

Dietrich, Nicole

Book

Berufsförderung als Chance? Der Umgang junger Frauen mit Maßnahmen der Berufsförderung

Arbeit und Leben im Umbruch, No. 10

Provided in Cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Suggested Citation: Dietrich, Nicole (2007) : Berufsförderung als Chance? Der Umgang junger Frauen mit Maßnahmen der Berufsförderung, Arbeit und Leben im Umbruch, No. 10, ISBN 978-3-86618-104-5, Rainer Hampp Verlag, München

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/68578>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Nicole Dietrich: Berufsförderung als Chance?

Der Umgang junger Frauen mit Maßnahmen der Berufsförderung

Arbeit und Leben im Umbruch.

Schriftenreihe zur subjektorientierten Soziologie der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft,

hrsg. von G. Günter Voß, Band 10,

ISBN 978-3-86618-104-5, Rainer Hampp Verlag, München u. Mering 2007, 176 S., € 24.80

Das Buch geht der Frage nach, wie berufsvorbereitende Maßnahmen die Integration benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt fördern.

Grundlage ist eine Studie auf Basis von Intensivbefragungen junger Frauen, die sich im Berufsförderprojekt „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ (FSTJ) als Teil des Bundesprogramms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ befanden. Vor dem Hintergrund des Konzepts der Normalbiographie werden Übergangsprobleme sozial benachteiligter Jugendlicher dargestellt, um anschließend zu prüfen, ob und wie berufsfördernde Maßnahmen die Integration benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt begünstigen. Zentrales Ergebnis ist eine Typologie unterschiedlicher Formen des Umgangs mit diesen Maßnahmen. Dies führt zu Vorschlägen für differenzierte Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote.

Das Buch wendet sich an soziologisch und sozialpädagogisch interessierte Leser sowie an Praktiker und Praktikerinnen der Arbeitsmarkt- und Berufsförderung.

Schlüsselwörter: Jugendarbeitslosigkeit, Berufsbiographie, benachteiligte Jugendliche, Berufsförderung, Problemgruppen am Arbeitsmarkt

Nicole Dietrich ist Diplomsoziologin und Mitarbeiterin an der TU Chemnitz. Dort arbeitet sie seit 2006 im DFG-geförderten Projekt „Multiple Entgrenzung der Arbeit des fliegenden Personals im kommerziellen Luftverkehr“.

Arbeit und Leben im Umbruch

Schriftenreihe zur
subjektorientierten
Soziologie
der Arbeit
und der
Arbeitsgesellschaft

herausgegeben
von
G. Günter Voß

gefördert von ISIFO
Institut für sozial-
wissenschaftliche
Information und
Forschung e.V.,
München

Themenfeld der Schriftenreihe ist die gesellschaftliche Arbeit und der Wandel der nach wie vor durch sie geprägten modernen Sozialverhältnisse. Gemeint ist damit nicht nur die Erwerbsarbeit; Thema sind vielmehr auch alle anderen im weiteren Sinne als Arbeit zu verstehenden Tätigkeiten (Haus-, Familien-, Eigen- und Bürgerarbeit, Alltagsorganisation usw.) und deren technisch-organisatorische Rahmenbedingungen.

Gemeinsame Perspektive der Beiträge ist eine an der tätigen Person theoretisch und/oder empirisch ansetzende, dabei aber soziale Strukturen berücksichtigende und auf deren Analyse abzielende Subjektorientierte Soziologie. Konzeptioneller Fluchtpunkt ist ein soziologisches Verständnis von Subjektivität und dabei insbesondere von Arbeitskraft bzw. der Arbeitsperson.

Wichtiges Spezialthema (das der Reihe den Namen gibt) ist der soziale und individuelle Zusammenhang von erwerbsförmiger Arbeit und privatem Leben. Historischer Hintergrund dafür ist eine Entwicklung, mit der sich die bisher für moderne Gesellschaften typische strikte Trennung dieser beiden Sphären aufzulösen beginnt.

Das Theoriekonzept der Alltäglichen Lebensführung nimmt derartige Fragen in den Blick und ist damit für manche Beiträge der Reihe eine orientierende Perspektive, sie deckt aber keineswegs den potentiellen Themenrahmen ab. Die Reihe ist vielmehr offen für vielfältige Einzelfragen, so z.B. für den gesellschaftlichen Wandel von Arbeitskraft und Beruflichkeit. Möglich sind auch Themen, die Umbrüche in Erwerbsarbeit und Betrieb betreffen (sofern dies weiterreichende gesellschaftliche Aspekte berührt) oder auf den Wandel privaten Lebens abzielen (sofern dies die erwerbsgerichtete bzw. betriebliche Arbeit tangiert).

Nicole Dietrich

Berufsförderung als Chance?

**Der Umgang junger Frauen mit
Maßnahmen der Berufsförderung**

Rainer Hampp Verlag
München und Mering 2007

*Reihen-
heraus-
geber:* G. Günter Voß
Technische Universität Chemnitz
Industrie- und Techniksoziologie
09127 Chemnitz, 0371-531/4388
guenter.voss@phil.tu-chemnitz.de
<http://www.lebensfuehrung-im-wandel.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86618-104-5

Arbeit und Leben im Umbruch: ISSN 1617-0407

1. Auflage 2007

Liebe Leserinnen und Leser!

Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.

© 2007 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringerzeller Str. 10 D – 86415 Mering
www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
I Einführung	13
1 Jugendliche mit Problemen auf dem Arbeitsmarkt	13
1.1 Jugendarbeitslosigkeit – ein Problem der Gesellschaft	13
1.2 Der Arbeitsmarkt im Spiegel der Statistik – Zahlen, Fakten, Entwicklungen	15
1.2.1 Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit	16
1.2.2 Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt	24
1.2.3 Die Situation von Geringqualifizierten	29
1.2.4 Die Situation benachteiligter Jugendlicher auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	31
II Jenseits der Normalbiographie – Berufsförderung als Chance? - Konzeptionelle Annahmen	37
2 Benachteiligte Jugendliche ohne Normalbiographie	39
2.1 Begriff „Benachteiligung“	39
2.2 Jugendarbeitslosigkeit als ein Phänomen des Übergangsprozesses	41
2.3 Benachteiligung als Motor der Abweichung von der Normalität?	43
2.4 Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher	47
2.5 Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsstrategien prekärer Erwerbsbiographien	51
3 Berufsfördernde Maßnahmen – Chance oder Weg in die Aussichtslosigkeit für benachteiligte Jugendliche?	59
3.1 Das duale Ausbildungssystem als Benachteiligungsfaktor	59
3.2 Die Benachteiligtenförderung auf dem Prüfstand	61
3.3 Perspektiven der Benachteiligtenförderung	67
3.4 Das FSTJ als flexible Maßnahme	70

3.5	Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)	76
3.6	Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	77
III	Junge Frauen in der Berufsförderung – Empirische Untersuchung	79
4	Datenbasis und Methodik	81
4.1	Die befragten Frauen	85
4.2	Erhebungsmethode: Narratives Interview	87
4.3	Kurzbiographien der befragten Teilnehmerinnen	92
4.4	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	101
4.5	Qualitative Typenbildung	104
5	Unterschiedliche Biographien – unterschiedliche Chancen: Befunde der empirischen Erhebung	107
5.1	Merkmale der Untersuchungspopulation	107
5.2	Die Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen in der Berufsförderung - Allgemeine Befunde	113
5.2.1	Zukunftserwartungen und Ziele	113
5.2.2	Einflussfaktoren bei der Berufsorientierung	114
5.2.3	Erfahrung mit Arbeitslosigkeit	115
5.2.4	Bewertung und subjektiver Sinn des FSTJ	116
5.2.5	Motivation und persönliche Erwartungen der Teilnehmerinnen	118
5.2.6	Besondere Probleme der Klientel	118
5.2.7	Das soziale Umfeld der Zielgruppe	119
5.3	Realismus, Hoffnung, Resignation, Handlungsunfähigkeit - Typen des Umgangs mit der Berufsförderung	121
5.3.1	Definition der Vergleichsdimensionen und ihrer Merkmalsausprägungen	121
5.3.2	Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten	125
5.3.3	Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge bei den gebildeten Typen	135

5.3.4	Charakterisierung der Typen	140
5.3.4.1	Typ 1: „Der kritische Realist“ <i>Fallbeispiel Bianca</i>	140
5.3.4.2	Typ 2: „Der ängstlich Hoffnungsvolle“ <i>Fallbeispiel Ina</i>	147
5.3.4.3	Typ 3: „Der resignativ Bequeme“ <i>Fallbeispiel Sara</i>	152
5.3.4.4	Typ 4: „Der realitätsferne Handlungs- unfähige“ <i>Fallbeispiel Isabel</i>	156
5.4	Folgerungen aus der Typenbildung	163
6	Schlussbetrachtung – Empfehlungen zur gruppenspezifischen Berufsförderung Jugendlicher	167
	Literaturverzeichnis	171

Abbildungen

Abb. 1	Arbeitslose in Deutschland, 1991-2004	16
Abb. 2	Jugendarbeitslosigkeit Westdeutschland, 1970-2005	20
Abb. 3	Jugendarbeitslosigkeit Ostdeutschland, 1992-2005	23
Abb. 4	Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Ausbildungsstellen in den alten Bundesländern, 1978-2005	25
Abb. 5	Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Ausbildungsstellen in den neuen Bundesländern, 1992-2005	26
Abb. 6	Arbeitslosenquote nach Bildungsabschluss	30
Abb. 7	Gruppierung der Kombinationsmöglichkeiten	125

Tabellen

Tabelle 1	Arbeitslose September 2005, gesamtes Bundesgebiet	17
Tabelle 2	Ausbildungsmarkt Ostdeutschland, 2002-2005	27
Tabelle 3	Schulabsolventen nach Bildungsabschluss, 1997-2004, Westdeutschland	31
Tabelle 4	Schulabsolventen nach Bildungsabschluss, 1997-2004, Ostdeutschland	31
Tabelle 5	Altersstruktur der befragten Teilnehmerinnen des FSTJ	107
Tabelle 6	Schulbildung der Teilnehmerinnen des FSTJ	108
Tabelle 7	Teilnahme an bisherigen Maßnahmen (vor dem FSTJ)	109
Tabelle 8	Einmündung der Teilnehmerinnen in eine Ausbildung	110
Tabelle 9	Bisherige Ausbildungsversuche der Teilnehmerinnen	111
Tabelle 10	Anzahl der Stationen bis zum FSTJ	112
Tabelle 11	Art der 1. Station unmittelbar nach dem Verlassen der Schule	112
Tabelle 12	Einflussfaktoren auf die Teilnehmerinnen des FSTJ	115
Tabelle 13	Erfahrung der Teilnehmerinnen mit Arbeitslosigkeit	115
Tabelle 14	Häufigkeit der Arbeitslosigkeitserfahrung der Teilnehmerinnen	116
Tabelle 15	Überblick über die empirisch gefundenen Ressourcendimensionen und deren Merkmalsausprägungen	124
Tabelle 16-1	Zuordnung Fall 1 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	126

Tabelle 16-2	Zuordnung Fall 2 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	127
Tabelle 16-3	Zuordnung Fall 3 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	128
Tabelle 16-4	Zuordnung Fall 4 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	128
Tabelle 16-5	Zuordnung Fall 5 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	129
Tabelle 16-6	Zuordnung Fall 6 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	130
Tabelle 16-7	Zuordnung Fall 7 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	130
Tabelle 16-8	Zuordnung Fall 8 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	131
Tabelle 16-9	Zuordnung Fall 9 zu den einzelnen Ressourcendimensionen	132
Tabelle 17	Gruppierung der Fälle nach dem agglomerativen Verfahren	133
Tabelle 18	Überblick über die vier Typen und die vorhandenen Ressourcendimensionen	136
Tabelle 19-1	Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 1	136
Tabelle 19-2	Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 2	137
Tabelle 19-3	Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 3	138
Tabelle 19-4	Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 4	138

Vorwort

Die Idee zur vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ des Deutschen Jugendinstituts e.V., Außenstelle Halle, in Zusammenarbeit mit Dr. Heike Förster entwickelt. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Dr. Heike Förster für die Unterstützung und Überarbeitung der ersten Fassung des Manuskriptes bedanken.

Leitendes Interesse dieser Arbeit ist es, am Beispiel von sozial benachteiligten weiblichen Jugendlichen die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit sowie die Fördermöglichkeiten für diese spezifische Zielgruppe zu diskutieren. Die Situation von benachteiligten Jugendlichen und ihre Reintegrationschancen werden exemplarisch anhand des Berufsförderungsprojektes „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ analysiert.

Praktische Relevanz dieser Studie ist die Ableitung von differenzierten Empfehlungen für die Förderung von Teilnehmern an Berufsförderprojekten insgesamt.

G. Günter Voß hat die Idee zu dieser Arbeit von Anfang an positiv unterstützt und wohlwollend begleitet. Er hat mir immer wieder Mut zugesprochen, wofür ich mich herzlich bedanken möchte. Meinem Kollegen Ingo Matuschek danke ich für Hinweise in der letzten Überarbeitung dieses Manuskriptes.

Bei meinem Mann Hendrik sowie seinen Eltern Birgit und Wolfgang möchte ich mich für ihre Unterstützung bedanken. Vor allem ihr Zuspruch und ihre Geduld halfen mir sehr bei der Fertigstellung des Textes. Ein besonderer Dank gilt meiner Mutter Heidemarie. Ihr und meinem Mann ist die Arbeit gewidmet.

Chemnitz, im August 2006

Nicole Dietrich

I Einführung

1 Jugendliche mit Problemen auf dem Arbeitsmarkt

1.1 Jugendarbeitslosigkeit – ein Problem der Gesellschaft

„In Deutschland darf kein Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz bleiben“ (IHK Nürnberg 2004). Dieses Zitat des ehemaligen Bundeswirtschaftsministers Wolfgang Clement signalisiert das Ziel der damaligen Bundesregierung, jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren, um die Perspektivlosigkeit der Jugendgeneration, die aus der zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit resultiert, zu verhindern¹.

Die Unternehmen werden in der Folge in die Pflicht genommen, hinreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, jedoch ist seitens der Unternehmer oft die Klage zu hören, dass ein Teil der Jugendlichen nicht die Voraussetzungen mitbringt, um die Anforderungen zu erfüllen. Daher stellt nicht nur, wie oft in den Medien berichtet, das geringe Angebot an Ausbildungsplätzen² eine Ursache für die Jugendarbeitslosigkeit dar, sondern ein Teil der Jugendlichen besitzt offensichtlich gar nicht die Fähigkeiten, dem Anforderungsniveau eines Ausbildungsplatzes gerecht zu werden.

Diese Gruppe ist in mehrfacher Hinsicht benachteiligt und muss vor dem Hintergrund der Zielstellung, jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren, zunächst erst einmal gefördert werden, um die Anforderungen auf dem Ausbildungsmarkt zu erfüllen. Daher existiert eine Vielzahl an Förderangeboten, die den Jugendlichen zur Integration in den Arbeitsmarkt verhelfen sollen. Allerdings besteht die Gefahr, dass durch wiederholte Teilnahme der Jugendlichen die Maßnahmen ihren eigentlichen Zweck – die Integration in den ersten Arbeitsmarkt – verfehlen.

¹ Diese positive Zielstellung muss allerdings differenziert betrachtet werden, da die „Jugend“ eine sehr heterogene Zusammensetzung in Bezug auf das Bildungsniveau aufweist.

² Auf die Problematik der konjunkturabhängigen Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen als bedeutender Nachteil des dualen Systems wird in Kapitel 3.1 eingegangen (vgl. auch Bosch 2001).

Die Analyse des Verlaufes und des Zieles berufsvorbereitender Maßnahmen am Beispiel eines speziellen Förderangebotes, dem „Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr“ (FSTJ), steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Vordergründig wird untersucht, ob benachteiligte Jugendliche Fördermaßnahmen zugänglich sind und in welcher Form diese angelegt sein müssen, d.h. ob die Maßnahmen für die Betroffenen lediglich als „Notlösung“ im Sinne einer vorübergehenden Beschäftigung fungieren oder tatsächlich als eine Alternative auf dem Weg zur Integration in den Arbeitsmarkt dienen.

Hierzu wurde eine qualitative Befragung von sozial benachteiligten Jugendlichen im Rahmen des Förderprojekts FSTJ durchgeführt. Die befragten Jugendlichen sollten die Maßnahme subjektiv beurteilen, um daraus zu schließen, wie das individuell bewertete Förderangebot, das FSTJ, deren Handeln und Perspektiven beeinflusst. Es wurden nur weibliche Teilnehmer interviewt, da diese aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit gegenüber männlichen Teilnehmern auf dem Arbeitsmarkt zusätzlich Benachteiligungen erfahren. Als Befragungsmethode wurde das narrative Interview gewählt, um die subjektive Sicht der Jugendlichen besonders gut zu erfassen. Nach der Erhebung der Daten wurden diese schließlich mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Vor diesem Forschungshintergrund ergab sich somit die zentrale Fragestellung:

Fördert die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen (insbesondere dem FSTJ) die Integration der benachteiligten Jugendlichen in den Arbeitsmarkt?

Diese Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (I und II) und einen empirischen (III) Teil. Innerhalb des zweiten Kapitels werden nach der Darstellung der Problematik der Jugendarbeitslosigkeit spezielle Übergangsprobleme der Zielgruppe von der Schule in die Erwerbstätigkeit angesprochen, die sich infolge der starken Abweichung von dem idealtypischen Muster „Normalbiographie“ ergeben. Mit der Gegenüberstellung des Konzeptes der Normalbiographie wird die prekäre Situation der benachteiligten Jugendlichen besonders deutlich. Wie die Betroffenen auf die prekären Erwerbsbiographien reagieren bzw. wie sie diese verarbeiten, wird anschließend mittels verschiedener Erklärungsansätze untersucht.

Die Diskussion, ob die Teilnahme an Förderangeboten den Jugendlichen hilft, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren oder ob diese Maßnahmen ihren eigentlichen Zweck verfehlen, steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Neben dem „Berufsvorbereitungsjahr“ (BVJ) und dem „Lehrgang zur

Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen“ (BBE) als herkömmlichen Bildungsmaßnahmen wird das FSTJ als spezielles Förderangebot der Jugendberufshilfe vorgestellt und analysiert, inwieweit diese Maßnahme als Alternative zu bisherigen Angeboten geeignet ist.

Mit dem vierten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Arbeit. Wie bereits oben angesprochen, wurde das narrative Interview als Erhebungsinstrument und die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Auswertungsmethode gewählt. Auf beide Bereiche wird ausführlich eingegangen. Um einen Überblick über die ausgewählten Fälle zu geben, werden außerdem die Kurzbiographien der befragten Teilnehmerinnen dargestellt.

Im fünften Kapitel stehen die ermittelten Ergebnisse im Vordergrund. Während zunächst wichtige Merkmale der Untersuchungspopulation aufgezeigt werden, erfolgt anschließend die Analyse der Ergebnisse hinsichtlich der subjektiven Bewertung des FSTJ und biographisch wichtiger Kategorien der Zielgruppe, wie z.B. das soziale Umfeld oder die familiären Verhältnisse. Um verschiedene Fördertypen herauszufiltern, wird eine Typologie unterschiedlicher Formen des Umgangs mit diesen Maßnahmen erstellt.

Zum aktuellen Stand der Forschung hinsichtlich der besonderen Zielgruppe existiert kaum spezifische Literatur. Deshalb basiert diese Untersuchung auf den allgemeineren Literaturangaben zu un- bzw. gering qualifizierten Jugendlichen und deren Handlungsspielräumen. Auch wenn der niedrige Qualifikationsstand der Befragten ein wesentliches Merkmal ihrer Benachteiligung darstellt, sind diese nicht nur über ihre geringe formale Qualifikation, sondern zusätzlich durch andere Benachteiligungskriterien zu charakterisieren, wie im Verlauf der Arbeit deutlich wird.

1.2 Der Arbeitsmarkt im Spiegel der Statistik – Zahlen, Fakten, Entwicklungen

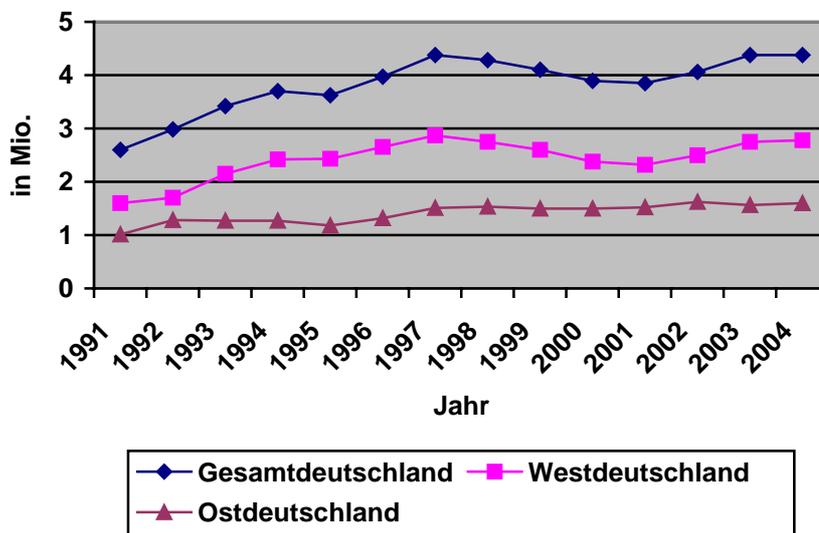
Bevor sich diese Arbeit der eigentlichen Untersuchung widmet, sollen die Leser mit diesem Kapitel zunächst allgemein über die Arbeitsmarktprobleme von Jugendlichen und speziell über die Berufsprobleme von Benachteiligten am Arbeitsmarkt informiert werden. Hierzu wird die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit in den alten und neuen Bundesländern aufgezeigt und miteinander verglichen sowie die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den Fokus genommen, um herauszustellen, was es für die Jugendlichen bedeutet, einem von Unsicherheit geprägten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gegenüberzustehen. Anschließend wird ein kurzer Einblick in

die Situation von Geringqualifizierten gegeben, bevor nachfolgend mit der Darstellung der Situation von Benachteiligten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in die Problematik, der sich die vorliegende Untersuchung widmet, eingeführt wird.

1.2.1 Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit

Wie die folgende Abbildung zeigt, hat im gesamten Bundesgebiet seit den 90er Jahren die Arbeitslosigkeit kontinuierlich zugenommen.

Abb. 1: Arbeitslose in Deutschland, 1991-2004



Quelle: Statistisches Bundesamt, Stand: 10/2005

Der Anstieg der Arbeitslosenzahlen betrifft in West- und in Ostdeutschland vor allem auch die jüngste Gruppe auf dem Arbeitsmarkt, da die Ausbildungsbereitschaft bei gleichzeitiger Zunahme der Bewerberzahlen sinkt (vgl. Dietrich 1998: 4).

Insgesamt betrachtet, bezeichnet Jugendarbeitslosigkeit „(...) die Arbeitslosigkeit junger Menschen, die im Zusammenhang mit den Übergängen vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem auftritt“, d.h. Jugendarbeitslosigkeit stellt ein Phänomen des Übergangsprozesses dar (Wolfinger 1997: 150). Bei diesem Übergangsprozess können die Jugendlichen an zwei Schwellen scheitern: (1) bei dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbssystem und (2) bei dem Übergang von dem Ausbildungssystem in die Berufstätigkeit (vgl. Wolfinger 1997: 150).

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Jugendarbeitslosigkeitsquote von September 2005³ im Vergleich zur Quote von anderen Erwerbsgruppen.

Tab. 1: Arbeitslose September 2005, gesamtes Bundesgebiet

Merkmal	2005
	September
ERWERBSTÄTIGE (Monatsdurchschnitt)	39.208.000
SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHTIG BESCHÄFTIGTE	26.585.800
ARBEITSLOSE	
- Bestand	4.650.046
Frauen (47,8%)	2.220.677
Jüngere unter 25 Jahren (13,4%)	621.851
dar.: Jugendliche unter 20 Jahren (3,1%)	141.990
50 Jahre und älter (25,1%)	1.167.555
dar.: 55 Jahre und älter (12,2%)	567.103
Ausländer (14,1%)	657.036
ARBEITSLOSENQUOTEN bezogen auf	
- alle zivilen Erwerbspersonen insgesamt	11,2
- abhängige zivile Erwerbspersonen insgesamt	12,5
Männer	12,5
Frauen	12,5
Jüngere unter 25 Jahren	12,7
dar.: Jugendliche unter 20 Jahren	8,7
Ausländer	24,6

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Monatsbericht Oktober 2005

In der Arbeitsmarktstatistik wird die Altersgrenze von Jugendarbeitslosigkeit auf 25 Jahre festgesetzt, wobei davon auszugehen ist, dass nicht alle Jugendlichen, wie z.B. Hochschulabsolventen, erfasst werden, da diese die Universität i.d.R. später verlassen⁴. Zusätzlich wird eine Zweiteilung der Altersgruppe bezüglich der beiden Übergangsschwellen vorgenommen, d.h. die Altersgruppe der unter 20-Jährigen ist von Jugendarbeitslosigkeit an der ersten Schwelle betroffen, während die Altersgruppe der 20- bis 25-

³ Im Monat September endet der Vermittlungszeitraum für Auszubildende für das Jahr 2005. Das Vermittlungsjahr beginnt jeweils am 1. Oktober und endet am 30. September des darauffolgenden Jahres. Vgl. auch IAB Kurzbericht Nr. 7/1998.

⁴ Vgl. hierzu die Darstellungen zum Bildungsmoratorium (Zinnecker, Stecher 1996; Stecher 2003a).

Jährigen an der zweiten Schwelle auf Übergangsprobleme trifft (vgl. Wolfinger 1997: 150).

Im internationalen Vergleich in Bezug auf die Jugendarbeitslosigkeit hält Deutschland eine der geringsten Quoten. Allerdings muss beachtet werden, dass diese Quote zum Teil unterschätzt wird, da in der Statistik nicht alle Fälle von Jugendarbeitslosigkeit erfasst sind. Nicht berücksichtigt werden einerseits Jugendliche, die zwar eine Ausbildungsstelle suchen, aber sich nicht arbeitslos gemeldet haben, da diese Meldung nicht automatisch mit der Ausbildungssuche erfolgt (vgl. Wolfinger 1997: 150f.). Hierzu gehören auch die sogenannten „Altbewerber“, d.h. Jugendliche, die nach einem erfolglosen ersten Versuch im nächsten Ausbildungsjahr erneut nach einem Ausbildungsplatz suchen und sich nicht bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet haben (vgl. Schierholz 2004: 110).

Auch Jugendliche, die an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen und Schul- und Hochschulabsolventen, die nach ihrem Abschluss keine Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit erhalten und sich somit auch nicht arbeitslos melden, werden in der Arbeitslosenstatistik nicht erfasst. Außerdem fehlen jene arbeitslosen Jugendlichen in der Statistik, die für sich von vornherein keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehen, daher nicht an eine erfolgreiche Vermittlung glauben und sich daher ebenfalls nicht arbeitslos melden (vgl. Wolfinger 1997: 151).

Die zum 1.1. 2005 durch das zweite Sozialgesetzbuch (SGB II) in Kraft getretenen Bestimmungen der Arbeitsmarktreformen (Arbeitslosengeld II, Hartz IV) haben einen entscheidenden Einfluss auf das Bild der Jugendarbeitslosigkeit. Mit dem SGB II wird folgenden Zielen nachgegangen:

- Vereinheitlichung der Grundsicherung, d.h. Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe werden zusammengeführt
- allgemeine Integration der Leistungsempfänger in Erwerbsarbeit
- nach dem Prinzip „Fördern und Fordern“⁵ (vgl. Brinkmann et al. 2005: 5f.).

Bereits das Ziel der allgemeinen Integration, mit dem auch arbeitsmarktfremde Gruppen wieder Zugang zum Arbeitsmarkt finden sollen, scheitert an der Zielgruppe dieser Untersuchung, da diese einen individuellen Zuschnitt in Bezug auf Arbeitsmarktintegration braucht. Den Druck auf arbeitslose

⁵ Christe umschreibt dieses Prinzip mit der Zielstellung, dass den Jugendlichen eine bessere, passgenaue Vermittlung angeboten, gleichzeitig aber auch der Druck, jedes Arbeitsangebot anzunehmen, erhöht wird (vgl. Christe 2004: 4).

Jugendliche zu erhöhen, verschärft ihre Situation zusätzlich. Christe kritisiert in diesem Zusammenhang, dass gerade bei gering qualifizierten Jugendlichen eine adäquate Vermittlung in vielen Fällen nicht gelingen wird, wodurch sie gezwungen werden, Jobs im Niedriglohnsektor anzunehmen (vgl. Christe 2004: 4f.). Da im Niedriglohnsektor das Risiko, erneut arbeitslos zu werden, sehr hoch bleibt, ist es „(...) mehr als fraglich, ob das zentrale Ziel – die schnelle Vermittlung in Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt, und wo dies nicht möglich ist – die Vermittlung in öffentlich geförderte Beschäftigung (...), den Jugendlichen wirklich nützt, langfristig den Einstieg ins Erwerbsleben zu finden“ (Christe 2004: 5). Er kommt zu dem Schluss, dass „(...) immer zwischen Leistungsbezug und prekärer Beschäftigung hin und her gewechselt wird, ohne dass eine nachhaltige Integration erfolgt“ (Christe 2004: 10f.).

Boss et al. sind durch ihre Untersuchungen sogar überzeugt, dass ALG II, z.B. bei gering Qualifizierten, zu enormen Anreizproblemen führt, d.h. die Anreize zum Verzicht auf Vollerwerbstätigkeit sind sehr hoch, da sie oftmals nur im Niedriglohnsektor eine Arbeitsstelle finden. Außerdem sind die Nettolöhne im Niedriglohnsektor so gering, dass der ALG II-Bezug als attraktive Alternative erscheint. Auch 1€Jobs und geringfügige Beschäftigungen gelten als unattraktiv, da diese die Betroffenen auf Dauer vom ersten Arbeitsmarkt verdrängen (vgl. Boss et al. 2005).

Des Weiteren kritisiert Christe, dass Bildung, i.e.S. die Qualifizierung von Jugendlichen, bei den Arbeitsmarktreformen gar nicht berücksichtigt werden kann, da Bildung ein langfristig angelegtes Ziel ist, währenddessen das SGB II eine schnelle Vermittlung verfolgt (vgl. Christe 2004: 6f.).

Reis befürchtet zudem, dass die Umsetzung der Arbeitsmarktreformen, die als sogenannte „Workfare-Strategien“⁶ zum Tragen kommen, die Jugendlichen auf Dauer vom Arbeitsmarkt und somit von gesellschaftlicher Normalität verdrängen, da zu wenig geeignete Angebote vorhanden sind und die Jugendlichen letztendlich scheitern „müssen“, v.a. in Regionen mit einer hohen Arbeitslosenquote. Nur mit Hilfe von Sanktionen kann die Motivation der Jugendlichen, sich weiterhin um eine Ausbildung oder Beschäftigung zu bemühen, aufrechterhalten werden, was aber kaum zur Qualifizierung der Jugendlichen beiträgt (vgl. Reis 2003: 72).

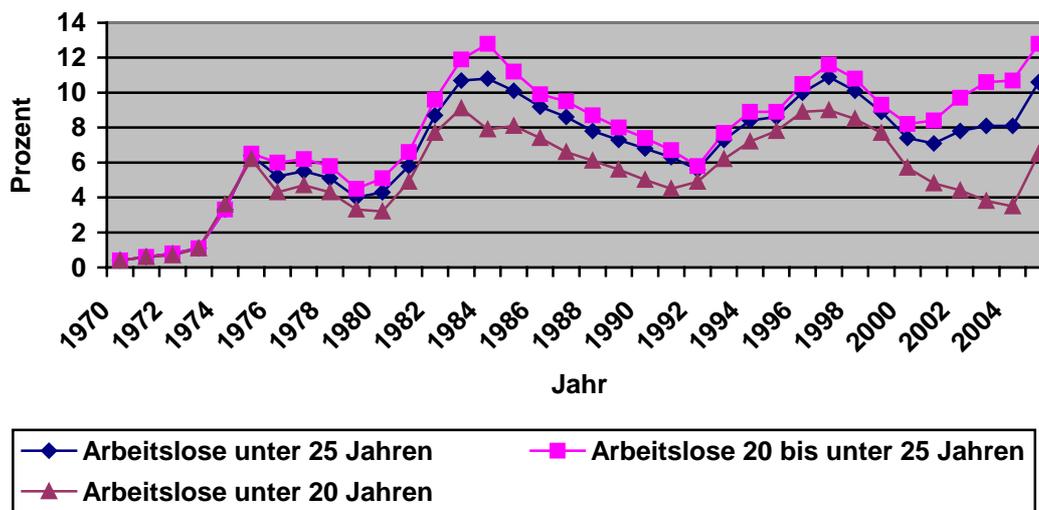
⁶ Mit Workfare wird eine „(...) Verschiebung staatlicher Leistungen weg von der Gewährung materieller Hilfen hin zum verstärkten Angebot von Dienstleistungen, die auf die Aufnahme einer Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt hin zentriert sind (...)“, bezeichnet (Reis 2003: 70f.).

In Ost- und Westdeutschland hat sich die Jugendarbeitslosigkeit in unterschiedlichem Tempo entwickelt, da es in der ehemaligen DDR keine offene Jugendarbeitslosigkeit gab, diese sich aber nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern sehr schnell herausbildete und schließlich sogar die Quote in den alten Bundesländern übertraf.

In Westdeutschland kann von vier wesentlichen Einflussfaktoren bezüglich der Jugendarbeitslosigkeit ausgegangen werden: rezessionsbedingte Jugendarbeitslosigkeit, demographischer Wandel, die wachsende Bildungsbeileiligung sowie der Einfluss arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen (vgl. Wolfinger 1997: 151f).

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit in Westdeutschland in den Jahren 1970-2005⁷.

Abb. 2: Jugendarbeitslosigkeit Westdeutschland, 1970-2005



Quelle: Wolfinger 1997:154 (Jahre bis 1991), Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA), Stand: 6/2006, Eigene Darstellung

Auffällig sind insbesondere die hohen Arbeitslosenzahlen in den Jahren 1973/74, 1981/83 und 1992/93. Die rezessionsbedingte Jugendarbeitslosigkeit Anfang der 70er Jahre ist auf die weltweite Ölkrise zurückzuführen, mit der Folge, dass die Arbeitslosenzahlen der Jugendlichen in einem ho-

⁷ Für 2006 liegen momentan nur geschätzte Werte vor, so dass in dieser Darstellung das Jahr 2006 noch nicht berücksichtigt wird.

hen Ausmaß gestiegen sind und vorübergehend sogar die Gesamtquote aller zivilen Erwerbstätigen übertraf (vgl. Wolfinger 1997: 152). Für die hohen Arbeitslosenzahlen der Jugendlichen in den 80er Jahren ist neben einer schwachen Konjunktur der Anstieg des Erwerbspersonenpotenzials verantwortlich. Dies betrifft vor allem die zunehmende Frauenerwerbstätigkeit als auch das Vorrücken geburtenstarker Jahrgänge auf dem Arbeitsmarkt sowie eine hohe Zahl an Zuwanderern, die auf dem Arbeitsmarkt Anschluss suchen. Die rezessionsbedingte Jugendarbeitslosigkeit der 90er Jahre ist schließlich auf die wirtschaftlichen Folgen des Golfkrieges zurückzuführen, fiel jedoch in ihrem Ausmaß gegenüber vergangenen Jahren geringer aus (vgl. Wolfinger 1997: 152f.).

Der demographische Effekt bezüglich der Jugendarbeitslosigkeit zeigt sich deutlich in den Jahren zwischen 1978/79 und 1986. Während Ende der 70er die geburtenstarken Jahrgänge auf den Arbeitsmarkt drängten, wurde dieser durch die nachfolgenden geburtenschwachen Jahrgänge ab Mitte/Ende der 80er Jahre demographisch entlastet, wodurch auch wieder die Arbeitslosenzahlen gesunken sind. Zusätzlich führten die ab Mitte der 80er Jahre vorangetriebenen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sowie die konjunkturbedingte Entlastung des Arbeitsmarktes zu einem Rückgang der Arbeitslosenzahlen (vgl. Wolfinger 1997: 152f.).

Der vierte Einfluss hinsichtlich der Jugendarbeitslosigkeit, der Anstieg der Bildungsbeteiligung der jüngeren Jahrgänge, ließ ebenfalls bis zu Beginn der 90er Jahre die Arbeitslosenzahlen sinken, da sich die Jugendlichen infolge der Bildungsexpansion länger im Bildungssystem aufhielten. Erst die golfkriegsbedingte Rezession führte ab 1992/93 zu einem erneuten Anstieg der Arbeitslosenzahlen (vgl. Wolfinger 1997: 153).

Nach 1995/96 ist erneut eine konjunkturbedingte Jugendarbeitslosigkeit zu beobachten. Zwischen 1998 und 2001 sinken die Arbeitslosenzahlen aufgrund umfangreicher arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, seit 2001 steigen diese jedoch wieder kontinuierlich an. Insbesondere im Jahr 2005⁸ war, wie in Abbildung 2 dargestellt, eine spürbare Erhöhung zu verzeichnen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge auf den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung gesun-

⁸ Bei dem Anstieg der Arbeitslosen im Jahr 2005 muss zusätzlich der Hartz IV-Effekt berücksichtigt werden, da arbeitslose Jugendliche, die zuvor Sozialhilfe erhalten haben, erst seit der Hartz IV-Regelung zur Arbeitslosenstatistik gezählt werden. Ebenso verhält es sich mit der Jugendarbeitslosenquote in Ostdeutschland (siehe Abbildung 3) und dem Anstieg der allgemeinen Arbeitslosenzahlen in Deutschland.

ken ist und dem ein Höchststand an Schulabsolventen gegenüberstand (vgl. Ulrich 2006: 12).

Besonders auffällig ist der seit Ende der 90er Jahre zu beobachtende stärkere Rückgang von arbeitslosen Jugendlichen unter 20 Jahren, während die beiden anderen Kurven ab 2000/2001 wieder ansteigen, die der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen sogar auf höherem Niveau als die Gesamtgruppe der arbeitslosen Jugendlichen. Dies ist vor allem auf die längere Verweildauer der Jugendlichen im Bildungssystem als auch auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zurückzuführen, d.h. Jugendliche, die keine Berufsausbildung finden, besuchen verstärkt berufsvorbereitende Maßnahmen, um die Zeit bis zur nächsten Ausbildungsmöglichkeit zu überbrücken und damit ihrer Berufsschulpflicht nachzukommen (vgl. Wolfinger 1997: 153).

Allgemein führt der Trend seit Mitte der 90er Jahre zu einer Abnahme der Ausbildungsstellen bei gleichzeitiger Zunahme der Bewerberzahlen (vgl. Dietrich 1998: 4). Zum Beispiel betrug im Jahr 2003 die rechnerische Lehrstellenlücke ca. 20.000⁹ (vgl. Zedler 2004: 10). Dieser Trend setzte sich auch in den Folgejahren fort (vgl. Ulrich 2006: 12).

Diese Entwicklung trifft besonders stark die neuen Bundesländer, die sich gegenüber den alten Ländern in einer noch ungünstigeren Position befinden. Während in der ehemaligen DDR jedem Jugendlichen ein Ausbildungs- und später ein Arbeitsplatz garantiert wurde, führte die Wiedervereinigung zusammen mit den Deindustrialisierungsprozessen zu einem rasanten Anstieg der Arbeitslosenzahlen und somit auch der Jugendarbeitslosigkeit, die im Januar 1992 ihren Höchststand bei 18% erreichte. Im Jahresdurchschnitt wurde allerdings „nur“ ein Wert von 14,5% bei der Altersgruppe der unter 25-Jährigen gemessen (vgl. Wolfinger 1997: 154f.).

Die Jugendarbeitslosenquote in Ostdeutschland befindet sich gegenüber den alten Bundesländern nach wie vor auf einem hohen Niveau, auch wenn zwischen 1993 und 1995 die Zahlen kontinuierlich gesunken sind, was analog zu Westdeutschland vor allem auf den längeren Aufenthalt im Bildungssystem und umfangreiche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zurückzuführen ist (vgl. Wolfinger 1997: 155).

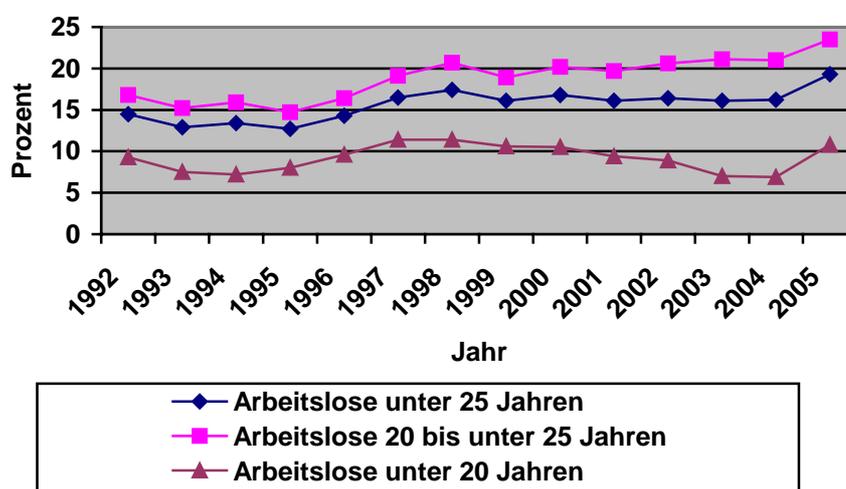
In den Jahren 1996 bis 1998 war wieder ein leichter Anstieg an arbeitslosen Jugendlichen zu verzeichnen. Seit 1999 befindet sich die Jugendarbeitslo-

⁹ Dank der Initiative von Betrieben, Verbänden und Kammern konnte der lange prognostizierte Wert von ca. 70.000 auf ca. 20.000 abgemildert und somit eine „Ausbildungskatastrophe“ verhindert werden (vgl. Zedler 2004: 12).

senquote der unter 25-Jährigen aber auf einem stabil hohen Niveau bei ca. 16%. Analog zu Westdeutschland verläuft die Kurve der 20- bis unter 25-Jährigen auf einem höherem Niveau als die Gesamtgruppe der arbeitslosen Jugendlichen. Auch die Kurve der unter 20-Jährigen weicht, wie im alten Bundesgebiet, von der allgemeinen Jugendarbeitslosenquote aufgrund einer längeren Verweildauer dieser Altersgruppe im Bildungssystem und einer verstärkten Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen ab.

Ebenso wie in Westdeutschland stieg auch in Ostdeutschland 2005 die Jugendarbeitslosenquote wieder an.

Abb. 3: Jugendarbeitslosigkeit Ostdeutschland, 1992¹⁰ bis 2005



Quelle: Wolfinger 1997:154 (Jahr 1992), Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA), Stand: 6/2006, Eigene Darstellung

Besonders die zunehmende Schere zwischen sinkenden Ausbildungsplätzen und hohen Bewerberzahlen wird in den nächsten Jahren den Arbeitsmarkt vor allem in Ostdeutschland beeinflussen (vgl. Zedler 2004: 12), bevor die geburtenschwachen Jahrgänge der 90er den Arbeitsmarkt wieder

¹⁰ In Ostdeutschland wird die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit ab 1992 dargestellt, da erst ab diesem Zeitpunkt die ersten verlässlichen Daten vorliegen. Für das Jahr 1992 wurde außerdem ein Mittelwert aus den verschiedenen Monatsquoten zur Jugendarbeitslosigkeit gebildet.

demographisch entlasten und schließlich zu einem Fachkräftemangel führen werden¹¹.

Diese Studie widmet sich in erster Linie der Übergangsproblematik an der ersten Schwelle, d.h. mit dem Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem, an der die untersuchte Zielgruppe bereits gescheitert ist. In diesem Zusammenhang interessiert daher vorwiegend die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt und wie sich die dortigen Prozesse bzw. Abläufe auf die Jugendlichen auswirken. Im Folgenden soll deshalb die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt vorgestellt werden, bevor abschließend die Lage der Zielgruppe auf beiden Teilmärkten näher betrachtet wird.

1.2.2 Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist abhängig von der Gesamtnachfrage und dem Gesamtangebot. Während sich die Gesamtnachfrage aus der „(...) Summe der neu abgeschlossenen Verträge plus der noch nicht vermittelten, bei der Berufsberatung (BB) der Bundesanstalt für Arbeit (BA)¹² zum Ende des Berichtsjahres registrierten Bewerber“ definiert, stellt das Gesamtangebot „(...) die Summe der abgeschlossenen Ausbildungsverträge plus der bei der Berufsberatung der BA zum Ende des Berichtsjahres registrierten noch offenen Stellen“ dar (Dietrich 1998: 3).

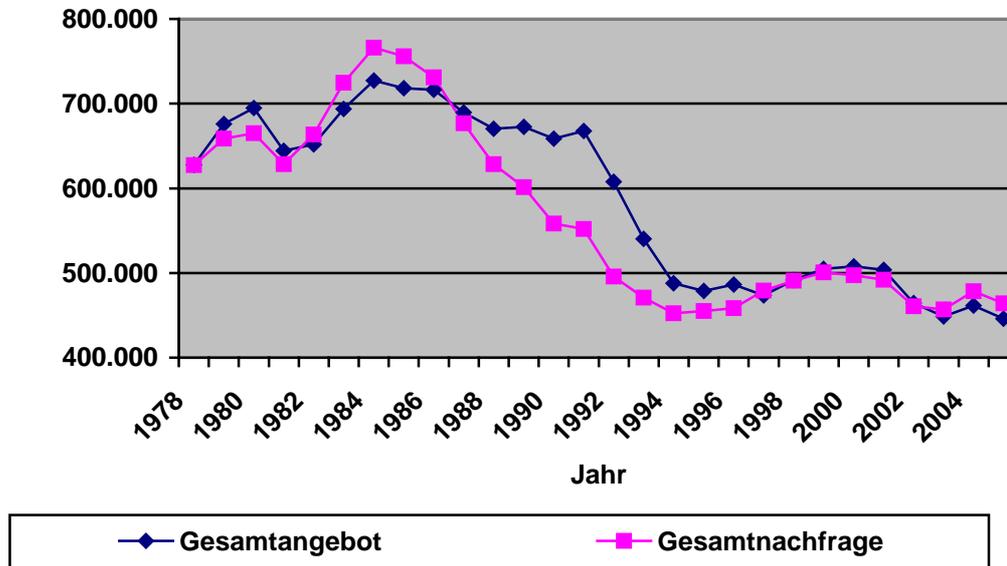
Den Arbeitsmarktdaten zufolge wächst die Lücke zwischen Gesamtangebot und Gesamtnachfrage, d.h. der rückläufigen Zahl an Ausbildungsplätzen steht ein Anstieg von Ausbildungsbewerbern gegenüber (vgl. Dietrich 1998: 4ff., Zedler 2004:10). Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge erreichte 2005 mit ca. 550.180 abgeschlossenen Verträgen ihren Tiefststand (zum Vergleich: im Vorjahr betrug die Anzahl ca. 4% mehr), währenddessen die Anzahl der Schulabgänger mit 948.200 einen neuen Höchststand zu verzeichnen hatte. Allerdings konnte in der Nachvermittlungphase¹³ die Zahl der unversorgten Bewerber bis zum Jahresende auf ca. 17.500 reduziert werden (vgl. BMBF 2006: 3f., Zedler 2006: 15). Dieser Bewerberüberhang ist auf verschiedene Ursachen zurückzuführen, auf die im Folgenden noch eingegangen wird.

¹¹ An dieser Stelle soll nicht weiter auf die zukünftige Entwicklung des Arbeitsmarktes eingegangen werden. Diskussionen zum Fachkräftemangel sind u.a. nachzulesen bei Reinberg/ Hummel 2003a; Reinberg 2004; Werner 2004.

¹² Die BA nennt sich heute Bundesagentur für Arbeit.

¹³ Der 30.9. 2005 ist der Stichtag der offiziellen Statistik. Auch nach diesem Zeitraum dauern die Vermittlungsleistungen an (vgl. Zedler 2006: 15).

Abb. 4: Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Ausbildungsstellen in den alten Bundesländern, 1978¹⁴-2005



Quelle: IAB Kurzbericht Nr. 7/1998, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stand: 2006

Zunächst ist in der Abbildung 4 zu erkennen, dass der Ende der 70er Jahre vorhandene Angebotsüberhang sich zu Beginn der 80er Jahre in einen demographisch bedingten Nachfrageüberhang gewandelt hat. Diese hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ging aber Mitte der 80er Jahre aufgrund einer demographischen Entlastung zurück und schließlich sank mit Beginn der 90er Jahre auch das Angebot an Ausbildungsplätzen, wodurch sich der Abstand zwischen Angebot und Nachfrage vergrößert hat (vgl. Dietrich 1998: 3).

Seit Mitte der 90er Jahre bis 2005 haben sich die beiden Kurven angenähert und verlaufen fast identisch. Dies ist auf verstärkte arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zurückzuführen¹⁵. Zusätzlich muss auch berücksichtigt werden, dass sich nicht alle erfolglosen Ausbildungsbewerber bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet haben, so dass die Möglichkeit besteht, dass die Gesamtnachfrage höher liegt als in der Statistik wahrgenommen wird.

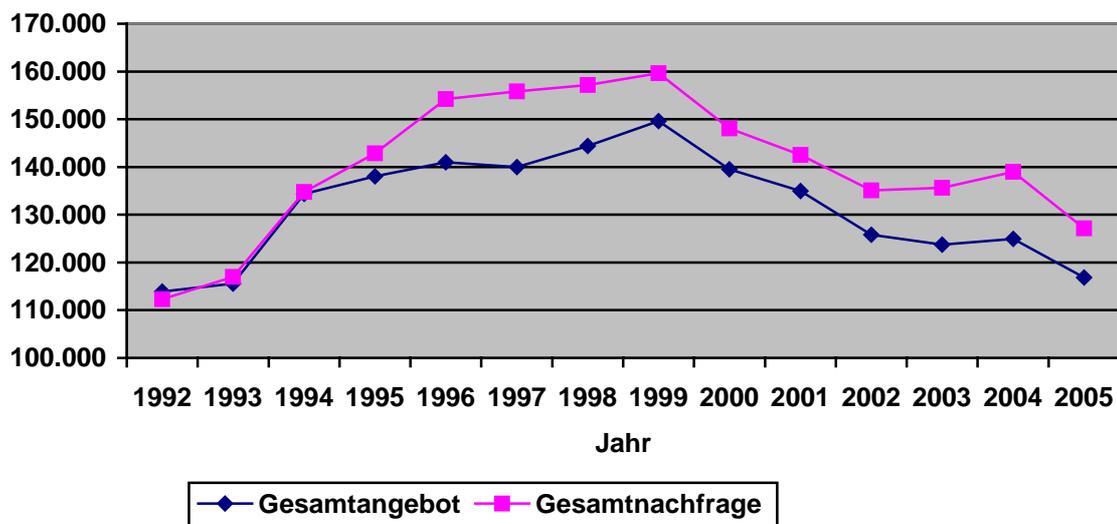
¹⁴ Die Angaben von 1978 bis 1991 sind geschätzte Werte auf Basis der Abbildung 1a des IAB Kurzbericht Nr. 7/1998. Ab 1991 bis 2005 wurden die Werte vom BIBB übernommen.

¹⁵ Zu nennen ist hier z.B. das 1998 begonnene Projekt JUMP, ein Sofortprogramm der rot-grünen Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit.

Interessanter ist für diese Studie aber die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in den neuen Bundesländern, da nur Jugendliche in Ostdeutschland befragt wurden. Aus der Abbildung 5 ist eine kontinuierliche Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage zu entnehmen. Auch wenn die Zahl der Vermittlungserfolge steigt, was vor allem auf die öffentlich geförderten über- und außerbetrieblichen Ausbildungsplätze zurückzuführen ist, besteht ein großer Überhang an nicht vermittelten Bewerbern (vgl. Dietrich 1998: 4).

In den Jahren 2000 bis 2005 sinken sowohl das Gesamtangebot als auch die Gesamtnachfrage, allerdings ist der Verlauf der Kurven weiterhin identisch, d.h. die Abweichung zwischen Angebot und Nachfrage bleibt bestehen, wenn auch auf einem etwas niedrigeren Niveau.

Abb. 5: Entwicklung von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Ausbildungsstellen in den neuen Bundesländern, 1992-2005



Quelle: IAB Kurzbericht Nr. 7/1998, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stand: 2006

Auch die Daten der vergangenen drei Ausbildungsjahre auf dem Ausbildungsstellenmarkt bestätigen den Gesamteindruck einer weiter bestehenden großen Kluft zwischen Gesamtnachfrage und Gesamtangebot.

