf den Leitgedanken des "Förderns und Forderns" besteht aus pädagogischer (und psychologischer) Sicht ein *sachlicher und zeitlicher Vorrang des Förderns*, damit korreliert zugleich der Vorrang (eher ungeplanter) informeller Lernprozesse vor dem (eher geplanten) formellen Lernen.

c) Im Blick auf die beiden Zielsetzungen des SGB II für die betroffenen Jugendlichen gebührt dem *Ziel der sozialen Integration* der Vorrang vor einer möglichen Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt (oder einer Ausbildung usw.)

In diesem Sinne schließt sich diese Untersuchung dem Gedanken von Arnold et. al. an, die einen "gestaltenden" statt "aktivierenden" Sozialstaat fordern. Diese Unterscheidung

"verweist darauf, dass die sozialstaatliche Förderungs- und Absicherungsperspektive eine politische Gestaltungsvorstellung braucht, um eine infrastrukturelle und soziale Balance in der Zielperspektive sozialer Gerechtigkeit erreichen zu können" (2005, 71).

Die Kriterien werden unter drei verschiedenen Blickwinkeln entwickelt:

- zum einen geht es um den *Blickwinkel des Subjektes* (5.1) mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung;

- danach geht es um den *didaktischen Blickwinkel* auf die Tätigkeiten und Qualifizierungsanteile anhand der Unterscheidung von formellen und informellen Lernprozessen (5.2) mit dem Ziel einer Ermöglichungsdidaktik und schließlich

- um den *organisatorischen Blickwinkel* auf den Rahmen der Arbeitsgelegenheiten (5.3)

Dabei stellt die genannte Abfolge keine zeitliche, wohl aber eine sachliche Prioritätensetzung dar: erst wenn gesagt werden kann, wohin sich die jungen

Menschen innerhalb des existierenden Förderinstrumentes entwickeln sollen, kann über konkrete Lernformen und -orte nachgedacht werden. Daran anschließend muss gefragt werden, welche organisatorischen Bedingungen dazu förderlich sind.

5.1 Kriterien für die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen

Ziel im Blick auf die betroffenen Jugendlichen als Subjekt ist Entwicklung von Kompetenz zur Bewältigung der Lebenssituation. Die vier Kriterien stellen eine logische Abfolge dar. Die einzelnen Schritte bauen sachlich (und in der Theorie auch zeitlich) aufeinander auf. Sie geben Hilfestellung für die Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten für die Zielgruppe, indem zunächst aus dem Blickwinkel der Jugendlichen gefragt wird, was sie für die Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung benötigen.

5.1.1 Motivation aufbauen

Die erste und vermutlich schwierigste Aufgabe ist, die Jugendlichen zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit zu motivieren und diese als Chance für das eigene Leben zu begreifen. Der Motivation kommt daher eine Schlüsselstellung zu, damit die Jugendlichen Arbeitsgelegenheiten nicht als fremdbestimmten Zwang ansehen.¹² Denn es geht nicht darum, die Jugendlichen zu "irgendwelchen" Tätigkeiten zu motivieren, sondern zu Lernprozessen, in denen sie Kompetenzen entwickeln sollen und können, um ihr Leben bewältigen zu können.

Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen (vgl. 4.3):

- Motivation ist ein Wechselspiel aus Person und Situation, d. h. ob ein Jugendlicher unter 25 Jahren zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit motiviert werden kann, hängt auch vom Angebot ab.
- Die Ziele dürfen weder zu hoch noch zu niedrig angesetzt werden, und zwar weder von der Seite der Jugendlichen aus als auch von der "anregenden" Seite. Dies entspricht dem, was Böhnisch "Anker der Erreichbarkeit" nennt.
- Der Aspekt der Ängstlichkeit als stabile Disposition ist zu vermuten und entsprechend zu berücksichtigen, Arbeitsgelegenheiten sollten so angelegt sein, dass die Jugendlichen angstfrei tätig sein können. Dies verweist auf den Vorrang des Förderns vor dem Fordern.¹³

¹² Es ist daran zu erinnern, dass dies auch in den Durchführungsbestimmungen ausdrücklich so gesehen wird. (BA 2005b, 12; vgl. o. S. 22)

¹³ An dieser Stelle ist der Hinweis angebracht, dass im SGB II eine Reihe von Instrumenten enthalten sind, die geeignet sind, Druck auf Jugendliche auszuüben. Bei mangelnder Bereit-

- Kompetenzen im Sinne von dauerhaften Dispositionen sind nur erreichbar, wenn intrinsische Motivation oder zumindest integrierte Regulation (als eigenständigste Form extrinsischer Motivation) vorhanden ist. Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten können wohl als Ziel ebenfalls angesetzt werden, sie kommen aber von "außen" und entsprechen nicht dauerhaften Kompetenzen.

Motivation in dem beschriebenen Sinn aufzubauen geht nur über den Weg, das Vertrauen der Jugendlichen zu erlangen (vgl. 5.3.1) und ihnen eine Hoffnung zu vermitteln, in Arbeitsgelegenheiten eine Bewältigungsmöglichkeit zu entdecken. Dazu bedarf es zum einen einer motivationsförderlichen Gestaltung der Lernumgebungen, d. h., diese müssen "Anregungspotenzial" besitzen (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 218).

Entscheidender ist aber noch, dass auf die Biografie der Jugendlichen im Vorfeld einer möglichen Einweisung eingegangen wird:

"Wenn man auf die Biografie der Betroffenen eingeht, entsteht (...) die Bereitschaft nach Suchbewegungen und zur Aufnahme von Anregungen" (Arnold et. al. 2005, 99).

Der Eingangsphase kommt von daher große Bedeutung zu im Sinne einer "vertrauensbildenden Maßnahme". Darauf verweisen im Prinzip auch die Durchführungsbestimmungen, auch wenn das Stichwort Vertrauen dort nicht fällt (vgl. o. S. 22). Entscheidend ist es, die Teilnehmenden als Subjekte ernst zu nehmen und sie nicht als Objekte (für irgendwelche Anpassungsprozesse) anzusehen (vgl. Krafeld 2000, 159).

Denn oben (S. 11) wurde bereits deutlich, dass die Förderinstrumente nach den neuen Sozialstaatsparadigmas in der Gefahr stehen, "stigmatisierende" Effekte zu bewirken. Diese Gefahr muss gesehen werden und es muss ihr in der konkreten Gestaltung entgegengesteuert werden, um Demotivation zu verhindern. Dazu zählt sicher gelingende Förderung: wo positive Erfahrungen anderer Personen mit einem Träger bereits vorhanden sind, steigt vermutlich die Bereitschaft von Jugendlichen, sich an solchen Projekten selbst zu beteiligen. Damit kommt den bisherigen Erfahrungen mit einem Träger große Bedeutung zu und es wird noch einmal deutlich: wenn die zunehmende Ausschreibungspraxis

schaft zur Beteiligung kann die finanzielle Unterstützung gekürzt oder gestrichen werden. Es ist also möglich, z. B. mit diesen Druckinstrumenten eine ganz andere inhaltliche Ausrichtung im Blick auf die Motivation von Jugendlichen (aber auch allen anderen betroffenen Personengruppen) zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit einzunehmen: die finanzielle Unterstützung nicht zu verlieren. Hier bekommt dann das Fordern einen Vorrang vor dem Fördern – und sofort verändert sich die Wahrnehmung der einzelnen Spannungsfelder. Von einer pädagogisch ausgerichteten Gestaltung kann dann keine Rede mehr sein, Qualifizierungsanteile bekommen andere Aufgaben, bei der Einrichtung von Arbeitsgelegenheiten zählt das Interesse des Trägers mehr als das der Betroffenen usw.

derzeit etablierte Träger aus dem System drängt, vernichtet sie damit zugleich das dort angesammelte "Sozialkapital" und damit wesentliche Motivierungspotentiale, die in "dem guten Ruf" erfahrener Träger liegen.

Mit erhöhtem Druck auf Jugendliche ist Motivation dagegen nicht zu erreichen. Hier muss die Kritik aufgenommen werden, die darauf hinweist, dass das neue Paradigma in der Gefahr steht, die angestrebten Ziele (z. B. Motivation der Jugendlichen) zur Voraussetzung von Förderung zu machen (s. o. S. 11f.).

Da es sich hier um das erste beschriebene Kriterium handelt, soll noch einmal verdeutlicht werden, dass im Prinzip mit *jedem* Kriterium auf den *gesamten* Prozess geschaut werden kann:

Motivation der Jugendlichen ist der Faktor, der für die Bereitschaft der Jugendlichen entscheidend ist, sich auf Arbeitsgelegenheiten einzulassen. Daher ist die Frage der Motivation selbstverständlich auch bei der didaktischen Betrachtung der Arbeitsgelegenheiten zu berücksichtigen und auch bei der organisatorischen Rahmengestaltung. So wird deutlich, dass die Kriterien keinen "Katalog zum Abhaken" darstellen, sondern unterschiedliche, aus der pädagogischen Grundlegung begründete Blickwinkel darstellen, mit deren Hilfe der Prozess der pädagogischen Gestaltungsaufgabe betrachtet und bewältigt werden kann.¹⁴

5.1.2 Handlungsfähigkeit erreichen

Nach dem Ansatz der Lebensbewältigung drängen Menschen grundsätzlich darauf, in einer Situation handlungsfähig zu bleiben, ggf. auch mit riskanten oder normativ nicht anerkannten Mitteln. Ziel der Arbeit mit Jugendlichen unter 25 Jahren in Arbeitsgelegenheiten nach SGB II ist daher, Handlungsfähigkeit in einem gesellschaftlich anerkannten und organisierten Bereich zu erreichen. Dies fußt auf der Annahme, dass in jeder

"benachteiligten Person Potentiale liegen, deren Nutzung ihr bisher verwehrt war, die unter den jeweils gegebenen sozialbiographischen Umständen nicht zum Zuge kommen konnten" (Arnold et. al. 2005, 95).

Hier wird erneut deutlich, wie entscheidend es ist, nicht bei den Defiziten, sondern bei den Stärken der Jugendlichen anzusetzen. Die Defizitorientierung nach §13 KJHG (vgl. Krafeld 2000, 45) führt letztlich in die falsche Richtung,

¹⁴ Von daher wäre es auch (sozial-) politisch denkbar, ein Kriterium als Leitgedanken für den politischen Prozess der Umsetzung in einer Kommune oder einer Region zu wählen – falls die Beteiligten sich darüber verständigt haben, eine pädagogische Zielsetzung zu implementieren. Dafür sind sicher nicht alle geeignet. Aber die Kriterien "Motivation aufbauen", "Handlungsfähigkeit erreichen", "Zukunft ersinnen" oder "Spielräume eröffnen" bieten sich für diese Aufgabe an.

da sie eher zur Stigmatisierung der Betroffenen und so zur Schwächung des Selbstwertgefühls und zur Demotivation führt. Darauf verweist auch Oehme:

Es geht darum,

"die Potenziale zu fördern bzw. erst zu wecken, die aufgrund von Lebenslagen, die unter anderem durch soziale Benachteiligung geprägt sind, bisher nicht entwickelt werden konnten. (...) Die soziale Benachteiligung führt dazu, dass sie ihre (Handlungs-) Potenziale nicht entfalten können, und die Aufgabe von öffentlichen Einrichtungen besteht darin, diese Potenziale in einer (Kompetenz-) Entwicklung zur Entfaltung zu bringen" (2005, 319f).

Dies korrespondiert mit der Aussage Wittwers, dass die eigenen Fähigkeiten Fertigkeiten nicht als Qualifikationen für einen bestimmten Beruf, sondern als dauerhafte, der Person zugehörige Disposition und damit als deren Kompetenz verstanden werden.

Zugleich besteht Einigkeit darüber, dass sich Kompetenzen nur im Handlungsvollzug entwickeln können:

"Kompetenzen, sollen sie sich selbst konstruktiv entwickeln und festigen können, müssen 'gebraucht' werden, d. h. die Betroffenen müssen wiederholt erfahren, dass ihre diesbezüglichen Fähigkeiten anerkannt werden und das sie im sozialen Umfeld etwas bewirken können" (Arnold et. al. 2005, 93. Ähnlich Kirchhof et. al. 2003, 539 oder Wittwer 2003a, 121).

Daher macht es Sinn, Arbeitsgelegenheiten alltagsnah zu gestalten:

"Junge Erwachsene können (...) ihren Alltag durch Kompetenzentwicklung bewältigen, wenn sie sich in Settings befinden, in denen ihre Bedürfnisse aufgenommen und miteinander vermittelt werden. Solche Settings erweisen sich als Lernorte, weil sie die Handlungsspielräume, die den jungen Erwachsenen in ihrer Lebenslage (...) zur Bewältigung der arbeitgesellschaftlichen Herausforderungen in ihrem Alltag zur Verfügung stehen, erweitern" (Oehme 2005, 326. Ähnlich Krafeld 2000, 105).

Werden also

"Kompetenzen informell im sozialen Umfeld entwickelt, so erlebt sich das Individuum in einer zunächst als problematischen, Lernprozesse auslösenden Situation schließlich als handlungsfähig und erfolgreich" (Kirchhof et. al. 2003, 543).

