

Ruth Enggruber und Michael Fehlau

Unter Mitarbeit von: Rouven Bader, Bakhta Benaziza, Lena Haardt, Lisa Lichtl, Milena Lunau, Anna Oskroba, Maike Pöhl, Susanne Schneider, Özden Senarlan, René Sziedat, Stella Tsoutzidou, Cilia Vogt, Natalie Wilden und Martin Wonde

Forschungsbericht

Partizipationsmöglichkeiten in einer
Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB)
aus Sicht der TeilnehmerInnen

Düsseldorf, April 2020

Inhalt

Ein Dank als Vorwort.....	2
1 Einführung.....	3
2 Partizipationstheoretische Überlegungen	4
2.1 Begriffsverständnis und (Stufen)Modelle von Partizipation	4
2.2 Widersprüchlichkeiten im Partizipationsanspruch	5
3 Jugendberufshilfe – ein widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit	6
3.1 Jugendberufshilfe, eng und weit verstanden	6
3.2 Partizipationsmöglichkeiten in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB).....	6
4 Forschungsmethodischer Zugang.....	7
5 Forschungsergebnisse	8
5.1 Sich (ein)fügender regelorientierter Typus – „ <i>es gibt Regeln, und die muss man halt einhalten</i> “	8
5.2 Sich an Vorgaben konflikthaft reibender Typus – „ <i>... aber den größten Teil kann man vergessen mit Mitentscheiden</i> “	10
5.3 Sowohl Partizipationsmöglichkeiten als auch Vorgaben – „ <i>Also, es wird schon viel auch vorgeschrieben, aber man kann auch viel selber entscheiden</i> “	12
6 Fazit.....	14
Literatur	19

Ein Dank als Vorwort

Praxisforschungsprojekte ermöglichen StudentInnen, bedeutsame Einblicke in die Praxis Sozialer Arbeit zu gewinnen, Forschungserfahrungen zu sammeln und sowohl die positiven als auch begrenzenden Momente ‚hautnah‘ zu erleben, die mit Projekten der Sozialforschung verbunden sind. Deshalb sind für uns solche Lehr-Lern-Forschungsprojekte wie jenes, das wir mit der Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH im Wintersemester 2019/20 durchgeführt haben und zu dem wir hiermit den Abschlussbericht vorlegen, eine bedeutsame Bereicherung für unsere StudentInnen und deren Studienverlauf. Dass wir diese großartige Gelegenheit hatten und dabei umfassend unterstützt worden sind, dafür danken wir den Kolleginnen und Kollegen und deren Vorgesetzten in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH sehr herzlich!

Denn es bedeutet einen erheblichen Mehraufwand für die Fachkräfte sowie Leitungspersonen, den StudentInnen die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und deren gesetzliche sowie konzeptionelle Grundlagen vorzustellen. Ferner sind sie durch die Werkstätten und Unterrichtsräume zu führen und mit ihnen und den jugendlichen TeilnehmerInnen – wie im Falle des hier präsentierten Praxisforschungsprojektes – Interviewtermine zu vereinbaren und flexibel darauf zu reagieren, wenn StudentInnen weitere junge Menschen befragen möchten, weil sie mit ihren zuvor geführten Interviews nicht zufrieden sind. Des Weiteren beinhalten die Forschungsergebnisse der StudentInnen immer auch Ansatzpunkte dafür, wie die Praxis Sozialer Arbeit noch weiter verbessert werden könnte. Einerseits werden solche Anregungen für mögliche Weiterentwicklungen gerne aufgenommen, andererseits wird damit jedoch auch ein ‚kritischer Spiegel‘ vorgehalten. Diesen gilt es im Alltag mit seinen zumeist vorhandenen Arbeitsbelastungen und knappen Zeitressourcen, die vor allem in arbeitsmarktpolitischen Instrumenten des Sozialgesetzbuchs III wie jenen der Berufsvorbereitenden Maßnahmen verbreitet anzutreffen sind, auszuhalten.

Bereits in dieser nur kurzen Aufzählung werden die zusätzlichen Belastungen deutlich, die mit Lehr-Lernforschungsprojekten für die ‚erforschte‘ Praxis und die dort tätigen Fachkräfte sowie Leitungspersonen verbunden sind. Deshalb schätzen wir es über alle Maßen, wenn uns Einrichtungen der Sozialen Arbeit ihre Türen öffnen und uns ‚hinter ihre Kulissen‘ blicken lassen, auch weil sie unseren Forschungsergebnissen mit Respekt und Wertschätzung begegnen. Da wir dies keineswegs als eine Selbstverständlichkeit empfinden, ist es uns eine ‚Herzensangelegenheit‘, nochmals den in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH tätigen Kolleginnen und Kollegen und deren Vorgesetzten ganz herzlich zu danken!

Düsseldorf, im April 2020

Ruth Enggruber und Michael Fehlau

1 Einführung

Partizipation bedeutet „wörtlich Teilnahme oder Teilhabe“ (Hobi/Pomey 2013, S. 123) und wird häufig synonym mit „Beteiligung, Mitsprache oder Mitbestimmung“ (ebd.) bis hin zu Selbstbestimmung benutzt (Schnurr 2018, S. 643 f.). In der Fachdebatte Sozialer Arbeit ist unstrittig, dass Partizipation ein „Schlüsselbegriff“ (ebd., S. 631) in der Sozialen Arbeit ist und zwar aus vier Gründen:

- (1) Seit der Auseinandersetzung mit Selbsthilfe- und sonstigen sozialen Bewegungen in den 1970/1980er Jahren grenzen sich Wissenschaft und Praxis professionstheoretisch von „einer expertokratischen, kontrollierenden und paternalistischen Sozialen Arbeit“ (Walther 2019, S. 48) ab und betonen die Partizipation derjenigen, die Angebote Sozialer Arbeit nutzen.
- (2) In Deutschland ist Partizipation sozialgesetzlich fest verankert (vgl. Pluto 2018, S. 949 ff.), so z. B. im Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch (SGB) VIII). Dazu beigetragen haben die 1989 von den Vereinten Nationen (UN) ratifizierte Kinderrechtskonvention sowie die seit 2009 geltende UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. ebd.).
- (3) Die Notwendigkeit von Partizipation in der Sozialen Arbeit wird auch wirkungs- bzw. dienstleistungstheoretisch begründet in dem Sinne, dass die koproductive Herstellung Sozialer Arbeit zwischen ihren NutzerInnen und sozialpädagogischen Fachkräften die zentrale Voraussetzung dafür ist, die jeweils angestrebten Ziele zu erreichen (vgl. z. B. Hobi/Pomey 2013, S. 139).
- (4) Demokratietheoretisch begründet gilt Soziale Arbeit, auch von Seiten deutscher und europäischer Jugendpolitik (vgl. z. B. BMFSFJ 2017, S. 113 ff.), als bedeutsame Instanz zur Förderung demokratischer Bildung. Für sie sei deshalb Partizipation „ein grundlegendes politisches Prinzip für eine demokratische Gesellschaft“ (AGJ 2018, S. 3).

Aufgrund dieser vier unterschiedlichen Begründungslinien und der damit verbundenen Schlüsselstellung von Partizipation sind die Institutionen, öffentlichen und freien Träger sowie Fachkräfte Sozialer Arbeit einerseits dazu aufgerufen, ihre Angebotsstrukturen und sozialpädagogische Praxis mit Blick auf Partizipationsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren (vgl. z. B. AGJ 2018). Andererseits gilt Partizipation in der Sozialen Arbeit jedoch auch als „ein reichlich mit Hoffnung und Erwartung aufgeladener Begriff“ (ebd., S. 2), dessen „inflationärer Einsatz“ (ebd.) in der Praxis teilweise beklagt wird und über dessen Verständnis in der Fachdebatte keine Einigkeit herrscht (vgl. z. B. Walther 2019, S. 50 f.).