Tab. 2: Ausbildungsmarkt Ostdeutschland¹⁶, 2002-2005

Merkmal	September		
	2004/2005	2003/2004	2002/2003
Gemeldete Berufsausbildungsstellen			
- Zugang seit Beginn des Berichtsjahres ¹⁷	100.355	112.413	119.373
davon:			
betriebliche Berufsausbildungsstellen	64.167	68.925	72.416
außerbetriebliche Berufsausbildungsstellen ¹⁸	36.188	43.488	46.957
Bestand an unbesetzten Berufsausbildungsstellen am Ende des Monats	850	845	846
Gemeldete Ausbildungssuchende			
- Zugang seit Beginn des Berichtsjahres	208.115	223.832	222.686
davon:			
Bewerber für Berufsausbildungsstellen	202.472	215.735	217.615
Ausbildungsinteressenten ¹⁹	5.643	8.097	5.071
Bestand an noch nicht vermittelten Bewerbern am Ende des Monats	11.154	14.899	12.748

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Stand: 10/2005

Wie die vorgestellten Arbeitsmarktdaten zeigen, nehmen die Jugendlichen eine schwierige Position auf dem Arbeitsmarkt ein. Zusätzlich wird ihre Situation einerseits durch konjunkturell hervorgerufene Schwankungen im betrieblichen Ausbildungsengagement und andererseits infolge längerfristiger Entwicklungen erschwert (vgl. Braun 2003: 66).

¹⁶ Da in dieser Studie nur Jugendliche aus Ostdeutschland befragt wurden, wird in erster Linie der Ausbildungsmarkt von Ostdeutschland betrachtet. In Westdeutschland und in Gesamtdeutschland ist aber eine ähnliche Tendenz zu beobachten (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Stand: 10/2005).

¹⁷ 1. Oktober bis Ende September des folgenden Jahres (Fußnote in unveränderter Form übernommen von der Bundesagentur für Arbeit (BA), Stand: 10/2005).

¹⁸ Berufsausbildungsstellen in außerbetrieblichen Einrichtungen gem. § 241 (2) SGB III, außerbetriebliche Berufsausbildungsstellen für Rehabilitanden mit Ausnahme der nach § 241 (2) SGB III geförderten Ausbildungsstellen, bis Dezember 2003 Berufsausbildungsstellen nach dem "Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit", sowie (nur Ostdeutschland) Berufsausbildungsstellen nach dem "Ausbildungsplatzprogramm Ost" (Fußnote in unveränderter Form übernommen von der BA, Stand: 10/2005).

¹⁹ Ausbildungsinteressenten sind Personen, die bei der Ausbildungssuche die Beratungs- und Informationsdienste der Bundesagenturen für Arbeit in Anspruch nehmen, dabei jedoch nicht die individuelle Ausbildungsvermittlung nutzen (Fußnote in unveränderter Form übernommen von der BA, Stand: 10/2005).

Als Hauptursache für die fehlende Ausbildungsbereitschaft²⁰ wird von den Betrieben die schlechte konjunkturelle Situation genannt, die dazu führt, dass die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sinkt. Damit in Zusammenhang steht die fehlende wachstumsfördernde Wirtschaftspolitik. Aber auch die hohen Ausbildungskosten veranlassen die Betriebe, nicht in Ausbildung zu investieren (vgl. Zedler 2004: 10f.).

Des Weiteren kritisieren die Betriebe die mangelnde Qualifikation der Schulabgänger, d.h. die Schüler verfügen über keine Ausbildungsreife, da sie die unterste Kompetenzstufe nicht erreicht haben. Dies betrifft ca. 90.000 Jugendliche. Zusätzlich können ca. 90.000 keinen Schulabschluss vorweisen (vgl. Zedler 2004: 11).

Als Ursache für den Rückgang der Ausbildungsbereitschaft wird auch die Entwicklung des Beschäftigungssystems genannt, welches eng mit dem dualen Ausbildungssystem zusammenhängt, d.h. auch der Ausbildungsmarkt bleibt von der strukturellen Krise nicht unberührt (vgl. BMBF 2006: 3, Zedler 2006: 16).

Zu den längerfristigen Entwicklungen gehören unter anderem der Verlust der Wertschätzung von selbst ausgebildeten Fachkräften mit dem Ziel, diese langfristig an den Betrieb zu binden, als auch Veränderungen der Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung in Klein- und Kleinstbetrieben, die bisher die größte Ausbildungsbereitschaft zeigten. Sie stellten bislang eine Zugangsalternative für Jugendliche mit schlechteren Startchancen dar (vgl. Braun 2003: 66).

Diese Veränderungen haben weitreichende Folgen für die jüngste Gruppe auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsstellenmarkt.

- (1) Aufgrund der demographisch bedingten Zunahme der Schulabgänger und somit Ausbildungsbewerber bei gleichzeitigem Rückgang der Anzahl der Ausbildungsstellen bleiben viele Bewerber zunehmend ohne Ausbildungsplatz (vgl. Braun 2003: 67).
- (2) Außerdem entsteht infolge eines langjährigen strukturellen Defizits an Ausbildungsplätzen ein Stau von Bewerbern, die vorübergehend in weiterführende Bildungsangebote ausweichen, um später erneut nach einer Ausbildung zu suchen. Dies hat zur Folge, dass im neuen Ausbildungsjahr die Altbewerber hinzukommen und die Zahl der unversorgten Bewerber zusätzlich steigt. Auch die Konsequenzen für das Ausweichen

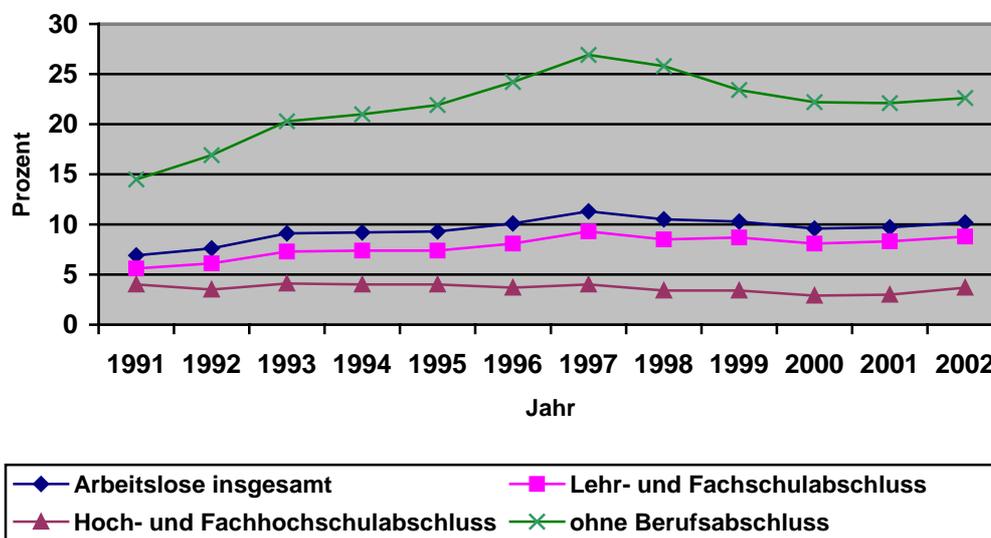
²⁰ In Westdeutschland bilden 77% der ausbildungsberechtigten Betriebe aus; in Ostdeutschland sind es 73%. Ein Viertel der ausbildungsberechtigten Betriebe bildet zudem gar nicht aus (vgl. Zedler 2006: 18).

in andere Bildungsangebote sind für die Bewerber vielfältig. Neben der Verbesserung ihrer Zugangschancen besteht andererseits die Gefahr, sich langsam von dem Ausbildungssystem zu entfernen und in eine Maßnahmenkarriere einzumünden (vgl. Braun 2003: 67).

- (3) Schließlich ist der Mangel an Ausbildungsplätzen für zahlreiche Selektionsprozesse auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich, insbesondere für weibliche Jugendliche, Hauptschulabsolventen und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Während Hauptschulabsolventen nach und nach feststellen, dass ihr Abschluss wertlos ist und bereits der Realschulabschluss als eine Mindestanforderung auf dem Arbeitsmarkt gilt, haben Jugendliche ohne Schulabschluss gar keine Chance, direkt in das Ausbildungssystem einzumünden, sondern müssen über berufsvorbereitende Maßnahmen einen alternativen Zugang zum Ausbildungssystem finden. Da das Geschlecht ein wesentliches Zugangs- und Benachteiligungskriterium auf dem Arbeitsmarkt darstellt, müssen weibliche Jugendliche in hohem Maße in berufsbildende Vollzeitschulen ausweichen, auch wenn sie oft besser qualifiziert sind als ihre männlichen Kollegen (vgl. Braun 2003: 67).

1.2.3 Die Situation von Geringqualifizierten

Die Gruppe der Geringqualifizierten, in die auch die in der Studie befragte Zielgruppe einzuordnen ist, trägt das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko und stellt somit eine besondere Problemgruppe auf dem Arbeitsmarkt dar. Dies zeigen vor allem statistische Daten zur Arbeitslosigkeit gering qualifizierter Arbeitnehmer, d.h. die Geringqualifizierten sind sowohl häufiger als auch länger arbeitslos (vgl. Jülicher 1997: 12).

Abb. 6: Arbeitslosenquote nach Bildungsabschluss

Quelle: übernommen von der Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: 11/2004

Diese hohe Erwerbslosigkeitsquote Geringqualifizierter ist einerseits auf den Strukturwandel, dem der Arbeitsmarkt unterliegt, und andererseits auf die zunehmende Höherqualifizierung der Arbeitsplätze zurückzuführen. Aufgrund des Strukturwandels gehen die Beschäftigungsmöglichkeiten für diese Gruppe in allen drei Sektoren zurück, da die Umstrukturierungen und Kosteneinsparungen zuerst die geringqualifizierten Arbeitsplätze betreffen. Verschärft wird diese Situation zusätzlich durch die Neuschneidung der Arbeitsplätze, d.h. ehemalige Hilfstätigkeiten werden von qualifizierten Arbeitnehmern übernommen (vgl. Jülicher 1997: 11).

Auch bei einem Wirtschaftswachstum wird sich die Beschäftigungssituation der Gruppe der Geringqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt nicht bessern. Denn wird die Beschäftigungsentwicklung nach Qualifikationsebenen betrachtet, fällt auf, dass der enge Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Beschäftigungsentwicklung für diese Gruppe kaum zutrifft (vgl. Reinberg/ Hummel 2003b: 2).

Arbeitsmarktdaten zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit und des Bruttoinlandsproduktes nach Qualifikationsebenen zeigen deutlich, dass „(...) selbst unter wirtschaftlich günstigen Rahmenbedingungen (...) deren Beschäftigungsstand (...)“ gesunken ist, d.h. „er halbierte sich zwischen 1975 und 2002, obwohl im gleichen Zeitraum das BIP um fast 60% wuchs“ (Reinberg/ Hummel 2003b: 3). Daraus resultiert, dass die Geringqualifizierten

vom Wirtschaftswachstum kaum profitieren und für ihre Probleme andere Lösungen gesucht werden müssen. Somit werden sie zu einer besonderen Problemgruppe auf dem Arbeitsmarkt.

1.2.4 Die Situation benachteiligter Jugendlicher auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

In Deutschland zeichnet sich eine wachsende Bildungsarmut ab, wobei stärker als in anderen Ländern der Sozialisationshintergrund der Eltern entscheidend ist (vgl. Allmendinger/ Dietrich 2003: 465). Bildungsarmut betrifft einerseits „(...) jene Jugendlichen, die ohne Schulabschluss und ohne Ausbildungsabschluss bleiben, aber auch jene, deren Kompetenzwerte die niedrigsten Stufen nicht überschreiten“ (Allmendinger/ Dietrich 2003: 466).

Tab. 3: Schulabsolventen nach Bildungsabschluss, 1997-2004, Westdeutschland

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
ohne Hauptschulabschluss	56.203	57.035	56.489	58.942	61.745	60.209	60.389	59.669
mit Hauptschulabschluss	204.505	205.316	203.976	199.418	196.745	202.662	206.906	208.940
mit Realschulabschluss	255.961	265.198	268.256	265.924	265.534	268.748	279.449	317.324
mit Fachhochschulreife	5.912	7.413	8.364	9.044	10.957	11.489	10.684	10.984
mit allg. Hochschulreife	155.731	154.319	162.074	165.825	165.663	163.559	163.873	166.201
Gesamt	678.312	689.281	699.159	699.153	700.644	706.667	721.301	763.118

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11; Reihe 1, 2004/2005

Tab. 4: Schulabsolventen nach Bildungsabschluss, 1997-2004, Ostdeutschland

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
ohne Hauptschulabschluss	24.283	25.933	27.272	27.659	27.136	25.105	23.703	22.543
mit Hauptschulabschluss	41.380	40.046	40.350	39.196	39.382	36.084	39.005	37.297
mit Realschulabschluss	107.617	105.343	106.039	106.886	111.011	108.263	104.419	102.466
mit Fachhochschulreife	688	828	829	1.116	329	593	598	699
mit allg. Hochschulreife	63.873	62.927	63.771	63.880	48.350	59.695	58.420	60.194
gesamt	237.841	235.077	238.261	238.737	226.208	229.740	226.145	223.199

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11; Reihe 1, 2004/2005

Wie die Absolventenzahlen zeigen, ist der Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss nicht zu vernachlässigen.

Diese fehlende bzw. geringe Qualifizierung hat für die Betroffenen erhebliche Konsequenzen auf dem Ausbildungs- und später auf dem Arbeitsmarkt.

Jugendliche mit schlechten Startchancen haben somit ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko als alle anderen Gruppen auf dem Arbeitsmarkt, was bereits während der Ausbildungssuche beginnt. Trotz vorhandener Ausbildungsorientierung werden die Betroffenen aufgrund ihrer fehlenden formalen Qualifikation mit erheblichen Zugangsproblemen in den Ausbildungsmarkt konfrontiert und sind oftmals als un- bzw. angelernte Arbeitskräfte gezwungen, eine Beschäftigung in prekären, schlecht bezahlten Branchen mit hohem Arbeitslosigkeitsrisiko auszuüben (vgl. Allmendinger/ Dietrich 2003: 468ff., Braun 2003: 66). Eine fehlende bzw. geringe formale Qualifikation stellt somit einen wesentlichen Benachteiligungsfaktor auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dar.

Neben individuellen Aspekten, die zum Scheitern der Jugendlichen führen, ist auch die angespannte Lage auf dem Ausbildungsmarkt für die prekäre Situation benachteiligter Jugendlicher ausschlaggebend, da diese zuerst von den Selektionen des Arbeitsmarktes betroffen sind (vgl. Allmendinger/ Dietrich 2003: 470). Ursache dieser Selektionsprozesse ist die zunehmende Segmentierung des Ausbildungssystems, wodurch die nicht oder gering qualifizierten Jugendlichen große Probleme haben, sich im Ausbildungssystem und später auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. Der Realschulabschluss wird immer mehr zur Mindestvoraussetzung, um bei dem Wettstreit um knappe Ausbildungsplätze bestehen zu können (vgl. Lex 1997: 48f.).

Durch den Mangel an Ausbildungsplätzen und dem damit einhergehenden erschwerten Zugang zum Ausbildungssystem werden den Betroffenen verstärkt Maßnahmen der Berufsvorbereitung zugewiesen, obwohl sich dadurch ihre Chancen auf eine Ausbildung oftmals nicht verbessern und sogar verschlechtern können (vgl. Lex 1997: 49).

Die Zielgruppe dieser Studie, die sich am Übergang vom Schul- ins Ausbildungssystem befindet, hat also bereits an der ersten Schwelle erhebliche Übergangsprobleme, die sich durch die nachfolgenden Trends herauskristallisieren lassen:

- Zunahme der Anzahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss
- verstärktes Auftreten von Schulumüdigkeit
- Zunahme der Anzahl der registrierten arbeitslosen Jugendlichen
- steigende Abbruchquoten bei der Berufsausbildung

- 15-20% der Jugendlichen scheitern bei ihren Abschlussprüfungen; 5-10% scheitern auch bei ihrem zweiten Versuch
- Zunahme der Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle (vgl. Schierholz 2004: 110f.).

Um die Situation der benachteiligten Jugendlichen zu verbessern, müssen die Probleme, die zur Benachteiligung führen, behoben werden. Dies betrifft in erster Linie ihre fehlende bzw. geringe formale Qualifikation. Um frühzeitig Hilfe zu gewährleisten, besteht ein wesentliches Ziel in der Integration der Jugendlichen durch Verbesserung ihrer Qualifikation, um deren Arbeitsmarktchancen zu erhöhen (vgl. Jülicher 1997: 12).

Bevor die Jugendlichen zu benachteiligten Jugendlichen werden und eine Nachqualifizierung nach Beendigung der Schule notwendig wird, sollten bereits im Voraus entsprechende Maßnahmen zum Tragen kommen. Mit dem Konzept der Schulsozialarbeit²¹ wurde in den 80er Jahren ein entscheidender Schritt eingeleitet, „(...) leider ist in der Bundesrepublik eine gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfe und Schule auch heute noch die Ausnahme“ (von Reischach 2006: 59). Um frühzeitig den Schülern Hilfe bei Problemen anbieten zu können und eine Unterqualifizierung zu verhindern, sollte die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wieder intensiviert werden. Eine wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeiter besteht darin, „(...) dass sie Schüler und Schülerinnen unterstützen, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen und ihnen dabei helfen, dass sie in der Schule ihr Potenzial entfalten können“ (von Reischach 2006: 54).

Mit der Anerkennung von außerschulischer und außerbetrieblicher Qualifizierung als 3. Säule des Bildungssystems und deren Einsetzung als wichtiges Instrument der Arbeitsmarktentwicklung, fordert auch Zedler langfristig wirksame Maßnahmen, „(...) um langfristig die Zahl der in der Schule Gescheiterten zu verringern und so dauerhaft unbeschäftigte Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt zu vermeiden (...)“ (Zedler 2006: 17f.).

Sofern die Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht erfolgreich bewältigen, muss ihre Arbeitsmarktintegration durch verschiedene Maßnahmen gefördert werden. Dabei ist es nach Christe notwendig, dass diese bestimmte Mindeststandards erfüllen:

²¹ Mit dem Terminus „Schulsozialarbeit“ wird die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bezeichnet, die langfristig eine mangelhafte Qualifizierung von Schülern zu verhindern versucht. Neuere Termini sind „Bezüge von Jugendhilfe zur Schule“ oder „Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (vgl. von Reischach 2006: 53).

- „ein *Recht* für die Jugendlichen auf Bildung, Ausbildung und berufliche Praxis“;
- „eine tatsächliche *Individualisierung* der Angebote“;
- „die *Pflicht*, ein adäquates Angebot zu machen, dann braucht man über eine *Sanktionierung* bei Ablehnung dieser Angebote nicht zu streiten“ (Christe 2004: 9).

Zur Förderung der Integration der Jugendlichen stehen verschiedene Alternativen zur Verfügung. Die Benachteiligtenförderung nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz (AFG) beinhaltet die Förderung der Berufsausbildung von ausländischen Auszubildenden sowie von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen mit dem Ziel, die Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher voranzutreiben (vgl. Jülicher 1997: 13). Dies betrifft einerseits „(...) ausbildungsbegleitende Hilfen in Form von Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung (...)“ und andererseits die „(...) Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen in überbetrieblichen Einrichtungen (...)“ (Jülicher 1997: 13).

Des Weiteren werden durch die Bundesagentur für Arbeit diverse berufsvorbereitende Maßnahmen angeboten, um eine Qualifizierung zu gewährleisten. Viele dieser Bildungsangebote haben zusätzlich das Nachholen von Schulabschlüssen zum Ziel, wodurch sich die Arbeitsmarktchancen der Betroffenen bessern können.

Berufsvorbereitende Maßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit angeboten werden, sind:

- Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB²²)
- AQJ-Maßnahmen
- gesonderte Maßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses
- blindentechnische und vergleichbare spezielle Grundausbildungen (vgl. BMBF 2006: 303).

Im Jahr 2005 nahmen 129.412 Jugendliche an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil, davon mündeten 42.530 Teilnehmer unmittelbar nach Beendigung der Maßnahme in eine Ausbildung ein, 6.113 besuchten eine berufsvorbereitende Maßnahme.

²² Das Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) löste ab Herbst 2004 die bisherigen Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit ab. Dazu gehörten der „Grundausbildungslehrgang“, das „BBE“, „tip“ und der „Förderlehrgang“. Das BvB untergliedert sich in berufsvorbereitende Maßnahmen - allgemein und berufsvorbereitende Maßnahmen - rehaspezifisch (vgl. BMBF 2006: 302).

bildende Schule und 7.284 fanden eine Arbeitsstelle (vgl. BMBF 2006: 303).

Seitens der Bundesagentur für Arbeit und der berufsbildenden Schulen sind die Anstrengungen und das Engagement zur Förderung der Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher gesteigert worden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass trotz aller Bemühungen die Übergangschancen begrenzt sind²³. Hinzu kommt, dass die betrieblichen Anstrengungen zur Förderung der Integration der Jugendlichen in das Ausbildungssystem sinken (vgl. Schierholz 2004: 111).

²³ Weitere Ausführungen zum Thema Benachteiligtenförderung erfolgen in Abschnitt 3.2.

II Jenseits der Normalbiographie – Berufsförderung als Chance? - Konzeptionelle Annahmen

Der erste Teil der vorliegenden Studie stellt die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit vor dem Hintergrund des Konzepts der Normalbiographie als wichtigem theoretischen Bezugspunkt der Untersuchung in den Mittelpunkt. Die benachteiligten Jugendlichen weichen in ihrem Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit von den Biographien „normaler“ Jugendlicher ab. Diskutiert werden die spezifischen Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem sowie die Reaktion der Jugendlichen auf die spezifischen Benachteiligungen.

Anschließend bleibt die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen die Zielgruppe aufgrund der verschiedenen Probleme im Übergangsprozess erfolgreich förderbar ist. Dabei wird auf die Situation von benachteiligten Jugendlichen im Ausbildungssystem, insbesondere in der Benachteiligtenförderung eingegangen. In den Fokus der Untersuchung rückt speziell die Maßnahme des „Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres“. Inwieweit diese Maßnahme als Alternative zu bisherigen Angeboten geeignet ist, wird abschließend diskutiert.

2 Benachteiligte Jugendliche ohne Normalbiographie

2.1 Begriff „Benachteiligung“

Der Benachteiligtenbegriff schließt nach Bisler vor allem die soziale Benachteiligung und die individuelle Beeinträchtigung ein. Dies wird in der Definition von Jugendsozialarbeit deutlich. Diese kennzeichnet sich dadurch, „(...) dass sie Angebote für Kinder und Jugendliche in belastenden bzw. belasteten Lebenslagen entwickelt und bereitstellt, und dass ihr persönlicher Anwendungsbereich durch die Begriffsmerkmale „soziale Benachteiligung“ und „individuelle Beeinträchtigung“ charakterisiert ist“ (Bisler 2001: 121f.).

Den Ausgangspunkt einer individuellen Beeinträchtigung bilden individuelle psychische, physische oder persönliche Probleme der Betroffenen, wie z.B. Verschuldung oder eine Behinderung. Sie sind daher nicht in der Lage, sich störungsfrei zu entwickeln und können deshalb bestimmte Anforderungen in der Gesellschaft nicht erfüllen. Zur Gruppe der individuell Beeinträchtigten gehören unter anderem seelisch oder körperlich Behinderte (vgl. Bisler 2001: 122f.).

Soziale Benachteiligung charakterisiert Bisler als „(...) relative Zurücksetzung von Menschen im Wettbewerb um den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen der Lebensfristung und Lebensgestaltung (...)“ (Bisler 2001: 122). Die Betroffenen gelten als sozial benachteiligt, wenn ihre Lebenschancen erheblich eingeschränkt werden, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören, wie z.B. sozial schwachen Familien mit einfachen, problematischen Lebensverhältnissen oder einer ethnischen Minderheit etc. (vgl. Bisler 2001: 122).

Nach Böhnisch und Schröder ist das Problem der sozialen Ungleichheit im Benachteiligtenbegriff zu berücksichtigen. Im Ungleichheitsgefüge wird die horizontale von der vertikalen Ungleichheit unterschieden, wobei in fortgeschrittenen Industriegesellschaften zunehmend von horizontaler Ungleichheit bei Fortbestehen der vertikalen Ungleichheit auszugehen ist, d.h. es existiert ein Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und horizontaler Ungleichheit (vgl. Böhnisch/ Schröder 2004: 468f.). Während bei vertikaler Ungleichheit die Gesellschaftsmitglieder nach bestimmten Schichten eingestuft werden, äußert sich horizontale Benachteiligung „(...) in den unterschiedlich verteilten, *sozialstrukturell segmentierten Erreichbarkeiten und Zugängen*“ (Böhnisch/ Schröder 2004: 469). Dies impliziert

das Wechselspiel von Chancen und Risiken für alle Gesellschaftsmitglieder, wobei ein Teil Chancen erhält und andere mit den Risiken leben müssen (vgl. Böhnisch/ Schröder 2004: 469). Die Problematik sozialer Benachteiligung schließt somit die zwei Prozesse soziale Segmentierung und zunehmende Entgrenzung der Übergänge im Lebenslauf ein (vgl. Böhnisch/ Schröder 2004: 470). Somit entsteht soziale Benachteiligung, „(...) wenn ,die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/ oder zu sozialen Positionen (...) dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen (...) beeinträchtigt‘ werden“ (Böhnisch/ Schröder 2004: 471).

Die Zielgruppe der vorliegenden Studie erfüllt aufgrund ihrer mangelhaften schulischen und familiären Sozialisation das Kriterium der sozialen Benachteiligung, d.h. die Ausgangsbedingungen ihrer persönlichen und sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung sind gestört. Ausgehend von dieser prekären Lage haben die Jugendlichen von Beginn an schlechte Startchancen und somit große Probleme bei dem Übergang ins Erwerbsleben. Dies führt letztendlich zum sozialen Ausschluss aus dem Ausbildungs- und später aus dem Arbeitsmarkt.

Es wird darüber diskutiert, ob die Bezeichnung „Benachteiligung“ die Betroffenen zusätzlich diskriminiert. Bisler stimmt diesem nicht zu, sondern ist der Meinung, dass der Benachteiligtenbegriff sogar einen Rechtsanspruch der Jugendlichen darstellt. Er begründet dies mit der gesetzlichen Verpflichtung der Jugendsozialarbeit, den Betroffenen zu helfen, um Benachteiligungen abzubauen oder auszugleichen und jeden Jugendlichen zu einem eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Menschen zu erziehen und seine Entwicklung zu fördern (vgl. Bisler 2001: 119f.).

Mit diesem Rechtsanspruch akzeptiert der Staat die Jugendphase als eigenständige Lebensphase, die mit einem besonderen Risiko behaftet ist, da die Betroffenen durch soziale Benachteiligung oder durch Dritte dauerhaft in ihrer Entwicklung gestört werden können (vgl. Bisler 2001: 120).

Während dieser Jugendphase werden die Betroffenen mit verschiedenen Extremen konfrontiert, d.h. der Wunsch nach Selbstentfaltung ist genauso vorhanden wie Anpassungsdruck; Erwartungen an die Zukunft werden durch verschiedene Risiken des Scheiterns beeinträchtigt (vgl. Marx 2002: 38). Die Lebensphase Jugend (vgl. Hurrelmann 2005) birgt somit ein gewisses Risiko, da sich die Jugendlichen gleichzeitig mit bestimmten Belastungen, Risiken und Problemen auseinandersetzen müssen. Dieses Risiko betrifft vor allem die Entscheidungen benachteiligter Jugendlicher, da sie

noch weniger in der Lage sind, flexibel damit umzugehen. Daher stellt Benachteiligung eine besondere Lebenslage dar, in der die Risiken des Scheiterns kumulieren (vgl. Marx 2002: 38).

Die Jugendhilfe versucht diese zu minimieren und wird, sobald die Hilfestellungen des Sozialstaates von den Jugendlichen aufgrund ihrer Benachteiligung nicht mehr genutzt werden können, mit dem Ziel aktiv, deren Lebenschancen zu verbessern. Bisler nennt die Jugendhilfe daher auch „Sozialpolitik zweiten Grades“ (vgl. Bisler 2001: 120).

2.2 Jugendarbeitslosigkeit als ein Phänomen des Übergangsprozesses

Infolge der zeitlichen Verlängerung der Jugendphase entwickelt sich diese zu einer eigenständigen Lebensphase (vgl. Hurrelmann 2005), die nicht mehr ein Durchgangsstadium zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus, sondern einen eigenen Lebensabschnitt darstellt. Verantwortlich für die Ausdifferenzierung der Jugendphase ist in erster Linie der längere Aufenthalt in Institutionen des Bildungssystems und damit verbunden ein späterer Berufseinstieg (vgl. Siebers 1996: 9f.). Durch diese zeitliche Verlängerung der Jugendphase zögert sich der Übergangsprozess heute oft bis in die Altersgruppen der über 20-Jährigen hinaus.

In diesem Kontext des andauernden Übergangsprozesses rückt das Problem der Jugendarbeitslosigkeit ins Zentrum des Interesses, denn Arbeitslosigkeit betrifft nicht mehr ausschließlich Erwachsene, sondern auch Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die den Übergangsprozess noch nicht abgeschlossen haben. Insbesondere die nachschulische Jugendphase der über 20-Jährigen weist hinsichtlich der Gefahr des Scheiterns bei der Bewältigung der gestellten Anforderungen ein größeres Risiko und Unsicherheit auf, da die Betroffenen in dieser Phase nicht nur mit persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsaufgaben, sondern auch mit sozialen Existenzfragen konfrontiert sind. Die Jugendlichen befinden sich somit in einem Dilemma zwischen soziokultureller Selbständigkeit und ökonomischer Abhängigkeit (vgl. Siebers 1996: 10). Alheit und Glaß sind daher überzeugt, dass die Jugendphase eine Vielfalt an Krisen beinhaltet und Jugendarbeitslosigkeit nur einen Aspekt einer tiefergehenden Verunsicherung darstellt (vgl. Alheit/Glaß 1986: 14).

Wie die Daten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigen (vgl. Dietrich 2001: 419), sinkt seit geraumer Zeit die Erwerbsbeteiligung von Jugendlichen, wobei vor allem der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung eine deutliche Steige-

rung aufweist. Die Zahl der langzeitarbeitslosen Jugendlichen ist zwar rückläufig, allerdings lässt sich diese Tatsache insbesondere auf die verstärkte Teilnahme der Betroffenen an SGB III-finanzierten Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zurückführen (vgl. Dietrich 2001: 419). Gemäß § 242 Absatz 1 des dritten Sozialgesetzbuches sollen benachteiligte Jugendliche gefördert werden, so dass sie noch eine Chance haben, sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren.

Alheit und Glaß kritisieren die oftmals wahllose Verdrängung der Jugendlichen in Maßnahmen, nur um die Jugendarbeitslosenquote statistisch zu bereinigen, denn das eigentliche Problem der Jugendarbeitslosigkeit wird durch diese Vorgehensweise nicht gelöst (vgl. Alheit/ Glaß 1986: 11). Auch die Daten des IAB bestätigen, dass die Jugendlichen häufiger in Maßnahmen zu finden sind als in den Arbeitslosenstatistiken (vgl. Dietrich 2001: 420).

Die Entwicklung von Jugendarbeitslosigkeit lässt sich schließlich aus zwei Sichtweisen betrachten. Während aus der Makroperspektive ein enger Zusammenhang zwischen der Entstehung von Jugendarbeitslosigkeit und der konjunkturellen bzw. demographischen Entwicklung besteht, sind aus der Mikroperspektive die „(...) Phasen der Arbeitslosigkeit (...) in den Übergang von der allgemeinbildenden Schulphase in das Erwerbssystem (...)“ eingebunden, „(...) wobei konjunkturelle bzw. demographische Entwicklungen als relevante Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind“ (Dietrich 2001: 421).

Jugendarbeitslosigkeit kann also durchaus als ein Phänomen des Übergangsprozesses von der allgemeinbildenden Schule in die Erwerbstätigkeit verstanden werden (vgl. Dietrich 2001: 422). Bereits Glaß sah Jugendarbeitslosigkeit nicht als plötzlichen Wegfall von Arbeit, sondern als Problem der Integration in den Erwerbsprozess (vgl. Glaß 1991: 69). Er bezeichnet dies auch als Symptom einer schleichenden Marginalisierung, denn die Jugendarbeitslosigkeit besitzt nicht nur eine unmittelbare Auswirkung auf die Betroffenen, sondern weitergehende, längerfristige Konsequenzen. Daher erleben die Jugendlichen Arbeitslosigkeit auch nicht als einen glatten biographischen Bruch wie ältere Arbeitnehmer, sondern, ausgelöst durch die geringen Zukunftsaussichten, als eine Identitätsbedrohung (vgl. Glaß 1991: 69). Durch den problematischen Übergangsprozess beginnt schließlich das Konzept der Normalbiographie langsam zu bröckeln.

2.3 Benachteiligung als Motor der Abweichung von der Normalität?

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert, verläuft der Übergang der Zielgruppe nicht ohne Probleme, so dass anzunehmen ist, dass sie im Wesentlichen von dem Konzept der Normalbiographie abweicht. Um dies zu überprüfen, wird zunächst das Konstrukt des Normallebenslaufs vorgestellt, um anschließend die Abweichungen zu verdeutlichen.

In seinem Konzept der Standardisierung und Destandardisierung des Lebenslaufs definiert Kohli den Lebenslauf als eine gesellschaftliche Institution, d.h. „(...) als ein Regelsystem (...), das die zeitliche Dimension des individuellen Lebens ordnet“ und „(...) ein eigenständiges Vergesellschaftungsprogramm konstituiert“ (Kohli 1986: 183f.). Das Vergesellschaftungsprogramm Lebenslauf gibt also idealtypisch vor, zu welchem Zeitpunkt welches Muster ablaufen muss. Dieses Modell, das sich in den letzten 200 Jahren entwickelt hat, ist allerdings nur in den westlichen Gesellschaften in dieser Form vorzufinden (vgl. Siebers 1996: 28).

Kohli unterscheidet bei dem Entstehungsprozess des Vergesellschaftungsprogramms Lebenslauf die fünf Aspekte Verzeitlichung, Chronologisierung, Individualisierung, Dreiteilung um das Erwerbssystem sowie als fünftes Kriterium den Lebenslauf als Strukturvorgabe und biographisches Orientierungsschema (vgl. Kohli 1991: 310, vgl. Siebers 1996: 28f.).

Die Verzeitlichung charakterisiert den Wandel von einer situationalen zu einer biographischen Lebensform, d.h. von stabiler Zugehörigkeit zu einem lebenszeitlichen Ablaufprogramm. Der statische Zustand des Lebenslaufs, welcher sich über die lebenslange Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht definiert hat, wird in Form eines lebenszeitlichen Ablaufprogramms dynamisiert, indem die Individuen verschiedene Lebensphasen durchlaufen (vgl. Kohli 1991: 310).

Unter dem Aspekt der Chronologisierung versteht Kohli die Standardisierung eines Normallebenslaufs, der normübergreifend ist. Der Ablauf der standardisierten Normalbiographie orientiert sich am chronologischen Lebensalter (vgl. Kohli 1991: 310).

In der modernen Lebensform kommt es zur Freisetzung der Individuen, d.h. sie sind nicht mehr an einen bestimmten Stand bzw. an die Schichtzugehörigkeit gebunden. Diesen Prozess nennt Kohli Individualisierung. Vor dem Hintergrund dieses Individualisierungsprozesses wird die Verzeitlichung und Chronologisierung vorangetrieben (vgl. Kohli 1991: 310).

Der vierte Aspekt im Entwicklungsprozess zum standardisierten Lebenslauf, den Kohli als Dreiteilung um das Erwerbssystem bezeichnet, beinhaltet die Tatsache, dass der moderne Lebenslauf durch das Erwerbssystem bestimmt wird und sich in Vorbereitungs-, Erwerbs- und Ruhephase gliedert (vgl. Kohli 1991: 310f.).

Schließlich gilt der äußere Lebensablauf als Strukturvorgabe, nach dem sich der standardisierte Normallebenslauf organisiert, d.h. die Individuen gestalten ihr Leben nach bestimmten Sequenzen bzw. Phasen (vgl. Kohli 1991: 311).

Unter Institutionalisierung des Lebenslaufs werden im Wesentlichen zwei Prozesse verstanden. Einerseits die Verzeitlichung und Chronologisierung der äußeren Ablaufstruktur des Lebens und andererseits das Handeln der Individuen auf der Ebene der lebensweltlichen Orientierungen und Perspektiven (vgl. Siebers 1996: 30). Voraussetzung für die Standardisierung des Normallebenslaufs war die Verringerung der Sterblichkeit, so dass der gesamte Lebenslauf nach einer äußeren Ablaufstruktur planbar wurde. Der Normallebenslauf wird somit nach bestimmten altersspezifischen Abläufen und Regeln organisiert (vgl. Siebers 1996: 29f.). Innerhalb des zweiten Prozesses richtet das Individuum sein Handeln nach bestimmten Orientierungsmustern aus. Der standardisierte Normallebenslauf wird zur Norm, indem „(...) bestimmte Lebensereignisse verbindlich zu einem bestimmten Alter eintreten sollen, also daß man zu einem bestimmten Alter eine Schulbildung abgeschlossen haben sollte, heiraten sollte, Kinder bekommen sollte, ins Erwerbsleben, in den Ruhestand eintreten sollte“ (Siebers 1996: 30f.).

Der Ablauf der Normalbiographie wird nach beiden Geschlechtern unterschieden. Im männlichen Normallebenslauf ist für den Erwerbsverlauf ein Normalarbeitsverhältnis typisch, während die Familienarbeit als zentraler Bestandteil der weiblichen Biographie gilt. Siebers kritisiert jedoch, dass sich Kohli in seinem Modell nur nach dem Ideal des männlichen Lebenslaufs richtet und die weibliche Normalbiographie gar nicht berücksichtigt (vgl. Siebers 1996: 31).

Während bis in die 70er Jahre in Westdeutschland noch die Familienarbeit als der zentrale Bezugspunkt der weiblichen Biographie betrachtet wurde, hat sich heute der weibliche Normallebenslauf dahingehend gewandelt, dass auch die Frauen überwiegend einer Berufstätigkeit nachgehen, die kurzzeitig durch Familienarbeit unterbrochen wird bzw. die Familienarbeit vollkommen unterordnet. In Ostdeutschland hingegen standen die Frauen schon damals in der Verantwortung, beide Bereiche zu verbinden.

Die Institutionalisierung des Normallebenslaufs gilt als Übergang zur Moderne und ist Bestandteil des Individualisierungsprozesses, d.h. der Freisetzung des Individuums. Durch diesen Prozess geht die stabile Lebensform verloren und ein neues Vergesellschaftungsprogramm, nach dem sich die Individuen orientieren, wird notwendig (vgl. Siebers 1996: 31f.). Dieses neue Vergesellschaftungsprogramm beinhaltet die „(...) Institutionalisierung des Lebenslaufs als Ablaufprogramm und mehr noch als langfristige perspektivische Orientierung für die Lebensführung“ (Siebers 1996: 33).

Allerdings weist Siebers darauf hin, dass sich das Ablaufmuster des Lebenslaufs in Form der Normalbiographie nicht zwangsläufig ergeben muss, d.h. „(...) es besteht prinzipiell die Möglichkeit der Modifikation vorgegebener Ablaufmuster und darüber hinaus der Entwicklung neuer biographischer Schemata, die das Normalprogramm außer Kraft setzen können“ (Siebers 1996: 33f.). Es kann also durchaus die Situation eintreten, dass das Individuum in seinem Handeln bewusst oder unbewusst von den Regelabläufen abweicht.

Bereits seit den 60er Jahren sehen sich die standardisierten Lebensläufe einem zunehmenden Destandardisierungsprozess gegenüber. Diese Destandardisierungstendenzen zeigen sich in verschiedenen Phasen des Lebenslaufs, vor allem in Bezug auf den Familienzyklus und die Erwerbsarbeit (vgl. Siebers 1996: 34f.).

Im Bereich des Familienzyklus äußert sich dies z.B. durch den Anstieg des Heiratsalters und den Anstieg von kinderlosen Ehen sowie durch die Zunahme von Alleinlebenden, während sich z.B. innerhalb der Erwerbsarbeit, infolge der verlängerten Bildungszeit, das Einstiegsalter in den Beruf erhöht. Außerdem wirkt sich die hohe Arbeitslosigkeit negativ auf den standardisierten Lebenslauf aus, weil die Betroffenen nicht mehr bzw. kaum dazu in der Lage sind, dem Modell des Vollzeiterwerbs und somit der Normalbiographie zu folgen (vgl. Siebers 1996: 35). Durch diese Destandardisierungstendenzen hat das Modell des Normallebenslaufs zumindest teilweise seine bindenden Wirkungsmechanismen verloren (vgl. Siebers 1996: 37). Kohli bezeichnet diesen Vorgang als Aufweichung des Ablaufprogramms (vgl. Kohli 1991: 312).

Die Destandardisierungsprozesse sind sowohl auf freiwillige als auch unfreiwillige Entscheidungen zurückzuführen. Die Normalbiographie weist dann unfreiwillig Abweichungen auf, wenn der standardisierte Lebenslauf, z.B. durch die Arbeitsmarktkrise, in seinem normalen Ablauf gestört wird und Diskontinuität das Erwerbsleben und somit auch den institutionalisierten Lebensplan beeinflusst (vgl. Siebers 1996: 36). Siebers argumentiert,

dass „(...) insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene (...) Erfahrungen von Diskontinuität ausgesetzt (...)“ sind, „(...) wenn der Eintritt in ein stabiles Vollzeitberufsleben von Arbeitslosigkeit unterbrochen wird“ (Siebers 1996: 36). Daher betrachtet sie die Jugendarbeitslosigkeit auch als ein Destandardisierungsphänomen. Freiwillig wird der Ablauf der Normalbiographie verändert, wenn sich z.B. die berufstätige Frau bewusst für ihre Karriere und somit gegen die Familienarbeit in Form von Kinderlosigkeit entscheidet (vgl. Siebers 1996: 37).

Durch die Destandardisierungstendenzen im Normallebenslauf entwickelt sich schließlich ein neues Lebenslaufmuster, dessen Handlungsstruktur durch „Entscheidungszwang, verstärkte Zurechnung von Eigenverantwortlichkeit und die auf die eigene Individualität ausgerichtete Orientierungssuche (...)“ gekennzeichnet ist (Siebers 1996: 37f.).

Trotz der Diskussion über die Destandardisierung des Normallebenslaufs, besitzt das Konstrukt der Normalbiographie immer noch normative Gültigkeit, da Alternativen oft an der gesellschaftlichen Realität scheitern. Lediglich im individuellen Bereich zeigt das Modell Abweichungen, dennoch dient es weiterhin als allgemeines Orientierungsmuster (vgl. Siebers 1996: 39).

Die duale Ausbildungstradition in Deutschland beinhaltet zusätzlich problematische Konsequenzen für die Jugendlichen (vgl. Kupka 2003: 1505). Der normale Verlauf, der in diesem Ausbildungssystem vorgegeben wird, führt von der Schule über eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung unmittelbar in die Erwerbstätigkeit. Allerdings ist dieser Verlauf für die Zielgruppe keineswegs normal, da die Betroffenen schon während der Schulzeit durch negative Selektion praktisch ausgesondert werden. Das einheitliche Niveau von Leistungsanforderungen im dualen Ausbildungssystem erschwert es den gering qualifizierten Jugendlichen zusätzlich eine ihrem Qualifikationsstand entsprechende Ausbildung zu finden. Schließlich gilt heute ein Realschulabschluss oft als Mindestvoraussetzung, um eine anerkannte Ausbildung zu erhalten. Somit bleiben die benachteiligten Jugendlichen häufig ohne Ausbildung oder übernehmen unqualifizierte Positionen mit geringen Zukunftsperspektiven und einem hohen Arbeitsverlustrisiko (vgl. Kupka 2003: 1505).

Bei der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen geht also das Muster eines standardisierten Normallebenslaufs nicht mehr auf und es werden Destandardisierungsprozesse in der Normalbiographie wirksam²⁴.

Im Folgenden wird zu prüfen sein, inwieweit die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen von der Normalität abweicht und welche Destandardisierungsprozesse konkret auf die Zielgruppe zutreffen.

Bei den Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres steht der Destandardisierungsprozess im Bereich der Erwerbsarbeit im Vordergrund, da der beschriebene Individualisierungsprozess im familiären Bereich, der vor allem die weibliche Normalbiographie betrifft, zunächst eine nebensächliche Rolle spielt, weil die Betroffenen hauptsächlich mit dem Problem, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, konfrontiert sind. Die Zielgruppe hat somit große Schwierigkeiten, überhaupt in das Erwerbsleben einzutreten.

2.4 Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher

Bei benachteiligten Jugendlichen ist der Übergang von der Schule in den Beruf mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Während die Normalbiographie einen bruchlosen Übergang ins Erwerbsleben unterstellt, zeigt sich bei benachteiligten Jugendlichen kein linearer Berufseinstieg. Stattdessen zeichnet sich deren (Berufs-)Biographie durch eine größere Anzahl von Übergangsstationen und zum Teil bereits verfestigten Maßnahmenkarrieren aus. Innerhalb der Zielgruppe ist somit der Ablauf einer Normalbiographie gestört und sie müssen mit diskontinuierlichen Erwerbsverläufen leben (vgl. Braun 2002: 772).

Die Betroffenen haben geringere Integrationschancen und entwickeln somit abweichend von der Normalbiographie oft eigene Lebensbewältigungsmuster jenseits gesellschaftlicher Integrationsnormen. Während „normale“ Jugendliche in der Lage sind, sich konkrete Ziele zu setzen und daher zukunftsorientiert leben, verfolgen benachteiligte Jugendliche eher gegenwartsbezogene Bewältigungsmuster, um dennoch ein einigermaßen normales Leben zu führen. Beispiele für die Gegenwartsorientierung sind unter anderem Delinquenz oder auch die hohe Abbruchhäufigkeit (vgl. Marx 2002: 39).

²⁴ Diese Tendenzen zeigen sich vor allem in den spezifischen Übergangsproblemen der Zielgruppe, die nachfolgend diskutiert werden. Die duale Ausbildungstradition mit ihren Konsequenzen für die Zielgruppe wird in Kapitel 3.1 detaillierter vorgestellt.

In Anbetracht der diskontinuierlichen Erwerbsverläufe ist die Ausbildung von mit einem hohen Risiko behafteten Subkarrieren sehr wahrscheinlich. Diese Subkarrieren jenseits gesellschaftlicher Arbeitsmarktintegration äußern sich oft in Form von „(...) kriminogenen Karrieren und in hedonistischen Orientierungen oder – bei Mädchen – in prekären Mutterkarrieren“ (Krafeld 1997: 36f.).

Unter Berücksichtigung der empirischen Forschungsergebnisse von Lex zur Benachteiligung von Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und später auf dem Arbeitsmarkt können die formale Eingangsqualifikation und das Geschlecht als zwei wesentliche Benachteiligungsfaktoren der Zielgruppe hervorgehoben werden, die in ihrer Wirkung besonders stark die Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung betreffen.

Die negativen Selektionsprozesse, welche die Betroffenen bereits während ihrer Schulzeit erfahren, setzen sich beim Übergang an der ersten Schwelle, also im Ausbildungssystem, fort. Die Zielgruppe weist aufgrund ihrer geringen formalen Qualifikation ein erhöhtes Risiko auf, so dass ihnen der Zugang in das Ausbildungssystem von vornherein versperrt wird. Oftmals bleiben ihnen nur noch wenige, unattraktive Berufe in Branchen, die mit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko behaftet sind und schlechte Arbeitsbedingungen besitzen (vgl. Lex 1997: 48ff.). Ursache dieser Selektionsprozesse ist die zunehmende Segmentierung des Ausbildungssystems, wodurch die nicht oder gering qualifizierten Jugendlichen große Probleme haben, sich im Ausbildungssystem und später auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren. Der Realschulabschluss wird immer mehr zur Mindestvoraussetzung, um bei dem Wettstreit um knappe Ausbildungsplätze bestehen zu können (vgl. Lex 1997: 48f.).

An dieser Stelle werden die negativen Konsequenzen der zunehmenden Segmentierung des Ausbildungssystems in Zusammenhang mit der dualen²⁵ Ausbildungstradition in Deutschland, die ein einheitliches Niveau von Leistungsanforderungen postuliert, für die benachteiligten Jugendlichen besonders deutlich. Erst wenn differenziertere Leistungsanforderungen

²⁵ Trotz der negativen Konsequenzen des dualen Ausbildungssystems hält Deutschland im internationalen Vergleich eine der geringsten Quoten der Jugendarbeitslosigkeit. In Ländern wie z.B. Großbritannien, Frankreich oder USA spielt die Lehrausbildung eine geringe bzw. gar keine Rolle. Dies hat den Nachteil, dass die Jugendlichen sofort aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in den Arbeitsmarkt einmünden, was für die Unternehmen hohe Integrationskosten verursacht, da sie diese erst anlernen müssen. Daher bevorzugen sie ältere, erfahrene Arbeitnehmer (vgl. Bosch 2001: 22, 28). Diese Problematik verstärkt sich zusätzlich bei benachteiligten Jugendlichen, da in diesem Fall die Integrationskosten noch höher sind.

durchgesetzt werden, haben auch gering qualifizierte Jugendliche eine Chance auf eine Ausbildung, ohne gleich einen Realschulabschluss als Eingangsvoraussetzung vorweisen zu müssen (vgl. Lex 1997: 48, vgl. Kupka 2003: 1505). Durch den Mangel an Ausbildungsplätzen und dem damit einhergehend erschwerten Zugang zum Ausbildungssystem werden den Betroffenen heute verstärkt Maßnahmen der Berufsvorbereitung zugewiesen, obwohl sich dadurch ihre Chancen auf eine Ausbildung oftmals nicht verbessern und sogar verschlechtern können (vgl. Lex 1997: 49).

Eine besondere Rolle spielt in der vorliegenden Untersuchung die Geschlechtszugehörigkeit als zweiter Benachteiligungsfaktor der Zielgruppe, da die Studie nur weibliche Teilnehmer des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres umfasst. Die Zielgruppe ist nicht nur durch ihre geringe formale Qualifikation, sondern zusätzlich durch die geschlechtsspezifische Segregation des Ausbildungsmarktes benachteiligt, was zu einer schwierigeren Ausgangsposition im Vergleich zu den männlichen Teilnehmern führt. Das bedeutet konkret, dass gering qualifizierte männliche Jugendliche „nur“ mit reduzierten Möglichkeiten der Berufswahl konfrontiert werden, während weibliche Jugendliche auch durch ihr Geschlecht über geringere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verfügen (vgl. Zink 1994: 168).

Die geschlechtsspezifische Segregation des Ausbildungsmarktes lässt sich empirisch durch einen geringeren Anteil der Mädchen an der beruflichen Erstausbildung nachweisen. Gegenüber ihren männlichen Kollegen haben sie es viel schwerer, einen anerkannten Ausbildungsberuf zu finden, auch wenn sie eine vergleichbare oder sogar höhere Qualifikation als diese besitzen (vgl. Lex 1997: 50f.). Daher stellt der Übergang in das System der beruflichen Fachschulen ein typisch weibliches Übergangsmuster dar, d.h. es erfolgt eine „(...) Zuweisung der jungen Frauen in die (...) Teilbereiche der außerbetrieblichen beruflichen Ausbildung und der schulischen wie außerschulischen Berufsvorbereitung (...)“ als Alternative zur beruflichen Erstausbildung (Lex 1997: 51f.). Wenn die Mädchen dennoch eine Ausbildung erhalten, dann in frauentypischen Berufsfeldern, weil in anderen Branchen ihre männlichen Kollegen bevorzugt werden. Diese „weiblichen“ Ausbildungsberufe zeichnen sich allerdings durch ein hohes Berufsverlustrisiko und schlechte Beschäftigungschancen nach der Ausbildung aus (vgl. Lex 1997: 52f.).

Die Bildung von geschlechtsspezifisch strukturierten Ausbildungsmärkten wird somit einerseits durch die Festlegung von Mädchen auf frauentypische Ausbildungsberufe und andererseits durch deren häufigen Übergang in eine schulische Ausbildung gefördert (vgl. Lex 1997: 52f.).