Alltagsnah bedeutet zum einen Gegenwartsorientierung und zugleich auch die räumliche Nähe zum eigenen Umfeld:

"auf Handlungsfähigkeit gerichtetes Bewältigungshandeln (drängt) nach 'noch verfügbaren' Räumen" (Arnold et. al. 2005, 68).

Es wird deutlich, dass eine solche Alltagsnähe z. B. mit einer Zwangseinweisung in eine Arbeitsgelegenheit (die nach dem SGB II möglich ist) unvereinbar ist. Nur unter Beteiligung der betroffenen Jugendlichen bei der Auswahl des konkreten Einsatzortes kann das Ziel von Alltagsnähe und daran anschließend das Erlebnis von Handlungsfähigkeit erreicht werden.¹⁵

Mit der Handlungsfähigkeit wird zugleich das Selbstwertgefühl gestärkt, das wiederum neue Motivation auslöst. Noch schärfer formuliert:

"Ohne wiederhergestellten Selbstwert keine Anschlussmotivation für die Integration in neue Arbeits- oder andere Tätigkeitsfelder. Die Betroffenen müssen in sich spüren und sozial erfahren können, dass sie auch ohne die aktuelle Möglichkeit zur Erwerbsarbeit und trotz des Scheiterns an Qualifikations- und Ausbildungshürden etwas wert sind, dass etwas in ihnen steckt, dass sie entsprechend sozial anerkannt werden und in sozialen Bezügen erfahren, dass sie auch etwas bewirken können" (Arnold et. al. 2005, 101).

Dieser Prozess wird noch durch das Entgelt für die Arbeitsleistung unterstützt. Die Tätigkeit wird bezahlt und damit honoriert. Der Jugendliche wird in das Prinzip "Leistung und Gegenleistung" integriert und erhält für seine Tätigkeit eine (gesellschaftlich bedeutsame) Wertschätzung.

An dieser Stelle noch einige Anmerkungen zu der Spannung zwischen der geforderten Zusätzlichkeit der Arbeitsgelegenheit auf der einen Seite und sinnvoller Tätigkeit im Blick auf die Zielgruppe. Nach SGB II können in Arbeitsgelegenheiten nur zusätzliche Arbeiten erledigt werden. Diese müssen keineswegs von den Betroffenen als sinnvoll, und das heißt an dieser Stelle: als motivierend empfunden werden. Will man die Jugendlichen an der "Suche" nach einer geeigneten "Arbeitsstelle" beteiligen, brauchen Fallmanager und Träger Spielräume. Hier kann auf Erfahrungen mit früheren Arbeitsförderungsmaßnahmen verwiesen werden. Gute Erfahrungen sind dort mit dem Versuch ge-

¹⁵ An dieser Stelle wird ein Unterschied zu Böhnisch's Konzept erkennbar, der im Blick auf die sozialpädagogische Arbeit vor Ort der Orientierung am und im Milieu einen besonderen Stellenwert einräumt (Böhnisch 2005, 295ff.). Arbeitsorte und Lebensorte fallen – trotz aller Entwicklungen, wie sie bei Voß und Kratzer erkennbar werden – vielfach nicht zusammen. Auch darauf müssen Jugendliche "vorbereitet" werden, d. h. zur sozialen Integration gehört auch die Bereitschaft, aus dem eigenen Milieu heraus zu treten. – Im Blick auf die Arbeit von Einrichtungen der offenen Jugendarbeit usw. ist allerdings Böhnisch's Gedanke der Milieuorientierung sinnvoll.

macht worden, Kammern oder Betriebe an dem Prozess der Gestaltung von Arbeitsfeldern zu beteiligen.¹⁶ Der Versuch, möglichst breite Unterstützung für Fördermaßnahmen für benachteiligte Personengruppen zu erhalten setzt aber auf der Seite der Politik, der ARGE'n und der Träger Bereitschaft zur Verständigung über ein gemeinsames Konzept voraus, das dann nach außen vertreten wird (dazu ausführlicher 5.3.2).

5.1.3 Biografiearbeit leisten

In der theoretischen Grundlegung wurde deutlich, dass der Biografiearbeit besondere Bedeutung zukommt. Soll Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung in Arbeitsgelegenheiten erreicht werden, muss Biografiearbeit in diesem Rahmen geleistet werden. Auch hier ist der Aspekt der Motivation zu berücksichtigen: nur wenn die Jugendlichen einen Sinn und ein Ziel in der Wahrnehmung solcher Angebote für die Bewältigung ihrer Lebenssituation erkennen, werden sie motiviert sein, die Angebote nicht nur wahrzunehmen, sondern sich auch als Chance im Rahmen der Biografiearbeit zusehen.

Biografiearbeit richtet sich auf die Reflexion der Lebenssituation und der Lernerfahrungen. Dahinter steht folgende Einsicht:

"Wenn man auf die Biographie der Betroffenen eingeht, entsteht eher die Bereitschaft nach Suchbewegungen und zur Aufnahme von Anregungen, als wenn sie immer wieder – wenn auch verdeckt und nicht intendiert – mit dem Scheitern an einem gesellschaftlich als normal erachteten Karrieremodell konfrontiert werden" (Arnold et. al. 2005, 99).

Denn die

"Pluralisierung des Lebenslaufes weist ja darauf hin, dass die Individuen weniger nach einem endgültigen Identitätswurf suchen, sondern bestrebt sind, im Alltag handlungsfähig zu bleiben und dieses Streben nach Handlungsfähigkeit in biografische Sequenzen zu transportieren" (Arnold et. al. 2005, 84).

Das Kriterium "Biografiearbeit leisten" verweist an dieser Stelle darauf, dass die Betroffenen selbst diese Arbeit leisten müssen, allerdings dabei begleitet werden müssen. Es setzt bei der Handlungsfähigkeit in alltagsnahen Bezügen

¹⁶ Aus meiner eigenen Vorstandstätigkeit in einem Förderprojekt für Langzeiterwerbslose kann ich als gelungenes Beispiel die Einbindung eines Gartenbauunternehmers in den Vorstand des Trägers der Maßnahmen nennen und gemeinsame Auftragsvergabe im Bereich der Spielplatzsanierung: Spielplätze durften mit Zustimmung der Gartenbaubetriebe von ABM-Kräften saniert werden, wenn ein bestimmter Teil der Arbeiten ausgeschrieben wurde (dies bot sich z. B. für die schweren Erdarbeiten an).

an und reflektiert dieses Handeln im Rahmen der eigenen Biografie. Die Rolle der Lernbegleiter wird unten noch (5.2.3) genauer betrachtet, es ist aber zugleich im Blick zu behalten, dass zusätzliche "sozialintegrative Leistungen" angeboten werden können (oder sollen), um Integrationshemmnisse abzubauen. Diese hätten auch hier ihren Ort, stehen aber nicht am Anfang eines das eigene Leben reflektierenden Prozesses.

Dabei ist daran zu erinnern, dass bei den Stärken der Personen angesetzt werden soll. Dafür hat sich der Begriff "Empowerment" eingebürgert, d. h. die Betroffenen sollen befähigt werden, einen eigenen Beitrag zur Lösung ihrer Bewältigungsprobleme zu leisten;

"Hier geht es vielmehr darum, die Potenziale zu fördern bzw. erst zu wecken, die aufgrund von Lebenslagen, die unter anderem durch soziale Benachteiligung geprägt sind, bisher nicht entwickelt werden konnten" (Oehme 2005, 319).

Dieser Gedanke entspricht den von Wittwer genannten *Kernkompetenzen* (d. h. die Fähigkeiten, die ein Individuum auszeichnen und die es besonders gut kann). Diese Erfahrungen sind dann zu reflektieren, wobei die Reflexion oftmals von außen angestoßen werden muss (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 224) und die häufig gering ausgeprägte Sprachkompetenz der Jugendlichen zu berücksichtigen ist (Böhnisch 2005, 49). Vermutlich sind Formen der Zusammenarbeit (im Rahmen der Qualifizierungsanteile) zu entwickeln, die weniger kognitive Anteile beinhalten. Dies stellt hohe Anforderungen an die Begleitenden (vgl. unten 5.3). Es geht um biografische Integritätsarbeit, nicht (allein) um Identitätsarbeit (Böhnisch 2005, 75). Diese Bewältigungsarbeit entspricht dabei dem, was Wittwer unter *Veränderungskompetenzen* versteht, sich nämlich auf neue Situationen einstellen zu können.

"Das meint Integrität als prozessuales Konstrukt: Sich *jeweils neu* der biographischen Plattform zu versichern, von der man das Vergangene relativieren und sich für das zukünftig Erreichbare positionieren kann" (Arnold et. al. 2005, 83; Hervorhebungen M. J.)

Weiter ist zu bedenken, dass die Teilnehmenden untereinander eine informelle Ebene schaffen, die Lernprozesse ermöglicht. Dies wird selten in der Diskussion berücksichtigt (so Krafeld 2000, 163).

Arnold et. al. verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass eine Erfolg versprechende Arbeit mit Jugendlichen nur dann möglich ist, wenn die "geschlechtsspezifischen Verengungen" berücksichtigt werden (2005, 88; vgl. auch 5.2.2). Hier besteht durch eine zielgruppenorientierte Biografiearbeit die Chance, vorhandene Verengungen aufzubrechen und durch Reflektivität das

Leben ein Stück weit in die Hand zu bekommen. Diese aber muss sich vor allem auch den männlichen Jugendlichen zuwenden, denn bislang ist geschlechtsspezifische Arbeit vor allem Arbeit an und mit Mädchen und Frauen. Darauf macht auch Krafeld aufmerksam:

"Eine eigenständige geschlechtsreflektierende Arbeit mit angehenden Männern dagegen scheint in der Jugendberufshilfe immer noch bestenfalls in den Anfängen zu stecken (2000, 142).¹⁷

5.1.4 Zukunft ersinnen lernen

Im Rahmen von Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung kommt es darauf an, Perspektiven zu entwickeln, sich Ziele zu setzen und Visionen für die Zukunft zu entwickeln. Darauf verweist Wittwer im Rahmen der beruflichen Weiterbildung (s. o. S. 45f.) und dies gilt erst recht für Jugendliche, die derzeit aus dem 1. Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind. Es macht dabei wenig Sinn, den Schwerpunkt auf die vom SGB II vorgesehene Orientierung an der Beschäftigungsfähigkeit für den 1. Arbeitsmarkt zu legen. Dieses Ziel ist für die meisten, vermutlich alle in Arbeitsgelegenheiten einzuweisenden Jugendlichen unter 25 Jahren weder kurz- noch mittelfristig erreichbar. Von daher ist eine Unterscheidung zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Zielen hilfreich, um Motivation überhaupt aufbauen zu können und sich in der konkreten Situation als handlungsfähig zu erleben.

"Dem liegt die These zugrunde, dass man den Anker der Erreichbarkeit nicht so weit von den Bewältigungsherausforderungen entfernt legen darf, dass eine Übergangsperspektive subjektiv nicht mehr herstellbar ist, wie das bei der Fixierung der Maßnahmen auf die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt oft der Fall ist" (Arnold et. al. 2005, 83).

In der konkreten Begleitung der Jugendlichen muss versucht werden, ihnen eine gestaffelte Sicht zu vermitteln:

a) Kurzfristig kann es nur darum gehen, das Selbstwertgefühl zu stärken, indem ich mich in meiner momentanen Lebenslage als handlungsfähig und sozial "gebraucht" erlebe. Das entspricht dem Vorrang der sozialen Integration vor der Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt.

b) Mittelfristig geht es dann darum, Übergangsstrukturen zu entwickeln, aus der biografischen Reflexion. Dies wird vermutlich für die allermeisten betroffenen Jugendlichen nicht der erste Arbeitsmarkt sein, es sind also andere Spiel-

¹⁷ Dieser Aspekt wird noch einmal in 5.2.2 aufgenommen.

räume zu eröffnen (Arnold et. al. 2005, 83). Diese Tätigkeiten aber können, fast schon paradoxerweise,

"Kompetenzen fordern und fördern, die spezifische arbeitsmarktrelevante Qualifikationen einschließen, aber in ihrem ganzheitlichen Intentionen weit über diese hinausgehen" (Kirchhöfer 2004, 110 – dort auch Beispiele).

c) Langfristig allerdings ist aufgrund der demografischen Entwicklung keineswegs auszuschließen, dass die heute "überflüssigen" Jugendlichen später einmal dringend "gebraucht" werden. Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen und/oder erhalten muss also trotz aller Probleme nicht grundsätzlich aus dem Blick geraten, allerdings liegt die Problematik zum einen im Zeitablauf (zehn Jahre und mehr) und zum anderen in der prinzipiellen Offenheit der Transformationen im Arbeitsleben.

Es wird in der Begleitung der Jugendlichen darauf ankommen, diese verschiedenen Zielebenen zu thematisieren, aber sie auch auseinander halten zu können. Denn es ist

"wohl unstrittig, dass die eigene Lebensbewältigung um so eher erfolgreich und befriedigend verlaufen wird, je mehr Optionen einem dabei erschließbar und zugänglich sind. Und eine der ganz zentralen Optionen in unserer Gesellschaft ist dabei nun mal die Integration in Arbeit" (Krafeld 2000, 128).