Aufgrund der Unbestimmtheit des Begriffs sieht Pluto (2018, S. 959) die grundsätzliche Schwierigkeit, dass sowohl für die Auseinandersetzung mit dem Partizipationsanspruch als auch für dessen Umsetzung „keine formale, allgemein gültige Festlegung getroffen werden kann, was in welcher Situation Partizipation genau ist“ (ebd.). Walther (2018, S. 59) diskutiert Partizipation sogar als ein in „vielerlei Hinsicht problematisches Konzept“, das zudem widersprüchlich sei. Zusätzlich ist das Konzept in Deutschland seit der Jahrtausendwende durch den vorherrschenden sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurs unter Druck geraten (vgl. z. B. Wesselmann 2019, S. 100). In diesem gelten die

Mit- und vor allem Selbstbestimmung als Pflicht der BürgerInnen, alles dafür zu tun, ihr Einkommen durch Erwerbsarbeit zu sichern und nicht (weiter) auf sozialstaatliche Unterstützung angewiesen zu sein. Anderenfalls drohen arbeitslosen Menschen, die eine Grundsicherung nach dem SGB II beziehen, Sanktionen in Gestalt von Leistungskürzungen. Angesichts dieser Drohkulisse haben die BürgerInnen gar nicht mehr die Wahlfreiheit, sich selbstbestimmt gegen Mit- und Selbstbestimmung entscheiden zu können, was nach Günther (2002, S. 121) Fremdbestimmung entspricht.

Diese kritischen Kommentare zum Partizipationsanspruch in der Sozialen Arbeit, sie werden im 2. Kapitel ausführlicher dargestellt, waren der Anlass für eine qualitative Einzelfallstudie, die in einem berufsvorbereitenden Bildungsangebot durchgeführt wurde. Aufgrund der unbestimmten und widersprüchlichen Begrifflichkeit sollten die jungen Menschen mit ihren Sichtweisen auf Partizipationsmöglichkeiten in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme der Jugendberufshilfe zu Wort kommen. Im 3. Kapitel wird dieser empirische Zugang begründet, der von der Annahme geleitet war, dass die dort geltenden institutionellen Bedingungen der Partizipation der TeilnehmerInnen enge Grenzen setzen. Bevor im 5. Kapitel die zentralen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, wird im 4. Kapitel der forschungsmethodische Zugang skizziert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit im 6. Kapitel.

2 Partizipationstheoretische Überlegungen

Im Folgenden geht es um das hier zugrundeliegende Verständnis von Partizipation und die mit dem Begriff verbundenen Widersprüchlichkeiten.

2.1 Begriffsverständnis und (Stufen)Modelle von Partizipation

In der Sozialen Arbeit wird unter Partizipation, wie hier schon einleitend erwähnt, Teilhabe und Teilnahme verstanden. Während sich Teilnahme mit Schnurr (2018, S. 634) „primär auf die Mitwirkung in Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ bezieht, geht es bei Teilhabe um die „Nutzung der zu einem gegebenen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten zur Realisierung individueller Lebensentwürfe“ (ebd.). Obwohl beide Bedeutungen nach Schnurr (ebd., S. 633 f.) eng miteinander verknüpft sind, fokussiert die hiesige Studie nur auf Fragen der Teilnahme bzw. danach, welche Möglichkeiten TeilnehmerInnen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendberufshilfe sehen, an „Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ (ebd.) teilnehmen bzw. mitwirken zu können, die sich entweder auf ihre individuellen Förderprozesse oder die Maßnahmengestaltung beziehen.

Während zu diesem noch recht offenen Verständnis von Partizipation weitgehende Einigkeit in der Fachdebatte besteht (vgl. z. B. Wesselmann 2019), gibt es zu Stufen- oder anderen Modellen von Partizipation kontroverse Auffassungen. Bezogen auf die TeilnehmerInnen an Angeboten Sozialer Arbeit wird z. B. zwischen „mitdenken, mitreden, mitplanen, mitentscheiden, mitgestalten,

mitverantworten“ (Pluto 2018, S. 948, Fußn. 2) unterschieden. Solche Stufungen werden einerseits zur ersten Orientierung als hilfreich erachtet (vgl. Wesselmann 2019, S. 99). Andererseits werden sie problematisiert, weil sich darin der „normative Charakter des Partizipationsbegriffs“ (Magyr-Haas/Mörigen/Schnitzer 2019, S. 35) zeige.

2.2 Widersprüchlichkeiten im Partizipationsanspruch

Generell kritisiert Walther (2019, S. 51, i. O. kursiv) an dem Partizipationsanspruch in der Sozialen Arbeit, dass zu wenig präzise zwischen „Normativität und Analyse“ unterschieden werde. So werde implizit davon ausgegangen, dass grundlegende Regeln einer „Diskussions- und Streitkultur“ (Baader 2015, zit. nach BMFSFJ 2017, S. 114) eingehalten werden. Dies setze jedoch bereits entsprechende Interaktionskompetenzen voraus, die aber gerade jungen Leuten mit Benachteiligungen, wie TeilnehmerInnen in der Jugendberufshilfe, abgesprochen werden (vgl. Walther 2019, S. 49). Deshalb ist auch von einem „Beteiligungsdilemma“ (BMFSFJ 2017, S. 113 ff.) die Rede, d. h. von Jugendlichen werden bereits sozial anerkannte Kompetenzen der Aushandlung und Mitwirkung an Entscheidungsprozessen erwartet bzw. bei ihnen vorausgesetzt, die sie jedoch erst noch erwerben sollen.

Für ein weiteres Dilemma steht die Diskursfigur des ‚Doppelten Mandats‘ zwischen Hilfe und Kontrolle. D. h. in allen Handlungsfeldern ist Soziale Arbeit aufgrund institutioneller Vorgaben gefordert, zwar einerseits mit ihren NutzerInnen partizipativ zusammenzuarbeiten, sie aber andererseits zu gesellschaftlich konformen Verhaltens- und Lebensweisen zu führen, wie zur Eingliederung in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit in der Jugendberufshilfe (siehe hier 3. Kapitel).

Grundsätzlich sind Partizipationsprozesse in der Sozialen Arbeit institutionell stets in „hierarchisch strukturierte Machtverhältnisse“ (Magyr-Haas/Mörigen/Schnitzer 2019, S. 44) eingelassen. Schließlich sind es die institutionellen Bedingungen sowie die Einrichtungen und Fachkräfte Sozialer Arbeit, die bestimmen, an welchen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen die TeilnehmerInnen in welcher Weise beteiligt werden und dort mitwirken können.

Mithin stößt der Partizipationsanspruch in der institutionalisierten und mit Machtasymmetrien durchsetzten Praxis Sozialer Arbeit auf zahlreiche Widersprüchlichkeiten. Um diese in der hier vorgestellten Studie zu Partizipation in der Jugendberufshilfe aus Sicht von TeilnehmerInnen zu berücksichtigen und einer normativen Engführung zu entgehen, wurden die jungen Leute, dem Vorschlag von Walther folgend (ebd., S. 54 ff.), auch nach sozialen Konflikten im Laufe ihres Maßnahmenbesuchs gefragt. Diese Konflikte wurden mit Walther (2019, S. 57) als „Partizipationsversuche“ verstanden, denn damit kamen auch die Situationen in den Blick, „in denen diejenigen, die eigentlich unqualifiziert sind zu sprechen, sich dennoch äußern und Gehör verschaffen, [...] weil jeder immer schon fähig ist, Dissens zu erzeugen“ (Ahrens/Wimmer 2014, zit. nach Walther 2019, S. 54) und damit Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu initiieren.

3 Jugendberufshilfe – ein widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit

In der deutschen Fachdebatte wird Jugendberufshilfe in einem engen und weiten Verständnis benutzt.