Aufgrund der geschlechtsspezifischen Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes wird oft vermutet, dass insbesondere benachteiligte junge Frauen mit geringer Qualifikation sich zunehmend in die Familienarbeit zurückziehen und nicht mehr ernsthaft eine Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit suchen, wodurch die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt gefährdet ist (vgl. Zink 1994: 168). Die Ergebnisse der Untersuchung von Zink widersprechen allerdings der These der vorschnellen Familiengründung benachteiligter junger Frauen mit der Absicht, sich bei ihren Partnern ökonomisch abzusichern. Stattdessen werden auch bei den weiblichen Jugendlichen Übergangsprozesse beobachtet, die aber verschiedene Strategien der Selbstbeschränkung in Bezug auf die Ausbildung beinhalten (vgl. Zink 1994: 168f.). Entweder verzichten die Mädchen darauf, ihren eigenen Interessen nachzugehen und wählen Berufsfelder, die ihrem Qualifikationsstand entsprechen oder sie ändern ihre zunächst breiter angelegten Berufswünsche (vgl. Zink 1994: 169). Verantwortlich für die Selbstbeschränkung sind vor allem Misserfolge bei den Bewerbungen und Berufszuweisungsprozesse durch Eltern oder Berufsberatung mit dem Ziel, die Mädchen möglichst schnell zu vermitteln, „(...) unabhängig von der Qualität der Ausbildung und den Zukunftsaussichten, die sich die Mädchen damit einhandeln würden“ (Zink 1994: 169).

Zink kann mit ihren Ergebnissen widerlegen, dass sich die jungen Mädchen bewusst vorschnell in die Familie zurückziehen. Trotz der geschlechtsspezifischen Segmentierung versuchen sie sich auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren, indem sie fast jedes Angebot in dem begrenzten Berufswahlspektrum wahrnehmen (vgl. Zink 1994: 169). Allerdings müssen sich die gering qualifizierten jungen Frauen auf ein Leben mit Diskontinuität sowie einem hohen Arbeitsplatzverlustrisiko und damit einhergehend auf dauerhafte ökonomische Abhängigkeit einstellen, was auf die früh einsetzenden und kumulierenden Benachteiligungseffekte und weniger auf die Familiengründung zurückzuführen ist (vgl. Zink 1994: 172).

Die beiden Kriterien formale Eingangsqualifikation und Geschlechtszugehörigkeit stellen somit zwei wichtige Faktoren dar, welche die Zielgruppe der Untersuchung wesentlich benachteiligen, wobei „(...) das Merkmal Geschlecht den Übergang in die Ausbildung stärker beeinflusst als das Merkmal Schularart bzw. Schulabschluß“ (Lex 1997: 50).

Die prekären Übergangsbioographien der Zielgruppe stehen auch in Zusammenhang mit deren Entscheidung, die Schule vorzeitig zu beenden. Mariak und Seus machen bestimmte Pull- und Push-Faktoren für diesen Entschluss verantwortlich, wobei „(...) die Kriterien der ‚Verdrängung‘ aus

der Schule (Push-Faktoren) eine stärkere Relevanz besitzen müssen als diejenigen, die in das Arbeitsleben hineinlocken (Pull-Faktoren)“ (Mariak/Seus 1993: 32).

Die Autoren sprechen von Pull-Faktoren, wenn sich den Betroffenen frühe Möglichkeiten für den Berufseinstieg bieten, wie z.B. eine Ausbildungsstelle. In der Regel wird die Entscheidung, die Schule vorzeitig zu verlassen, zusätzlich durch die Erwartung einer guten Entlohnung begünstigt. Bei den Push-Faktoren handelt es sich beispielsweise um Schulunlust oder Konflikte im Schulalltag, was dazu führt, dass die Jugendlichen ohne Perspektive von der Schule abgehen. Mariak und Seus kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass z.B. Konflikte oder Schulunlust eher dazu beitragen, die Schule vorzeitig zu beenden als die Aussicht auf eine berufliche Perspektive (vgl. Mariak/Seus 1993: 31f.).

2.5 Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsstrategien prekärer Erwerbsbiographien

Alheit und Glaß führten eine Studie über die subjektiven Verarbeitungsmuster von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen durch, mit dem Ziel, das Problem der Jugendarbeitslosigkeit aus der subjektiven Sicht der Betroffenen zu analysieren (vgl. Alheit/ Glaß 1986: 7). Um die Auswirkung der Arbeitslosigkeit auf die biographische Planung zu untersuchen, sollten die befragten Jugendlichen über ihre bisherige Lebensgeschichte erzählen (vgl. Alheit/ Glaß 1986: 23).

Die Autoren bezeichnen die Jugendarbeitslosigkeit als „unreines Syndrom“, das kein einheitliches Verarbeitungsmuster aufweist, sondern unterschiedliche Verarbeitungsstrategien seitens der Jugendlichen. In ihrer Untersuchung finden sich die fünf Verarbeitungsmuster (1) „schwierige Sozialisationskarriere“, (2) „biographische Bruchstelle“, (3) „Surrogatkarriere“, (4) „Subkarrieren“ und (5) „kollektive Betroffenheit“ wieder (vgl. Alheit/ Glaß 1986: 11, vgl. Glaß 1991: 71).

Unter dem Muster „schwierige Sozialisationskarriere“ verstehen Alheit und Glaß, dass neben der Arbeitslosigkeit noch andere, subjektive Probleme, z.B. innerhalb der Familie, auftreten, die für die Betroffenen ähnlich schwerwiegend sind und zum Teil die Arbeitslosigkeit in den Hintergrund drängen (vgl. Glaß 1991: 71).

Die zweite Verarbeitungsstrategie hebt hervor, dass die Jugendlichen die Arbeitslosigkeit als „biographischen Bruch“ erfahren, wodurch ein erhöh-

tes Risiko entsteht, dass auch die weitere Biographie durch negative Selektionsprozesse gekennzeichnet wird (vgl. Glaß 1991: 71).

Um die Arbeitslosigkeit zu umgehen, wird den Jugendlichen über den Besuch von Maßnahmen eine Ausbildungsperspektive angeboten. Allerdings besteht bei dieser sogenannten „Surrogatkarriere“ die Gefahr, dass sich durch die wiederholte Teilnahme eine Maßnahmenkarriere verfestigt und die eigentliche Problematik der Arbeitslosigkeit in den Hintergrund rückt (vgl. Glaß 1991: 71).

Die Verarbeitungsstrategie „Subkarriere“ beinhaltet das Problem, dass die Jugendlichen die Arbeitslosigkeit verdrängen, indem sie sich in Subkarrieren flüchten. Der Zustand des Nichtarbeitens wird zur Norm und die Arbeitslosigkeit verliert zumindest vorübergehend an Bedeutung (vgl. Glaß 1991: 71).

Bei dem fünften Verarbeitungsmuster wird Arbeitslosigkeit z.B. durch die Politik oder Gewerkschaften als gesamtgesellschaftliches Problem definiert, welches das Einzelschicksal durch die „kollektive Betroffenheit“ überlagert (vgl. Glaß 1991: 72).

Alheit und Glaß stellen allerdings klar, dass diese fünf Muster keine Typologie darstellen, sondern „(...) verschiedene Verarbeitungsmuster des Arbeitslosigkeitsproblems (...), die nacheinander, gelegentlich sogar parallel, in ein und derselben biographischen Erzählung auftauchen können“ (Glaß 1991: 72).

Die Autoren bezeichnen die Jugendlichen als „beschädigte Generation“, „(...) da die Erfahrung der Arbeitslosigkeit, wie sie gegenwärtig einem zunehmenden Teil der Jugend zugemutet wird, das Profil der aktuellen Jugendgeneration in entscheidenden Teilen mitprägt“ (Alheit/ Glaß 1986: 351). Die Jugendlichen arrangieren sich mit der Arbeitslosigkeit und richten ihr Leben darauf ein. Als mögliche Reaktionsmuster darauf nennen Alheit und Glaß beispielsweise „(...) die Zurückstellung von Bedürfnissen und Träumen (...), aber auch die Entwicklung alternativer Phantasien (...)“ oder „(...) die Kompensation von Enttäuschungen durch Drogen (...)“ (Alheit/ Glaß 1986: 352).

Ein Ansatz, der die Bewältigungsmuster von prekären Erwerbsbiographien erklärt, findet sich in der Belastungs- und Bewältigungsforschung. Der Übergang in das Berufsleben wird in diesem Erklärungsansatz als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters beschrieben und „(...) erfordert von den Jugendlichen massive Anpassungs- und Umstellungsleistungen, die eine Vielzahl von Anforderungen und Risiken beinhalten“ (Hö-

fer/ Straus 1993: 26f.). Spezifische Probleme, wie z.B. eine niedrige Schulbildung, stellen Risikofaktoren im Prozess der beruflichen Integration dar. Allerdings sind diese Risiken nicht allein verantwortlich für die Integrationsprobleme, sondern nur in Kombination mit deren negativer subjektiver Verarbeitung durch die Jugendlichen selbst (vgl. Höfer/ Straus 1993: 25).

Dieses Modell soll anschließend an einem Beispiel illustriert werden. Ein Jugendlicher beendet nach der 9. Klasse seine Schullaufbahn ohne Schulabschluss, da er in den Prüfungen nicht die entsprechenden Leistungen erbringen konnte. Seit einiger Zeit bewirbt er sich um einen Ausbildungsplatz zum Kfz-Mechaniker, aber er erhielt bisher nur Absagen. Der Jugendliche erlebt den Übergang dann als eine Belastung, wenn das Anforderungsniveau mit den eigenen vorhandenen Kompetenzen nicht erreicht wird. In diesem Fall entsprechen die subjektiven Erwartungen der Betroffenen nicht der objektiven Realität (vgl. Höfer/ Straus 1993: 27). Im Beispiel repräsentiert der Hauptschulabschluss das Anforderungsniveau und entscheidet darüber, ob der Jugendliche eine Chance auf eine Stelle als Kfz-Mechaniker erhält. Er benötigt die Mindestnote vier, um dieses Anforderungsniveau zu erfüllen. Da dieser aber den Hauptschulabschluss nicht erreicht, scheitern seine subjektiven Erwartungen, eine Ausbildung im Wunschberuf zu beginnen, an der Realität.

Wird der Übergang in die Erwerbstätigkeit als Belastung erfahren, ist der weitere Verlauf dieses Prozesses von zwei Bedingungen abhängig:

- (1) Wie belastend erfährt der Jugendliche den Übergang, d.h. ist er in der Lage sich der Situation anzupassen oder nicht?
- (2) Wie sehen die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen aus bzw. mit welchen Maßnahmen wird die belastende Situation verarbeitet?

Zusätzlich spielen bei der Bewältigung des Übergangsprozesses die sozialen und materiellen sowie personalen Ressourcen, die den Betroffenen zur Verfügung stehen, eine große Rolle (vgl. Höfer/ Straus 1993: 27).

Im Beispiel passt sich der Jugendliche den Gegebenheiten an, wenn er sich z.B. einen neuen Beruf sucht, der seinen Fähigkeiten entspricht oder sich weiterbildet, um die Ausbildung zum Kfz-Mechaniker doch noch zu erhalten. Er bewältigt die Situation schließlich durch einen Schulabschluss oder eine neue berufliche Richtung. Empfindet der Jugendliche die Situation allerdings als zu belastend, kann der Übergangsprozess kaum verarbeitet werden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass er resigniert, weil ihn die Situation überfordert und die Belastung immer größer wird. Oder der Jugendliche setzt sich mit der Situation nicht auseinander und bemüht sich weiterhin er-

folglos um eine Ausbildung zum Kfz-Mechaniker, obwohl er das Anforderungsniveau nie erreichen wird. Wenn sich seine Erwartungen nicht erfüllen, ist danach die Enttäuschung allerdings umso größer.

Stellen die Übergangsanforderungen eine zu große Belastung dar, kann sich die Lebenssituation zu einer Dauerbelastung entwickeln und der Übergangsprozess lässt sich immer schwerer bewältigen. Ob die Risikofaktoren bei dem Einzelnen Auswirkungen haben, hängt von den vorhandenen Ressourcen ab, d.h. das Besitzen oder Nicht-Besitzen von bestimmten Ressourcen entscheidet darüber, „(...) ob die Jugendlichen auf diese Belastungen mit physischen, psychischen Problemen oder sozial auffälligem Verhalten reagieren oder ob sie den Übergang irgendwie bewältigen“ (Höfer/Straus 1993: 27).

Die Risikofaktoren sind also grundsätzlich in der Jugendphase vorhanden, allerdings entfalten sie nur ihre Wirkung, wenn den Jugendlichen die personalen, sozialen und materiellen Ressourcen fehlen. Dies trifft vor allem auf die Zielgruppe der Untersuchung zu. Verfügen die Jugendlichen aber über diese wichtigen Ressourcen, überstehen sie in der Regel den Übergangsprozess ohne große Probleme.

Schließlich entscheidet die Art und Weise, wie die Übergangsphase verarbeitet wird, über die psychische und physische Befindlichkeit der Person. Führen die vorhandenen Handlungskompetenzen zur Zielerreichung, wirkt diese Erfahrung positiv auf das Selbstbild, Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung der betreffenden Person. Im umgekehrten Fall leiden Selbstbild, Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung unter den negativen Erfahrungen.

Für die Zielgruppe wird der Übergang in das Erwerbsleben als eine Dauerbelastung erlebt, da jeder erneute Übergangsschritt einen zusätzlichen Belastungsfaktor darstellt (vgl. Höfer/ Straus 1993: 28). Die Betroffenen sind kaum in der Lage, sich anzupassen oder Bewältigungsstrategien zu entwickeln, allenfalls geschieht dies jenseits gesellschaftlicher Integrationsnormen.

Da in der vorliegenden Untersuchung die Übergangsphase an der ersten Schwelle, d.h. die Statuspassage Schule – Berufsausbildung, im Vordergrund steht, ist abschließend noch zu klären, wie sich die negativen Selektionsprozesse, die die Jugendlichen bereits während ihrer Schulzeit erfahren, auf den Übergang der Zielgruppe auswirken. Dabei prägen die Risiken, die jede einzelne Statuspassage in sich birgt, und die bereits erlebten Erfahrungen der Jugendlichen den weiteren Übergangsprozess. In dieser speziel-

len Übergangsphase wird somit der Ausbildungsweg der Jugendlichen durch die vorhandenen Risiken und die eigenen Erfahrungen beeinflusst (vgl. Mariak/ Seus 1993: 28). Wie bereits in Kapitel 2.4 dargestellt, gestaltet sich der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben für die Zielgruppe der Untersuchung besonders problematisch, denn bereits während der Schulzeit werden die Betroffenen mit negativer Selektion konfrontiert, die sich im Berufsbildungssystem fortsetzt. Daher sind sie mehr oder weniger gezwungen, ihre Berufsvorstellungen zu ändern und entsprechend ihren schulischen Leistungen bzw. Leistungsmängeln anzupassen (vgl. Mariak/ Seus 1993: 28). Erschwerend wirkt sich zusätzlich die duale Ausbildungstradition mit der Vorstellung von einem einheitlichen Niveau von Leistungsanforderungen auf die Situation der Betroffenen aus, wodurch es für die Zielgruppe immer schwieriger wird, einen anerkannten Ausbildungsberuf, der ihren Fähigkeiten entspricht, zu finden (vgl. Kupka 2003: 1505).

Wie reagieren die Jugendlichen aber auf diese negativen Selektionsprozesse? Um diese Frage zu klären, beziehen sich die Autoren Mariak und Seus auf den theoretischen Ansatz des „cooling-out“-Prozesses von Goffman und Clark (vgl. Mariak/ Seus 1993: 29). Die Grundaussage dieses Ansatzes besteht in der Behauptung einer gesellschaftlich notwendigen, erfolgreichen Abkühlung von Jugendlichen, die aufgrund negativer Selektion im Übergangsprozess gescheitert sind. Innerhalb dieser Zielgruppe ist eine erfolgreiche Abkühlung erforderlich, damit ihr Versagen nicht zu einem gesellschaftlichen Problem wird. Dies gelingt aber nur, wenn ihr Leistungswille aufrechterhalten werden kann, d.h. anstatt zu resignieren, müssen die Betroffenen dazu motiviert werden, alternative Ziele zu verfolgen, die ihrem Leistungsniveau entsprechen. Die Funktion der Abkühlung übernimmt vor allem das Bildungssystem, in dem die Selektionsprozesse stattfinden. Die Vertreter des Bildungssystems haben somit zur Aufgabe, die Jugendlichen so zu beeinflussen, dass sie die negative Selektion als ihr eigenes Verschulden akzeptieren. Mariak und Seus schließen daraus, dass eine erfolgreiche Abkühlung nur möglich ist, wenn die Betroffenen ihr Scheitern als eigenen Leistungsmangel auffassen. Sobald aber leistungsfremde Kriterien, wie z.B. Geschlechtszugehörigkeit, für die Selektion verantwortlich gemacht werden, fühlen sich die Jugendlichen ungerecht behandelt und der Abkühlungsprozess droht zu misslingen. In diesem Fall wird der Verweis auf die unterste Hierarchie des Ausbildungssystems durch Resignation oder Verweigerung gegenüber dem Anforderungssystem bewältigt. Eine dritte Verarbeitungsstrategie äußert sich in dem Entschluss der Jugendlichen, ihre wahren Fähigkeiten beweisen zu wollen (vgl. Mariak/ Seus 1993: 29).

Die Zielgruppe hat also zum Zeitpunkt des Überganges von der Schule in das Ausbildungssystem schon einige negative Selektionserfahrungen gesammelt. Werden diese erfolgreich verarbeitet, können sich die Betroffenen alternativen Zielen widmen. Wie aber erleben die Jugendlichen, die sich ungerecht behandelt fühlen, ihren weiteren Übergang? Mariak und Seus gehen in ihrer Untersuchung der Vermutung nach, dass ein Zusammenhang von unverarbeiteten Abkühlungserfahrungen und Misserfolg im weiteren Qualifikationsprozess besteht (vgl. Mariak/ Seus 1993: 35ff.). Sie unterteilen die Betroffenen daher in zwei Gruppen:

- (1) Jugendliche mit bisher erfolgreicher Abkühlung bzw. diejenigen, bei denen eine Abkühlung nicht notwendig war oder vermieden wurde und
- (2) Jugendliche mit misslungener oder andauernder Abkühlung (vgl. Mariak/ Seus 1993: 38ff.).

Bei vorangegangener erfolgreicher Abkühlung suchen die Betroffenen die Ursache für die negative Selektion bei sich selbst, da diese auf ihre eigenen Leistungsmängel zurückzuführen ist, d.h. „das Scheitern im Ausbildungssystem wird akzeptiert, weil sie die schulischen Mißerfolge als begründet akzeptieren, die Schuldzuweisung übernommen haben“ (Mariak/ Seus 1993: 41.). Die Strategie der Abkühlungsvermeidung beinhaltet dagegen den „(...) Verzicht auf höhere Aspirationen während der Schulzeit (...)“ und lässt „(...) keine Abkühlung notwendig werden, da die Jugendlichen ihre Berufswünsche dem Machbaren anpassen“ (Mariak/ Seus 1993: 41). Die Betroffenen finden sich mit ihrer Position auf der untersten Hierarchie des Ausbildungssystems ab und richten sich entsprechend darauf ein. In diesem Fall ist zwar die Berufswahl von Beginn an eingeschränkt, aber die Jugendlichen müssen nicht mit Versagensängsten leben (vgl. Mariak/ Seus 1993: 39).

Innerhalb der zweiten Gruppe besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Abkühlungsprozessen und dem weiteren Verlauf im Ausbildungssystem. Die Autoren nennen zwei Möglichkeiten, die den Zusammenhang zwischen unverarbeiteter Abkühlung und weiteren Misserfolgen kennzeichnen. Zum einen kann der Abkühlungsprozess bereits nach der schulischen Selektion scheitern, weil die Betroffenen den Misserfolg nicht auf ihre schlechten Leistungen, sondern auf leistungsfremde Kriterien zurückführen. Sie fühlen sich ungerecht behandelt und versuchen mit allen Mitteln dagegen anzukämpfen, um ihre Ziele dennoch zu erreichen. Ihr weiteres Versagen ist vorprogrammiert, da sie wahrscheinlich ihre Ziele aufgrund fehlender Qualifikation nicht verwirklichen können (vgl. Mariak/ Seus 1993: 39). Es existiert aber auch die Möglichkeit, dass die Jugendli-

chen in der Schulzeit zunächst die negative Selektion akzeptieren, aber beim Übergang an der ersten Schwelle sich weiteren Selektionsmaßnahmen verweigern, d.h. die Betroffenen sehen nicht ein, ihre Ausbildungsambitionen zu ändern bzw. auf bestimmte Berufswünsche zu verzichten. Ein weiteres Scheitern ist auch hier wahrscheinlich (vgl. Mariak/ Seus 1993: 40).

Die Autoren weisen somit auf zwei verschiedene Reaktionen in Bezug auf negative Selektionsprozesse hin. Bei erfolgreicher Abkühlung passen sich die Jugendlichen den Gegebenheiten an, aber bei gescheiterter oder andauernder Abkühlung resignieren sie und geben sich auf oder die Betroffenen reagieren mit Widerstand und kämpfen um ihr vermeintliches Recht (vgl. Mariak/ Seus 1993: 41).

Im anschließenden Kapitel bleibt die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen die Zielgruppe aufgrund der verschiedenen Probleme im Übergangsprozess erfolgreich förderbar ist.

3 Berufsfördernde Maßnahmen – Chance oder Weg in die Aussichtslosigkeit für benachteiligte Jugendliche?

3.1 Das duale Ausbildungssystem als Benachteiligungsfaktor

Das duale System der Berufsausbildung mit dem Merkmal der beruflichen Strukturierung des Arbeitsmarktes kennzeichnet das Ausbildungssystem Deutschlands. Aufgrund dieses Systems gelingt es einem Großteil der Jugendlichen, sich beruflich zu qualifizieren und in den Arbeitsmarkt zu integrieren, was zu einer geringeren Jugendarbeitslosenquote führt als in anderen Industrieländern (vgl. Bosch 2001: 27f., vgl. Kupka 2003: 1505). Dieser Integrationsmechanismus wirkt aber nicht gleichermaßen für qualifizierte als auch gering qualifizierte Jugendliche. Kupka weist hier auf den Zusammenhang zwischen fehlenden oder gering qualifizierten Schulabschlüssen und fehlender beruflicher Qualifikation hin. Da das duale Ausbildungssystem nach beruflichen Zertifikaten ausgerichtet ist, können beruflich nicht qualifizierte Jugendliche häufig nur noch Un- und Angelerntentätigkeiten in Branchen mit hohem Arbeitslosigkeitsrisiko und wenig Zukunftsaussichten übernehmen (vgl. Kupka 2003: 1505ff.). Eine abgeschlossene Berufsausbildung stellt also die Grundvoraussetzung zur Integration in den Arbeitsmarkt dar (vgl. Kupka 1993: 75).

Diese Situation trifft in großem Maße für die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung nicht zu. Die Mehrheit besitzt keinen oder nur einen gering qualifizierten Schulabschluss und hat entweder noch keine Ausbildung erhalten oder bereits mehrere Ausbildungsversuche abgebrochen. Schaffen sie es nicht, sich beruflich zu qualifizieren, verbleiben den Jugendlichen vermutlich nur die unqualifizierten Positionen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Anforderungen selbst in Berufen mit geringen Qualifikationserfordernissen steigen, so dass bestimmte Ausbildungen für schulisch gering qualifizierte Jugendliche nicht mehr erreichbar sind (vgl. Kupka 2003: 1508). Für die Zielgruppe bedeutet das duale Ausbildungssystem somit ein relativ hohes Arbeitslosigkeitsrisiko.

Die Offenheit des dualen Systems ist eines der Vorteile, die auch für benachteiligte Jugendliche zur Geltung kommen, da sie auch mit fehlenden oder gering qualifizierten Schulabschlüssen die Chance auf eine Ausbildung erhalten. Zusätzlich beurteilen viele Jugendliche die schnelle und direkte Arbeitsmarktintegration positiv (vgl. Bosch 2001: 29).

Einen bedeutenden Nachteil des Systems stellt die konjunkturabhängige Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen dar. In Konjunkturkrisen verringern die Unternehmen ihre Kosten, wobei sie oftmals zuerst bei den Ausbildungskosten ansetzen (vgl. Bosch 2001: 32). Die verminderte Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen trifft in diesem Fall zunächst die benachteiligten Jugendlichen, da Lehrlinge mit höheren Bildungsabschlüssen bevorzugt werden.

Als nachteilig erweist sich auch die Unflexibilität des Systems durch das hohe Maß an Rigidität, d.h. „(...) daß ohne einen formalen Abschluß kaum eine erstrebenswerte Berufslaufbahn vorstellbar ist“ (Kupka 1993: 92). Die Jugendlichen haben zwar die Chance, auch ohne formalen Schulabschluss eine Ausbildung zu erhalten, allerdings gelingt es der Mehrheit nicht, sich beruflich zu qualifizieren. Ihre Zukunftsaussichten sind somit von hoher Unsicherheit und einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko geprägt.

Ein weiteres Problem des dualen Ausbildungssystems stellt das einheitliche Niveau von Leistungsanforderungen dar. Da aber die Zusammensetzung seiner Teilnehmer immer heterogener wird, ist eine bewusste Niveaudifferenzierung des dualen Systems unumgänglich. Das erfordert verschiedene Bedingungen für die unterschiedlichen Teilnehmer im dualen Berufsbildungssystem, d.h. die Leistungsanforderungen müssen für Abiturienten, Realschüler, Hauptschüler als auch Sonderschüler differenziert werden (vgl. Kupka 2003: 1505). Allerdings sind die allgemeinen Leistungsanforderungen im dualen System nach wie vor für alle einheitlich und sogar gestiegen, so dass gering qualifizierte Jugendliche große Probleme haben, eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zu finden (vgl. Kupka 2003: 1505).

Kupka nennt drei Bereiche, in denen das Berufsbildungssystem Veränderungen vornehmen muss. Zunächst ist eine Überarbeitung des Ausbildungs- und Fördersystems notwendig, indem die Maßnahmen besser aufeinander abgestimmt werden und die Angebote mehr zielgruppenorientiert sind. Nur so ist es möglich, sogenannten Maßnahmenkarrieren und Übergängen in Arbeitslosigkeit vorzubeugen (vgl. Kupka 2003: 1508f.). Weiterhin sollte das duale System flexibler gestaltet werden, besonders für gering qualifizierte Jugendliche. Dies beinhaltet einerseits „(...) die Integration von Elementen aus der Berufsvorbereitung in die Ausbildung selbst (...)“ und andererseits „(...) verbesserte Möglichkeiten, Teile der Ausbildung zu wiederholen“ (Kupka 2003: 1509). Den Abschluss bildet die bereits erwähnte Niveaudifferenzierung des dualen Systems, mit der Zielstellung, die einheitlichen Leistungsanforderungen aufzuheben.

3.2 Die Benachteiligtenförderung auf dem Prüfstand

Im Folgenden ist zu diskutieren, ob die Benachteiligtenförderung in Form von berufsvorbereitenden Maßnahmen der Qualifizierung und Beschäftigung den Jugendlichen eine Chance gibt, sich dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren oder ob durch wiederholte Teilnahme an den Bildungsangeboten lediglich endlose Warteschleifen erzeugt werden, welche die Jugendlichen in eine Sackgasse führen.

Die Aufgabe der Jugendberufshilfe besteht darin, die Jugendlichen durch gezielte Qualifizierung zu unterstützen, um ihnen die Integration in den Arbeitsmarkt bzw. in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Vermittlung beruflicher Ersterfahrungen und allgemeiner Grundqualifikationen sollte zusätzlich durch sozialpädagogische Betreuung ergänzt werden (vgl. Christe 1996: 19). Bei der Förderung der Jugendlichen sind allerdings die überwiegend schlechten Erfahrungen der Teilnehmer mit der Institution Schule zu berücksichtigen. Außerdem bilden Schulabschlüsse oder Ausbildungsabschlüsse keine Erfolgsgarantie für die Integration. Es ist daher wichtig, die Betroffenen zu motivieren, die Qualifizierungsangebote auch ernsthaft zu nutzen. Die Jugendsozialarbeit muss sich ihrer Verantwortung als Unterstützungsstruktur für Jugendliche in Bezug auf Lernen bewusst sein (vgl. Marx 2002: 37).

Birgit Marx plädiert für eine sozialräumlich orientierte Jugendsozialarbeit, d.h. die Projekte sollen sich nicht nur nach institutionellen Vorgaben richten, sondern eine Haltung entwickeln, die sich „(...) an den Lebenslagen und Lebensbewältigungsmustern von benachteiligten Jugendlichen, die sie in den Lernort Jugendsozialarbeit mitbringen“, orientiert (Marx 2002: 40). Ziel ist, dass die verschiedenen Projekte die Jugendsozialarbeit als Sozial- und Lebensraum der Jugendlichen betrachten und dass die Teilnehmer selbst die Projekte als ihren speziellen Lernort begreifen, in dem sie sich entfalten und experimentieren können, um dadurch ihre eigene Identität zu finden bzw. zu entwickeln. Außerdem soll ihre Lernbereitschaft erhöht werden. Dies ist vor allem durch niedrigschwellige Angebote realisierbar, weil hier die Misserfolgserlebnisse mit dem Lernort Schule berücksichtigt werden (vgl. Marx 2002: 40f.). Eine gute Möglichkeit bieten Projekte, die zunächst die Praxis in den Vordergrund stellen und anschließend über Praxiserfolge die Beteiligten zum Lernen motivieren.

Vielen Jugendlichen gelingt nach der Teilnahme an den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Übergang in eine Ausbildung, allerdings erweisen sich die Angebote für einen Teil der Jugendlichen lediglich als Warte-

schleife (vgl. Bosch 2001: 34). Ursache dieser Problematik ist einerseits die Vielzahl der Maßnahmen, was zum Konkurrenzdenken statt zur Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Angeboten führt²⁶. Andererseits haben falsch gesetzte Anreizsysteme zur Folge, dass die Betroffenen bewusst nicht vermittelt werden, weil die Träger nur die Verweildauer der Jugendlichen in den Maßnahmen finanziert bekommen (vgl. Bosch 2001: 34).

Braun befürchtet zudem, dass der Großteil der Angebote nicht die benachteiligten Jugendlichen als Zielgruppe anspricht, sondern stattdessen ein „Creaming-Effekt“ auftritt, d.h. dass „(...) Projekte und Programme ihre Aktivitäten doch eher an den Merkmalen und Bedürfnissen von Jugendlichen mit eher günstigen Voraussetzungen ausrichten“ (Braun 2002: 761). Allerdings werden dabei die Benachteiligten, welche die eigentliche Zielgruppe der Maßnahmen sein sollten, vernachlässigt. Da die benachteiligten Jugendlichen aber einen höheren Förderbedarf aufweisen als diejenigen mit günstigeren Voraussetzungen, scheint ein Großteil der bisherigen Förderangebote für Benachteiligte ungeeignet zu sein. Daher ist zu prüfen, ob das „Freiwillige Soziale Trainingsjahr“ den Ansprüchen der Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung, die sich aus sozial benachteiligten Jugendlichen zusammensetzt, gerechter wird.

Ein wesentliches Kriterium der sozialen Benachteiligung der Teilnehmenden besteht darin, dass sie in der Regel über keinen oder nur einen niedrig qualifizierten Schulabschluss verfügen, wodurch sie bereits im Schulsystem die ersten Erfahrungen einer institutionellen Aussonderung sammeln (vgl. Solga 2003: 20). Aufgrund ihres niedrigen oder nicht vorhandenen Schulabschlusses mehren sich die Probleme beim Übergang in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Sie erhalten viel seltener als „normale“ Jugendliche ihrer Altersgruppe einen regulären Ausbildungsplatz. Sie haben nicht nur geringere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt, sondern ihre Übergangsschwierigkeiten werden gleichzeitig als individuelle Leistungs- und Motivationsdefizite wahrgenommen (vgl. Solga 2003: 22). Da sie nicht die entsprechenden schulischen Voraussetzungen für eine reguläre berufliche Erstausbildung erfüllen, münden sie schließlich in ein Parallelsystem ergänzender Angebote ein (vgl. Solga 2003: 22).

²⁶ Es existieren zwei Perspektiven auf Angebote der Jugendsozialarbeit: Birgit Marx plädiert für differenzierte Angebote, während Bosch ein Konkurrenzdenken bei einer Vielzahl von Angeboten befürchtet. Differenzierte Angebote sind aber notwendig, um eine individuelle Förderung von benachteiligten Jugendlichen zu gewährleisten, allerdings darf die Problematik einer möglichen Konkurrenz zwischen den verschiedenen Angeboten nicht ausgeblendet werden.

Das Ziel dieser Maßnahmen besteht einerseits darin, die Versäumnisse der Schulzeit zu relativieren und andererseits in dem Erreichen von Ausbildungs- und Beschäftigungsreife der Teilnehmer (vgl. Solga 2003: 22). Allerdings weist dieses System eine sehr zwiespältige Wirkung auf (vgl. Braun 2002: 769). Dem Großteil der Jugendlichen, die diese Angebote besuchen, gelingt die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, aber für die Minderheit, der auch die Zielgruppe zuzuordnen ist, bedeutet die Teilnahme eine dauerhafte berufliche und soziale Ausgrenzung, da ein Anhäufen von Qualifizierungsstationen und somit eine längere Verweildauer in diesem Parallelsystem keine Seltenheit sind (vgl. Braun 2002: 769). Braun macht darauf aufmerksam, dass die Jugendlichen und deren weiteres Erwerbsleben vor allem durch ihre ersten Erfahrungen mit Qualifizierung geprägt werden. Sehen die Jugendlichen eine Perspektive für ihre Zukunft, werten sie diese Erfahrungen als positiv, andererseits existiert aber die Gefahr einer Abwärtsspirale, wenn die Angebote die Beteiligten unterfordern oder langweilen. Häufig nehmen sie immer weniger an Regelangeboten teil und durch wiederholtes Absolvieren verschiedener Stationen lastet ihnen das Stigma des Versagens an (vgl. Braun 2002: 769).

Solga bezeichnet diese zwiespältige Wirkung von Hilfen zur Integration in das berufliche Bildungssystem sogar als Paradox der integrierten Ausgrenzung, d.h. durch die zunehmende Integration gering qualifizierter Jugendlicher in das berufliche Bildungssystem erhöht sich gleichzeitig die Gefahr, dass sie stattdessen immer mehr ausgegrenzt werden und ihre Teilnahme selbststigmatisierend wirkt (vgl. Solga 2003: 19, 22). Dies ist damit zu begründen, dass an diesen ergänzenden Angeboten nur Jugendliche teilnehmen, die Misserfolg in der Schule hatten und meist zum wiederholten Male eine Maßnahme des beruflichen Bildungssystems besuchen. Die Jugendlichen sind also wieder nur unter sich und erleben erneut das Gefühl der Aussonderung, wodurch sich eher ihre Negativkarriere fortsetzt und ihre Lernbereitschaft nicht vorangetrieben wird, d.h. „(...) sie fühlen sich stigmatisiert und nehmen ihre berufsbezogenen Ansprüche und Motivationen zurück“ (Solga 2003: 22). Zusätzlich werden durch den permanenten Normalisierungsdruck, den (Aus-)Bildungsabstand zu verringern, erneute Misserfolge gefördert (vgl. Solga 2003: 23).

Bei der Integration in das berufliche Bildungssystem handelt es sich also für einige Teilnehmer nur um „(...) eine *Verlängerung* der „institutionellen Aussonderung“ in der Schule (...)\", d.h. die Jugendlichen durchlaufen eine reine Maßnahmenkarriere, da diese Angebote keine alternativen Übergangspfade darstellen und somit kaum zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit beitragen (Solga 2003: 25). Daher ist für einen Teil der Betroffene

nen der wiederholte Besuch dieser Maßnahmen mit einer dauerhaften beruflichen und sozialen Ausgrenzung gleichzusetzen.

Ein weiteres Problem, das die Teilnehmer eher blockiert statt qualifiziert, ist das Selbstverständnis der Projekte. Da sie sich primär als ein sozial- und berufspädagogisches Instrument definieren und weniger als ein Instrument der Arbeitsmarktpolitik, befassen sich die Mitarbeiter der Projekte nicht nur mit der Arbeitswelt der Jugendlichen, sondern mit deren gesamter Lebenswelt. Dieses Selbstverständnis der Projekte wird als widersprüchliche Orientierung der Jugendberufshilfe zwischen den Polen Sozialpädagogik und Arbeitsmarkt kritisiert (vgl. Christe 1996: 19). Die Jugendberufshilfe betrachtet demnach Arbeitslosigkeit „(...) als Problem der mangelhaften Passung von Erwerbsnachfrage und Erwerbsangebot, als Problem gestörter Sozialisation und Persönlichkeit“, daher wird Arbeitslosigkeit nicht als Beschäftigungs-, sondern primär als sozialpädagogisches Problem gesehen (Christe 1996: 19). Die Mitarbeiter verfolgen vorrangig die Aufgabe der Persönlichkeitsstabilisierung der Jugendlichen. Um diesem Ziel gerecht zu werden, ist es wichtig, die Betroffenen dahingehend zu unterstützen, dass sie dem ersten Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, d.h. die Mitarbeiter bereiten die Jugendlichen darauf vor, sich auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufinden (vgl. Krafeld 1997: 33). Dies beinhaltet die Aneignung bestimmter Kompetenzen, wie z.B. den Erwerb von Arbeitstugenden oder die Fähigkeit, Bewerbungen zu schreiben, so dass die Teilnehmer eine Chance erhalten, auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bestehen. Erst danach wird die eigentliche Qualifizierung relevant. Daher handelt es sich bei den Maßnahmen auch häufig um eine Orientierungs- und Stabilisierungsphase und weniger um eine konkrete Berufsvorbereitung (vgl. Krafeld 1997: 33).

Aufgrund dieses Projektverständnisses werden die Betroffenen von Beginn an als Benachteiligte gesehen, ohne die gesellschaftlichen Ursachen ihrer Benachteiligung zu hinterfragen. Sie werden lediglich an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse angepasst, welche die geordneten biographischen Abläufe repräsentieren (vgl. Christe 1996: 19f.). Arbeitslos zu sein bedeutet, diesen normalen Abläufen nicht mehr zu entsprechen, daher erleben die Jugendlichen Arbeitslosigkeit als einen Desintegrationsprozess, dem die Jugendberufshilfe entgegenzuwirken versucht. Dies gelingt aber nur, wenn Integration in das Erwerbsleben gleichzeitig als Integration in bestehende gesellschaftliche Muster aufgefasst wird (vgl. Christe 1996: 19). Allerdings gerät durch diese Vorstellung die Persönlichkeitsstabilisierung der Jugendlichen derart in den Vordergrund, dass das eigentliche Problem, den Jugendlichen durch Qualifikation eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen, vernachlässigt wird. Daher ist die Kritik

gerechtfertigt, dass Arbeitslosigkeit von einem Beschäftigungs- in ein sozialpädagogisches Problem umdefiniert wird.

Die widersprüchliche Orientierung zwischen den beiden Polen Sozialpädagogik und Arbeitsmarkt verdeutlicht somit das Dilemma, in dem sich die Mitarbeiter der Jugendberufshilfe befinden. Die Zielstellung, die Jugendlichen in eine Ausbildung zu vermitteln, kollidiert mit dem Selbstverständnis der Jugendberufshilfe, die Mehrheit zuvor stabilisieren zu müssen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass sich die Teilnehmer oft selbst als „Verlierer“ betrachten. Dies spiegelt ihr geringes Selbstwertgefühl wider, das durch ihre ständigen Misserfolge entstanden ist. Aufgrund dieses Selbstbildes der Jugendlichen vermutet Krafeld, dass die Betroffenen durchaus ihre Situation kennen, sich mit ihr aber nicht auseinandersetzen wollen und diese daher verdrängen (vgl. Krafeld 1997: 33). Um ihre Selbstachtung nicht zu verlieren, entziehen sich die Jugendlichen der Jugendberufshilfe, indem sie „(...) sich zunehmend gesellschaftlichen Normalisierungsangeboten verweigern und sich gegen Maßnahmen der Jugendsozialarbeit immunisieren (...)“ (Krafeld 1997: 33). Möglicherweise tragen die Programme dazu bei, dass sie durch ihre Arbeitsmarktfixiertheit ungewollt die „Verlierer-Karrieren“ der Jugendlichen fördern, „(...) indem die Sinnhaftigkeit ihres Lehrangebotes zu zerrinnen droht (...)“, und die Lernerträge zunehmend dysfunktional auf die Betroffenen wirken (Krafeld 1997: 33f.).

Die Arbeitsmarktfixiertheit kann überspitzt als Normalbiographiefixiertheit bezeichnet werden. Es wird kritisiert, dass sich die Jugendlichen in den Angeboten der Jugendberufshilfe unter allen Umständen nach dem Muster der Normalbiographie zu orientieren haben, um die Integration in den Arbeitsmarkt zu erreichen (vgl. Felber 1997: 361). Dieser Normalisierungsdruck, dem sich die Betroffenen ausgesetzt fühlen, führt in vielen Fällen zu erneutem Versagen und schließlich dazu, die Förderangebote zu meiden. Dabei ist das Muster der Normalbiographie nicht mehr gerechtfertigt, da es nicht mehr der Realität der heutigen Erwerbsbiographien entspricht. Immer mehr „normale“ Jugendliche und junge Erwachsene sind von Arbeitsplatzunsicherheit, prekären Arbeitsverhältnissen und kurz- oder langfristiger Arbeitslosigkeit betroffen. Trotz dieser „neuen Normalität“ orientiert sich die Gesellschaft nach wie vor an dem Muster der Normalbiographie (vgl. Felber 1997: 364, Solga 2004).

Was aber bedeutet diese Fixiertheit für die benachteiligten Jugendlichen? Solange sich die Jugendberufshilfe in ihrem Anspruch gegen diese „neue Normalität“ sperrt, wird sie versuchen, die Betroffenen an bisherige gesell-

schaftliche Verhältnisse anzupassen. Die Jugendlichen bemühen sich, eine entsprechende Normalbiographie zu gestalten, die sie aber vermutlich nie erreichen werden. Somit ist es wahrscheinlicher, dass sich die Betroffenen sogenannten „Subkarrieren“ jenseits arbeitsmarktfixierter Muster zuwenden. Im Vordergrund der Lebensplanung steht nicht mehr die Erwerbstätigkeit, sondern es wird für die Jugendlichen immer mehr zur Normalität, nicht zu arbeiten. Diese Subkarrieren beinhalten allerdings enorme Risiken für die Zukunft. Deshalb sind Lebensmuster am Rande der Legalität und bei Mädchen prekäre Mutterkarrieren oft nicht auszuschließen (vgl. Krafeld 1997: 36f.).

Die Ambivalenz der Jugendberufshilfe zwischen Sozialpädagogik und Arbeitsmarkt spiegelt auch die Diskrepanz der Wahrnehmung der Projekte zwischen den Teilnehmern und den Mitarbeitern wider, d.h. die Beteiligten unterscheiden sich deutlich bei der Einschätzung der Projekte hinsichtlich der Ziel- und Ergebnisdefinition und in ihren Sichtweisen (vgl. Christe 1996: 20ff.). In einer Untersuchung von Christe wurden diese Wahrnehmungsdifferenzen beobachtet, da die Jugendlichen über die von den Mitarbeitern als erreicht angesehenen Ziele wesentlich zurückhaltender urteilten (vgl. Christe 1996: 25).

Häufig übersehen bzw. unterschätzen die Mitarbeiter in den Projekten die Situation, dass die Jugendlichen nur an den Maßnahmen teilnehmen, weil ihnen keine andere Wahl bleibt, da sie sich in einer problematischen Lage befinden, d.h. sie haben oftmals keinen oder nur einen gering qualifizierten Abschluss und erhalten daher keinen Ausbildungsplatz. Die Teilnahme erweist sich deshalb in vielen Fällen nur als Notlösung (vgl. Christe 1996: 20). Christe schlussfolgert daher, dass die spezielle Sicht der Jugendlichen auf die Projekte durch deren „(...) Erfahrungen des Scheiterns und den verschlossenen Türen auf dem Arbeitsmarkt“ geprägt wird (Christe 1996: 20). Vor dem Hintergrund dieser Sichtweise entwickeln die Teilnehmer ganz bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Projekte, sofern sie überhaupt Vorstellungen besitzen. In der Untersuchung von Christe wurden von den Jugendlichen vor allem Qualifizierung, die Verbesserung der aktuellen Lebenssituation und ein angenehmes Klima als wichtigste Kriterien genannt, nach denen sie die Projekte aus ihrer subjektiven Sicht beurteilen (vgl. Christe 1996: 20f.).

Die Mitarbeiter hingegen verfolgen in erster Linie funktionalistische Ziele, indem sie sich primär den Integrationsaufgaben, d.h. der Integration Jugendlicher in bestehende gesellschaftliche Muster, widmen, wodurch berufsqualifizierende Ziele in den Hintergrund geraten (vgl. Christe 1996:

21f.). Dies widerspricht allerdings den Vorstellungen bzw. Erwartungen der Jugendlichen. Die Diskrepanz entsteht hauptsächlich, weil die Realität der Projekte mit der subjektiven Sicht der Teilnehmer, die ihre eigene Wahrnehmung der Realität wiedergibt, auseinander klafft (vgl. Christe 1996: 21).

Damit die Maßnahmen für die Jugendlichen nicht zu einer Blockade werden, sollten die Mitarbeiter in den Projekten mehr auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen und die extrafunktionalen Ziele mit Qualifizierungsanteilen verknüpfen (vgl. Christe 1996: 26).

Trotz aller Kritik kann auf das Parallelsystem ergänzender Angebote nicht verzichtet werden. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass viele Jugendliche die Projekte ernsthaft in Anspruch nehmen und durch die Teilnahme ihre berufliche Sozialisation gefördert wird (vgl. Raab 1997: 9). Eine Pauschalierung der Angebote als unnütze Warteschleifen ist daher nicht angebracht. Diese Kritik kann nur gerechtfertigt werden, „(...) wenn ausbildungsmarkt- und beschäftigungspolitische Rahmenbedingungen den Übergang in die Regeleinrichtungen von Ausbildung und Beschäftigung nicht zulassen“ (Raab 1997: 9). Solange aber die Maßnahmen von den Mitarbeitern der Jugendberufshilfe und den Teilnehmern²⁷ ernsthaft verfolgt werden, dürfen diese Übergangshilfen auch in Zukunft nicht fehlen. Wichtig ist nur, dass sich die Angebote auch an den Bedürfnissen der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen ausrichten und nicht nur an den Jugendlichen mit günstigen Voraussetzungen.

3.3 Perspektiven der Benachteiligtenförderung

Wie in Abschnitt 3.1 dargestellt, sind die allgemeinen Anforderungen auch in Berufen mit geringen Qualifikationserfordernissen gestiegen. Das betrifft nicht nur die fachspezifischen Kenntnisse, sondern auch die sogenannten Schlüsselqualifikationen in Form von fach- und berufsübergreifenden sowie sozialen Kompetenzen. Dies verdeutlicht den schon seit den 90er Jahren zunehmenden Trend zur Höherqualifizierung der Erwerbsarbeit mit dem Nachteil, dass es für gering Qualifizierte immer schwerer wird, einen geeigneten Ausbildungsberuf zu finden (vgl. Sacks 1993: 188). Das einheitliche Niveau

²⁷ Untersuchungen des SFB 186 in Bremen („Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“) haben gezeigt, dass es auch sogenannte Sozialhilfekarrieren gibt, bei denen die Jugendlichen jegliche Arbeitsmarktorientierung aufgegeben haben, was eine erfolgreiche Förderung der Jugendlichen wesentlich beeinträchtigt oder sogar verhindert (vgl. Ludwig 1992; Behrens/ Voges 1996; Hagen/ Niemann 2001).

von Leistungsanforderungen im dualen Ausbildungssystem verstärkt das Problem noch zusätzlich.

Es bleibt die Frage zu beantworten, wie gering qualifizierte Jugendliche trotz dieser Einschränkungen beruflich qualifiziert werden können. Sacks vertritt die Meinung, dass sich die volle Berufsfähigkeit nicht nur durch die Maßnahmen in der Berufsausbildung entwickeln kann, sondern noch andere Bereiche des Bildungssystems in die Förderung Benachteiligter einbezogen werden müssen, vor allem die allgemeine Schule, Ausbildungsvorbereitung, berufliche Nachqualifizierung und Jugendsozialarbeit (vgl. Sacks 1993: 188). Außerdem sollen die Jugendlichen so gefördert werden, dass sie auch die volle Berufsqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf erhalten und nicht durch geringerwertige Qualifikationsziele zusätzlich benachteiligt werden (vgl. Sacks 1993: 188). Die Förderung gering qualifizierter Jugendlicher lässt sich demnach nur sinnvoll gestalten, wenn die erworbenen Qualifikationen auch verwendet werden können.

Sacks' Argumentation ist insoweit zuzustimmen, dass auch andere Bereiche in die Förderung einzubeziehen sind, insbesondere die allgemeinbildende Schule. Zu diesem Zeitpunkt müssen schon die ersten Grundsteine gelegt werden, um später darauf zurückgreifen zu können. Die „gestrauchelten“ Schüler dürfen nicht sich selbst überlassen werden, daher ist es wichtig, bereits in der Schule bei Problemen gezielt einzugreifen.

Allerdings ist die Vorstellung, dass alle gering qualifizierten Jugendlichen durch Fördermaßnahmen die volle Berufsfähigkeit erreichen, utopisch. Auch wenn dies ein erstrebenswertes Ziel darstellt, erscheint es eher unrealistisch. Diese Einschränkung trifft ebenfalls für die Zielgruppe dieser Untersuchung zu, d.h. nicht alle Betroffenen sind in vollem Umfang förderbar bzw. beruflich qualifizierbar. Dies ist abhängig von den jeweiligen Förderarten, die im fünften Kapitel gesondert vorgestellt werden.

Weiterhin wird kritisiert, dass die Benachteiligtenförderung „(...) Jugendliche auf die Anforderungen eines nicht zu erwartenden Arbeitslebens vorbereite, anstatt sie für ein Leben mit Arbeitslosigkeit zu befähigen“ (Braun 2002: 772). Die Jugendlichen sollen zwar mit den Anforderungen der Arbeitswelt vertraut gemacht werden, aber gleichzeitig lernen, mit Arbeitslosigkeit zurechtzukommen und sich nicht als Opfer zu sehen, sondern in dieser Situation handlungsfähig sein (vgl. Braun 2002: 772). Daher müssen bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Benachteiligtenförderung zu verbessern. Im Vordergrund steht die Entwicklung eines erweiterten Arbeitsvermögens der Jugendlichen. Dies beinhaltet sowohl den Erwerb von fachlichen Kompetenzen als auch von Schlüsselqualifika-

tionen. Ein erweitertes Arbeitsvermögen ist wichtig, weil die erworbenen Qualifikationen nicht nur für eine berufliche Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, sondern bereits in den Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekten benötigt werden (vgl. Braun 2002: 773).

Weiterhin müssen die Jugendlichen eine eigene Orientierungs- und Handlungskompetenz aufbauen, um einerseits strategisch handeln zu können und sich damit in der unübersichtlichen Arbeitswelt zurechtzufinden und um andererseits ihre eigene Arbeitsbiographie zu gestalten. Braun kritisiert, dass den Betroffenen oft ihre Entscheidungen abgenommen werden und sie damit handlungsunfähig sind und keine Selbständigkeit entwickeln können. Infolgedessen werden keine Fortschritte erzielt und ihre Maßnahmenkarriere droht sich zu verfestigen (vgl. Braun 2002: 773). Schließlich schlägt Braun vor, das gesamte Übergangssystem zu reformieren. Er spielt auf eine Reform an, „(...) die die Hilfen zur beruflichen Integration in ein integriertes System des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben zurückführt“ (Braun 2002: 773).

Ausgehend von den Erfahrungen der bisherigen Förderstruktur wurde für „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen“ (BvB) ein neues Fachkonzept zur Verbesserung der Eingliederung der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt entwickelt. Die wesentlichen Ziele bestehen unter anderem in der „Vermeidung oder schnellen Beendigung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit (...)“ oder in der „(...) Erhöhung des Qualifikationsniveaus von Jugendlichen (...)“ (Bundesagentur für Arbeit 2004: 1). Vordergründig wird die „(...) Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung und Arbeit (...)“ und somit die „(...) Steigerung der Effizienz und Effektivität berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (...)“ angestrebt (Bundesagentur für Arbeit 2004: 1). Diese neue Form der Berufsvorbereitung ist an der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher ausgerichtet, da diese Maßnahmen vorwiegend Jugendliche mit besonderem Förderbedarf einbeziehen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2004: 2).

Bevor das „Freiwillige Soziale Trainingsjahr“ (FSTJ) vorgestellt wird, liegt der Fokus kurz auf „JUMP“, dem Sofortprogramm der ehemaligen Bundesregierung zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit. Nach dem Wahlsieg der SPD 1998 wurde dieses Modell von der rot-grünen Koalition mit dem Ziel in die Wege geleitet, allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bereitzustellen oder zumindest die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen zu ermöglichen (vgl. Fialka 1999: 214). Dieser kleine Exkurs soll nun die ersten Ergebnisse resümieren und die Zweckmäßigkeit dieses Projektes für benachteiligte Jugendliche prüfen.