Dies bedeutet, einen Suchprozess auszulösen, denn:

"Zukunft ersinnen lernen, das heißt vor allem: suchen lernen" (Krafeld 2000, 66).

5.2 Kriterien für die Gestaltung der Tätigkeiten und der Qualifizierung

Die vier Kriterien, die im letzten Abschnitt als Ziele für die Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung der betroffenen Jugendlichen entwickelt worden sind, sollen in Arbeitsgelegenheiten nach SGB II umgesetzt werden. Der Fokus richtet sich nun auf diese möglichen Tätigkeiten und Qualifizierungsanteile, die mit Hilfe der Unterscheidung von informellem und formellem Lernen betrachtet werden.

Problematisch ist dabei die bereits beschriebene Tatsache, dass informelles Lernen per definitionem ein Lernen ohne jede pädagogische Intention darstellt. Wenn nun Arbeitsgelegenheiten unter dem Blickwinkel informelles/formelles Lernen betrachtet werden sollen, hat dies zwei Implikationen:

- Es geschieht auf die Hoffnung hin, dass sich informelle Lernprozesse eröffnen (die dann in der biografischen Lernbegleitung "aufgearbeitet" werden können und müssen).
- Die Arbeitsgelegenheiten müssen daher so offen sein, dass "ungeplante" Lernmöglichkeiten entstehen können.

Es ist zu also fragen,

"welche institutionellen Voraussetzungen formelles Lernen bieten muss, damit die Individuen informelles Lernen bewältigen können" (Kirchhöfer 2004, 115).

Ziel ist daher, sich vom Gedanken einer "Ermöglichungsdidaktik" leiten zu lassen:

"Damit ist ein Umdenken angesprochen, demnach Lernende und nicht Lehrende das Aktivitätszentrum für das Lernen sind" (Kirchhof et. al. 2003, 552).

Im Unterschied zum letzten Abschnitt stehen die vier Kriterien dabei nicht in einer sachlich aufeinander aufbauenden Abfolge. Die Frage der konkreten Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten wird aus vier unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, die für die pädagogische Ausrichtung bedeutsam sind: Es geht um den Faktor Zeit, den Faktor Raum, die pädagogischen Begleiter und die Qualifikationsdefizite im Blick auf die Anforderungen des 1. Arbeitsmarktes.

5.2.1 Zeit lassen

Die konkrete Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten unter pädagogischem Vorzeichen muss in allen Bereichen darauf ausgerichtet sein, den Jugendlichen für die erhofften, erwarteten und angestrebten (informellen) Lernprozesse Zeit zu lassen. Es gilt, "Entschleunigungsprozesse" zu implementieren, anders können sich Fähigkeiten nicht entwickeln oder gar erst zeigen. "Zeit lassen" lässt sich so durchaus als ein Oberbegriff für die folgenden drei Aspekte auffassen. Ohne ausreichende Zeit besteht keine ausreichende Möglichkeit, Spielräume zu entdecken und zu nutzen, die sich einer schnellen und direkten "Verwertbarkeit" entziehen. Die biografisch reflektierende Begleitung benötigt ihre Zeit, kritische Situationen sind im geschützten Raum so zu thematisieren,

"dass sie wieder als offene und deshalb unterschiedlich beeinflussbare Bewältigungskonstellationen erscheinen" (Arnold et. al. 2005, 101).

Und auch die Bearbeitung vorhandener Defizite benötigt ihre Zeit, zumal diese Ausgabe aus bereits dargelegten Gründen nicht am Anfang stehen kann und

darf. Wenn im Abschnitt 5.1. der Motivation die wichtigste Rolle zugesprochen wurde, so ist die Zeit in diesem Abschnitt der entscheidende Faktor.

Die Betonung des Faktors Zeit widerspricht z. T. der Logik des SGB II, möglichst zügig zu "Erfolgen" zu kommen. In einer Zeit, in der politische Prozesse unter starkem Zeit- und Erfolgsdruck stehen, ist dieses Kriterium sicher nicht einfach zu implementieren und es bedarf eines pädagogisch ausgerichteten Konzeptes und des entsprechenden politischen Umsetzungswillens bei allen Beteiligten.

Allerdings gibt das SGB II zumindest für die betroffenen Jugendlichen unter 25 Jahren hier eine (vielleicht ungewollte) Hilfestellung: denn – überspitzt gesagt - die entsprechend als "Betreuungskunden" eingruppierten Jugendlichen *haben* in der Regel Zeit (da ihre Vermittlungschancen in Arbeit oder Ausbildung am geringsten sind) und weil sie (zumindest nach dem Wortlaut des Gesetzes) einen Anspruch darauf haben, bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres kontinuierlich in Arbeitsgelegenheiten eingewiesen zu werden, falls andere Lösungen sich nicht ergeben. Dies eröffnet die Möglichkeit, dass je nach Alter eine längerfristige Perspektive zwischen Träger, Fallmanager und Betroffenen vereinbart werden kann. Denn für die Motivation wird es entscheidend darauf ankommen, dass Jugendlichen von vornherein eine Perspektive über das eine halbe Jahr hinaus angeboten wird. Denn:

"Je länger junge Menschen arbeitslos sind, umso deutlicher verweigern sie sich meist der Identifizierung mit jenen gesellschaftlichen Normalitätsangeboten, die sie ohnehin als unglaublich und repressiv empfinden" (Krafeld 2000, 97).

Einzelne ARGE'n sind aufgrund dieser Einsichten auch bereits dazu übergegangen, die Dauer der Arbeitsgelegenheiten auf zwölf Monate auszudehnen (z. B. in Essen). Auch ein Wechsel des "Einsatzortes" ist durchaus denkbar, vielleicht in vielen Fällen wünschenswert oder gar notwendig, wenn sich z. B. Entwicklungen durch Lernprozesse ergeben, neue Fähigkeiten oder Interessen entdeckt werden, die auf konkrete Umsetzung drängen und damit zu neuer Kompetenzentwicklung führen können.

Entscheidend ist die längerfristige Perspektive, die den Jugendlichen angeboten werden muss, die aufgrund des Profiling mit den größten Benachteiligungen zu kämpfen haben.

5.2.2 Spielräume eröffnen

Aufgabe von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II unter pädagogischem Blickwinkel ist es, für die betroffenen Jugendlichen Erfahrungsräume zu öffnen, in denen sie sich erproben können. Spielräume eröffnen ist die "räumliche" Konsequenz aus dem vorher genannten Kriterium "Zeit lassen". Dies entspricht der Einsicht, dass sich informelles Lernen (mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung) ereignen kann und soll. Es geht darum, dem Individuum Lernen nicht abzuverlangen,

"sondern es auf allen möglichen Ebenen zu aktivieren, zu fördern und zu begleiten" (Kirchhof/Kreimeyer 2003, 235).

Der Begriff "Spiel"-Raum ist daher ganz wörtlich zu nehmen. Nicht die Arbeitsleistung für eine Einrichtung, sondern der experimentelle Charakter steht bei dieser Personengruppe im Vordergrund. Gerade Jugendliche benötigen in ihrem spezifischen Lebensalter Experimentierräume, denn:

"Alles in allem darf bei der besonderen Bewältigungskonstellation nicht das sozialexperimentelle Potential des Junge-Erwachsenen-Alters übergangen werden" (Böhnisch 2005, 206).

In diesen Spiel- und Experimentierräumen muss – aus Sicht der Jugendlichen! - sinnvolle Arbeit geleistet werden. Nur so kann das Individuum die Anerkennung finden für seine Tätigkeit, die für das Selbstwertgefühl und die Handlungsfähigkeit wichtig ist. ("Gebrauchswertorientiertes Arbeiten" – Krafeld 2000, 193f.) Es wird sich daher immer wieder um eine Gratwanderung in der konkreten Ausgestaltung der Arbeitsgelegenheiten handeln.

"Junge Erwachsene können (...) ihren Alltag durch Kompetenzentwicklung bewältigen, wenn sie sich in Settings befinden, in denen ihre Bedürfnisse aufgenommen und miteinander vermittelt werden. Solche Settings erweisen sich als Lernorte, weil sie die Handlungsspielräume, die den jungen Erwachsenen in ihrer Lebenslage (...) zur Bewältigung der arbeitsgesellschaftlichen Herausforderungen in ihrem Alltag zur Verfügung stehen, erweitern" (Oehme 2005, 326).

Auch dies gehört nach Löwe/Arnold zum *Empowerment*, denn

"Empowerment heißt insbesondere auch, dass *Strukturen* geschaffen werden, in denen der Einzelne seine Ressourcen einbringen kann, um sein Leben aktiv zu bewältigen" (2005, 285; Hervorhebung M. J.).

Bei der Einrichtung von Arbeitsgelegenheiten sollte gerade deshalb auch die Möglichkeit der "Selbstorganisation" von Tätigkeiten (Oehme 2005, 327) er-

wogen und angeboten werden. Die Durchführungsbestimmungen sehen ausdrücklich die Möglichkeit vor, dass Arbeitsgelegenheiten auf Initiative Betroffener eingerichtet werden (s. o. S. 24).

Zugleich taucht hier erneut die Spannung zwischen zusätzlicher und sinnvoller Arbeit auf. Es bedarf des Geschickes der Träger und der Lernbegleitenden, diese Spannung in der konkreten Situation zu erkennen und möglichst unter Beteiligung der Betroffenen zu entschärfen. Sie muss aber von vornherein im Blick behalten werden, sonst besteht die Gefahr von Konflikten, die im ungünstigsten Fall damit enden, dass Einsatzorte aufgegeben werden müssen – den Image-schaden trägt der Träger, den psychologischen Schaden die betroffenen Jugendlichen.

Besonders für die geschlechtspezifisch unterschiedlichen Bewältigungsdimensionen sind "Experiments- und Ermöglichungsstrukturen" notwendig, die an vorhandene Erfahrungen aus Projekten anknüpfen können:

"Die Projekte versuchen der Abwertung, Selbstentwertung und Selbstzurücknahme, der die Frauen in ihren sozialen Beziehungen ausgesetzt sind bzw. unterliegen, entgegenzuarbeiten, damit sich eine Perspektive des eigenen, selbst verantworteten Lebens entwickeln kann und die betroffenen jungen Frauen die Möglichkeit erhalten, die doppelte Verengung ihrer Berufsperspektive zumindest thematisieren zu können und sie nicht einfach als Schicksal hinzunehmen. (...) Für die jungen Männer hingegen gilt es, sich aus dem Kreisel von eigener Hilflosigkeit und maskuliner Abspaltung der männlichen Statusangst herauszuholen, um dadurch ihr tätigkeitsbezogenes Orientierungs- und Handlungsfeld auch auf reproduktive Bereiche hin, deren feminine Aura sie scheuen, zu erweitern" (Arnold et. al. 2005, 88)

Typisch für das Alter ist aber auch notwendigerweise das Risikoverhalten:

"sich an Grenzen reiben, sie überschreiten und verletzen, um die eigenen Grenzen und Möglichkeiten erfahren zu können. Grenzen werden erprobt, provoziert, überschritten, verändert, akzeptiert – aber sie müssen da sein und man muss sie spüren können" (Böhnisch 2005, 149).

Dies wirft einen ganz neuen Blick auf das "Fördern und Fordern" gerade im Blick auf Jugendliche. *Fordern* kann hier im Sinne von *Herausfordern* verstanden werden. Spielräume eröffnen Erfahrungsräume und geben Anregungen, fordern die Jugendlichen heraus, ihre Stärken zu erproben oder zu entdecken.

Zugleich lernen die Jugendlichen auch, sich in einem System von Leistung und Gegenleistung handelnd zurecht zu finden:

"Wer nun mal in einer Maßnahme ist, solle sich danach auch den Realitäten dort stellen, in der u.a. ein Bündel arbeitsrechtlicher und institutioneller Spielregeln gelten. (...) Nicht zuletzt ist es der Anspruch auf Entgelt (wie hoch es auch immer ist und wie es auch immer bezeichnet wird), der (...) Ansprüche auf die Erfüllung von Aufgaben und Pflichten untermauert. Hier besteht (...) ein Verhältnis der Gegenseitigkeit, was Verbindlichkeiten angeht – und zwar bezogen auf das Jetzt – nicht bezogen auf Chancen auf dem Arbeitsmarkt" (Krafeld 2000, 165).

Hier ist dann auch der Ort, an dem ggf. Konsequenzen oder Sanktionen angebracht sein können. Andernfalls wird die Ernsthaftigkeit von Arbeitsgelegenheiten nicht erkennbar. Es geht nicht um Beliebigkeit, sondern um die Einbindung in ein soziales Netz und dies beinhaltet immer Rechte *und* Pflichten. Die Reihenfolge von Fördern und Fordern in diesem Sinne zu vermitteln und zu verdeutlichen, ist herausragende Aufgabe der Lernbegleiter.

