

Inhalt

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 3 |
| 1.1 | Gesellschaftlicher Bezugsrahmen und Vorannahmen für die Studie | 3 |
| 2 | Theoretischer Bezugsrahmen: Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen | 4 |
| 2.1 | Kontexte der Persönlichkeitsentwicklung..... | 4 |
| 2.2 | Entwicklungsaufgaben des Jugend- und jungen Erwachsenenalters..... | 5 |
| 2.3 | Übergänge im Lebenslauf als Bewältigungsaufgabe | 6 |
| 3 | Methodisches Vorgehen | 7 |
| 3.1 | Forschungsstand und Ziele der Studie | 7 |
| 3.2 | Auswahl des Untersuchungsfelds: Kompetenzagenturen | 8 |
| 3.3 | Auswahl der Interviewpartner/innen | 10 |
| 3.4 | Forschungszugang und Entwicklung des Interviewleitfadens | 11 |
| 4. | Ergebnisse der Studie | 13 |
| 4.1 | Die Unterstützungsstruktur der Kompetenzagentur aus Sicht der Fachkräfte: Zugang, Ziele, Methoden..... | 13 |
| 4.1.1 | Zwischenergebnis: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Fachkräfte | 15 |
| 4.2 | Die Unterstützungsstruktur der Kompetenzagentur in Aussagen von Jugendlichen | 16 |
| 4.2.1 | Fallbeispiele | 17 |
| 4.3 | Fördern der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen: Selbst-, und Fremdwahrnehmung | 19 |
| 4.3.1 | Fallbeispiel 1: „Früher wusste ich nicht, was ich mit dem Leben machen sollte.“ | 19 |
| 4.3.2 | Fallbeispiel 2: „Vielleicht kann ich das weitergeben, dass ich viel gelernt habe.“ | 21 |
| 4.4 | Zusammenfassung..... | 24 |
| 5 | Ergebnisdiskussion und Ausblick | 26 |
| 5.1 | Jugendsozialarbeit als Lernort..... | 26 |
| 5.2 | Fördern von (Persönlichkeits)-Entwicklung über Beziehung | 28 |
| 5.3 | Pädagogische Unterstützungsformen..... | 29 |
| 5.4 | Vermittlung in das Erwerbsleben als Entwicklungsschub..... | 31 |
| 5.5 | Ein selbstbewusster und selbstkritischer Blick auf das Berufsfeld | 32 |
| | Literaturverzeichnis | 33 |

1 Einleitung

Jugendsozialarbeit und in diesem Rahmen insbesondere die Jugendberufshilfe machen jungen Menschen Angebote, die auf deren berufliche Weiterentwicklung fokussieren, jedoch auch darüber hinausgehen. Das Tätigkeitsfeld bietet einen Ort des Lernens im Sinne von berufs-fachlichem Kompetenzzuwachs und betrifft die Entwicklung anderer Persönlichkeitsanteile der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Im Kontext der Betreuung durch Fachkräfte lernen sie Dinge über sich als Person und über ihr Leben. In die Beratung bringen sie ihre Erfahrungen von Versäumnissen, Behinderungen, Verlusten, Hemmnissen und Schwierigkeiten mit, auch wenn sie sie nicht immer direkt verbalisieren. So werden die multiplen Problemlagen automatisch zum Gegenstand der „Arbeitsbeziehung“ und fordern zum Handeln auf. Jugendliche vollziehen häufig (Nach-)Reifungsprozesse, die die Fachkräfte anstoßen und begleiten. Lern- und Entwicklungsprozesse werden manchmal unausgesprochen auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Jugendlichen und Betreuer/in in Gang gesetzt. In ihrer Praxis stellen Fachkräfte fest, dass die Entwicklung der Persönlichkeit und der Lebensorientierung häufig sogar die Voraussetzung dafür ist, dass Jugendliche sich beruflich weiterentwickeln können und wollen.

Die vorliegende Studie „Jugendsozialarbeit als Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ fragt explizit nach der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen im Rahmen von Beratungskontexten der Jugendsozialarbeit. Exemplarisch wurde das Tätigkeitsfeld Kompetenzagentur ausgewählt. Es werden pädagogische Unterstützungsformen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen Auswirkung haben, herausgearbeitet. Damit soll die Studie dem Feld Hinweise für die Weiterentwicklung sozialpädagogischen Handelns zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von benachteiligten Jugendlichen geben. Der vorliegende Bericht macht die Unterstützungsleistung von Fachkräften der Jugendsozialarbeit für die fachliche und persönliche Entwicklung junger Menschen einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich.

1.1 Gesellschaftlicher Bezugsrahmen und Vorannahmen für die Studie

Übergänge, die Jugendliche zu bewältigen haben, unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel und sind historisch bedingt. Unter der Prämisse, dass sich die Auswirkungen der „Zweiten Moderne“ (Beck 1997) unter dem Regime der Globalisierung und Entgrenzung in Form der Radikalisierung des Kapitalismus durch die Möglichkeiten der Digitalisierung auch in den Freisetzung- und Ausgrenzungsmechanismen zeigen und sich dort verschärft bemerkbar machen, lässt sich behaupten, dass das Soziale dem Diktat der Ökonomie unterworfen wird. Damit rahmt die zweite Moderne den Horizont der Sozialisation von Jugendlichen. Diese ökonomisierte Sichtweise übernimmt die Jugendsozialarbeit selbst, wenn bei der Betreuung junger Menschen ausschließlich die Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf und die Vermittlung ins Erwerbsleben im Vordergrund stehen. Sie verkürzt damit ihre Unterstützungsaufgabe auf die Begleitung bei der Einmündung in das Erwerbsleben, wirft damit letztlich einen verengten Blick auf die Jugendlichen und übernimmt in Teilen das „Diktat der Ökonomie“. Die Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung scheint so zurückzutreten. Damit ein/e Jugendliche/r jedoch als Gesamtpersönlichkeit reifen kann, sollte diese im Blick behalten werden. Jugendsozialarbeit muss sich fragen, ob sie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wieder stärker als Kernaufgabe begreifen will, indem sie junge Menschen – gerade unter den sich radikalierenden Prozessen von Entgrenzung und Ausgrenzung in der Gesellschaft – dabei unterstützt, ihre gesellschaftliche Sozialintegration zu bewältigen.

Die vorliegende Studie geht auf diesem gesellschaftlichen Hintergrund davon aus, dass sich junge Erwachsene im Übergang Schule-Beruf in einer Lebensphase befinden, in der sie spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben, um sich als Person weiterentwickeln und schließlich „erwachsen“ werden zu können. Erwachsensein wird verstanden als Reifung zu einem vollständigen Mitglied der Gesellschaft und der Befähigung, am gesellschaftlichen Leben uneingeschränkt teilhaben zu können. Der Fokus der Jugendberufshilfe liegt zwar nicht auf der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Erwerbsarbeit suchenden Jugendlichen, jedoch geht die Studie davon aus, dass sie zwangsläufig bzw. automatisch „mitgefördert“ wird, weil junge Menschen ansonsten nicht mündig und selbstständig werden können. Jugendberufshilfe trägt somit einen Teil dazu bei, junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, wenn dies auch nicht immer bewusst geschieht. Auf der Basis dieser Grundannahmen wurden folgende Thesen für die Untersuchung entwickelt:

- Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind aufgrund der Veränderungen in der Gesellschaft (Sozialer Wandel, ökonomische Unsicherheiten, demografischer Wandel, Diktat der Ökonomie), zunehmend gezwungen, ihren Blick zu verengen auf die „Verwertbarkeit“ junger Erwachsener für den Arbeitsmarkt.
- Junge Erwachsene erwerben im Rahmen der Jugendberufshilfe Kompetenzen, die über beruflich „verwertbare“ Kompetenzen und den Erwerb der sogenannten Berufsfähigkeit hinausgehen.

- Fachkräfte unterstützen junge Erwachsene nicht nur in Fragen ihrer beruflichen Orientierung, sondern leisten – möglicherweise nach außen nicht sichtbare – Arbeit, die auf deren Persönlichkeitsentwicklung Einfluss hat.
- Orte der Jugendsozialarbeit, insbesondere der Jugendberufshilfe, sind „Lernorte“ für Jugendliche und junge Erwachsene im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung.

2 Theoretischer Bezugsrahmen: Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Jugendsozialarbeit muss den entwicklungspsychologischen Hintergrund von Jugendlichen und jungen Erwachsenen kennen, um sie in den unterschiedlichen Lebensphasen verstehen und angemessen begleiten zu können. Jugendliche entwickeln Persönlichkeit in Auseinandersetzungen mit der sozialen Umwelt. Persönlichkeit umfasst nach neuesten entwicklungspsychologischen Erkenntnissen die Eigenschaften und Verhaltensdispositionen, die das Individuum charakterisieren. Grundlegende Dimensionen der Persönlichkeit stabilisieren sich im Laufe des Lebens, u. a. bedingt dadurch, dass Menschen die Umwelten aussuchen oder gestalten, die optimal zu ihrer Persönlichkeit passen. Persönlichkeitsentwicklung ist nach Havighurst (1972) ein Prozess, in dem eine aktive Person eine integrierende Bearbeitung der aus den unterschiedlichen Bereichen auf sie treffenden Anforderungen vornimmt. Schneider/Lindenberger (2012) haben in Nachfolge von Oerter/Montada (1982) diese Auffassung weiter ausdifferenziert und beschreiben Persönlichkeitsentwicklung als differenzielle Veränderung von Personen im intraindividuellen und interindividuellen Vergleich (Schneider/Lindenberger 2012, S. 547). Paradigmen, die die Persönlichkeitsentwicklung bestimmen, lassen sich mit dem Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (nach McCrae und Costa 1996) erfassen: Neurotizismus (emotionale Stabilität), Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit. Die Persönlichkeitsentwicklung ist, wie neueste Erkenntnisse belegen, auch genetisch bedingt, d. h. jeder Mensch bringt charakteristische Anpassungsformen hervor (Einstellungen, Interessen, Gewohnheiten, Fertigkeiten und Selbstkonzepte). Und Persönlichkeit formt sich durch Umwelteinflüsse und die Wechselwirkung von Person und Umwelt aus (Ebd., S. 547f.).

2.1 Kontexte der Persönlichkeitsentwicklung

Wichtige Entwicklungskontexte von Jugendlichen bilden die Familie und der eigene Kulturkreis bzw. Kulturkreise, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen, wenn Jugendliche eine Zuwendungsgeschichte haben. „Der Einfluss von Müttern und Vätern entscheidet weitgehend über die Grundmuster der Persönlichkeitsentwicklung eines Jugendlichen und hat direkte Auswirkungen auf dessen Leistungs- und Sozialentwicklung“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 25). Weitere Kontexte bzw. Sozialisationsinstanzen sind Beziehungen zu Gleichaltrigen wie Peers, enge Freundschaften und romantische bzw. Liebesbeziehungen. Junge Menschen entwickeln Persönlichkeit zudem im Kontext von Schule und in ihrer Freizeit sowie in Maßnahmen des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Das Verhältnis zur Familie ist in dieser Lebensphase bestimmt von Aushandlungen zwischen Autonomie und Verbundenheit. Ein Transformationsprozess in der Beziehung zwischen Eltern und Kind beginnt, der kulturspezifische Ausprägungen der Individuation bezüglich Spannungen versus Harmoniebedürfnis mit sich bringt. In diesem Loslösungsprozess kommt es häufig zu Konflikten und in dieser Lebensphase werden für die Jugendlichen Freundschaften zu Gleichaltrigen wichtiger (Peers, Clique). Die Eltern bleiben jedoch Ansprechpartner für die berufliche Zukunftsplanung (Schneider/Lindenberger 2012, S. 150 ff. und 246ff.).

Die Jugendlichen suchen verstärkt vertrauensvolle Beziehungen außerhalb der Familie, in denen sie Offenheit leben und wechselseitige Unterstützung erfahren können („beste Freundin“, „bester Kumpel“). Es kommt zu ersten romantischen Beziehungen und sexuellen Erfahrungen. Häufig sind diese Beziehungen nicht von längerer Dauer und dienen eher dazu, sich gegenüber den Peers aufzuwerten. Je nach Kulturkreis der Herkunftsfamilie verläuft die Partnerwahl unterschiedlich: In vielen Kulturen steht die Aufrechterhaltung von Verbundenheit mit der Familie im Vordergrund bei der Partnerwahl, d. h. die Eltern sind aktiv in die Partnersuche involviert bzw. suchen eine/n geeignete/n Partner/in häufig im Herkunftsland der Familie für das eigene Kind aus.

In ihrer Freizeit probieren die jungen Erwachsenen ein Leben von Selbstbestimmtheit und Selbstverwirklichung aus. Sie treten mit Peers an unterschiedlichen Orten auf, erproben soziale Rollen und Konsumentenverhalten (z. B. in Clubs, Parks, Einkaufszentren, Jugendtreffs u. ä.) oder ziehen sich in ihr Zimmer zurück, wo sie ungestört Privatheit ausleben wollen (Musik hören, neue Medien nutzen, nachdenken).

Die Schule als ein Ort der Vorbereitung auf Arbeit und Beruf kann Jugendliche Probleme bereiten, da sie in Konflikte durch ihren Wunsch nach Autonomie und den Schulstrukturen geraten. Da es in vielen Schulen keine stabilen Bindungen zu Lehrkräften mehr gibt („außerfamiliäre Vertrauensperson“), besteht die Gefahr von Motivationsverlust und Burnout bei Jugendlichen, was zu Schulversagen oder Schulverweigerung führen kann (Ebd., S. 250ff.).