Positiv war die schnelle Umsetzung des Programms in den Bundesagenturen für Arbeit und auch die ersten Erfolgszahlen sprachen für eine schnelle Erreichung der Ziele. Zudem setzten nach anfänglicher Skepsis auch die Jugendlichen hohe Erwartungen in das Projekt (vgl. Fialka 1999: 215f.). Zunächst stand allerdings der schnelle Erfolg im Vordergrund, wodurch Jugendliche mit günstigen Voraussetzungen auch in diesem Modell bevorzugt wurden, da diese leichter zu vermitteln waren und daher Erfolg garantierten. Daraufhin fehlten aber die nötigen Mittel, um auch die benachteiligten Jugendlichen noch ausreichend zu fördern, so dass ein Großteil der Benachteiligten nicht berücksichtigt wurde (vgl. Fialka 1999: 215). Auch Maßnahmen, die für die Jugendlichen tatsächliche Perspektiven eröffnen, wurden zu spät umgesetzt. Stattdessen erhöhte sich lediglich die Teilnahme der Jugendlichen an bisher bewährten Maßnahmen (vgl. Fialka 1999: 215f.).

Es stellt sich die Frage, ob das Sofortprogramm nicht wieder eines der Modelle darstellt, das nach anfänglicher Euphorie ausläuft, ohne dass sich für die Jugendlichen nennenswerte Veränderungen einstellen. Fialka vertritt die Meinung, dass „angesichts der derzeitigen und weitgehend unveränderten Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (...) eine Fortführung des Sofortprogramms und seiner positiven Aspekte und Ansätze dringend erforderlich“ erscheint (Fialka 1999: 216). Diesem ist insoweit zuzustimmen, als die schnellen Erfolge nicht zu leugnen sind. Allerdings trifft dies nicht für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen zu. Die Zielsetzung des Programms schließt zwar theoretisch alle Jugendlichen ein, aber in Bezug auf die praktische Umsetzung zeigt sich auch an dieser Stelle der von Braun formulierte Creaming-Effekt. Daher ist zu prüfen, ob das FSTJ diese Schwachstellen überwindet und eine geeignete Alternative darstellt.

3.4 Das FSTJ als flexible Maßnahme

Den nachstehenden Ausführungen in diesem Kapitel liegen sowohl der Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts über die Bilanz des ersten Jahres des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres (FSTJ) als auch eine Befragung der Verantwortlichen des Qualifizierungsbüros in Leipzig über deren Rahmenbedingungen im Jahr 2003 zugrunde (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002).

Das Bundesmodellprogramm „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ stellt ein Förderangebot der Jugendberufshilfe im Bereich der Benachteiligtenförderung dar. Das Ziel besteht darin, mehrfach benachteiligten Jugendli-

chen in sozialen Brennpunkten Berufsorientierung sowie soziale und berufliche Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, um ihnen einen Zugang zur Ausbildung bzw. zur Erwerbstätigkeit zu ermöglichen (vgl. Förster 2002). Auf der Basis von Freiwilligkeit sollen die Jugendlichen an Arbeitsprozesse herangeführt und wieder motiviert werden. Im Vordergrund des Projektes steht dabei der Entwurf einer realistischen Berufs- und Lebensperspektive. Innerhalb dieses Programms werden somit Förderangebote entwickelt, um die Ausgrenzung und Selbstaussgrenzung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in das Berufsleben, d.h. an der ersten Schwelle zum Arbeitsmarkt, zu verhindern (vgl. Förster 2002, vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 5, 68). Diese berufliche und soziale (Re-)Integration von Jugendlichen ist notwendig, weil ihre Biographien erheblich von der Normalbiographie anderer Jugendlicher im Übergangsprozess abweichen (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 65).

Die Zielgruppe des FSTJ ist von unterschiedlichsten Problemlagen und Konstellationen der Benachteiligung betroffen. Dies beinhaltet sowohl diskriminierende soziodemographische Merkmale, wie z.B. das Geschlecht oder die Nationalität, als auch individuelle Kriterien wie Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme. Hinzu kommt die Lage des Stadtteils als sozialer Brennpunkt (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 6).

Die Umsetzung dieses Modells erfolgte durch 87 Qualifizierungsbüros in ganz Deutschland, in denen die Jugendlichen durch Ausbilder und Sozialpädagogen betreut wurden. Die Funktion des Deutschen Jugendinstituts bestand in der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms. Vordringend war unter anderem die Analyse der Umsetzung des Programms in den Qualifizierungsbüros und die Erhöhung der Akzeptanz des Sozialen Trainingsjahres in der Öffentlichkeit, bei den Einsatzstellen und den potenziellen Arbeitgebern der Teilnehmer. Das Projekt startete am 01.07. 1999 und endete am 31.12. 2004. Es war geplant, das Freiwillige Soziale Trainingsjahr nach der Modellphase in die Regelförderung zu überführen (vgl. Förster, 2002). Nach dem Ende der Modellphase liefen knapp die Hälfte der Qualifizierungsbüros gemäß § 241 Absatz 3a Satz 1 des dritten Sozialgesetzbuches über Aktivierungshilfen weiter.

Das Modell unterscheidet sich in einigen Aspekten von anderen, bisherigen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. An vorderster Stelle stehen folgende drei Kernbereiche:

- (1) Die Arbeit mit den Jugendlichen gestaltet sich individuell, d.h. auf Problembereiche der Betroffenen kann gesondert eingegangen werden,

- (2) bei der Auswahl der Einsatzstelle wird die Eigeninitiative der Teilnehmer begrüßt, wobei das Praktikum ihren Interessen und Voraussetzungen entsprechen soll, und
- (3) die Qualifizierung der Jugendlichen verfolgt das Ziel auch nach Abschluss der Maßnahme noch Gültigkeit zu besitzen und somit direkt anwendbar zu sein (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 28).

Eine weitere Besonderheit des FSTJ bildet die Tatsache, dass die Förderangebote speziell für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher in sozialen Brennpunkten bestimmt sind. Sie haben große Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit und können durch andere Qualifizierungsmaßnahmen unter Umständen nicht mehr erreicht werden (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 5).

Die Beachtung des sozialräumlichen Bezuges spielt außerdem eine wichtige Rolle im FSTJ. Da die Jugendlichen nur eine geringe Mobilität aufweisen, kommt ihnen das Aufsuchen von Einsatzstellen und der Qualifizierungsbüros im vertrauten Stadtteil sehr entgegen, weil sie vorläufig in ihrer gewohnten Umgebung bleiben können. Durch diese enge Quartiersbezogenheit der Einsatzstellen erfolgt eine Nutzung der territorialen Ressourcen der Stadtteile in sozialen Brennpunkten (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 6).

Im Gegensatz zu bisherigen Maßnahmen der Jugendberufshilfe berücksichtigt das FSTJ auch die meist schlechten Schulerfahrungen der Teilnehmer, indem der Zugang zu Bildungsprozessen über die Praxis erreicht wird. Qualifizierungsangebote, die sich am schulischen Lernen orientieren, würden den Teilnehmern sofort die Motivation für diese Maßnahme nehmen. In der Schule oder in anderen typischen berufsvorbereitenden Maßnahmen wurde zunächst ein Mindestmaß an schulischer Qualifikation vermittelt, bevor diese in der Praxis zur Anwendung kam. Dies bewirkte in vielen Fällen aufgrund bisheriger Misserfolgserlebnisse eine Demotivation der Jugendlichen und schließlich einen vorzeitigen Abbruch der Maßnahme (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 7). Das FSTJ realisiert eine umgekehrte Vorgehensweise. Durch die Aufnahme von Praktika bei verschiedenen Kooperationspartnern des FSTJ im erwünschten Berufsfeld wird der konkrete Qualifikationsbedarf des Teilnehmers bestimmt, um anschließend über erfolgreiche Praxiseinsätze die Jugendlichen zu motivieren, die dafür erforderlichen Qualifikationen zu erwerben. Die Wichtigkeit eines Schulabschlusses für die Aufnahme einer Ausbildung im Wunschberuf wird den Teilnehmern durch die Erfolge im Praktikum verdeutlicht (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 7).

Der Unterricht in den Qualifizierungswochen gestaltet sich lebensweltbezogen, d.h. die Jugendlichen werden auf den Unterricht durch Themen, die ihre Lebenswelt betreffen, eingestellt, um den Misserfolgserfahrungen in der Schule entgegenzuwirken. Diese Strategie soll ein zunehmend positives Interesse für das Lernen schaffen. Die Durchführung des Unterrichts mit Verständnis und Lebensbezug bewirkt auch die Auflösung der klassischen verfestigten Vorstellung, Schule sei mit Drill, Disziplinierung und Erziehung verbunden. Das eigentliche Ziel besteht darin, die Jugendlichen für einen Bildungsweg zu motivieren. Außerdem ist es sinnvoller, mit den Teilnehmern Teilzertifikate zu erarbeiten, um in kleinen Schritten Leistung und somit Erfolg zu garantieren (Befragung 2003²⁸).

Die Teilnehmerstruktur des FSTJ weist einen unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Reifegrad der Betroffenen und somit differenzierte Leistungsvoraussetzungen auf. Einerseits besuchen z.T. gefestigte Persönlichkeiten diese Maßnahme, die sich allerdings durch die Art des Unterrichts schnell unterfordert fühlen können. In der Mehrzahl nehmen aber Jugendliche teil, die erst gestärkt bzw. stabilisiert werden müssen. Außerdem besitzt die Mehrheit keinen oder einen kaum verwertbaren Schulabschluss. Aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen nicht in der Lage sind auf dem Arbeitsmarkt ihre Qualitäten anzubieten, sich somit nicht gut „verkaufen“ können, fallen sie bei der Auswahl der Unternehmen zuerst durch, sofern genügend qualifizierte Bewerber vorhanden sind. Häufig ist bei den Jugendlichen auch die Einstellung vorherrschend, ohne Schulabschluss oder Arbeit den Lebensweg bewältigen zu können (Befragung 2003).

Die Dauer des FSTJ beträgt in der Regel zwölf Monate, wobei sich der Ein- und Ausstieg sehr flexibel gestaltet. Innerhalb dieses Jahres sollen die Jugendlichen darauf vorbereitet werden, eine schulische bzw. berufliche Ausbildung oder eine längerfristige Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Die Verbindung praktischer Erfahrungen mit attraktiven Qualifizierungsbausteinen sowie deren Verknüpfung mit sozialpädagogischer Betreuung spielen bei der Umsetzung dieses Zieles eine wichtige Rolle. Um einen erfolgreichen Übergang in die Berufstätigkeit zu gewährleisten, erfolgt außerdem eine Nachbetreuung der Teilnehmer über mehrere Monate hinweg (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 5f., 70).

Die Teilnehmer durchlaufen während des Trainingsjahres auch die verschiedenen vorgesehenen Phasen Einstieg, Vertiefung und Stabilisierung,

²⁸ Die Inhalte basieren auf Experteninterviews mit den Verantwortlichen der Qualifizierungsbüros.

aber die Dauer der Inanspruchnahme dieser Stationen durch die Jugendlichen selbst gestaltet sich individuell. Das sehr abwechslungsreiche Angebot im FSTJ beinhaltet Qualifizierungswochen mit Unterricht, Trainingskurse wie z.B. Kommunikations- oder Persönlichkeitstraining und Exkursionen. Die Durchführung von Exkursionen erfolgt mit dem Ziel, den Jugendlichen eine neue Art von Freizeitgestaltung beizubringen bzw. sie an Kultur heranzuführen (Befragung 2003).

Weiterhin können die Teilnehmer zwischen unterschiedlichen Berufsfeldern wählen, wobei sie nicht von vornherein auf diese beruflichen Richtungen festgelegt werden, sondern die Option haben, verschiedene Berufsfelder auszuprobieren oder sofort das Praktikum zu besuchen, wenn sie kein für sich geeignetes berufliches Feld finden. Über den Einsatz im Praktikum ist die Möglichkeit gegeben, auch anderen Berufsfeldern nachzugehen, die nicht direkt über das FSTJ angeboten werden.

Wie bereits angesprochen, steht eine individuelle Betreuung der Teilnehmer des Trainingsjahres im Vordergrund, d.h. die Ausbilder verfolgen die Absicht, zusammen mit den Jugendlichen intensiv zu arbeiten und sich auf den Einzelnen einzustellen. Nicht nur die Qualifizierung der Teilnehmer ist wichtig, sondern auch deren Beratung bei persönlichen Themen (Befragung 2003).

Die bereits genannte flexible zeitliche Gestaltung des Trainingsjahres betrifft sowohl die versetzten Einstiege als auch den flexiblen Ausstieg aus dem FSTJ über das ganze Jahr hinweg. Sobald die Jugendlichen einen Anschluss gefunden haben, können sie frühzeitig die Maßnahme verlassen und die leeren Plätze werden mit neuen Teilnehmern besetzt. Flexibilität besteht auch durch die Berücksichtigung der Erfahrungen und Lebensumstände der Mitglieder (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 8).

Aufgrund der versetzten Einstiege und der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen der Teilnehmer erfolgt auch kein starrer Ablauf der Projektphasen. Außerdem ist das Projekt nicht an formale Vorgaben gebunden, sondern beruht auf individuellen Entscheidungen (Befragung 2003).

Ferner spielt der Praxiseinsatz im FSTJ eine bedeutende Rolle. Die Einsatzstellen sind stadtteilzentriert, um der geringen Mobilität der Teilnehmer entgegenzukommen. Allerdings sollen sich die praktischen Erfahrungen auch nach den individuellen Vorstellungen und Fähigkeiten der Teilnehmer richten (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 13). Durch die gewonnenen Praxiserfahrungen erhalten die Jugendlichen somit die Chance sich beruflich zu orientieren. Ist aus unterschiedlichen Gründen,

z.B. wegen fehlendem Durchhaltevermögen oder mangels Interesse kein externer Praxiseinsatz realisierbar, erfolgt eine individuelle Arbeit mit den Betroffenen bzw. der Einsatz in eigenen Projekten im Qualifizierungsbüro oder im Stadtteil (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 38f.). Aufgrund dieser individuellen Vorgehensweise im FSTJ ist einerseits ein schnellerer Beginn des Praktikums möglich, andererseits müssen die Jugendlichen nicht in den Praxiseinsatz, wenn sie noch nicht dafür bereit sind. Außerdem kann der Teilnehmer ein Praktikum bei einem Kooperationspartner der Bildungsstätte absolvieren, sofern er zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht vollkommen selbständig dazu in der Lage ist (Befragung 2003).

Die Qualifizierungsangebote des FSTJ haben die folgenden zwei Rahmenbedingungen: Die Angebote müssen einerseits aufgrund der schlechten Schulerfahrungen und des geringen Bildungsniveaus²⁹ der meisten Teilnehmer niedrigschwellig sein, um die Jugendlichen überhaupt zum Besuch der Maßnahme zu motivieren. Andererseits sollen sie für ihre Teilnahme Zertifikate erhalten, um diese im Anschluss weiter verwenden zu können (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 58). Wie bereits oben angeführt, beinhalten die Qualifizierungsangebote unter anderem ein Bewerbertraining, Kommunikationstraining oder Stütz- bzw. Förderunterricht, um schulische Defizite vor allem in den Grundlagenfächern Mathematik und Deutsch abzubauen. Qualifizierungen, die mit einer Prüfung abschließen, wie z.B. Schulabschlüsse oder der Führerschein, werden seltener in Anspruch genommen, weil infolge schulischer Defizite die Zertifikate schwerer zu erreichen sind. Oftmals werden zunächst Grundlagen im Bereich des Sozialverhaltens geschult, z.B. Umgang mit Behörden, da viele Teilnehmer diese nur unzureichend beherrschen (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 52f.).

Im Anschluss werden aus dem Spektrum der Berufsvorbereitungsmaßnahmen kurz das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und der Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) vorgestellt. Diese Auswahl wurde getroffen, weil die befragten Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres überwiegend Erfahrungen mit diesen beiden Bildungsangeboten vorweisen können.

²⁹ Vgl. hierzu die Darstellungen zur Stigmatisierung (Dangschat 1996; Ulich 1998; Solga 2005).

3.5 Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE)

Zur Zielgruppe des BBE gehören ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene, die entweder eine Ausbildungsstelle suchen oder bereits eine Ausbildung abgebrochen haben und Jugendliche, die noch keinen festen Berufswunsch besitzen, aber die Aufnahme einer Berufsausbildung beabsichtigen (vgl. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003). Diese Zielgruppe unterscheidet sich dahingehend zum FSTJ, dass die Mehrheit der Teilnehmer des Trainingsjahres aufgrund erheblicher schulischer Defizite noch keine Ausbildungsreife aufweist. Deshalb ist das BBE für die spezifische Teilnehmerstruktur des FSTJ nicht geeignet und diese Jugendlichen können durch Maßnahmen wie das BBE nicht mehr aufgefangen und gefördert werden.

Eine wichtige Zielstellung des BBE besteht darin, dass die Teilnehmer ihre Berufswünsche konkretisieren und einen geeigneten Ausbildungsplatz finden (vgl. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003). Im FSTJ entwickeln die Jugendlichen überwiegend erst ihre berufliche Orientierung, d.h. die Aufnahme ins FSTJ erfolgt unabhängig von bereits vorhandenen bzw. nicht vorhandenen beruflichen Vorstellungen der Teilnehmer. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Maßnahmen zeigt sich in dem Vorhaben des BBE, die Betroffenen, abhängig von ihrer individuellen Leistung und ihrer persönlichen Interessen, erfolgreich in eine Ausbildung zu vermitteln (vgl. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003). Während im BBE besonders die Berufsperspektive durch die Konkretisierung der Berufswünsche und der Beginn einer Ausbildung im Vordergrund steht, versucht das FSTJ zusätzlich zur beruflichen Orientierung eine realistische Lebensperspektive zu entwickeln. Die soziale Eingliederung der Jugendlichen spielt eine große Rolle, da ihre Biographien erheblich von denen ihrer Altersgefährten abweichen (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 65).

Die Teilnehmer besitzen in beiden Maßnahmen die Möglichkeit Praktika durchzuführen, um sich berufspraktisch zu orientieren und zu qualifizieren. Das Praktikum soll wie im FSTJ den Neigungen und persönlichen Interessen der Teilnehmer entsprechen. Die Dauer des Praxiseinsatzes beträgt mindestens vier Wochen. Ergänzend besuchen die Jugendlichen Projektwochen in ihrem gewählten Fachbereich. Das BBE beinhaltet unter anderem die verschiedenen Bereiche Metall, Holz, Farbe, Druck, Kfz, Sanitär sowie Garten- und Landschaftsbau (vgl. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003). Im FSTJ gestaltet sich die Teilnahme an einem Prakti-

kum dagegen flexibler. Wie bereits oben genannt, können die Jugendlichen in eigenen Projekten im Qualifizierungsbüro oder im Stadtteil zum Einsatz kommen, sofern z.B. wegen fehlendem Durchhaltevermögen oder mangels Interesse kein externer Praxiseinsatz realisierbar ist (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 38f.). Außerdem besteht die Möglichkeit, ein Praktikum bei einem Kooperationspartner der Bildungsstätte zu absolvieren oder bei Bedarf das Praktikum durchgehend zu besuchen.

Das BBE zeigt sich flexibel, indem die Teilnehmer, parallel zum FSTJ, bei Aufnahme einer Ausbildung die Maßnahme vorzeitig beenden können (vgl. Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003).

Zusammenfassend beinhaltet die BBE-Maßnahme unter anderem folgende Ziele: „Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen, (...), Stärkung der sozialen Kompetenzen, erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung, dauerhafte Eingliederung ins Berufsleben (...)“ (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 2003).

Das BBE ist nicht geeignet, Jugendliche mit erheblichen schulischen Defiziten, die auch einige Teilnehmer des FSTJ ausmachen, aufzufangen, da die Ausbildungsreife von Jugendlichen ein wesentliches Kriterium des BBE darstellt. Das FSTJ hingegen schafft durch niedrigschwellige Angebote auch Voraussetzungen für Jugendliche mit einem geringen Bildungsniveau. Des Weiteren sollen im BBE bereits vorhandene Berufswünsche konkretisiert und ein Ausbildungsplatz gefunden werden, während die Teilnehmer des FSTJ ihre beruflichen Orientierungen oftmals erst entwickeln.

3.6 Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Im Gegensatz zum Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr stellt das BVJ eine einjährige Vollzeitschule dar und dient der Berufsvorbereitung sowie der Erweiterung von allgemeinbildenden Kenntnissen (vgl. Hauswirtschaftliche Schule Rottweil 2004). Der Besuch des Berufsvorbereitungsjahres ist für Jugendliche verpflichtend, die zwar die allgemeine Schulpflicht beendet, aber noch keine Ausbildung erhalten haben und somit noch berufsschulpflichtig sind (vgl. Alfons-Kern-Schule 2003).

Die Teilnahme am BVJ stellt den Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Einerseits erfüllen sie die gesetzliche Berufsschulpflicht und andererseits besteht durch das Kennenlernen verschiedener Berufsfelder und durch gezielte Förderung die Chance, die Berufswahl und somit den Einstieg in eine Berufsausbildung zu erleichtern. Außerdem können die

Teilnehmer durch eine zusätzliche Prüfung den Hauptschulabschluss nachholen, sofern dieser noch nicht erworben wurde (vgl. Hauswirtschaftliche Schule Rottweil 2004).

Wichtige Ziele des BVJ stellen die Vermittlung erweiterter Kenntnisse, vor allem in den Grundlagenfächern Deutsch und Mathematik, sowie der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern dar. Der Unterricht findet in kleinen Gruppen statt und beinhaltet eine allgemeinbildende sowie eine fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung. Die Fachpraxis wird zusätzlich ergänzt durch Praktika im Handwerk, der Industrie, des Handels oder in der Verwaltung (vgl. Hauswirtschaftliche Schule Rottweil 2004). Auch im FSTJ absolvieren die Teilnehmer Praktika, aber während im BVJ zunächst ein Mindestmaß an schulischer Qualifikation erarbeitet wird und anschließend der Praxiseinsatz erfolgt, praktiziert das FSTJ die umgekehrte Vorgehensweise (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 7).

Eine weitere Zielsetzung des BVJ basiert auf der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Pünktlichkeit, sowie auf der Stärkung der sozialen und persönlichen Kompetenz, um die Teilnehmer auf das spätere Berufsleben bzw. den beruflichen Alltag gezielter vorzubereiten und den Übergang zu erleichtern (vgl. Alfons-Kern-Schule 2003).

Am Ende des Berufsvorbereitungsjahres müssen die Jugendlichen an einer Abschlussprüfung teilnehmen. Außerdem können sie zusätzlich ihren Hauptschulabschluss durch eine Zusatzprüfung nachholen (vgl. Alfons-Kern-Schule 2003). Auch im FSTJ besteht die Möglichkeit Zertifikate zu erwerben, allerdings müssen sich die Jugendlichen nicht dem Druck und der Belastung aussetzen, die sich bei einer Prüfung einstellen würden.

Da die Mehrzahl der benachteiligten Jugendlichen bereits negative Schulerfahrungen besitzt, kann der erneute Schulbesuch schnell demotivierend wirken. Aus diesem Grund eignet sich die Zielgruppe des FSTJ nicht für das Berufsvorbereitungsjahr, gegebenenfalls im Anschluss an das FSTJ als berufsvorbereitende Maßnahme. Im Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr hingegen steht nicht die Schule, sondern der Praxiseinsatz im Vordergrund, d.h. der Zugang zu Bildungsprozessen erfolgt über die Praxis (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 7). Durch diese Vorgehensweise werden die negativen Schulerfahrungen berücksichtigt.

III Junge Frauen in der Berufsförderung – Empirische Untersuchung

Der zweite Teil der vorliegenden Studie beinhaltet die empirische Umsetzung der Fragestellung – Datengewinnung, Auswertung des Datenmaterials und Typenbildung – sowie die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Als Grundlage dienen Intensivbefragungen junger Frauen, die sich zum Befragungszeitpunkt aktuell im Berufsförderprojekt „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ (FSTJ) befanden. Die befragten Jugendlichen sollten die Maßnahme subjektiv beurteilen, um daraus zu schließen, wie das subjektiv bewertete Förderangebot, das FSTJ, deren Handeln und Perspektiven beeinflusst. Als Befragungsmethode wurde das narrative Interview gewählt, um die subjektive Sicht der Jugendlichen besonders gut zu erfassen. Nach der Erhebung der Daten wurden diese mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Zentrales Ziel ist die Entwicklung einer Typologie unterschiedlicher Formen des Umgangs mit diesen Maßnahmen, um differenzierte Fördermöglichkeiten für die Teilnehmer an den Bildungsangeboten abzuleiten.

4 Datenbasis und Methodik

Im Rahmen dieser Studie wurde eine empirische Untersuchung mittels einer qualitativen Befragung von neun Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres durchgeführt. Vordergründig soll herausgefunden werden, in welcher Form sozial benachteiligte Jugendliche mit Mehrfachabbrüchen letztendlich doch noch förderbar sind. Am Beispiel des FSTJ wird gezeigt, in welche Richtung die Förderung geht, d.h. ob der Betroffene in den Berufsvorbereitungsmaßnahmen lediglich „seine Zeit absitzt“ oder ob diese als dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt dienen. Ein wichtiges Ziel der Untersuchung stellt die subjektive Beurteilung der Maßnahme durch die Jugendlichen selbst dar. Dabei richtet sich das Augenmerk darauf, wie sie diese Bildungsangebote subjektiv empfinden und wie ihre Handlungen und Perspektiven beeinflusst werden. Eine Analyse des Verlaufes und des Zieles berufsvorbereitender Maßnahmen am Beispiel des FSTJ für sozial benachteiligte Jugendliche steht somit im Mittelpunkt.

Aufgrund dieses Forschungshintergrundes ergibt sich folgende zentrale Fragestellung:

Fördert die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt?

Daraufhin lassen sich folgende Thesen ableiten:

- (1) Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen versuchen benachteiligte Jugendliche bei der Integration auf dem Weg in den Arbeitsmarkt zu unterstützen.
- (2) Die subjektive Beurteilung der Bildungsangebote durch die Jugendlichen selbst beeinflusst gleichzeitig ihren persönlichen Erfolg.

Zielgruppe der Befragung sind sozial mehrfach benachteiligte jugendliche Mädchen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Diese Altersspanne ist identisch mit der Definition des Begriffs des Jugendlichen in diversen Arbeitsmarktstatistiken. Die Betroffenen erfahren eine Vielzahl sozialer Benachteiligungen, die bei jedem Teilnehmer unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Soziale Benachteiligung skizziert keine körperliche oder geistige Behinderung, sondern eine defizitäre schulische und familiäre Sozialisation, d.h. die Ausgangsbedingungen der persönlichen und sozialen sowie schulischen und beruflichen Entwicklung sind gestört. Ausgehend von dieser Stigmatisierung haben die Jugendlichen von Beginn an schlechte Startchancen und dies führt zum sozialen Ausschluss auf dem Ausbildungs- und

später auf dem Arbeitsmarkt. Das Hauptmerkmal der Zielgruppe besteht darin, dass die Jugendlichen bereits am Übergang zur ersten Schwelle, d.h. bei dem Übergangsprozess in den Ausbildungsmarkt, scheitern. Sie sind häufig Mehrfachabbrecher, wodurch ihre Biographien von der Normalbiographie abweichen. Vor diesem Hintergrund weisen sie große schulische Defizite aufgrund einer problematischen Schulzeit, z.B. in Form von Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung, auf und haben infolgedessen keinen oder nur einen niedrig qualifizierten Schulabschluss. Außerdem kommen sie verstärkt aus ungeordneten familiären und sozialen Verhältnissen, d.h. in den Familien herrscht eine Vielzahl von Konflikten verschiedener Art sowie ein geringes Bildungskapital vor. Als Resultat erfahren die Jugendlichen nur wenig Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs in Ausbildung und Berufstätigkeit. Um das Bild zu vervollständigen sind noch Probleme mit Alkohol und Drogen sowie Konflikte mit dem Gesetz als spezifische Benachteiligungen zu nennen (vgl. Förster/ Kuhnke/ Mittag/ Reißig 2002: 117). Der Fokus der Zielgruppe auf Mädchen liegt in der zusätzlichen sozialen Ungleichheit aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit und somit in einer schwierigeren Position auf dem Arbeitsmarkt begründet.

Zur Erfassung von biographischen Daten eignen sich, durch deren Offenheit und der Verwendung von nicht standardisierten Fragen, qualitative Verfahren besser als quantitative Methoden. Der Vorteil qualitativer Techniken besteht in der Berücksichtigung sozialer Realität durch offene Befragungen und unstandardisierte Beobachtungen in natürlichen, alltäglichen Situationen (vgl. Mayring 1990: 1ff.). Die Biographieforschung stellt eine wichtige interdisziplinäre Richtung qualitativer Befragung dar. Durch die Analyse einzelner Lebensläufe erreichen die Forscher aussagekräftigere Erkenntnisse als durch umfangreiche Repräsentativuntersuchungen (vgl. Mayring 1990: 2).

Die folgenden fünf Grundlagen qualitativer Analyse verdeutlichen die Entscheidung für diese Form der Datenerhebung. Zunächst steht die stärkere Subjektbezogenheit der Forschung im Vordergrund. Die Subjekte sind somit Ausgangspunkt der Untersuchung, mit dem Ziel, Erkenntnisse über die zu erforschende Gruppe zu gewinnen (vgl. Mayring 1990: 9). Auch diese Studie ermittelt die biographischen Hintergründe der Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres durch das Erzählen ihrer individuellen Geschichte und geht somit subjektbezogen vor.

Die Betonung der Deskription und der Interpretation der Erzählungen stellen die nächsten beiden Punkte dar, d.h. der Untersuchungsgegenstand wird

beschrieben und anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durch Interpretation erschlossen (vgl. Mayring 1990: 9ff.).

Außerdem sollen die Subjekte in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung anstelle einer Laborsituation untersucht werden, da der Mensch sich im Labor unnatürlicher als im Alltag verhält, wodurch Verzerrungen der Untersuchungssituation entstehen können. Mayring räumt ein, dass auch bei der qualitativen Vorgehensweise Verzerrungen auftreten, allerdings können diese Unschärfen durch die Alltagsnähe verringert werden (vgl. Mayring 1990: 9ff.). In der vorliegenden Studie findet sich die Alltagsnähe durch die narrative Befragung der Teilnehmerinnen im FSTJ wieder.

Schließlich erfolgt eine Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess. Qualitative Ansätze kritisieren die übliche quantitative Vorgehensweise der Festlegung einer Stichprobe nach einem Zufallsplan oder nach bestimmten Kriterien, wie z.B. nach Alter oder Geschlecht, wobei die Stichprobe ein kleines Abbild der Gruppe darstellt. Die Kritik äußert sich darin, dass die Repräsentativität einer Stichprobe aber nie völlig erreicht wird (vgl. Mayring 1990: 9ff.). Allerdings weisen auch qualitative Ansätze durch die übliche Konzentration auf kleine Fallzahlen spezielle Probleme bei der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen auf. Daher ist es wichtig zu begründen, „(...) warum und wofür die Resultate Gültigkeit besitzen (...)“ (Mayring 1990: 12f.). In der vorliegenden Untersuchung wird die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse berücksichtigt, indem zunächst der Einzelfall betrachtet und anschließend aus dessen Resultaten eine fallübergreifende Analyse abgeleitet wird.

Ein wichtiger Vorteil der eigenen qualitativen Erhebung besteht in der vollständigen Datengewinnung durch die Anwesenheit des Interviewers. Auch die Verweigerungsquote ist gegenüber der Rücklaufquote quantitativer Befragungen geringer. Weiterhin wird mehr Spontaneität gewährleistet, weil keine vorgegebenen Kategorien vorhanden sind, d.h. die Betroffenen können durch unstandardisierte Techniken freier und offener erzählen. Außerdem wirkt sich die persönliche Anwesenheit des Interviewers positiv aus, weil dieser auf unvorhergesehene Situationen spontan reagieren kann und Daten gewinnt, die mittels quantitativer Analyse im Verborgenen bleiben. Allerdings sind auch bei qualitativer Vorgehensweise gewisse Einschränkungen zu berücksichtigen. Im Gegensatz zur quantitativen Erhebung besteht nur eingeschränkte Anonymität durch die Anwesenheit des Interviewers und der Proband empfindet die Befragung möglicherweise als Belästigung. Außerdem ist der Kosten- und Zeitaufwand erheblich höher als bei quantitativen Untersuchungen. Durch die eingeschränkte Anonymität kann

unter Umständen sozial erwünschtes Verhalten auftreten, d.h. die Befragten versuchen durch ihre Antworten im Interview soziale Anerkennung zu erhalten. Zusätzlich wirkt der Interviewereinfluss, z.B. in Form von Mimik, Gestik oder Verhalten des Forschers, auf den Befragten und kann auch zu Verzerrungen führen.

Der verbale Zugang spielt in der qualitativen Forschung eine besondere Rolle und zeigt sich vor allem in den verschiedenen qualitativen Interviewtechniken. Deren Gemeinsamkeit basiert auf der Offenheit der Frageformulierung und der qualitativen Auswertung. Der differierende Strukturiertheitsgrad stellt den wesentlichen Unterschied zwischen den verschiedenen Techniken dar (vgl. Mayring 1990: 45).

In der vorliegenden Untersuchung wird das narrative Interview als eine Form der offenen Erhebung gewählt. Den Interviews liegt außerdem ein Leitfaden zugrunde, der als Orientierung der Befragung dient. Nach der Realisierung der Interviews erfolgt deren wörtliche Transkription, d.h. die gesprochene Sprache wird schriftlich festgehalten. Mayring unterscheidet bei der wörtlichen Transkription drei Vorgehensweisen: „(...) das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachfärbungen wiederzugeben; die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt; die Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (1990: 65). Im Rahmen dieses Projektes werden die Interviews in normales Schriftdeutsch als gebräuchlichste Variante übertragen, denn der „(...) Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ und die inhaltlich-thematische Ebene steht im Vordergrund (Mayring 1990: 65).

Im Anschluss an die Transkription der Interviews werden diese mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Unterstützt wird dieser Arbeitsschritt durch das Computerprogramm Maxqda. Dies ist ein Programm zur Analyse von offenen Interviews, allerdings nicht primär für die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 1996: 229). Aber mit Maxqda kann auch die Inhaltsanalyse bei systematischer Vorgehensweise mit Einschränkungen durchgeführt werden, d.h. die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse sind nicht in vollem Umfang umsetzbar (vgl. Mayring 1995: 96). Maxqda ersetzt insofern keineswegs die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse, sondern die Auswertung wird trotzdem selbst vorgenommen. Das Programm dient lediglich der Verdichtung des Datenmaterials und erleichtert somit die qualitative Arbeit mit Texten.

Die gewählte Erhebungsmethode und das Erhebungsinstrument sowie die Auswertungsmethode werden in Abschnitt 4.2 und 4.4 detaillierter vorgestellt.

Das Ziel dieser Untersuchung beinhaltet die Entwicklung einer Typologie unterschiedlicher Formen des Umgangs mit diesen Maßnahmen mit der Absicht, unterschiedliche Fördertypen zu konstruieren und entsprechende Fördermöglichkeiten abzuleiten. Auch dieser Schritt wird später in Kapitel 4.5 genauer dokumentiert.

4.1 Die befragten Frauen

Die Untersuchung stellt ein rein qualitatives Sample dar, da ausschließlich qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden verwendet werden. Zur Zielgruppe der Befragung gehören neun Teilnehmerinnen des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres zweier Qualifizierungsbüros in Ostdeutschland³⁰ im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Diese Altersspanne stimmt mit der Definition des Begriffs des Jugendlichen in diversen Arbeitsmarktstatistiken überein. Außerdem wird die Altersgrenze für die Zuständigkeit der Jugendberufshilfe auf 25 Jahre festgelegt (vgl. Lex 1997: 100).

Bei dem Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr (FSTJ) handelt es sich um ein Modellprogramm für benachteiligte Jugendliche mit dem Ziel, diese in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Das deutsche Jugendinstitut übernahm die wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms in 87 lokalen Qualifizierungsbüros in Deutschland. Die eigene Untersuchung erfolgte im Rahmen dieses Programms und somit in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut.

Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich von Mai 2003 bis August 2004. Diese große Zeitspanne begründet sich darin, dass zwei Befragungen innerhalb einer Vorphase im Jahr 2003 und die restlichen sieben Interviews im eigentlichen Untersuchungszeitraum, von Juni 2004 bis August 2004, stattfanden.

Zusätzlich variierte der Befragungsort, d.h. sechs der befragten Jugendlichen wurden im Qualifizierungsbüro Ost 1 und 3 Jugendliche im Qualifizierungsbüro Ost 2 interviewt. Da sich im Qualifizierungsbüro Ost 1 überwiegend männliche Teilnehmer befanden, sich die Zielgruppe jedoch nur

³⁰ Um die Anonymität der befragten Teilnehmerinnen zu wahren, wird auf eine regionale Verortung der Qualifizierungsbüros verzichtet. Es handelt sich um zwei Büros in Ostdeutschland. Im Folgenden werden diese in Ost 1 und Ost 2 unterteilt.

auf weibliche Teilnehmer beschränkt, wurde zusätzlich das Qualifizierungsbüro Ost 2 hinzugezogen, um die Fallanzahl zu erhöhen. Der Fokus auf die weibliche Zielgruppe liegt in ihrer zusätzlichen sozialen Ungleichheit aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit und somit in einer schwierigeren Position auf dem Arbeitsmarkt begründet.

Die Auswahl der Jugendlichen wurde nicht selbst getroffen, sondern über Verantwortliche des FSTJ. Den Kontakt zur Zielgruppe stellten die verantwortlichen Mitarbeiter her, indem sie per Zufallsprinzip die Jugendlichen nach ihrem Interesse an einer Interviewteilnahme befragten. Die einzige Beschränkung bestand darin, nur weibliche Teilnehmer zu interviewen. Ob die Jugendlichen sich aktuell im Projekt befanden, das Projekt bereits abgeschlossen oder sogar vorzeitig verlassen haben, war nicht relevant. Im Gegenteil, durch diese Fallauswahl sind aussagekräftigere Ergebnisse zu erwarten, da anzunehmen ist, dass Jugendliche, die aktuell am FSTJ teilnehmen, positivere Aussagen treffen als die sogenannten Negativabbrecher bzw. Jugendliche, die das FSTJ regulär beendet haben. Leider ist es nicht gelungen, Negativabbrecher zu erreichen, da sie den Kontakt zum FSTJ nicht weiter wünschten bzw. ohne Hinterlassen einer aktuellen Adresse das Projekt verlassen haben.

Als Erhebungsmethode wurde das narrative Interview gewählt, weil sich diese Erhebungsform aufgrund der subjektiven Daten besonders gut für einen biographischen Befragungshintergrund eignet. Die Autorin führte die Interviews, die durchschnittlich 30 bis 60 Minuten dauerten, selbst durch. Zu Beginn wurden die Teilnehmerinnen über den Ablauf des narrativen Interviews aufgeklärt. Außerdem erhielten sie für ihre Teilnahme ein Interviewhonorar von zehn Euro. In acht der neun Fälle waren die Interviewerin und die Befragten allein, lediglich bei Fall sechs war das zweijährige Kind der Befragten mit anwesend. Im Anschluss an die Interviews wurde ein Interviewprotokoll mit den ersten Eindrücken zur Befragung angefertigt.

Sowohl die Positivselektion der Teilnehmerinnen als auch Probleme, die Zielgruppe zu interviewen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen, führten zu unbeabsichtigten Einschränkungen des Samples. Eine „positive“ Auswahl der Teilnehmerinnen wurde insofern getroffen, dass nur Jugendliche an der Untersuchung mitwirkten, die sich aktuell im Projekt befanden bzw. das Projekt regulär, d.h. nach zwölf Monaten, beendeten. Da keine Negativabbrecher befragt werden konnten, fand eine Positivselektion mit der Konsequenz statt, dass die Befunde der Untersuchung vorwiegend positiv ausfallen. Die zweite unbewusste Einschränkung des Samples lässt sich auf die Schwierigkeiten zurückführen, die bei der Befragung der Zielgrup-

pe auftraten. Ein Problem stellt der Zugang zu den Negativabbrechern dar. Aufgrund der Anonymität der Befragten war eine eigene Kontaktaufnahme nicht möglich, aber auch der Kontakt zu den Verantwortlichen des Qualifizierungsbüros existierte überwiegend nicht mehr. Weiterhin pflegten die Jugendlichen, die sich aktuell im Projekt befanden, vorwiegend Kontakt zu aktuellen Teilnehmerinnen bzw. Jugendlichen, die das Projekt regulär beendet haben. Aber auch die Tatsache, die Adresse von Bekannten und Freunden nicht herauszugeben, war relevant. Positiv erwies sich die Mundpropaganda der bereits befragten Jugendlichen, was dazu führte, dass andere Mädchen im Projekt die Bereitschaft zeigten, an einem Interview teilzunehmen. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich durch die Zuweisung der Interviewpartner, d.h. der Kontakt erfolgte nicht persönlich, sondern über Verantwortliche des FSTJ. In diesem Fall bestand kein Einfluss auf die Auswahl der Interviewpartner. Trotz allem fand eine Zufallsselektion statt. Diese war insofern vorhanden, dass die Verantwortlichen per Zufallsprinzip die Mädchen nach ihrem Interesse an einer Interviewteilnahme befragten.

4.2 Erhebungsmethode: Narratives Interview

In der vorliegenden Studie wird das narrative Interview als eine Form der qualitativen Erhebung gewählt. Das schwach strukturierte narrative Interview stellt dabei die offenste Variante der qualitativen Befragung dar. Ziel ist die Gewinnung von zusätzlichen Informationen über den Interviewten, die durch standardisierte Fragen nicht festgestellt werden können, vor allem hinsichtlich spezifischer und individueller Probleme der Befragten (vgl. Stangl 2000). Der Interviewer geht vorurteilsfrei in das Gespräch und ermöglicht es somit dem Befragten frei zu erzählen, d.h. es existieren keine standardisierten bzw. vorgegebenen Fragen bzw. Kategorien. Zusätzlich lässt sich die subjektive Sicht der Teilnehmerinnen durch die offene Befragung gut erfassen, denn die Interviewten erwähnen Aspekte, die mit standardisierten Fragen nicht notwendigerweise untersucht werden. Aufgrund dieser Tatsache, dass der subjektive Zugang durch einen Fragebogen oder andere qualitative Interviewtechniken nicht so gut berücksichtigt wird, ist die Wahl der narrativen Methode gerechtfertigt. Außerdem eignet sich das narrative Interview besonders für die Erhebung von subjektiven, individuellen Lebensgeschichten.

Ein wichtiges Kriterium, das ebenfalls für die Wahl dieser Erhebungsform spricht, besteht darin, den Interviewten mit nicht standardisierten Fragen zu einer freien Erzählung über ein bestimmtes Thema zu ermuntern (vgl. May-

ring 1990: 50). Damit ist die subjektive Sicht der Jugendlichen besonders gut abrufbar. Dem Interviewten werden nur möglichst wenige Fragen gestellt, so dass er von sich aus erzählt. Der Interviewer selbst fungiert lediglich als Stichwortbringer, indem er darauf achtet, dass „(...) der Erzählfluss nicht abreißt und die Befragten nicht allzu sehr vom Thema abweichen“ (Stangl 2000).

Die Verwendung des von Fritz Schütze³¹ entwickelten narrativen Interviews ist allerdings nur sinnvoll, wenn der Interviewte zu dem Thema der Untersuchung auch Aussagen treffen kann. Sowohl Thematiken mit starkem Handlungsbezug als auch explorative Fragestellungen eignen sich gut für die Anwendung der narrativen Befragungsmethode (vgl. Mayring 1990: 52).

Ein Problem der narrativen Methode, das auch die eigene Erhebung betrifft, besteht in der unterschiedlichen Qualität der Interviews, so dass die Vergleichbarkeit eingeschränkt wird (vgl. Moises 2000). Auffallend war während der Interviews vor allem der unterschiedliche Erzählfluss der Beteiligten sowie der Umfang und die Qualität der Erzählung. Die Fähigkeit, Wesentliches von Unwichtigem zu trennen und den roten Faden nicht zu verlieren, wurde von den Jugendlichen unterschiedlich beherrscht.

Weiterhin wird vorausgesetzt, dass die Befragten sowohl die Bereitschaft zeigen ihre individuelle Geschichte zu erzählen als auch über sprachliche und soziale Kompetenz verfügen. Auch in der eigenen Erhebung zögerten zwei Teilnehmerinnen zunächst, sich auf das Gespräch einzulassen, aber durch Verständnis und gezieltes Nachfragen wurde die Zurückhaltung bei diesen Mädchen zum Teil aufgehoben, allerdings blieb eine gewisse Distanziertheit im gesamten Gesprächsverlauf bestehen. Die Jugendlichen reagierten generell unterschiedlich auf das Interview. Neben der bereits angesprochenen Distanziertheit bekundeten einige Teilnehmerinnen auch ihr Interesse an dem Interview. Andere hingegen waren eher schüchtern oder unsicher, haben dies aber nach einer bestimmten Zeit überwunden und gaben sich dem Erzählgeschehen hin. Zusätzlich sind bei der Zielgruppe des FSTJ Mängel hinsichtlich der sprachlichen und sozialen Kompetenz erkennbar. Ferner besitzen die einzelnen Interviews ihre eigene Logik und sind somit schwer vergleichbar. Aus diesem Grund ist der Interviewer durch häufigeres Eingreifen gezwungen, den Gesprächsfluss zu stören, um eine vergleichbare Mindestinformation zu erhalten (vgl. Moises 2000).

³¹ Vgl. hierzu Schütze 1983, 1987; Brüsemeister 2000.

Einen entscheidenden Vorteil des narrativen Interviews bilden aber allgemein die ermittelten Informationen, die einerseits eine größere Gültigkeit und andererseits mehr Aussagegehalt aufweisen als bei standardisierten Techniken. Die Befragten bekommen die Möglichkeit, selbständig die für sie relevanten Fakten zu verdeutlichen. Außerdem besitzen die Informationen einen größeren Umfang, der durch vorgegebene Antworten bei standardisierten Erhebungsmethoden nicht gegeben ist (vgl. Moises 2000). Die in dieser Untersuchung im Vordergrund stehende subjektive Sicht der Befragten rechtfertigt somit den Einsatz der narrativen Methode, weil diese die Gewinnung zusätzlicher Informationen, die durch standardisierte Techniken nicht erfasst werden können, ermöglicht.

Bevor mit der Befragung begonnen wird, muss der Erzählgegenstand bestimmt werden. Das darauf folgende Interview setzt sich aus drei Teilen zusammen. Zunächst wird durch eine Eingangsfrage der Erzählfluss des Interviewten stimuliert, wobei der Interviewer im Anschluss darauf achten muss, dass der Erzählfluss nicht abreißt und der Befragte nicht zu sehr vom Thema abweicht, d.h. der „rote Faden“ darf nicht verloren gehen. Im dritten Teil, dem Nachfrageteil, werden u.a. biographische Lücken oder Ungenauigkeiten aufgegriffen (vgl. Mayring 1990: 51).

Im Vorfeld der eigenen Untersuchung wurden die Teilnehmerinnen zunächst über die Form und den Ablauf der narrativen Befragungsmethode aufgeklärt. Mit dieser Vorgehensweise soll Überraschungen und Missverständnissen vorgebeugt werden. Außerdem können die Beteiligten Vorstellungen über die Art des Interviews entwickeln und sich darauf einstellen. Zusätzlich wurde den Jugendlichen Anonymität zugesichert. Ein Interviewleitfaden mit den Befragungskategorien Biographie, FSTJ, subjektiver Sinn des FSTJ und Erwerbsarbeit diente als Orientierung der Befragung (siehe Textkasten 1). Dieser Leitfaden wurde allerdings nicht standardmäßig und in vorgegebener Reihenfolge verwendet, sondern nur als Grundlage genutzt. Einerseits sollten die Befragten im Interview über ihre bisherige Biographie erzählen, andererseits über Erfahrungen in der Schule, mit Erwerbsarbeit und bisherigen Maßnahmen sowie über die Beziehung zur Familie und zu Freunden berichten. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die subjektive Bewertung des FSTJ, da ausschließlich Befragte ausgewählt wurden, die am FSTJ teilgenommen haben.

Innerhalb der Kategorie Biographie interessiert, welche Vorstellungen die Jugendlichen über Beruf und Ausbildung vor ihrer Teilnahme am FSTJ entwickelten und ob sie vor Beginn des FSTJ überhaupt schon über dieses Thema nachgedacht haben, d.h. die Betrachtung der konkreten Berufswün-

sche bzw. Berufsorientierungen und der beruflichen Ziele in ihrer bisherigen Biographie stehen somit im Vordergrund. Außerdem werden die Jugendlichen in dieser Kategorie dahingehend befragt, inwiefern und durch wen sie sich in ihrem Denken hinsichtlich Ausbildung und Beruf beeinflusst fühlen. Vor allem ihren Eltern und Freunden wird diesbezüglich besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die nächsten beiden Befragungskategorien stellen das FSTJ in den Mittelpunkt, da es sich in der Erhebung vorrangig um diese Maßnahme handelt. Die allgemeine Kategorie zum FSTJ hat zum Ziel, nähere Informationen über das FSTJ zu erhalten. Dies beinhaltet einerseits ihre Bewerbung, d.h. wie die Jugendlichen auf das FSTJ aufmerksam geworden sind und andererseits ihre Motivation daran teilzunehmen. Auch ihre Erwartungen bezüglich des FSTJ und ihre Zufriedenheit mit der Maßnahme werden abgefragt. Die Messung der Zufriedenheit erfolgt allerdings unabhängig von der bisherigen Aufenthaltsdauer, da diese je nach Teilnehmerin variiert. Die Kategorie subjektiver Sinn des FSTJ erfasst die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung des FSTJ durch die Teilnehmerinnen. Indem die Jugendlichen ihren Alltag im FSTJ schildern, kann deren subjektive Wahrnehmung von dieser Maßnahme gemessen werden. Die Frage nach dem persönlichen Sinn der Teilnahme für die Betroffenen gibt deren subjektive Beurteilung wieder.

Die vierte Befragungskategorie Erwerbsarbeit beinhaltet einerseits die Erfahrungen der Jugendlichen mit Arbeitslosigkeit und andererseits mit Maßnahmen, an denen sie bereits teilgenommen haben sowie ihre Erfahrungen mit Arbeit bzw. einer beruflichen Erstausbildung. Die Jugendlichen sollen über ihre Erlebnisse mit anderen Maßnahmen berichten, um einen Vergleich zum FSTJ herzustellen. Ziel ist außerdem herauszufinden, ob die Jugendlichen bereits Erwerbsarbeit in Form einer Ausbildung, durch an- bzw. ungelernte Tätigkeiten oder durch Jobs kennen gelernt haben. Aufgrund der Annahme, dass die Mehrheit der Teilnehmerinnen bereits Arbeitslosigkeit erlebt hat, sind schließlich auch deren Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit abzubilden.

Textkasten 1: Interviewleitfaden**(1) Biographie**

- (a) Inwiefern hast du dir bereits während deiner *Schulzeit* Gedanken über Ausbildung und Beruf gemacht? Erwähne dich bitte an Situationen oder auch Gespräche, die deine Lebensperspektiven und Berufsvorstellungen eingeschlossen haben.
- (b) Inwiefern haben dich bisher deine *Eltern, Freunde und Bekannten* hinsichtlich deiner beruflichen Vorstellungen beeinflusst? Erzähle bitte von Ereignissen/Situationen, wo du dich mit ihnen über deine Berufsorientierungen und Lebensperspektiven ausgetauscht hast.

(2) FSTJ

- (a) Erzähle bitte zunächst, wie du zum FSTJ gekommen bist, d.h. wie du dich beworben hast um daran teilzunehmen. (*Bewerbung*)
- (b) Was war deine *Motivation* am FSTJ teilzunehmen? Erzähle, was ausschlaggebend war.
- (c) Was erwartest du persönlich vom FSTJ bzw. welche *Erwartungen* hattest du zu Beginn deiner Teilnahme?
- (d) Was ist positiv, was ist negativ am FSTJ? Erwähne dich bitte an Situationen, die für dich positiv waren und an Situationen, die du eher negativ empfunden hast. (*Zufriedenheit*)

(3) Subjektiver Sinn FSTJ

- (a) Erzähle über die Rolle des FSTJ in deinem Alltag. Was erlebst du hier, was ist für dich wichtig?
- (b) Welchen persönlichen Sinn hat für dich die Teilnahme, d.h. was soll das FSTJ für dich bringen? Erwähne dich bitte an Situationen, in denen das FSTJ für dich wichtig war oder dir geholfen hat.