3.1 Jugendberufshilfe, eng und weit verstanden

Während im engeren Sinne nur arbeitsweltbezogene Angebote der Jugendhilfe darunterfallen, hat sich seit rund 30 Jahren ein weites Verständnis immer mehr durchgesetzt (vgl. Enggruber/Fehlau 2018, S. 14). Danach werden alle sozialpädagogisch begleiteten Angebote bzw. Maßnahmen, die junge Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen am Ausbildungsmarkt als benachteiligt gelten, bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen, als Jugendberufshilfe bezeichnet (vgl. ebd.). Sie werden in Deutschland kaum noch aus SGB VIII und damit der Jugendhilfe, sondern vor allem aus dem SGB III („Arbeitsförderung“) und SGB II („Grundsicherung für Arbeitsuchende“) finanziert (vgl. Schruth 2018). Im Gegensatz zu einer jugendhilfebezogenen Förderung nach SGB VIII steht in diesen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten erstens die Vermittlung der jungen Leute in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit im Vordergrund. Zweitens drohen den TeilnehmerInnen, die aus SGB II finanziert werden, Sanktionen in Form von Leistungskürzungen, wenn sie sich nicht maßnahmenkonform verhalten (vgl. ebd.). Drittens organisiert die Arbeitsverwaltung die Vergabe der Maßnahmen an freie Bildungsträger über ein zentralisiertes und wettbewerbliches Verfahren und gibt präzise Standards zur Maßnahmengestaltung vor mit der Begründung, so die Qualität der Förderprozesse sichern zu wollen (Fehlau 2018, S. 128).

Aufgrund dieser drei Merkmale arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der Jugendberufshilfe sind sozialpädagogischer Fachlichkeit und einer partizipativen Praxis mit den TeilnehmerInnen enge institutionelle Grenzen gesetzt (Enggruber/Fehlau 2018). Dennoch sind dort auch Partizipationsmöglichkeiten institutionalisiert.

3.2 Partizipationsmöglichkeiten in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB)

BvB werden nach § 51 SGB III, teilweise in Verbindung mit SGB II, finanziert. Die Zuweisung zu einer BvB erfolgt über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit. Das der Maßnahme zugrundeliegende Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (BA 2012) fordert dabei ausdrücklich „Partizipation und Transparenz“ (ebd., S. 6) ein, allerdings nur im Hinblick auf die Information und Beratung der jungen Leute zu ihren Qualifizierungsmöglichkeiten in der BvB. Des Weiteren wird die Teilnahme an einer BvB in einer Eingliederungsvereinbarung festgehalten. Da diese nach § 37 SGB III von allen BezieherInnen von Leistungen nach SGB III zusammen mit der Agentur für Arbeit getroffen werden soll, kann sie als ein institutionalisiertes Partizipationsinstrument verstanden werden. Im Sinne der Aktivierung können sich jedoch LeistungsempfängerInnen nicht gegen deren

Abschluss entscheiden, weil sie gemäß § 37, Abs. 3 SGB III im Falle einer Weigerung per Verwaltungsakt einseitig zustande kommt.

Der Grundsatz von „Partizipation und Transparenz“ (BA 2012, S. 6) soll weiterhin durch Informationsangebote gewährleistet werden, die Bildungseinrichtungen für Interessierte durchführen müssen (BA 2017, S. 15 f.). Zentrale Ziele der BvB sind, den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, sich beruflich zu orientieren und nach eigener Neigung und Eignung „eine Berufswahlentscheidung zu treffen“ (BA 2017, S. 8). Die Angebote der BvB sollen „auf die individuellen Voraussetzungen“ der jungen Menschen abgestimmt werden (BA 2012, S. 5). Als Grundlage „für eine erfolgreiche Qualifizierungs- und Förderplanung“ (ebd.) gilt eine sogenannte Eignungsanalyse, deren Ergebnisse in einem individuellen Gespräch vermittelt werden und der Empfehlung „für die weitere Qualifizierung und Förderung“ dienen sollen (BA 2017, S. 24). Grundsätzlich „müssen die Förderkonzepte an der Person ausgerichtet, flexibel und individuell gestaltet sein“ (ebd., S. 5). Die Aufgabe der individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung soll von BildungsbegleiterInnen in Absprache mit den TeilnehmerInnen und anderen beteiligten AkteurInnen geleistet werden (BA 2012, S. 15). Partizipationstheoretisch verstanden bedeutet dies, die jungen Leute „aktiv am Qualifizierungs- und Förderverlauf zu beteiligen“ (BA 2017, S. 22). Wie TeilnehmerInnen einer BvB die genannten sowie weitere Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen, dazu wurden 17 von ihnen befragt.

4 Forschungsmethodischer Zugang

Die untersuchte BvB wurde von einer Bildungseinrichtung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Insgesamt erhielten dort knapp 70 TeilnehmerInnen in vier Berufsfeldern fachpraktische Unterweisungen, eine sozialpädagogische Begleitung und fachtheoretischen sowie allgemeinbildenden Unterricht. Ferner besuchten sie einmal pro Woche die Berufsschule und absolvierten in den von der Arbeitsverwaltung vorgegebenen Zeiträumen Betriebspraktika. Die 17 Befragten waren zwischen 16 und 18 Jahre alt, davon drei Frauen und 14 Männer. Alle nahmen seit rund drei Monaten an der BvB teil. Mit einer Ausnahme besuchten sie eine derartige Maßnahme zum ersten Mal. Ihre Schulabschlüsse reichten nach Angaben der Befragten von einem (qualifizierten) Hauptschul- bis hin zu einem (qualifizierten) Realschulabschluss. Ein junger Mann hat nach der 9. Klasse die Schule ohne einen Abschluss verlassen.

Bei diesem Sample ist zu beachten, dass die Bildungseinrichtung erstens über das Forschungsinteresse an Partizipationsmöglichkeiten in ihrer BvB informiert war. Zweitens wurden die 17 Befragten von pädagogischen Fachkräften ausgewählt. Deshalb ist nicht auszuschließen, dass die erzielten Forschungsergebnisse positiv beeinflusst sein könnten.

Interviewt wurden die jungen Leute von StudentInnen im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts der Hochschule Düsseldorf. Zur Datenerhebung wurde das episodische Interview von Flick (2011) gewählt. Flick (ebd., S. 273) unterscheidet darin ein begrifflich-semantisches Wissen, hier zu Par-

tizipation, von einem damit verbundenen episodisch-narrativen Wissen, das in erlebten Alltagssituationen erworben und als erinnerte Episode erzählt werden kann. Das episodische Interview bleibt damit einerseits thematisch-begrifflich fokussiert, andererseits offen für Erzählungen konkret erlebter sowie Beschreibungen typischer Situationen, in denen ein begrifflich fassbares Konzept wie Partizipation Bedeutung erlangt. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden mit gesprächsorientierenden Leit- sowie vertiefenden Ad-hoc-Fragen zur Bedeutung von Partizipation in episodisch verstandenen Bezügen zur besuchten Maßnahme zugrunde. Als Episoden wurden die oben skizzierten Phasen bzw. Bestandteile einer BvB gewählt. Diese reichten von der Zugangsentscheidung zur Maßnahme, auch bezogen auf die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung, über die Partizipationsmöglichkeiten während der Eignungsanalyse und im weiteren Maßnahmenverlauf bis hin zu Konflikten, die dem theoretischen Zugang entsprechend (hier 2.2) auch als Partizipationsversuche verstanden wurden. Die Auswertung der transkribierten und vollständig anonymisierten Interviews erfolgte mittels der Schritte des offenen und axialen Codierens im Sinne der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996).