5.2.3 Begleitung ermöglichen

Jugendliche in Arbeitsgelegenheiten benötigen "Lernbegleiter". In den Einrichtungen, in denen die Arbeitsgelegenheiten angesiedelt sind, ist es sicher notwendig, dass Praxisanleitung, Ansprechpartner oder auch Dienstvorgesetzte vorhanden sind. Wesentlich für das Gesamtkonzept ist aber eine Lernbegleitung, die für die Jugendlichen den Ansprechpartner für die gesamte Zeit der Arbeitsgelegenheit darstellt. Dabei besteht die Aufgabe der Lernbegleiter, formelle und informelle Lernprozesse zu initiieren. Informelles und formelles Lernen sind dabei keine Gegensätze, sondern Ergänzungen. Informelles Lernen vollzieht sich in der alltäglichen Umgebung, formelles Lernen muss organisiert werden. In Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche müssen beide Formen aufeinander bezogen werden. Dazu bedarf es entsprechend kompetentes pädagogisches und somit professionell arbeitendes Personal (vgl. dazu auch 5.3.3).

Den Lernbegleitern kommt wesentlich die Rolle zu, das Fördern und Fordern in der Balance zu halten. Das Fordern gehört hier mit hinein, aber weniger im Blick auf mögliche Sanktionen, die am Ende eines Konfliktes sicher auch stehen können oder müssen, um die Ernsthaftigkeit zu unterstreichen. Im Blick auf Kompetenzentwicklung und Lebensbewältigung ist aber – wie bereits im vorhergehenden Abschnitt deutlich wurde - zunächst eher an die Tatsache zu denken, dass Jugendliche Grenzen brauchen, an denen sie sich reiben, erproben – und auch in Frage stellen und verändern können (vgl. Böhnisch 2005, 149 – s. o. S. 52). Somit agiert der Lernbegleiter in der Spannung zwischen Fördern und Fordern bzw. an der Grenze zwischen Fordern und Überfordern.

Unter der Prämisse, Arbeitsgelegenheiten pädagogisch gestalten zu wollen, kommt somit den Lernbegleitern entscheidende Bedeutung zu:

- sie sind mitverantwortlich für die Motivation der Jugendlichen. Bei der Frage, wie Motivation entstehen kann, wurde bereits auf die Bedeutung von Feedback oder den "signifikanten" Begleitern hingewiesen (s. o. S. 64);
- sie sind zentrale Partner für die biografische Arbeit (vgl. 5.1.3), d.h. insbesondere auch der Reflexion des "ungeplanten" Lernens;
- sie sind Ansprechpartner in möglichen Konflikten (mit der ARGE, dem Fallmanager, den "Dienststellen", den "ergänzenden sozialen Diensten"...).

Vielleicht kann man den Bereich der Lernbegleitung im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten im Anschluss an Wittwer als "Orientierungscenter" verstehen,

"das den Lernenden Erfahrungsräume zur Entdeckung und Entwicklung ihrer Kompetenzen bietet und sie bei diesem Prozess unterstützt und begleitet" (Wittwer 2003b, 126).

Entscheidend für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Jugendlichen und den Lernbegleitern ist eine dauerhafte, verlässliche Beziehung. Daher sollte jedem Jugendlichen *ein* Lernbegleitender mit entsprechenden Vollmachten zugeteilt werden. In der Praxis lassen sich hier sicher unterschiedliche Modelle denken, je nachdem, ob die Funktion des Lernbegleitenden eher beim Fallmanager oder bei dem Ansprechpartner beim Träger angesiedelt wird. Bedenkt man die Bedeutung des Vertrauens, wird tendenziell der Lernbegleitende eher beim Träger verortet sein, da davon auszugehen ist, dass gegenüber einer staatlichen Behörde wie der ARGE eher Misstrauen herrscht als gegenüber einem privaten Träger oder Verband. Wichtig ist aber in jedem Fall, dass die Lernbegleitenden handlungsfähig (gegenüber der ARGE und dem Träger bzw. den Dienststellen) sind. Sie müssen Vorschlags- und ggf. Vetorechte besitzen, um sich nicht nur als "Anwälte" der Jugendlichen zu verstehen, sondern auch so agieren zu können. Somit kann tendenziell das ungleiche "Machtgefälle" zwischen Behörde und Jugendlichen (vgl. o. S. 13f.) ausgeglichen werden.

Die Lernbegleitenden sind dafür verantwortlich, nach passenden Arbeitsformen zu suchen, die der biografisch-reflektierenden Arbeit angemessen sind. Hier wird es sowohl Formen von Einzelbetreuung als auch Gruppenarbeit geben. Dabei sollten aber keine homogenen Arbeits- und Reflexionsgruppen eingerichtet werden, sondern es sollte

"bewusst und gezielt die Begegnung und der Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Lebenskonzepten (einschließlich unterschiedlicher ethnische und soziokultureller Hinter-

gründe) gefördert werden – und zwar zur gegenseitigen Anregung und Bereicherung, nicht – wie meist üblich – vorrangig zur Förderung gegenseitiger Rücksichtnahme oder zur Konfrontationsvermeidung" (Krafeld 2000, 150).

Dies nimmt auch noch einmal den Gedanken der geschlechtsspezifischen Arbeit auf. Vermutlich sind solche Arbeitsgruppen mit männlichen und weiblichen Lernbegleitenden zugleich zu besetzen. Dies bedeutet allerdings einen erhöhten Ressourcenbedarf an Zeit und Geld und verdeutlicht noch einmal, wie entscheidend für die Frage der Effizienz der Fördermöglichkeiten die pädagogische Zielsetzung und Argumentation ist.

5.2.4 Qualifikationslücken schließen

Bei aller Kritik an der Defizitorientierung des neuen Sozialstaatsparadigmas muss dennoch auch in Arbeitsgelegenheiten die Möglichkeit bestehen, Qualifizierungslücken zu schließen und vorhandene Defizite zu bearbeiten. Dies steht aber sachlich und zeitlich nicht am Anfang eines Weges, in dem Handlungsfähigkeit erprobt und erreicht werden soll und Biografiearbeit ermöglicht werden soll mit dem Ziel, Visionen für die eigene Zukunft zu entwickeln. Sinnvoll ist die Bearbeitung von Defiziten erst dann, wenn die Betroffenen *selbst* den Wunsch hier äußern, d. h. erkennen, dass ihnen für bestimmte Ziele, die sie anstreben, noch Voraussetzungen fehlen.

Daher muss sowohl in den Qualifizierungsanteilen als auch in den Tätigkeiten im Sinne des Empowerments gemeinsam mit den Jugendlichen immer von der Frage ausgegangen werden: Was kann ich? Was will ich? Wo will ich hin? Erst wenn die Stärken und Fähigkeiten bekannt und auch erprobt sind, Selbstwertgefühl entstanden ist, macht es Sinn nach konkreten Zielen und Visionen zu fragen und daran anschließend mit der Bearbeitung von den dann erkennbaren Lücken zu beginnen.

Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Orientierung an den Defiziten der Jugendlichen durchschlägt. Die Gefahr ist insbesondere deshalb sehr groß, weil solche "Unterrichtsformen" mit formellen Lernprozessen bereits vielfach im Angebot stehen und wesentlich leichter zu organisieren sind als Biografiearbeit.¹⁸

¹⁸ So ist aus meiner eigenen Erfahrung in der Vorstandstätigkeit eines Beschäftigungsprojektes z. B. eine häufige Klage von Jugendlichen, dass unter Qualifizierungsanteilen in den unterschiedlichsten Maßnahmen sehr häufig "Bewerbungstraining" verstanden wird – mit dem Effekt, dass ein benachteiligter Jugendlicher *immer wieder* vor dem PC sitzt mit der Aufgabe, eine Bewerbungsmappe zu erstellen, sie zu verbessern...

Erst mit entsprechender Motivation der Jugendlichen macht die Aufarbeitung von Qualifizierungslücken Sinn. Dazu zählt ggf. auch die Aneignung von nicht vorhandenen Alltagstechniken, wie sie in der Jugendberufshilfe seit langem zum Standard gehören (Krafeld 2000, 155).

Selbstverständlich gehört in diesen Zusammenhang auch das Bemühen, Jugendliche zur Aufnahme einer Ausbildung oder weiteren schulischen Bildungswegen zu motivieren. Aber auch hier gilt: der entscheidende Impuls muss von den Jugendlichen selbst ausgehen, Anregungen können und sollen gegeben werden, sind aber nicht das vorrangige Ziel für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Denn es ist noch einmal daran zu erinnern, welche Jugendlichen in Arbeitsgelegenheiten eingewiesen werden sollen: die am stärksten benachteiligten und ausgegrenzten Jugendlichen mit den größten Vermittlungshindernissen und Integrationshemmnissen.¹⁹ Alle Arbeit geschieht in der Hoffnung, Jugendliche durch soziale Integration zum "Ersinnen von Zukunft" zu motivieren, so dass sie entsprechende Schritte wagen.

5.3 Kriterien für die Rahmengestaltung der Arbeitsgelegenheiten

In den beiden voran gegangenen Abschnitten ging es um Kriterien zur Förderung der Kompetenzentwicklung und zur konkreten Gestaltung der Tätigkeiten und der Qualifizierungsanteile innerhalb von Arbeitsgelegenheiten.

Nun werden die Beziehungen zwischen den Beteiligten in den Blick genommen:

- die Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Fallmanagern bzw. Lern- und /oder Praxisbegleitenden unter dem Stichwort "Vertrauen schaffen" (5.3.1);
- die Beziehung zwischen ARGE, Trägern und den politisch verantwortlichen Gremien unter dem Stichwort: "regionale Schwerpunkte setzen" (5.3.2);
- die Beziehung zwischen Trägern und ihrem pädagogischem Personal - Stichwort: "Professionalität entwickeln" (5.3.3) und schließlich
- die Beziehung aller beteiligten Akteure unter dem Stichwort "Evaluation betreiben" (5.3.4).

¹⁹ An dieser Stelle sei die Anmerkung erlaubt, dass dies in der gegenwärtigen Praxis allerdings kaum geschieht. Die Umsetzungsprobleme verhindern eine gezielte Förderung dieser Gruppe. Vom Anspruch des Gesetzes und der Durchführungsbestimmungen, im Jahr 2005 einen Schwerpunkt bei den unter 25jährigen Personen zu legen, kann keine Rede sein.

5.3.1 Vertrauen schaffen

Arbeitsgelegenheiten nach SGB II benötigen einen Rahmen der Vertrauens zwischen den einzelnen Beteiligten, wollen sie im Sinne von Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung erfolgreich sein. Dies gilt für die Zusammenarbeit zwischen ARGE und Träger, vor allem aber auch für die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen. Denn Jugendliche sollen zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit motiviert werden, es sollen Suchbewegungen im Sinne von Empowerment und biografisch reflektierender Begleitung angestoßen werden. Daher muss das gesamte Setting von vertrauensbildenden Maßnahmen geprägt sein. Dies ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, da Untersuchungsergebnisse darauf hinweisen, dass sich Jugendliche aus Sanktionsfurcht eher taktisch verhalten und ihre Lebenslage verschleiern bzw. verschweigen (so Reis bei Enggruber 2005, 69). Die konkrete Ausgestaltung vermag sicher sehr unterschiedliche Formen anzunehmen. Entscheidend ist aber, ob sich die Beteiligten darüber verständigen können, sich vom Gedanken des Vertrauens leiten zu lassen, der eine Ermöglichungsdidaktik zur Folge hat und bei der Motivation der Jugendlichen ansetzt, also dem Gedanken des Förderns einen Vorrang vor dem Fordern einräumt. An dieser Stelle sei an die Kritik am Eindringen des Markt- und Wettbewerbsgedankens in die soziale Arbeit erinnert: die Beziehungen in diesem Bereich gehen nicht im Verhältnis von "Kunden" zu "Verkäufern" auf (s. o. S. 17f.).

Der Vorrang des Förderns entspricht Böhnisch's Abfolge von "akzeptierender Jugendarbeit":

"Zuerst kommt das Verstehen, dann das Aktivieren, danach der Aufbau von stabilen Interaktionen und schließlich die infrastrukturelle Absicherung" (Böhnisch 2005, 296).

Ein solches Vorgehen bietet die Möglichkeit zu vertrauensbildenden Maßnahmen. Dies soll exemplarisch an der Eingangsphase, dem Mitarbeiterschlüssel und der Transparenz der Gesamtstruktur verdeutlicht werden.

a) Eingangsphase

Der Eingangsphase kommt für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses besondere Bedeutung zu. Dabei wäre zu erwägen, ob vor der "Einweisung" in bestimmte Arbeitsgelegenheiten eine Phase des Kennenlernens und der Kommunikation vorgeschaltet werden sollte, um eine "stabile Interaktion" aufbauen zu können. Dazu gehören die Gespräche mit dem Fallmanager, mit dem Träger, den möglichen Lernbegleitern, ggf. auch mit dem "Umfeld". Hier wird bereits deutlich, wie wichtig eine enge Vernetzung zwischen ARGE und den Trägern

ist. Wenn z. B. die Lernbegleiter bei den Trägern angesiedelt sind, die nach der Einweisung wesentliche Aufgaben im Sinne des pädagogischen Konzeptes übernehmen, dann muss eine enge Zusammenarbeit zwischen Fallmanager und (möglichen) Lernbegleitern in der Eingangsphase gewährleistet sein.