2.2 Entwicklungsaufgaben des Jugend- und jungen Erwachsenenalters

Alle Jugendlichen haben Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, deren Untersuchung Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist. Nach Oerter/Montada (2003) beschreiben diese Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenzphase (12-19 Jahre) wie folgt:

- Identitätsfindung (Persönlichkeit ausbilden)
- Identitätsfindung in geschlechtlicher/sexueller Hinsicht
- Soziale Beziehungen aufnehmen, indem ein eigenständiges Verhältnis der jungen Menschen zu Peers, Familie und Umwelt entwickelt wird
- Verantwortungsvoll Partnerschaften eingehen (Bindungs- und Lösungsfähigkeit)
- Hineinwachsen in die Gesellschaft im Sinne politischer Entwicklung („mündige BürgerInnen werden“)

Mittlerweile hat sich die Lebensphase Jugend ausgedehnt und damit nimmt der Wert von Institutionen, in denen sich die Jugendlichen in dieser Phase aufhalten, als Sozialisationsinstanzen zu; hierzu gehören auch Einrichtungen der Berufsbildung. Hurrelmann/Quenzel (2012, S. 41) beschreiben anhand eines idealtypischen Modells drei Phasen der Entwicklung mit den dazwischen liegenden Statusübergängen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit bzw. für die Sozialisation wichtig sind:

Entwicklungsaufgaben des Kindesalters:

- Aufbau von emotionalem Grundvertrauen, Entwicklung der Intelligenz
Statusübergang: Selbstverantwortete Leistungserbringung
- Entwicklung von motorischen und sprachlichen Fähigkeiten, Entwicklung von grundlegenden sozialen Kompetenzen
Statusübergang: Selbstverantwortete Gestaltung der Sozialkontakte

Entwicklungsaufgaben des Jugendalters:

- Qualifizieren: Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen
Statusübergang: Übergang in die Berufsrolle
- Binden: Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und Partnerbindung
Statusübergang: Übergang in die Partner- und Familienrolle
- Konsumieren: Fähigkeit zur Nutzung von Geld und Warenmarkt
Statusübergang: Übergang in die Konsumentenrolle
- Partizipieren: Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe
Statusübergang: Übergang in die politische Bürgerrolle

Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters:

- Ökonomische Selbstversorgung
- Familiengründung mit Kinderbetreuung
- Selbstständige Teilnahme am Kultur- und Konsumleben
- Verantwortliche politische Partizipation

Im Unterschied zur Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugend ist die Abgrenzung zwischen Jugend und Erwachsenenalter nicht eindeutig, die Grenzen sind fließend, eine für alle Menschen verbindliche Schwelle gibt es nicht. „Das Erwachsenenalter beginnt, wenn ein Mensch aus der bewegten, sehr dynamischen und teilweise auch unkontrollierten Jugendphase der Persönlichkeitsfindung herausgetreten ist, also eine Art ‘Sturm-und-Drang-Periode’ abgeschlossen und seine Motive, Bedürfnisse und Interessen in eine vorläufige persönliche Ordnung gebracht hat. Ein solcher ‘Reifungsprozess’ ist Voraussetzung für den Austritt aus dem Jugendalter und damit auch Bedingung, als Erwachsener sozial anerkannt zu sein“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 31, unter Bezug auf Erikson 1981).

Um als „Erwachsene/r“ angesehen zu werden, sind nach Schneider/Lindenberger (2012, S. 262) im Alter zwischen ca. 20 und 30 Jahren folgende Entwicklungsaufgaben zentral:

- Einstieg in den Beruf
- Lebenspartner/in finden
- Das Zusammenleben mit dem/der Partner/in lernen
- Aufbau eines gemeinsamen Freundeskreises (mit Lebenspartner/in)
- Ein Zuhause für eine Familie schaffen
- Gründung einer Familie und Kinder aufziehen (Befriedigung emotionaler, materieller und sozialer Bedürfnisse)
- Sorge für das Gemeinwohl

Hinsichtlich der zeitlichen Abläufe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es in verschiedenen Ländern und Kulturen erhebliche Unterschiede. „Jugendliche mit Migrationshintergrund, die erst relativ spät in der Kindheit nach Deutschland kamen, [unterschieden] sich auch nach einigen Jahren in Deutschland hinsichtlich des Zeitpunkts kulturell akzeptierter Entwicklungsaufgaben zugunsten ihrer Herkunft, während bei in Deutschland kulturell weniger akzeptierten Aktivitäten schneller eine Anpassung an die Ausrichtung der Ansässigen erfolgte“ (Ebd., S. 244).

2.3 Übergänge im Lebenslauf als Bewältigungsaufgabe

Die entwicklungspsychologischen Konzepte bieten Anknüpfungspunkte für die Studie „Jugendsozialarbeit als Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ und die Interpretation von Ergebnissen. Jedoch sind sie – wie bereits erwähnt – idealtypische Modelle. Gleichsam quer zu den standardisierten Entwicklungsaufgaben liegt die Perspektive der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung, die davon ausgeht, dass sich Lebensläufe individualisiert und entstandardisiert haben, wenngleich auch sie Übergänge im Lebenslauf als Vermittlungsaufgabe zwischen individuellem menschlichem Leben und gesellschaftlicher Struktur betrachtet. Es wird jedoch die wachsende Bedeutung der „Innensicht“ der jungen Erwachsenen als (Handlungs-)Subjekte dieser Übergänge betont (subjektorientierte Übergangsforschung).

Durch den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel seit den 1980er Jahren haben sich jugendkulturelle Milieus und Lebensstile stark ausdifferenziert.¹ So hat sich die Jugendphase zeitlich ausgedehnt und ihre Bewältigungsaufgaben haben sich sowohl verändert, als auch verlagert. Das bedeutet auch, dass sich Übergänge heute individualisiert und in vielfältiger Weise vollziehen können. Die sogenannte Normalbiografie hat sich in diesem Zusammenhang aufgelöst, so dass von Destrukturierung und Entstandardisierung der Jugendphase gesprochen werden kann. Heute greifen die Entgrenzungen der Arbeitswelt, des Lernens und des privaten Lebens in die Jugendphase hinein und verändern sie, indem sie die Herausforderungen der Jugendlichen, die Übergänge ins Erwachsenenleben zu bewältigen, beeinflussen. Die Übergänge werden noch offener, noch riskanter, noch unsicherer und unstrukturierter. Vor diesem Hintergrund kann es sein, dass Übergänge im Horizont von Entgrenzung selbst zu einer Lebenslage werden, die es für Jugendliche zu bewältigen gilt. Insbesondere die Lebenssituation von sozial benachteiligten Jugendlichen ist durch Belastungs- und Ausgrenzungsrisiken gekennzeichnet, z. B. durch Migration, Geschlecht, soziale Herkunft usw. Die Ausgrenzungsrisiken zeigen sich z. B. durch Einkommensarmut und durch gering ausgeprägte Netzwerkstrukturen, welche die Gesellschaft den Jugendlichen zur Verfügung stellt, oder sie lassen sich an Bildungsarmut festmachen, die Erwerbschancen deutlich verringert.

Die weitgehende Individualisierung verschärft die Situation von benachteiligten Jugendlichen zudem, weil sie mit ihren wenig tragfähigen Netzen die Ausgrenzung in ihren Milieus nicht oder kaum mehr auffangen können. Von diesen Ausgrenzungsrisiken sind besonders diejenigen Jugendlichen betroffen, die Probleme haben, Übergänge zu meistern, diejenigen, denen das Bildungssystem wenige Chancen lässt. Häufig scheitern Jugendliche an diesen Übergängen, wobei die Ursachen sehr unterschiedlich sein können. Aus unterschiedlichen Gründen erleben Benachteiligte die Hürden bei diesen Übergängen als besonders hoch. Der zentrale Übergang in der entgrenzten Gesellschaft ist der von Schule in Ausbildung, von der Bildungsinstitution ins Erwerbsleben.

Aus ihren jeweiligen Lebenslagen, ihren lebensweltlichen und milieuspezifischen Zusammenhängen heraus entwickeln Jugendliche ihre Bewältigungsstrategien. Lebensbewältigung heißt für sie Alltagsbewältigung und die Bewältigung von Übergängen. Ihre Lebensläufe sind ihre eigenen Konstrukte, die dann entstehen, wenn sie sich „Welt“ aneignen und sie deuten. „Strategien der biografischen Lebens-

¹ Die folgende Passage ist in leicht gekürzter Form entnommen aus: Gabriele Knapp: Abschlussbericht zum Projekt „Für eine Pädagogik der Inklusion – Praxisorientierte Konzepte für Jugendliche in Übergangsphasen“. Das Projekt mit einer Laufzeit von Juni 2010 bis März 2012 wurde durchgeführt von IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland e.V., Karlstr. 40, 79104 Freiburg i. Br.

bewältigung und der Lebensgestaltung geben Rückschluss auf die Deutung der gegenwärtigen Lebenslage und den Versuch, diese subjektiv bedeutungsvoll zu meistern“ (Stauber/Walther 2007, S. 29). Lebensbewältigung ist in diesem Sinne „Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 1997, S. 29). Die Jugendlichen, die stets auf der Suche nach Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund der geringen Tragfähigkeit ihrer sozialen Netze sind, suchen nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Dabei erleben sie, dass sie Probleme haben, Wege zu finden, die ihnen zuverlässig zukünftige Erwerbsschancen im Leben eröffnen oder ihr Leben auch nur halbwegs plan-, und gestaltbar erscheinen lassen. Das Konzept der Handlungsfähigkeit weist darauf hin, dass Schulverweigerung oder andere Verweigerungshaltungen, der Zusammenschluss mit anderen gleichbetroffenen Jugendlichen, Selbstausgrenzung durch isolierende Hobbies, Drogenkonsum u. a. eben schon Ergebnisse der Suche nach Handlungsfähigkeit in schwierigen Lebens- und Konfliktkonstellationen „um jeden Preis“ sind. Sie machen also auch bei der Suche nach neuer Handlungsfähigkeit eigene, informelle Lernerfahrungen und neue Konflikt- und Ausgrenzungserfahrungen insbesondere in den Übergängen, die stets geprägt sind von Gefährdungen wie Scheitern, Entwertung oder Ablehnung.

Trotz dieser Erosion der Normalbiographie entwickeln junge Erwachsene nach wie vor normalbiographische Lebensentwürfe, die für viele zu einer Zerreißprobe zwischen Fiktion (Linearität des Normallebenslaufs) und Realisierung (Bewältigung widersprüchlicher Anforderungen unterschiedlicher Teilübergänge) werden. Im Bereich von familiären Beziehungen kristallisiert sich als Grundanforderung heraus, kompetent mit reversiblen Prozessen von Verselbständigung und verlängerter, teils auch erneuter Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie umzugehen (Lindmeier 2011). Im Bereich der geschlechtsbezogenen Identitätsarbeit liegen die Hauptanforderungen in den Widersprüchen und Diskrepanzerfahrungen zwischen dem gesellschaftlichen ‚Mythos der Gleichberechtigung‘ und den nach wie vor existierenden geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Zumutungen. Für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund ist diese Identitätsarbeit zudem mit der Anforderung verknüpft, die verschiedenen Kulturen, in denen sie leben, zu vereinbaren. Die Hauptanforderung in spätmodernen Übergängen besteht vermutlich darin, diese zum Teil widersprüchlichen Anforderungen in verschiedenen Übergangsbereichen gleichzeitig zu bewältigen. Die beschriebene Entstandardisierung von Lebensläufen lässt sich am besten mittels der Metapher eines „Yoyo“ verdeutlichen (Stauber/Walther 2002, S. 114). Im Gegensatz zu linear verlaufenden Übergängen spiegeln „Yoyo-Übergänge“ das Bild der individualisierten Gesellschaftsstruktur, in der soziale Ungleichheit immer weniger entlang kollektiv einheitlicher Muster, sondern in den Lebensläufen und biographischen Entscheidungen der Einzelnen verortet ist. Eine Pädagogik des Übergangs muss daher nicht nur nach der Bewältigung von schwierigen Übergängen fragen, sondern auch nach den biographischen Kompetenzen, die für eine subjektiv sinnvolle und systemisch tragfähige Gestaltung dieser Übergänge notwendig sind. Jenseits einer gültigen Bezugsnorm des Normallebenslaufs bedeutet eine Pädagogik des Übergangs also mehr und mehr die Aufgabe, biographische (Lern-)Prozesse von jungen Erwachsenen zu unterstützen und die Herstellung einer gewissen Kohärenz in brüchigen Übergängen zu ermöglichen (Biographizität als Schlüsselkompetenz) (Lindmeier 2011).

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie untersucht das Feld Jugendsozialarbeit als Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung benachteiligter junger Menschen und hat explorativen Charakter. Die Studie ist multiperspektivisch angelegt, d. h. es wurden Jugendliche, ihre Betreuungspersonen und Personen aus ihrem nahen sozialen Umfeld befragt. Um vergleichbare Aussagen zu erzielen, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt und bewusst auf ein Tätigkeitsfeld der Jugendsozialarbeit fokussiert.

3.1 Forschungsstand und Ziele der Studie

Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Kompetenzerwerb von Jugendlichen in Kontexten der Jugendsozialarbeit gibt es kaum. Dies stellte das Forschungsprojekt „Kompetenzerwerb am Lernort Jugendsozialarbeit: Ermittlung des Forschungsstandes durch eine Literaturstudie“ der IN VIA Sozialwissenschaftlichen Forschungsstelle (2011) fest. Diese Studie erfasste veröffentlichte Literatur zum Kompetenzerwerb am Lernort Jugendsozialarbeit.² Ziel war es, den Stand der empirischen Forschung zum Kompetenzerwerb von jungen benachteiligten Menschen im Rahmen der Jugendsozialarbeit festzustellen.

² Die Ergebnisse des Projekts „Kompetenzerwerb am Lernort Jugendsozialarbeit: Ermittlung des Forschungsstandes durch eine Literaturstudie“, das vom BMFSFJ im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit, BAG KJS, gefördert wurde, sind auf der Website der IN VIA Akademie veröffentlicht.
Vgl. http://www.meinwerk.de/fileadmin/pdf/SoWiFo/Literaturstudie_Endfassung_01.pdf

len und zu beschreiben. Es sollten zudem pädagogische Ansätze herausgefiltert werden, die im Arbeitsfeld Jugendsozialarbeit angewandt werden und Kompetenzerwerb fördern können. Ein Ergebnis der Studie ist, dass Kompetenzerwerb im Rahmen der Jugendsozialarbeit bislang kaum thematisiert wurde. Studien beziehen sich zumeist auf das Handlungsfeld Jugendberufshilfe, wobei es um Kompetenzfeststellung zur Erfassung beruflich verwertbarer Kompetenzen bzw. um Berufsfähigkeit geht (vgl. Preißer 2009). Die Forschung fokussiert das Übergangsgeschehen und reduziert die Unterstützungsleistung der Jugendsozialarbeit auf die Kompetenzen, die Jugendliche erwerben, um Übergänge vom schulischen ins Erwerbsleben zu meistern.

Vertreter/innen des Capability Approach (Befähigungsansatz) des Ökonomen Amartya Sen (1985, 1999) und der Moralphilosophin Martha Nussbaum (1999) sowie des Erziehungswissenschaftlers Hans-Uwe Otto (2009, mit Bezug auf Sen und Nussbaum) kritisieren die Qualifikationsmaßnahmen der Jugendberufshilfe. Sie werfen ihnen vor, sich stark auf den Arbeitsmarkt zu beziehen und die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nicht in den Blick zu nehmen. Maßnahmen fokussierten einseitig auf die berufliche Integration und deshalb blieben weite Bereiche der sozialen und personalen Kompetenzen, die Menschen brauchen, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, völlig vernachlässigt. Junge Menschen sollten hingegen nicht nur einen Zugang zur Arbeitswelt erhalten und zur Teilnahme am Arbeitsleben befähigt werden, sondern gleichzeitig dabei unterstützt und darauf vorbereitet werden, Lebensphasen zu bewältigen, die sie vor unterschiedliche Probleme und Schwierigkeiten stellen (vgl. Böhnisch/Schefold 1985). Dafür müssen zunächst die Problemlagen und Chancen junger Menschen in den Blick genommen werden, um sie dann mit betrieblichen Anforderungen abgleichen zu können, wenn eine Förderung greifen soll (Subjektorientierung, vgl. Stauber/Pohl/Walter 2007).