(4) Erwerbsarbeit / Arbeitslosigkeit

- (a) Erzähle bitte von deinen bisherigen Erfahrungen mit regulärer Arbeit und mit anderen Maßnahmen → (b) und (c) fallen weg, wenn keine Erfahrungen mit anderen Maßnahmen vorhanden sind.
- (b) Wie sahen diese Maßnahmen für dich aus, d.h. wie sind sie verlaufen? Was haben sie für dich persönlich gebracht?
- (c) Erzähle bitte von den Vor- und Nachteilen, die du im FSTJ im Vergleich zu den anderen Maßnahmen siehst, an denen du bereits teilgenommen hast.
- (d) Erzähle von deinen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit. Erwähne dich bitte daran, wie du diese Situation erlebt hast. Wie hast du diese Zeit verarbeitet?

Das Interview begann mit einer Eingangsfrage, die sich mit dem bisherigen biographischen Verlauf der Beteiligten, d.h. mit deren wichtigsten biographischen Stationen bis zur Teilnahme am FSTJ, beschäftigt. Daraufhin wurden die Jugendlichen gebeten, über besonders einprägsame Erlebnisse oder Ereignisse in ihrem Leben zu berichten. Im Anschluss an die eigene Erzählung wurden durch die Interviewerin die restlichen Kategorien des Interviewleitfadens nachgefragt, allerdings nicht in der vorgegebenen Reihenfolge des Leitfadens, sondern je nach Gesprächsverlauf, d.h. es fanden nur die Kategorien Berücksichtigung, welche die Betroffenen in ihrer eigenen Erzählung noch nicht angesprochen hatten. Nach der Erzählung wurden somit gezielte Nachfragen gestellt, um Unklarheiten und Lücken in der Biographie zu beseitigen und um nähere Informationen zu erhalten. Dieser Nachfrageteil basierte zwar auf dem Interviewleitfaden, trotzdem waren die Fragen spontan und orientierten sich an der Erzählung der Teilnehmerinnen.

Ein im Anschluss an die Interviews erstelltes Beobachtungsprotokoll spiegelt die ersten Eindrücke bezüglich des Interviewgeschehens und der befragten Person wider. Zusätzlich wurden die Teilnehmerinnen nach bestimmten objektiven Variablen, z.B. ihrem Alter oder der Dauer ihres Aufenthaltes im FSTJ befragt, die in der späteren Auswertung Berücksichtigung fanden.

Nachfolgend werden die neun Fälle anhand ihrer Kurzbiographie vorgestellt, um einen Überblick und einen ersten Eindruck hinsichtlich der Teilnehmerinnen an dieser Maßnahme zu geben. Die Namen wurden jedoch geändert, um die Anonymität der Jugendlichen zu wahren.

4.3 Kurzbiographien der befragten Teilnehmerinnen

a) Fall 1: Susanne

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Susanne 17 Jahre alt und lebt seit einem Jahr bei ihrer Oma. Weil sie in der Vergangenheit kleinere Straftaten begangen hat, ist sie auf Bewährung. Außerdem leidet sie seit geraumer Zeit unter Depressionen.

Susanne befindet sich erst seit fünf Monaten im FSTJ, wodurch ein vorzeitiger Abbruch dieser Maßnahme zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgeschlossen werden kann. Aber durch die spätere Befragung einer Freundin von Susanne wird die Beendigung des FSTJ bestätigt.

Susanne weist bereits eine sehr abwechslungsreiche Biographie auf. Nach der Einschulung erfolgte kurze Zeit später durch einen Heimaufenthalt der erste Schulwechsel, weil ihren Eltern das Sorgerecht entzogen wurde, nachdem ihr Vater wiederholt Gewalt angewandt hatte.

Im Alter von zehn Jahren wurde sie, obwohl sie sich in dem Heim sehr wohl fühlt, von einer Pflegefamilie aufgenommen, was einen dritten Schulwechsel nach sich zog. Zusätzlich prägten eine Vielzahl von Konflikten das Zusammenleben zwischen Susanne und ihren Pflegeeltern.

Susanne besuchte auf Verlangen ihrer Pflegeeltern das Gymnasium, verließ dieses jedoch nach der 8. Klasse, nachdem sie durch permanente Fehltage nicht versetzt wurde. Als Konsequenz erfolgte der Wechsel auf die Realschule und somit die Versetzung in die 9. Klasse, die aber Susanne nach wiederholten Fehltagen nach zwei Monaten erneut abbrach. Hinzu kamen vermehrt Konflikte mit ihren Pflegeeltern und wiederholte Ausreißversuche, die einen Schulbesuch von vornherein behinderten. Susanne beendete schließlich die Schule ohne Schulabschluss.

Daraufhin schaltete sich das Jugendamt ein und da Susanne das Wohnen in einer Wohngemeinschaft strikt ablehnte, wurde ihrer Mutter spontan das Sorgerecht nach acht Jahren zurückgegeben, die aber mit dieser neuen Situation hoffnungslos überfordert war, zumal sie auch von Sozialhilfe lebt. Susanne blieb die nächsten sechs Monate zu Hause und besuchte im Anschluss für sechs Monate ein sozialpädagogisches Projekt³².

Vor der Vermittlung ins FSTJ durch das Jugendamt nahm sie kurz an einem BBE teil, wurde aber schnell wieder gekündigt, weil sie kaum erschienen ist. Durch ihre Teilnahme am FSTJ hofft Susanne schließlich auf eine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf Köchin.

b) *Fall 2: Nadine*

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Nadine 23 Jahre alt und wohnt bei ihrem Freund. Nachdem sie in ihrer bisherigen Biographie sehr viel Negatives erlebt hat, findet sie dort Unterstützung und Geborgenheit. Außerdem wirkt sich diese Beziehung positiv auf Nadine aus, weil ihr Freund sie vorantreibt und anspricht.

Nadine besucht bereits seit zehn Monaten das FSTJ und hofft im Anschluss auf eine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf als Sekretärin. Allerdings weist

³² Um die Anonymität der Interviewpartnerin zu wahren, wird diese spezielle Maßnahme nicht näher spezifiziert und im Folgenden als X-Projekt bezeichnet.

sie große schulische Defizite auf, so dass sie bei der Verwirklichung ihres Wunsches schnell an ihre Grenzen stoßen wird. Außerdem hat sie die Schule ohne Schulabschluss verlassen.

Nadines bewegende Biographie begann nach der Einschulung mit dem Abbruch der Mittelschule aufgrund psychischer Probleme, die durch einen schweren Unfall ihres Bruders verursacht wurden. Sie wechselte auf die Förderschule, die sie nach der 8. Klasse ebenfalls abbrach, da sie zu diesem Zeitpunkt bereits große gesundheitliche Probleme hatte. Hinzu kam das wiederholte Ausreißen von zu Hause, weshalb Nadine über das Jugendamt in eine Wohngemeinschaft vermittelt wurde.

Nach einem Jahr hielt sie es aber auch in der Wohngemeinschaft nicht mehr aus und nach mehrmaliger Unterkunft im Jugendnotdienst lebte Nadine über zwei Jahre auf der Straße. Während dieser Zeit trampelte sie viel und musste sogar vorübergehend in ein Heim, wo sie sich sehr allein fühlte. Schließlich begann Nadine ihre Situation zu ändern und suchte von sich aus Hilfe beim Jugendamt, allerdings mit der Bedingung, nicht mehr zu ihren Eltern zurückkehren zu müssen. Diese waren von dauerhafter Arbeitslosigkeit betroffen, woraufhin beide alkoholkrank wurden. Mittlerweile sind sie an den Folgen gestorben.

Auch Nadine bekam Suchtprobleme, was sich durch ihr soziales Umfeld noch verstärkte. Nach mehrmaligen Entziehungskuren hatte Nadine ihre Sucht besiegt. Um nicht wieder in das alte Umfeld zu geraten, wurde sie erneut in einem Heim untergebracht. Zusätzlich vermittelte ihr das Jugendamt einen Platz im BVJ, das sie allerdings nicht besuchte. Auch eine zweite Chance im BVJ wurde von Nadine nicht wahrgenommen. Für einen weiteren Versuch war Nadine mittlerweile zu alt und deshalb erhielt sie einen Platz im FSTJ, den sie auch als ihre letzte Chance begriff und nutzte. Nach dem FSTJ hofft sie auf eine Lehrstelle und nimmt zusätzlich an der Schülerhilfe teil, um ihre schulischen Defizite zu verringern.

c) *Fall 3: Sandy*

Sandy ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und lebt mit einer Freundin in einer WG. Am Tag des Interviews befindet sie sich exakt ein Jahr im FSTJ und beendet diese Maßnahme somit regulär.

Sandys Biographie gestaltete sich ohne besondere Vorkommnisse. Nach ihrer Einschulung 1992 besuchte sie neun Jahre die Schule und verließ diese mit dem Hauptschulabschluss. An einem weiteren Schulbesuch verbunden mit dem Realschulabschluss bestand kein Interesse, im Gegenteil, San-

dy war froh, die Schule endlich beenden zu können. Danach begann sie eine Lehre als Einzelhandelskauffrau, brach diese aber mangels Spaß und Interesse nach einem halben Jahr wieder ab und mündete schließlich für anderthalb Jahre in Arbeitslosigkeit, mit der auch Sandys Eltern bereits konfrontiert waren.

Da Sandy weiterhin schulpflichtig war, wurde sie angewiesen, an einem BVJ teilzunehmen, allerdings verweigerte sie sich dieser Maßnahme, indem sie das BVJ nie besuchte. Während der Zeit ihrer Arbeitslosigkeit wurde Sandy träge und lebte in den Tag hinein. Diese Situation wurde aber zunehmend zur Belastung und sie beklagte sich bei einem Freund, der sich bereits im FSTJ befand. Dieser schlug ihr schließlich die Teilnahme an einem FSTJ vor und Sandy sah darin sofort eine Möglichkeit, die Arbeitslosigkeit zu beenden und bewarb sich um einen Platz.

Im Anschluss an das FSTJ hofft sie auf eine Lehrstelle im Bereich Gastronomie. Ursprünglich wollte Sandy eigentlich Einzelhandelskauffrau werden, aber durch ihre Erfahrungen in der Lehre hat sie das Interesse verloren. Bevor das neue Lehrjahr beginnt, besteht für Sandy die Möglichkeit, die Zwischenzeit mit einem BBE zu überbrücken, aber sie möchte vielmehr ihre freie Zeit genießen. Nach Beendigung ihrer Lehre zieht Sandy eine private Weiterbildung in ihrem Beruf in Erwägung und träumt von einem eigenen Restaurant.

d) *Fall 4: Dana*

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Dana bereits seit elf Monaten im FSTJ. Sie ist 21 Jahre alt und lebt noch bei ihren Eltern, zu denen ein gutes Verhältnis besteht. Ihr Vater ist Frührentner und ihre Mutter hat nach längerer Arbeitslosigkeit wieder eine Arbeitsstelle gefunden.

An ihre Schulzeit erinnert sich Dana nur ungerne aufgrund der Gewalterfahrungen durch andere Mitschüler. Von den Lehrern erfuhr sie kaum Unterstützung und aus Angst zur Schule zu gehen, flüchtete Dana immer häufiger in Krankheit und musste sich Therapien unterziehen. Ihre Eltern veranlassten schließlich einen Schulwechsel und sie konnte die Schule ohne weitere Zwischenfälle mit einem Hauptschulabschluss beenden. Durch diese negativen Erfahrungen während ihrer Schulzeit zeigt Dana heute selbst eine erhöhte Gewaltbereitschaft, um sich zu schützen.

Nach der Schule besuchte sie zunächst ein BVJ, um das Jahr bis zu ihrer Ausbildung zu überbrücken, da es nicht möglich war, diese sofort zu beginnen. Schließlich erhielt sie eine Lehre als gestaltungstechnische Assis-

tentin, brach diese aber aufgrund mangelnder Unterstützung seitens der Ausbilder wieder ab. Auch ihr zweiter Versuch als gestaltungstechnische Assistentin und eine Ausbildung als Lichtreklameherstellerin wurden wegen verschiedener Ursachen vorzeitig beendet.

Zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich in ihrer Biographie bereits eine erhöhte Abbruchgefahr ab. Dieses Fluchtverhalten äußerte sich vor allem in der Angst, sich den Problemen zu stellen. Nach dem dritten gescheiterten Versuch, eine Lehre zu absolvieren, war Dana für eine bestimmte Zeit arbeitslos, bis sie von einer Bekannten von dem FSTJ erfuhr und sich um einen Platz bewarb.

Im Anschluss an das FSTJ hofft Dana auf eine Ausbildung als Kinderkrankenschwester, obwohl sie aufgrund gesundheitlicher Probleme körperlich nicht voll belastbar ist. Sie hat erkannt, dass diese Lehre für sie eine letzte Chance darstellt und ist davon überzeugt, diese Ausbildung auch zu beenden. Außerdem zeigt sie die Bereitschaft, sich nach Abschluss ihrer Lehre weiterzubilden bzw. erneut eine andere berufliche Richtung einzuschlagen, wenn der Arbeitsmarkt überlastet ist.

e) *Fall 5: Bianca*

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Bianca das FSTJ bereits abgeschlossen und nimmt seit drei Monaten am BBE teil, um die Zeit bis zu ihrer Lehre zu überbrücken. Sie ist 20 Jahre alt und wohnt mit einer Freundin zusammen. Seit einiger Zeit befindet sie sich in einer Partnerschaft. Durch ihren Freund fühlt sich Bianca nach ihren Suchtproblemen wieder lebendig und voller Tatendrang.

Ihre Schulzeit beschreibt sie als die schönste Zeit, die sie bisher hatte. Nach ihrer Einschulung 1990 musste Bianca ein Jahr später durch einen Umzug die Schule und das Umfeld wechseln. Sie fand aber schnell wieder Anschluss und beendete schließlich die Schule mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss. Ursprünglich wollte Bianca auf das Gymnasium gehen, allerdings haben dies ihre Eltern nicht zugelassen, weil ihre älteren Geschwister zuvor gescheitert waren. Ab diesem Zeitpunkt verlor Bianca ihre Motivation zu lernen.

1999 begann sie ihre erste Lehre als Bürokauffrau, brach diese aber kurz vor ihren Prüfungen ab, weil sie den Druck nicht aushielt. Während dieser Zeit hatte sie bereits große Suchtprobleme. Diese Situation wurde durch ihr Umfeld noch verschlimmert.

Biancas Abhängigkeit war eine Flucht aus der Realität, da sie ihre Probleme nicht bewältigen konnte. Die Ursachen lagen vor allem in einem Kindheitstrauma begründet. Dieses Erlebnis hatte sie nie richtig verarbeitet, deshalb wurde Bianca im FSTJ auch eine Therapie vermittelt.

2002 zog sie nach X., um von ihrer Mutter und ihrem Stiefvater Abstand zu gewinnen, wodurch sich das Verhältnis zu ihren Eltern wieder besserte. Ihr leiblicher Vater war Alkoholiker und lebt mittlerweile nicht mehr. Durch seine Alkoholsucht hatte auch Bianca schon frühzeitig ihre ersten Alkoholexzesse.

Die erste Zeit in X. war Bianca arbeitslos. Außerdem kämpfte sie immer noch mit ihren Suchtproblemen. Die Belastung wurde immer größer und sie verlor mit der Zeit den Mut, weiterzuleben. Schließlich erhielt sie eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, aber aufgrund wiederholter Fehltage wurde ihr gekündigt. Im selben Jahr fand Bianca eine Lehrstelle im Bereich Hauswirtschaft, allerdings bekam sie kein Lehrlingsentgelt, weshalb sie zunehmend fehlte. Daraufhin wurde ihr auch hier gekündigt.

Durch kleinere Vergehen musste sie Strafstunden in einem Projekt der Jugendgerichtshilfe ableisten, wobei sie auf das FSTJ aufmerksam wurde und sich um einen Platz bewarb. Im Anschluss an das FSTJ hofft sie auf eine Ausbildung im Bereich Veranstaltungstechnik. Diesen beruflichen Wunsch hegt sie bereits seit ihrer frühen Jugend und hat durch Praktika bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt.

Nach ihrer Lehre würde Bianca gern den Realschulabschluss und eventuell das Abitur nachholen, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern, fürchtet aber dies zeitlich und körperlich nicht zu schaffen. Ihr größter Traum wäre der Weg in die Selbständigkeit. Sie ist aber realistisch und weiß, dass sich dieser Wunsch wohl nicht erfüllen wird.

f) Fall 6: Isabel

Isabel ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt und befindet sich erst seit drei Monaten im FSTJ. Da diese Maßnahme demnächst ausläuft, kann sie das FSTJ nicht regulär beenden.

Momentan lebt Isabel mit ihren Kindern bei ihrer Mutter und erhält außer Kindergeld keine weitere finanzielle Unterstützung, so dass sie unter akuten finanziellen Problemen leidet.

Ihre Kindheit beschreibt Isabel als relativ schöne Zeit, bis auf die Gewaltanwendung ihres Vaters gegenüber ihren Brüdern. Dies ist auch der Grund

für die Trennung ihrer Eltern. Zu ihrer Mutter hat Isabel ein sehr gutes Verhältnis und sie bekommt viel Unterstützung. Zu ihrem Vater hingegen besteht aufgrund der Vorkommnisse kaum noch Kontakt.

Isabel wurde im Alter von 17 Jahren mit ihrem ersten Kind schwanger und verließ daraufhin die Schule mit dem Abgangszeugnis der 7. Klasse, nachdem sie bereits wiederholt nicht versetzt wurde. Nach der Geburt ihres ersten Kindes wohnte sie zunächst in einem Mutter-Kind-Heim, bevor sie wieder zu ihrer Mutter zog.

Im Anschluss an die Schule durchlief Isabel verschiedene Maßnahmen und Lehrgänge, dazwischen war sie arbeitslos. In ihrer Biographie zeichnet sich also bereits eine Maßnahmenkarriere ab. Da Isabel keine Lehrstelle findet, weist sie auch keinerlei Erfahrung mit Erwerbstätigkeit auf.

Nach dem Mutterschaftsurlaub wurde sie in ein BVJ vermittelt, welches sie aber wegen Problemen hinsichtlich der Vereinbarkeit mit ihrer Mutterschaft nach einem halben Jahr nicht mehr besuchte. Im BBE gestaltete sich die Vereinbarung leichter und sie konnte diese Maßnahme regulär beenden. Vom Sozialamt wurde Isabel zur Teilnahme an verschiedenen Lehrgängen verpflichtet. Allerdings brach sie diese wegen gesundheitlichen Problemen vorzeitig ab.

Durch ein Jugendberufshilfe-Projekt wurde Isabel auf das FSTJ aufmerksam und bewarb sich mit dessen Hilfe. Das FSTJ stellt ihre letzte Chance dar, da auch keine anderen Perspektiven vorhanden sind. Im Anschluss erhofft sich Isabel eine Ausbildung zur Altenpflegerin.

Von Vorteil im FSTJ ist auch die relativ unproblematische Vereinbarkeit mit der Mutterschaft. Ferner erhält sie Unterstützung hinsichtlich ihrer Strafstunden, die sie in der Bildungsstätte ableisten kann. Gleichzeitig wird sie diesbezüglich vor dem Gefängnis bewahrt.

Isabel lehnt es ab, nach der erhofften Lehre den Schulabschluss nachzuholen, mit der Begründung, wegen ihrer Kinder keine Zeit zu finden. Außerdem ist sie nicht mobil in Bezug auf die Arbeitssuche, was ein weiteres Problem darstellt.

g) *Fall 7: Sara*

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Sara 19 Jahre alt und befindet sich seit sieben Monaten im FSTJ. Diese Maßnahme stellt bereits ihren zweiten Anlauf dar, nachdem ihr beim ersten Mal nach drei Monaten aufgrund wiederholter Fehltage gekündigt wurde. In der Zwischenzeit war sie arbeitslos.

Seit geraumer Zeit wohnt Sara in einer vom Jugendamt vermittelten Wohngemeinschaft, nachdem sie mit 16 Jahren aufgrund zunehmender Probleme mit ihren Eltern von zu Hause ausgezogen war, weil das Zusammenleben nicht mehr funktionierte. Sara hält sich zum Zeitpunkt des Interviews überwiegend bei ihrem Freund auf.

Im Anschluss an die Grundschule besuchte Sara die Mittelschule und beendete diese mit dem Abgangszeugnis der 9. Klasse. Zunächst wiederholte sie aber das 9. Schuljahr, um den Hauptschulabschluss zu erwerben, nachdem sie beim ersten Versuch gescheitert war. Allerdings scheiterte sie auch beim zweiten Mal, da sie wegen ihrer Suchtprobleme und den daraus resultierenden Fehltagen nicht an den Prüfungen teilnehmen konnte.

Infolge ihrer Suchtprobleme bekam Sara zunehmende gesundheitliche Beschwerden und musste mehrfach medizinisch therapiert werden. Zusätzlich verstärkten sich die Konflikte mit ihren Eltern, was schließlich zu ihrem Auszug führte. Durch den Abstand hat sich das Verhältnis zu ihren Eltern wieder gebessert.

Nach dem Verlassen der Schule bewarb sich Sara für den Beruf der Bäckerin, stieß aber auf Probleme, weil sie nicht mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen konnte. Deshalb besuchte Sara für zwei Monate ein BVJ und anschließend eine überbetriebliche Ausbildung im Bereich der Gastronomie, brach diese aber sofort wieder ab, da kein Interesse hinsichtlich des Gastgewerbes bestand. Durch einen Flyer wurde Sara schließlich auf das FSTJ aufmerksam und erhielt einen Platz.

Nach dem FSTJ geht sie zur Abendschule, um im dritten Anlauf ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. Im Anschluss strebt sie eine Ausbildung als Köchin an.

h) Fall 8: Carolin

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Carolin 20 Jahre alt und beendet noch in diesem Monat das FSTJ. Seit einem Jahr lebt sie mit ihrem Freund zusammen. Mit ihrer Mutter hat Carolin aber regelmäßig Kontakt, da zu ihr nach wie vor ein sehr gutes Verhältnis besteht. Diese ist gelernte Reisekauffrau und zurzeit arbeitslos. Sie musste Carolin allein erziehen, daher kennt Carolin ihren Vater kaum.

Nach der Grundschule besuchte Carolin bis zur 8. Klasse die Mittelschule, die sie aufgrund von Fehltagen und daraus resultierenden schlechten Noten nach einem Schulwechsel wiederholte. Da nach den neun Schuljahren ihre

Schulpflicht erfüllt war, verließ sie die Schule und wurde in ein BVJ vermittelt, in dem sie ihren Hauptschulabschluss erwarb. Anschließend begann Carolin eine Lehre als Einzelhandelskauffrau, brach diese aber nach drei Monaten wieder ab, weil es ihr nicht gefiel und Einzelhandelskauffrau nicht ihr Berufsziel darstellte.

Nach der Lehre war sie zunächst neun Monate arbeitslos, bevor sie an einem Modellversuch im Bereich Kfz-Mechanik teilnahm. Weil Carolin im Anschluss keine neue Lehrstelle fand, suchte sie das Arbeitsamt auf, wo ihr zuerst die Abendschule vorgeschlagen wurde. Als Alternative bot ihr das Arbeitsamt einen Platz im FSTJ an. Carolin nutzte dieses Angebot als Berufsfindung, um anschließend doch noch die Abendschule zu besuchen und ihren Realschulabschluss nachzuholen. Carolin überlegt sogar, noch zur Fachhochschule zu gehen.

Diese Motivation für eine qualifizierte Weiterbildung beruht auf dem positiven Einfluss ihres Freundes. Da er studiert, strebt auch Carolin einen höheren Abschluss als ihren bisherigen an. Wenn sie den Weg der Fachhochschule doch nicht einschlagen sollte, möchte sie sich nach der Abendschule für eine Lehre als gestaltungstechnische Assistentin bewerben.

i) Fall 9: Ina

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Ina 21 Jahre alt und beendet wie Carolin noch in diesem Monat das FSTJ. Nach ihrem Umzug nach Y. hatte sie große Schwierigkeiten sich anzupassen und wohnte zunächst in einer Wohngemeinschaft, bevor sie mit ihrem Freund zusammenzog. Mittlerweile lebt Ina allein und erarbeitet sich Schritt für Schritt ihre Selbständigkeit, womit sie jahrelang große Probleme hatte.

Ina besuchte bis zur 10. Klasse die Schule und verließ diese mit dem Realschulabschluss. Anschließend zog Ina nach Y., um eine Lehre im Bereich Hauswirtschaft aufzunehmen, brach diese aber bereits nach einem Monat wieder ab.

Zu diesem Zeitpunkt kündigte sich in ihrer Biographie bereits eine Abbruchkarriere an, die auf ihr fehlendes Durchhaltevermögen zurückzuführen ist. Nach der gescheiterten Lehre nahm Ina an einem „Freiwilligen Sozialen Jahr“ (FSJ) teil, um die Zeit bis zur nächsten Ausbildung zu überbrücken. Allerdings beendete sie nach drei Monaten auch vorzeitig das FSJ, nachdem sie zu viele Fehlstunden aufwies und sich diese Situation auch nach dem Wechsel der Einsatzstelle nicht änderte.

Anschließend erhielt Ina vom Arbeitsamt eine Lehrstelle zur Raumausstatterin, ihr wurde jedoch bereits während der Probezeit wieder gekündigt. Auch ihr nächster Versuch als Restaurantfachfrau scheiterte erneut. Daraufhin begann Ina eine Therapie, um den Ursachen für ihr fehlendes Durchhaltevermögen auf den Grund zu gehen. Außerdem litt sie zunehmend unter Depressionen.

Verantwortlich für ihre Versagensängste ist unter anderem auch ihre familiäre Situation. Als Ina zehn Jahre alt war, beging ihr Vater Selbstmord. Diesen Umstand hat sie vor ihrer Therapie nie richtig verarbeitet und auch ihre Mutter war ihr keine besonders große Hilfe, da sie unmittelbar danach neu geheiratet hat und daraufhin ihre Kinder vernachlässigte. Zusätzlich verstand sich Ina kaum mit dem neuen Mann ihrer Mutter, was auch das Mutter-Tochter-Verhältnis belastete. Erst nach der Scheidung hat sich das Verhältnis zu ihrer Mutter wieder gebessert.

Bevor Ina an dem FSTJ teilnahm, besuchte sie noch die Fachoberschule, brach aber auch diese wieder ab. Weil sie noch kein volles Lehrjahr vorweisen konnte, erhielt sie kein Arbeitslosengeld und beantragte deshalb Sozialhilfe. Sie suchte ein Jugendberufshilfe-Projekt auf, um sich Unterstützung bei dem Sozialhilfeantrag zu holen und wurde durch einen Flyer auf das FSTJ aufmerksam. Im Anschluss an das FSTJ beginnt Ina eine Lehre als Floristin. Begleitend möchte sie ihre Therapie fortsetzen, um einem erneuten Abbruch vorzubeugen.

4.4 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Der Kern dieser Methode liegt in der systematischen Analyse von sprachlichem Material durch dessen Zergliederung in Analyseeinheiten und seiner schrittweisen Bearbeitung. Zusätzlich wird ein theoriegeleitetes Kategoriensystem am Material entwickelt. Die Analyseaspekte werden schließlich im Kategoriensystem festgelegt (vgl. Mayring 1990: 86).

Mayring unterscheidet drei Techniken qualitativer Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt auf die Reduktion des Materials auf eine abstraktere Ebene, so dass nur die wesentlichen Inhalte bestehen bleiben. Allerdings muss das ursprüngliche Material noch erkennbar sein (vgl. Mayring 1990: 86). Ausgangspunkt der Explikation ist die Beschaffung von zusätzlichem Material, um fragliche Textbestandteile zu erklären bzw. zu verdeutlichen

(vgl. Mayring 1990: 86). Bei der Technik der Strukturierung handelt es sich darum, „(...) bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1990: 86).

Eine Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse besteht in der Berücksichtigung von Kriterien, die in quantitativer Form vernachlässigt werden, wie „(...) den *Kontext* von Textbestandteilen; *latente* Sinnstrukturen; markante *Einzelfälle*; das was im Text *nicht* vorkommt“ (Mayring 1990: 85f.). Der entscheidende Vorteil liegt aber darin, dass die qualitative Inhaltsanalyse systematisch abläuft und nicht auf freien Interpretationen basiert. Diese Systematik äußert sich vor allem in deren Regelgeleitetheit und Theoriegeleitetheit (vgl. Mayring 1995: 12). Vor diesem Hintergrund folgt die Analyse einerseits expliziten Regeln und ist somit für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Andererseits wird der Text unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung bearbeitet, d.h. „(...) die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoried Hintergrund her interpretiert und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet“ (Mayring 1995: 12). Diese systematische Vorgehensweise und die Berücksichtigung von in der quantitativen Analyse vernachlässigten Kriterien sprechen für den Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die ersten notwendigen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse bestehen in der Definition des Ausgangsmaterials und der Differenzierung der Fragestellung der Analyse, um zu klären, was aus dem Textmaterial interpretiert werden soll. Zunächst wird also das Ausgangsmaterial festgelegt und anschließend durch eine differenziertere Fragestellung die Richtung der Analyse bestimmt (vgl. Mayring 1995: 42f., 46).

Bevor die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse beginnt, wird mit Hilfe des Computerprogramms Maxqda die Kodierung aller transkribierten Interviews durchgeführt, indem nach der vollständigen Sichtung des Textmaterials einzelnen Textpassagen Stichworte, die sogenannten Codes, zugeordnet werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt hinsichtlich dreier Hauptkriterien:

- (a) der Entwicklung einer Berufsvorstellung bzw. Berufsperspektive
- (b) der subjektiven Bewertung des FSTJ durch die Teilnehmerinnen
- (c) der Analyse der Biographie.

Die erste Richtung der Analyse beinhaltet die zentrale Fragestellung, in welcher Form die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen die In-

tegration der benachteiligten Jugendlichen in den Arbeitsmarkt fördert. Deshalb wird die Entwicklung von Berufsvorstellungen und Perspektiven vor und während des Besuchs der Jugendlichen an Bildungsangeboten und ihre Erfahrung mit anderen Maßnahmen und Hilfesystemen analysiert. Außerdem soll der Einfluss berufsvorbereitender Maßnahmen auf die Handlungsspielräume der Betroffenen untersucht werden.

Im zweiten Analyseteil steht die subjektive Beurteilung und Wahrnehmung des FSTJ durch die Teilnehmerinnen im Vordergrund.

Die Biographie der Jugendlichen stellt das letzte Analyse Kriterium dar, welches die einzelnen biographischen Stationen der Zielpersonen, einprägsame Erlebnisse sowie deren soziales und familiäres Umfeld erfasst. Besonders in diesem Analyseteil stellt sich heraus, dass sich das narrative Interview besonders gut eignet, da sich individuelle Biographien mit standardisierten Fragen nicht präzise genug abbilden lassen. Zudem erwähnen die Jugendlichen Aspekte, an die bei einer standardisierten Befragung im Vorfeld nicht gedacht wird.

Im weiteren Vorgehen werden die in Maxqda gebildeten Codes den drei Analyse Kriterien zugeordnet. Erst an dieser Stelle beginnt mit der Wahl der Analysetechnik die eigentliche Auswertung. In dieser Untersuchung wird die Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Diese Variante eignet sich besonders, wenn vorwiegend ein Interesse an der inhaltlich-thematischen Seite des Materials besteht, da der konkrete Sprechkontext und die Interviewsituation verloren gehen (vgl. Mayring 1990: 72). Diese Zielsetzung betrifft auch die vorliegende Studie.

Das Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gliedert sich grob in die Phasen Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (vgl. Mayring 1995: 57), die in einer Auswertungstabelle wiedergegeben werden. Da die Auswertung hinsichtlich der drei genannten Analyse Kriterien erfolgt, entstehen also für jedes der neun Interviews drei Auswertungstabellen.

Zunächst werden die Analyseeinheiten festgelegt, d.h. die Textbestandteile, die zur Auswertung der Interviews heranzuziehen sind (vgl. Mayring 1995: 57). In der eigenen Untersuchung werden die in Maxqda gebildeten Codes herausgefiltert, die dem jeweiligen Analyse Kriterium angehören. Den nächsten Schritt stellt die Paraphrasierung dar. In dieser Phase werden die Textpassagen durch die Streichung von nicht zum Inhalt gehörenden Textbestandteilen auf eine inhaltlich knappe Form reduziert und anschließend in grammatikalischer Kurzform formuliert (vgl. Mayring 1995: 57). Innerhalb

des darauffolgenden Schrittes wird das angestrebte Abstraktionsniveau bestimmt. Dabei ist eine Generalisierung bei den Paraphrasen vorzunehmen, die unter diesem Abstraktionsniveau liegen (vgl. Mayring 1995: 57). Den Abschluss bildet die Reduktion. Zunächst werden sowohl inhaltsgleiche als auch unwichtige Paraphrasen gestrichen. Anschließend sind alle sich aufeinander beziehenden Paraphrasen zu einer neuen Aussage zusammenzufassen (vgl. Mayring 1995: 57). Durch diese neuen Aussagen entsteht ein Kategoriensystem, das anhand des Ausgangsmaterials daraufhin überprüft werden muss, ob „(...) die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (Mayring 1995: 57). Im Ergebnis sollten sich alle ursprünglich formulierten Paraphrasen im Kategoriensystem widerspiegeln. Dieser Ablauf kann so oft wiederholt werden, bis das angestrebte Reduktionsniveau erreicht ist (vgl. Mayring 1995: 57).

Der Prozess der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt in zwei Schritten. Die erste Phase gestaltet sich fallspezifisch, indem das vorgestellte Ablaufmodell für jedes einzelne Interview angewandt wird, um die subjektive Sichtweise der einzelnen Teilnehmerinnen wiederzugeben. Der zweite Schritt stellt eine fallübergreifende Analyse dar, d.h. nicht die Aussagen der einzelnen Teilnehmerinnen, sondern die allgemeinen Einschätzungen benachteiligter Jugendlicher stehen im Vordergrund. Als Basis für die fallübergreifende Analyse dient dabei das bereits entwickelte Kategoriensystem. Die erstellten Kategorien der neun Einzelfälle werden weiter reduziert und das Abstraktionsniveau somit erhöht. Im Ergebnis findet eine Generalisierung der Aussagen der Einzelfälle statt (vgl. Mayring 1995: 67).

4.5 Qualitative Typenbildung

Mit der angestrebten Typenbildung wird analysiert, welche Fördertypen in den Maßnahmen vorzufinden sind. Außerdem ist zu klären, ob und wie sich diese hinsichtlich ihrer subjektiven Einschätzung in Bezug auf das FSTJ unterscheiden. Daher werden die Typen einerseits nach ihrer unterschiedlichen Förderfähigkeit und andererseits nach ihrer subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung des FSTJ eingestuft.

Die eigene Typenbildung orientiert sich überwiegend an dem Stufenmodell von Kluge aufgrund der Offenheit und Flexibilität dieses Modells. Das bedeutet, dass jeder Auswertungsstufe unterschiedliche Techniken zur Verfügung stehen, wobei die für die eigene Studie effektivste Methode gewählt wird (vgl. Kluge 1999: 282). Durch die verschiedenen Wahlmöglichkeiten

„(...) kommt das Stufenmodell der Vielfalt qualitativer Fragestellungen und der unterschiedlichen Qualität des Datenmaterials sehr gut entgegen“ (Kluge 1999: 282).

Anders als in Kapitel 4.2 und 4.4 soll an dieser Stelle die Vorgehensweise der Typenbildung nur theoretisch angesprochen werden, da eine ausführliche Dokumentation dieses Prozesses anhand der eigenen empirischen Untersuchung im fünften Kapitel erfolgt.

Dieses Stufenmodell beinhaltet vier Phasen:

- (1) die „Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen“,
- (2) die „Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten“,
- (3) die „Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung“ und
- (4) die „Charakterisierung der gebildeten Typen“ (Kluge 1999: 260).

Im ersten Schritt werden Vergleichsdimensionen mit dazugehörigen Merkmalsausprägungen konstruiert und definiert, damit sich die einzelnen Typen „(...) in *gemeinsamen* Merkmalen (durch *differierende* Merkmalsausprägungen) unterscheiden“ (Kluge 1999: 264). Die Merkmalsausprägungen, die den einzelnen Vergleichsdimensionen zugeordnet werden, stellen die Grundlage bei der Charakterisierung der Typen dar, daher ist es wichtig, dass diese Kriterien für alle vorhandenen Fälle Relevanz besitzen (vgl. Kluge 1999: 266). In der eigenen Untersuchung werden drei Vergleichsdimensionen gebildet, die sich anhand des empirischen Materials ableiten lassen.

Nach der Erarbeitung der Vergleichsdimensionen, „(...) können die Fälle anhand dieser Merkmale gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht werden“ (Kluge 1999: 260). Bei der Gruppierung der Fälle ist das agglomerative Verfahren von der divisiven Vorgehensweise zu unterscheiden: „(...) entweder geht man von den Einzelfällen aus und faßt nach und nach ähnliche Fälle zusammen (*agglomerativ*) oder man untergliedert die Gesamtgruppe schrittweise in Teilgruppen (*divisiv*)“ (Kluge 1999: 275). Um die Zuordnung der Fälle nachvollziehbar zu gestalten, ist es sinnvoll, „(...) die Einzelfälle und ihre Charakteristika, also ihre Merkmale (...)“ darzulegen (Kluge 1999: 274). In dieser Untersuchung fällt die Wahl auf das agglomerative Verfahren, da ausgehend von jedem Einzelfall anhand der Merkmalsausprägungen geprüft wird, welche der drei Vergleichsdimensionen vorhanden bzw. nicht vorhanden sind.

Um die empirischen Regelmäßigkeiten zu analysieren, „(...) sollte die empirische Verteilung der Fälle auf alle theoretisch möglichen Merkmalskombinationen untersucht werden (...)“ (Kluge 1999: 274). Bei den Kombinationen, die sich aus dem empirischen Material nicht ableiten lassen, muss anschließend noch geprüft werden, ob sie theoretisch möglich oder eher unwahrscheinlich sind (vgl. Kluge 1999: 274).

Nach der Ermittlung der empirischen Gruppierungen müssen diese „(...) auf bestehende *inhaltliche Sinnzusammenhänge* innerhalb und zwischen den Gruppen untersucht werden (...)“ (Kluge 1999: 260). Die empirisch ermittelten Gruppen bilden den Ausgangspunkt für die Analyse der Sinnzusammenhänge, weil sie anhand ihrer einzelnen Merkmalsausprägungen bereits vorläufig charakterisiert wurden. Durch die Kodierung des Datenmaterials kann dieser Vorgang weitgehend unterstützt werden, um „(...) schnell auf alle einschlägigen Textpassagen zurückzugreifen und auf dieser Basis die vermuteten Zusammenhänge zu untersuchen“ (Kluge 1999: 278). Auch in der eigenen Erhebung erleichtert die Verwendung der mittels Maxqda entwickelten Codes die Analyse der Sinnzusammenhänge. Zu berücksichtigen sind zusätzlich die Rückkopplungen zu der ersten Auswertungsstufe, falls die Analyse der Sinnzusammenhänge noch weitere Merkmalsausprägungen ergibt. Diese werden rückwirkend im ersten Schritt ergänzt (vgl. Kluge 1999: 260).

In der letzten Auswertungsstufe sind die zuvor gebildeten Typen „(...) anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge (...)“ zu charakterisieren (Kluge 1999: 280). Durch die Orientierung an Idealtypen, „(...) die die wesentlichen Merkmale des Typus in „reiner“ Form verkörpern“, wird das Charakteristische der ermittelten Typen analysiert (Kluge 1999: 280).

5 Unterschiedliche Biographien – unterschiedliche Chancen: Befunde der empirischen Erhebung

5.1 Merkmale der Untersuchungspopulation

Die nachfolgenden Tabellen geben Auskunft über die wichtigsten Kriterien der Untersuchungspopulation. Sie dienen zur Beschreibung der Zusammensetzung der Zielgruppe und zeigen implizit, dass sich diese von Jugendlichen mit einer Normalbiographie in wesentlichen Merkmalen unterscheidet. Zusätzlich können Rückschlüsse auf die in Kapitel 2 vorgestellten Übergangsprobleme der Zielgruppe gezogen werden.

Tab. 5: Altersstruktur der befragten Teilnehmerinnen des FSTJ

Alter der Teilnehmerinnen	N
16-18 Jahre alt	2
19-22 Jahre alt	6
23 Jahre und älter	1
Gesamt	9

Die Altersstruktur³³ der befragten Teilnehmerinnen des FSTJ ist identisch mit den Altersangaben der Statistiken zur Jugendarbeitslosigkeit, die Jugendliche bzw. junge Erwachsene bis zum 25. Lebensjahr mit einschließen. Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmerinnen bereits das 20. Lebensjahr überschritten haben, was die Annahme bestätigt, dass sich durch die Verlängerung der Jugendphase der Übergangsprozess heute bis in die Altersgruppen der über 20-Jährigen hinauszögert. Der Übergang zur ersten Schwelle, d.h. von der Schule in die Ausbildung, dauert bei der Zielgruppe somit immer noch an. Insbesondere die nachschulische Jugendphase der über 20-Jährigen weist ein erhöhtes Risiko und Unsicherheit auf, da die Betroffenen nicht nur mit persönlichkeitsbezogenen

³³ Mit dem FSTJ wird normalerweise eine jüngere Zielgruppe angesprochen, so dass die Jugendlichen im Durchschnitt mit dieser Maßnahme eine ihrer ersten Stationen durchlaufen. Zum Zeitpunkt der Befragung galt das FSTJ jedoch noch als ein neues Modellprogramm, so dass auch viele ältere Jugendliche, die zuvor bereits an anderen Ausbildungsstationen teilnahmen, das FSTJ besuchten.

Entwicklungsaufgaben, sondern gleichzeitig auch mit sozialen Existenzfragen konfrontiert werden (vgl. Siebers 1996: 10).

Tab. 6: Schulbildung der Teilnehmerinnen des FSTJ

Schulabschlüsse	N
kein Schulabschluss	4
Hauptschulabschluss (HSA)	3
qualifizierter HSA	1
Realschulabschluss	1
Gesamt	9

Die Mehrheit der Teilnehmerinnen besitzt keinen Schulabschluss, gefolgt von den Hauptschülerinnen. Lediglich eines der befragten Mädchen weist einen Realschulabschluss auf. Dies verdeutlicht, dass eine höhere Schulbildung bei der Zielgruppe eine Ausnahme darstellt. Der fehlende bzw. gering qualifizierte Schulabschluss ist somit ein wesentliches Benachteiligungskriterium der Zielgruppe, da sich die formale Qualifikation als eine wichtige Zugangsvoraussetzung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt herausstellt. Durch den fehlenden bzw. geringen Abschluss werden die Jugendlichen vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Zusätzlich erschweren die gestiegenen Anforderungen im Ausbildungssystem den Übergangsprozess der Zielgruppe, da heute oft ein Hauptschulabschluss nicht mehr ausreichend ist, um eine Ausbildung in einem anerkannten Berufsfeld zu erhalten, sondern bereits ein Realschulabschluss als Mindestvoraussetzung für den Wettbewerb auf dem Ausbildungsmarkt gilt. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die gering Qualifizierten zunehmend Angelerntentätigkeiten übernehmen und in Branchen arbeiten, die durch eine hohe Arbeitslosenquote und geringe Zukunftsperspektiven gekennzeichnet sind (vgl. Lex 1997: 48f).

Tab. 7: Teilnahme an bisherigen Maßnahmen (vor dem FSTJ)

Maßnahmen vor dem FSTJ	N
BVJ	6
BBE	2
FÖJ	1
ABM	1
X-Projekt	1
Modellversuch	1
Gesamt (Mehrfachangaben)	12

Wie die Tabelle 7 nahe legt und wie auf Nachfrage auch bestätigt wurde, stellt das FSTJ für keine der Teilnehmerinnen die erste Maßnahme dar, d.h. sie haben bereits vor dem FSTJ Erfahrungen mit anderen Förderangeboten gesammelt. Ein Abbruch dieser Maßnahmen, der häufig in den ersten drei Monaten erfolgte, ist keine Seltenheit, schließlich bildet die erhöhte Abbruchgefahr neben der geringen formalen Bildung ein weiteres Charakteristikum der Zielgruppe. Allerdings nutzten einige Teilnehmerinnen bestimmte Angebote auch erfolgreich, um ihren Hauptschulabschluss nachzuholen oder sich beruflich zu orientieren. Auch die praktischen Erfahrungen werden von den Jugendlichen als Vorteil dieser Maßnahmen genannt.

Aus der Tabelle ist ebenfalls zu erkennen, dass die Mehrheit der Teilnehmerinnen bisher ein BVJ oder BBE absolvierten. Dies sind die üblichen Bildungsmaßnahmen, die die Betroffenen zunächst besuchten, um sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Erst nach dem wiederholten Scheitern wurden die Teilnehmerinnen, oftmals als letzte Alternative, in das FSTJ vermittelt. Das kann einerseits darin begründet liegen, dass sich das FSTJ zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Modellphase befand, d.h. erst vor kurzer Zeit als neue Maßnahme eingeführt wurde oder andererseits an dem Anspruch des FSTJ, Mehrfachabbrecher durch niedrigschwellige Angebote zu fördern. Letzteres bedingt die Tatsache, dass es die Teilnehmerinnen zunächst mit anderen Maßnahmen versuchten, bevor sie nach mehrfachen Scheitern in das FSTJ einmündeten. Der Misserfolg der Befragten ist auf mehrere Gründe zurückzuführen, u.a. wurden diese Maßnahmen als Notlösung bzw. als Überbrückung betrachtet, aber auch Konflikte, fehlendes Interesse oder Schulmüdigkeit verursachten einen Abbruch.

Tab. 8: Einmündung der Teilnehmerinnen in eine Ausbildung

Berufliche Erstausbildung	N
Ja	5
Nein	4
Gesamt	9

Fünf der Teilnehmerinnen haben vor dem FSTJ eine Ausbildung begonnen, diese aber nicht beendet. Drei der befragten Mädchen unternahmen sogar weitere, allerdings auch erfolglose Ausbildungsversuche. Auffallend ist, dass die fünf Teilnehmerinnen eine Ausbildung erhielten, die auch einen Schulabschluss nachweisen konnten, was bestätigt, dass ein fehlender Schulabschluss ein wesentliches Ausschlusskriterium auf dem Arbeitsmarkt darstellt. Bis auf die berufliche Erstausbildung verfügen die Teilnehmerinnen kaum über Arbeitsmarkterfahrungen, lediglich zwei der befragten Mädchen geben zusätzlich Aushilfstätigkeiten im Bekanntenkreis an.

Die Ausbildungsabbrüche, die überwiegend innerhalb der ersten sechs Monate erfolgten, sprechen für die Instabilität der Teilnehmerinnen, denn während dieser Umbruchphase haben die Betroffenen größere Probleme als „normale“ Jugendliche, die Risiken, die mit dem Übergangsprozess verbunden sind, zu bewältigen. Die Ausbildungsabbrüche können daher in den meisten Fällen auf fehlendes Interesse, Unzuverlässigkeit oder auch Konflikte zurückgeführt werden.

In Anbetracht der vorgestellten Ergebnisse finden sich im FSTJ somit zwei Teilnehmergruppen wieder, die Maßnahmenabbrecher und Ausbildungsabbrecher, die sich zudem durch die Schulbildung voneinander abgrenzen.

Tab. 9: Bisherige Ausbildungsversuche der Teilnehmerinnen

Ausbildungsversuche	N
Hauswirtschaft	2
Bürokauffrau	1
Einzelhandelskauffrau	2
Raumausstatterin	1
Restaurantfachfrau	1
gestaltungstechnische Assistentin	1
Lichtreklameherstellerin	1
Gesamt (Mehrfachangaben)	9

Auffällig ist vor allem, dass sich die Teilnehmerinnen überwiegend typisch weibliche Berufsfelder suchen, was die Annahme verstärkt, dass aufgrund der geschlechtsspezifisch strukturierten Ausbildungsmärkte die männlichen Jugendlichen in anderen Branchen bevorzugt werden. Diese frauentypischen Berufsfelder beinhalten nach der Ausbildung nicht nur eingeschränkte Beschäftigungschancen, sondern sind ebenfalls von einem hohen Berufsverlustisiko und einer geringen Bezahlung sowie durch ein geringes Anspruchsniveau gekennzeichnet. Demnach stellt die geschlechtsspezifische Segregation des Ausbildungsmarktes und damit verbunden die Geschlechtszugehörigkeit einen weiteren Faktor dar, der die Teilnehmerinnen des FSTJ bei der Integration in den Arbeitsmarkt wesentlich benachteiligt (vgl. Lex 1997: 50ff.). Des Weiteren bestätigt die Wahl der frauentypischen Berufsfelder die von Zink festgestellten Selbstbeschränkungsstrategien der jungen Frauen in Bezug auf die Ausbildung, indem die Mädchen entweder auf ihre eigenen Interessen verzichten und Berufsfelder suchen, die ihrer geringen Qualifikation entsprechen oder breiter angelegte Berufswünsche ändern. Ursache dieser Selbstbeschränkung sind vor allem Misserfolge bei Bewerbungen oder Berufszuweisungsprozesse der Eltern bzw. Berufsberatung, um die Mädchen möglichst schnell und unkompliziert zu vermitteln (vgl. Zink 1994: 168f.).

Tab. 10: Anzahl der Stationen bis zum FSTJ

Zahl der Stationen	N
Zwei	4
Drei	3
Vier	1
Fünf	1
Gesamt	9

Im Durchschnitt besuchen alle neun befragten Jugendlichen zwei bis drei Stationen, bevor sie am FSTJ teilnehmen. Diese Zahlen sprechen dafür, dass das FSTJ oft als letzte Alternative zur Integration in den Arbeitsmarkt wahrgenommen wird. Zwei der befragten Mädchen geben sogar mehr als drei Stationen an, wobei diese gleichzeitig dem selben Typ, der sich durch ein fehlendes Durchhaltevermögen charakterisieren lässt, zugeordnet werden können. Somit stellt der mehrfache Besuch verschiedener Stationen, der eine hohe Abbruchhäufigkeit beinhaltet, ein weiteres zentrales Merkmal der Zielgruppe dar. Parallel zu Tabelle 9 verdeutlichen die Ergebnisse außerdem, dass die Jugendlichen zunächst andere Maßnahmen besuchen, bevor sie in das FSTJ vermittelt werden.

Tab. 11: Art der 1. Station unmittelbar nach dem Verlassen der Schule

Art der Station	N
berufliche Erstausbildung	3
Berufsvorbereitungsmaßnahmen	4
Arbeitslosigkeit	1
Mutterschutz / Erziehungszeiten	1
Gesamt	9

Nach dem Konzept der Normalbiographie gestaltet sich der „normale“ biographische Ablauf nach dem Muster Schule – Ausbildung – Erwerbstätigkeit. Bei der Zielgruppe beginnen nach dem Schulbesuch allerdings nur fünf der Teilnehmerinnen eine Ausbildung, wobei zwei der befragten Mädchen zunächst als Übergang ein BVJ besuchen, bevor sie in eine Ausbildung einmünden, d.h. nur drei von neun Teilnehmerinnen erhalten nach

Abschluss der Schule sofort eine Ausbildung. Die anderen befragten Jugendlichen befinden sich unmittelbar nach der Schule entweder in Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder sie sind arbeitslos bzw. in einem Fall im Mutterschutz. Diese Ergebnisse bestätigen, dass ein fehlender Schulabschluss ein wesentliches Ausschlusskriterium auf dem Arbeitsmarkt darstellt, wodurch die Abweichung von der Normalbiographie gefördert wird.

5.2 Die Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen in der Berufsförderung - Allgemeine Befunde

5.2.1 Zukunftserwartungen und Ziele

Wie erwartet, sind die Vorstellungen und Ziele der Teilnehmerinnen gegenwartsbezogen, da sie sich im Vergleich zu „normalen“ Jugendlichen keine konkreten Ziele setzen und nicht zukunftsorientiert leben. Die Betroffenen äußern daher auch keine konkreten Vorstellungen, sondern eher vage Mutmaßungen über ihre Zukunft. Allerdings besteht bei allen Befragten weiterhin die Hoffnung, nach dem FSTJ Anschluss in Form einer überbetrieblichen Ausbildung oder einer Lehrstelle zu finden. Eine Ausbildung wird als Perspektive gesehen, um die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Dies ist eine interessante Feststellung, weil von vielen Autoren angenommen wird, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer geringeren Integrationschancen oft eigene Lebensbewältigungsmuster jenseits gesellschaftlicher Integrationsnormen entwickeln und somit von der Normalbiographie abweichen (vgl. Marx 2002: 39).