Zu solcher Vorgehensweise würde ggf. auch gehören, Jugendliche, die noch keinen Antrag auf ALG II gestellt haben, zu einer Antragsstellung zu motivieren, um an Fördermöglichkeiten teilhaben zu können. Hierfür würde eine frühzeitige Zusammenarbeit zwischen den an Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche beteiligten Institutionen einerseits und Einrichtungen wie Jugendamt, Offene Jugendheime, Berufs- (Schule) andererseits hilfreich sein. Dies ist unter finanziellen Gesichtspunkten allerdings heikel, da neue Antragsteller neue Kosten verursachen. Aus pädagogischer Sicht kann darauf allerdings nicht verzichtet werden. Es zeigt sich erneut, wie entscheidend die sozialpolitische Verankerung eines so ausgerichteten Gesamtkonzeptes ist.

b) Mitarbeiterschlüssel

Die Anforderungen für die Fallmanager und Lernbegleiter sind hoch. Aus früheren Formen der Arbeitsförderung zeigt sich, dass es z. B. bei einer zu hohen Belastung der Mitarbeitenden

"einen Sog zur unterkomplexen Bearbeitung von Fällen gibt, der sich aus der Problemstellung von professioneller Distanz versus Verstrickung sowie der aus den individuellen Möglichkeiten und Ressourcen der einzelnen Case ManagerInnen und des (Hilfe-)Feldes speist" (Wende/Reis 2005, 114).

Der heraufgesetzte Betreuungsschlüssel auf 1:75 für die ARGE'n ist hier ein Schritt in die richtige Richtung. Ob dieser Schlüssel ausreicht, wird sich erst im Lauf der Zeit zeigen, wenn die allgemeinen Umsetzungsprobleme beseitigt sind.²⁰ Er ermöglicht in jedem Fall ein intensiveres Arbeiten mit den betroffenen Zielgruppen. Es wäre auszuloten, ob eine weitere Binnendifferenzierung innerhalb der ARGE'n möglich wäre, indem man den vier zu betreuenden Kundengruppen (vgl. o. S. 26) unterschiedliche Schlüssel zuweist, den für die Betreuungskunden zuständigen Mitarbeitenden die niedrigste Zahl an Personen zuweist. Dabei ist auf die Gefahr hinzuweisen, dass

²⁰ Erfahrungen aus einem Modellprojekt in Düsseldorf scheinen darauf hinzuweisen, dass das Verhältnis von 1:75 ausreichend sein könnte. Zugleich wird dabei darauf hingewiesen: "Allerdings hängt die genaue Fallzahl von einer präziseren Zielgruppendefinition ab" (Grosch/Wiglow 2005, 87). Diese Erfahrungen stützen die hier vorgetragene These.

"eine zu enge Standardisierung des Fallmanagements (...) zu einem formalen 'Abspulen' des Handlungsprogramms führen (kann)" (Wende/Reis 2005, 129),

welches dann vertrauensbildende Maßnahmen eher hindert statt fördert.

Die möglichen Sanktionen sind im Blick auf eine vertrauensvolle Beziehung sicher eine Belastung. Diese haben nichts mit der bereits genannten Zusammengehörigkeit von Leistung und Gegenleistung im pädagogischen Prozess zu tun. Mögliche Kürzungsdrohungen beim ALG II sind im Blick auf eine Beziehung des Vertrauens eine Belastung, aber eher eine Anfrage an die Sozialpolitik als eine pädagogische Aufgabe. Klare Abgrenzungen in den Verantwortlichkeiten können hier hilfreich sein.

c) Transparenz der Gesamtstruktur

Die gesetzlich möglichen Sanktionen machen deutlich, wie wichtig ist es, auf Transparenz des Verfahrens und der Strukturen zu achten. Den Jugendlichen muss deutlich werden, welche Schritte gegangen werden können, sollen und müssen. Das Verfahren muss in seiner Struktur und seiner Abstufung durchsichtig sein und von allen Beteiligten verstanden werden. Grundlegende pädagogische Schwerpunktsetzungen müssen erkennbar sein. Transparenz bedeutet dabei nicht nur, dass Informationen zur Verfügung gestellt werden, sondern dass diese Informationen so aufbereitet werden, dass die grundlegenden Ziel- und Schwerpunktsetzungen erkennbar werden. Hier liegt eine medienpädagogische Aufgabe für die Beteiligten Akteure, Formen der Darstellung zu finden, dass gerade auch für die Gruppe der benachteiligsten Jugendlichen das Vorgehen und die Ziele erkennbar werden und sie Vertrauen in den Prozess und zu den dort handelnden Personen entwickeln können.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Eine umfassende Ausgestaltung der Arbeitsgelegenheiten unter der Prämisse, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erreicht werden soll, ist zugleich eine gute Eigenwerbung und erhöht die Chance, Jugendliche zur Aufnahme einer Arbeitsgelegenheit zu motivieren.²¹

²¹ Aus meiner eigenen Vorstandstätigkeit kann ich dies nur unterstreichen. Ca. 50% der Personen, die von diesem Träger bislang in Arbeitsgelegenheiten vermittelt wurden, haben sich selbst beim Träger gemeldet und nach einer Arbeitsgelegenheit gefragt – mit der Begründung, der Verein sei für seine gute und erfolgreiche Arbeit bekannt.

5.3.2 Regionale Schwerpunkte setzen

Die Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen ist für die Träger aufgrund der großen Benachteiligungen und den vorhandenen Vermittlungs- und Integrationshemmnissen eine besondere Herausforderung. Es macht daher Sinn, in einer Region oder einer Kommune einzelne Träger mit der Betreuung der unter 25jährigen Hilfebedürftigen zu beauftragen. Das steigert die Möglichkeit, zielgerecht attraktive Stellen für die Personengruppe einzurichten und die biografische Begleitung darauf auszurichten. Dies setzt allerdings politisch den Willen zur Prioritätensetzung voraus. Denn aufgrund der besonderen Aufgabe muss hier auch finanziell gewichtet werden. Hier liegt bereits eine große Herausforderung an die beteiligten Behörden und Träger, da gerade Koordinationsdefizite in der Vergangenheit die Maßnahmen z. B. der Jugendberufshilfe ineffizient gemacht haben (vgl. Arnold et. al. 2005, 63f.).

Wesentliche Aufgabe einer so verstandenen regionalen Zusammenarbeit wäre auch, Creaming-Effekte verhindern zu können, indem die Effizienzkriterien nicht an konkreten Vermittlungszahlen festgemacht werden, sondern gemeinsam bestimmt werden (z. B. im Rahmen von Evaluationsprozessen, vgl. 5.3.4). Es leuchtet unmittelbar ein, dass der Versuch, eine längerfristige Zusammenarbeit mit der Zielgruppe der "Betreuungskunden" zu erreichen (im Sinne von 5.2.1), sich nicht mit einer hohen Vermittlungsquote verträgt.²²

Vielleicht ist es auch sinnvoll, einen "Pool" von Stellen schaffen, der durchaus auch trägerübergreifend angelegt sein kann und auf den der entsprechende Träger bei der Auswahl Zugriff hat.²³ Gerade im Blick auf den Ansatz des Empowerments ergibt sich ja die Aufgabe, möglichst geeignete Einsatzorte zu finden. Die einzelnen Träger sind hier in aller Regel eingeschränkt. Eine enge und abgestimmte Zusammenarbeit ermöglicht es hier, den Jugendlichen eine breite Palette anbieten zu können. Dies wiederum dürfte sich positiv auf die Motivation auswirken. In diesem Bereich gibt es Erfahrungen und Vorarbeiten, die unter dem Stichwort "Verbundsystem" diskutiert werden. Die Stärkung der regionalen Ebene im SGB II ist dabei ein vermutlicher wichtiger Fortschritt, denn, so Roman Reisch:

"Eine wichtige Bedingung qualitativer Verbundsysteme, eine regionalisierte oder regionale Beschäftigungspolitik, gibt es in der Bundesrepu-

²² Zudem zeigt sich derzeit, dass die Zahl der unter 25jährigen Personen, die in eine Arbeitsgelegenheit vermittelt werden (sollen), sehr niedrig ist. Überwiegend werden – wie auch im Gesetz vorgesehen – andere Formen der Betreuung und Qualifizierung gefunden. Inwieweit – aufgrund der Umsetzungsschwierigkeiten – dabei unter 25jährige "durchs Netz fallen", lässt sich überhaupt noch nicht ermitteln.

²³ Diese Möglichkeit schlägt das Gesetz selbst auch vor (vgl. o. S. 24).

blik nicht. Was es gibt, ist eine globale Regionalpolitik (...) und eine im Kern globale Arbeitsmarktpolitik" (Reisch 2001, 1044).

Basierend auf der Annahme eines gemeinsamen Interesses der beteiligten Gruppen in einer Region lässt sich das Modell eines regionales Verbundsystems entwickeln, welches drei Verbundebenen beinhaltet: die Planungs- und Entscheidungsebene, die Geschäftsführerebene und die operative Ebene (Reisch 2001, 1036f.).

Bereits diese wenigen Hinweise lassen vermuten, dass sich das Verbundmodell im Rahmen des SGB II verwirklichen lässt und eine Möglichkeit darstellt, im Sinne einer pädagogischen Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten wirken zu können. Nach § 18 SGB II sind die "Beteiligten des örtlichen Arbeitsmarktes" verpflichtet, in der Arbeitsförderung zusammenzuarbeiten. Daher sind in verschiedenen Regionen Beiräte eingerichtet worden, die einen strukturellen Ansatzpunkt zur Zusammenarbeit im Sinne des Verbundmodells bieten, da die unterschiedlichen Beteiligten hier an einem Tisch sitzen.

Die Regionalisierung ist auch deshalb leicht anschlussfähig, da

"gemeinsames Merkmal lokaler Beschäftigungsinitiativen ist, dass sie kleinräumig operieren" (Arnold et. al. 2005, 43).

Es kann also vermutlich in vielen Fällen an vorhandene Trägerstrukturen angeknüpft werden. Allerdings bedeutet es eine große Herausforderung an die z. T. sehr unterschiedlichen Träger mit ihren Hintergründen, hier eng zusammenzuarbeiten. Diese wird auch dadurch erschwert, da ja das neue Sozialstaatsparadigma ausdrücklich auf den Konkurrenzkampf zwischen und den Wettbewerb unter den Trägern setzt.²⁴ Auf der anderen Seite stehen kleine, lokale (aber vielfach etablierte und erfahrene) Träger aufgrund der Ausschreibungspraxis (vgl. o. S. 15) vor der Notwendigkeit zu kooperieren, wollen sie die Chance auf einen Zuschlag erhalten.

Zugleich ist eine pädagogische Diskussion "vor Ort" notwendig: es geht um Lernprozesse im Sinne von Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung für die Teilnehmer, nicht um "Arbeit" für Einrichtungen (dies sind aus pädagogi-

²⁴ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass öffentliche Träger hier aufgrund ihrer Tarifsysteme in Schwierigkeiten geraten, die für private Anbieter nicht gelten. Diese Pauschalierung von Fördergeldern führt bei den öffentlichen Trägern, die z. B. an den BAT gebunden sind, inzwischen mitunter zu kuriosen Situationen, da die Auswahl von Fachpersonal sich nicht mehr in erster Linie nach der Kompetenz der Bewerber orientiert, sondern an der Frage, welche Person mit welchem Alter und Familienstand mit bestimmten Summen überhaupt eingestellt werden können. Auf der anderen Seite besteht bei den privaten Anbietern die Gefahr, dass sie extrem niedrige Entgelte anbieten, um im Konkurrenzkampf den Zuschlag zu erhalten – diese allerdings kaum motivierend auf die Mitarbeitenden wirken. An diesem Beispiel wird noch einmal exemplarisch deutlich, in welche Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten die Veränderungen des Sozialstaatsparadigmas führen.

scher Sicht nur "Nebeneffekte"). Das bedeutet Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit dort, wo konkrete "Stellen" für Arbeitsgelegenheiten eingerichtet werden. Hier geht es nicht (allein) um das Problem der Zusätzlichkeit der Tätigkeiten, sondern um eine weitere unauflösliche Spannung: einerseits müssen die Stellen so beschrieben sein, dass tatsächlich sinnvolle Arbeit geleistet werden kann (sonst fühlen sich die Jugendlichen nicht "gebraucht"), andererseits müssen die Stellen aber auch eine gewisse Offenheit in der praktischen Gestaltung für das erhoffte informelle Lernen beinhalten. Den Einrichtungen, die "Arbeitsplätze" für Arbeitsgelegenheiten zur Verfügung stellen, muss der Grundsatz: *Fördern vor dem Fordern* bekannt sein und sie müssen ihn unterstützen. Gerade im Blick auf die unter 25jährigen "Betreuungskunden ist dies von großer Bedeutung aufgrund der besonderen Belastungen, die diese Jugendlichen mitbringen. Zugleich ist die Begleitung der Jugendlichen in den Lernorten mit zu bedenken und im regionalen Konzept strukturell und finanziell entsprechend zu verankern.