5 Forschungsergebnisse

Im Zuge des offenen Codierens wurden das bei den jungen Leuten erfragte Partizipationsverständnis, die oben skizzierten episodisch verstandenen Phasen bzw. Bestandteile der BvB sowie die von den jungen Leuten geäußerten Entscheidungs- und Mitbestimmungsgelegenheiten konzeptualisiert (Strauss/Corbin 1996, S. 43 ff.). Das axiale Codieren (ebd., S. 75) zielte mit einem fallkomparativen Vorgehen darauf ab, Kontraste zwischen und Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen der TeilnehmerInnen auf Partizipationsmöglichkeiten in ‚ihrer‘ BvB als zentrales Phänomen zu kategorisieren. Im Ergebnis wurden drei Idealtypen der Sichtweisen der TeilnehmerInnen auf Partizipationsmöglichkeiten in BvB rekonstruiert, die sich grundlegend voneinander unterscheiden. Die zu den Direktzitatens aus den Interviews angeführten Namen sind jene der Studierenden, die die Interviews geführt haben.

5.1 Sich (ein)fügender regelorientierter Typus – *„es gibt Regeln, und die muss man halt einhalten“*

Das ‚Typische‘: Die TeilnehmerInnen, deren Sichtweisen auf Partizipation mit diesem Idealtyp benannt sind, fügen sich weitgehend in die vorgegebene Maßnahmestruktur und die dort geltenden Regeln und Vorgaben ein. Dies illustriert die folgende Antwort auf die Frage nach Partizipationsmöglichkeiten in der BvB: *„Wo soll ich noch mitentscheiden? Weil, es gibt Regeln, und die muss man halt einhalten“* (Lunau, Z. 30f.). Dabei wird die Beantwortung dieser Frage zunächst als *„schwierig“* (Oskroba, Z. 4) erachtet, oder es gibt dazu *„sonderlich nicht viel zu sagen“* (Schneider, Z. 9). Relevant ist für diese jungen Menschen allenfalls, dass sie ihr Betriebspraktikum selbst auswählen können. Hingegen scheinen für sie weitere Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht nur weitgehend bedeutungslos, sondern sogar aufgrund von (beruflicher) Orientierungslosigkeit nicht sinnvoll zu sein:

„Die meisten [hier] wissen ja selber nicht, was sie machen sollen, und dann ist es gut, wenn die Anleiter kommen und uns vorgeben, was wir machen. Weil sonst würden die meisten eh nichts auf die Reihe bekommen“ (Lunau, Z. 30-31).

Zugang zur Maßnahme: Der Besuch der BvB gestaltet sich für diese jungen Menschen als ‚Rettengring‘ oder *„letzte Option“* (Wilden, Z. 32). Denn er bewahrt einzelne von ihnen vor Sanktionen des Jobcenters, dem Hinauswurf aus der elterlichen Wohnung oder dem Nichtstun infolge von ausgeprägter (beruflicher) Orientierungslosigkeit und Passivität. Von einer selbstbestimmten Teilnahmeentscheidung kann unter diesen Bedingungen kaum die Rede sein. Diesem Typus zugeordnet ist sowohl der Teilnehmer, der ohne Schulabschluss nach der 9. Klasse die Hauptschule verlassen musste, als auch jener, der eine Berufsvorbereitung bereits zum zweiten Mal besucht und Leistungen nach SGB II bezieht und dem damit bei Fehlverhalten Leistungskürzungen des Jobcenters drohen. Andere waren auf einer Ersatzschule mit nichtdeutscher Unterrichtssprache oder haben den angestrebten Schulabschluss, d. h. besser als Hauptschulabschluss, nicht erreicht. Die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung, die den Jugendlichen als Grundlage für eine informierte, selbstbestimmte Teilnahmeentscheidung dienen sollte, wurde aufgrund des verspäteten Zugangs zur Maßnahme entweder versäumt oder als *„ganz normaler Informationstag“* (Oskraba, Z. 75) erlebt, zu dem es nichts Erzählenswertes gibt. Partizipationsmöglichkeiten werden somit in diesem Zusammenhang nicht erwähnt.

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld: Die Eignungsanalyse haben die jungen Leute wie vorgegeben absolviert. Ihre Ergebnisse wurden ihnen mündlich und schriftlich mitgeteilt, aber aus Sicht der Interviewten nur kurz besprochen. Laut Fachkonzept für die BvB (2012, S. 20) sind die Ergebnisse der Eignungsanalyse jedoch maßgeblich für die sogenannte Qualifizierungs- und Förderplanung. Deren wesentliche Inhalte „sind in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung (LuV) zur Genehmigung an die Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit zu übermitteln. Die Übermittlung darf nur mit schriftlicher Einwilligung des Teilnehmenden erfolgen“ (ebd.). Darüber hinaus soll der zumeist elektronisch durchgeführte Kommunikationsprozess für die TeilnehmerInnen transparent gemacht und mit ihnen die LuV vor der Übermittlung besprochen sowie in Kopie ausgehändigt werden (BA 2018, S. 13 f.). Diese Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit waren den Befragten dieses Idealtyps nicht bekannt: *„Nein, das wurde einfach nur einmal so gesprochen, wo ich wie eingestuft wurde, und das war’s“* (Lunau, Z. 154f.). Dabei betrifft die erwähnte Einstufung die in ein Berufsfeld, für die die Eignungsanalyse ebenfalls bedeutsame Hinweise liefern soll. Während ein junger Mann meint, einem Berufsfeld zugeordnet worden zu sein, konnten andere in ihrer Wahrnehmung sich wünschen, welches sie kennenlernen möchten, und dies auch dann, wenn sich in der Eignungsanalyse *„Mängel“* (Schneider, Z. 84) dazu herausgestellt haben, die es auszugleichen gilt. In einem Fall waren nicht inhaltliche, sondern soziale Gründe ausschlaggebend für die Wahl des Berufsfeldes, weil dort ein Bekannter war, während die anderen Teilnehmenden ihm fremd waren.

Betriebspraktika, Ausbildungsberuf und ggf. Ausbildungsbetrieb: Wie bereits oben erwähnt, begrüßen die Befragten dieses Idealtyps, dass sie ihre Betriebspraktika und auch ihren Ausbildungsplatz selbst auswählen können.

Anwesenheits-, Pausen- und Urlaubsregelungen: Zur Frage nach Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Maßnahmengestaltung durchziehen fast alle Interviews Klagen zu den als zu streng empfundenen Zeitvorgaben. Auch die Befragten dieses Idealtypus sprechen diese an. Sie haben jedoch im Kontext der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung Verständnis dafür: „*Dem ist halt die Pünktlichkeit wichtig, dass wir das hier jetzt schon lernen, weil wenn du in der Ausbildung und so zu spät kommst, selbst nur zwei, drei Minuten, das ist nicht gut*“ (Schneider, Z. 112ff.). Mit ihrer sich (ein)fügenden Regelerorientierung äußern sie sogar Akzeptanz und Verständnis für Sanktionen bei Fehlzeiten oder Verspätungen.

Unterricht und Bewerbungstraining: Die Befragten äußern unkommentiert und ohne Bewertungen, dass sie fast keine Möglichkeiten sehen, den fachtheoretischen Unterricht und das Bewerbungstraining mitzugestalten. Denn „... *es ist halt immer irgendwas vorgegeben, was wir dann machen ... Bewerbungen schreiben oder so dies machen*“ (Lunau, Z. 175f.). Aus Sicht der Jugendlichen können sie nur entscheiden, in welchen Betrieben sie sich bewerben, aber nicht, ob sie Bewerbungen schreiben.

Konflikte/Streit: Auch die Äußerungen der Befragten zu Konflikten oder Streitigkeiten zwischen TeilnehmerInnen und pädagogischen Fachkräften erweisen sich als sich (ein)fügend und regelerorientiert. So zeigen sie Verständnis dafür, dass als unangemessen erlebtes Verhalten sanktioniert wird: „*Einmal hat ein Kamerad, also ein Klassenkamerad von mir schlechte Laune, dann hat der lange mit den Lehrern diskutiert, und dann wurde der direkt nach Hause geschickt und sowas halt*“ (Wilden, Z. 144f.). Für die jungen Leute „*ist ja irgendwie normal, dass man Ärger bekommt*“ (Lunau, Z. 236). Dass von sozialen Gepflogenheiten oder Regeln abweichendes Verhalten auch auf mögliche Unzufriedenheit mit der BvB und sonstige Probleme der jungen Leute hinweisen könnten, die in Gesprächen geklärt werden könnten, wird von den Befragten nicht erwähnt.