In der eigenen Untersuchung orientieren sich die Befragten entgegen aller Erwartungen nach wie vor an dem normalen Lebenslaufmuster „Ausbildung – Berufstätigkeit“. Mit der Zielstellung, nach dem FSTJ eine Ausbildung zu erhalten, träumen sie immer noch von einem normalen Arbeitsleben. Dies widerspricht der Annahme, dass die Jugendlichen sich in Subkarrieren flüchten und die Nichtarbeit als Norm betrachten.

Die Abweichung zur Theorie³⁴ lässt sich damit erklären, dass die Befragten die Teilnahme am FSTJ als überwiegend positiv einschätzen und somit motiviert sind, eine Ausbildung zu suchen bzw. die Voraussetzungen dafür zu schaffen, wie z.B. das Nachholen eines Schulabschlusses, um die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Zusätzlich sind viele Teilnehmerinnen

³⁴ Diese Abweichung könnte auch auf das Problem der sozialen Erwünschtheit hindeuten. Zum Problem der „sozialen Erwünschtheit“ siehe Kapitel 5.2.4.

bereits über 20 Jahre alt und nutzen das FSTJ als letzte Chance, um doch noch einen Anschluss zu finden. Die erfolgreiche Teilnahme an einer Maßnahme ist also die Ursache dafür, dass die Jugendlichen die Erwerbstätigkeit nach wie vor als Norm begreifen, d.h. solange die Betroffenen an einer Maßnahme teilnehmen, verfolgen sie auch weiterhin das Muster der Normalbiographie.

Trotz allem sind die Bewältigungsmuster jenseits gesellschaftlicher Normen auch für die Teilnehmerinnen im FSTJ weiterhin richtungsweisend, da sie vermutlich nur solange das normale Lebenslaufmuster anstreben, wie sie auf eine Ausbildung hoffen können. Scheitern ihre Erwartungen aber erneut, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Betroffenen, aufgrund der Anhäufung von Enttäuschungen, Bewältigungsformen jenseits gesellschaftlicher Vorgaben suchen und die Nichterwerbstätigkeit zur allgemeinen Norm wird. Um dieser Annahme nachzugehen, müsste in einer späteren Untersuchung der weitere Verlauf der Teilnehmerinnen nach Abschluss des FSTJ analysiert werden.

5.2.2 Einflussfaktoren bei der Berufsorientierung

Bei der Entwicklung von Berufsorientierungen hebt sich das FSTJ als *ein* wichtiger Einflussfaktor hervor, d.h. neben dem FSTJ existieren noch, wie in Tabelle 12 dargestellt, weitere wesentliche Einflüsse. Einerseits nutzen die Jugendlichen das FSTJ zur Suche nach Praktika, um ihre Fähigkeiten einzusetzen und andererseits bietet das FSTJ Möglichkeiten an, um verschiedene Arbeitsbereiche zur beruflichen Orientierung zu testen. Allerdings erfolgt die Einflussnahme seitens des FSTJ in den meisten Fällen eher indirekt, denn die Mehrzahl der Teilnehmerinnen bringt bereits gewisse Berufsorientierungen oder Berufswünsche mit in die Maßnahme und versucht diese, z.B. mittels Praktika, im gewählten Berufsfeld zu verfestigen.

Neben dem FSTJ nennen die Befragten häufig ihren Partner als wesentliche Bezugsperson. Entweder übt dieser selbst den betreffenden Beruf aus oder er gilt als ein wichtiger Gesprächspartner in Bezug auf berufliche Orientierungen bzw. Vorstellungen. Als weitere Einflussfaktoren erwähnen die Jugendlichen den Freundeskreis oder auch Institutionen, wie z.B. die Bundesagentur für Arbeit. Bei der Beeinflussung seitens der Bundesagentur für Arbeit in Form der Berufsberatung ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmerinnen in den meisten Fällen auf bestimmte berufliche Richtungen festgelegt oder in ihren Berufswünschen entsprechend ihrem Leis-

tungsniveau korrigiert werden. Die Hälfte der Befragten betont auch die bewusste Ablehnung von Beeinflussung und legt viel Wert auf eigene Entscheidungen.

Auffallend ist vor allem, dass die Eltern hinsichtlich der Entscheidung bei der Berufswahl kaum eine Rolle spielen. Lediglich eine Teilnehmerin gibt Unterstützung seitens der Elternteile an. In den meisten Fällen zeigt sich aber keine Beteiligung bzw. nur ein geringes Interesse der Eltern in Bezug auf die beruflichen Orientierungen ihrer Kinder.

Tab. 12: Einflussfaktoren auf die Teilnehmerinnen des FSTJ

Einflussfaktoren	Anzahl
FSTJ	7
Partner	5
eigene Entscheidungen	5
Freunde	3
Institutionen	2
Eltern	1

5.2.3 Erfahrung mit Arbeitslosigkeit

Wie in Kapitel 2 angesprochen, betrifft das Thema Arbeitslosigkeit nicht mehr nur ältere Arbeitnehmer, sondern zunehmend auch Jugendliche, d.h. der Übergangsprozess ist auch in den Altersgruppen der über 20-Jährigen oftmals noch nicht abgeschlossen. Besonders die benachteiligten Jugendlichen sind aufgrund ihrer geringen Bildungsabschlüsse und den damit verbundenen Integrationsschwierigkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt von der Jugendarbeitslosigkeit betroffen.

Tab. 13: Erfahrung der Teilnehmerinnen mit Arbeitslosigkeit

	N
keine Angabe	1
bis maximal ein Jahr	7
länger als ein Jahr	1
Gesamt	9

Tab. 14: Häufigkeit der Arbeitslosigkeitserfahrung der Teilnehmerinnen

	N
keine Angabe	1
1 mal	5
mindestens 2 mal	3
Gesamt	9

Die beiden Tabellen zeigen, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen bereits mindestens einmal arbeitslos war. Eine Teilnehmerin gibt über den Arbeitslosigkeitsstatus keine Auskunft, allerdings kann auch bei ihr angenommen werden, dass sie mit Arbeitslosigkeit bereits vertraut ist. Die Dauer der Arbeitslosigkeit erstreckt sich auf sechs bis zwölf Monate, bei einer Teilnehmerin dauerte diese Phase länger als ein Jahr.

Abhängig von der Dauer der Arbeitslosigkeit schildert die Zielgruppe diese Phasen sehr unterschiedlich. Während bei kurzzeitiger Arbeitslosigkeit häufig Langeweile oder das Nutzen von freier Zeit genannt wird, erleben Betroffene mit längerer Arbeitslosigkeitserfahrung diese Zeit als große Belastung. Frust, Depressionen, Isolation von der Außenwelt und auch Suizidgedanken sind keine Seltenheit. Zusätzlich geraten die Jugendlichen in einen Kreislauf der Untätigkeit und verlieren immer mehr die Motivation, ihre Situation zu ändern. In den meisten Fällen haben auch bereits die Eltern Erfahrung mit Langzeitarbeitslosigkeit, was sich bei der Zielgruppe als größte Belastung herausstellt. Ein häufiges Problem ist außerdem die finanzielle Abhängigkeit, unabhängig von der Dauer der Arbeitslosigkeit.

5.2.4 Bewertung und subjektiver Sinn des FSTJ

Auffallend ist die insgesamt überwiegend positive Betrachtung des FSTJ gegenüber anderen Berufsvorbereitungsmaßnahmen. Allerdings wurden nur Teilnehmerinnen befragt, die sich aktuell im FSTJ befinden bzw. das Jahr vollendet haben. Die Jugendlichen, denen wegen hoher Fehlzeiten oder anderem Fehlverhalten vorzeitig gekündigt wurde, konnten aufgrund schwierigerer Kontaktaufnahme nicht erreicht werden, weshalb deren Angaben fehlen. Es ist daher anzunehmen, dass diese sogenannten Negativabbrecher das FSTJ auch negativer beurteilen, wodurch die positive Bewertung des FSTJ relativiert wird.

Möglicherweise spiegelt die überwiegend positive Einschätzung des FSTJ auch den Effekt des sozial erwünschten Verhaltens wider. Soziale Erwünschtheit stellt eine typische Antwortverzerrung im Interview dar und beinhaltet den Versuch des Befragten, durch seine Antworten soziale Anerkennung zu erhalten. Unter Umständen äußern die interviewten Mädchen nicht ihre wahre Beurteilung, weil sie z.B. in der Interviewsituation eine positive Bewertung des FSTJ als angemessen betrachten und vor dem Interviewer nicht schlecht dastehen wollen. Jedoch nennen die Jugendlichen auch Nachteile des FSTJ, die nur auf eine relative Zufriedenheit hinweisen.

Weiterhin signalisiert die überwiegend positive Einschätzung den Erfolg individueller Betreuung der Teilnehmerinnen im FSTJ gegenüber anderen Maßnahmen. Die individuelle Gestaltung kommt einerseits bei der Handhabung der Praxiseinsätze zur Anwendung, indem die Betreuer den Jugendlichen freistellen, wann, wo und wie lange der Praxiseinsatz erfolgt. Andererseits wird den Mädchen bei Fehltagen nicht sofort gekündigt, sondern gemeinsam mit den Teilnehmerinnen nach einer Lösung zur Verbesserung der Situation gesucht. Wichtig ist außerdem die individuelle Unterrichtsgestaltung, um die Jugendlichen zu motivieren.

In Bezug auf die Erfahrungen im FSTJ erwähnt die Mehrheit der befragten Mädchen beispielsweise die Unterstützung der Mitarbeiter oder die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Berufsfeldern, andere wiederum weisen auf gute Qualifizierungsmöglichkeiten und eine freundliche Atmosphäre bzw. angenehme Betreuung hin. Das größte Problem bereitet aber allen Teilnehmerinnen die Umstellung auf einen geregelten Tagesablauf.

Der Großteil der Mädchen nutzt das FSTJ als Vorbereitung auf den beruflichen Alltag, außerdem legen sie großen Wert auf die Unterstützung seitens der Betreuer und die Vermittlung von Grundwissen. Vor allem die Chance auf eine Lehre und die Möglichkeit, verschiedene Praktika zu absolvieren und Zertifikate zu erhalten, werden als Vorteile des FSTJ genannt, während einige Teilnehmerinnen beispielsweise die Weiterbildungsbereiche, die das FSTJ anbietet, als nachteilig einstufen. Allerdings ist zu beachten, dass sechs der befragten Mädchen in einem Qualifizierungsbüro arbeiten, in denen die Berufsfelder größtenteils für männliche Teilnehmer konzipiert sind. Die Praktika dienen u.a. dazu, verschiedene Erfahrungen im angestrebten Berufsfeld zu sammeln oder zur beruflichen Orientierung, aber auch um unterschiedliche Berufe kennen zu lernen. Als weitere Nachteile nennen die Jugendlichen eintönige Tätigkeiten sowie Konflikte zwischen Teilnehmern und Betreuern.

Die überwiegend positiven Einschätzungen in Bezug auf das FSTJ sprechen für den subjektiven Sinn dieses Förderangebots für die Teilnehmerinnen. Vor allem die Vermittlung einer Perspektive steht im Vordergrund, d.h. die Betroffenen betrachten das FSTJ allgemein als Chance für Benachteiligte und speziell als Chance auf eine Ausbildung. Als gelungene Maßnahmen des FSTJ betonen die Jugendlichen u.a. die Vorbereitung auf den beruflichen Alltag und die Möglichkeit, konkrete berufliche Vorstellungen zu entwickeln. Nur einige Teilnehmerinnen sehen im FSTJ eine Notlösung, um vorübergehend der Arbeitslosigkeit zu entgehen, da das FSTJ für die Jugendlichen oft die letzte Alternative darstellt, die das Fördersystem bereithält.

5.2.5 Motivation und persönliche Erwartungen der Teilnehmerinnen

Die Motivation der Jugendlichen, am FSTJ teilzunehmen, ist unterschiedlich. Als wesentliche Motive nennen die Befragten neben Geld, Beschäftigung und Orientierungsmöglichkeiten auch die Aussicht auf gute Bedingungen im FSTJ, wie z.B. die Vermittlungschancen in eine Ausbildung. Dagegen suchen einige der befragten Jugendlichen das FSTJ vordergründig auf, um ihrer prekären Situation und der damit verbundenen Perspektivlosigkeit zumindest vorübergehend zu entkommen.

Die Teilnahme am FSTJ ist überwiegend an wenig konkrete Erwartungen gebunden, einige der Jugendlichen zeigen sogar eine abwartende Haltung. In Zusammenhang mit der Motivation, das FSTJ zu besuchen, steht an erster Stelle wiederum die Hoffnung auf eine Ausbildung. Die befragten Mädchen erwarten ebenfalls Unterstützung bei der Berufsfindung und ein Bewerbungstraining, aber auch bessere finanzielle Aussichten.

Letztlich hoffen die Jugendlichen auf eine Chance nach dem FSTJ, schätzen jedoch ihre Zukunftsperspektiven als problematisch ein.

5.2.6 Besondere Probleme der Klientel

Nach dem in Kapitel 2 dargestellten Belastungs-Bewältigungsmodell zeichnet sich die Übergangsphase durch verschiedene Anpassungs- und Umstellungsprozesse aus, die eine Vielzahl von Risikofaktoren beinhalten. Diese Risiken sind allerdings nicht allein verantwortlich für die Integrationsprobleme, sondern nur in Kombination mit deren subjektiver Verarbeitung durch die Jugendlichen selbst. In der Jugendphase existieren daher generell Risikofaktoren, aber ob sie für den Einzelnen zur Belastung wer-

den, ist im Wesentlichen abhängig von seinen sozialen, materiellen und personalen Ressourcen (vgl. Höfer/ Straus 1993: 25ff.).

Nach diesem Modell haben somit benachteiligte Jugendliche aufgrund der Kombination verschiedener Belastungs- bzw. Risikofaktoren in Zusammenhang mit fehlenden sozialen, materiellen und personalen Ressourcen größere Schwierigkeiten den Übergangsprozess zu bewältigen als „normale“ Jugendliche. Da sich die Zielgruppe mit unterschiedlichen Risiken gleichzeitig auseinandersetzen muss, wird die Übergangsphase zunehmend zur Dauerbelastung.

Die spezifischen Probleme der Zielgruppe sind somit sehr vielfältig. Neben einem problematischen sozialen Umfeld können ungeordnete familiäre Verhältnisse zu einem Belastungsfaktor werden. Häufig stehen diese Schwierigkeiten aber noch in Verbindung mit anderen Belastungen, vor allem mit gesundheitlichen Einschränkungen. In vielen Fällen waren die Betroffenen bereits alkohol- und/ oder drogenabhängig, aber auch Depressionen und körperliche Beschwerden spielen eine wesentliche Rolle. Infolgedessen sind die Jugendlichen auch wenig belastbar.

Weiterhin vermindern schulische Probleme bzw. allgemein eine geringe schulische Qualifikation die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt. Dass die Teilnehmerinnen bereits eine erhöhte Abbruchhäufigkeit aufweisen, verschlechtert ihre Ausgangsposition zusätzlich. Schwierigkeiten in der Schule umfassen dabei nicht nur Bildungsdefizite, sondern auch Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und damit verbunden das vorzeitige Verlassen der Schule.

Bei einigen der befragten Mädchen lassen sich außerdem Konflikte mit dem Gesetz feststellen, aber auch die Unfähigkeit einem geordneten Tagesablauf nachzugehen bzw. Probleme mit der Pünktlichkeit sind wesentliche Benachteiligungsfaktoren. Diese Vielzahl an Risikofaktoren treffen allerdings nicht gleichzeitig auf alle Teilnehmerinnen zu, sondern jeder Einzelfall verfügt über seine spezifischen Problemlagen.

5.2.7 Das soziale Umfeld der Zielgruppe

Das soziale Umfeld der Zielgruppe gilt zwar als wesentlicher Benachteiligungsfaktor, stellt aber keine Bedingung für das Scheitern dar. Besonders die Herkunftsfamilie ist oft ein entscheidender Problemfaktor, allerdings sind die familiären Verhältnisse allein nicht für die Benachteiligung der Jugendlichen verantwortlich, sondern wirken häufig in Verbindung mit anderen Problemen für die Zielgruppe nachteilig.

In diesen Familien herrschen oft Konflikte, Gewalt und eine gestörte Kommunikation. Zusätzlich spielen Suchtverhalten und psychische Probleme der Eltern eine große Rolle, wodurch diese unfähig sind, ihre eigenen Probleme zu lösen und sich überwiegend mit sich selbst beschäftigen. Die Jugendlichen geraten zunehmend mit in diesen Kreislauf aus Verzweiflung und Zerstörung und es wird für sie sehr schwierig, diesen Kreislauf zu durchbrechen, wenn keine Hilfe durch Außenstehende möglich ist. Schlechte Leistungen in der Schule oder eigenes Suchtverhalten können die Folge sein, denn immerhin waren drei der befragten Teilnehmerinnen in der Vergangenheit drogen- und alkoholabhängig. Die schlechten Leistungen in der Schule führen letztlich zu Fehlzeiten, Klassenwiederholungen oder sogar zum Abbruch. Weiterhin sind die Familien oft von Arbeitslosigkeit betroffen, was die Situation noch verschärft. Als problematisch erweisen sich vor allem auch Patchworkfamilien, die über ein hohes Konfliktpotenzial verfügen. Dass die Herkunftsfamilie nicht immer einen Problemfaktor darstellen muss, zeigt sich darin, dass vier der befragten Teilnehmerinnen geordnete familiäre Verhältnisse angeben. Sie schätzen besonders das Vertrauensverhältnis zu ihren Eltern und die Unterstützung, die sie bei Problemen erfahren.

Der oft problematische Freundeskreis der Jugendlichen verkörpert einen weiteren Belastungsfaktor, da dieser häufig aus den gleichen sozial schwachen Kreisen kommt. Die Orientierung an diesem Bekannten- und Freundeskreis ist sehr groß, was die Betroffenen zusätzlich negativ beeinflussen kann, z.B. indem das Suchtverhalten im Bekanntenkreis die eigene Abhängigkeit begünstigt. Die Jugendlichen schaffen es oft nicht, sich von ihrem Freundeskreis zu lösen, was auch in Zusammenhang mit dem bedingten Freizeitverhalten steht, d.h. es findet keine aktive Freizeitgestaltung statt. Außerdem ist die Zielgruppe wenig in Vereinen organisiert bzw. geht kaum aktiven Hobbys nach, so dass keine Möglichkeit besteht, andere Leute kennen zu lernen. Die Ergebnisse zeigen aber auch das andere Extrem, dass die Teilnehmerinnen kaum Freunde haben und sich als Einzelgänger aus ihrem Umfeld zurückziehen. Auffallend ist der oft positive Einfluss der Partner auf die Teilnehmerinnen, indem sie die Betroffenen motivieren und unterstützen. Zusätzlich sehen die Jugendlichen darin die Chance, sich von ihrem alten, problematischen Freundeskreis zu lösen.

5.3 Realismus, Hoffnung, Resignation, Handlungsunfähigkeit - Typen des Umgangs mit der Berufsförderung

5.3.1 Definition der Vergleichsdimensionen und ihrer Merkmalsausprägungen

Wie bereits in Kapitel 4.5 angesprochen, orientiert sich die eigene Typenbildung überwiegend an dem Stufenmodell von Kluge. Innerhalb des ersten Schrittes werden die empirisch gefundenen Vergleichsdimensionen gebildet und definiert. Anhand des empirischen Materials lassen sich in der eigenen Untersuchung die drei Vergleichsdimensionen Qualifikation, Motivation und Willensstärke ableiten, die nachfolgend als Ressourcendimensionen bezeichnet werden. Die Typenbildung beabsichtigt die Konstruktion differenzierter Fördertypen am Beispiel des FSTJ, die sich hinsichtlich der vorhandenen Ressourcendimensionen unterscheiden. Unter diesem Begriff werden die Fähigkeiten im Rahmen der Bildung bzw. im mentalen Bereich verstanden, wobei die Ressource Qualifikation der Bildung und die Ressourcen Motivation und Willensstärke dem mentalen Bereich zuzuordnen sind.

Um in einem späteren Schritt entscheiden zu können, über welche Ressourcendimensionen die einzelnen Fälle verfügen, werden an dieser Stelle auch die dazugehörigen Merkmalsausprägungen erarbeitet.

a) Ressourcendimension Qualifikation

Die Ressource Qualifikation gibt Auskunft über das Wissen und die vorhandenen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen des FSTJ. Diese beinhalten die sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Fach- und soziale Kompetenzen und gelten als Grundqualifikation und somit als Voraussetzung, um sich im Bereich der Ausbildung, im Beruf und schließlich im gesamten Lebensverlauf weiterentwickeln zu können. Ob die Teilnehmerinnen über die Ressource Qualifikation verfügen, wird objektiv über das Kriterium Bildungsabschluss gemessen, wobei der Hauptschulabschluss als Mindestvoraussetzung anzusehen ist. Allerdings stellt das Merkmal Bildungsabschluss nur ein Indiz für die vorhandene Qualifikation dar, denn dieses Kriterium allein sagt noch nichts über die eigentlichen Fähigkeiten aus. Daher ist es notwendig, dieses Merkmal auch subjektiv zu messen, weil durchaus die Mög-

lichkeit besteht, dass auch Teilnehmerinnen ohne Bildungsabschluss eine bestimmte Grundqualifikation aufweisen.

Bei dieser Zielgruppe spielt somit die subjektive Einschätzung der Qualifikation eine größere Rolle als die objektive Messung, da die Betroffenen z.B. aufgrund individueller Probleme und nicht nur wegen schulischer Defizite keinen Schulabschluss erworben haben. Drogenabhängigkeit, Konflikte in der Schule oder Schulunlust wurden in den Interviews unter anderem als persönliche Problemfaktoren ermittelt, die den Erwerb eines Schulabschlusses verhinderten.

Die subjektive Messung der Qualifikation erfolgt über das Kriterium Ausbildungsreife, d.h. ob die Teilnehmerinnen ausgehend von ihren individuellen Voraussetzungen dazu in der Lage sind, mindestens einen Hauptschulabschluss zu erwerben und eine Vollzeitausbildung zu beginnen. Zeigen sich bei den interviewten Jugendlichen z.B. Anzeichen einer schnellen Auffassungsgabe beim Lernen oder sind keine gravierenden schulischen Defizite erkennbar, kann die Ausbildungsreife anhand dieser Kriterien eingestuft werden.

Merkmalsausprägungen der Dimension Qualifikation

Im Rahmen der Qualifikation stellt die Art der Bildung die wichtigste objektive Merkmalsausprägung dar. Entscheidend ist, ob die Teilnehmerinnen mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen können. Aber auch wenn auf den ersten Blick der Schulabschluss die Qualifikation der Teilnehmerinnen einzustufen vermag, müssen zusätzlich subjektive Kriterien hinzugezogen werden, da die Art der Bildung nicht allein über die eigentliche Qualifikation aussagefähig ist. Sowohl eine schnelle Auffassungsgabe der Jugendlichen, wie z.B. Spaß am Lernen oder eine teilweise Unterforderung im Unterricht, als auch die Abwesenheit erkennbarer gravierender Lerndefizite, bilden charakteristische Merkmalsausprägungen der Ressourcendimension Qualifikation.

b) Ressourcendimension Motivation

Die Ressourcendimension Motivation erfasst die konkrete Zielsetzung der Teilnehmerinnen, d.h. die Absicht, etwas Bestimmtes zu realisieren. Dabei spielt Eigeninitiative bei der Zielerreichung eine besonders große Rolle. Die Motivation wird daran gemessen, ob sich die Jugendlichen auch ernsthaft bemühen, das Ziel zu erreichen bzw. ob sie Einsatz zeigen, ihr angestrebtes Ziel zu verwirklichen. Diese Einsatzbereitschaft lässt sich z.B. an-

hand der Kriterien Engagement und der Verwirklichung eigener Ideen bestimmen.

Merkmalsausprägungen der Dimension Motivation

Werden Berufsvorstellungen bereits im Jugendalter entwickelt, setzen sich die Teilnehmerinnen bereits sehr früh mit der beruflichen Zukunft auseinander und verfolgen mit viel Engagement und Eigeninitiative ihr Ausbildungsziel. Aber auch die aktuellen Vorstellungen von der beruflichen Zukunft besitzen für die Zielerreichung Relevanz, d.h. ob die Teilnehmerinnen bereits konkrete oder nur vage Zukunftserwartungen aufweisen. Sind die Ziele allerdings nicht realisierbar, kann dies ab einem bestimmten Zeitpunkt demotivierend für die Betroffenen wirken.

Des Weiteren stellen der Familien- und Freundeskreis, aber auch die besuchten Maßnahmen selbst wichtige Einflussfaktoren für die Motivation der Teilnehmerinnen im FSTJ dar. Insbesondere die Erfahrungen mit bisherigen Förderangeboten spielen für die Zielgruppe eine große Rolle, weil diese die Motivation im FSTJ positiv oder negativ beeinflussen können. Ausschlaggebend sind ebenfalls Spaß und Interesse an der Lerntätigkeit, aber auch die Motive am FSTJ teilzunehmen. Das Hauptmotiv, mit dem die Jugendlichen die Angebote besuchen, ist somit entscheidend für den Verlauf der Maßnahme. Während positive Einstellungen, wie z.B. berufliche Orientierung, Zielstrebigkeit und Engagement, die Teilnehmerinnen anspornen, entfalten dagegen Langeweile oder Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation eher eine negative Wirkung in Bezug auf die Motivation.

Auch die Merkmalsausprägung Eigeninitiative gibt Auskunft über das Vorliegen von Motivation, d.h. ob die Teilnehmerinnen die Bereitschaft zeigen, ihre Situation zu ändern und überwiegend eigenständig ihre Ziele verfolgen oder stattdessen ihre Entscheidungen Anderen überlassen.

c) Ressourcendimension Willensstärke

Die Ressource Willensstärke gibt die innere Bereitschaft der Teilnehmerinnen, eine Station erfolgreich zu beenden, an. Da insbesondere das Durchhaltevermögen in den bisher besuchten Stationen für die Willensstärke entscheidend ist, wird diese Ressourcendimension auch als Ausdauerfähigkeit charakterisiert. Die objektive Messung der Willensstärke erfolgt einerseits anhand der Anzahl und Dauer der bereits absolvierten Stationen und andererseits vor allem anhand der Abbruchhäufigkeit. Ergänzend wird, wie bei der Ressourcendimension Qualifikation, die subjektive Messung in Form der individuellen Gründe des Abbruchs berücksichtigt, weil dieser nicht

nur auf personengebundene, sondern auch personenunabhängige Ursachen zurückzuführen ist. Fehlende Geduld oder auch fehlendes Interesse stellen z.B. personengebundene Gründe dar, während z.B. das Auslaufen einer Maßnahme personenunabhängig zum vorzeitigen Abbruch (vgl. Fall 6 und 9) führt.

Merkmalsausprägungen der Dimension Willensstärke

Die hohe Abbruchhäufigkeit der Teilnehmerinnen in bisherigen Stationen ist ein Anzeichen von fehlendem Durchhaltevermögen, wodurch sich die Gefahr erhöht, auch das FSTJ bzw. zukünftige Ausbildungsziele nicht zu beenden. Auch die geringe bzw. fehlende physische und psychische Belastbarkeit der befragten Jugendlichen wirkt sich negativ auf die Zielerreichung aus.

Ein großes Problem hinsichtlich der Willensstärke liegt vor allem in der Unzuverlässigkeit der Teilnehmerinnen begründet. Hierbei sind primär die Unpünktlichkeit bzw. die Häufigkeit der Fehltage als zentrale Faktoren zu nennen. Für das Vorhandensein von Willensstärke ist aber außerdem entscheidend, ob die Jugendlichen an den Angeboten ernsthaft teilnehmen oder nicht.

Die nachfolgende Tabelle dient als Zusammenfassung der ersten Auswertungsstufe und dokumentiert noch einmal die drei Ressourcendimensionen mit ihren dazugehörigen Merkmalsausprägungen.

Tab. 15: Überblick über die empirisch gefundenen Ressourcendimensionen und deren Merkmalsausprägungen

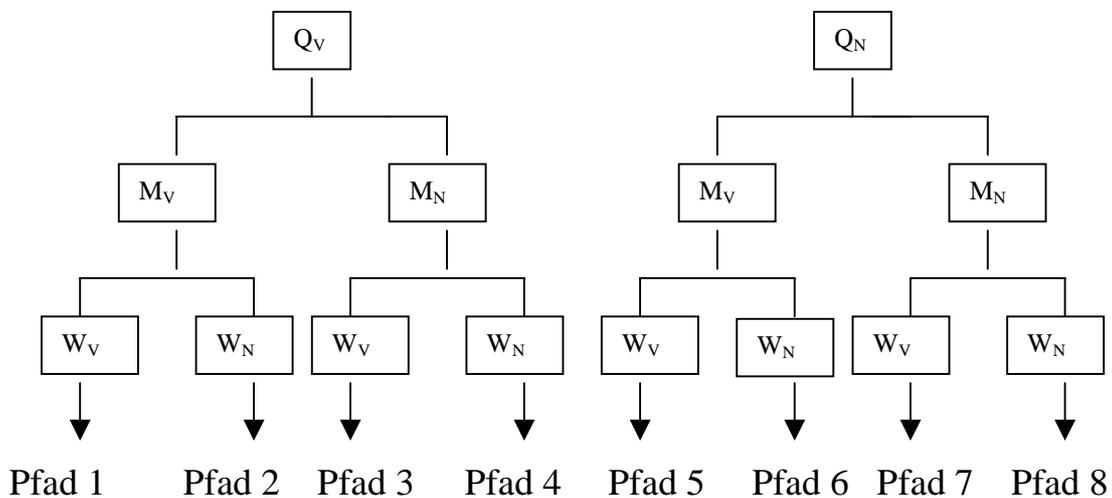
Qualifikation	Motivation	Willensstärke
Art der Bildung (geringer oder fehlender Schulabschluss)	Berufsvorstellungen vor Eintritt in das FSTJ	Abbruchhäufigkeit bzw. Abbruchgefahr vs. Durchhaltevermögen
schnelle Auffassungsgabe beim Lernen	aktuelle Vorstellungen von der beruflichen Zukunft	Belastbarkeit (physisch und psychisch)
keine gravierenden schulischen Defizite	Erfahrungen mit bisherigen Maßnahmen	Zu- bzw. Unzuverlässigkeit
	Spaß, Interesse am Lernen	Ernsthaftigkeit der Teilnahme
	Eigen- bzw. Fremdinitiative	
	Einflüsse auf die Zielgruppe	
	Motive der Teilnahme am FSTJ	
	Zukunftserwartungen	

5.3.2 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Innerhalb der zweiten Auswertungsstufe werden zunächst die Fälle anhand der drei Ressourcendimensionen und ihrer dazugehörigen Merkmale nach dem agglomerativen Verfahren gruppiert. Den Ausgangspunkt bilden die Einzelfälle, die zu einer Gruppe zusammenzufassen sind, sofern sie sich ähneln bzw. eine geringe Distanz aufweisen. Anschließend erfolgt die Analyse der ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten (vgl. Kluge 1999: 270).

Vor der eigentlichen Fallgruppierung werden die möglichen Merkmalskombinationen vorgestellt. Bei drei Ressourcendimensionen mit den zwei Ausprägungen „vorhanden“ oder „nicht vorhanden“ ergeben sich acht mögliche Kombinationen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die verschiedenen Möglichkeiten:

Abb. 7: Gruppierung der Kombinationsmöglichkeiten (*eigene Untersuchung, in Anlehnung an Kluge 1999: 271*)



Q_V : Qualifikation vorhanden

Q_N : Qualifikation nicht vorhanden

M_V : Motivation vorhanden

M_N : Motivation nicht vorhanden

W_V : Willensstärke vorhanden

W_N : Willensstärke nicht vorhanden

Weiterhin ist es notwendig, für jeden Einzelfall die Überprüfung der vorhandenen Ressourcendimensionen ausführlich zu dokumentieren, um die Entscheidung transparent zu gestalten. Weist der Einzelfall den Großteil der zuvor definierten dazugehörigen Merkmalsausprägungen auf, wird dem jeweiligen Fall die entsprechende Ressourcendimension zugeordnet. Die anschließenden Tabellen verdeutlichen die Entscheidungskriterien:

Tab. 16-1: Zuordnung Fall 1 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	vorhanden	vorhanden
fehlender Schulabschluss; durch familiäre Situation verursacht Unterforderung mit dem Unterricht im FSTJ gute Leistungen in der Schule (vor Konfliktverstärkung)	Eigeninitiative Entwicklung eigener Berufsvorstellungen im FSTJ Spaß, Interesse am Lernen Absolvieren von Zertifikaten zur Chancenverbesserung Abschluss FSTJ als Ziel	FSTJ als Maßnahme erstmalig beendet ernsthafte Zielverfolgung

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, sind bei Susanne alle drei Ressourcendimensionen vorhanden. Auch wenn der Schulabschluss fehlt, kann von einer Grundqualifikation ausgegangen werden, da dies auf familiäre Probleme zurückzuführen ist, die dem Erwerb eines Schulabschlusses entgegenstanden. Susanne entwickelt viel Eigeninitiative, vor allem bei der Suche nach einem Praktikum. Außerdem nutzt sie das FSTJ, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, indem sie verschiedene Zertifikate absolviert. Ihre Motivation ist daher sehr hoch einzuschätzen. Gleichzeitig kann von einer hohen Willensstärke ausgegangen werden, da sie ernsthaft und selbständig ihre Ziele verfolgt. Dies wird durch das reguläre Beenden der Maßnahme bestätigt.

Tab. 16-2: Zuordnung Fall 2 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
nicht vorhanden	teilweise vorhanden	nicht vorhanden
fehlender Schulabschluss gravierende schulische Defizite Besuch Förderschule, Abbruch	keine Eigeninitiative bei der Zielerreichung (fehlendes Selbstbewusstsein) seit der Teilnahme am FSTJ Vorstellungen über berufliche Zukunft	FSTJ als letzte Chance, hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit psychisch labil, Zusammenhang mit Suchtverhalten in der Vergangenheit

Bei Nadine ist lediglich eine Teilmotivation vorzufinden, die sich aus der Hoffnung begründet, mit dieser Maßnahme eine Lehrstelle zu finden. Sie begreift daher auch, dass das FSTJ ihre letzte Chance darstellt, so dass sie einen positiven Abschluss dieser Maßnahme anstrebt. Allerdings zeigt sie keine Eigeninitiative bei der Zielverwirklichung, was aufgrund ihres fehlenden Selbstbewusstseins auch nicht möglich ist. Sie ist vollständig von der Hilfe Außenstehender abhängig, um ein Ziel zu erreichen. Häufige Abbrüche von Maßnahmen in der Vergangenheit zeigen außerdem, dass Nadine ein geringes Durchhaltevermögen besitzt. Dies hängt auch mit ihrer psychischen Labilität zusammen, die sich aufgrund ihrer Suchtprobleme herausgebildet hat. Selbst wenn Nadine eine Lehrstelle erhält, ist sie aufgrund gravierender schulischer Defizite kaum für eine Vollzeitausbildung geeignet, was ihre Motivation und Willensstärke zusätzlich beeinträchtigt.

Tab. 16-3: Zuordnung Fall 3 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Hauptschulabschluss Unterforderung mit dem Unterricht im FSTJ	keine Eigeninitiative, fehlende Selbstständigkeit bei der Zielverwirklichung konkrete Anforderungen an den Beruf, aber fehlendes Engagement anfangs fehlende Motivation zum Besuch des FSTJ trotz Qualifikation keine Motivation einen höheren Abschluss zu erreichen Faulheit	positive Wahrnehmung des FSTJ unregelmäßige Teilnahme, Anreize erforderlich hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit Unzuverlässigkeit

Tabelle 16-3 zeigt, dass Sandy Qualifikation besitzt, die anderen beiden Ressourcendimensionen jedoch fehlen. Sie ist sehr unzuverlässig, was die hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit signalisiert. Dies ist jedoch nicht, wie z.B. bei Nadine, auf eine labile Psyche, sondern auf ein Motivationsproblem zurückzuführen. Sandy ist sehr bequem, was auch bei ihrer Zielverfolgung deutlich wird. Sie entwickelt zwar konkrete Vorstellungen, zeigt aber keine Eigeninitiative, um diese zu verwirklichen.

Tab. 16-4: Zuordnung Fall 4 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
Hauptschulabschluss Schulabschluss erreicht, trotz konfliktreicher Schulzeit	Abschluss des FSTJ und einer Ausbildung als Ziel Zielerreichung als Priorität	psychisch instabil, Zusammenhang mit negativer Schulzeit kaum körperlich belastbar ernsthafte Zielverfolgung Betreuung und Selbstbestätigung erforderlich um erneuter Abbruchgefahr vorzubeugen hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit

Auch bei Dana fehlt die Dimension Willensstärke, allerdings ist dies nicht, wie bei Sandy, auf ein Motivationsproblem, sondern auf ein psychisches Problem zurückzuführen, was mit ihren negativen Erfahrungen während ihrer Schulzeit zusammenhängt. Sie ist sehr motiviert, was sich z.B. in ihrer Zielverfolgung widerspiegelt. Problematisch ist jedoch, dass sie psychisch und physisch kaum Belastungen standhält und bei dem Auftreten erster Schwierigkeiten sofort wieder aufgibt. Dies verdeutlicht auch ihre sehr hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit.

Tab. 16-5: Zuordnung Fall 5 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	vorhanden	vorhanden
Hauptschulabschluss hohe Lernbereitschaft Spaß am Unterricht im FSTJ	frühzeitige Berufsvorstellungen Eigeninitiative Zielstrebigkeit zur Verbesserung beruflicher Chancen Realschulabschluss als Ziel Interesse, Spaß am FSTJ	realistische und kritische Betrachtung vorhandener Alternativen geringe Gefahr der Enttäuschung mehrfache Abbrüche in der Vergangenheit, Zusammenhang mit Suchtproblemen psychische Stabilität (aktuell) FSTJ regulär beendet BBE als Übergang zur Vorbeugung alter Verhaltensmuster

Wie aus Tabelle 16-5 zu entnehmen ist, verfügt Bianca über alle drei Ressourcendimensionen. Auffallend ist ihre sehr hohe Lernbereitschaft, die sich z.B. in dem Wunsch äußert, einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Sie entwickelte sehr früh Vorstellungen über ihren Berufswunsch und verfolgt diesen konsequent. Im Allgemeinen kann bei Bianca von einer hohen Motivation und Zielstrebigkeit ausgegangen werden. Zusätzlich ist sie sehr willensstark, was u.a. auf ihren Realismus zurückzuführen ist. Sie verfolgt nur Ziele, die ihren Voraussetzungen entsprechen. Ihre bisherigen Abbrüche weisen zwar auf eine geringere Willensstärke hin, dies begründet sich jedoch in erster Linie mit ihren damaligen Suchtproblemen.

Tab. 16-6: Zuordnung Fall 6 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
nicht vorhanden	teilweise vorhanden	nicht vorhanden
fehlender Schulabschluss, Abgangszeugnis 7. Klasse gravierende schulische Defizite Klassenwiederholungen	Zukunft der Kinder als Priorität Wunsch nach Eigeninitiative scheitert an Unselbständigkeit, Unflexibilität	Hoffnung auf eine Lehre durch Teilnahme am FSTJ fehlende Initiative Mutterschaft als „Begründung“ für Inaktivität hohe Unflexibilität und Immobilität

Bei Isabel fehlen sowohl die Qualifikation als auch die Willensstärke vollständig. Es kann lediglich von einer Teilmotivation ausgegangen werden, die auf ihre Kinder zurückzuführen ist, da sie ihnen eine bessere Zukunft ermöglichen möchte. Isabel ist jedoch sehr unselbständig und auf Hilfe von Außenstehenden angewiesen, um ihre Ziele zu erreichen. Daher zeigt sie auch keine Eigeninitiative. Ihre Inaktivität begründet sie mit ihrer Mutterschaft, die ihr oft als willkommene „Ausrede“ dient. Sie gibt vorschnell auf, wenn sie der Meinung ist, Mutterschaft und Beruf nicht miteinander vereinbaren zu können. Verstärkt wird diese fehlende Initiative durch ein hohes Maß an Immobilität.

Tab. 16-7: Zuordnung Fall 7 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	kaum vorhanden	nicht vorhanden
fehlender Schulabschluss Nachholen des Hauptschulabschlusses gescheitert, Zusammenhang mit Suchtverhalten, Fehltagen Unterforderung mit dem Unterricht im BVJ nach FSTJ Abendschule (Nachholen des Hauptschulabschlusses)	kaum Gedanken über Berufswahl und Zukunft nach FSTJ Besuch der Abendschule aufgrund fehlender Perspektiven Geldmotiv als relevantes Entscheidungskriterium (Geld als Hauptmotivation)	hohe Unzuverlässigkeit (Fehltage, Unpünktlichkeit) hohe Abbruchhäufigkeit wiederholte Teilnahme am FSTJ Abbruch aller Praktika im FSTJ kaum physisch belastbar wiederholt beim Erreichen des Hauptschulabschlusses gescheitert

Sara zeigt weder Willensstärke noch Motivation. Auch wenn kein Schulabschluss vorhanden ist, weist sie eine Grundqualifikation auf. Ihre bisherigen gescheiterten Versuche, einen Schulabschluss zu absolvieren, stehen mit ihren Suchtproblemen in Zusammenhang, wodurch Sara letztendlich die Schule nicht mehr besuchte. Sie ist sehr unzuverlässig, was zu einer hohen Abbruchquote in der Vergangenheit geführt hat. Auch ihre Teilnahme am FSTJ ist durch wiederholte Fehltage gekennzeichnet. Geld scheint daher auch das einzige Kriterium zu sein, das Sara zur Zielverwirklichung motiviert.

Tab. 16-8: Zuordnung Fall 8 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	vorhanden	vorhanden
Hauptschulabschluss mittelmäßige bis gute Leistungen in der Schule Realschulabschluss als Ziel hohe Lernbereitschaft	unschlüssig über Berufswahl, trotzdem Beschäftigung mit beruflicher Zukunft Nachholen des Realschulabschlusses zur beruflichen Chancverbesserung höher gebildeter Freundeskreis als Motivationsschub bisherige Maßnahmen positiv wahrgenommen schulische Weiterbildung als Priorität	Hauptschulabschluss erfolgreich nachgeholt Verbesserung der Zukunftschancen durch höheren Abschluss bereits erfolgreich Maßnahmen (BVJ) beendet geringe Abbruchhäufigkeit

Bei Carolin sind alle drei Ressourcendimensionen vorhanden. Ihre hohe Motivation spiegelt sich vor allem in ihrer aktiven und selbständigen Zielverfolgung wider. Sie ist sehr zukunftsorientiert in Bezug auf ihre beruflichen Vorstellungen. Deshalb möchte sie auch den Realschulabschluss nachholen, um ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern. Die schulische Weiterbildung stellt somit ihr höchstes Ziel dar. Die geringe Abbruchquote von bisherigen Maßnahmen und die positive Bilanz ihrer Zielverwirklichung sprechen außerdem für eine hohe Willensstärke.

Tab. 16-9: Zuordnung Fall 9 zu den einzelnen Ressourcendimensionen

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
Realschulabschluss Abbruch Fachoberschule aufgrund psychischer Instabilität Beginn einer Lehre nach dem FSTJ	Bekämpfung der Instabilität (Therapie, FSTJ als Training) Absolvieren verschiedener Praktika um berufliche Orientierung zu finden Interesse, Spaß am FSTJ	psychisch labil, Therapie zur Bewältigung hohe Abbruchhäufigkeit aufgrund psychischer Instabilität kein Durchhaltevermögen, wenig Selbstvertrauen ernsthafte Zielverfolgung, aber Unterstützung weiterhin notwendig (Selbständigkeit fehlt)

Ina weist von allen befragten Jugendlichen die höchste formale Qualifikation auf. Bis zum Schulabschluss und dem darauf folgenden Versuch, eine Ausbildung zu absolvieren, durchläuft sie eine typische Normalbiographie. Ihr bisheriges Scheitern ist vor allem auf ihre labile Psyche und ein fehlendes Selbstbewusstsein zurückzuführen. Sie ist sehr motiviert und verfolgt ernsthaft ihre Ziele, allerdings zweifelt sie sehr schnell an sich und flüchtet vor der Bewältigung von Aufgaben.

Nach der Zuordnung der Einzelfälle zu den Ressourcendimensionen, ist erkennbar, welche Fälle sich ähneln bzw. eine geringe Distanz aufweisen. Der nächste Teilschritt besteht daher in der endgültigen Gruppierung der Fälle nach dem agglomerativen Verfahren.

Tab. 17: Gruppierung der Fälle nach dem agglomerativen Verfahren (eigene Untersuchung, in Anlehnung an Kluge 1999: 271)

Q _V				Q _N			
M _V		M _N		M _V		M _N	
W _V	W _N						
Q _V , M _V , W _V	Q _V , M _V , W _N	Q _V , M _N , W _V	Q _V , M _N , W _N	Q _N , M _V , W _V	Q _N , M _V , W _N	Q _N , M _N , W _V	Q _N , M _N , W _N
Möglichkeit 1	Möglichkeit 2	Möglichkeit 3	Möglichkeit 4	Möglichkeit 5	Möglichkeit 6	Möglichkeit 7	Möglichkeit 8
Fälle 1, 5, 8	Fälle 4, 9	empirisch nicht gefunden	Fälle 3, 7	empirisch nicht gefunden	Fälle 2, 6 (wie Möglichkeit 8)	empirisch nicht gefunden	Fälle 2, 6 (wie Möglichkeit 6)
Typ 1	Typ 2		Typ 3		Typ 4		Typ 4

Nach der Gruppierung zeigt sich, dass sich die Fälle eins, fünf und acht, vier und neun sowie drei und sieben ähneln und somit jeweils zu einem empirischen Typ zusammengefasst werden können. Auch die Fälle zwei und sechs weisen eine geringe Distanz auf und bilden einen empirisch gefundenen Typ, allerdings lässt sich in beiden Fällen die Ressourcendimension Motivation nicht eindeutig bestimmen, deshalb werden beide sowohl in Gruppe sechs als auch in Gruppe acht eingestuft. Somit ist es schwierig, die zwei Fälle eindeutig einer der beiden Kombinationen zuzuordnen. In Gruppe sechs wird den Betroffenen Motivation unterstellt, obwohl die übrigen Grundlagen fehlen. Im Normalfall dürften die Jugendlichen aber bei dieser Kombinationsart nicht übermäßig motiviert sein, weil es eher unwahrscheinlich ist, bei fehlender Willensstärke *und* fehlender Qualifikation gleichzeitig über eine hohe Motivation zu verfügen. Die angenommene geringe Motivation führt zu dem Problem, ob der jeweilige Fall möglicherweise in die Gruppe acht einzustufen ist. Auch bei dieser Kombination zeigen sich ähnliche Zuordnungsprobleme, denn wenn die Betroffenen überhaupt keine der drei Ressourcendimensionen aufweisen, wären sie vermutlich nicht im FSTJ. Diese Kombinationsart, bei der alle drei Grundlagen fehlen, wird in reiner Form im Maßnahmenbereich kaum vorzufinden sein. Bereits allein die Teilnahme ist in den beiden untersuchten Fällen ein Anzeichen für eine zumindest geringe Motivation. Dieses Minimum an Motivation stellt den Forscher wiederum vor die Entscheidung, die Fälle vielleicht doch in Gruppe sechs einzustufen. Die eindeutige Zuordnung bleibt

also offen. Da sich beide Kombinationsmöglichkeiten nur hinsichtlich der Motivation unterscheiden, werden beide Gruppen zu einem empirischen Typ zusammengefasst, da sie im Prinzip einen ähnlichen Fördertyp darstellen, unabhängig davon, ob die Motivation teilweise oder gar nicht vorhanden ist.

Tabelle 17 zeigt auch, dass die Gruppen drei, fünf und sieben in der Untersuchung empirisch nicht gefunden wurden. Daher ist im nächsten Schritt zu klären, ob diese trotzdem in der Realität auftreten können und nur aufgrund der geringen Fallzahl zufällig nicht vorlagen oder ob diese Fördertypen tatsächlich nicht existieren.

Bei der dritten Kombination sind die Betroffenen qualifiziert und willensstark, aber nicht motiviert. Diese Möglichkeit ist in der Realität eher unwahrscheinlich, weil bei vorhandener Qualifikation und Willensstärke die Jugendlichen zumindest eine Teilmotivation aufweisen müssten. Wenn allerdings die Motivation direkt auf das FSTJ bezogen wird, kann auch dieser Fördertyp in der Realität gefunden werden. Dies ist möglich, wenn z.B. eine Teilnehmerin die Qualifikation besitzt und aufgrund ihrer Willensstärke eine bestimmte Richtung einschlagen will, aber durch die gegebene Förderstruktur nur in das FSTJ vermittelt wird. Es ist davon auszugehen, dass die Negativabbrecher diesen Typ repräsentieren, weil diese aufgrund fehlender Motivation abbrechen und sich somit der Förderung entziehen. Infolge des schnellen Abbruchs der Teilnehmerinnen waren diese in der Untersuchung jedoch nicht greifbar.

Die fünfte Gruppe beinhaltet bei fehlender Qualifikation die Ressourcen dimensionen Motivation und Willensstärke. In diesem Fall weist der Betroffene zwar keine bzw. kaum Qualifikation auf, aber der Jugendliche geht aufgrund der vorhandenen Motivation und Willensstärke trotzdem mit einer positiven Einstellung in die Maßnahme. Diese Kombination ist theoretisch durchaus möglich und wurde entweder nur aufgrund der geringen Fallanzahl nicht gefunden oder dieser Fördertyp wurde bereits in Maßnahmen vor dem FSTJ aufgefangen und auf das Erwerbsleben vorbereitet. Dieser Fördertyp existiert somit in der Realität und ist durch reine Bildungsangebote, wie sie z.B. das BBE und BVJ zum Ziel haben, zu unterstützen. Indem der Betroffene gleichzeitig über die Ressourcen Motivation und Willensstärke verfügt, zeigt dieser Typ ein hohes Durchhaltevermögen, so dass es eher unwahrscheinlich ist, dass er bei Problemen oder Misserfolgen sofort diese Maßnahme abbricht, sondern versucht weiterhin durchzuhalten.

Die Ressourcenkombination Motivation und Willensstärke kommt, außer bei dem ersten Fördertyp, bei keiner anderen Kombinationsart vor, d.h. es

fehlen entweder immer die Motivation, die Willensstärke oder beide Merkmale. Daher stellt sich die Frage, warum dann der erste Fördertyp, bei dem alle drei Grundlagen vorhanden sind, im FSTJ zu finden ist, während der Fördertyp, dem die Qualifikation fehlt, vermutlich schon zuvor von anderen Maßnahmen aufgefangen wird. Bei dem ersten Fördertyp handelt es sich um Jugendliche, die in der Regel durch äußere Einflüsse aus ihrer Normalbiographie herausgerissen wurden, wie z.B. Suchtverhalten, problematische familiäre Verhältnisse oder auch durch Umorientierungen während der Berufsfindung. Die vergangenen Abbrüche sind daher extern bedingt, außerdem waren die Betroffenen zu dieser Zeit vermutlich noch nicht so stabil und chancenreich wie zum jetzigen Zeitpunkt. Dieser fünfte Fördertyp fällt also entweder nicht durch das Raster bisheriger Maßnahmen oder wurde nur durch die geringe Fallanzahl zufällig empirisch nicht nachgewiesen.

Die letzte Kombinationsmöglichkeit, bei der die Betroffenen weder qualifiziert noch motiviert sind, sondern nur Willensstärke aufweisen, ist eher unrealistisch. Motivation kann zwar ohne Willensstärke durchaus vorkommen, aber im umgekehrten Fall sollte Willensstärke nicht von der Motivation losgelöst betrachtet werden, d.h. wenn der Betroffene willensstark ist, wird er in der Regel zumindest teilweise motiviert sein, unabhängig von der Qualifikation.

Insgesamt ergeben sich aus den acht möglichen Gruppierungen fünf Fördertypen, wobei vier in der eigenen Untersuchung empirisch ermittelt wurden. Der vierte Typ, der die Fälle zwei und sechs beinhaltet, lässt sich aus zwei Gruppierungen zu einem Typus zusammenfassen. Es wurde aber auch gezeigt, dass ein fünfter Fördertyp in der Realität durchaus auftreten kann und womöglich aufgrund der geringen Fallanzahl nicht gefunden bzw. bereits durch vorherige Maßnahmen aufgefangen wurde. Lediglich zwei Gruppierungen lassen sich in der Realität kaum wiederfinden, sondern nur in Ausnahmefällen als sogenannte „Ausreißer“.