5.3.3 Professionalität entwickeln

"Professionalität entwickeln" ist eine Aufgabe, die im Blick auf die Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten auf drei Ebenen angesiedelt ist: auf der Ebene der Träger, auf der Führungsebene und auf der Ebene der Lernbegleiter. Die Reflexion dieser Ebenen nimmt Gedanken von Hans Thiersch auf. Er geht von der These aus, dass es sich bei pädagogischer Professionalität um zwei Aspekte handelt, die zwar auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, sich aber nicht widersprechen und daher zusammen gedacht werden müssen.

Es geht zum einen um die *pädagogisch-professionelle Distanz*:

"Professionalität als Distanz ist eine Voraussetzung dafür, dass nicht Willkür, Einseitigkeit, Befangenheit, sublimale Macht und kolonialisierende Projektionen das pädagogische Handeln bestimmen" (1998, 266).

Zum anderen geht es um *pädagogisch-persönliche Nähe*. Der Pädagoge braucht

"Interesse an sozialen Konstellationen, Neugier, sie aufzuklären, sie verständlich zu machen, Lust und Wille, Probleme nicht auf sich beruhen zu lassen, sich in ihnen zu engagieren" (ebd., 267),

zugleich muss er sich dessen bewusst sein, dass der Mensch

"in den Institutionen und gegen die Institutionen die Repräsentanz des unmittelbar Menschlichen sucht" (ebd., 267).

Somit ist für Thiersch die professionelle Berufsidentität der pädagogisch Tätigen

"ein heikler Balanceakt, in dem Distanz und Nähe, Reflexivität und Pragmatik, entschiedene Setzung und Offenheit, Vorgabe und Aushandeln, berufliche Verlässlichkeit und gewachsene Erfahrungen aufeinander bezogen werden müssen, die unterschiedlichen Komponenten im Handeln müssen gleichsam im Spagat zusammengesehen werden, in einem Spagat, der nicht alle Widersprüche, Fremdheiten und Vereinbarkeiten auflösen kann" (ebd., 268).

Dafür werden von den pädagogisch Tätigen Freiräume benötigt, denn wenn

"der Professionelle in seinem Handeln glaubwürdig sein soll, kann er dies nur, wenn er seinerseits Freiheiten hat, in denen er – aushandelnd und absprechend – seine Linie findet" (ebd., 268).

Diese Skizze pädagogisch-professioneller Berufsidentität schließt in vielen Punkten an bereits dargestellte Aspekte an und ist von daher geeignet, die Aufgabe professioneller Tätigkeit in Arbeitsgelegenheiten nach SGB II zu beschreiben. Im Folgenden soll nun kurz dargestellt werden, wie hier die verschiedenen Ebenen – die Ebene der Träger, die Führungsebene und die Ebene der Lernbegleiter – betroffen sind und zu beteiligen sind. Kerngedanke ist dabei die Unterscheidung und zugleich Zusammenführung von professioneller Distanz *und* Nähe.

a) Trägerebene

Auf dieser Ebene kommt es entscheidend darauf an, dass der Träger, der die Aufgabe unter pädagogischen Vorzeichen wahrnehmen möchte darauf achtet, dass Professionalität – im Sinne der *beiden* genannten Aspekte - entwickelt werden kann. Er muss in seiner Einrichtung dafür die Voraussetzungen schaffen, die Ressourcen beschaffen und zur Verfügung stellen, das Konzept entwickeln und umsetzen wollen. Hier gilt es, sich in dem komplizierten Spannungsfeld zwischen Effizienzorientierung und Wettbewerbsgedanken zu positionieren und dies auf der politischen Ebene einzubringen. Pädagogische Professionalität muss im Konzept des Trägers verankert sein.

b) Führungsebene

Professionalität entwickeln ist auch eine Aufgabe für die Führung der pädagogisch Tätigen. Wenn pädagogische Professionalität im Konzept des Trägers verankert ist, ist die Führungsebene der pädagogisch Tätigen für die Umsetzung des Konzeptes verantwortlich. Bei kleinen Trägern wird Träger- und Führungsebene in Personalunion liegen, in größeren Strukturen wird sie sich auf

verschiedene Personen verteilen. Wichtig ist die Unterscheidung der beiden Ebenen, weil sie unterschiedliche Zielgruppen beinhalten. Die Literatur zur Mitarbeiterführung ist weitreichend und unübersichtlich und kann und muss hier nicht dargestellt werden, da es lediglich darum geht, auf die Notwendigkeit der Reflexion auf der Führungsebene hinsichtlich der (weiter) zu entwickelnden pädagogischen Professionalität auch im Bereich von Arbeitsgelegenheiten hinzuweisen. Dazu ist es im Anschluss an Thiersch notwendig, entsprechende pädagogische Freiräume zur Verfügung zu stellen.

Eventuell kann dabei der von Wende/Reis in die Diskussion um das Case Management eingebrachte Gedanke von "teilautonomen Teams" hilfreich und weiterführend sein (sowohl für die Organisation von Fallmanagement als auch der Lernbegleitung):

"Die hohe Fallverantwortung und der damit verbundene hohe Autonomiegrad der Case ManagerInnen ist mit herkömmlichen Mitteln der direkten Kontrolle nur unvollständig abzusichern. (...) Die Arbeit ist im hohen Maße fallspezifisch angelegt und unterliegt daher einer geringen Standardisierung. Teilautonome Teams organisieren ihren komplexen Arbeitsprozess selbst und zeichnen sich durch geringe interne Arbeitsteilung und Hierarchien aus. (...) Teamleitungen und Vorgesetzte sind nicht mehr für die Einzelkontrolle zuständig, sondern moderieren die Teams und kontrollieren die Einhaltung der Verfahren und von Regeln für schwierige Situationen – nicht die der einzelfallbezogenen inhaltlichen Entscheidung" (2005, 121).

c) Ebene der Lernbegleiter

Aufgabe der pädagogischen Begleiter ist die Moderation von Lernprozessen und die individuelle Lernberatung (im Sinne des Empowerment und einer Ermöglichungsdidaktik; Kirchhof et. al. 2003, 552) sowie die Zusammenarbeit mit den Fallmanagern der ARGE. Sie leisten die Unterstützung bei der biographischen Arbeit, sie sind die Konfliktmanager im Blick auf Probleme, die in den Stellen oder mit der ARGE durch das lebensaltertypische Risikoverhalten der Jugendlichen auftauchen. Wenn sie Vertrauen zu den Jugendlichen (und zu den weiteren beteiligten Personen in der ARGE und den Einsatzorten) aufbauen wollen, muss ihnen bewusst sein, dass Empowerment weniger eine Methode als eine "Haltung" ist (Böhnisch 2005, 292) und sie müssen sich über den "pädagogischen Bezug" ihrer Arbeit im klaren sein (Böhnisch 2005, 288). Dies entspricht der Forderung nach pädagogisch-persönlicher Nähe.

Zugleich folgt aus der Spannung zwischen Fordern und Herausfordern aber auch die Wahrung der pädagogisch-professionellen Distanz. Krafeld nennt fol-

gende sozialpädagogische Handlungsmuster für eine lebensweltorientierte Jugendberufshilfe, die auch hier als Leitgedanken hilfreich sein können:

"1. Voraussetzungen

- Interesse für die Jugendlichen (...),
- Akzeptanz der gegenwärtigen Orientierungs- und Verhaltensmuster der Jugendlichen (...)

2. Interventionsangebote ('Hilfs'-Angebote):

- Einmischung als Lernhelfer und Lernberater
 - Eröffnen von Lernanreizen und Lernprovokationen
 - Beratungs-, Begleitungs- und Moderationshilfen
 - Begleitung von Bewältigungsprozessen
 - Vernetzungshilfen (...)
 - Hilfen zur Ressourcenaktivierung und –mobilisierung
 - Einmischung in Einmischungen Jugendlicher in deren Lebenswelt"
- (2000, 110).

Diese Leitgedanken stellen hohe Anforderungen an die pädagogisch Tätigen, Weiterbildung und/oder Supervision sind selbstverständlich und müssen finanzierbar sein, eine Herausforderung, die im Spannungsfeld zwischen leeren Kassen und gewünschter pädagogischer Effizienz zu reflektieren ist.

Es wird deutlich, dass hier hohe Anforderungen gestellt werden. Dies ist notwendig, wenn das Ziel der Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung für die Zielgruppe der betroffenen Jugendlichen unter 25 Jahren erreicht werden soll. Der Träger, der sich dieses Konzept zu Eigen macht, muss sich für die Ressourcen und Bedingungen einsetzen, um z. B. Fortbildung, Supervision oder Evaluation anbieten und durchführen zu können. Die Lernbegleitenden müssen bereit sein, sich auf diese Form der Arbeit einzulassen.

5.3.4 Evaluation betreiben

Ein Konzept mit hohem pädagogischem Anspruch benötigt in der konkreten Umsetzung permanente und konsequente Reflexion des Vorgehens. Daher wird mit dem letzten Kriterium die Evaluation des gesamten Prozesses in den Blick genommen.

Es lassen sich vier Funktionen von Evaluation unterscheiden: Kontrolle, Legitimation, Erkenntnis und Dialog (so Kuper 2004, 181 im Anschluss an Stock-

mann). Dabei ist zwischen externen und internen Formen der Evaluation zu unterscheiden. Externe Formen sind Kontrolle und Erkenntnis, interne Formen Legitimation und Dialog. Alle vier Formen sind für den Evaluationsprozess von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II von Bedeutung:

a) Kontrolle

"Wird Evaluation als Kontrolle eingesetzt, so steht insbesondere die Leistung im Vordergrund, die von einer Einrichtung gegenüber ihrer Umwelt erbracht wird. (...) Kontrolle bietet in dieser Konstellation den Leitungsabnehmern Informationen, um über die weitere Unterstützung einer Einrichtung mit Ressourcen zu entscheiden" (Kuper 2004, 182).

Wird in diesem Sinne Evaluation betrieben, muss die geforderte Leistung zuvor klar definiert sein: geht es vorrangig um die Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt oder um soziale Integration? Geht es um erhoffte Einspareffekte oder um effiziente Betreuung Benachteiligter? Für das hier vorgestellte Konzept wären die drei Aspekte Vorrang des Förderns vor dem Fordern, Vorrang der sozialen Integration vor der Vermittlung in den 1. Arbeitsmarkt und die Motivation durch den Ansatz beim Empowerment die Kategorien, an denen sich die Leistung orientiert.

b) Erkenntnis

"Die Erkenntnisfunktion der Evaluation zielt auf die Verläufe und Wirkungen des pädagogischen Handelns selbst. (...) Dazu ist es erforderlich, aus der Praxis die Aspekte herauszudestillieren, die verschiedene Handlungskonzepte miteinander vergleichbar werden lassen und von denen aus sich ein über den jeweiligen Handlungskontext hinaus generalisierbares Wissen erschließt. Dies ist nur aus einer externen, in Differenz zur Praxis stehenden Position aus realisierbar" (ebd., 183).

Eine solche Form der Evaluation von Arbeitsgelegenheiten wäre mehr als Vermittlungsstatistik. Sie würde zum einen den inhaltlichen Konkurrenzkampf zwischen den Trägern betreffen, würde aber z. B. auch gegen "Creaming"-Effekte sprechen. Denn die Vergleichbarkeit kann nach dieser Definition nicht auf den Vergleich zwischen einzelnen Gruppen von Betroffenen abzielen, die vergleichbar sind (sonst wären sie nicht in unterschiedliche Gruppen einsortiert worden). Es könnte u. U. zu einer Versachlichung der Debatten führen, wenn die Aspekte herausgefiltert werden, die überhaupt vergleichbar sind.

c) Legitimation

Funktion der Legitimation ist

"die Überprüfung von Zielsetzungen, die in einer Einrichtung selbst gesetzt wurden. Diese Funktion bekommt ihre Bedeutung im Kontext der Profilbildung pädagogischer Einrichtungen, in der spezifische Leistungsangebote formuliert werden. (...) Die Frage der Legitimität stellt sich dabei insofern, als die Orientierung der Einrichtungen an eigenen Leistungsangeboten erstens auf deren Akzeptanz seitens der Umwelt und zweitens auf den Nachweis der Realisierbarkeit angewiesen ist" (ebd., 182).