Im deutlichen Kontrast zu diesem ersten Idealtypus steht der nächste, der sich zu den vorgegebenen Regeln und Aufgaben überaus kritisch, und dies teilweise drastisch, äußert.

5.2 Sich an Vorgaben konflikthaft reibender Typus – „... aber den größten Teil kann man vergessen mit Mitentscheiden“

Das ‚Typische‘: TeilnehmerInnen dieses Idealtyps verstehen Partizipation als Mitentscheiden. Sie beklagen jedoch, dass es dazu kaum Gelegenheiten in BvB gibt: „*Also ab und zu darf man mitentscheiden, aber den größten Teil kann man vergessen mit Mitentscheiden, geht gar nicht*“ (Tsoutzidou, Z. 76f.). Ferner wird im Laufe des Interviews immer wieder herausgestellt, dass sogar einstimmig gefasste Gruppenentscheidungen von den (sozial)pädagogischen Fachkräften nicht berücksichtigt, sondern Vorgaben durchgesetzt werden:

„Und wenn wir früher aus haben, machen wir gar nichts außer rumsitzen, dann wollen wir auch alle gehen. Dann entscheiden das auch alle. Lehrer sagt: Nein. Das war's“ (Tsoutzidou, Z. 100ff.).

Zugang zur Maßnahme: Der Teilnehmer, der stellvertretend für diesen Idealtypus steht, verfügt einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10. Die BvB wurde aufgrund von Hinweisen eines Freundes ausgewählt und sich für die Teilnahme entschieden, um sich beruflich zu orientieren. Zuvor wurde ein Informationsgespräch in der Bildungseinrichtung besucht und als hilfreich empfunden, zumal dieses zeitlich flexibel gestaltet war.

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld: Besonders kritisch wird die Eignungsanalyse mit ihren starren Vorgaben und ihren teilweise unterfordernden Aufgaben bewertet: *„Ich habe das schon von Anfang an gesagt, als ich die [Tests] gesehen habe das erste Mal. Das ist einfach Scheiße“* (Tsoutzidou, Z. 238f). Diese Kritik blieb jedoch ohne Konsequenzen. Die Teilnahme an der Eignungsanalyse wird als verpflichtend geschildert, sofern man anwesend war. Die Ergebnisse wurden nur mitgeteilt, ohne weitere Erläuterungen hat man *„die einfach wiederbekommen, wie in der Schule“* (ebd., Z. 218). Wie beim vorherigen Typus wird die Übermittlungspraxis der Resultate der Eignungsanalyse in Form einer LuV an die Agentur für Arbeit nicht erwähnt. Auch zu dem Prozess, wie die Zuordnung zum Berufsfeld erfolgt ist, gibt es keine Hinweise im Interview.

Betriebspraktika, Ausbildungsberuf und ggf. Ausbildungsbetrieb: Ebenso fehlen Ausführungen dazu, ob die Betriebspraktika und anderes selbst bestimmt werden konnten. Stattdessen überwiegt im Interview die Grundstimmung, die Gelegenheiten zur Mitbestimmung in der BvB sehr kritisch zu sehen.

Anwesenheits-, Pausen- und Urlaubsregelungen: Bereits einführend zu diesem Idealtypus wird herausgestellt, dass die Anwesenheitszeiten als viel zu starr erlebt und sogar gegen einstimmige Gruppenentscheidungen von den Fachkräften durchgesetzt werden. Lediglich im Rahmen der Eignungsanalyse seien die Pausenzeiten etwas flexibilisiert worden, so dass sie zumindest etwas individueller gestaltet werden konnten.

Unterricht und Bewerbungstraining: Auch im Maßnahmealltag werden kaum Partizipationsmöglichkeiten gesehen, denn *„es ist immer eigentlich festgelegt“* (ebd., Z. 288). Ausdrücklich erwähnt wird nur, dass die Gruppe über die Nutzung eines Pausenraumes, eingerichtet mit Kühlschrank, Mikrowelle usw., gemeinschaftlich entscheiden durfte und *„musste“*, denn daran sei die Bedingung geknüpft, dass der Raum nur dann genutzt werden kann, *„wenn wir den sauber machen“* (ebd., Z. 411f.).

Konflikte/Streit: Äußerungen zu Konflikten oder Streit zwischen TeilnehmerInnen und pädagogischen Fachkräften beziehen sich auf Kritik an einzelnen Vorgaben bzw. Regelungen. Sie fallen widersprüchlich aus. So wird einerseits berichtet, dass die Fachkräfte Kritik an bestimmten Arbeitsabläufen aufgenommen und die Regelungen entsprechend geändert hätten. Andererseits wird

Kritik aufgrund ihrer Folgenlosigkeit und der damit verbundenen negativen Reaktionen der Fachkräfte zurückgehalten, wie im folgenden Zitat angesprochen wird: *„Ich habe einfach nur keine Lust, mir die ganze Moralpredigt anzuhören, deswegen bin ich einfach leise“* (ebd., Z. 388f.).

In deutlichem Kontrast zu diesem Idealtypus stehen die jungen Leute, die sowohl für sich Partizipationsmöglichkeiten in der BvB sehen als auch Grenzen aufgrund der institutionellen Bedingungen und der Vorgaben der Fachkräfte akzeptieren.

5.3 Sowohl Partizipationsmöglichkeiten als auch Vorgaben – *„Also, es wird schon viel auch vorgeschrieben, aber man kann auch viel selber entscheiden“*

Das ‚Typische‘: TeilnehmerInnen dieses Idealtyps verstehen Partizipation so, dass sie mitentscheiden, d. h. ihre Meinung und Wünsche äußern können und diese auch aufgenommen werden, wie das folgende Zitat illustriert:

„Hier ... was mitzuentscheiden, spielt schon eine große Rolle für mich, weil ich halt durch meine Aussagen und meinen Willen, sage ich mal halt was bewirken, was ändern kann hier“ (Sziedat, Z. 67ff.).

Dabei berücksichtigen sie ausdrücklich die institutionellen Bedingungen, die für sie in verständlicher Weise die Gelegenheiten zu Partizipation begrenzen:

„Ja, also, wenn die jetzt zum Beispiel irgendwas im Unterricht [...], was die auf dem Lehrplan stehen haben, können die das natürlich jetzt nicht so direkt ändern, aber wir können zum Beispiel auch uns weitere Themen wünschen oder Sonstiges“ (Wonde, Z. 47ff.).

Pointiert wird auch von einem „perfekte[n] Zwischending“ (Benaziza, Z. 69) gesprochen: *„Also es wird schon viel auch vorgeschrieben, aber man kann auch viel selber entscheiden“* (ebd., Z. 245f.). Insbesondere in Abgrenzung zu ihrem Erleben während der Schulzeit fühlen sich die jungen Leute in der BvB *„... respektiert, das ist wichtig, und ernstgenommen. Nicht als kleines Kind behandelt zu werden, wie das halt in der Schule war“* (Sziedat, Z. 79f.).