5.3.3 Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge bei den gebildeten Typen

In tabellarischer Form ergeben die vier empirisch gefundenen Typen und die Zuordnung ihrer Ressourcendimensionen folgendes Bild:

Tab. 18: Überblick über die vier Typen und die vorhandenen Ressourcendimensionen

Typ	Qualifikation	Motivation	Willensstärke
Typ 1 (Fälle 1, 5, 8)	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Typ 2 (Fälle 4, 9)	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
Typ 3 (Fälle 3, 7)	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Typ 4 (Fälle 2, 6)	nicht vorhanden	teilweise vorhanden	nicht vorhanden

In dieser Auswertungsstufe werden inhaltliche Sinnzusammenhänge innerhalb und zwischen den einzelnen Typen ermittelt. Daher steht zunächst die Suche nach Zusammenhängen zwischen den Fällen eines Typus im Vordergrund, um diese Typen anschließend voneinander abzugrenzen und zu vergleichen (vgl. Kluge 1999: 260). Grundlage dieses Vorgangs ist die vorläufige Charakterisierung der Fälle in der zweiten Auswertungsstufe (siehe Tabellen 16-1 bis 16-9).

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die ermittelten Sinnzusammenhänge innerhalb der einzelnen vier Typen:

Tab. 19-1: Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 1

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
hohe Lernbereitschaft, Spaß am Lernen	realistische Einschätzung von Zukunftsperspektiven und Chancen	ernsthafte und überwiegend eigenständige Zielverfolgung
überwiegend Schulabschluss vorhanden	Realismus als Basis für Handlungen	geringe Abbruchgefahr als Folge psychischer Stabilität und realistischer Einschätzung der Situation
aktive Weiterbildung durch Kurse (Zertifikate)	Eigeninitiative	kaum Fehltage im FSTJ, Durchhaltevermögen
zum Teil Unterforderung mit dem Unterricht im FSTJ	Streben nach höherer Bildung	Interesse am FSTJ, Engagement
Streben nach höher qualifiziertem Schulabschluss	Zielstrebigkeit zur beruflichen Chancenverbesserung	
Bildungswille, aber durch äußere Einflüsse gebremst	Chancennutzung	
Leistungspotenzial während der Schulzeit nicht ausgeschöpft	Nutzen von Angeboten im FSTJ	
	Hauptmotiv der Teilnahme:	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ziel, etwas zu erreichen ▪ Verbesserung der Perspektiven durch Chancennutzung 	

Bei dem ersten Typus sind alle drei Ressourcendimensionen in hohem Ausmaß vorhanden. Die drei Fälle, die diesem Typus zugeordnet werden können, zeichnen sich durch eine hohe Lernbereitschaft aus. Sich weiterzubilden und somit die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, stellt daher ein wesentliches Ziel dar. Dies spiegelt sich auch in der hohen Motivation und Willensstärke wider. Die drei Fälle gehen sehr selbständig bei ihrer Zielverwirklichung vor. Außerdem können sie ihre Perspektiven und Chancen realistisch einschätzen, was eine geringe Abbruchgefahr zur Folge hat.

Tab. 19-2: Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 2

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
Spaß, Interesse am Unterricht Schulabschluss vorhanden Lernbereitschaft Belegen von Kursen, Zertifikaten keine Probleme dem Unterricht zu folgen	realistische Vorstellungen, aber intensive Betreuung zur Durchsetzung der Ziele notwendig Zielstrebigkeit zur beruflichen Chancenverbesserung Nutzen von Angeboten im FSTJ	hohe Abbruchhäufigkeit als Folge psychischer Instabilität Abbruch als schnelle und einfache Lösung keine aktive Problem- und Konfliktbewältigung geringes Selbstbewusstsein geringes Durchhaltevermögen trotz Schulabschluss Probleme bei der weiteren Zielverfolgung <ul style="list-style-type: none"> ▪ verursacht durch externe Einflüsse ▪ Schwierigkeiten bei der Problembewältigung (Flucht vor Problemen) Unsicherheit im Handeln

Dem zweiten Typus können die Fälle 4 und 9 zugeordnet werden. Beide weisen in Form eines Schulabschlusses eine formale Qualifikation auf. Ähnlich wie bei dem ersten Typ sind die Fälle des zweiten Typs sehr motiviert und zeigen eine hohe Lernbereitschaft. Sie verfolgen ernsthaft ihre Ziele, allerdings ist nach wie vor eine intensive Betreuung erforderlich, um die Ziele zu verwirklichen. Ursache ist die Flucht vor Problemen, d.h. die Betroffenen können ihre Probleme und Konflikte nicht aktiv bewältigen. Ein Abbruch erscheint als unkomplizierte und schnelle Problemlösung, wodurch der eigentliche Konflikt aber weiterhin bestehen bleibt. Diese psychische Instabilität, hervorgerufen durch Unsicherheit und einem geringem Selbstbewusstsein, macht die fehlende Willensstärke aus.

Tab. 19-3: Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 3

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
schulische Grundbildung	Trägheit	Willensschwäche, hohe Abbruchhäufigkeit
Qualifikation durch Bequemlichkeit nicht genutzt	Zielerreichung mit minimalem Aufwand	Verweigerung gegenüber Maßnahmen (BBE, BVJ)
höher qualifizierter Abschluss kein erstrebenswertes Ziel, Zufriedenheit mit Hauptschulabschluss	keine Eigeninitiative, kein Engagement, sondern abwartende Haltung	hohe Unzuverlässigkeit (Unpünktlichkeit, Fehltag)
keine Lernbereitschaft	Geldmotiv, extrinsische Motivation	fehlendes Engagement zur Veränderung der Situation
Schulunlust	Setzen von Anreizen erforderlich	
	Aufwand-Nutzen-Abwägung vor jeder Handlung	

Die beiden Fälle, die dem dritten Typus zugeordnet werden können, weisen lediglich eine Grundqualifikation auf. Sie sind weder motiviert, noch zeigen sie Willensstärke, um erfolgreich eine Maßnahme beenden bzw. ein Ziel erreichen zu können. Dazu fehlen das Engagement und Eigeninitiative. Das Setzen von Anreizen ist daher auch die einzige Möglichkeit, um diesen Typ zu motivieren. Diese extrinsische Motivation geht mit einer hohen Unzuverlässigkeit einher, was wiederum eine hohe Abbruchhäufigkeit zur Folge hat.

Tab. 19-4: Inhaltliche Sinnzusammenhänge bezogen auf Typ 4

Qualifikation	Motivation	Willensstärke
fehlender Schulabschluss	erst seit FSTJ Gedanken über berufliche Zukunft	sehr stark auf Außenstehende angewiesen (Behörden, Ämter, Betreuer)
gravierende schulische Defizite, Grundlagen fehlen	schnelles Abfinden mit der Situation	Hilflosigkeit
Abgang von der Schule mit dem Wissensstand der 7./8. Klasse	FSTJ oft als letzte Chance, als letzter Hoffnungsschimmer um aus der prekären Lage auszubrechen	Willensschwäche aufgrund psychischer Instabilität und fehlender Qualifikation
häufig Besuch der Förderschule	durch Teilnahme am FSTJ vorübergehende Beschäftigung	Folgen: Unsicherheit, geringes Selbstbewusstsein
keine Eignung für eine Vollzeitausbildung	keine Eigeninitiative (Hilflosigkeit)	
	keine Zukunftserwartungen	

Bei dem vierten Typus fehlen alle drei Ressourcendimensionen. Die beiden Fälle sind für eine Vollzeitausbildung nicht geeignet, da sie gravierende schulische Defizite haben. Ein vorzeitiger Abgang von der Schule war die

einzigste Konsequenz und stellt auch keine Seltenheit dar. Das FSTJ gilt für beide Fälle als letzte Alternative, wodurch sie auch motiviert sind. Außerdem können sie mit Hilfe dieser Maßnahmen kurzfristig aus ihrer prekären Situation ausbrechen. Allerdings sind sie nicht in der Lage, selbst aktiv zu handeln, sondern von der Hilfe Außenstehender abhängig. Ihre Hilflosigkeit mündet in Unsicherheit und einem geringen Selbstbewusstsein, was auch die hohe Abbruchquote in der Vergangenheit bestätigt.

In einem weiteren Schritt werden die inhaltlichen Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Typen ermittelt:

Die ersten beiden Typen unterscheiden sich überwiegend durch die Ressourcendimension Willensstärke. Hinsichtlich der Qualifikation und Motivation zeigen sich dagegen viele Gemeinsamkeiten, vor allem in Bezug auf die hohe Lernbereitschaft, die realistischen Vorstellungen und Zielstrebigkeit. Während aber bei dem zweiten Typ nur auf eine Ausbildung als wesentliches Ziel hingearbeitet wird, möchte Typ 1 zusätzlich zur Ausbildung einen höher qualifizierten Abschluss erreichen, um die beruflichen Chancen zu verbessern. Bei dieser Gruppe steht also der qualifikatorische Aspekt im Vordergrund. Der zweite Typ ist dagegen mehr mit dem Training der Willensstärke beschäftigt, was sich wiederum auch auf die Motivation auswirkt. Die Betroffenen sind unter anderem auf eine intensivere Betreuung als Typ 1 angewiesen, um ihre Ziele zu erreichen und die Motivation nicht zu verlieren.

Eine geringe bzw. nicht vorhandene Willensstärke liegt auch bei dem dritten Typ vor, allerdings nicht in Form eines psychischen Problems wie bei Typ 2, sondern als ein Motivationsproblem. Während der zweite Typ motiviert ist, seine Ziele zu verwirklichen, aber aufgrund hoher Unsicherheit und einem geringem Selbstbewusstsein fremde Hilfe benötigt, zeichnet sich der dritte Typ durch hohe Unzuverlässigkeit und fehlende Motivation aus, welche die Willensschwäche noch fördert. Die Betroffenen handeln nur mit einem möglichst geringen Aufwand, d.h. die Ziele sollen primär durch Fremdinitiative erreicht werden.

Der vierte Typ grenzt sich von den anderen drei Gruppen zunächst hinsichtlich der fehlenden Qualifikation ab, d.h. es sind keine schulischen Grundlagen vorhanden. Dies führt wiederum zu hoher Unsicherheit und Hilflosigkeit, was sich auf die Motivation und die Willensstärke auswirkt. Die Betroffenen entwickeln kaum Eigeninitiative, weil sie durch ihre Hilflosigkeit nicht dazu in der Lage sind. Bei dem dritten Typ fehlt es hingegen an Motivation, da dieser lediglich zu bequem ist, um selbst Initiative zu ergreifen. In Bezug auf die Willensstärke lassen sich besonders gut mit

dem zweiten Typ Vergleiche anstellen. Während bei Typ 2 die Willenschwäche vor allem auf die psychischen Probleme, die durch die Vergangenheit verursacht wurden, zurückgeführt werden kann, zeigt sich bei dem vierten Typ die fehlende Willensstärke nicht nur im Bereich der Psyche, sondern ist zusätzlich gekoppelt mit der eigenen Unfähigkeit bzw. Unsicherheit bei der Bewältigung von (Alltags-)Aufgaben und Anforderungen. Diese Unsicherheit liegt überwiegend in der fehlenden Qualifikation begründet.

5.3.4 Charakterisierung der Typen

Die Charakterisierung der gebildeten Typen beendet als letzte Auswertungsstufe die Typenbildung. Durch die Orientierung an Idealtypen, die alle Merkmalsausprägungen in reiner Form repräsentieren, wird für jeden der vier empirisch gefundenen Typen jeweils ein Musterfall konstruiert (vgl. Kluge 1999: 280). Allerdings entsprechen die empirischen Fälle in der Praxis nie hundertprozentig dem Idealtyp, sondern weichen aufgrund ihrer Einzigartigkeit und Subjektivität in bestimmten Punkten vom Idealtyp ab.

Die Bildung von Prototypen ist in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der geringen Fallanzahl nicht sinnvoll, da bei dieser Vorgehensweise ein Typus mehr als zwei bzw. drei Fälle beinhalten sollte.

5.3.4.1 Typ 1: „Der kritische Realist“

Bei dem kritischen Realisten sind alle drei Ressourcendimensionen positiv ausgeprägt. Dieser Typ schätzt seine Möglichkeiten realistisch ein und richtet seine Handlungen darauf aus. Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt vertreten zu können, zeichnet das Wesentliche seines Auftretens aus, zumal er wenig beeinflussbar ist und seine eigenen Vorstellungen verfolgt, d.h. der kritische Realist weiß genau, welche Ziele er erreichen möchte. Diese Zielsetzung ist dem eigenen Leistungsniveau angemessen, was sich unter anderem auch in seinen realistischen Berufsvorstellungen widerspiegelt.

Von der Normalbiographie weicht der kritische Realist ab, weil dieser durch externe Einflüsse, wie z.B. Suchtverhalten, gestörte familiäre Verhältnisse oder auch Umorientierungen in der Biographie, also durch verschiedene Risikofaktoren, in seinem normalen Verlauf gestört wird. In der Regel besitzt dieser Typ eine abgeschlossene Schulausbildung mit mindestens einem Hauptschulabschluss, es sei denn, es wirken schon vor dem re-

gulären Verlassen der Schule eine Vielzahl von Belastungsfaktoren negativ auf den Betroffenen. In diesem Fall wird die Schule vorzeitig ohne Abschluss verlassen. Aber unabhängig von der Schulausbildung und den verschiedenen Belastungen ist trotzdem eine Grundbildung vorhanden.

Das Scheitern in bisherigen Maßnahmen wird durch die fehlende individuelle Betreuung verursacht, da die Belastungen weiterhin negativ wirksam sind und diese die bereits vorhandene Grundbildung und Lernbereitschaft überlagern, so dass reine Bildungsmaßnahmen, wie z.B. das BBE oder BVJ, sich daher für diesen Typ weniger eignen. Werden diese Belastungsfaktoren aber erst einmal überwunden bzw. minimiert, können sich die Betroffenen wieder verstärkt ihrer Berufsausbildung widmen. Sie zeigen hohe Lernbereitschaft und Interesse an einem höher qualifizierten Abschluss, was durch die hohe Motivation und Willensstärke zusätzlich gefördert wird. Diese Willensstärke resultiert aus der durch die individuelle Betreuung gewonnenen Fähigkeit, sich mit den Problemen und den Risikofaktoren konstruktiv auseinander zu setzen. Der kritische Realist ist wieder in der Lage einem geordneten Tagesablauf nachzugehen und verfügt von allen vier gefundenen Typen am ehesten über bestimmte gesellschaftlich geforderte Sozialkompetenzen, wie z.B. Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit.

Zugleich ist es dem kritischen Realisten bewusst, dass das FSTJ allein keinen Erfolg garantiert und er seine Ziele eigenständig verfolgen muss. Angehörige dieses Typs lassen sich vom FSTJ lediglich Anregungen geben, die sie aber selbständig umsetzen, indem sie einerseits viel Engagement und Eigeninitiative zeigen und andererseits versuchen, ihre Chancen zu ergreifen, um die gesetzten Ziele und Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Diese Zielstrebigkeit äußert sich auch darin, dass dieser Typ die Angebote im FSTJ vorteilhaft nutzen kann.

Mit Erfolg verbindet der kritische Realist bereits die Chance, sich durch die vorhandenen Angebote und Möglichkeiten im FSTJ bilden zu können und seine Ziele zu erreichen. Dieser Typ nimmt die Teilnahme am FSTJ sehr ernst und weiß diese Chance zu schätzen. Außerdem ist ihm bewusst, dass es nach dem FSTJ kaum noch Alternativen gibt, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, daher schätzt dieser Typ seine Perspektiven realistisch und kritisch ein.

Fallbeispiel Bianca

Bianca wurde 1990 eingeschult. Ein Jahr später beschloss die Familie in ein anderes Bundesland umzuziehen und Bianca musste nicht nur die Schule, sondern auch ihr privates Umfeld wechseln. Diesen Wechsel empfand sie als Kind sehr problematisch. Erschwerend kam ein traumatisches Kindheitserlebnis im Alter von acht Jahren hinzu. Ihren Kummer ertränkte Bianca sehr früh in Alkohol, da sie schnell merkte, dass durch Alkohol künstlich Spaß erzeugt werden kann und ihre Probleme leichter zu verdrängen sind. Diese „Exzesse“ gehörten von nun an zu ihrem Alltag ganz selbstverständlich dazu. Auch ihr leiblicher Vater war ein Alkoholiker und ist mittlerweile verstorben. Seinem schlechten Vorbild schreibt sie teilweise ihre „frühen Alkoholexzesse“ zu.

An ihre Schule erinnert sich Bianca besonders gern. Es gab keine Konflikte und keine großen Probleme. Bianca beschreibt ihre Schulzeit als „schönste Zeit, kindliche Zeit“. Auch die Leistungen sprachen für sie, allerdings wollten ihre Eltern nicht, dass sie das Gymnasium besucht, da bereits ihre älteren Geschwister gescheitert waren. Daraufhin verlor Bianca ihre Motivation und ihre Leistungen ließen allmählich nach.

„Ich habe immer viel Spaß am Lernen gehabt. Ich bin eigentlich ein lernaktiver Mensch. Ich wollte damals aufs Gymnasium gehen, bloß halt durch die Eltern, die haben damals gemeint, dadurch dass meine Geschwister schon ein bisschen zu dumm waren, sage ich mal, es nicht gepackt haben, durfte ich nun halt nicht aufs Gymnasium und habe mich dann halt auch fallen lassen. Habe dann keine Lust mehr gehabt so wirklich.“

Nach neun Schuljahren beendete Bianca die Schule mit dem Hauptschulabschluss und begann eine Lehre als Bürokauffrau. Kurz vor Abschluss ihrer Ausbildung gab sie auf, weil sie die Konflikte und den Druck nicht mehr aushielt. Sie durchlebte eine schwere Zeit und bekam Suchtprobleme, was in ihrem damaligen Freundes- und Bekanntenkreis zum Alltag gehörte. Was aus ihrer Zukunft und ihrem Beruf wird, war Bianca egal und so brach sie ihre Ausbildung ab.

„Da wurde ich halt einfach nur angeschnauzt, ich wäre doch die Allerdümmste und so was, ja und da hatte ich dann irgendwann die Flucht (...) (Anm.: in Suchtprobleme) gesucht auch mit, weil ich einfach nicht mehr konnte, den Druck halt irgendwo, ja und irgendwann war es mir so scheiß egal, ja ich hätte eigentlich meine Bürokauffrau gehabt, ich bin halt damals bloß nicht zur Prüfung hingegangen, die IHK-Prüfung. Das war dann halt

einfach bloß noch die Flucht, weil ich es nicht mehr aushalten konnte. Ich hatte keine Lust mehr drauf ständig angepöbelt zu werden.“

Die Einnahme von Betäubungsmitteln war für sie also eine „Flucht aus der Realität“, eine „Befreiung“ und wurde mit der Zeit immer mehr zu einer Sucht, d.h. Bianca kam mit ihren eigenen Problemen nicht mehr klar. Vor allem fiel es ihr schwer, vergangene Probleme (Kindheitstrauma) zu verarbeiten. Hinzu kamen verstärkt Auseinandersetzungen mit ihren Eltern, was die „Flucht“ aus dem Alltag vorantrieb. Während dieser Zeit fand Bianca auch keine Bezugsperson, der sie sich anvertrauen konnte, da sie sich selbst als Einzelgängerin sieht und ihre Probleme selbst lösen möchte. Sie verlässt sich nur auf sich selbst, aus Angst von anderen verletzt zu werden.

2002 zog Bianca erneut um. Sie war froh, dass sie Abstand zu ihrer Mutter und ihrem Stiefvater gewinnen konnte, zu denen zu diesem Zeitpunkt ein sehr angespanntes, konfliktgeladenes Verhältnis bestand. Heute weiß sie, dass das die richtige Entscheidung war, da sich das Verhältnis wesentlich gebessert hat. Die damaligen Auseinandersetzungen schreibt sie im Wesentlichen auch ihrer eigenen Aggressivität zu, d.h. sie wurde sehr schnell gereizt und suchte Streit, weil sie sich einerseits nicht verstanden fühlte und sich andererseits viel Wut über ihre ganze ausweglose Situation angestaut hatte. Während dieser Zeit lief sie auch mehrere Male von zu Hause weg, was die Auseinandersetzungen mit ihren Eltern noch verstärkte.

Nach ihrem Umzug war Bianca zunächst arbeitslos und völlig auf sich allein gestellt, da sie sich nicht auf die Unterstützung ihrer Eltern berufen konnte. Ihr seelischer Zustand verschlimmerte sich zusehends.

„Ich habe mich einfach gehen lassen, weil das waren noch meine (...)zeiten (Anm.: Suchtprobleme) und ich habe mich einfach nur gehen lassen, lag den ganzen Tag nur auf dem Sofa, habe mein Fernsehen geguckt, habe mich einfach vor der Außenwelt verschlossen, sage ich mal. Habe nur noch das Nötigste gemacht. Ja ich wollte einfach nicht mehr, ich hatte nicht mehr den Mut zu leben irgendwo, wollte einfach nur noch vor mir hinvegetieren.“

Sie fand aber die Kraft, sich aus diesem Teufelskreis zu befreien und brach auch den Kontakt zu ihren „Freunden“ ab.

„Es sind auch nur falsche Freunde in dem Kreis. Man muss halt selber darauf kommen, das ist meine Ansicht heutzutage, man muss halt wirklich selber darauf kommen und muss den eigenen Willen dazu haben damit aufzuhören, mit der ganzen Sache abzuschließen.“

Die Bundesagentur für Arbeit vermittelte ihr schließlich eine ABM, allerdings wurde ihr schnell wieder gekündigt, da sich ihre Fehltagzahl zunehmend

häuften. Heute bereut sie zwar ihre Unzuverlässigkeit, begründet dies aber mit der damaligen Zunahme von Konflikten zwischen Ausbildern und Lehrlingen. Sie beschreibt das damalige Arbeitsklima allgemein als miserabel und verlor schließlich das Interesse. Außerdem entsprach diese ABM überhaupt nicht ihren beruflichen Vorstellungen. Bianca räumt auch ein, dass sie diese ABM nur aus finanziellen Gründen angenommen hat und um einer Beschäftigung nachzugehen.

Kurz darauf begann sie einen zweiten Ausbildungsversuch im Bereich Hauswirtschaft, scheiterte aber erneut, da ihr kein Lehrlingsentgelt gezahlt wurde und sich somit ihre Fehlstunden anhäuften, weil sie sich den Bus nicht mehr leisten konnte. Darüber war sie sehr traurig, da ihr diese Ausbildung gefallen hat.

Aufgrund kleinerer Vergehen musste Bianca schließlich Strafstunden in einem Projekt der Jugendgerichtshilfe ableisten, wodurch sie zufällig Kontakt zu den Verantwortlichen des FSTJ erhielt und zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen wurde. Die Mitarbeiter des FSTJ waren von ihrem Auftreten sehr beeindruckt und somit wurde Bianca ein Platz im FSTJ angeboten, den sie sehr gern in Anspruch nahm.

„Da haben wir uns (...) getroffen und wie ich natürlich war, wenn ich zu einer Bewerbung gehe, bringe ich wenigstens einen Lebenslauf mit und ich glaube, der hat die beeindruckt, die Leute hier. (...) Dass die halt gesagt haben, okay du zeigt was, du hast Willen, können wir dich ja auch gleich mal mit reinsetzen.“

Im FSTJ fand Bianca schnell Anschluss und fühlte sich sehr wohl. Hier erhielt sie die Geborgenheit bzw. Aufmerksamkeit nach der sie lange gesucht hatte.

„FSTJ ja, ich habe nur Gutes daraus gewonnen, eigentlich nur Gutes. Mein Leben endlich in den Griff gekriegt. Das war die Hauptsache eigentlich. Auch das Familienverhältnis hier finde ich, also finde ich zumindest, dass es wie so eine kleine Familie hier ist. (...) Ja das brauchte ich irgendwo diese Sicherheiten. (...) Deswegen will ich ja eigentlich gar nicht weg. Ich würde am liebsten immer hier bleiben. (...) Deswegen bin ich auch so froh gewesen, dass es dann hier halt auch geklappt hat, dass ich dann halt auch irgendwo diese Zusammengehörigkeit gemerkt habe, das ist halt einfach irgendwo ein schönes Gefühl, das dann einfach dort zu sehen, dass man irgendwo doch was ist.“

Die Motivation, am FSTJ teilzunehmen, wurde verstärkt, indem sie durch andere Teilnehmer Respekt und Anerkennung fand. Zusätzlich schätzte Bi-

anca am FSTJ die Fürsorge der Betreuer, da sich diese intensiv um den Einzelnen kümmerten.

Bianca hatte keine konkreten Vorstellungen, was sie im FSTJ erwartet. Sie blieb realistisch und machte sich keine allzu großen Hoffnungen, dass durch ihre Teilnahme ihre Situation wesentlich verbessert wird. Bianca war sich auch bewusst, dass das FSTJ allein keinen Erfolg garantiert, sondern sie sich selbst einbringen muss, daher verfolgte sie mit viel Engagement und Einsatz ihre Ziele. Allerdings erkannte sie schnell, dass das FSTJ eine Chance bietet, aus ihrer derzeitigen Situation auszubrechen und sich wieder aktiver in das Erwerbsleben zu integrieren. Im Nachhinein haben sich ihre nicht allzu hohen Erwartungen bestätigt.

Zunächst lernte Bianca im FSTJ wieder einem geregelten Tagesablauf nachzugehen. Viel Freude bereiteten ihr vor allem die Exkursionen, die viel Abwechslung in den FSTJ-Alltag brachten.

Als großen Vorteil sah Bianca die Teilnahme am Unterricht im FSTJ, um ihre Wissenslücken zu beheben und somit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erwirken. Vor allem fand sie im FSTJ gute Möglichkeiten vor, ihre Chancen zu nutzen. Im Vordergrund stand dabei das Sammeln von praktischen Erfahrungen. Das erste Praktikum absolvierte Bianca bei einer Versicherungsfirma. Es traten jedoch vermehrt Konflikte und Missverständnisse auf, so dass sie einen weiteren Praktikumsplatz in einem Geschäft für Elektrotechnik annahm. Sie entwickelte schnell Spaß an der Arbeit, da diese Branche auch ihren beruflichen Interessen entsprach. Allerdings verspielte sie sich die Chance, in dieser Firma eine Ausbildung zu beginnen, da sie vier Tage unentschuldigt fehlte und es versäumt hat, eine Krankschreibung beim Praktikumsbetrieb abzugeben.

Bianca geht aus dem FSTJ gestärkt hervor und hat wieder ein klares Ziel vor Augen. Im Anschluss hofft sie mit Hilfe der Bundesagentur für Arbeit eine Lehrstelle im Bereich Veranstaltungstechnik zu finden, in einem Berufsfeld, das ihr Spaß macht.

„(...) dass ich halt eine Lehre vielleicht kriege, also dass ich dann halt wirklich mich auch kümmere, mich reinhänge, das ist mein persönliches Ziel, dass ich halt dann auch zeige, dass ich was kann.“

Bianca ist aber davon überzeugt, dass es nicht einfach werden wird, vor allem, da sie nur einen qualifizierten Hauptschulabschluss vorweisen kann. Sie verlässt sich auch nicht nur auf die Bundesagentur für Arbeit, sondern bemüht sich um eigene Bewerbungserfolge. Allerdings hat sie auf ihre Bewerbungen bisher nur Absagen erhalten. Auch der Standort Ostdeutschland

vermindert ihrer Ansicht nach ihre Chancen auf einen Einstieg in das Erwerbsleben. Momentan besucht Bianca eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme (BBE), um die Zeit bis zu der erhofften Ausbildung zu überbrücken und sich finanzieren zu können.

In Bezug auf ihre beruflichen Pläne hatte Bianca schon immer ihren eigenen Kopf. Sie beschäftigte sich schon sehr früh mit diesem Thema und tauschte sich mit Freunden aus. Dabei bemerkte sie schnell, dass sie sich für Technik interessiert. Ihre Eltern hingegen haben sie nie richtig bei der Berufswahl unterstützt, da sich in ihrer Familie jeder um seine eigenen Belange kümmert.

„Nee wir haben kaum geredet in der Familie. Es war immer voreinander erleben. Ist es auch heute noch.“

Ihre ersten Arbeitsmarkterfahrungen sammelte Bianca durch verschiedene Praktika in ihrer beruflichen Richtung. Diese Praktika bereiteten ihr sehr viel Spaß und bestärkten sie in ihrem Wunsch, später im Bereich Veranstaltungstechnik zu arbeiten. Dieser Berufswunsch hat sich bis heute nicht geändert. Nach ihrer Ausbildung würde Bianca gern noch einen höheren Schulabschluss erwerben, um sich beruflich bessere Chancen zu ermöglichen, ist sich aber nicht sicher, ob sie danach noch den Willen dazu hat, obwohl sie genau weiß, dass eine höhere Qualifikation ihre Arbeitsmarktchancen erheblich steigern würden. Priorität besitzt aber in erster Linie der Abschluss einer Berufsausbildung, um überhaupt eine Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt nachweisen zu können.

Momentan fühlt sich Bianca sehr wohl. Diesen Umstand verdankt sie auch ihrem jetzigen Freund, der ihr die Geborgenheit bietet, die sie aus ihrem Elternhaus nicht kennt.

Für ihre berufliche Zukunft erhofft sie sich einen erfolgreichen Abschluss in ihrer Ausbildung. Dieses Mal ist sich Bianca ziemlich sicher, dass sie es schaffen wird, da sie psychisch stabil und gestärkt aus dem FSTJ hervorgegangen ist. Außerdem besitzt Bianca ausreichend Selbstbewusstsein, um ihre Ziele zu verwirklichen. Manchmal träumt sie in der Zukunft auch von dem Weg in die Selbständigkeit, weiß aber, dass diese Vorstellung kaum zu realisieren ist.

5.3.4.2 Typ 2: „Der ängstlich Hoffnungsvolle“

Die positive Ausprägung von Qualifikation und Motivation sowie die fehlende Willensstärke charakterisieren den zweiten empirisch gefundenen Typ. Analog zu Typ eins schätzen die Angehörigen des zweiten Typs ihre Zukunftsperspektiven und Möglichkeiten realistisch ein, aber im Gegensatz zum kritischen Realisten fehlt ihnen das Durchhaltevermögen. Daher ist dieser Typ auch nicht stabil genug und kommt selbst mit kleineren Rückschlägen nicht zurecht, welche unmittelbar auf das niedrige Selbstbewusstsein zurückzuführen sind und die Betroffenen gleichzeitig in ihrer weiteren Zielverfolgung lähmen.

Auch der ängstlich hoffnungsvolle Typ weiß, welche Ziele er erreichen möchte, hat aber Angst, bei der Zielverfolgung zu scheitern, obwohl die Zielsetzung gewöhnlich dem Leistungsniveau der Betroffenen entspricht. Durch das geringe Selbstbewusstsein ist der zweite Typ aber zusätzlich durch äußere Bedingungen leicht beeinflussbar und von dem eigentlichen Ziel abzulenken.

Von der Normalbiographie weicht der ängstlich hoffnungsvolle Typ aufgrund seiner enormen psychischen Probleme ab, die in nicht verarbeiteten vergangenen Erlebnissen begründet liegen und somit für das geringe Selbstbewusstsein und die große psychische Instabilität bzw. geringe Belastbarkeit verantwortlich sind. Auch bei dem zweiten Typ ist regelmäßig eine abgeschlossene Schulausbildung vorhanden, denn die Instabilität wird nicht durch die Qualifikation, sondern durch die Willensschwäche verursacht. Dennoch sind die Angehörigen dieses Typs durch die Hoffnung auf eine Perspektive motiviert und verfolgen ernsthaft ihre Ziele, aber nur solange keine Probleme auftreten. Sobald sich Schwierigkeiten oder Konflikte ankündigen, geben die Betroffenen sofort auf und lassen sich von ihrem eigentlichen Ziel abbringen. Der ängstlich hoffnungsvolle Typ ist also zunächst optimistisch, bis sich die ersten Probleme abzeichnen.

Das Charakteristische dieses Typs äußert sich vor allem in der Unfähigkeit, die Probleme aktiv zu bewältigen. Stattdessen fliehen die Betroffenen vor den Konflikten und schotten sich ab, anstatt sich den Hindernissen eigenständig zu stellen. Dieser Typ benötigt eine intensive Betreuung, um sich einerseits durchzusetzen und um andererseits zu lernen, mit Problemen umzugehen und die Ziele selbstbewusster zu verfolgen. Im Gegensatz zu Typ eins hat der ängstlich hoffnungsvolle Typ die Belastungen noch nicht einmal ansatzweise überwunden.

Die Angehörigen des zweiten Typs sind in bisherigen Maßnahmen gescheitert, weil sie nach wie vor zu sehr mit sich selbst zu kämpfen haben, was sich wiederum negativ auf das Durchhaltevermögen auswirkt. Diese Belastungen führen schließlich zu Versagensängsten und schnellem Aufgeben, deshalb weist dieser Typ auch eine hohe Abbruchhäufigkeit in der Vergangenheit auf. Grundsätzlich zeigt sich der zweite Typ zuverlässig, daher sind die vergangenen Fehlzeiten auch überwiegend auf Ängste zurückzuführen. Da die Betroffenen über die anderen Ressourcen verfügen, trainieren sie besonders ihre Willensstärke, um Schritt für Schritt kleine Erfolgserlebnisse zu erzielen und wieder einem geordneten Tagesablauf nachgehen zu können.

Im Großen und Ganzen besitzt auch der ängstlich hoffnungsvolle Typ viel Engagement, benötigt aber Hilfe, um seine Ziele zu erreichen. Dass er in der Lage ist, sich zu qualifizieren und zu motivieren und lediglich eine psychische Instabilität aufweist, zeigt sich vor allem darin, dass die Betroffenen, wie die Angehörigen des ersten Typs, die Angebote im FSTJ gut nutzen. Die Aufgabe des FSTJ liegt darin, diesen Typ so zu stabilisieren, dass er zukünftig seine Probleme aktiv angeht.

Mit subjektivem Erfolg verbindet der zweite Typ die Fähigkeit, einerseits seine Probleme aktiv zu bewältigen und Rückschläge zu verarbeiten und andererseits Misserfolge zu akzeptieren. Wenn die Betroffenen ihr Selbstbewusstsein durch kleine Fortschritte stärken und ihr Durchhaltevermögen trainieren, ist der erste Schritt zur Zielerreichung geschafft.

Fallbeispiel Ina

Ina wurde 1988 eingeschult. Sie besuchte bis zur zehnten Klasse die Schule und beendete diese mit dem Realschulabschluss. Ina wusste lange Zeit nicht, welchen Beruf sie ausüben möchte. Es fällt ihr im Allgemeinen sehr schwer, sich für etwas zu entscheiden. In der Spätphase ihrer Schulzeit, in der 9./ 10. Klasse, beschäftigte sie sich näher mit ihrer beruflichen Zukunft. Bei diesem Thema konnte sie sich auch mit ihrer Mutter austauschen und darüber diskutieren.

Ina war froh, nach der 10. Klasse die Schule beenden zu können. Sie betrachtete sich zwar selbst als gute Schülerin, wollte aber trotzdem keine weiterführende Schule besuchen, da ihr die Motivation und Disziplin fehlten. Da sie zunächst keine Ausbildung gefunden hatte, schlug ihr die Bundesagentur für Arbeit schließlich eine Lehre im Bereich Hauswirtschaft

vor, für die sie sich auch beworben hat, um überhaupt einer Ausbildung nachzugehen.

Um ihre Lehrausbildung aufzunehmen, zog Ina in eine andere Stadt, auch um von ihrer Familie Abstand zu gewinnen, da sie sich zu Hause nicht mehr wohl fühlte. Allerdings fiel es Ina in ihrer neuen Umgebung sehr schwer sich anzupassen. Selbst nach einem Jahr hatte sie noch Probleme. Zunächst wohnte Ina in einer Wohngemeinschaft, damit ihr die Gewöhnung an das neue Umfeld leichter fällt, bevor sie mit ihrem Freund zusammenzog. Mittlerweile lebt sie aber allein und wird zunehmend selbständiger.

Einen Monat nach Beginn ihrer ersten Ausbildung brach Ina diese wieder ab. Um die Zeit bis zum nächsten Ausbildungsversuch zu überbrücken, stimmte sie der Teilnahme an einem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) zu, welches sie erneut bereits nach drei Monaten beendete. Inas Anpassungsschwierigkeiten nahmen überhand und sie konnte sich nicht mehr auf die Arbeit konzentrieren, mit der Konsequenz, dass sich ihre Fehlzeiten anhäuferten, weil sie ihre Wohnung nicht mehr verließ. Ina wurde zunehmend depressiv und ihre Situation verschlimmerte sich noch, indem sie nach dem FSJ nicht sofort eine neue Stelle fand und zwischendurch arbeitslos wurde.

„Hm na es war halt ziemlich scheiße, weil du wusstest halt nicht, was du machen sollst und halt immer übelst lange geschlafen und so und ganz viele Depressionen gehabt und so. (...) Na ja ich habe halt nur das allernötigste gemacht und alles andere halt, was mir eigentlich Spaß macht, überhaupt nicht mehr gemacht.“

Die Bundesagentur für Arbeit vermittelte ihr schließlich eine Ausbildung zur Raumausstatterin, allerdings wurde ihr bereits in der Probezeit wieder gekündigt. Im Anschluss versuchte Ina eine Ausbildung als Restaurantfachfrau zu absolvieren, brach aber auch diese nach einer bestimmten Zeit wieder ab. Auch ihr letzter Ausbildungsversuch, der Besuch einer Fachoberschule, scheiterte an ihrem fehlenden Durchhaltevermögen.

„Na ja besonders bei der ersten Lehre da gab es dann noch so einen (...) irgendwie von der Schule und das war halt ein bisschen unklar und so und halt hauptsächlich, weil ich habe mir da nichts zugetraut und ist halt viel mit (...) und viel mit Eigenständigkeit, selbständig arbeiten und ich habe dann immer alles auf den letzten Drücker gemacht und habe mich halt selber unter Druck gesetzt und dann habe ich den Anlass halt genommen von dem (...), ja so ich gebe auf und so, weil da war nicht klar, ob es die (...) dann weitergibt und das war dann aber doch so, dass sie die dann übernommen haben. Na ich habe halt zu schnell aufgegeben.“

Zu diesem Zeitpunkt kündigte sich bei Ina bereits eine Abbruchkarriere an. Sie bezeichnet sich selbst als ruhigen Typ, der sich mehr im Hintergrund hält und nicht auffallen möchte, daher fällt es ihr umso schwerer, verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen. Ihre Abbrüche beinhalteten somit immer das gleiche Schema: sie hat Panik, bei ihren Aufgaben zu scheitern. Ina suchte ständig nach neuen Vorwänden ihre Ausbildung zu beenden und gab jedes Mal vorschnell auf. Sie weiß, dass nicht ihre Leistungen für die Abbrüche verantwortlich sind, daher kann sie sich ihre Ausfälle selbst nicht erklären. Anstatt sich aktiv mit ihren Problemen auseinander zu setzen, ergreift sie die Flucht. Auch privat ist Ina bereits in ihren Problemen gefangen. Sie puzzelt und liest gern, allerdings war sie aufgrund ihrer psychischen Instabilität in letzter Zeit nicht dazu in der Lage ihre Hobbys auszuführen, da die Konzentration und Ausdauer fehlten. Nach ihrem jüngsten Abbruch besuchte Ina als letzten Ausweg eine Psychotherapie in einer Tagesklinik mit anschließender ambulanter Behandlung, um den Ursachen ihres fehlenden Durchhaltevermögens nachzugehen.

„Ich habe das freiwillig versucht zu machen, weil ich halt den Grund rauskriegen wollte, warum ich immer so schnell aufgabe, also es ist ja nicht so, dass ich schlechte Noten hatte oder so, ich habe halt immer gesagt, nee ich schaffe das nicht so und so und na übelste Leute halt, die richtig so energisch reden und so, da habe ich mich halt immer unterkriegen lassen und hauptsächlich immer aus dem Grund.“

In der Therapie lernte Ina allmählich sich ihren Problemen zu stellen. Vor allem war es ihr möglich, über ungeklärte Geschehnisse der Vergangenheit, die sie unbewusst sehr belasteten, zu sprechen. Als Ina zehn Jahre alt war, beging ihr Vater Selbstmord. Sie hatte diese Situation nie richtig verarbeitet, was auch eine Ursache ihres geringen Selbstbewusstseins darstellt. Von ihrer Mutter konnte Ina während dieser Zeit keine große Hilfe erwarten, da diese unmittelbar danach neu geheiratet hat und daraufhin ihre Kinder vernachlässigte. Außerdem ist Inas Mutter seit 1995 von Arbeitslosigkeit betroffen, wodurch sich ihre Abhängigkeit von ihrem Mann verstärkte. Erschwerend kam hinzu, dass zwischen Ina und ihrem Stiefvater große Spannungen bestanden. Durch die familiäre Situation fühlte sich Ina zunehmend unwohl. Über den Selbstmord des Vaters wurde nicht gesprochen, so dass Ina erst während ihrer Therapie eine Möglichkeit fand, diese Zeit zu verarbeiten. Vor zwei Jahren ließ sich Inas Mutter von ihrem Mann scheiden, wodurch sich das Verhältnis zwischen Mutter und Tochter wieder gebessert hat.

„Ich habe mir da halt so ein Ziel gesetzt, ich werde jetzt selbständiger und jetzt erst recht und so, weil ich habe mich immer durch den ein bisschen auch

eingeschränkt gefühlt (...). Der war einfach da und war halt der Mann von meiner Mutter und ich habe mich immer geweigert halt Vater zu dem zu sagen. Da habe ich halt ein ganz blödes Verhältnis gehabt, sage ich mal so und das hat mich schon geprägt.“

Nach dem Abbruch der Fachoberschule war Ina zunächst erneut arbeitslos und auf Sozialhilfe angewiesen, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Sie suchte Hilfe in einer sozialen Einrichtung, die sie berieten und beim Ausfüllen des Antrages behilflich waren. In dieser Einrichtung wurde sie auf einen Flyer des FSTJ aufmerksam und bewarb sich um einen Platz, da sie zu Hause nicht mehr untätig herumsitzen wollte. Außerdem haben ihr die Angebote des FSTJ zugesagt, was sie in ihrer Motivation bestärkte, daran teilzunehmen.

„Na dass wir halt Bewerbungstraining machen können, Berufsfindung, Praktika und halt unten war ja noch dieser Kreativbereich, also der ist jetzt auch nicht mehr da, aber das ist halt, wo du dich ausprobieren kannst.“

Vor allem im praktischen Bereich probierte Ina einiges aus. Da sie sich über ihre berufliche Richtung noch unschlüssig war, erhielt sie über verschiedene Praktika die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Stärken kennen zu lernen. Neben ihrem Interesse für Floristik und Landschaftsgärtnerei kann sich Ina mittlerweile auch für Porzellanmalerei begeistern und zieht diese berufliche Möglichkeit in Erwägung.

Im FSTJ hatte Ina die Möglichkeit, ihre Pünktlichkeit und ihr Selbstbewusstsein zu trainieren. Sie erwartete außerdem Unterstützung und Hilfe bei ihrer Berufswahl, die sie auch fand.

„Also seitdem ich hier bin, hat sich halt vieles gebessert so, dass ich also halt auch mal was versuche, wenn es mir halt nicht so gut geht und so. (...) Dass ich halt Durchhaltevermögen habe, also das mit der Pünktlichkeit versuche halt hinzukriegen und hauptsächlich, dass ich eine Ausbildung finden werde.“

Positiv beurteilte Ina die angebotenen Kurse und die Betreuung der Teilnehmer. Sie ist außerdem sehr froh, an dem FSTJ teilgenommen zu haben. Auch wenn sie psychisch nach wie vor instabil ist, hat sie gelernt, etwas sicherer aufzutreten und versucht, sich ihren Problemen zu stellen anstatt vor ihnen zu fliehen. Sie weiß, dass dies nicht immer funktioniert, aber sie arbeitet daran. Ina befürchtet allerdings, dass sie noch mehr Zeit gebraucht hätte, ihr Selbstbewusstsein zu trainieren, bevor sie erneut eine Ausbildung beginnt. Da das FSTJ aber ausläuft, kann sie nicht die regulären zwölf Monate in Anspruch nehmen und muss frühzeitig in den Alltag zurückkehren.

„Das ist halt hier wirklich wie ein Training, so kommt mir das vor und wenn ich jetzt in der Lehre bin, da ist es halt härter und da interessiert einen nicht so direkt, was man privat so für Probleme hat. Also hier wird schon mehr zugehört so. Das finde ich richtig gut. Und ich bereue es auch richtig, dass ich es nicht ein ganzes Jahr machen kann.“

Im Anschluss an das FSTJ beginnt Ina eine Ausbildung als Floristin. Sie hofft, ihre Ausbildung nicht wieder frühzeitig beenden zu müssen. Um ihr Ziel zu erreichen, möchte sie erneut begleitend zu ihrer Ausbildung eine ambulante Therapie besuchen, um weiterhin ihr Selbstbewusstsein zu stabilisieren und noch ungeklärte Probleme im familiären Bereich aufzuarbeiten. Außerdem versucht Ina ihre Handlungen nicht zu überstürzen und ihre Ziele schrittweise zu erreichen.

5.3.4.3 Typ 3: „Der resignativ Bequeme“

Der dritte Typ zeigt lediglich eine gewisse Grundqualifikation, während die anderen beiden Ressourcen negativ ausgeprägt sind. Charakteristisch ist vor allem seine Bequemlichkeit und Faulheit, was sich auch in seiner Unzuverlässigkeit und Unpünktlichkeit äußert. Mit diesem Verhalten haben die Angehörigen dieses Typs große Probleme, gesellschaftliche Normen zu erfüllen, da ihnen bereits die Grundtugenden fehlen. Sie sind daher auch nicht in der Lage einem geordneten Tagesablauf und somit einer geregelten Ausbildung nachzugehen, obwohl sie die qualifikatorischen Voraussetzungen bzw. eine Grundbildung aufweisen.

Dieser Typ benötigt immer Antrieb, um sich überhaupt Ziele zu setzen und diese zu verfolgen, dabei steht auch das Geldmotiv stark im Vordergrund, um diesen Typ zu motivieren. Auch die Teilnahme am FSTJ lässt sich unter anderem auf diesen finanziellen Hintergrund zurückführen.

Die Angehörigen des dritten Typs machen sich kaum Gedanken über ihre Zukunft, sondern zeigen verstärkt eine abwartende Haltung. Sie leben in den Tag hinein und denken kaum darüber nach, was sie erreichen wollen bzw. können. Dennoch besitzt auch der dritte Typ eigene Berufsvorstellungen, entwickelt aber kaum Initiative, um diesen Zielen nachzugehen, da er zu bequem ist, um selbst aktiv zu handeln. Bezogen auf ihr Leistungsniveau sind die Betroffenen durchaus in der Lage, ihre Situation zu verbessern, allerdings nutzen sie ihre Fähigkeiten nicht, weil das private Vergnügen wichtiger zu sein scheint als die Zukunftsperspektiven. Grundsätzlich versucht dieser Typ, den Problemen aus dem Weg zu gehen, weil er nicht

damit konfrontiert werden möchte, aber er ist auch durch äußere Bedingungen, wie z.B. durch ein negatives soziales Umfeld, beeinflussbar.

Von der Normalbiographie weicht dieser Typ ab, weil er aufgrund seiner Schulmüdigkeit bewusst zeitig die Schule verlässt und kein Anreiz mehr vorhanden ist, sich weiterzubilden. Dennoch weist auch der dritte Typ meistens einen Hauptschulabschluss oder zumindest eine Grundbildung auf, schöpft aber durch seine Bequemlichkeit sein Potenzial nicht aus.

In bisherigen Maßnahmen sind die Angehörigen dieses Typs bislang gescheitert, weil sie einerseits sofort abbrechen, sobald sie das Interesse verlieren. Andererseits sind übliche Bildungsmaßnahmen, wie das BBE oder BVJ für diesen Typ auch ungeeignet, da diese Maßnahmen mit der Schulmüdigkeit der Betroffenen „kollidieren“, d.h. die Schere zwischen Schullust und Bildungsangeboten in diesem Fall weit auseinander klafft. Daher stellt das FSTJ für diesen Typ aufgrund der Praxisbezogenheit eine bessere Alternative dar.

Da diesem Typ bewusst ist, dass seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt gering sind, findet er sich teilweise mit seiner Situation ab und bemüht sich kaum, diese zu ändern. Grundsätzlich hofft aber auch der dritte Typ auf eine Ausbildung, zeigt allerdings kein Engagement, um dieses Ziel zu erreichen. Durch seine fehlende Zielstrebigkeit lässt er sein Potenzial „verkümmern“, denn es werden nur die Angebote genutzt, die einen geringen Aufwand verursachen.

Analog zum zweiten Typ stellt sich eine große Willensschwäche heraus, allerdings ist diese nicht auf ein psychisches Problem, sondern auf ein Motivationsproblem zurückzuführen.

Beim dritten Typ lässt sich bereits ein Erfolg verbuchen, wenn die Betroffenen dazu motiviert werden, sich konkrete Ziele zu setzen bzw. generell Engagement zeigen. Begreifen sie erst einmal, dass sie mit kleinen Schritten Erfolge erzielen, bemühen sie sich vielleicht auch ernsthafter ihre Ziele zu verwirklichen.

Fallbeispiel Sara

Sara wurde 1993 eingeschult. Nach neun Jahren hatte sie keine Lust mehr zur Schule zu gehen und beendete diese ohne an den Prüfungen zum Hauptschulabschluss teilzunehmen. Nach kurzer Zeit überlegte sie es sich aber anders und war überzeugt, den Abschluss zu schaffen. Dafür musste Sara die 9. Klasse wiederholen. Während dieser Zeit häuften sich auch die

Probleme mit ihren Eltern. Um diese vorübergehend zu vergessen, griff Sara zu Betäubungsmitteln, wie es in ihrem Freundeskreis ohnehin üblich war. Sie vernachlässigte die Schule und begann schließlich zu schwänzen, was die Probleme mit ihren Eltern nur noch verstärkte.

„Na ich habe halt gesehen, dass die anderen das machen und ja wollte es halt auch probieren. Ja in der Zeit habe ich ja dann eigentlich gar nichts gemacht, da war ich ja weder in der Schule noch zu Hause.“

Saras Versuch, den Hauptschulabschluss nachzuholen, scheiterte, da sie aufgrund ihrer schlechten Noten gar nicht erst zu den Prüfungen zugelassen wurde. Sie verließ schließlich die Schule mit dem Abgangszeugnis der 9. Klasse.

Durch ihre Suchtprobleme, dem „Abhängen“ mit Freunden und ihrem Fernbleiben von der Schule eskalierte die Situation mit ihren Eltern, die sich erst nach Saras Auszug in eine betreute Wohngemeinschaft wieder besserte.

Die Einnahme von Betäubungsmitteln hat bei Sara Spuren hinterlassen. Sie war bereits mehrfach medizinisch therapiert worden, bevor sie einsah, dass sie aus diesem Kreislauf ausbrechen muss. Zuvor wollte sie die Warnungen ihrer Eltern nicht wahrnehmen, mit der Konsequenz, dass sie noch heute mit den Folgen kämpft und gesundheitlich nicht beschwerdefrei ist. Aufgrund ihrer gesundheitlichen Probleme ist sie körperlich nicht voll belastbar und häufig krank, was sie in der Ausübung einer späteren Berufstätigkeit einschränken wird.

Nach dem Verlassen der Schule bewarb sich Sara zunächst für den Beruf der Bäckerin, stieß aber auf Probleme, weil sie nicht mindestens einen Hauptschulabschluss vorweisen konnte. Im Anschluss besuchte sie ein Berufsvorbereitungsjahr, mit dem Ziel, ihren Hauptschulabschluss nachzuholen, brach dieses aber bereits nach zwei Monaten wegen fehlender Motivation wieder ab.

Über einen Kontakt durch ihren Vater begann Sara eine überbetriebliche Ausbildung im Bereich der Gastronomie, beendete aber auch diese aufgrund mangelnden Interesses am Gastgewerbe bereits nach einem Monat.

Zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich auch in Saras Biographie bereits eine Abbruchkarriere ab. Sie verliert schnell das Interesse bzw. die Motivation und neigt zu Bequemlichkeit. Wenn ihr etwas nicht gefällt, besucht sie die betreffende Maßnahme bzw. Ausbildung nicht mehr oder sie häuft solange Fehltag an, bis ihr gekündigt wird. Sara zeigt wenig Engagement ihre Situation zu verbessern und nimmt den Verlauf der Dinge wie sie kommen.

Anstatt über ihre Zukunft nachzudenken, nimmt Sara eine abwartende Haltung ein. Sie benötigt daher immer Antrieb, um sich überhaupt bestimmte Ziele zu setzen.