Der Sozialwissenschaftler Rüdiger Preißer betrachtet die Konzentration auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen im Rahmen von Maßnahmen ebenfalls mit Skepsis und stellt fest, dass „angesichts des psychosozialen Förder- und Stabilisierungsbedarfs einer großen Gruppe von Jugendlichen in den Maßnahmen [...] der einseitige Erfolgsfokus auf die Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit kritisch betrachtet werden [muss]. Wenn man das tut, dann kann die Pädagogik von der Bürde der arbeitsmarktpolitischen Erwartungshaltungen befreit werden“ (Preißer 2009, S. 202). Das berufliche Übergangssystem sei faktisch längst unter der Hand zu einer Sozialisations- und Bildungsinstanz geworden, „ohne dass sich allerdings schon klare Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet hätten. [...] Ein Bekenntnis zum Bildungsanspruch der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung würde also den Blick frei machen für das pädagogisch-didaktische „Kerngeschäft“ der Bildungsangebote im Übergangssystem (Unterrichten, Ausbilden, Fördern, Beraten etc.), das erstaunlicherweise bisher nur wenig empirisch untersucht worden ist“ (Ebd.).

Allerdings geht die Jugendsozialarbeit davon aus, dass in ihren Maßnahmen und Projekten Persönlichkeitsentwicklung bei den betreuten Jugendlichen stattfindet, sich also in der professionellen Praxis (sozial-)pädagogische Ansätze entwickeln, die Auswirkungen auf die Förderung der Gesamtpersönlichkeit haben, auch wenn diese als Ziel nicht im Vordergrund steht. Die vorliegende Studie setzt hier an und untersucht, wie Fachkräfte der Jugendsozialarbeit im Felde der Jugendberufshilfe zufällig, unbeabsichtigt, gewollt und/oder freiwillig die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen fördern. Es werden Unterstützungsformen herausgearbeitet und in ihrer Wirkung beschrieben. Damit soll die Qualität der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Jugendsozialarbeit sichtbar gemacht werden.

3.2 Auswahl des Untersuchungsfelds: Kompetenzagenturen

Die Kompetenzagenturen wurden 2002 als Modellprojekte zur Unterstützung der sozialen und beruflichen Integration besonders benachteiligter Jugendlicher eingerichtet, um neue Chancen für diese Zielgruppe und damit auch für die Jugendhilfe zu entwickeln. Sie strebten an, innerhalb der lokalen Aktivitäten zur beruflichen Integration ein bislang fehlendes Dienstleistungsangebot profiliert zu entwickeln und dauerhaft zu etablieren. Jede/r arbeitsfähige Jugendliche sollte einem persönlichen Ansprechpartner (Fallmanager) zugeordnet werden, der auch auf weitergehende Beratung und Hilfe anderer Träger hinwirken soll. Besonders benachteiligte Jugendliche gelten als schwierig, da bei ihnen in der Regel diverse Problemlagen zusammentreffen, für die es keine schnellen Lösungen, keine pauschalen Angebote und keine Patentrezepte gibt: individuelle psychosoziale Benachteiligungen wie Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen oder Suchtverhalten; bildungsbedingte Benachteiligungen wie Schulmüdigkeit oder -verweigerung, Abbrüche von Ausbildungen oder berufsorientierenden Maßnahmen; sozial bedingte Benachteiligungen, etwa ein instabiles oder fehlendes Familiennetz, Straffälligkeit,

Wohnungslosigkeit oder Migrationshintergrund.³ Die bestehenden Angebote und Vermittlungssysteme sahen sich seinerzeit strukturell, zeitlich und personell überfordert. Tatsächlich waren und sind die Jobcenter auf die Zielgruppe besonders benachteiligte Jugendliche nicht eingestellt und können sich ihr mit einem Betreuungsschlüssel von 1 zu 75 auch nicht mit der erforderlichen Intensität widmen.

An dieser Stelle sollen die Kompetenzagenturen das Dienstleistungsangebot der Jobcenter ergänzen. Sie sollen die jungen Menschen, etwa durch aufsuchende Arbeit, erreichen und sie durch ihre sozialpädagogische Beratungskompetenz motivieren und halten. Die Kompetenzagenturen sollen ein Netz von Kontakten zu allen relevanten Akteuren des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, der freien Träger und der sozialen Sicherungssysteme vor Ort aufbauen und nutzen, das ihnen die Vermittlung dieser besonders benachteiligten Jugendlichen in Arbeit oder Ausbildung ermöglicht. Haben sich die Jugendlichen mit Hilfe des geduldigen Beziehungsangebots stabilisiert, sind sie in der Lage, mit den Fallmanagern in den Jobcentern die rechtlich verbindliche Eingliederungsvereinbarung abzuschließen, die die Grundlage für ihre berufliche und soziale Integration sein soll.

Die Bündelung von Problemen besonders benachteiligter Jugendlicher verlangte nach einer besonders geduldigen, intensiven Unterstützung der Jugendlichen. Bei der Berechnung des Personalbedarfs ging das Konzept der Kompetenzagenturen kalkulatorisch von einem Personalschlüssel von 1 zu 40 bis 1 zu 50 aus. Bei Bedarf können Fachkräfte wie z. B. Psychologinnen und Psychologen hinzugezogen werden. Mit einer eigens für die Zielgruppe entwickelten, vertieften Einzelfallhilfe, dem „Case Management“, setzen die Kompetenzagenturen direkt an den individuellen Bedürfnissen und Ressourcen der Jugendlichen an. Laut Programm wird den Jugendlichen in der Beratung nichts übergestülpt, was sie nicht selbst wollen und mittragen können. Durch diese geduldige Vorarbeit soll der Rahmen geschaffen werden, in dem sich die Jugendlichen stabilisieren und in einem langfristigen Prozess für Hilfsangebote zugänglich werden. Die Case Manager/innen der Kompetenzagenturen stellen eine Konstante für die jungen Menschen dar mit dem Ziel, diese sozial und beruflich zu integrieren und ihnen dadurch eine Zukunftsperspektive zu eröffnen.

Die Regiestelle Kompetenzagenturen stellt die drei wesentlichen Punkte ihrer Programmatik in einem Flyer vor.⁴

1. Erreichen der Jugendlichen

Die Kompetenzagenturen arbeiten präventiv und am Übergang Schule – Beruf. Damit wollen sie „Maßnahmekarrieren“ so früh wie möglich verhindern. Dieses Übergangsmangement von Schule zu Beruf, Ausbildung oder Qualifizierung holt die Jugendlichen schon in der Schule ab. Einige Kompetenzagenturen setzen bereits in der 9., manche gar in der 8. Klasse an. Voraussetzung ist eine enge Kooperation mit allen Akteuren aus den Schulen.

Kompetenzagenturen leisten verlässliche Beziehungsarbeit. Sie setzen dem Misstrauen dieser Jugendlichen in soziale Beziehungen hartnäckiges „Werben“ und das Angebot einer belastbaren, tragfähigen Beziehung entgegen. Ob drogenabhängig, straffällig oder wohnungslos, ohne Selbstwertgefühl oder psychisch krank – die Jugendlichen werden in ihrer je eigenen Besonderheit an- und ernstgenommen. Kompetenzagenturen beziehen das familiäre Umfeld ein. Sie versuchen, die Potenziale zur Selbsthilfe zu mobilisieren, Eltern und Verwandte zu aktivieren und ihnen Möglichkeiten zu zeigen, Verantwortung zu übernehmen. Wo das nicht möglich ist – weil Eltern ihrer Aufgabe aus diversen Gründen nicht gewachsen sind –, leisten die Kompetenzagenturen neben der Beziehungs- auch Erziehungsarbeit.

2. Die Jugendlichen halten

Kompetenzagenturen gehen mit ihren Angeboten nicht nur einmal, sondern immer wieder neu auf die Jugendlichen zu. Mit aufsuchender Arbeit und anderen Instrumenten der Jugendsozialarbeit überzeugen sie die Jugendlichen von der Glaubwürdigkeit ihres Angebots. Kompetenzagenturen wollen die Jugendlichen dazu befähigen, ihre Probleme selbst in den Griff zu bekommen.

Kompetenzagenturen haben einen langen Atem. Den Jugendlichen dieser Zielgruppe fehlen grundlegende soziale Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Durchhaltevermögen. Aufgrund der vielen Probleme, mit denen sie zu kämpfen haben, kann es im Beratungsverlauf zu Rückfällen, Krisen und Konflikten kommen, die das – zum Teil therapeutisch ausgebildete – Personal der Kompetenzagenturen auffangen und begleiten muss.

³ Vgl. Website der Regiestelle Kompetenzagenturen (2006) des Modellprogramms "Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Phase Kompetenzagenturen" im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, angesiedelt bei der INBAS GmbH, Redaktion: Hardy Adamczyk, Claudia Schierloh. Die folgenden Angaben sind u. a. entnommen aus „Aufgaben der Kompetenzagenturen“ unter http://www.kompetenzagenturen.de/das_programm_kompetenzagenturen/

⁴ Vgl. Website INBAS, http://www.kompetenzagenturen.de/das_programm_kompetenzagenturen/

3. Die Jugendlichen vermitteln

Kompetenzagenturen vermitteln nicht an irgendeine, sondern an die richtige Stelle. Bei dieser Zielgruppe bedeutet das jedoch nicht automatisch einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle. Für manch einen jungen Menschen kann auch die Drogenberatung oder das Ehrenamt im Fußballclub der richtige erste Schritt sein, um aus den Problemen herauszufinden und eigene Entwicklungspfade zu gehen.

Kompetenzagenturen fördern individuelle Stärken und Ressourcen zutage. Denn um junge Menschen an die richtige Stelle leiten zu können, ist es nötig, ihre Stärken, Potenziale und Ressourcen zu kennen und herauszuarbeiten. Dazu stellen die Kompetenzagenturen die individuellen Stärken und Kompetenzen der jungen Menschen fest – in biographischen Interviews, mittels Selbsttests, Profiling und/oder Assessment-Verfahren. Kleinschrittige Zielvereinbarungen machen Erfolgserlebnisse möglich, die den Jugendlichen eigene Fähigkeiten – wieder oder zum ersten Mal – bewusst machen.

Kompetenzagenturen sind stark vernetzt und verfügen über die ganze Bandbreite der örtlichen und regionalen Kontakte, sei es Migranten- oder Sportverein, Schule oder Beratungsstelle, Jugendamt, Jugendberufshilfe oder Agentur für Arbeit. Darüber hinaus kooperieren sie mit Firmen, Kammern und Behörden.

Die konkreten Arbeitsweisen, die im Rahmen des Case-Managements zum Einsatz kommen können, sind also auf der Ebene des fachlichen Kompetenzerwerbs angesiedelt. An einigen Stellen der Programmatik klingt an, dass die Aufgaben der Bezugsperson sich auch auf die Ebene der sozialen und personalen Entwicklung der Jugendlichen erstrecken sollen: Angebote zur Stabilisierung machen; eine tragbare und belastungsfähige Beziehung aufbauen; wenn keine Familie vorhanden ist, zusätzlich zur Beziehungsarbeit auch Erziehungsarbeit leisten; die Jugendlichen zur Selbsthilfe mobilisieren; ihre individuellen Stärken, Ressourcen und Potenziale fördern.

Wie diesbezüglich konkret (sozial-)pädagogisch gearbeitet werden soll, wird allerdings nicht ausgeführt.

3.3 Auswahl der Interviewpartner/innen

Die Planung der Studie sah zunächst vor, insgesamt fünfzehn Interviews an drei regionalen Standorten durchzuführen: je drei Gruppeninterviews mit drei Jugendlichen (1m/1w/1 mit Migrationshintergrund) sowie mit je einer Fachkraft und einer Bezugsperson aus dem sozialen Umfeld eines/einer Jugendlichen. Die geplanten Gruppeninterviews konnten in keinem Falle durchgeführt werden, was zum einen terminliche Gründe hatte, zum anderen auch mit den spezifischen Problemlagen der Jugendlichen in Zusammenhang stand. Ein Zweierinterview gestaltete sich nicht als Gespräch, sondern als abwechselnde Befragung. Es stellte sich daher als sinnvoll heraus, die Jugendlichen einzeln zu interviewen.

Untersucht wurden vier statt drei Kompetenzagenturen in katholischer Trägerschaft in drei Bundesländern, in städtischen und ländlichen Regionen, die von der Projektleitung telefonisch angefragt worden waren. Befragt wurden vier Fachkräfte (1 m/3 w), die in der jeweiligen Kompetenzagentur als pädagogische Mitarbeiter/innen für die Betreuung aller für die Studie befragten Jugendlichen zuständig waren. Die Auswahl der befragten Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen erfolgte durch die Fachkräfte vor Ort. Auswahlkriterien waren Freiwilligkeit der Teilnahme, Sprach- und Ausdrucksvermögen sowie Zuverlässigkeit für die Jugendlichen, kurzfristige Erreichbarkeit und Bereitschaft zur Teilnahme bei den Bezugspersonen. Die Interviews wurden von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projekts und zwei wissenschaftlichen Hilfskräften im Zeitraum von Mitte Juni bis Ende Juli 2012 durchgeführt.

Befragt wurden zehn Jugendliche bzw. junge Erwachsene zwischen 17 und 31 Jahren (4 m/6 w/davon 5 mit Migrationshintergrund). Sie wurden als Experten und Expertinnen ihres Lebens in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt. Dadurch wurde gewährleistet, dass sie am Projekt partizipieren können und nicht „über sie“ geforscht wird. Einige Jugendliche stammen aus Zuwandererfamilien, so dass in die Studie auch kultursensible Gesichtspunkte aufgenommen sind. Nicht in allen Fällen traf das Auswahlkriterium zu, dass sie eine längere Zeit an der Beratung in der Kompetenzagentur teilgenommen haben sollten, um Entwicklungsschritte feststellen zu können. In einigen Fällen wiederum bestand jahrelanger bzw. wiederholter Kontakt zur Kompetenzagentur. Jeweils von einem/einer Jugendlichen in jeder Kompetenzagentur wurde eine Bezugsperson befragt („Blick von außen“). Nur in einem Fall stammt die Bezugsperson aus dem familiären Umfeld, die drei anderen stammen aus dem näheren sozialen Umfeld. Es wurden Personen gewählt, die die Entwicklung der/des Jugendlichen beurteilen können, zufällig waren alle Bezugspersonen Frauen.

| Stadt | Junge Erwachsene | Betreuende Fachkraft | Bezugsperson |
|-------------------------------|---|----------------------|--|
| NRW ca. 66.000 EW | m, 17 J. m, 19 J. w, 18 J. | w, 42 J. | w, 37 J. Fachkraft Sprachförderung von m, 17 J. |
| NRW ca. 27.000 EW | m, 19 J. w, 24 J. | w, 32 J. | w, 31 J. Ausbilderin von m, 19 J. |
| Bad.-Württ. ca. 230.000 EW | w, 26 J. w, 19 J. w, 23 J. | w, 42 J. | w, 17 J. Schwester von w, 26 J. |
| Brdb. ca. 32.500 EW | m, 19 J. w, 31 J. | m, 62 J. | w, 66 J. Fachkraft für Flüchtlinge und Asylbewerber, auch der Familie von m, 19 J. |

3.4 Forschungszugang und Entwicklung des Interviewleitfadens

Die beteiligten Kompetenzagenturen wurden vor Durchführung der Interviews gebeten, schriftliches Informationsmaterial über ihre Arbeit an die wissenschaftliche Begleitung zu schicken (z. B. Berichte, Zeitungsartikel, Flyer, Konzeption, Leitbild), das u. a. für die Erarbeitung des Interviewleitfadens und für die Auswertung der Interviews hilfreich war. Informationen wurden zusätzlich über Internetrecherche und die Websites der Agenturen eingeholt. Dies verschaffte eine erste Orientierung über die Einrichtung und es konnte dadurch vermieden werden, Fakten zu den formalen Rahmenbedingungen erfragen zu müssen. Für die Untersuchung wurde berücksichtigt, dass die Selbstdarstellung von Projekten nach außen sowie die Präsentation der inhaltlichen Arbeit in der Öffentlichkeit von der alltäglichen Arbeit abweichen kann (Bestreben nach positiver, erfolgsorientierter Präsentation; Anspruch versus Realität der Arbeit). Auf diese Diskrepanz legte die Studie ein besonderes Augenmerk, da das Interesse darauf gerichtet war zu erfassen, was die pädagogischen Fachkräfte tatsächlich leisten.