Zugang zur Maßnahme: Die jungen Leute verbindet, dass sie die BvB deutlich zielgerichteter als diejenigen des ersten Idealtyps für sich und ihre berufliche Zukunft nutzen. Einige von ihnen möchten sich in Ruhe an die Arbeitswelt herantasten und sehen die BvB als *„die beste Alternative, weil ich bin noch nicht so im Arbeitsmodus, aber auf Schule habe ich auch keine Lust mehr. Und hier ist so das perfekte Zwischending“* (Benaziza, Z. 45f.). Für andere bedeutet die BvB nach einer Zeit der Orientierungslosigkeit einen *„neuen Start in einem ganz neuen System, und das hat mir auf jeden Fall auch geholfen“* (Bader, Z. 230f.). Wieder andere suchen in Folge enttäuschter Suche nach einer Berufsausbildung nach Sicherheit und Zufriedenheit mit der Wahl ihres Ausbildungsberufs. Weitere möchten ihre Schulnoten und damit Zukunftsaussichten verbessern. Dazu, dass sich die Befragten zur Teilnahme an der BvB entschieden haben, hat auch die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung beigetragen, zumal dort auch schon auf die selbstbestimmte Betriebspraktikums- und Berufswahl hingewiesen worden sei: *„Also, wenn uns was nicht gefällt,*

können wir auch jederzeit sagen, das ist nicht unsere Richtung, und dann können wir auch was Anderes suchen, also ist gar kein Problem“ (Wonde, Z. 105f.). Ihre Schulabschlüsse sind mit einem (qualifizierten) Realschulabschluss höher als die der jungen Leute, deren Sichtweisen mit Idealtypus 1 und 2 bezeichnet wurden.

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld:

Dass die Eignungsanalyse vorgegeben ist, befürworten die jungen Leute dieses Idealtyps zur Vorbereitung einer selbstbestimmten, Zufriedenheit stiftenden Berufswahl: *„also das war nur für mich, um zu erfahren, was mir wirklich liegt“* (Lichtl, Z. 152). Auf der Basis der dort erzielten Ergebnisse können die pädagogischen Fachkräfte sie gezielter beraten und fördern, um zu verhindern, *„dass wir später einen Beruf haben, indem wir uns nicht wohlfühlen oder unglücklich sind“* (Benaziza, Z. 131f.). Unterschiedliche Perspektiven zeigen sich jedoch bezogen auf die selbstbestimmte Wahl des Berufsfeldes in Folge der Eignungsanalyse: So befürchteten einige TeilnehmerInnen, in der Eignungsanalyse zu schlechte Ergebnisse bezogen auf das von ihnen gewünschte Berufsfeld zu erzielen:

„Es gab halt diese Fiftyfifty-Chance, dass ich hier reinkomme oder auch nicht. Also, es war halt wahrscheinlicher, dass ich hier reinkomme, da ich die Voraussetzungen hatte. Also [...] in diesen ganzen Eignungstests halt gute Noten“ (Sziedat, Z. 204ff.).

Andere werden in einer für sie unverständlichen Weise nicht dem von ihnen gewünschten Berufsfeld zugeordnet, in dem sie sich dann trotzdem aus sozialen Gründen wohlfühlen. Wieder andere betonen, dass sie unterschiedliche Berufsfelder erkunden und *„auch mal eine Woche dahin und dahin gehen“* (Lichtl, Z. 196f.) könnten. Bezogen auf die Förderplangespräche überwiegt bei den jungen Leuten die Einschätzung, dass sie sich ihren Interessen entsprechend gut unterstützt fühlen: *„Ja, wir besprechen uns halt, was jetzt vielleicht die Möglichkeiten sind, oder wo ich mich jetzt bewerben könnte und sowas halt, das ist dann so ein Gesprächsthema“* (Bader, Z. 254f.). Hervorzuheben ist jedoch, dass auch in dieser Gruppe niemand von den Befragten die schriftliche Einwilligung erwähnt, die dazu notwendig ist, um die Resultate der Eignungsanalyse an die Agentur für Arbeit weiterzuleiten.

Betriebspraktika, Ausbildungsberuf und ggf. Ausbildungsbetrieb:

Die TeilnehmerInnen stimmen darin überein, dass sie ihre Betriebspraktika, ihren Ausbildungsberuf und -betrieb frei wählen können: *„Also man hat hier wirklich die Möglichkeit, alles zu machen“* (Wonde, Z. 226). Die ihnen in der BvB eröffneten Möglichkeiten der Berufsfelderkundungen und verschiedenen Betriebspraktika verstehen sie als Chance, eine selbstbestimmte, informierte und durch Praxis abgesicherte Wahl des Ausbildungsberufs und -betriebs zu treffen.

Anwesenheits-, Pausen- und Urlaubsregelungen:

Auch die jungen Leute dieses Idealtyps üben Kritik an zwar aufgrund von organisatorischen Notwendigkeiten verständlichen, aber dennoch zu fest vorgegebenen Anwesenheitszeiten, auch bezogen auf einzelne Urlaubstage: *„mit den Urlaubstagen, dass die vorgeschrieben werden, das hat ja auch an sich mit der [Name der Einrichtung] zu tun, damit die besser organisiert sind“* (Benaziza, Z. 250f.).

Unterricht und Bewerbungstraining: Die TeilnehmerInnen schildern, dass sie die Gestaltung des Unterrichts – „den Unterricht zum Beispiel können wir selbstbestimmen. Also wir werden gefragt, was wir ausarbeiten möchten“ (Lichtl, Z. 214f.) – und die Aufgabeneinteilung im hauswirtschaftlichen Bereich mitbestimmen können. Zudem könnten sie jederzeit Lernschwierigkeiten äußern, die von den LehrerInnen aufgegriffen und bearbeitet würden: „Und wenn man zum Beispiel dann bei irgendeinem Thema Schwächen hat, kann man das ansprechen und Frau X., die würde das dann mit uns bearbeiten, also intensiver“ (Sziedat, Z. 316ff.).

Konflikte/Streit: Die Befragten, die bereits Konflikte oder Streitigkeiten in der BvB erlebt haben, berichten, dass diese zumeist in persönlichen Gesprächen mit den Fachkräften geklärt werden: „Und dann bin ich halt zu Herrn X ins Büro und habe mein Anliegen erklärt. Er hat sich direkt dafür eingesetzt, dass es ist, wie es ist, damit ich mich hier wohler fühle“ (Sziedat, Z. 335ff.). Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass sich in dieser BvB z. B. die Funktion einer bzw. eines KlassensprecherIn erübrige, weil „[h]ier ist es halt ja jeder, wenn irgendwer was möchte, soll er seinen Wunsch äußern und, ja“ (Bader, Z. 368f.).

In der Gesamtsicht auf die drei typologisierten unterschiedlichen Sichtweisen der TeilnehmerInnen auf ihre Partizipationsmöglichkeiten in einer BvB zeigen sich scharfe Kontraste und gegensätzliche Perspektiven. Diese werden im Folgenden in einem Fazit mit Bezug auf die untersuchungsleitende Fragestellung nach den von jungen Menschen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in einer BvB als eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme der Jugendberufshilfe verdichtet und zusammengeführt.

6 Fazit

Partizipation gilt einerseits als Schlüsselkonzept Sozialer Arbeit. Andererseits wird der Begriff in der Fachdebatte aufgrund seiner analytischen Unschärfen sowie normativen Aufladungen kontrovers diskutiert. Zudem stößt der Partizipationsanspruch in der institutionalisierten und mit Machtasymmetrien durchsetzten Praxis Sozialer Arbeit auf zahlreiche Widersprüchlichkeiten. Vor diesem Hintergrund wurden 17 TeilnehmerInnen an einer BvB zu ihren Sichtweisen auf ihre dortigen Partizipationsmöglichkeiten interviewt. Denn in diesen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendberufshilfe sind Gelegenheiten zu Partizipation, so die hiesige Ausgangsthese, aufgrund der institutionellen Bedingungen enge Grenzen gesetzt. *Partizipation* wurde im Verständnis von Teilnahme bzw. als Mitwirken an „Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ (Schnurr 2018, S. 634) verstanden, die sich sowohl auf die Maßnahmengestaltung als auch individuellen Förderprozesse beziehen. Aber nur für letztere fordert die Bundesagentur für Arbeit eine aktive Beteiligung der TeilnehmerInnen „am Qualifizierungs- und Förderverlauf“ (BA 2017, S. 22). Zugleich wurde forschungsmethodisch durch Anlehnung an das offene und lediglich theoretisch sensibilisierte Auswertungsverfahren der Grounded Theory versucht, normative Engführungen des Partizipationsbegriffs zu vermeiden. Dazu wurde den Überlegungen von Walther (2019) gefolgt, auch soziale Konflikte als Partizipationsversuche zu verstehen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die interviewten jungen Menschen die Partizipationsmöglichkeiten in der BvB unterschiedlich, teilweise sogar gegensätzlich, wahrnehmen und ihnen verschiedene Relevanzen beimessen. So wurden drei kontrastierende Idealtypen von Sichtweisen auf Partizipationsmöglichkeiten rekonstruiert:

Die jungen Menschen, die dem *ersten Typus* einer sich (ein)fügenden Regelerorientierung zugeordnet sind, bleiben annähernd unbeteiligt gegenüber den gestellten Fragen nach ihrem Partizipationsverständnis. Für sie sind Möglichkeiten zum Mitentscheiden oder Mitwirken in der Maßnahme kaum relevant. Sie benennen lediglich die dort geltenden Regeln und Vorgaben, in die sie sich weitgehend widerspruchslos eingliedern. Bedeutsam ist für sie nur die Möglichkeit zur freien Wahl eines Betriebspraktikums. Damit steht der erste in scharfem Kontrast zum *zweiten Typus*, der sich vor allem dadurch auszeichnet, sich an den als einschränkend wahrgenommenen Vorgaben konflikthaft zu reiben. *Partizipation* bedeutet für diesen Typus mitentscheiden zu können, ohne dass ausreichende Möglichkeiten dazu in der BvB gesehen werden. Seinen Unmut darüber drückt er generalisierend und offensiv aus, ohne darin von den pädagogischen Fachkräften ausreichend berücksichtigt zu werden. Aus der Sicht des Jugendlichen, der als Einziger aus dem Sample diesen Typus vertritt, werden die Vorgaben selbst gegen Protest oder anderslautende Gruppenentscheidungen der TeilnehmerInnen durchgesetzt. Im Gegensatz dazu nehmen die jungen Menschen des *dritten Typus* neben Vorgaben auch Partizipationsmöglichkeiten wahr. Sie verstehen unter *Partizipation*, ihre Meinungen und Wünsche den pädagogischen Fachkräften vermitteln zu können. Aus ihrer Sicht werden sie darin zumeist angehört, respektiert und kompromisshaft berücksichtigt. Einige Vorgaben werden moderat kritisiert, jedoch weitgehend akzeptiert. Ferner stellen sie in Übereinstimmung mit Typus Eins heraus, sich bei der Wahl eines betrieblichen Praktikums frei entscheiden zu können. Darüber hinaus betonen sie die Möglichkeit zur freien Wahl eines Ausbildungsberufs und -betriebs nach subjektiven Zufriedenheitskriterien.

Die drei typisierten Sichtweisen lassen sich somit zum einen nach der Relevanz von *Partizipation*, zum anderen nach den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten unterscheiden. Für den *ersten Typus* sind Möglichkeiten zur Beteiligung an Entscheidungen kaum bedeutsam. *Typus Zwei* und *Drei* machen hingegen Ansprüche geltend, in der Maßnahme mitentscheiden und etwas bewirken zu wollen. Die jeweiligen Sichtweisen auf die Partizipationsmöglichkeiten sind jedoch gegensätzlich. Der *zweite Typus* sieht sich im Bezug zu seinem Alter und Bildungsstand sowie seinen Partizipationsversuchen nicht ausreichend gewürdigt und nimmt das Verhältnis zwischen sich und den pädagogischen Fachkräften in der BvB ähnlich „wie in der Schule“ (Tsoutzidou, Z. 218) als hierarchisch strukturiert und asymmetrisch wahr. Demgegenüber grenzen die VertreterInnen von *Typus Drei* die Bedingungen in der BvB positiv von ihren Schulerfahrungen ab. Aus ihrer Sicht werden sie „[n]icht als kleines Kind behandelt“ (Sziedat, Z. 82f.), sondern als annähernd gleichberechtigte PartnerInnen an Entscheidungsfindungen beteiligt. Sie akzeptieren jedoch auch die Befugnisse der pädagogischen Fachkräfte, Vorgaben in letzter Instanz durchzusetzen.

Neben den Sichtweisen der jungen Menschen von Partizipationsmöglichkeiten in der BvB weisen auch deren Zugangsbedingungen Unterschiede auf. Während die Teilnahmeentscheidungen des *ersten Typus* Merkmale von Fremdbestimmung aufweisen, können diejenigen des zweiten und dritten Typus als eher selbstbestimmt interpretiert werden. Die Teilnahme der VertreterInnen von *Typus Eins* erfolgte in einem Fall aufgrund einer sanktionsbewehrten Zuweisung des Jobcenters, in den anderen unter hohem Entscheidungsdruck infolge fehlender Alternativen zu einem befürchteten ‚Nichtstun‘ oder ausgeprägter Orientierungslosigkeit. Die BvB dient diesen jungen Menschen entsprechend als ‚Rettungsring‘ oder „*letzte Option*“ (Wilden, Z. 32). Vergleichbare Hinweise auf eine Teilnahmeentscheidung unter Sanktionsdruck oder sonstigen Bedrängnissen finden sich beim zweiten und dritten Typus nicht oder nur in geringem Ausmaß. *Typus Zwei* kennzeichnet seinen Teilnahmeentschluss als weitgehend selbstgefasst mit dem Ziel, sich mehr Klarheit über den weiteren Werdegang nach der Schule zu verschaffen. Die TeilnehmerInnen von *Typus Drei* haben sich aus ihrer Sicht sehr selbstbestimmt für die BvB entschieden und zeigen sich zielgerichtet darin, die Unterstützungsangebote der Maßnahme für sich und ihre berufliche Zukunft zu nutzen.

Das Erkenntnisinteresse der hiesigen Studie richtete sich primär auf Sichtweisen von Partizipationsmöglichkeiten und nicht auf deren Erklärungen. Gleichwohl kann mit Blick auf die idealtypisch rekonstruierten Unterschiede ein Zusammenhang zwischen Zugangsbedingungen und Wahrnehmungen von Partizipationsmöglichkeiten angenommen werden. Möglicherweise gehen eher fremdbestimmte Zugangsentscheidungen in sanktionsbewehrten Kontexten des SGB II oder in solchen mit ausgeprägter Orientierungslosigkeit und fehlenden Alternativen mit der sich (ein)fügenden Regelorientierung von *Typus Eins* einher, für dessen VertreterInnen Partizipationsmöglichkeiten kaum bedeutsam sind oder sogar nicht sinnvoll erscheinen. Demgegenüber korrespondieren bei *Typus Drei* selbstbestimmte Zugangsbedingungen und wahrgenommene Gelegenheiten zur Partizipation. Allerdings sind weitere Forschungen notwendig, um derartige Zusammenhangsvermutungen zu klären, auch in Relation zu Bildungsabschlüssen und anderen sozialen Ausgangslagen. Denn dazu fanden sich in der Studie ebenso erste Hinweise.

Die VertreterInnen des hier rekonstruierten *Idealtypus Drei* verfügen tendenziell über die höchsten Schulabschlüsse im Sample. Der *erste Typus* weist neben niedrigeren oder fehlenden Schulabschlüssen den Besuch einer nichtdeutschen Ersatzschule, einen Schulverweis sowie die zweite Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme auf. Auch mit Blick auf den *zweiten Typus*, der einen Hauptschulabschluss hat, sich selbstbestimmt zur Teilnahme entscheidet, dann jedoch an den Vorgaben konflikthaft reibt und kaum Partizipationsmöglichkeiten sieht, erscheinen entsprechende Untersuchungen lohnend. Denn dieser Typus wird im hiesigen Sample lediglich durch einen Teilnehmer mit einem diesbezüglich zu wenig aussagekräftigen Interview vertreten, was möglicherweise an einer positiv verzerrten Auswahl der interviewten jungen Menschen durch die pädagogischen Fachkräfte der untersuchten BvB liegt.