Ziel der Legitimationsfunktion im Blick auf Arbeitsgelegenheiten könnte der Nachweis der Sinnhaftigkeit z. B. der pädagogischen Ausrichtung der Arbeit sein. Zugleich bestände für die Träger, die im Rahmen eines regionalen Konzeptes sich der Übernahme der Aufgabe an den benachteiligten Jugendlichen widmen und dazu einen höheren Ressourcenbedarf fordern (und bekommen müssen), die Chance, die eigene Schwerpunktsetzung zu legitimieren. Zugleich kann bei gelingender Arbeit im Sinne des Auftraggebers damit auch sozialpolitisch argumentiert werden.

d) Dialog

"In der Dialogfunktion dient Evaluation der Stärkung von Selbststeuerungskapazitäten der pädagogischen Praxis. (...) Das gilt in einem gesteigerten Maß für innovative pädagogische Vorhaben (Modellprojekte), mit denen in der Praxis die Bedingungen für die Umsetzung methodischer und konzeptioneller Neuerungen geschaffen und erprobt werden sollen. (...) Einen Dialog – im Sinne einer ergebnisoffenen Verständigung über die in einer Einrichtung bestehenden Bedingungen und Möglichkeiten innovativer pädagogischer Praxis – kann Evaluation in zwei Richtungen fördern. Unter den Mitarbeiterinnen einer Einrichtung bezieht sich der Dialog auf die Verdichtung der individuellen Erfahrungen zu einem pädagogischen Konzept; in der Relation zwischen einzelnen Einrichtungen und interessierten Institutionen bzw. Personen in deren Umwelt bezieht er sich auf die Aushandlung fairer Bedingungen eines Leistungsaustausches" (ebd., 183f.)

Die pädagogische Gestaltung von Arbeitsgelegenheiten nach SGB II in der hier beschriebenen Form ist ein innovatives Projekt, weil das Instrument der Arbeitsgelegenheiten neu ist. Von daher ist hier gerade die letzte Funktion der Evaluation von besonderer Bedeutung, da auf diese Weise die Entwicklung und Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zur Arbeit mit benachteiligten

Jugendlichen um Rahmen des SGB II gefördert wird. Daher möchte ich auf diese Funktion ein Konzept etwas ausführlicher vorstellen.

Im Blick auf die internen Formen von Evaluation ist im Blick auf die Professionalität der pädagogisch Handelnden vor allem das Konzept der "Selbstevaluation" hilfreich, das Joachim König vorgestellt hat. Das Modell umfasst acht Schritte (vgl. 2001, 1080ff.):

1. Ziele der Evaluation unter den Beteiligten und Fachkräften klären, festlegen und formulieren;
2. Ressourcen und Bedingungen, unter denen evaluiert werden soll, überprüfen und sichern;
3. Gegenstand und Forschungsfragen genau festlegen und abgrenzen;
4. Bewertungskriterien genau festlegen;
5. Untersuchungspersonen für die Evaluation auswählen;
6. Methoden für die Evaluation auswählen oder selbst entwickeln;
7. Erfüllung von Qualitätskriterien überprüfen;
8. Verwertung und Anwendung der Ergebnisse rechtzeitig diskutieren, vorbereiten und sichern.

König resümiert:

"Es sollte deutlich geworden sein, dass in der Doppelrolle der Fachkräfte als helfende und 'forschende' Akteure (...) der große Vorteil von Selbstevaluationsverfahren liegt, und zwar, um richtige, realitäts- und damit wahrheitsgetreue Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. (...) Die Lebenswelt- und Subjektorientierung von Selbstevaluationen (d. h. nahe bei denen zu sein, um die es geht und vieles schon zu wissen, was für die Bewertung des eigenen Alltagsgeschäftes von Bedeutung ist) sollte also als Vorteil und Qualitätsmerkmal verstanden und genutzt werden und gerade nicht zur Beliebigkeit beim Vorgehen verleiten. Ganz im Gegenteil: die Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit einer Selbstevaluation bringt eine Grundhaltung zum Ausdruck. Die um Offenlegung der eigenen Vorgehensweise bemüht ist und dadurch prinzipiell für alle diskutierbar und kritisierbar bleibt" (ebd., 1088).

Enggruber/Bylinski weisen darauf hin,

"dass bereits die Mitwirkung in den Evaluationsprozessen, besonders bei Selbstevaluation (...) für alle Beteiligten qualifizierend wirkt" (2001, 1131).

Evaluation im Bereich des SGB II ist deshalb von herausragender Bedeutung, weil sich das Feld und damit die Profession derzeit stark verändern. Im Rahmen der Kriterienentwicklung wird damit unterstrichen, dass die Evaluation nicht nur als sinnvoll und notwendig angesehen wird, sondern in Umsetzung auch zeitliche und finanzielle Ressourcen erfordert. Da unter den gegebenen Umständen angesichts leerer öffentlicher Kassen mit externer Evaluation kaum zu rechnen ist, sollten Formen interner Evaluation umso dringlicher implementiert werden, nicht nur um der Wirkung nach innen. Auch wenn die Ergebnisse kaum im Sinne externer Evaluation verwendbar sind, zeigt die Bereitschaft zu interner Evaluation das Bemühen des Trägers nach Effizienz seiner Arbeit – ein Kriterium für die Vergabe von Aufträgen an Träger nach SGB II.

6 Perspektiven nach Abschluss der Koalitionsverhandlungen im November 2005

Am 11. November 2005 haben CDU, CSU und SPD ihren Koalitionsvertrag vorgelegt. Vier Aspekte sollen am Ende dieser Arbeit herausgegriffen werden, die für die jugendlichen Hilfebedürftigen unter 25 Jahren von Bedeutung sind.

a) Bekenntnis zum Sozialstaatsparadigma und zum Schwerpunkt Jugendarbeitslosigkeit

"Wir werden die Förderung junger Menschen durch die Arbeitsgemeinschaften und optierenden Kommunen stärken. Das neue System der Grundsicherung für Arbeitsuchende sieht eine konsequente Aktivierung insbesondere junger hilfebedürftiger erwerbsfähiger Menschen vor. Diesen Jugendlichen wird ein persönlicher Ansprechpartner und Arbeitsvermittler zur Seite gestellt. Dieser soll künftig flächendeckend höchstens 75 Jugendliche betreuen und kann so im direkten Kontakt ihre Integration gezielt verbessern. Der persönliche Arbeitsvermittler hat Hilfen anzubieten - einschließlich der Schuldner- und der Suchtberatung. Die internationalen Erfahrungen zeigen, dass durch eine solche intensive Betreuung über persönliche Ansprechpartner die Arbeitslosigkeit deutlich verringert werden kann.

Nach dem Grundsatz des 'Förderns und Forderns' steht dieser intensiven Betreuung aber auch die Pflicht der jungen Menschen gegenüber, die in einer Eingliederungsvereinbarung verabredeten Verpflichtungen auch einzuhalten.

Jugendliche, die dieser Pflicht nicht nachkommen, müssen mit Sanktionen rechnen.

Beides, Fördern und Fordern, gehören unzertrennlich zusammen" (CDU/CSU/SPD 2005, Zeile 1066-1083).

Mit diesen Sätzen bekennt sich der Koalitionsvertrag zum neuen Sozialstaatsparadigma und damit auch zu den Grundsätzen der Hartz-Gesetze. In der grundlegenden Ausrichtung von Förderinstrumenten ist also mit einer Kontinuität im Blick auf jugendliche Hilfebedürftige zu rechnen.

b) Effizienz erhöhen, Maßnahmen optimieren

"Die aktive Arbeitsmarktpolitik leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration und zu Verbesserung der Beschäftigungschancen von Arbeitssu-

chenden. CDU, CSU und SPD werden die aktive Arbeitsmarktpolitik in Zukunft fortsetzen und weiterentwickeln. Die Vielzahl unterschiedlicher Förder-Instrumente ist für die Menschen kaum noch überschaubar. Vieles deutet darauf hin, dass einzelne Maßnahmen und die damit verbundenen teilweise umfangreichen Mittel der Arbeitslosenversicherung zielgenauer, sparsamer und effizienter eingesetzt werden können. CDU, CSU und SPD werden daher alle arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen auf den Prüfstand stellen. Das, was sich als wirksam erweist und zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit oder zu Beschäftigung führt, wird fortgesetzt. Das, was unwirksam und ineffizient ist, wird abgeschafft. Diese Überprüfung soll bis Ende kommenden Jahres abgeschlossen sein" (ebd., Zeile 1232-1245).

"Ein so komplexes und umfangreiches Reformvorhaben erfordert allerdings flexible Anpassungen und Verbesserungen. Wir werden daher durch detaillierte und passgenaue Veränderungen auf die Erfahrungen dieses Jahres reagieren und den gesamten Hartz IV Prozess optimieren" (ebd., Zeile 1302-1305).

In diesen Formulierungen wird die Unzufriedenheit mit bestimmten Entwicklungen in der Umsetzung des SGB II (Hartz IV) angesprochen. Allerdings lassen die Formulierungen nicht vermuten, dass den Beteiligten Zeit gelassen werden soll, die eingeleiteten Umstrukturierungen zunächst einmal umzusetzen und anschließend im Sinne der Gesetze zu erproben. Oben (S. 16) wurde auf die z. T. sehr unrealistischen Zeitvorgaben zur Umsetzung neuer Steuerungsmodelle hingewiesen. Es besteht erneut die Gefahr, dass unter dem Zwang zu schnellen Erfolgen die Effektivität der Maßnahmen leidet, da nicht einmal ausreichend abgewartet wird, bis die veränderten Strukturen und Förderinstrumente umfassend implementiert sind. Kirchhof et. al. verweisen schon früher auf die Notwendigkeit empirischer Untersuchungen in diesem Feld, um belastbare Aussagen über Effizienz und Effektivität der Maßnahmen zu erhalten (2003, 551). Eine vorschnelle Korrektur an den Förderinstrumenten führt eher zur Verunsicherung und Frustration – bei Mitarbeitenden der ARGE'n, der Träger und ihrem pädagogischen Personal und bei den Hilfebedürftigen selbst, ein ständiger Wechsel erschwert eine vertrauensvolle und verlässliche Arbeit.²⁵

c) 2. Arbeitsmarkt?

²⁵ Ein pädagogischer Mitarbeiter eines Beschäftigungsprojektes sagte mir daher auch vor einiger Zeit mit Bitterkeit in der Stimme: "In den letzten Jahren haben Arbeitsförderinstrumente eine Lebensdauer von maximal einem Jahr gehabt." Allein die dadurch notwendig werdende permanente Fort- und Weiterbildung verschlingt viel Kraft, Zeit und Geld.

"Personen, deren Erwerbsfähigkeit eingeschränkt ist, und die keine Arbeit auf dem regulären Arbeitsmarkt finden können, müssen eine Perspektive bekommen. Wir werden prüfen, ob und wie die Rahmenbedingungen so gestaltet werden können, dass auch für diese Menschen Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, die eine sinnvolle und den individuellen Möglichkeiten entsprechende Entfaltung zulassen" (ebd., Zeile 1347-1351).

Diese Formulierung lässt aufhorchen. Ist damit zumindest in der Tendenz der Einstieg in einen (steuerfinanzierten) 2. Arbeitsmarkt gemeint? Es bleibt abzuwarten, wie diese Passage in der nächsten Zeit mit Leben erfüllt wird. Sollte sich hier ein 2. Arbeitsmarkt entwickeln, wäre gerade aus Sicht der jungen Betroffenen darauf zu achten, dass es nicht zu Abschottungs- und damit Abschiebeeffekten kommt. Auch ein auf Dauer angelegter steuerfinanzierter 2. Arbeitsmarkt muss strukturell so angelegt sein, dass er durchlässig in Richtung des 1. Arbeitsmarkt ist und bleibt, gerade weil die heute "überflüssigen" Jugendlichen zukünftig voraussichtlich noch "gebraucht" werden (vgl. 3.2).

d) Erhöhter Druck auf die Hilfebedürftigen

"Jedem Antragsteller soll verdeutlicht werden, dass in der Grundsicherung für Arbeitsuchende das Prinzip 'Fördern und Fordern' vom Beginn der Antragsstellung an systematisch umgesetzt wird. Personen, die erstmals einen Antrag auf Leistungen stellen, sollen daher nach Prüfung der individuellen Situation Sofortangebote zur Aufnahme einer Beschäftigung oder Qualifizierung erhalten. Diese Maßnahmen können auch der Überprüfung der Arbeitswilligkeit dienen. Die Praxis hat gezeigt, dass die bisherigen Regelungen zu Sanktionen zu starr sind und eine auf den jeweiligen Einzelfall bezogene, angemessene Anwendung erschweren. Deshalb haben wir uns darauf verständigt, hier eine gesetzliche Änderung herbeizuführen" (ebd., Zeile 1388-1398).

Diese Formulierungen lassen vermuten, dass der Druck auf Hilfebedürftige weiter erhöht werden soll. Gerade für die in dieser Arbeit in den Blick genommene Gruppe der unter 25jährigen Jugendlichen, die aufgrund vielfacher Integrations- und Vermittlungshindernisse den "Betreuungskunden" zugerechnet werden, wären "Sofortangebote" zur "Überprüfung der Arbeitswilligkeit" fatal, da damit das Prinzip der sozialen Arbeit auf den Kopf gestellt wird und die Ziele, die angestrebt werden zur Voraussetzung von Unterstützung gemacht werden (vgl. o. S. 11f.). Damit wären die Jugendlichen in dieser Gruppe überfordert, den Stigmatisierungseffekten würde Vorschub geleistet, vertrauensbil-

dende Maßnahmen würden erschwert, wenn nicht unmöglich, wenn zunächst der Jugendliche seine Arbeitswilligkeit unter Beweis stellen muss, bevor über Förderung entschieden und nachgedacht werden kann.²⁶

Die Tendenz ist erkennbar: der Koalitionsvertrag bekennt sich ausdrücklich zum neuen Sozialstaatsparadigma und damit auch zu den Hartzgesetzen einerseits, andererseits wird aber die Notwendigkeit von Verbesserungen betont. Diese Nachbesserungen laufen darauf zu, die Effizienz und damit zugleich den Druck auf die Hilfebedürftigen zu erhöhen.