Die Interviews wurden in Anlehnung an das von Schütz (1971) für die qualitative Sozialwissenschaft formulierte "Postulat der subjektiven Interpretation" geführt und ausgewertet. Von Bedeutung ist hierbei nicht die Repräsentativität von Ergebnissen, sondern die Erfassung des "subjektiv gemeinten Sinns", den eine Person dem Untersuchungsgegenstand beimisst (Lamnek 1988, S. 40). Wichtigste Konsequenzen dieser offenen Grundhaltung sind der Verzicht auf eine "Hypothesenbildung ex ante" und die "Explorationsfunktion qualitativer Sozialforschung" (Ebd., S. 22 f.). Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte im Verlauf der "Problemzentrierung", die zu den wesentlichen Kriterien des Erhebungsverfahrens gehört. Bei der Sammlung und Auswertung von Daten ist dabei im Sinne der Grounded Theory (nach Glaser und Strauss 1998) zentral, die beiden Vorgehensweisen der Induktion und der Deduktion zur Theoriegewinnung wechselseitig einzusetzen. Die instrumentellen Bestandteile des problemzentrierten Interviews sind der thematische Leitfaden, ein Kurzfragebogen, die Tonaufzeichnung und das Postskriptum. Vor jedem Interview wurden soziodemographische Daten der Interviewpartner/innen mit den Items Name, Alter, Geschlecht, Wohnort, Schule/Ausbildung, Familie/Familienstand erhoben.

Der Leitfaden zur Durchführung der Interviews wird aus dem theoretischen Hintergrundwissen der Forschenden entwickelt und dient als Orientierung und Gedächtnisstütze für die Gesprächsführung. Alle Fragen des Leitfadens können in der Regel aus Zeitgründen nicht gestellt werden, doch ermöglicht der Leitfaden eine Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche (Witzel 1985, S. 236). Dies war insbesondere bei der vorgestellten Studie notwendig, da die Interviews von drei verschiedenen Personen durchgeführt wurden. Bei der Erstellung des Leitfadens und bei den Interviews selbst wurde darauf geachtet, dass nicht direkt gefragt wurde, welche auf die Persönlichkeitsentwicklung zielenden pädagogischen Interventionen die Fachkräfte durchführen bzw. welche Lernfortschritte in Richtung Persönlichkeitsentwicklung die Befragten schildern können. Vielmehr wurden diese indirekt erfragt: „Was glauben Sie: Welche Ziele sollen Sie in Ihrem Leben erreichen, was erwarten andere Menschen von Ihnen?“ Aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit konnte der Interviewleitfaden nicht mittels eines Probeinterviews überprüft werden. Jedoch verfügten alle drei Interviewerinnen über Interviewerfahrung, so dass sie unmittelbar reagieren konnten und beispielsweise Fragen des Leitfadens umformulieren oder ggf. weglassen konnten.

Die vorliegende Studie verfolgt die in der empirischen Sozialforschung praktizierte Forschungsstrategie der Multiperspektivität bzw. der Triangulation, bei der verschiedene Sichtweisen auf das gleiche Phänomen angewendet werden oder verschiedenartige Daten zur Erforschung eines Phänomens herangezogen werden. Für diese Untersuchung wurden Jugendliche, Fachkräfte und Bezugspersonen zum Thema Persönlichkeitsentwicklung befragt. Jede dieser Personen hat eine andere Herangehens- und Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand. Die Gegenüberstellung der Aussagen aus einem jeweils subjektiven Blickwinkel stellt die Basis für die Ergebniserhebung im Rahmen der Auswertung der Interviews dar.

Leitfaden für die Interviews mit den Jugendlichen:

(KA=Kompetenzagentur; PE=Persönlichkeitsentwicklung; J=Jugendliche; FK=Fachkraft; BP=Bezugsperson)

Einstiegsfragen:

Was machen Sie, wenn Sie in/nicht in der KA sind? Wie sieht ein normaler Tag bei Ihnen aus?

1. Themenblock: KA als Unterstützungsstruktur

Wie oft kommen Sie in die KA? Was machen Sie dort? Mit wem sprechen Sie? Wer arbeitet mit Ihnen? Hilft Ihnen das? Was genau hat Ihnen geholfen? Was hilft Ihnen gar nicht? Was würde Ihnen vielleicht (noch) besser helfen? Wobei brauchen Sie Hilfe oder Unterstützung (in Ihrem Leben)?

2. Themenblock: Peers, Umfeld als Unterstützungsstruktur (Netzwerke der J)

Mit wem sind Sie in Ihrer Freizeit am liebsten zusammen? Mit wem können Sie (ernsthaft/über Probleme) reden? Hat Ihnen, wenn Sie Probleme hatten, schon mal jemand geholfen? Wer? Wie wichtig sind Ihnen Freunde/Familie/Großeltern? Gibt es sonst noch Leute, die Ihnen wichtig sind?

3. Themenblock: Jugendliche und ihre PE

Was möchten Sie für sich in Ihrem Leben erreichen? Haben Sie Ziele, die Sie erreichen möchten? Was gehört für Sie zu einem guten Leben? Was glauben Sie: Wie werden Sie als Mensch in drei Jahren sein? Wie werden Sie leben? Wenn Sie überlegen, was Sie in der KA alles machen: Was glauben Sie, hilft Ihnen am meisten dabei, sich ein Leben aufzubauen, wie Sie es gut finden? Was ist Ihnen schon gut gelungen, wo haben Sie schon etwas geschafft? Was klappt noch nicht so gut? Was würden Sie sich in der KA noch an Unterstützung wünschen, um Ihre Lebensziele besser erreichen zu können?

Was glauben Sie: Welche Ziele sollen Sie in Ihrem Leben erreichen, was erwarten andere Menschen von Ihnen? Was glauben Sie: Wie sollen Sie als Mensch in drei Jahren sein? Wie sollen Sie leben? Was denken Sie: Was erwarten andere von Ihnen (FK/BP)? Was sollen Sie noch lernen? Was denken andere (FK/BP) von Ihnen: Was können Sie gut, was nicht so gut? Glauben Sie, andere (FK/BP) denken darüber nach, was sie tun könnten, um Sie noch besser unterstützen zu können und wenn ja, wie?

Leitfaden für die Interviews mit den Fachkräften:⁵

Einstiegsfragen:

Wissen Sie, was die J in ihrer Freizeit machen/wenn sie in der KA/nicht in der KA sind?

1. Themenblock: KA als Unterstützungsstruktur

Wie oft kommen die J zu Ihnen? Haben die J feste Bezugspersonen? Was machen sie mit Ihnen? Was glauben Sie, was den J hilft? (Was denken Sie, was aus Ihrer pädagogischen Arbeit hilft den J?) Was glauben Sie, was nichts nutzt, was sollte man vermeiden? Was glauben Sie, was den J noch mehr/besser helfen könnte? Was glauben Sie, wo liegen die größten Bedarfe der J nach Unterstützung?

2. Themenblock: Peers, Umfeld als Unterstützungsstruktur (Netzwerke der J)

Mit wem ist XY in seiner/ihrer Freizeit am liebsten zusammen? Mit wem kann er/sie (ernsthaft/über Probleme) reden? Hat ihm/ihr, wenn er/sie Probleme hatte, schon mal jemand geholfen? Wer? Wie wichtig sind XY Freunde/Familie/Großeltern? Gibt es sonst noch Leute, die XY wichtig sind?

⁵ Der Leitfaden für die Fachkräfte wurde für die Interviews mit den Bezugspersonen aus dem nahen Umfeld leicht modifiziert verwendet.

3. Themenblock: Jugendliche und ihre PE

Was wissen Sie über die Vorstellungen der J über ihr zukünftiges Leben? Arbeiten Sie mir Ihnen konkret daran, diese Ziele erreichen zu können und wenn ja, wie? Was gehört Ihrer Meinung nach für die J zu einem guten Leben? Wo werden die J Ihrer Meinung nach in 3 Jahren stehen? Wie werden sie sich entwickelt haben? Was machen Sie konkret mit den Jugendlichen, um ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern? Was hilft Ihrer Meinung nach besonders dabei, dass sie sich ein Leben nach ihren Vorstellungen aufbauen können? In welchen Bereichen sehen Sie die größten Fortschritte bei XY. Was kann er/sie jetzt, was er/sie noch vor einiger Zeit/einigen Monaten nicht konnte? Was gelingt XY noch gar nicht (gut)? Wie könnten Sie Ihrer Auffassung nach die J (noch) besser unterstützen, damit sie ihre Lebensziele erreichen?

Was meinen Sie, glaubt XY, was Sie von ihr/ihm erwarten, wie er/sie sich entwickeln soll? Glauben Sie, dass er/sie denkt, sie wollten mit ihm/ihr bestimmte Ziele erreichen? Glauben Sie, dass XY der Meinung ist, sie wüssten, wo er/sie in 3 Jahren stehen wird oder soll? Was denkt XY, wie er/sie sich Ihrer Meinung nach entwickelt haben soll? Was glauben Sie, denkt XY, was Sie von ihm/ihr erwarten? Was soll er/sie seiner/ihrer Meinung nach noch lernen? Wie schätzt es XY ein, was Sie von ihm/ihr denken: Was kann XY gut, was nicht so gut? Glauben Sie, dass XY denkt, er/sie könnte von Ihnen noch besser unterstützt werden und wenn ja, wie?

4. Ergebnisse der Studie

Im Rahmen der Studie wurden zunächst die vier Interviews mit den Fachkräften der Kompetenzagenturen intensiv ausgewertet, um die Unterstützungsstruktur Kompetenzagentur, aber auch um die (persönliche) pädagogische Haltung, die Methodik der Fachkräfte sowie konkrete pädagogische Interventionen erfassen zu können. Es stellte sich im Nachhinein heraus, dass die Fachkräfte kaum über einzelne Jugendliche konkret gesprochen hatten, sondern eher über ihre Arbeit im Allgemeinen. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass die Fachkräfte aus Datenschutzgründen ihre Aussagen eher allgemein hielten. Zum anderen wurden sie in der Regel zeitlich vor den Jugendlichen befragt, so dass die Interviewerinnen konkrete Fragen zu einzelnen Jugendlichen, die sie erst danach interviewten, noch nicht stellen konnten. Da die Interviews zeitlich parallel von drei Interviewerinnen durchgeführt wurden, ließ sich dies leider nicht verändern.

Alle zehn Interviews mit den Jugendlichen wurden ausgewertet, um die Unterstützungsstruktur Kompetenzagentur aus deren Sicht zu erfassen und um herauszufiltern, was sie aus ihrer Sicht im Rahmen der Betreuung durch die Kompetenzagentur erfahren und gelernt haben. Einige Interviews mit Jugendlichen sind aussagekräftiger als andere, in manchen Fällen antworteten die Interviewpartner/innen (vermutlich sprach-, alters- oder auch geschlechtsbedingt) eher einsilbig. Aufgrund der Fülle an Datenmaterial wurden für die Auswertung einzelne Interviews als sog. Ankerinterviews ausgewählt, um sie intensiver als die übrigen auszuwerten (Line-by-Line-Analyse). Alle weiteren Interviews wurden flankierend ausgewertet. Die Intention dieser Studie ist nicht, auf die Persönlichkeitsentwicklung einzelner Jugendlicher intensiver einzugehen, zumal dies anhand des erhobenen Datenmaterials nicht möglich wäre. Vielmehr werden aus den Interviews Aussagen herausgefiltert, in denen Bezüge zu Entwicklungsaufgaben zu finden sind bzw. in denen die Jugendlichen Entwicklungsfortschritte selbst beschreiben.

4.1 Die Unterstützungsstruktur der Kompetenzagentur aus Sicht der Fachkräfte: Zugang, Ziele, Methoden

Haltung der Fachkräfte/Professioneller Zugang zu den Jugendlichen

Die grundsätzliche Einstellung der Fachkräfte zu den Jugendlichen ist, dass jede/r jederzeit willkommen ist und so angenommen wird, wie er oder sie ist. Sie sind der Überzeugung, dass sich diese Haltung vermittelt. Sie möchten signalisieren: „Ich bin immer für dich da, wenn du mich brauchst.“ Dahinter steht ein Dienstleistungsgedanke. Das bedeutet nicht, dass sie Jugendlichen Arbeit abnehmen, die sie selbst leisten können: „Also anfangs sind sie die, die empfangen wollen und die: ja mach mal, ne. Und äh dann mit den nächsten Schritten merken sie, dass dann einfach sie dran sind, ne. Dass es Angebote sind, und sie müssen die Angebote ausfüllen und müssen die dann nutzen“ [VMFKFU, 608-610].⁶ Die Fachkräfte streben innerhalb der Arbeitsbeziehung an, auf Augenhöhe mit den Jugendlichen zu agieren und möchten eine „echte“ Kooperation aufbauen. Die Fachkräfte bemühen sich um situationsadäquates

⁶ Die Aussagen der Interviewpartner/innen werden codiert in eckiger Klammer angegeben, dahinter steht Zeilenangabe im Transkript des Interviews.

Verhalten und um Passgenauigkeit ihrer Angebote: „Aber man merkt ja schon beim ersten Gespräch, ist das jemand, der schon reichlich fit ist und da nur eine kleine Adresse oder was auch immer, oder ist das jemand, der gar nicht mehr weiter weiß, und alles schon gescheitert ist, und dass man da wirklich gucken muss, oh, da muss ich vielleicht jetzt andere Angebote her, als jetzt nur die Berufshilfe an sich, ne“ [IWFKUN, 130-133]. In jedem Falle sollen die Grenzen der/des Jugendlichen respektiert werden. Die Fachkräfte wollen den Jugendlichen moralische Unterstützung geben und sie entlasten. Sie sind bereit, auch ungewöhnliche Wege zu gehen und kreative Ideen zu entwickeln, um die Jugendlichen voranzubringen.