Mit der Fragestellung nach Sichtweisen von Partizipationsmöglichkeiten an „Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ (Schnurr 2018, S. 634) sollten Gelegenheiten zur aktiven Beteiligung sowohl bei den individuellen Förderprozessen als auch der Gestaltung der Maßnahme untersucht werden. Partizipationsmöglichkeiten, sofern sie wahrgenommen werden, werden in erster Linie bei den individuellen Förderprozessen und hier im Besonderen in den Möglichkeiten zur selbstbestimmten Auswahl betrieblicher Praktika sowie von Ausbildungsberufen und -betrieben gesehen. Gelegenheiten zur Mitgestaltung der Maßnahme werden als Möglichkeit zur Mitbestimmung an Inhalten und der Reihenfolge von Unterrichtsthemen sowie dem Unterrichtstempo, an Aufgabenverteilungen in berufsfeldbezogenen Projektarbeiten und in ermöglichten Wechseln zu anderen Berufsfeldern wahrgenommen. Institutionalisierte Möglichkeiten zur Interessenvertretung, wie zumindest eine Klassen- oder GruppensprecherIn, sind in der untersuchten BvB aus Sicht der InterviewpartnerInnen nicht gegeben, deren Fehlen wird aber auch nicht bemängelt. Insofern bleiben die jungen Leute auf die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte verwiesen, ihre Kritiken, Anliegen und Änderungswünsche auf- und anzunehmen und in der Gestaltung der Maßnahme zu berücksichtigen.

Dies gilt auch für soziale Konflikte, die mit Walther (2019) als Partizipationsversuche verstanden wurden und die in den rekonstruierten drei Idealtypen unterschiedlich wahrgenommen, ausgedrückt und gelöst werden. Die VertreterInnen des *ersten Typus* sehen Konflikte lediglich bei anderen TeilnehmerInnen, die sich nicht regelkonform verhalten und so die soziale Ordnung in der Maßnahme stören. Verärgerte oder sanktionierende Reaktionen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte, z. B. Abmahnungen oder ein kurzzeitiger Ausschluss von der Teilnahme, sind aus Sicht dieses Typus erwartbar und „normal“ (Lunau, Z. 254). Der Vertreter des *zweiten Typus* reibt sich hingegen an den Regeln und Vorgaben in der BvB und drückt dies konflikthaft aus, wenn er z. B. die vorgegebenen Verfahren der Eignungsanalyse als „Scheiße“ (Tsoutzidou, Z. 239) tituliert oder mit anderen TeilnehmerInnen seiner Gruppe oder den Fachkräften in Streit gerät. Die Reaktionen der pädagogischen Fachkräfte unterscheiden sich aus seiner Sicht darin, dass Konflikte zwischen den TeilnehmerInnen durch Regeländerungen geklärt werden. Sind sie jedoch selbst Gegenstand konflikthaft ausgedrückter Kritik, werden keine Lösungen angestrebt, sondern „Moralpredigten“ gehalten (ebd. Z. 389), die es durch Zurückhaltung zu vermeiden gilt. Bei den jungen Menschen des *dritten Typus* finden sich weder Hinweise auf solch streitbare Auseinandersetzungen noch zu situationsabhängigen Unterscheidungen in den Reaktionen der Fachkräfte. Vielmehr stellen sie heraus, dass auftretende Konflikte zumeist in persönlichen Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften gelöst werden können.

Der hiesigen Studie lag die Annahme zugrunde, dass die institutionellen Bedingungen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der Jugendberufshilfe, wie in der untersuchten BvB, der Partizipation ihrer TeilnehmerInnen enge Grenzen setzen. Daher war für uns Interesse, inwieweit die Befragten die Verwobenheit dieser Bedingungen mit den Partizipationsmöglichkeiten in ihrer BvB

sehen. In dieser Hinsicht weisen die Interviews bei allen sonstigen Unterschieden Gemeinsamkeiten auf. So fand *erstens* das zentralisierte und wettbewerblich organisierte Vergabeverfahren der Maßnahme an die Bildungseinrichtung keinen Niederschlag in den Schilderungen der TeilnehmerInnen. *Zweitens* stellte niemand, auch nicht der Teilnehmer, der infolge einer angedrohten Leistungskürzung an der BvB teilnahm, Überlegungen zu der Sanktionskulisse des SGB II an. Die Interviewten wussten zudem *drittens* kaum etwas zu den Dokumentationspflichten ihrer BildungsbeleiterInnen und den standardisierten Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuVs), die diese elektronisch an die Agentur für Arbeit versenden müssen und die u. a. zur Prüfung der Maßnahmequalität herangezogen werden, zu erzählen.

Diese drei Ergebnisse deuten wir als Hinweis darauf, dass den jungen Menschen in der untersuchten BvB Informationen zu der wechselseitigen Verwobenheit institutioneller Vorgaben mit der Ausgestaltung ihrer BvB in der Interviewsituation noch wenig präsent waren. In der Fachdebatte gelten jedoch „transparente Strukturen“ (AGJ 2018, S. 3), verbunden mit einem „Offenlegen von Machtverhältnissen, Abhängigkeiten und Machtverteilung“ (ebd., S. 5), als grundlegende Voraussetzungen zur Ermöglichung von Partizipation. Deshalb soll dieser Forschungsbericht mit einem Plädoyer dafür schließen, in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendberufshilfe entsprechend transparente Strukturen zu schaffen und den jungen Menschen die institutionell geprägten Verhältnisse, unter deren Bedingungen sie ihre Maßnahmen besuchen (müssen), in einer für sie verständlichen Form noch deutlicher offenzulegen. Denn erst auf dieser Wissensgrundlage, so die hier vertretene These, kann dort von Partizipation im Sinne einer aktiven Teilnahme an allen „Prozessen der Aushandlung und Entscheidungsfindung“ (Schnurr 2018, S. S. 634) gesprochen werden.

Literatur

- AGJ (2018): Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe: Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.
www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Partizipation_im_Kontext_von_Kinder-_und_Jugendarbeit.pdf (Abfrage: 15.02.2020).
- BA (2012): Bundesagentur für Arbeit: Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- BA (2017): Bundesagentur für Arbeit: Leistungsbeschreibung Berufsvorbereitende Bindungsmaßnahmen (§§ 51 und 53 SGB III) – BvB/2017. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- BA (2018): Bundesagentur für Arbeit: Infopaket zur fachlichen Nutzung der elektronischen Maßnahmeabwicklung (eM@w) (Mai 2018). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- BMFSFJ (2017): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (2018): Zielsetzungen und Aufbau des Lehrbuchs. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-22.
- Fehlau, Michael (2018): Professionelles Handeln Sozialer Arbeit in der Jugendberufshilfe zwischen einem engeren und weiten Methodenverständnis. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 123-138.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Otto, Hans-Uwe/Oelerich, Gertrud (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-280
- Günther, Klaus (2002): Zwischen Ermächtigung und Disziplinierung. Verantwortung im gegenwärtigen Kapitalismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/ New York: Campus, S. 117-139.
- Hobi, Barbara/Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 121-143.
- Magyr-Haas, Veronika/Mörge, Rebecca/Schnitzer, Anna (2019): Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe an (sozial)pädagogischen Angeboten. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33-47.
- Pluto, Liane (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Band 2. Wiesbaden: Springer VS, S. 945-965
- Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 631-647.
- Schruth, Peter (2018): Sozialrechtliche Grundlagen der Jugendberufshilfe. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-95.

- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, Andreas (2019): Teilhabe als Partizipation – und als Problem? Praktiken der Beteiligung Jugendlicher zwischen Adressierung, Aneignung und Anerkennung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48-61.
- Wesselmann, Carla (2019): Teilhabe oder Partizipation – eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen einer demokratieorientierten Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Röh, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 93-102.