Saras Cousine sah zufällig einen Flyer vom FSTJ und machte sie darauf aufmerksam. Daraufhin vereinbarte sie ein Vorstellungsgespräch und ließ sich eingehend beraten, was im FSTJ auf sie zukommt. Neben einem Bewerbungstraining stand auch die Teilnahme an verschiedenen Praktika auf dem Plan. Sara war einverstanden, diese Maßnahme zu besuchen, auch um „nicht mehr auf der Straße zu sitzen“. Ausschlaggebend war einerseits die Hoffnung, dass sie im Anschluss eine Lehrstelle vermittelt bekommt und andererseits die Aussicht auf Geld. Aber auch die Möglichkeit, verschiedene Praktika zu absolvieren und nicht nur am Unterricht teilnehmen zu müssen, spielte eine Rolle.

Allerdings nutzte Sara ihre Chancen nicht, sondern brach alle Praktika vorzeitig ab. Sie begründete die Abbrüche damit, dass die Praktika nicht das Richtige für sie waren. Zusätzlich fühlte sie sich ausgenutzt, da sie ohne Bezahlung arbeiten sollte. Hier zeigt sich erneut Saras Mangel an Ausdauerfähigkeit. Außerdem verliert sie schnell das Interesse, sobald ihr eine Sache nicht gefällt. Das längste Praktikum beendete Sara bereits nach einer von insgesamt drei vorgesehenen Wochen.

„Ich war im Zoo, dort war ich auch vorher halt von der Schule aus schon zweimal und danach war ich in einer Gaststätte, war auch nichts, Einkaufszentrum und Jugendzentrum war auch nicht toll, weil da war der alte Freundeskreis wieder dort und dann beim Friseur und im Kindergarten. War alles nichts so. (...) Mit den Kindern das war schon nicht schlecht, aber dann halt so in den Restaurants oder so durfte man halt ja wirklich nur irgendwelche Bestecke putzen und Gläser sortieren und das war halt nicht so das, was ich mir vorgestellt habe.“

Ihr erster Versuch an dem FSTJ teilzunehmen, scheiterte somit an ihrer Unzuverlässigkeit und Bequemlichkeit.

„Keine Lust gehabt früh aufzustehen und dann halt, wenn man halt einen Tag gefehlt hat und am nächsten Tag wieder hier her ist, wurde man natürlich richtig fertig gemacht und da hatte man natürlich keine Lust mehr, hier zu bleiben und die einem dann den ganzen Tag hinterhergerannt sind und gesagt haben, na du wirst schon sehen, was du davon hast und es kam dann zum nächsten Fehltag.“

Nach dem Verlassen des FSTJ war Sara arbeitslos. Da ihre Freunde einer Ausbildung nachgingen, wurde es Sara zunehmend langweilig. Obwohl sie versuchte, sich ihre Zeit zu vertreiben, fühlte sie sich zunehmend schlecht.

Da Sara nach Verlassen des FSTJ keinen Job fand, um wieder an Geld zu kommen und es ihr in der Wohngemeinschaft tagsüber verstärkt langweilig wurde, bat sie um eine zweite Chance im FSTJ, die sie dann auch besser nutzte.

Erst im FSTJ machte sich Sara konkrete Gedanken über ihre berufliche Zukunft. Sie könnte sich eine Ausbildung als Tierpflegerin vorstellen, aber ihr Interesse gilt vor allem dem Beruf der Köchin.

Sara sprach viel mit ihren Betreuern im FSTJ über ihre Berufsvorstellungen und inwieweit sie aufgrund ihrer gesundheitlichen Probleme belastbar ist. Im FSTJ hat sie deshalb schon oft gefehlt. Der Verwirklichung ihrer Ziele steht zusätzlich ihre fehlende Ausdauer, aktiv ihre Ziele zu verfolgen, gegenüber. Anders als bei Ina ist aber ihr fehlendes Durchhaltevermögen nicht auf ein psychisches, sondern auf ein Motivationsproblem zurückzuführen.

Wie viele andere Teilnehmer beurteilte Sara vor allem die Betreuung im FSTJ als positiv. Aber auch das große, abwechslungsreiche Angebot des FSTJ fand Anklang. Neben verschiedenen Arbeitsbereichen und Kursen berichtete Sara von einer Musik-AG und Ausflügen, die etwas Abwechslung in den FSTJ-Alltag brachten. Die Gesamtbilanz über das FSTJ fiel demnach sehr positiv aus und sie würde erneut daran teilnehmen.

Nach dem FSTJ möchte Sara die Abendschule besuchen um ihren Hauptschulabschluss nachzuholen, da ihr die Betreuer des FSTJ die Wichtigkeit eines Schulabschlusses vor Augen geführt haben. Außerdem hat sie bereits die Erfahrung gemacht, dass sie ohne Abschluss kaum eine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben wird. Sie ist überzeugt, mit dem dritten Anlauf ihren Abschluss endlich zu schaffen, da für ihr früheres Scheitern vor allem ihre Suchtprobleme und damit verbunden die Fehltage und schlechten Schulleistungen ausschlaggebend waren. Zusätzlich zieht sie mit zwei Freundinnen zusammen, da sie nicht länger in der betreuten Wohngemeinschaft leben, sondern unabhängig sein möchte.

5.3.4.4 Typ 4: „Der realitätsferne Handlungsunfähige“

Bei diesem Typ fehlen die Grundlagen, mit Ausnahme einer gering ausgeprägten Motivation, fast vollständig. Während bei den anderen drei Typen zumindest eine Grundbildung vorhanden ist, bringt der vierte Typ keine Voraussetzungen mit, um eine Vollzeitausbildung zu beenden. Da die Angehörigen dieses Typs kaum eigene Vorstellungen besitzen und nicht in der Lage sind, sich konkrete Ziele zu setzen, besteht eine starke Abhängigkeit

und Beeinflussung durch Außenstehende, z.B. über Behörden, Ämter oder auch Betreuer im FSTJ. Zusätzlich weisen die unrealistischen Zukunftserwartungen gleichzeitig auf eine gewisse „Naivität“ der Betroffenen hin. Ihre „erträumten“ Ziele entsprechen daher auch nicht im Entferntesten ihrem geringen Leistungsniveau.

Der bisher von Misserfolg geprägte Lebenslauf des vierten Typs ist verantwortlich für das geringe Selbstbewusstsein der Betroffenen und deren Unsicherheit im eigenen Auftreten und Handeln. Diese Jugendlichen sind nicht in der Lage, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten und lassen aufgrund der eigenen Handlungsunfähigkeit alles über sich ergehen.

Von der Normalbiographie weichen die Angehörigen dieses Typs ab, weil sie aufgrund gravierender Bildungsdefizite die Schule vorzeitig ohne Abschluss verlassen müssen. In den meisten Fällen beenden die Betroffenen die Schule sogar oft nur mit einem Abgangszeugnis der 7. bzw. 8. Klasse. Mehrmalige Klassenwiederholungen stellen bei diesem Typ daher auch keine Seltenheit dar. Zusätzlich können externe Belastungen die negative Ausgangsposition noch erschweren. Da der vierte Typ für eine Vollzeitausbildung nicht geeignet ist und durch Bildungsanreize nicht mehr gefördert werden kann, zeigten die bisherigen Maßnahmen bislang auch keinen Erfolg. Durch diese Bildungsmaßnahmen erleben die Betroffenen zwangsläufig wieder schulischen Misserfolg, der zu erneuten Abbrüchen führt.

Der realitätsferne handlungsunfähige Typ „klammert“ sich an das FSTJ, weil er darin die letzte Chance sieht, zumindest vorübergehend aus der prekären Lage, in der er sich befindet, auszubrechen. Die Betroffenen hoffen darauf, dass sie durch ihre Teilnahme an dem FSTJ doch noch eine Ausbildung vermittelt bekommen, daher besitzen sie auch eine gewisse Teilmotivation. Da sie aber selbst, vor allem aufgrund ihrer fehlenden Qualifikation, handlungsunfähig sind und sich ohne zu kämpfen mit ihrer Situation abfinden, zeigen sie auch keine Eigeninitiative, sondern verlassen sich gänzlich darauf, dass diese Maßnahme ihre Position verbessert. Die Betroffenen vertiefen somit ihre starke Abhängigkeit gegenüber Außenstehenden. Diese Hilflosigkeit äußert sich bereits in der Unfähigkeit die einfachsten Alltagsaufgaben zu bewältigen. Daraus resultieren schließlich die für diesen Typ charakteristische Unsicherheit und das geringe Selbstbewusstsein.

Weil die Grundqualifikation fehlt, können die Betroffenen schließlich im FSTJ kaum Bildungsangebote nutzen, denn sie sind bereits mit dem Unterricht im FSTJ, der nur die Grundlagen behandelt, überfordert. Daher stellt das Praktikum auch die einzige Alternative für diesen Typ dar.

Die Willensschwäche beinhaltet übereinstimmend mit Typ zwei ein psychisches Problem, aber sie ist vor allem das Ergebnis der eigenen Unsicherheit und Unfähigkeit. Insofern versteht der vierte Typ unter subjektiven Erfolg bereits das Beenden einer Maßnahme. Auch ein erfolgreicher Einsatz im Praktikum wirkt für die Betroffenen bereits positiv.

Fallbeispiel Isabel

Isabel wurde 1988 eingeschult. An ihre Schulzeit erinnert sie sich nicht sehr gern. Sie war eher eine Einzelgängerin und hatte kaum Freunde. Zusätzlich verschlechterten sich ihre Leistungen und sie hatte Probleme, den Anforderungen in der Schule gerecht zu werden. Im Alter von 17 Jahren erwartete sie ihr erstes Kind und beendete die Schule mit dem Abgangszeugnis der 7. Klasse, nachdem sie bereits wiederholt nicht versetzt wurde.

Nach der Geburt ihres Kindes wohnte Isabel zunächst in einem Mutter-Kind-Heim, bevor sie wieder zu ihrer Mutter zog. In dem Mutter-Kind-Heim erhielt sie ausreichend Unterstützung, um sich wieder in ihrem Alltag zurechtzufinden. Nach anfänglichen Schwierigkeiten akzeptierte auch ihre Mutter die frühe Mutterschaft und unterstützte Isabel im Alltag.

„Meine Mutti war damit nicht einverstanden, aber ich meine, dann zum Schluss hat sie mich dann doch schon zum größten Teil unterstützt, weil ich bin ja dann im Mutter-Kind-Heim gewesen und hatte dort dann auch gemeinsam mit denen dort gearbeitet, dass es weitergeht und es ging eigentlich, so dass ich dann (...) mit meinem Kind selber klar kam. (...) Dort hatte ich auch eine Perspektive, wo dann mein Kleiner in die Krippe ging dort in der Nähe, dass ich dann eben halt weitermachen konnte überhaupt.“

Zu ihrer Mutter hat Isabel ein sehr gutes Verhältnis. Isabel ist auch auf ihre Unterstützung angewiesen, weil es sich oft als problematisch erwiesen hat, die Teilnahme an verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen mit ihrer Mutterschaft zu vereinbaren. Isabel ist oft überfordert, regelmäßig die Maßnahmen zu besuchen und sich gleichzeitig um die Kindererziehung zu kümmern, da sie mittlerweile auch zum dritten Mal Mutter geworden ist. Zusätzlich fällt es ihr schwer eine Arbeit zu finden, was sich durch ihren fehlenden Schulabschluss und ihre Immobilität noch verstärkt. Ihre Immobilität bezieht sich sogar auf geringste Entfernungen vom Wohnort, da sie beispielsweise selbst eine Tätigkeit als Reinigungskraft in der nächsten Stadt nicht angenommen hat. In der Konsequenz leidet sie unter finanziellen Problemen.

„Ich habe ja dann das Finanzielle abstürzen sehen und eben das mit der Arbeit, dass man durch ein Kind keine Arbeit kriegt, dadurch dass sie vielleicht so schnell krank werden und so weiter und so fort. Das war eigentlich mein größtes Problem, was ich bisher hatte, jetzt irgendwie Arbeit zu finden mit Kindern, weil meistens halt dann die Frage kommt, und werden sie viel krank oder sind sie regelmäßig in der Krippe.“

Zu ihrem Vater hingegen hält Isabel, seit sich ihre Eltern getrennt haben, kaum Kontakt. Die Ursache liegt in der Gewaltanwendung ihres Vaters gegenüber ihren Brüdern begründet, auch wenn sie selbst nicht davon betroffen war.

„Das war eigentlich, mehr oder weniger, weil er meine Brüder misshandelt hat, also geschlagen und so und das fand ich nicht okay. Da war es der erste Punkt, wo ich gesagt habe, nee das muss ich mir nicht noch mal geben und das tat mir dann auch ein bisschen weh.“

Isabel betrachtet ihr frühes Dasein als Mutter als prägendes, aber positives Ereignis in ihrem Leben. Sie wird dazu angehalten, Verantwortung für andere zu übernehmen und muss finanzielle Einschnitte in Kauf nehmen, aber trotz der finanziellen Sorgen ist sie stolz auf ihre Kinder und kann sich ein Leben ohne sie nicht mehr vorstellen.

„Jetzt durch die Kinder, wo ich Verantwortungsgefühl brauche und dass man da auch finanziell gut dastehen muss, dass ein Kind viel braucht, dass die Wohnung bezahlt werden muss, dass du regelmäßig Strom hast, Essen hast. Das merkt man schon und dreht dann die Pfennige auch selber paar mal um, was halt vorher nicht so war. (...) Jetzt, wo die Kinder da sind, weiß ich überhaupt für was ich alles mache, für wen. Da habe ich mir schon das Ziel gesetzt, meine Kinder, die brauchen das, ich will sie später unterstützen und so weiter.“

Unterstützung bei der Kindererziehung erhält Isabel auch über das Jugendamt. Regelmäßig schaut eine Mitarbeiterin des Jugendamtes bei Isabel vorbei und hilft ihr bei täglichen Versorgung, dem Umgang mit Ämtern und Behörden sowie in Bezug auf Fragen hinsichtlich der Kindererziehung. Isabel nimmt diese Hilfe dankbar in Anspruch, hat deshalb aber schnell eine Abhängigkeit gegenüber Dritten entwickelt.

„Dann guckt mir ja auch das Jugendamt exakt auf die Hände, ob das wirklich alles so gut funktioniert. Die kommt zweimal am Tag und guckt sich das an, die ganzen Papiere, also macht mit mir auch Schriftkram und so was. Was jetzt hier Behördengänge sind, da kommt sie manchmal auch mit.“

In ihrer bisherigen Biographie weist Isabel weder Arbeitsmarkterfahrung auf, noch hat sie jemals eine Ausbildung begonnen. Ihre einzigen Schritte in Richtung Erwerbstätigkeit finden sich in dem Besuch verschiedener berufsvorbereitender Maßnahmen wieder. Zwischendurch war sie wiederholt arbeitslos.

„Ich muss sagen, es war langweilig, also mir ist die Decke auf den Kopf gefallen zu Hause, also es war nicht schön, deswegen habe ich mich ja auch, wie gesagt, jedes Mal beworben und ich habe allerhand gemacht, dass ich überhaupt was kriege, dass ich nicht so lange daheim sitze und das ging eben jetzt erst, dass ich diese Stelle hier gekriegt habe und seitdem fühle ich mich schon wohler, dass ich was zu tun habe, dass es nicht so langweilig ist.“

Nachdem Isabel nach ihrer Elternzeit keine Lehrstelle fand, besuchte sie zunächst ein Berufsvorbereitungsjahr, in dem sie verschiedene berufliche Richtungen kennen lernte. Allerdings war sie auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mutter angewiesen, die tagsüber die Kinder betreute. Nach einem halben Jahr brach Isabel diese Maßnahme ab, weil es ihr nicht gefiel und sie keine berufliche Perspektive sah. Zusätzlich hatte sie das Gefühl, dass sie im BVJ keine Unterstützung erhält und auf sich allein gestellt ist und kam zu dem Schluss, dass das Berufsvorbereitungsjahr für sie persönlich keinen Nutzen aufweist, vom finanziellen Aspekt abgesehen.

Im Anschluss an das BVJ besuchte sie das BBE, wo es ihr sehr gut gefiel, zumal sie ihre Teilnahme auch gut mit ihrer Mutterschaft vereinbaren konnte.

Zusätzlich wurde Isabel während ihren Phasen der Arbeitslosigkeit vom Sozialamt zu verschiedenen Lehrgängen verpflichtet, brach diese aber aufgrund gesundheitlicher Probleme wieder ab.

Gedanken um ihre berufliche Zukunft machte sich Isabel erst, nachdem sie die Schule abgebrochen hatte. Zuvor setzte sie sich mit diesem Thema nicht weiter auseinander bzw. sprach nie mit ihren Eltern oder Freunden darüber. Momentan kann sich Isabel vorstellen, den Beruf der Altenpflegerin auszuüben.

Nach der Schule suchte Isabel die Berufsberatung auf und wurde enttäuscht, so dass sie sich schließlich an ein Jugendberufshilfe-Projekt wandte, das später auch den Kontakt zum FSTJ herstellte. In dieser Einrichtung wurde Isabel über ihre beruflichen Möglichkeiten beraten und sie erhielt Hilfe bei ihren Bewerbungen. Allerdings wurde sie bei ihrer Jobsuche kaum selbst aktiv und verstärkte durch ihre Unbeholfenheit ihre Abhängigkeit von Außenstehenden, auch wenn ihr fremde Hilfe peinlich ist und sie

am liebsten alles selbständig erledigen möchte. Dem stehen jedoch ihre Unsicherheit und ihr geringes Selbstbewusstsein gegenüber, um aktiv handeln zu können. Zusätzlich ist Isabel aufgrund ihrer schulischen Defizite kaum bzw. nicht für eine Vollzeitausbildung geeignet, wodurch sich ihre Suche nach einer Ausbildung noch schwieriger gestaltet.

„Ich bin da hin und war auch teilweise zufrieden, wie sie dort einem die Aufgaben geben und so und habe dann das eben halt auch gemacht, habe mit der auch Bewerbungen geschrieben und haben sie abgeschickt, haben dort telefoniert, angerufen. Wir haben dort schon alles Mögliche getan um eigentlich was zu kriegen, bis wo wir dann eben hierher gestoßen sind und seitdem mache ich das FSTJ.“

Seit drei Monaten besucht Isabel das FSTJ, was sie als ihre letzte Chance sieht, doch noch in eine Ausbildung einzumünden. Isabel zeigt aber auch hier kaum Eigeninitiative, sondern verlässt sich gänzlich darauf, dass sich durch diese Maßnahme ihre Situation bessert. Mit dem Besuch des FSTJ erwartet sie somit vor allem die Vermittlung in eine Ausbildung.

„Seitdem bin ich eben hier drinnen und bin auch darauf aus, dass man dann dadurch hier eine Lehrstelle kriegt, weil man tut ja hier auch Bewerbungen schreiben per Computer und alles.“

Isabels Motivation am FSTJ teilzunehmen, ist in erster Linie die Zukunft ihrer Kinder. Zusätzlich braucht sie Geld, um ihren und den Lebensunterhalt ihrer Kinder zu finanzieren, da sie momentan keine andere finanzielle Unterstützung erhält. Positiv ist auch, dass sich die Einsatzstelle des FSTJ unmittelbar in ihrer Wohnumgebung befindet, so dass sie keine weiteren Fahrtkosten in Kauf nehmen muss und sich das FSTJ „finanziell lohnt“. Dieser Umstand kommt außerdem ihrer Immobilität entgegen.

„Und das war auch mit der Zeit dann zu schaffen, weil es ist ja ziemlich alles hier in der Nähe, da geht das, weil ich wohne hier, die Kleinen gehen hier in Kindergarten, der Große geht hier in der Schule, das geht.“

Ausschlagend für ihre Teilnahme am FSTJ war außerdem die Chance, im FSTJ ihrem Berufswunsch Altenpflegerin nachzugehen, was durch Praktika ermöglicht wird. Zudem war sie es leid, zu Hause „herumzuhängen“.

Isabel machte im FSTJ bisher nur gute Erfahrungen, auch wenn die Anfangszeit eine große Umstellung für sie bedeutete. Nachdem sie lange zu Hause war, musste sich Isabel an den neuen Tagesrhythmus erst wieder gewöhnen. Isabel schätzt vor allem die Flexibilität im FSTJ, womit es ihr ermöglicht wird, die Teilnahme mit ihrer Mutterschaft zu vereinbaren. Bei ihrem Vorstellungsgespräch klärte sie die Beteiligten sofort über ihre Situation auf und war froh, dass sie auch etwas später zur Einsatzstelle kommen

kann, um erst noch ihre Kinder in die Schule bzw. in den Kindergarten zu bringen. Auch die Abholung stellt kein Problem dar, da bereits am frühen Nachmittag ihre Verweildauer in der Bildungsstätte beendet ist.

Positiv beurteilt Isabel außerdem die Unterstützung der Betreuer im Alltag. Zudem herrscht im FSTJ eine angenehme Atmosphäre und es macht ihr Spaß hinzugehen. Sie fand auch schnell Anschluss, was sie z.B. aus ihrer Schulzeit nicht kannte.

Da Isabel erst seit drei Monaten das FSTJ besucht, verfügt sie noch nicht über praktische Erfahrungen. Sie freut sich aber sehr auf das bevorstehende Praktikum, mit dem Wunsch vor Augen, über das Praktikum eine Lehrstelle vermittelt zu bekommen.

Insgesamt betrachtet, stellt das FSTJ für Isabel eine gute Alternative gegenüber den bisherigen Maßnahmen, an denen sie teilgenommen hat, dar, weil sie eine berufliche Perspektive sieht.

Nach dem FSTJ wünscht sich Isabel eine Ausbildung zur Altenpflegerin. Sie hat sich vor allem für ihre Kinder das Ziel gesetzt, eine Ausbildung zu erhalten und zu beenden, um ihnen eine sichere Zukunft zu ermöglichen. Allerdings wird es ihr aufgrund ihrer gravierenden schulischen Defizite schwer fallen, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Auch die Probleme, die sich wegen ihrer Mutterschaft ergeben, machen einen erfolgreichen Abschluss unwahrscheinlicher, da es für Isabel nicht einfach wird, diese Doppelbelastung zu bewältigen.

Zusätzlich wäre Isabel auch nicht bereit, ihren Hauptschulabschluss nachzuholen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, da sich dies nicht mit ihrer Mutterschaft vereinbaren lässt.

Zudem sind Isabels Planungen für die Zukunft sehr unrealistisch, worüber sie auch über kurz oder lang scheitern wird, da ihre „erträumten“ Ziele nicht ihrem geringen Leistungsniveau entsprechen.

„Dass ich meinen Kindern alles bieten kann, also praktisch, dass die irgendwo ein schönes Leben führen können mit einer Wohnung oder so oder sogar ein eigenes Haus, was mir natürlich lieber wäre, (...) mit einem Garten ringherum und ein Pool, wo die Kinder drinnen baden können. So was würde ich mir gerne erfüllen und das ist, wo auch die Kinder ein bisschen Krach machen können, wo es dann eben halt auch keinen stört. Das wäre dann schon mein Ziel. Für meine Kinder würde ich alles tun, also deswegen mache ich ja auch alles und mach das eben jetzt auch hier, dass es auch möglich ist, den Kindern was zu bieten.“

5.4 Folgerungen aus der Typenbildung

Nach der Charakterisierung der vier empirisch gefundenen Typen, stellt sich schließlich die Frage, welche Fördermaßnahmen zu wählen sind, um die benachteiligten Jugendlichen doch noch in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren. Aufgrund der unterschiedlichen subjektiven Förderbarkeit der einzelnen Typen müssen die Berufsvorbereitungsmaßnahmen gruppenspezifisch ausgerichtet werden. Daher erfolgt der Einsatz differenzierter Maßnahmen, da die Förderbedingungen typenabhängig sind. Im Folgenden werden für alle vier Typen Vorschläge angeboten, in welcher Form die Förderbedingungen für die Betroffenen subjektiv sinnvoll zu gestalten sind.

Der kritische Realist ist der Chancenreichste der vier gefundenen Typen. Die Angebote sollten seiner Qualifikation entsprechen, damit keine Langeweile entsteht. Da das FSTJ aber ein niedrighwelliges Angebot darstellt, ist der kritische Realist mit dem Unterricht teilweise unterfordert. Daher müssen die Maßnahmen für diesen Typ bestimmte Anreize enthalten, so dass sein Potenzial und Bildungswille genutzt werden können, sonst besteht die Gefahr, dass die Betroffenen ihre Motivation verlieren. Weiterhin darf die Betreuung ihren Aktionsradius nicht behindern, d.h. ihnen sollte viel Raum für Eigeninitiative gelassen werden, wie dies im FSTJ bereits praktiziert wird.

Bevor der ängstlich hoffnungsvolle Typ beruflichen Zielen nachgeht, muss er zunächst psychisch stabilisiert werden und seine Willensstärke steigern, um der Gefahr des erneuten Abbruchs vorzubeugen. Dies ist z.B. durch das Erlernen einer erfolgreichen Konfliktbewältigung trainierbar. Die Betreuung in den Maßnahmen sollte sensibel gestaltet und zum Teil mit Therapien gekoppelt werden, um das Durchhaltevermögen zu verbessern. Die Betroffenen benötigen kleine Erfolgserlebnisse, um ihre Unsicherheit zu überwinden. Deshalb ist es sinnvoll, sich Zwischenziele zu setzen, was im FSTJ unter anderem durch Teilzertifikate berücksichtigt wird. Grundsätzlich sollte aber darauf geachtet werden, dass die Jugendlichen ihre Motivation nicht verlieren. Daher ist es wichtig, mit kleineren Schritten die Ziele zu verfolgen und das Durchhaltevermögen der Betroffenen nicht zu erzwingen. Vor allem aber müssen schlechte Phasen der Teilnehmer mit eingeplant werden, um ihnen zu verdeutlichen, dass Rückschläge zum Alltag gehören.

Beim dritten Typ steht die Förderung der Motivation im Mittelpunkt, daher eignen sich niedrighwellige Angebote wie das FSTJ besonders gut, weil

diese die Schulmüdigkeit der Betroffenen berücksichtigen. Über Praxiserfolge kann den Teilnehmern vermittelt werden, dass für eine weitere Zielerreichung eine theoretische Grundausbildung erforderlich ist. Vor allem sollten die Betreuer aber darauf hinweisen, dass die Jugendlichen selbst für ihr Handeln verantwortlich sind, indem sie Anreize setzen, die von dem Geldmotiv abweichen. Dies kann z.B. durch Erfolge im Praktikum oder durch Teilzertifikate erreicht werden. Deshalb dürfen die Ziele nicht zu umfangreich sein, damit es für die Jugendlichen einfacher ist, durch Teilerfolge Anerkennung und Selbstbestätigung für ihr Handeln zu erhalten.

Da der vierte Typ schwer vermittelbar ist, müssen die Betroffenen in den Maßnahmen auf den Umgang mit einem diskontinuierlichen Erwerbsleben vorbereitet werden. Die Betreuung sollte vor allem verhindern, dass die Jugendlichen z.B. in die Kriminalität oder wiederholtes Suchtverhalten zurückfallen, indem einerseits ihr Selbstbewusstsein durch erfolgreiche Praxisersätze und einfache Anforderungen gestärkt und andererseits ihre Selbständigkeit gefördert wird, damit sie nicht mehr zu sehr von Außenstehenden abhängig sind. Im Wesentlichen müssen die Betroffenen dazu motiviert werden, nicht aufzugeben und Jedermanns-Tätigkeiten nachzugehen, indem sie ihre unrealistischen Ziele relativieren und ihrem geringen Leistungsniveau anpassen.

Bei der Typenbildung und Einordnung der Fälle ist zu beachten, dass sich die Teilnehmerinnen entwickeln können und somit in ihrem Förderverlauf möglicherweise einem anderen Typ zuzuordnen sind, d.h. es liegt keine endgültige Festlegung bzw. Einstufung der einzelnen Teilnehmerinnen vor.

Abschließend bleibt noch zu klären, ob und wie die einzelnen Typen die prekären Erwerbsbiographien bewältigen. Hierbei wird auf den „cooling-out“ Prozess von Goffman und Clark zurückgegriffen. Wie bereits in Kapitel zwei dargestellt, verläuft die Abkühlung erfolgreich, wenn sich die Jugendlichen den Gegebenheiten anpassen und ihr Versagen auf eigene Leistungsmängel zurückführen. Eine andere Möglichkeit besteht in der Abkühlungsvermeidung, indem die Betroffenen, aus Angst zu scheitern, auf höhere Bildungsaspirationen verzichten (vgl. Mariak/ Seus 1993: 41). Der Abkühlungsprozess ist allerdings nicht erfolgreich, wenn die Jugendlichen resignieren und ihr Leistungswille nicht aufrechterhalten werden kann oder die Abkühlung noch andauert und die Betroffenen Widerstand zeigen, weil sie sich ungerecht behandelt fühlen (vgl. Mariak/ Seus 1993: 39ff.).

Der erste Typ ist erfolgreich abgekühlt, weil das Scheitern auf die eigene Person zurückgeführt wird. Da die Angehörigen des ersten Typs sich gerne bilden und eine hohe Lernbereitschaft aufweisen, ist der Leistungswille

weiterhin vorhanden. Außerdem setzen sie sich realistische Ziele und passen sich somit ihren Möglichkeiten an. Grundsätzlich bekämpft der kritische Realist die Belastungs- bzw. Risikofaktoren, um seine Chancen zu verbessern.

Bei dem zweiten Typ fand eine Abkühlungsvermeidung statt, da eine Abkühlung bisher nicht notwendig war, denn aufgrund seiner Versagensängste verzichtet dieser Typ von Beginn an auf höhere Ziele. Vor allem die geringe Willensstärke ist dafür verantwortlich, dass die Ziele möglichst niedrig gehalten werden. Da sich die Jugendlichen mit ihren Problemen nicht auseinander setzen, weichen sie den gestellten Anforderungen auch immer wieder durch Abbrüche aus. Diese hohe Abbruchhäufigkeit resultiert wiederum aus der wiederholten Abkühlungsvermeidung, d.h. die Betroffenen beenden z.B. im Vorfeld ihre Lehre, um das befürchtete Scheitern zu verhindern. Allerdings entwickeln die Jugendlichen keine Resignation, weil sie sich noch nicht aufgegeben haben, sondern nach wie vor aufgrund der gebliebenen Hoffnungen motiviert sind.

Eine eindeutige Zuordnung ist bei dem dritten Typ nicht möglich, da dieser verschiedene Strategien anwendet. Das Gemeinsame der Strategien besteht darin, dass der Abkühlungsprozess nicht erfolgreich war. Einerseits resigniert dieser Typ, da die Betroffenen keinen Bildungswillen und kaum Motivation besitzen, ihre Situation zu ändern. Außerdem ist ihnen ihre geringe Perspektive und prekäre Ausgangslage bewusst, so dass sie sich teilweise damit abgefunden haben. Durch die Strategie der Resignation kann daher von einer misslungenen Abkühlung ausgegangen werden. Andererseits fühlen sich die Jugendlichen aber durch die negativen Selektionsprozesse ungerecht behandelt und kämpfen dagegen an, indem sie sich z.B. den bisherigen Bildungsmaßnahmen verweigerten. Durch die hohe Abbruchhäufigkeit von BBE und BVJ, verbunden mit ihrer Unzuverlässigkeit und Unpünktlichkeit, zeigen sie weiterhin Widerstand. Auch der bewusst zurückgehaltene Bildungswille ist ein Anzeichen dafür. Bei dieser Verarbeitungsstrategie dauert somit die Abkühlung noch an.

Der Abkühlungsprozess kann bei dem vierten Typ als gescheitert angesehen werden. Die Betroffenen resignieren, da aufgrund der gravierenden Bildungsdefizite sich kein berufsbezogener Leistungswille entwickeln bzw. dieser nicht aufrechterhalten werden konnte. Ihre unrealistischen Ziele und Erwartungen führen wiederholt zur Enttäuschung, wodurch sich die Resignation noch verstärkt. Diese äußert sich vor allem in ihrer Unsicherheit im Handeln, d.h. die Jugendlichen sind nicht in der Lage, sich mit ihrer Situation auseinander zu setzen, so dass sie eine hohe Abhängigkeit von Außen-

stehenden entwickeln. Daher ist ihre Resignation auch nicht mit der Verarbeitungsstrategie des dritten Typs zu vergleichen, da dieser sich nicht aus Unsicherheit, sondern aus Widerstand mit seiner Situation abfindet.

6 Schlussbetrachtung – Empfehlungen zur gruppenspezifischen Berufsförderung Jugendlicher

Um herauszufinden, ob die Förderangebote den benachteiligten Jugendlichen zur Integration in den Arbeitsmarkt verhelfen, wurde eine qualitative Befragung mit neun Teilnehmerinnen des „Freiwilligen Sozialen Trainingsjahres“ (FSTJ) durchgeführt. Aus den ermittelten Ergebnissen lassen sich fünf Fördertypen ableiten, wobei in der vorliegenden Untersuchung vier empirisch gefunden wurden.

Ausgehend von der Tatsache, dass sich verschiedene Fördertypen ergeben, ist die Frage, ob die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt fördert, differenziert zu beantworten. Die Bildungsangebote sind grundsätzlich geeignet, die Betroffenen bei der Integration auf den Weg in den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Allerdings existiert nicht nur ein Förderansatz für benachteiligte Jugendliche, sondern es muss eine gruppenspezifische Ausrichtung der Maßnahmen erfolgen, d.h. für jeden einzelnen Fördertyp sind verschiedene Förderalternativen zu ergreifen. Dabei ist zwischen reinen Bildungsmaßnahmen und Angeboten, bei denen eine individuelle Betreuung im Vordergrund steht, zu unterscheiden.

Ein zentrales Untersuchungsergebnis der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass die Betroffenen zwar von dem normalen biographischen Verlauf ihrer Altersgefährten abweichen, aber dennoch weiterhin das Ziel verfolgen, einer Ausbildung nachzugehen. Die Voraussetzungen, die die befragten Jugendlichen mitbringen, um das Ziel zu erreichen, sind allerdings unterschiedlich. Somit definieren die Teilnehmerinnen in Bezug auf die subjektive Bewertung des FSTJ auch ihren persönlichen Erfolg differenziert. Daher ist für sie das FSTJ subjektiv sinnvoll, wenn sie die Maßnahme für sich selbst als Erfolg bewerten.

Außerdem haben die Ergebnisse gezeigt, dass verschiedene Benachteiligungsfaktoren die Biographie beeinflussen, ohne dass ein bestimmtes Merkmal als Ursache der Benachteiligung herausgestellt werden kann. Jeder Einzelfall weist somit unterschiedliche Benachteiligungskonstellationen auf. Das Gemeinsame der einzelnen Fälle liegt lediglich im Zusammenwirken verschiedener Benachteiligungsfaktoren.

Das FSTJ stellt gegenüber bisherigen Maßnahmen eine Alternative dar, weil dieses Förderangebot, z.B. im Vergleich zum BBE und BVJ, mehr Wert auf eine individuelle Betreuung der Teilnehmerinnen legt und auch

über Praxiseinsätze einen Einstieg ermöglicht. Über eine Orientierungsphase werden bereits im FSTJ die Teilnehmerinnen nach ihren Voraussetzungen differenziert eingestuft. Außerdem sind die frühen Praxiseinsätze geeignet, um der oft vorhandenen Schulmüdigkeit entgegenzuwirken.

Die von dem ehemaligen Bundeswirtschaftsminister Clement formulierte Aussage, jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren, wird als gesamtgesellschaftliche Zielstellung betrachtet. Wie bereits eingangs vermutet, zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass ein Teil der Jugendlichen tatsächlich nicht direkt vermittelbar ist, sondern zunächst über Förderangebote stabilisiert werden muss, um den Anforderungen eines Ausbildungsplatzes zu genügen.

Diese pauschale Aussage von Clement kann jedoch auch einen gegenteiligen Effekt bei den Jugendlichen allgemein und der Zielgruppe im Speziellen auslösen. Es besteht die Gefahr, dass die Betroffenen die Motivation verlieren, bei der Ausbildungssuche selbst aktiv zu handeln und ihre Selbständigkeit aufgeben, da der Eindruck vermittelt wird, dass Andere diese Aufgabe für sie übernehmen. Die von der Politik vorgegebenen falschen Erwartungen können unter Umständen sogar die Situation der Betroffenen verschlimmern, da diese sich aufgrund dieser Zielstellung in falscher Sicherheit wiegen und nach wiederholter Enttäuschung in Subkarrieren flüchten.

Um den benachteiligten Jugendlichen eine Perspektive zu bieten, müssen diese gezielt individuell betreut und gefördert werden. Bei der Umsetzung der Förderangebote ist daher eine individuelle Betreuung gekoppelt mit bildungsbegleitenden Maßnahmen zukunftsweisend, was im FSTJ teilweise bereits praktiziert wird.

Als praktische Empfehlung sollten die Teilnehmer zu Beginn einer Maßnahme mittels eines Einstufungstests dem zutreffenden Fördertyp zugeordnet werden, um für den Betroffenen spezielle Fördermaßnahmen abzuleiten. Dabei ist zu beachten, dass der Einstufungstest, z.B. in Form eines Fragebogens, nicht nur den Qualifikationsstand der Teilnehmer ermittelt, sondern auch die anderen beiden Ressourcendimensionen Motivation und Willensstärke abbilden sollte. Da sich die Teilnehmer persönlich weiterentwickeln können, ist es außerdem erforderlich, die Typeneinstufung in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und daraufhin die Form und Art der Betreuung eventuell anzupassen und die anzuwendenden Maßnahmen zu ändern, um zu verhindern, dass eine Über- bzw. Unterforderung entsteht.

Entscheidend für die individuelle Förderung ist jedoch auch die Schulung der Mitarbeiter der Förderangebote. Damit diese die speziellen Maßnahmen ableiten können, sollten die Betreuer sowohl mit den verschiedenen Fördertypen vertraut sein, als auch eine Richtlinie für die Anwendung des Fragebogens zum Einstufungstest erhalten. Außerdem müssen in vielen Fällen aufgrund der Vielzahl der Benachteiligungskonstellationen und Problemlagen die Teilnehmer zuerst psychisch stabilisiert werden, bevor die Bildungsmaßnahmen greifen können und den Jugendlichen zur Integration auf dem Weg in den Arbeitsmarkt verhelfen. Zusätzlich ist die psychologische Betreuung mit verschiedenen Trainingsmaßnahmen, wie z.B. durch Problem- und Konfliktbewältigungsprogramme, zu koppeln, was im FSTJ bereits erfolgreich durchgeführt wird. Der eigentliche Zweck des Ansatzes der individuellen Betreuung besteht somit darin, die Jugendlichen zunächst in ihrer Persönlichkeit so zu festigen, dass sie erst einmal mit den Anforderungen des Alltags zurechtkommen, bevor sie sich mit dem Ziel einer Ausbildung beschäftigen, denn bei der Anwendung reiner Bildungsmaßnahmen geraten die Problemkonstellationen schnell in den Hintergrund und bleiben unbehandelt, wodurch sich wiederum die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht.

Auch die Dauer der Maßnahmen ist bei den Problemfällen oft zu kurz, daher sollte, wie z.B. im FSTJ, eine Nachbetreuung der Teilnehmer stattfinden, um diese bei ihrer weiteren Zielverfolgung zu unterstützen und zu verhindern, dass die Betroffenen wieder in ihre alten Verhaltensmuster zurückfallen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist es sinnvoll, diese Untersuchung auf weitere Fälle auszudehnen, um herauszufinden, ob sich ein Fördertyp besonders hervorhebt oder sich eventuell noch andere Fördertypen ergeben. Weiterhin sollte auch analysiert werden, ob die empirisch gefundenen Typen auch für männliche benachteiligte Jugendliche zutreffen oder sich andere geschlechtsspezifische Fördertypen ermitteln lassen. Ein großes Interesse besteht aber vor allem darin, die Teilnehmerinnen nach einem bestimmten Zeitraum erneut zu befragen, um ihre weitere Entwicklung zu verfolgen. In anschließenden Untersuchungen könnte geklärt werden, in welchem Erwerbsstatus die Betroffenen sich aktuell befinden, ob sie beispielsweise arbeitslos sind, einer Ausbildung nachgehen oder sogar bereits den Übergang zur zweiten Schwelle bewältigt und den Einstieg in die Erwerbsphase erfolgreich beendet haben. Außerdem sollte in nachfolgenden Analysen untersucht werden, ob die Teilnehmerinnen ihre Ziele erreichen konnten und wie sich der Übergangsprozess entwickelt hat, d.h. ob er bereits abgeschlossen ist oder noch andauert.

Literatur

- Alheit, Peter/ Glaß, Christian (1986). Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Allmendinger, Jutta/ Dietrich, Hans (2003). Vernachlässigte Potenziale? Zur Situation von Jugendlichen ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss. Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13 (4), 465-476.
- Behrens, Johann/ Voges, Wolfgang (1996). Kritische Übergänge. In: J. Behrens/ W. Voges (Hrsg.), Kritische Übergänge: Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung (S. 16-42). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Bisler, Wolfgang (2001). Der Benachteiligtenbegriff bezeichnet einen Rechtsanspruch! Jugend, Beruf, Gesellschaft, 52 (2), 119- 123.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2006). Berufsbildungsbericht 2006. Berlin.
- Böhnisch, Lothar/ Schröer, Wolfgang (2004). Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (4), 467-478.
- Bosch, Gerhard (2001). Die Zukunft der Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in Deutschland. In: C. Groth/ W. Maennig (Hrsg.), Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich. Auf der Suche nach den besten Lösungen (S. 21-45). Frankfurt: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Boss, Alfred/ Christensen, Björn/ Schrader, Klaus (2005). Anreizprobleme bei Hartz IV: Lieber ALG II statt Arbeit? Kieler Diskussionsbeiträge Nr. 421. Kiel.
- Braun, Frank (2002). Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 761-774). Opladen: Leske + Budrich.
- Braun, Frank (2003). Arbeitsmarktentwicklung und Jugendsozialarbeit. Jugend, Beruf, Gesellschaft, 54 (2), 64-69.
- Brinkmann, Christian/ Passenberger, Jürgen/ Rudolph, Helmut/ Spitznagel, Eugen/ Stephan, Gesine/ Thomsen, Ulrich/ Roß, Hermann (2005). SGB II: Neue Herausforderungen an Statistik und Forschung. IAB-Forschungsbericht Nr. 10/2005. Nürnberg.
- Brüsemeister, Thomas (2000). Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (2005). Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht Oktober 2005. Nürnberg.
- Christe, Gerhard (1996). Jugendliche in Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekten – Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Jugend, Beruf, Gesellschaft, 47 (1/2), 19-26.
- Christe, Gerhard (2004). Grundsätzliche Einschätzungen zur veränderten Situation auf dem Arbeitsmarkt und in der Jugendberufshilfe und deren Auswirkungen für Jugendliche. Vortrag beim Expertengespräch der Arbeitsgruppe 3 des Bundesjugendkuratoriums „Bildungschancen der nachwachsenden Generation in Ausbildung und Arbeitsmarkt“. Berlin.

- Dangschat, Jens (1996). Du hast keine Chance, also nutze sie! Arme Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen. In: J. Mansel/ A. Klocke (Hrsg.), Die Jugend von heute: Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit (S. 152-173). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Dietrich, Hans (1998). Nachfrage nach Ausbildungsplätzen steigt auch 1998. IAB-Kurzbericht Nr. 7/1998. Nürnberg.
- Dietrich, Hans (2001). Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 34 (4), 419-439.
- Felber, Holm (1997). Fazit: Vor neuer Normalität. In: H. Felber (Hrsg.), Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien (S. 355-367). München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Fialka, Peter (1999). JUMP – wohin? Erfahrungen mit dem Sofortprogramm der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Forum Erziehungshilfen, 5 (4), 214-216.
- Förster, Heike/ Kuhnke, Ralf/ Mittag, Hartmut/ Reißig, Birgit (2002). Das freiwillige soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Arbeitspapier 1/2002 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit.
- Glaß, Christian (1991). Jugendarbeitslosigkeit als Gegenstand und Aufgabe qualitativer Sozialforschung. In: G. Vonderach (Hrsg.), Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Programme (S. 61-84). Bamberg: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft (1. Auflage).
- Hagen, Christine/ Niemann, Heike (2001). Sozialhilfe als Sequenz im Lebenslauf. Institutionelle und individuelle Bedeutung der Übergänge aus der Sozialhilfe. In: R. Sackmann/ M. Wingens (Hrsg.), Strukturen des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz, Verlauf (S. 77-103). Weinheim: Juventa Verlag.
- Höfer, Renate/ Straus, Florian (1993). Von Beginn an ohne Chance? Benachteiligte Jugendliche und Integrationshilfen der berufsbezogenen Jugendhilfe. München, Wien: Profil Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2005). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim; München: Juventa Verlag (8. Auflage).
- Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken (Hrsg.) (2004). 119. Kammergespräch mit Wolfgang Clement. Wirtschaft in Mittelfranken, (7), 27.
- Jülicher, Peter (1997). Berufsausbildung immer wichtiger. Bundesarbeitsblatt, (6), 11-14.
- Kluge, Susann (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kohli, Martin (1986). Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. Soziale Welt, Sonderband 4, 183-208.
- Kohli, Martin (1991). Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialforschung. In: K. Hurrelmann/ D. Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 303-317). Basel, Weinheim: Beltz (4., völlig neu bearbeitete Auflage).
- Krafeld, Franz Josef (1997). Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit, 22 (9), 30-39.

- Kuckartz, Udo (1996). Max für Windows: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In: W. Bos/ C. Tarnai (Hrsg.), Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften: Theorie – Anwendung – Software (S. 229-243). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kupka, Peter (1993). Berufliche Übergänge in England und Deutschland: Zukunftserwartungen und Identitätsbildung. In: L. Leisering/ B. Geissler/ U. Mergner/ U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Moderne Lebensläufe im Wandel* (S. 75-93). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kupka, Peter (2003). Möglichkeiten und Grenzen der Berufsbildung für Jugendliche mit schlechteren Startchancen. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste*, (12), 1505-1509.
- Lex, Tilly (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ludwig, Monika (1992). Sozialhilfekarrieren - Über ein neues Konzept in der Armutsforschung. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 22 (2), 130-140.
- Mariak, Volker/ Seus, Lydia (1993). Stolpersteine an der ‚ersten Schwelle‘: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung. In: L. Leisering/ B. Geissler/ U. Mergner/ U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Moderne Lebensläufe im Wandel* (S. 27-45). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marx, Birgit (2002). Benachteiligte als Zielgruppe von Bildungsarbeit – Jugendsozialarbeit als Lernort für Benachteiligte. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 53 (1), 37-44.
- Mayring, Philipp (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union (1. Auflage).
- Mayring, Philipp (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (5. Auflage).
- Raab, Erich (1997). Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (25), 3-12.
- Reinberg, Alexander (2004). Demographischer Wandel und Fachkräftemangel * gering Qualifizierte als vernachlässigte Bildungsreserve. In: *Benachteiligtenförderung als Motor und Impulsgeber zukünftiger Integrationsstrategien: Standards und Modelle der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen*. E&C-Symposium. Dokumentation der Veranstaltung vom 4.-5. Dezember 2003 (S. 27-34). Nürnberg, Berlin.
- Reinberg, Alexander/ Hummel, Markus (2003a). Steuert Deutschland auf einen massiven Fachkräftemangel zu? *Personalführung*, 36 (6), 38-50.
- Reinberg, Alexander/ Hummel, Markus (2003b). Geringqualifizierte. In der Krise verdrängt, sogar im Boom vergessen. *IAB-Kurzbericht Nr. 19/2003*.
- Reis, Claus (2003). Hartz-Gesetzgebung - Was wird aus benachteiligten jungen Menschen. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 54 (2), 70-75.
- Reischach von, Gerald (2006). Bezüge von Jugendhilfe und Schule in der Bundesrepublik und im westlichen Ausland. *Der Blick über den eigenen Tellerrand. Sozialmagazin*, 31 (4), 52-59.
- Sacks, Peter (1993). Die Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener als bildungspolitischer Auftrag. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 44 (4), 187-190.

- Schierholz, Henning (2004). Die Integration Jugendlicher in das Berufsbildungssystem. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 55 (2), 109-115.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13 (3), 283-293.
- Schütze, Fritz (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Siebers, Ruth (1996). Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Solga, Heike (2003). Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (21/22), 19-25.
- Solga, Heike (2004). Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichten moderner Bildungsgesellschaften. In: M. Junge/ G. Lechner (Hrsg.), *Scheitern: Aspekte eines sozialen Phänomens* (S. 97-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: B. Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2005). Absolventen allgemein bildender und beruflicher Schulen nach Abschlussarten 1997-2005. Fachserie 11; Reihe 1, 2004/2005.
- Stecher, Ludwig (2003a). Jugend als Bildungsmoratorium - die Sicht der Jugendlichen. In H. Reinders/ E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit - Time out?* (S.201-218). Opladen: Leske + Budrich.
- Ulich, Joachim (1998). Benachteiligung - was ist das. Überlegungen zu Stigmatisierung und Marginalisierung im Bereich der Lehrlingsausbildung. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung/ Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung*, 67 (4), 370-380.
- Ulrich, Joachim Gerd (2006). Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35 (3), 12-16.
- Werner, Dirk (2004). Ausbildungsstellenmarkt zwischen Beschäftigungsrückgang und Fachkräftemangel. *IW-Trends*, 31 (3), 14-23.
- Wolfinger, Claudia (1997). Jugendarbeitslosigkeit an den Übergängen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: G. Klein (Hrsg.), *Schwer vermittelbar: Zur Theorie und Empirie der Langzeitarbeitslosigkeit* (S. 149-177). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Zedler, Reinhard (2004). Ausbildungsmarkt 2003/2004 - ernst, aber nicht hoffnungslos. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 56 (1), 10-13.
- Zedler, Reinhard (2006). Situation auf dem Ausbildungsmarkt und neue Anforderungen 2006. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58 (4), 15-19.
- Zink, Gabriela (1994). „Benachteiligte junge Frauen und Wege aus dem drohenden gesellschaftlichen Abseits“. *Pädagogisches Forum*, (4), 167-173.
- Zinnecker, Jürgen/ Stecher, Ludwig (1996). Zwischen Lernerbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: R. K. Silbereisen/ L. A. Vaskovics/ J. Zinnecker (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland : Jugendliche und junge Erwachsene* (S. 165-183). Opladen: Leske + Budrich.

Webseiten:

- Adolf-Kern-Schule: Berufsvorbereitungsjahr. 3.10. 2003. Online in Internet: URL: http://www.alfons-kern-schule.de/uber_uns/Berufsvorbereitungsjahr/Berufsvorbereitungsjahr.html (Stand: 15.10. 2004).
- Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA). Online in Internet: URL: http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/anba/jg_2006/jahreszahlen/037.pdf (Stand: 06/2006).
- Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA). Online in Internet: URL: http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/anba/jg_2006/jahreszahlen/038.pdf (Stand: 06/2006).
- Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA). Online in Internet: URL: http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/anba/jg_2006/jahreszahlen/039.pdf (Stand: 06/2006).
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.: Lehrgang zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) in außerbetrieblicher Form. 2003. Online in Internet: URL: <http://www.bwhw.de/bbe-wz.htm> (Stand: 15.10.2004).
- Bundesagentur für Arbeit (BA). Online in Internet: URL: http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/anba/jg_2005/jahreszahlen/index.shtml (Stand: 10.10.2005).
- Bundesagentur für Arbeit: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA). 12.1. 2004. Online in Internet: URL: http://www.good-practice.de/fachkonzept_bvb4_web.pdf (Stand 1.3. 2005).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online in Internet: URL: http://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309_2004_tab030_0bund.xls (Stand: 6/2006).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online in Internet: URL: http://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309_2005_tab006_0bund.xls (Stand: 6/2006).
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2005. Online in Internet: URL: http://www.bpb.de/wissen/FX1ZGA,0,Arbeitslosenquote_nach_Bildungsabschluss.html (Stand: 11/2004).
- Förster, Heike: Freiwilliges Soziales Trainingsjahr. 26.9. 2002. Online in Internet: URL: <http://www.cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=105> (Stand 15.10. 2004).
- Hauswirtschaftliche Schule Rottweil: Berufsvorbereitungsjahr. 27.12. 2004. Online in Internet: URL: <http://www.hlsrw.de/bvj.htm> (Stand 15.10.2004).
- Moises, Stefan: Auswertungsprobleme offener Interviews. 10.5. 2000. Online in Internet: URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/arbeitsblaetterord/erzwissenschaftempirisch/OffenesInterviewProbleme.html>. (Stand: 15.10.2004)
- Stangl, Werner: Narratives Interview. 2000. Online in Internet: URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/arbeitsblaetterord/erzwissenschaftempirisch/NarrativesInterview.html> (Stand: 15.10.2004)
- Statistisches Bundesamt. 21.4. 2005. Online in Internet: URL: <http://www.destatis.de/indicators/d/lrarb01ad.htm> (Stand: 10/2005).

Gesetz:

Sozialgesetzbuch III – Arbeitsförderung – vom 24. März 1997 (BGBl 1 S. 594), zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 9. Dezember 2004 (BGBl 1 S. 3242)