Ziele, die die Fachkräfte für ihre Arbeit formulieren

Die Fachkräfte wollen sowohl die Bindungsfähigkeit als auch die Selbstständigkeit der Jugendlichen fördern. Dazu gehört, zunächst eine tragfähige Bindung aufzubauen, nach einer gewissen Zeit aber die Ablösung des Jugendlichen von ihm/ihr als Betreuer/in einzuleiten. Die Entwicklung einer guten, belastbaren Beziehung ermöglicht konfrontatives Agieren, ohne dass der/die Jugendliche den Kontakt abbricht: „Wie gesagt, ich will ja auch kein Druck aufbauen ähm, dass erst mal gerade zu Beginn eine Beziehung, Beziehungsaufbau stattfindet. Ich sage mal, je länger man sich kennt, umso eher kann man sagen: Hömma, jetzt gib aber mal Gas hier, ne. Jetzt schmeiß das nicht einfach so hin. Dass man auch schon mal andere Töne anschlägt. Aber da ist eine Beziehung gegeben, da kann man auch miteinander anders umgehen. Das geht halt einfach nur über gute Zusammenarbeit, Beziehungsarbeit“ [KWFKWA, 676-681]. Die Fachkräfte wollen Stabilität und Kontinuität in der Beziehung schaffen (z. T. auch über den Betreuungszeitraum hinaus), was für die Jugendlichen die Hürde verringert, wieder (vorbei) zu kommen. Den Übergang von der Kompetenzagentur an einen Ausbildungsplatz wollen sie behutsam mitgestalten.

Die Fachkräfte wollen die Eigeninitiative der Jugendlichen erhöhen, aber vermeiden, dass sie sich überfordert fühlen. Sie wollen die Belastbarkeit, Ausdauer und Eigenmotivation der Jugendlichen fördern: „Ja, also das ist, dass der eigene Antrieb nicht verloren geht, also das ist, glaube ich, das macht einen glücklichen Menschen aus, dass man immer wieder neuen Antrieb entwickelt, um voran zukommen für sich selber“ [KWFKWA, 397-399]. Sie versuchen, die Jugendlichen vor (weiteren) Misserfolgen und (erneutem) Scheitern zu bewahren bzw. Misserfolge verkraften zu lernen. Die Jugendlichen sollen Selbstvertrauen und Zutrauen zu sich selbst und in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln. Dazu gehört, ausgleichende Erfahrungen im Hinblick auf Vertrauensbildung schaffen, wenn z. B. Eltern dies nicht vermittelt haben oder vermitteln können.

Die Fachkräfte wollen die Jugendlichen befähigen, einen Sinn in ihrem Leben zu finden, wozu für sie auch der gelungene Einstieg in Ausbildung oder Beruf gehört. Sie wollen die jungen Erwachsenen aus ihrer Ziel- und Orientierungslosigkeit herausführen und ihnen beibringen, Ziele für sich zu entwickeln. Die Fachkräfte sind der Auffassung, dass jeder Mensch Ziele braucht. Sie wollen den Jugendlichen vermitteln, dass Arbeiten Spaß machen kann.

Methoden, die die Fachkräfte einsetzen

Die Fachkräfte führen Einzelgespräche mit den Jugendlichen. Sie erklären ihnen, was sie tun und führen Argumente dafür an, warum sie etwas tun. „Und das ist halt so ein Punkt, da muss man immer Stück für Stück für Stück muss man immer wieder dasselbe erwähnen und dann äh irgendwann klappt es dann und irgendwann ist der Schritt dann so ok, ich probier es mal aus, weil die einfach merken, da ist was“ [AWFKFR, 335-337]. Sie präferieren eine kleinschrittige Vorgehensweise bei ihren Interventionen. „So Ansatzpunkte, dass aus denen, dass sie nicht wieder so im Keim erstickt werden, sondern dass sie da einen Schritt weiter gehen. Das ist so ein bisschen unsere Aufgabe auch, das so ein bisschen zu begleiten“ [IWFKUN, 767-770]. Den Jugendlichen sollen Handlungsschritte nachvollziehbar gemacht werden. Dabei wird Bevormundung und „Besserwisserei“ vermieden. Am Ende jeden Gesprächs geben sie den Jugendlichen etwas Konkretes mit auf den Weg (z. B. eine Aufgabe).

Die Fachkräfte gestalten den Kontakt und die Beziehung zu den Jugendlichen bedarfsgerecht. „Und von der [Jugendlichen] weiß ich, ich darf nicht verlangen, komm nächste Woche zum Termin, sondern die lass ich gehen und sag: ok, ruf an, und sie ruft wieder an. Und das ist, bei manchen ist das wichtig dieses Loslassen, bei manchen ist es wieder wichtig anders herum“ [AWFKFR, 153-156]. Sie versuchen, sie über konkrete Angebote an die Kompetenzagentur zu binden (z.B. Grillnachmittag).

Fachkräfte geben den von ihnen betreuten Jugendlichen Lebensweisheiten mit auf den Weg und vermitteln ihnen eigene Lebenserfahrungen. Sie geben ihnen konkrete „Tipps“ in lebenspraktischen Dingen und helfen ihnen, ihren Tag zu strukturieren (Wochenpläne, Stundenpläne, Führen von Terminkalendern). Die Fachkräfte geben der/dem Jugendlichen Rückmeldung, wie er/sie auf sie wirkt. Workshops mit Selbsterfahrungscharakter oder Training sozialer Kompetenzen werden nur in Ausnahmefällen vom Jobcenter finanziert, so dass die Fachkräfte die Förderung von Persönlichkeitsfaktoren sowie Basis- und Schlüsselkompetenzen (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sauberkeit, Höflichkeit) bei ihrer Arbeit mit berücksichtigen. Einige Fachkräfte coachen die Jugendlichen und führen mit ihnen gemeinsam Fehler-

analysen durch: „Was ist jetzt schwierig? Oder wie müssten wir es anders gestalten, dass es klappt? Oder was hindert, was wo, wo ist die Blockade? Wo ist das, was mich hindert, und was brauche ich dazu, damit ich es mach“ [AWFKFR, 499-501]. Fachkräfte führen Elterngespräche mit und ohne die betreuten Jugendlichen, um familiäre Konflikte zu lösen.

Die Fachkräfte begleiten die Jugendlichen bei Bedarf auf Behörden, Ämter und in andere Einrichtungen, um ihnen die Ängste zu nehmen und mit Hilfe ihrer Unterstützung negative Vorerfahrungen mit diesen Institutionen zu korrigieren. „Dass sie wissen auch, wie Systeme funktionieren, dass man ihnen das zeigt. So, jetzt funktioniert das so. Dann nimmt das den und den Weg, und dann kommt es wieder bei dir an. Dass man diese Prozesse auch erklärt, was jetzt ihm auch passiert oder mit dem, was er an Anträgen gestellt hat“ [KWFKWA, 530-533]. Sie bieten den Jugendlichen mit ihren multiplen Problemlagen ein professionelles Netzwerk von Institutionen, auf das sie zurückgreifen können.

Die Fachkräfte halten die Jugendlichen dazu an, Kontakte zu Betrieben, aber auch zu privaten Kontaktpersonen aufzunehmen, um ihr persönliches Netzwerk zu stabilisieren, zu erweitern oder zu verändern. Sie öffnen den Blick für Kontakte, die hilfreich für den/die Jugendliche/n sein können. Gibt es im Betrieb nach der Vermittlung keine feste Bezugsperson für den/die Jugendliche/n, steht die Fachkraft weiter als Ansprechperson zu Verfügung.

4.1.1 Zwischenergebnis: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Fachkräfte

In den Aussagen der Fachkräfte lassen sich vielfältige Hinweise auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung finden, die sie bei ihrer Arbeit im Blick haben. Ihre Haltung der grundsätzlichen Offenheit gegenüber allen Jugendlichen, die zu ihnen in die Kompetenzagentur kommen, verweist darauf, dass sie einen Raum bieten und eine Atmosphäre schaffen wollen, in dem sich Vertrauen entwickeln kann, insbesondere wenn sie mit „misstrauischen“ Jugendlichen aus Risikofamilien arbeiten. Auch wenn dies nicht für alle in den Kompetenzagenturen betreuten jungen Menschen zutrifft, konnten manche Jugendliche in ihrer Kindheit ein emotionales Grundvertrauen nicht entwickeln und haben dadurch schlechtere Startchancen. Fachkräfte stehen in solchen Fällen vor der Herausforderung, die noch nicht bewältigte Entwicklungsaufgabe mit den Jugendlichen „nachzuholen“, d. h. sie müssen besonders viel in die Beziehung investieren, um das Vertrauen zu gewinnen. Dies ist umso mehr erforderlich, da die Bewältigung dieses Entwicklungsschritts als Voraussetzung für die Bewältigung weiterer Entwicklungsschritte angesehen wird, z. B. der Berufsorientierung.

Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Analyse der Ziele, die die Fachkräfte für ihre Arbeit formulieren. Alle Fachkräfte legen Wert darauf, eine gute, im Sinne von tragfähiger, Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Bindungsfähigkeit zu lernen ist eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Diese Beziehungs- und Bindungsfähigkeit können Jugendliche schwerer erlernen, wenn sie über ein geringes Grundvertrauen verfügen, darüber hinaus wenig entwickelte grundlegende soziale Kompetenzen mitbringen und nicht gelernt haben, Sozialkontakte selbstverantwortlich zu gestalten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41). Diese Entwicklungsschritte konnten sie in ihrer Kindheit offenbar nicht oder nur bruchstückhaft vollziehen. „Wir sehen das auch im Werkstattjahr, das hat dann so eine Fortsetzung, ne. Wo man sagt, meine Güte, die [Jugendlichen] sind gar nicht beschulbar oder in der Gruppe gar nicht schulfähig, ne. Wo man sagt, da müsste man, da hätte man wahrscheinlich schon in frühen Jahren schon irgendwie hätte da jemand einschreiten müssen. Aber nur dafür ist einfach nichts da. Dann nützen Berufseinstiegsbegleiter und die ganzen Programme, die nützen einem da ja jetzt im Moment nicht viel, ne. Aber wie gesagt, diese psychischen Auffälligkeiten ist das Problem“ [IWFKUN, 327-333].

Manche Jugendliche müssten also im Rahmen der Beratung mehrere Entwicklungsschritte gleichsam im Zeitraffer durchlaufen: Grundvertrauen und neue Sozialkontakte aufbauen lernen, grundlegende sowie darauf aufbauende soziale Kompetenzen erwerben, eine verlässliche, vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft entwickeln, sie halten und mitgestalten sowie sich gleichzeitig beruflich orientieren. Dies kann für die Jugendlichen eine Überforderung darstellen. Auch die Fachkraft steht vor einer Herausforderung und ist als Person über ihre professionelle Rolle hinaus gefordert. Sie muss den Jugendlichen Beziehung anbieten, da diese eine wichtige Voraussetzung für die weitere gemeinsame Arbeit an der beruflichen Entwicklung ist. „Entscheidend für Beratung ist Beziehung“ (Schilling 2005, S. 240). Für die Entwicklung einer tragfähigen, vertrauensvollen Beziehung muss ein längerer Zeitraum eingeplant werden – Fachkräfte sprechen von einem halben bis einem Jahr – und es muss personelle Kontinuität gegeben sein. Beides ist im Programm der Kompetenzagenturen vorgesehen. Wie die Beziehung (pädagogisch-methodisch) aufgebaut und stabilisiert wird, bleibt den Fachkräften selbst überlassen. Im Idealfall kann der/die Jugendliche am Modell, nämlich mit dem/der Betreuer/in lernen, eine vertrauensvolle Beziehung zu erfahren, die auch Bewährungsproben besteht und dann behutsam von Seiten der Fachkraft wieder gelockert wird, damit die Jugendlichen selbstständig werden können (vgl. Oerter/Montada 2003): „Wenn sie denn laufen gelernt haben, dann laufen sie, dann blicken sie auch nicht mehr zurück,

was ich auch verstehen kann“ [VMFKFU, 385-386]. Der erste Schritt zur Selbstständigkeit ist dann, dem Übergang in die Berufsrolle ein Stück näher gekommen zu sein (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41).

Wie arbeiten die Fachkräfte konkret, um die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern? Ein wichtiges Kriterium, das alle Fachkräfte genannt haben, ist die Begegnung auf Augenhöhe. Dies bedeutet, dass sie – auch wenn sie wahrnehmen, dass ein/e Jugendliche/r „nachreifen“ muss – mit ihnen von Mensch zu Mensch sprechen und in ihrem Tempo mit ihnen gehen. Das Einzelgespräch ist das wichtigste methodische Instrument bei der Arbeit mit den Jugendlichen. Umso mehr kommt es den Fachkräften darauf an, sich verständlich auszudrücken und nichts vorzugeben, was nicht nachvollziehbar ist. Es scheint von der Sensibilität der Fachkraft, ihrer Menschenkenntnis, ihrer Lebens- und Berufserfahrung abzuhängen, welche Form der Ansprache sie wählt (Passgenauigkeit, Situationsangemessenheit). „Also dass man wirklich gucken muss, was wollen die, wie brauchen die die Hilfe, wie brauchen die Unterstützung und wie gestalte ich die Unterstützung und wie gestalte ich auch meine Reaktion in dem Moment, also dieses Reagieren in ähm im Gespräch. Oder merken, was ist jetzt gerade angesagt oder was ist da gerade. [AWFKFR, 160-163]

Besonders bemerkenswert ist, dass Fachkräfte ihre persönlichen Lebenserfahrungen den Jugendlichen anbieten, um ihnen Orientierungshilfen zu geben. Damit fördern sie bei den Jugendlichen die Wertorientierung (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41). Sie befähigen die Jugendlichen zudem – beispielsweise durch das gemeinsame Erstellen von Finanzplänen, Informationen über den Warenmarkt oder Kosten für die Haushaltsführung – ihr Konsumverhalten ihren finanziellen Möglichkeiten anzupassen und mit Geld und dem Warenmarkt verantwortlich umzugehen.

In der Adoleszenzphase mit all ihren Schwierigkeiten bezüglich des eigenen Selbstbildes und der eigenen Identitätsentwicklung ist es für Jugendliche von großer Bedeutung, wenn ihnen eine Vertrauensperson ehrlich sagt, wie sie nach außen wirken. Fachkräfte übernehmen zum Teil diese Aufgabe und unterstützen die Jugendlichen damit bei der Findung ihrer eigenen Geschlechtsrolle und ihrer Identität (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41, auch Oerter/Montada 2003). Es spricht für die Tragfähigkeit der Beziehung, wenn es in Einzelfällen möglich ist, Kritik nicht nur am Aussehen äußern zu können, sondern auch am Verhalten, was Menschen nicht ohne weiteres ändern können, sondern woran sie arbeiten müssen (Fehleranalysen, Training sozialer Kompetenzen).