Umso wichtiger erscheint es, in den künftigen Auseinandersetzungen begründet aus pädagogischer Sicht argumentieren zu können. Die kritischen Anfragen an den Leitgedanken des Förderns und Forderns sind zukünftig noch schärfer zu formulieren, sollten sich die Tendenzen des Koalitionsvertrages in den gesetzlichen Veränderungen bestätigen. Das Konzept von Kompetenzgewinn zur Lebensbewältigung hat im Blick auf die Gruppe der hilfsbedürftigen Jugendlichen deutlich gemacht, dass dem Fördern ein Vorrang vor dem Fordern gebührt, die soziale Integration Voraussetzung für die Integration in den 1. Arbeitsmarkt darstellt und Motivation bei den Stärken der jungen Menschen ansetzen muss und erhöhter Druck eher demotivierend wirkt. Auf der Basis dieser pädagogischen Grundentscheidungen wurden Kriterien entwickelt, die Argumentationshilfen für die Ausgestaltung von Arbeitsgelegenheiten bieten. Da diese Kriterien aus sachlicher Sicht keinen Katalog zum Abhaken darstellen, sondern eine konkrete Anwendung eines pädagogischen Konzeptes auf ein derzeit gültiges Förderinstrument im Rahmen der neuen Ausrichtung des Sozialstaates darstellt, bieten diese Kriterien auch nach der angedachten Veränderung und Vereinfachung der Förderinstrumente die Chance, diese neuen Fördermöglichkeiten unter pädagogischem Blickwinkel auszugestalten, da sich die Große Koalition ausdrücklich zu dem bisherigen Weg der Veränderungen im Sozialstaat bekannt hat.

²⁶ Es stellt sich natürlich auch sofort die Frage, wie solche Tätigkeiten zur Überprüfung von Arbeitswilligkeit aussehen könnten...

7 Literatur

- Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian 2005: Zur Lage von Bildung und Ausbildung heute. Eine Bestandsaufnahme. Im Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary8003/allmendinger.pdf> (06.07.05)
- Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang 2005: Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München: 2005, S. 9-118
- Bandemer, Stephan von/Hilbert, Josef 1998: Vom expandierenden zum aktivierenden Staat. In: Bandemer, Stephan von/Blanke, Bernhard/Nullmeier, Frank/Wewe, Götrik (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-32
- Bastian, Klaus-Dieter 2001: Selbstverständnis Freier Träger – zwischen Wertorientierung und Dienstleistungsorientierung. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Votum: Münster, S. 1207-1224
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002: Berufsbildungsbericht 2002. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003: Berufsbildungsbericht 2003. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2004: Berufsbildungsbericht 2004. Berlin
- Blanke, Bernhard/Lamping, Wolfram/Pläß, Stefan/Schridde, Henning 2002: Der Aktivierende Staat. Positionen, Begriffe, Strategien. Studie für den Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/01336-1.pdf> (06.07.05)
- Böhnisch, Lothar 2005: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung (4., überarbeitete Auflage). Weinheim/München: Juventa
- Büser, Tobias 2003: Offene Angebote an geschlossene Systeme - Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27-42
- Bundesagentur für Arbeit (BA) 2005a: Leitfaden für arbeitssuchende Jugendliche unter 25 Jahren im Rechtskreis des SGB II. Internet: <http://www.my-sozialberatung.de/files/hw3.pdf> (18.07.2005)
- Bundesagentur für Arbeit (BA) 2005b: Schaffung von Arbeitsgelegenheiten nach § 16 Abs. 3 Sozialgesetzbuch Zweites Buch (SGB II). Internet: <http://www.my-sozialberatung.de/files/hw16-abs-3.pdf> (18.07.2005)

- Burghardt, Heinz 2005: Arbeitsfürsorge, Hilfe zur Arbeit und "moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Stationen einer Chronologie. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 15-45
- CDU/CSU/SPD 2005: Gemeinsam für Deutschland - mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 10. 11. 2005. Internet:
http://www.cdu.de/doc/pdf/05_11_11_Koalitionsvertrag.pdf (10.11.2005)
- Deci, Edward L./Ryan Richard M. 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik 39 (Heft 2), S. 223-238
- Dehnbostel, Peter 2003: Selbstgesteuertes Lernen und beruflich-betriebliche Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 177-192
- Dohmen, Günther 2001: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Enggruber, Ruth 2005: "Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" - ausgewählte berufs- und sozialpädagogische Reflexionen. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 65-84
- Enggruber, Ruth/Bylinski, Uschi 2001: Qualität in der Jugendberufshilfe aus sozialpädagogischer Sicht. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Votum: Münster, S. 1123-1138
- Fretschner, Rainer/Hilbert, Josef/Stöbe-Blossey, Sybille 2003: Der aktivierende Staat und seine Implikationen für die soziale Arbeit. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen: Leske + Budrich, S. 37-46
- Galuske, Michael 2005: Hertz-Reformen, aktivierender Sozialstaat und die Folgen für die soziale Arbeit – Anmerkungen zur Politik autoritärer Fürsorglichkeit. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 193-212
- Gern, Wolfgang/Hanesch, Walter/Manderscheid/ Hejo/Segbers, Frank 2004: Haushaltskonsolidierung und gesellschaftliche Bedeutung sozialer Dienste. In: Hanesch, Walter/Koch, Karl/Segbers, Frank (Hrsg.): Öffentliche Armut im Wohlstand. Hamburg: VSA-Verlag, S. 7-17
- Grosch/Birgit/Wiglow, Christian 2005: Fallmanagement als persönliche Hilfe sowie Mitwirkung an der Angebotssteuerung. Erfahrungen aus einem Düsseldorfer Modellprojekt. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwi-

- schen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 86-104
- Hanesch, Walter 2004: Soziale Dienste zwischen Haushaltskonsolidierung und Ökonomisierungsdruck, in: Hanesch, Walter/Koch, Karl/Segbers, Frank (Hrsg.): Öffentliche Armut im Wohlstand. Hamburg: VSA-Verlag, S. 112-130
- Heinze, Rolf/Strünk, Christoph 2001: Aktivierender Staat III – Politik zur Entfaltung des bürgerschaftlichen Engagements. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 5, S. 163-166
- Hirschler, Sandra 2005: "Aktivierende" Sozialpolitik im Mehrebenensystem. Auswirkungen auf die soziale Arbeit. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München: Juventa, S. 369-386
- Kessl, Fabian 2002: Ökonomisierung. In: Schroer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, S. 1113-1128
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe 2003: Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen: Leske + Budrich, S. 57-74
- Kirchhöfer, Dieter 2004: Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103-122
- Kirchhof, Steffen/Kreimeyer, Julia 2003: Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterland, S. 213-240 (zitiert als: Kirchhof/Kreimeyer 2003)
- Kirchhof, Steffen/Kreher, Thomas/Kreimeyer, Julia/Schmidt, Liane/Wihstutz, Anne 2003: Informelles Lernen im sozialen Umfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, S. 536-555 (zitiert als: Kirchhof et. al. 2003)
- Kleinbeck, Uwe 1996: Arbeitsmotivation. Entstehung, Wirkung und Förderung. Weinheim/München: Juventa
- Klotzek, Timm 2005: Wie geht es uns denn?. In: NEON September 05, S. 38-60
- Koch, Karl 2004: Transformation des Sozialstaates, in: Hanesch, Walter/Koch, Karl/Segbers, Frank (Hrsg.): Öffentliche Armut im Wohlstand. Hamburg: VSA-Verlag, S. 140-156
- König, Joachim 2001: Ein Praxisleitfaden zur Selbstevaluation in der Jugendberufshilfe. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Votum: Münster, S. 1079-1088

- Krafeld, Franz Josef 2000: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich
- Kratzer, Nick/Sauer, Dieter 2003: Entgrenzung von Arbeit. Konzept, Thesen, Befunde; in: Gottschall, Karin/Voß, Günter G.: Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München/Mering: Rainer Hamp Verlag, S. 87-123
- Kreimeyer, Julia 2004: Lebensbegleitendes Lernen – zur 'informellen' Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-62
- Kuper, Harm 2004: Evaluation – ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann, S. 177-195
- Lessenich, Stefan 2003: Der Arme in der Aktivgesellschaft – zum sozialen Sinn des "Fördern und Fordern"; In: WSI Mitteilungen 4/2003, S. 214-220
- Löns, Martin/Herold-Tews, Heike 2005: SGB II. Grundsicherung für Arbeitssuchende. München: Franz Wahlen
- Löwe, Silvia/Arnold, Helmut 2005: Beschäftigungsentwicklung und Sozialwirtschaft. Gestaltungsspielräume durch die europäische Gemeinschaftsinitiative EQUAL. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München: 2005, S. 263-293
- Maaser, Wolfgang 2003: Normative Diskurse in der neuen Wohlfahrtspolitik. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen: Leske + Budrich, S. 17-36
- Merchel, Joachim 2001: Neue Steuerungsmodelle: eine Herausforderung für die Jugendsozialarbeit? In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Votum: Münster, S. 1197-1122
- Mohr, Gisela 2001: Langzeiterwerbslosigkeit. In: Zempel, Jeanette/Bacher, Johann/Moser, Klaus (Hrsg.): Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Opladen: Leske + Budrich, 111-131
- Mutz, Gerd 2001: Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik u. Zeitgeschichte, Heft 21, S. 14-23
- Oehme, Andreas 2005: Kompetenzentwicklung als beschäftigungspolitische Aufgabe. Von der Defizitorientierung zur Lebenslagenpolitik. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München: Juventa, S. 317-330

- Oehme, Andreas/Liebscher-Schebiella, Patricia 2002: Ost und West. In: Schroer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, S. 291-306
- Pongratz, Hans J./Voß, Günter G. 2003: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma
- Reich, Roman 2001: Verbundsysteme in der Jugendsozialarbeit. In: Fülbiel, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Votum: Münster, S. 1033-1048
- Rudolph, Helmut 2004: Arbeitsmarktreform 2005. Aktualisierte Schätzungen zum Start von ALG II. IAB Kurzbericht 11/2004. Internet: <http://doku.iab.de/kurzber/2004/kb1104.pdf> (12.11.2005)
- Schäfer, Klaus 2002: Kinder- und Jugendhilfe und Politik. In: Schroer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, S. 1129-1138
- Schäffter, Ortfried 2004: Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken - Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29-48
- Spindler, Helga 2003: Aktivierende Ansätze in der Sozialhilfe. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen: Leske + Budrich, S. 225-246
- Thiersch, Hans 1998: Professionalität und Persönlichkeit. Zur Berufsidentität der SozialpädagogInnen. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim/München: Juventa, S. 263-270
- Trube, Achim 2003: Vom Wohlfahrtsstaat zum Workfarestaat – Sozialpolitik zwischen Neujustierung und Umstrukturierung. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat, Opladen: Leske + Budrich, S. 177-204
- Trube, Achim/Wohlfahrt Norbert 2004: Sozialstaatsentwicklung und aktuelle Arbeitsmarktreform. Internet: <http://www.labournet.de/diskussion/arbeit/realpolitik/allg/trubefahrt.html> (10.11.2005)
- Ulich, Eberhard 2001: Arbeitspsychologie. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel (5., vollständig überarbeitete Auflage)
- Vomberg, Edeltraud 2005: Bedingungen qualitativvoller Arbeit von Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 133-154
- Voß, Günter G. 2001: Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas: Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske&Budrich, S. 287-314

- Wagner, Bernhard: Arbeitsplätze zwischen Markt und Staat. "Dritter Sektor" und "Sozialwirtschaft" – Zur definitorischen Abgrenzung und zum Beschäftigungspotential einer "terra incognita". In: Arnold, Helmut/Böh-nisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim/München: Juventa, S. 233-262
- Wende, Lutz/Reis, Claus 2005: Aus Erfahrung lernen – Plädoyer für eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit der Einführung komplexer Hilfeformen durch das SGB II. Ein Werkstattbericht aus den Modellprojekten "Integrierte Hilfe zur Arbeit" und "Sozialagenturen – Hilfen aus einer Hand". In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa, S. 105-132
- Weinberg, Johannes 2004: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 205-231
- Wittwer, Wolfgang 2003a: Die neue Beruflichkeit – der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzeptes. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 34). Hohen-gehren: Schneider, S. 64-88
- Wittwer, Wolfgang 2003b: Kompetenzbiografie als Referenzsystem für selbstgesteuertes Lernen. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115-128
- Wittwer, Wolfgang 2003c: "Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewapp-net ins Leben trittst du hinaus" – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterland, S. 13-42
- Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imke/Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig 2003: null zoff voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske und Budrich