Die Begleitung der Jugendlichen zu Einrichtungen des öffentlichen Lebens ist nicht nur eine Form der Unterstützung von Seiten der Fachkräfte, sondern sie bereiten gleichzeitig den Weg hin zur Bürgerrolle der Jugendlichen und zu ihrer verantwortlichen Partizipation am gesellschaftlichen Leben.⁷ Die Jugendlichen haben häufig Ängste im Umgang mit Ämtern und Behörden, die Dienstleistungen auch für sie erbringen könnten. Aufgrund von Unsicherheiten und Unkenntnis können sie jedoch ihre Rechte nicht wahrnehmen. Die Fachkräfte ermöglichen ihnen die Partizipation an Angeboten professioneller Träger und Netzwerke, indem sie sie an ihre Entwicklungsaufgabe des Hineinwachsens in die Bürgerrolle und die Fähigkeit zur Nutzung öffentlicher Institutionen heranführen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41). Diese Unterstützungsleistungen bieten die Fachkräfte parallel zu ihrer Hauptaufgabe, nämlich der Befähigung der Jugendlichen, den Übergang in die Berufsrolle zu meistern, an (Ebd.).

4.2 Die Unterstützungsstruktur der Kompetenzagentur in Aussagen von Jugendlichen

In den Interviews mit den Jugendlichen wird deutlich, dass sie sich von der Kompetenzagentur auf verschiedenen Ebenen unterstützt fühlen. Sie beschreiben konkret, was sie (noch) nicht können, was sie lernen möchten und wo sie Hilfe brauchen. Hier beziehen sie sich – wie zu erwarten war – schwerpunktmäßig auf das Erlernen von Kompetenzen auf fachlicher Ebene, die sie für die Erfüllung konkreter Arbeitsaufträge und Aufgaben in Richtung Berufsorientierung brauchen. Die Benennung von Zielen und konkreten Lernschritten in diese Richtung variiert je nach persönlicher Ausgangslage der/des jungen Erwachsenen hinsichtlich des Bildungsstandes, des Standes der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, des Alters, des Geschlechts und der Herkunft. Jugendliche mit psychischen Problemen (z. B. Borderline-Störung) äußern eher unrealistische Berufsziele, und sie haben größere Probleme und benötigen längere Zeit, Ziele bzw. Teilaufgaben auf dem Weg dorthin umzusetzen.

⁷ Das Hineinwachsen in die Gesellschaft im Sinne politischer Entwicklung zu „mündigen Bürger/innen“ (vgl. Oerter/Montada 2003) bzw. die Befähigung zur Partizipation auf dem Hintergrund der Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012) fällt nicht in das Aufgabengebiet der Jugendsozialarbeit, sondern in das der Politischen Bildung mit bildungs- bzw. politikfernen Jugendlichen. Hier könnten allerdings Möglichkeiten der Kooperation zwischen JSA und Politischer Bildung stärker als bisher genutzt werden.

Alle Jugendlichen nehmen die Angebote der Kompetenzagentur dankbar an, die wie für sie gemacht zu sein scheinen. Hier greift ganz offensichtlich das pädagogische Vorgehen nach Passgenauigkeit, Situationsangemessenheit und der Strategie der „kleinen Schritte“. Alle Jugendlichen kommen gerne zur Beratung, haben das Gefühl, die Häufigkeit des Kontakts ist ihren Bedürfnissen gerade richtig angemessen und sie bekommen jedes Mal wichtige „Tipps“. Niemand fühlt sich unter Druck gesetzt und gemäßregelt, wenngleich einige beschreiben, dass ihre Betreuungsperson durchaus auch „klare und deutliche“ Worte spricht, ihnen also den „Kopf zurechtrückt“. In einem Fall empfand die interviewte Jugendliche das Tempo der gemeinsamen Arbeit für sich persönlich als zu langsam und sie bemängelte die fehlende Struktur in der Beratung. Da sie aber erst kurze Zeit zur Beratung kam, hatte sich die gemeinsame, passgenaue Arbeitsebene vermutlich noch nicht herausgebildet. Die Kritik könnte auch mit ihrer persönlichen Situation nach einem Unfall in Zusammenhang gebracht werden. Sie beklagte im Interview, dass ihr Genesungsprozess länger dauere, als gedacht und dass sie schneller größere Fortschritte machen möchte.

Exemplarisch für die Wahrnehmung der Unterstützungsleistung der Kompetenzagentur können folgende Fallbeispiele und Aussagen von Jugendlichen stehen:

4.2.1 Fallbeispiele

Fallbeispiel A.: A., 19 Jahre, männlich, Lese-Rechtschreibschwäche, Abschluss 10. Klasse Förderschule mit Schwerpunkt Sprache, will Gärtner werden.

A. hat eine feste Ansprechperson in der Kompetenzagentur, zu der er jederzeit kommen kann. „Man kann auch zwischendurch mal vorbeikommen, einfach wenn man irgendwas hat, hilft sie auch immer sofort dabei. Ist eigentlich immer ein offenes Ohr, jedes Mal“ [AMJWA, 66-68]. Mit seiner Betreuerin kann A. auch über seine persönlichen Probleme sprechen. Er ist immer vollkommen zufrieden, wenn er in der Kompetenzagentur ist. Seine Betreuerin wollte ihn bei der Suche für die Finanzierung seines PKW-Führerscheins unterstützen, aber das hat A. alleine geschafft.

Beim ersten Kontakt zur Kompetenzagentur erhielt A. von seiner Betreuerin Nachhilfe, als er seinen Hauptschulabschluss machte und sie unterstützte ihn in seinem Berufswunsch, Gärtner zu werden. A. absolvierte eine berufsvorbereitende Maßnahme auf einem Gutshof, auf dem er als Hilfskraft in der Gärtnerei arbeitete. Aufgrund der räumlichen Nähe brach der Kontakt zur Kompetenzagentur nicht ab. Jetzt wurde er dort wieder aufgenommen, weil er Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen braucht: „Und dann hat sie [die Betreuerin] mich noch mal dieses Jahr aufgenommen, dass wir noch mal weiter Bewerbungen schreiben, dass ich vielleicht auch noch mal eine Lehrstelle finde“ [AMJWA, 79-80].

A. geht alle zwei Wochen in die Kompetenzagentur, bei Bedarf auch öfter. Seine Betreuerin gibt ihm Tipps, wie man Probleme lösen kann, was A. „immer eigentlich gut“ findet [AMJWA, 11]. Mit ihrer Unterstützung schreibt er mehr Bewerbungen als früher und vermutet, dass er weniger Absagen bekommen wird, weil sie besser geworden sind. Probleme mit der Rechtschreibung werden schnell gelöst.

A. könnte sich vorstellen, dass seine Rechtschreibschwäche besser werden könnte und er dann selbstständig Bewerbungen formulieren kann. „Ja, ja mit der Rechtschreib ähm Problem, da muss ich noch bisschen was dran machen“ [AMJWA, 255]. Auch in Zukunft wird er seiner Auffassung nach auf ausbildungsbegleitende Hilfen angewiesen sein, auch wenn seine Rechtschreibung bereits besser geworden ist. Er denkt, dass er immer mehr dazulernen kann. Mit seinen Problemen würde er nach wie vor zur Kompetenzagentur kommen, auch wenn er in Ausbildung ist.

Fallbeispiel G.: G., 19 Jahre, weiblich, deutscher Herkunft, befindet sich in einer pädagogisch betreuten Maßnahme zur beruflichen Orientierungshilfe und macht ein Praktikum in einem Tattoo-Studio. Sie hat Aussicht auf eine Fernschule, hat drei Mal die Schule abgebrochen. Die Eltern sind geschieden, die Mutter lebt in Kanada. G. ist in ihrem Leben schon häufig umgezogen, hatte offenbar Klinikaufenthalte wegen einer Borderline-Störung, vermutlich auch Erfahrungen von sexueller Gewalt. Sie lebt im betreuten Einzelwohnen und ist in therapeutischer Behandlung.

G. kommt einmal pro Woche für etwa drei Stunden zur Beratung in die Kompetenzagentur, kann aber auch wieder gehen, wenn es nichts zu besprechen gibt. Im Gespräch nimmt sich die Betreuerin Zeit für sie, sie trinken zusammen Tee und sie geht dann, „wenn alles erledigt ist“. [GWJFR, 73]) Wenn sie zwischendurch ein Anliegen hat, kann sie sich jederzeit melden, was sie perfekt findet. „Ja, da kann ich auch anrufen und weiß, dass irgendjemand drangeht“ [GWJFR, 62].

Ihren Unterstützungsbedarf bzw. ihre Probleme beschreibt G. folgendermaßen: Sie hat Probleme mit Formularen und versteht das Amtsdeutsch nicht. Sie kann (außer mit Freunden) nicht telefonieren. Sie kann sich keine Namen merken und sie findet keine Stabilität.

Gemeinsam mit ihrer Betreuerin arbeitet G. daran, sich zu orientieren und macht Pläne, was sie erledigen muss. Sie besprechen gemeinsam, was in der kommenden Woche am wichtigsten ist. Da G. leicht unter Druck gerät, ist für sie Zeiteinteilung wichtig: „Damit ich das alles hinkrieg, damit es normal weitergehen kann, damit ich nicht irgendwie in Stress komm. Stress ist für mich so das schlimmste Schimpfwort, das kann ich gar nicht haben“ [GWJFR, 11-13]. Manches muss sie alleine schaffen (z. B. entscheiden, wo ihre Waschmaschine in der neuen Wohnung aufgestellt werden soll), „Papierkram“ erledigt sie zusammen mit ihrer Betreuerin. „Dann lesen wir es zusammen und dann kriegen wir es auch raus. Also, sie hilft mir einfach die Dinge zu verstehen, so das ganze Amtliche“ [GWJFR, 17-18]. Ein Terminkalender hilft ihr, sich zu strukturieren, sich nicht zu verzetteln und den Überblick zu behalten. („Wenn man organisiert, dann ist einiges einfacher“ [GWJFR, 158]).

G. lernt mit Hilfe ihrer Betreuerin Telefongespräche zu führen, indem sie vorher über den Grund des Anrufs sprechen und welches Ziel sie erreichen will. Die Betreuerin übt mit G. den Gesprächsablauf und das Besprechen von Mailboxen. Außerdem erhält sie Unterstützung bei der Regelung ihrer finanziellen Angelegenheiten (Mietschulden u. ä.): „Das sind so wirklich Sachen, wo ich dann merk ähm, die helfen mir aus Schulden raus zu bleiben, damit es überhaupt möglich ist, dass ich irgendwie... Das ist so mein Ass im Ärmel, dass ich schuldenfrei bin. Dass ich nicht irgendwelche auch noch Schulden zurückzahlen muss“ [GWJFR, 407-410]. Die Betreuerin begleitet sie auch zur ARGE und stellt dort den Kontakt zu Mitarbeitern her: „Die wissen halt auch dass, dass ich da und da Hilfe brauche ähm. Ist es dann auch irgendwie voll toll, weil ich weiß, die Menschen von denen ich momentan abhängig bin, das heißt eben Herr X oder halt einfach mein Repräsentationsmensch für die ARGE ist ähm, ich da einfach weiß, ok, die sind auf meiner Seite. Und das ist sowas, was ich vorher nicht wirklich hatte“ [GWJFR, 397-401].

Ihre Betreuerin ist für G. ein Vorbild „von wegen Kompetenzdinge hinkriegen. Einfach, dass ich auch weiß, an was ich mich orientieren kann. Zu wissen, wie würde ich es eigentlich mal hinkriegen können“ [GWJFR, 585-586]. G. weiß, dass sie sich auf ihre Betreuerin verlassen kann: „Ich weiß auch, dass sie auch da ist, sie ist anders da. Aber wenn ich jetzt sagen würde: He, ich hab hier ein totales Problem, muss das noch irgendwie und hier und da und organisatorisch und Bla, dann weiß ich, dass sich jemand mit mir hinsetzt und alles, eins nach dem anderen, wieder organisiert und hinkriegt“ [GWJFR, 579-581]. G. kann sie fragen, was soll ich denn machen, und bekommt die passende Hilfe (Kontaktadressen, zusätzliche Gesprächszeit, ein Telefonat, einen neuen Termin, Begleitung). „Es kann ein falsches Wort fallen und schon hat sie [die Betreuerin] irgendwelche fünf Dokumente geöffnet und druckt mir irgendwas aus und dann noch hier und das. Hmm, ich brauch das doch alles gar nicht. Aber jetzt hast du es auf jeden Fall. [...] Es ist nicht mehr, als ich brauch, weil ich im Endeffekt schon froh drum bin, dass es so ist, wie es ist. Ähm und was mir einfach total gut tut“ [GWJFR, 492-493]. Wichtig ist G., dass sie trotz aller Unterstützung und Hilfe, die sie bekommt, ihre persönliche Freiheit behalten kann: „Ich mein, ich kann ja einfach herkommen. Ich muss auch nix bezahlen, ich kann einfach hierher kommen und kann auch jederzeit wieder gehen und es hat mir keiner was zu sagen. Wie gesagt, ich bin nicht abhängig davon. Es ist nicht wirklich ein Teil in meinem Leben. Es kann nicht meine Privatsphäre irgendwie eindringen oder da irgendwas verändern. Sie [die Betreuerin] kann mir eigentlich nur helfen und das macht's möglich, dass sie mir helfen kann. Sonst könnt ich es gar nicht annehmen“ [GWJFR, 479-484].

Fallbeispiel M.: M., 31 Jahre, weiblich, im Kaukasus geboren, Herkunftsfamilie lebt in Russland, Abitur mit 17 Jahren, Linguistikstudium, Diplom mit 23 Jahren, 2005 im Zuge der Familienzusammenführung mit Ehemann Umzug nach Deutschland, Sprachkurse, Arbeit als Kellnerin, 2008 Geburt des Kindes, Herbst 2009 Beginn der Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin, Trennung vom Ehemann, seither mit Kind in eigener Wohnung, Juni 2012 Abschluss der Ausbildung, lebt von BAföG und Wohngeld, hat nun Hartz IV beantragt.

M. kommt seit 2005 immer wieder zur Kompetenzagentur. Sie kann in dringenden Fällen auch ohne Anmeldung vorbeikommen. Die kurzfristige, unbürokratische Hilfe entspricht genau ihrem Unterstützungsbedarf. Anfangs erhielt sie Sprachförderung und Beratung im Hinblick auf eine Ausbildung. Ihr Berufsabschluss als Lehrerin wurde in Deutschland nicht anerkannt. Ihr Betreuer erarbeitete mit ihr eine Musterbewerbung, die ihr als Vorlage dient, mit der sie zuhause selbstständig Bewerbungen schreiben kann. Ihren Betreuer bei der Kompetenzagentur braucht sie zwischenzeitlich, da sie sehr gut Deutsch gelernt hat, nur noch für Korrekturen der deutschen Rechtschreibung und Grammatik sowie für konkrete Recherchetipps und Ratschläge für Bewerbungen in Deutschland.

M. ist dankbar, dass es eine Stelle gibt, wo sie hingehen und um Hilfe bitten kann: „Sonst habe ich keine Chancen für gute Zensuren. Und deshalb ist es schon wichtig, einfach diese Sicherheit zu haben, es steht jemand hinter meinen Rücken sozusagen, und das ist schon gut“ [MWJFU, 155-157]. Alle Mitarbeiter/innen der Kompetenzagentur, mit denen sie im Laufe der Jahre Kontakt hatte, waren hilfsbereit. Sie hörte von niemandem den Satz, dafür bin ich nicht zuständig. „Also normalerweise mit Termine,

aber wenn es schon dringend war irgendetwas, dann kam ich auch. Man wird nicht weggeschickt. Es wird geholfen und ich glaube, das ist das Gute hier“ [MWJFU, 141-143].

Seit längerer Zeit wird sie vom gleichen Betreuer beraten, der ihr eine große Hilfe war, als sie sich orientieren musste. „Ich wusste nicht, wo die Schulen gibt. Welche Möglichkeiten gab es. Ich hatte immer breite Interessen. Ich könnte eigentlich in jeder, in jede Richtung Ausbildung machen gehen, also, was Konkretes fehlte mir. Und dann habe ich konkrete Vorschläge gekriegt und dann wurde ich halt genommen“ [MWJFU, 83-86].

M. hatte nach ihrer Ankunft in Deutschland mit Behörden und Ämtern zu tun, wo sie sich nicht freundlich behandelt fühlte. „Man fühlt sich da nicht wie ein Mensch, sondern wie ein Bettler, der gekommen ist. Und die Beamter stehen zehn Stufen höher und du fühlst dich so klein und so weiß ich nicht. Und hier [in der Kompetenzagentur] ist es nicht so. [...] Also, man versucht erst mal, man nimmt deine Probleme, man hat Einfühlungsvermögen. Wahrscheinlich man versucht es wirklich ehrlich zu machen“ [MWJFU, 570-576].

M. spürte kein Interesse an ihrer Person und erhielt nicht die Unterstützung, die sie bei passgenauer Beratung hätte bekommen können. Dies kostete sie wertvolle Zeit, die sie sinnvoller hätte nutzen können. „Weil ich wusste nicht, wie das Leben hier ist. Woher sollte ich das wissen? Und irgendwie der [Mitarbeiter des Jobcenters] hat erwartet, dass ich komme und schon alles weiß. Wo ich mich bewerben möchte, was für Ausbildung ich machen möchte. Und wenn man desorientiert ist, man versteht nicht, wo man ist“ [MWJFU, 70-73]. Es hat ihr „das Menschliche“ und das Empowerment gefehlt, das fand sie erst bei der Kompetenzagentur. Die Kompetenzagentur wurde für M. eine verlässliche Anlaufstelle und beinahe eine Art Ersatz-Zuhause. Hier erhielt sie Sicherheit und Orientierung. Die Gespräche und neue Kontakte halfen ihr, ihre multiplen Verlust Erfahrungen (Familie, beruflicher Status, Sprache, Heimatland u. a.) besser zu verarbeiten. Mehrmals wollte sie zurück nach Russland, denn im Gegensatz zu ihrem Ehemann, der Arbeit und seine Familie vor Ort hatte, hatte sie vieles verloren. „Und der hat nichts verloren, der hat nur bekommen. Also, für mich, ich hab schon einiges verloren“ [MWJFU, 371-372]. M., die aus einer Akademikerfamilie kommt, hat klare Ziele: Sie möchte in Deutschland studieren, sobald ihr Kind größer und selbstständiger ist. Bis dahin will sie in ihrem neu erlernten Beruf als Heilerziehungspflegerin tätig sein.

4.3 Fördern der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen: Selbst-, und Fremdwahrnehmung

Nachfolgend werden die Aussagen von zwei 19-jährigen männlichen Jugendlichen, darunter ein Jugendlicher mit Zuwanderungsgeschichte, über die Wahrnehmung ihrer Entwicklung mit den Aussagen einer nahen Bezugsperson kontrastiert, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Entwicklungsschritte die Jugendlichen vollzogen haben und in welchen Bereichen sie weiterhin Unterstützung brauchen.

4.3.1 Fallbeispiel 1: „Früher wusste ich nicht, was ich mit dem Leben machen sollte.“

Jugendlicher: A., 19 Jahre, männlich, stammt aus einer deutschen Familie, lebt in NRW in einer Stadt mit ca. 27.000 Einwohnern, hat eine Lese-Rechtschreibschwäche, Abschluss 10. Klasse Förderschule mit Schwerpunkt Sprache, will Gärtner werden, hat eine BvB in einer Gärtnerei abgeschlossen, arbeitet derzeit als Produktionshelfer.

Bezugsperson: 31 Jahre, weiblich, Diplom-Ingenieurin Gartenbau (FH), ehemalige Ausbilderin von A. in der BvB

Entwicklung aus Sicht des Jugendlichen A.

Arbeit an fachlichen Kompetenzen und beruflichen Perspektiven

A. wurde von seiner Betreuerin in der Kompetenzagentur hauptsächlich beim Schreiben von Bewerbungen unterstützt, und sie gab ihm Nachhilfe, als er seinen Hauptschulabschluss machte. Es fällt A. schwer, Texte zu formulieren und fehlerfrei zu schreiben. Seine Betreuerin ermuntert ihn, mehr zu lesen, damit sich seine Lese-Rechtschreibschwäche verbessert. Sie erklärt ihm manche Sachen. Wenn es „irgendwelche Probleme gibt, mit der Familie, auf der Arbeit oder so“, bespricht A. es mit ihr. Sie hat Tipps, wie man Probleme schnell lösen kann.

Seine Betreuerin kümmert sich um Anträge auf finanzielle Unterstützung und hat mit A. erfolgreich einen Finanzplan für den Umgang mit Geld erstellt. „Dass wir gucken, wie viel ich im Monat zur Verfügung habe, was ich ausgeben kann und so ähm ja. Dann ähm wo ich noch ähm über das Arbeitsamt, da hatte sie mir auch mal geholfen, dass das mit dem Geld immer so hingehauen hat und so“ [AMJWA, 224-226]. A. arbeitet derzeit regelmäßig bezahlt als Produktionshelfer bei einer Getränkefirma im

Schichtdienst. Seine Betreuerin hält ihn dazu an, sich weiter um einen Ausbildungsplatz als Gärtner zu bemühen.

Unterstützungsstruktur soziales Umfeld

A. ist kontaktfreudig und verfügt über ein breites soziales Netz (Freunde, ehemalige Klassenkameraden und Kolleg/innen aus der BvB, Arbeitskollegen). Er trifft sich regelmäßig mit Freunden zum Quatschen und zum Biertrinken in der Kneipe. Zum Vater, mit dem A. zusammenlebt, besteht ein enges Verhältnis. Ausziehen möchte A. vorerst nicht. Auch zu seiner Schwester und seinem dreijährigen Neffen pflegt er engen Kontakt. Mit ihr und guten Freunden kann er über Probleme sprechen. Eine romantische Beziehung mit einer jungen Frau aus der gleichen BvB-Maßnahme ging nach kurzer Zeit wieder auseinander.

Wahrnehmung der eigenen Entwicklung

A. schätzt seine persönliche Entwicklung so ein, dass er in den letzten beiden Jahren auch durch die abgeschlossene BvB selbstbewusster geworden ist. „Ja, ich hab mich extrem positiv entwickelt. Früher wusste ich nicht, was ich mit dem Leben machen sollte. Jetzt habe ich auch ein paar Ziele, die ich erreichen will und so richtig gut geworden. [...] Bin auch glücklich drüber“ [AMJWA, 322-326]. Er möchte weiter Erfahrungen machen und immer mehr dazu lernen. A. glaubt aber, dass er weiterhin ausbildungsbegleitende Hilfen brauchen wird. A. möchte als nächstes die Führerscheinprüfung bestehen, um vom Fahrdienst seines Vaters unabhängig zu werden. Mit einem eigenen Auto kann er dann eine Ausbildung und später seinen Traumberuf finden: „[...] dass ich dann einen vernünftigen Job habe [...] gutes Gehalt, Spaß an der Arbeit zu haben, ja vielleicht dann noch ein Haus haben, Familie, schon das“ [AMJWA, 197-198]. Er möchte später sein Leben genießen.

Entwicklung aus Sicht der Bezugsperson

Arbeit an fachlichen Kompetenzen und beruflichen Perspektiven

- A. hat seinen Hauptschulabschluss geschafft: „Dafür, dass er gar kein Englisch konnte, hat er das dann sich doch durchgerafft und das war für ihn wirklich so ein großer Schritt, wo er gesagt hat: wow, super. Hat er nicht dran geglaubt, obwohl er ja immer so ein typischer Viererkandidat war und das war dann doch ein bisschen wackelig, aber er hat es halt geschafft. Hat ihm, glaube ich, menschlich sehr gut getan, dass er sieht: wow, ich kann doch was“ [SWUWA, 339-344].
- A. braucht weiter Unterstützung bei der Aneignung von theoretischem Lernstoff: „Schriftlich war wirklich nicht seins. In der mündlichen [Prüfung], also wenn man das ganze mündlich mit ihm macht, kam was bei herum, schriftlich war es einfach eine Sechs. Und praktisch war da auch nie ein Problem, also dass, also er kann das umsetzen, wenn er will. Aber er kann es halt nicht schriftlich formulieren“ [SWUWA, 367-370].
- A. müsste mehr Bücher lesen: „In seiner Freizeit? Er hat kein Buch gelesen. Das weiß ich“ [SWUWA, 17].
- A. braucht Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz: „Also, ich würde ihm das auf jeden Fall gönnen, weil es ist auch einfach noch mal so ein Reifungsprozess, ne, mit Berufsschule, dass man sich wirklich noch mal hinsetzt, dass man wirklich was machen muss. Dass man einfach merkt, man muss für seine Ziele einfach kämpfen und was tun. Das würde ihm, glaube ich, noch mal einen großen, menschlichen Schritt weiter bringen“ [SWUWA, 244-247].
- A. braucht Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen: „Wenn das jetzt nicht relativ zügig geht in dem Berufsfeld eine Ausbildung zu finden, glaube ich, wird er immer so ein Hilfsarbeiter bleiben“ [SWUWA, 237-239].
- A. braucht Unterstützung bei der Erledigung von „Papierkram“ (Anträge, Formalitäten u.a.)
- A. sollte eine aktuelle Diagnose und ein Attest über seine Lese-Rechtschreibschwäche einholen, weil er dann Prüfungen nur mündlich ablegen muss: „Das muss dann nur vorher immer angemeldet werden, aber das ist machbar. Also, bei der Landwirtschaftskammer definitiv. Und wenn er sich für einen anderen Beruf entscheidet, was ich nicht glaube, also die Handwerkskammer hat das auch, das weiß ich“ [SWUWA, 390-393].
- A. muss die Führerscheinprüfung machen: „Ich meine es ist schwierig ohne Führerschein gerade hier im ländlichen Raum eine Stelle zu finden mit Bus und Bahn, oder Bahn gibt es ja gar nicht, mit Bus relativ schwierig. Einfach äh zu den Orten zu kommen, weil die Gärtnereien immer relativ außen gelegen sind, von daher braucht er den Führerschein, um quasi erst mal den Job oder Ausbildung wahrscheinlich zu bekommen“ [SWUWA, 197-200].

Was braucht A. für seine persönliche Weiterentwicklung?

Die Bezugsperson bestätigt die Kontaktfreudigkeit und das gute soziale Netz von A., der ein „Kumpeltyp“ ist. Er verbringt seine Freizeit regelmäßig mit Freunden, mit denen er durch die Stadt zieht und Bier trinken geht. In der BvB packte er mit an und kam mit allen gut aus. Auch gegenüber Kunden war er

offen. A. kommt heute noch in der Gärtnerei vorbei, wenn er in der Nähe ist, um Hallo zu sagen. Doch sieht seine Bezugsperson nach wie vor großen Unterstützungsbedarf, insbesondere auf personaler Ebene:

- A. braucht Hilfe bei der Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung seiner Fähigkeiten und Grenzen, d. h. auch Dinge nicht zu persönlich nehmen und Kritik annehmen lernen: „Er braucht halt zwischendurch jemanden einfach, der ihm den Kopf wieder richtig rückt. Und sagt so und so ist dein Wissensstand, das schaffst du, das schaffst du nicht, setze deine Ziele nicht so hoch. Also er will dann immer ziemlich schnell viel, was zu viel ist, dass ihn dann halt jemand begleitet, so schrittweise zu arbeiten und einen Schritt vor den nächsten zu setzen und nicht schneller“ [SWUWA, 62-66].
- A. braucht Hilfe, um zu lernen, sich selbst besser zu präsentieren (Arbeit am äußeren Erscheinungsbild, an Auftreten und Verhalten): „Also er weiß schon, wie man sich zu führen hat, also er ist jetzt nicht mehr der Chaot, der er mal war, aber früher hat er es faustdick hinter den Ohren gehabt. Und da hat er sich schon gut gemacht, aber da fehlte zu Hause definitiv was“ [SWUWA, 102-104].
- A. braucht Erfolgserlebnisse, um weiter Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln zu können. „Was er gut konnte, wollte er halt immer wieder machen und präsentieren, dass er es halt einfach kann und sich darauf verlassen kann“ [SWUWA, 253-255].
- A. muss lernen, den „inneren Schweinehund“ zu überwinden, an etwas „dranzubleiben“ und sich selbst zu motivieren: „Aber das ist, glaube ich, eher so seine persönliche Einstellung, die sich da noch ein bisschen ändern muss. Es sei denn, man schafft es halt, ihn da in die Richtung zu kriegen zu sagen: komm Junge, mach, mach, dass er irgendwann merkt: Yo, ich muss das machen“ [SWUWA, 133-135].
- A. sollte mehr Eigeninitiative entwickeln: „Es ist halt mehr Eigeninitiative von ihm, dass er das schon ein bisschen umsetzt, aber noch nicht so in dem Maße, dass es wirklich gesellschaftsfähig ist, um sich selber zu ähm ja, wie sagt man das, sich selber halt ähm eigenständig zu versorgen, ist falsch aber, ne, seine Sachen zu erledigen“ [SWUWA, 299-300].
- A. sollte sich Ziele setzen und sie aktiv erreichen wollen: „Motivation weiter zu machen, sich nicht unterkriegen zu lassen und wirklich an seine Ziele zu glauben. Die kann man nur erreichen, wenn mal halt auch was dafür tut“ [SWUWA, 308-311].
- A. sollte mehr Ehrgeiz entwickeln: „Aber um in der Praxis [der Prüfung] eine Eins zu kriegen, da fehlt ihm natürlich noch ein Stück, das schafft man in neun Monaten [BvB-Maßnahme] nicht. Aber ähm den Ehrgeiz hat er gehabt. Und wenn er den auf sein Leben umsetzen kann, dann definitiv kann er das, was er will“ [SWUWA, 360-363].

4.3.2 Fallbeispiel 2: „Vielleicht kann ich das weitergeben, dass ich viel gelernt habe.“

Jugendlicher: R., 19 Jahre, männlich, Familie stammt aus dem Libanon, lebt in Brandenburg in einer Stadt mit ca. 32.500 Einwohnern, Abschluss 10. Klasse, Ausbildung zum Mechatroniker abgebrochen, Sommer 2012 wiederholt Abschluss 10. Klasse mit besserem Zeugnis, plant Abitur an einem Abendgymnasium zu machen, möchte dann studieren, am liebsten Soziale Arbeit, und mit Jugendlichen arbeiten, lebt bei den Eltern, ist ledig.

Bezugsperson: 66 Jahre, weiblich, Fachkraft für Flüchtlinge und Asylbewerber, Betreuerin der Familie von R.

Entwicklung aus Sicht des Jugendlichen R.

Arbeit an fachlichen Kompetenzen und beruflichen Perspektiven

R. ist zum zweiten Mal in der Kompetenzagentur. Nach seiner abgebrochenen Ausbildung riet ihm sein Berater, die 10. Klasse zu wiederholen, die er mit besseren Noten abgeschlossen hat. „[...] weil ich mir ein Ziel gesetzt habe. Und dass ich mich auch in Mathe verbessert habe, von einer Fünf auf die Drei“ [RMJFU, 272-274]. Nachdem ihm von zwei Mitarbeitern der Kompetenzagentur zugetraut wurde, dass er Abitur machen könne, entschied er sich für diesen Weg. Er überwand seine Angst vor Mathe, die er mit Unterstützung der Kompetenzagentur in den Griff bekommen kann, wenn er dort Nachhilfe erhält: „Ich bin ein bisschen faul, müsste mehr lernen. Also, ich würde ja, also schaffen würde ich es vielleicht so, aber, ja eigentlich ist das Problemfach eigentlich nur Mathe. Eigentlich bin ich gut“ [RMJFU, 68-70].

Unterstützungsstruktur soziales Umfeld

R. verbringt viel Zeit mit seiner Familie, die ihn finanziell unterstützt. Seine Mutter steht bezüglich des Abiturs hinter ihm. „Also, meine Mutter unterstützt mich da mehr so. Mein Vater möchte, dass ich eine Ausbildung mache“ [RMJFU, 148-149]. Über sein Leben und seine Probleme spricht R. selten, wenn dann mit einem Kumpel. R. ist kein Einzelgänger, aber nach seinem Schulabschluss beginnt für ihn ein

neuer Lebensabschnitt und der Kontakt zu seinen alten Schulfreunden, die er beim Sport traf, wurde weniger. Den Kontakt zu früheren „falschen“ Freunden hat er abgebrochen: „Naja, nicht so gute Freunde, deswegen ist es auch nicht mehr so also so der Zusammenhalt. Also, ich könnte jetzt noch mit denen herumlaufen zum Beispiel, aber dann hätte ich keinen 10. Klasse Abschluss schon“ [RMJFU, 182-184]. Eine Partnerschaft ist für ihn im Moment weniger wichtig, als die Schule, aber er möchte heiraten und Kinder haben. Seine Familie möchte er selbst ernähren können. Er könnte sich vorstellen, später woanders zu wohnen, wenn seine Frau und seine Familie damit einverstanden sind: „Also ich würd überall hin. Nicht unbedingt so in arabische Länder vielleicht, auch, aber...es ist egal. Ich würde auch in Deutschland bleiben“ [RMJFU, 248-250].

Wahrnehmung der eigenen Entwicklung

R. merkte, als er seine Ausbildung abbrach und mit einem schlechten Hauptschulabschluss dastand, dass er etwas tun muss. Er spürte die Erwartungen von anderen hinsichtlich seiner Berufsausbildung: „Von den Lehrern sowieso, von der Familie auch. Von mir selber auch eigentlich, aber früher nicht so extrem, da war es mir eigentlich nicht so wichtig. Aber ich denke, von der Gesellschaft eigentlich auch“ [RMJFU, 298-300]. Die Gespräche mit seinem Betreuer in der Kompetenzagentur halfen ihm, mehr Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten zu gewinnen. „Er hat mir ein bisschen mehr Mut gegeben“ [RMJFU, 100]. Er arbeitete mit ihm daran, sich Ziele zu setzen. „Wenn man sich keine Ziele setzt, dann schafft man das auch nicht. Die haben mir schon geholfen, also, die Kompetenzagentur hat mir schon geholfen, ein Ziel zu setzen und auch ja, hat schon also, hat schon ein bisschen gedauert, bis ich weiß was ich mache“ [RMJFU, 265-267]. Er sieht heute, wie viel Geduld sein Betreuer mit ihm hatte. Er ist seinem Empfinden nach als Person für ihn da: „Also ich sage, was ich mir vorstelle und was nicht so gut für mich ist. [...] Herr X zum Beispiel oder sein Kollege sagen was anderes zum Beispiel, damit, oder schlagen mir was vor, was besser für mich wäre sozusagen. Das macht die Arbeitsagentur vielleicht auch, aber man merkt also, man fühlt sich halt besser, wenn jemand, wenn einer für jemanden da ist und nicht nur sein Job machen möchte“ [RMJFU, 326-332]. Wenn R. keine Lust zum Lernen hat, braucht er Ermutigung, jemanden der ihm sagt, „wieder ein Jahr umsonst herum gesessen zum Beispiel“. Ermutigung wünscht er sich auch von seiner zukünftigen Klasse: „[...] damit die mich akzeptieren, so wie ich bin. Und damit sie mir vielleicht auch helfen oder ich ihnen helfe, wenn man mal irgendwas nicht versteht zum Beispiel. Und damit sie mich immer wieder ermutigen, also, wenn ich mal keine Lust habe, zu faul bin“ [RMJFU, 310-313].

Später möchte R. auf jeden Fall einen festen Job haben. „Möchte nicht ein Leben lang Zeitarbeiten oder so. Und von Hartz IV leben will ich auch nicht. Am besten gar nichts mit denen zu tun haben. [...] Genuß Geld verdienen“ [RMJFU, 212-215]. Seine Religion als Muslim möchte er weiter praktizieren und damit frei leben können.

Entwicklung aus Sicht der Bezugsperson

Die Bezugsperson kennt den familiären Hintergrund von R. gut, da sie seine Familie seit Ende 1991 betreute und auch heute noch Kontakt zu ihr hat. Die palästinensische Familie stammt aus dem Libanon. R. wurde 1993 als jüngstes und einziges der vier Kinder in Deutschland geboren. Beide Eltern hatten immer gearbeitet, um die Kinder ernähren zu können, daher machte es ihnen zu schaffen, dass sie in Deutschland keine Arbeitserlaubnis hatten. Während des etwa zehn Jahre dauernden Asylverfahrens lebte die Familie in Angst vor Abschiebung. Die gesundheitlichen Probleme beider Eltern, vor allem aber des Vaters, die Ungewissheit während des Asylverfahrens und die permanente Unsicherheit beeinflussten das Leben der Kinder.

Die Persönlichkeitsentwicklung von R. muss auch auf dem kulturellen Hintergrund seiner Familie betrachtet werden. Die deutsche bzw. westeuropäische Kultur ist vor allem auf Individuation und Unabhängigkeit vom Elternhaus ausgerichtet. Im arabischen Kulturkreis hat das Individuum vor allem im familiären Kontext Bedeutung. „Ja, dort gehöre ich hin, dort wird mich keiner schlecht behandeln, werden sie mich alle mit offenen Armen wieder aufnehmen. Das ist doch vielleicht auch ein Positiv in dieser Kultur. Was es aber den Kindern oft schwer macht, ihre Wege zu gehen“ [MWVFU, 673-676]. Beschlüsse, die das Individuum betreffen, werden häufig von der gesamten Familie gefasst.

Die Bezugsperson erläuterte auf der Grundlage ihrer langjährigen Berufserfahrung und zahlreichen privaten Kontakten mit Flüchtlingsfamilien in einer längeren Interviewpassage, was die Jugendsozialarbeit bei der Arbeit mit Jugendlichen aus Zuwandererfamilien beachten sollte.

„Man muss über die Kultur der Herkunftsländer wenigstens ein Minimalwissen haben, weil man sonst ihre Reaktionen [die der zugewanderten Menschen] nicht beachten kann. [...] Und auch wenn sie Deutsche werden eines Tages, werden sie trotzdem ihre Kultur ein Stück weit behalten. Und das sollte man ihnen auch nicht nehmen, aber man sollte schon auch strenge Regeln einführen. Das ähm habe ich immer erlebt, dass sie auch hören, wenn man etwas strenger mit ihnen spricht. Man muss auf der einen Seite sehr verständnisvoll sein, auf der anderen Seite aber auch wirkliche Forderungen stellen. Wenn es nicht ganz konträr mit ihrer Religion wäre. Dann muss man aufpassen, wenn es an die Grenzen der

Religion stößt, muss man sich wirklich schlau machen. Und dann muss man Eltern mit einbeziehen, das ist sehr wichtig. Ja, man muss die Eltern einbeziehen, den Eltern Mut machen: dein Kind kann es schaffen. Und ihr wollt hier leben, ihr möchtet das, denn ihr habt keine Chance gehabt in eurem Land, aber eure Kinder hätten eine Chance. Und dann werden sie auch im Alter mit für euch sorgen. Das, so hab ich eigentlich meine Gespräche, wenn es um Jugendliche ging, immer aufgebaut. Immer gesagt, sie können euch nur helfen, wenn sie auch aus ihrem Leben etwas machen. Und das hat ja in vielen Fällen wirklich geholfen. Wir haben viele die studieren [...]. Also, ich würde schon sagen, verständnisvoll aber konsequent“ [MWUFU, 805-824].

Die Entwicklung von R. wird von seinem kulturellen Hintergrund mitbeeinflusst, was sich in der Sicht der Bezugsperson auf R. spiegelt.

Arbeit an fachlichen Kompetenzen und beruflichen Perspektiven

- R. kann sein Abitur und ein Studium schaffen, wenn er etwas dafür tut. Darin sollte er von der Kompetenzagentur bestärkt werden: „Ja, ich traue es ihm zu, wenn er etwas tut, wenn er fleißig ist. In der Schule war es nicht immer so, aber wenn, das ist oft so, dass wenn jemand etwas will, er dann das auch durchhalten kann“ [MWVFU, 260-261].
- R. muss Durchhaltevermögen entwickeln, wenn er sein Abitur machen und dann studieren will: „Und deswegen weiß ich nicht, er hat den guten Willen, das glaube ich ihm, aber ob er es durchstehen wird, das weiß ich nicht“ [MWVFU, 280-281].
- R. muss damit zurechtkommen, dass seine Eltern bezüglich seiner weiteren Ausbildung unterschiedlicher Meinung sind: „Dann kommt er [R.] immer wieder in diese Zwickmühle hinein, ja. Die Mutter, denke ich, würde ihn sicher unterstützen und letztendlich der Vater, wenn er das 100 % will. Aber der Vater kennt ein bisschen auch seinen Sohn. Wenn er jetzt ganz sicher sein könnte, dass der R. das durchhält, dann würde er sicher auch ähm nicht sagen: nein, das machen wir nicht mit“ [MWVFU, 345-348].
- R. braucht Unterstützung in der Zwickmühle zwischen Familie und Ausbildung: „Die Eltern helfen auch finanziell natürlich ihren Kindern, auch wenn sie dann so erwachsen sind, weiter. Und das ist natürlich ein Problem. Der [Vater] möchte, dass der Sohn endlich was auf die Reihe kriegt“ [MWVFU, 287-289].
- R. kann Soziale Arbeit studieren, da er gute Voraussetzungen dafür mitbringt. „Das würde mich sehr freuen, ja. Und ich glaube, er kann das auch. Da halte ich ihn eigentlich für fähig, weil er ist sehr umgänglich. Er hat eine sehr freundliche Art und sehr nette Art, ich denke, da sollte man noch entsprechenden Einfluss ausüben“ [MWVFU, 502-504].
- R. Erfolg durch den Abschluss einer Ausbildung wäre auch ein Erfolg für seine Familie: „Denn letztendlich, wenn er es schaffen würde, wäre natürlich die Familie sehr stolz und sehr glücklich ähm. Es ist dann immer, sie schauen sehr viel, was machen die anderen“ [MWVFU, 354-355].
- R. bringt die Bereitschaft mit, nach seiner Ausbildung den Wohnort zu wechseln: „Daran sehe ich auch, dass seine Persönlichkeit sich entwickelt. Sie sind sonst ja immer alle wie Küken unter Mama als Glucke. Wenn er das auch, die Idee auch hat und auch sagt, vielleicht sogar gut, dass sie sich lösen von, ein bisschen von Papa und Mama. Auf eigene Füße stellen und da sehe ich, aber da kommt schon eine Entwicklung bei ihm. Ja, die sehe ich positiv“ [MWVFU, 592-595].

Was braucht R. für seine persönliche Weiterentwicklung?

- R. braucht noch Zeit und Unterstützung, bis er seinen Weg gefunden hat: „[R. ist] im Suchen, wo gehöre ich wirklich hin, was ist wirklich wichtig für mich. Ich glaube nicht, dass er schon so weit ist, dass er schon 100 % selber weiß, welches Leben er führen will. Wenn, dann könnte es sein, dass es ihm von anderen auch ein bisschen aufoktroiert wird. Könnte ich mir bei R. vorstellen, wissen kann ich es nicht“ [MWVFU, 468-471].
- Die Eltern von R. sollten Vertrauen in ihn haben, dass er seinen Weg gehen wird: „Ja, sie [die Eltern] brauchen bloß sehr lange, bis sie ihre Kinder als wirklich erwachsen ansehen. Das sehen sie erst, wenn sie Familie haben. Dann ist das für sie erwachsen, aber solange sie noch so zu Hause, so lange möchten sie sie auch zu Hause haben. [...] Aber die Familie war sehr offen, kann ich nicht anders sagen. Sie hätten allen Kindern alles ermöglicht, was sie eigentlich wollten“ [MWVFU, 612-614 und 554-555].
- R. braucht mehr Unabhängigkeit vom Einfluss seiner Eltern. „Die Eltern haben mit Sicherheit einen sehr guten Einfluss auf ihn. Sie haben ihn anständig erzogen, er ist ein ordentlicher Junge, kann man so sagen. Aber ähm, Sie wissen, mit 19 Jahren, auch unsere Jugendlichen, lassen sich nicht immer von Mama und Papa beeinflussen“ [MWVFU, 473-475].
- R. sollte mit der Heirat noch warten können, bis er seine Ausbildung beendet hat: „Natürlich ist er jetzt in einem Alter, wo dann auch die Eltern schauen, wo finden wir eine, die er dann vielleicht auch heiraten kann, damit das Flirten hier im Bereich aufhört, weil etwas ist in dieser Kultur. Sie

- kümmern sich alle auch immer um die Probleme der anderen. Und sie sie üben manchmal ein gewissen Druck aus“ [MWVFU, 261-265].
- R. sollte sich seinen älteren Bruder zum Vorbild nehmen, der zwei Ausbildungen gemacht hat und in seinem Beruf arbeitet: „So, und nun hoffe ich, dass R. sich durchsetzen wird. Der zweite Sohn hat sich durchgesetzt. Er ist noch nicht verheiratet und nur dann kann etwas gelingen. Wenn die dann rausgerissen werden, mit 19, 20, und müssen heiraten, haben dann gleich ein Kind, dann ist das natürlich schwer mit Ausbildung. Dann fehlt nachher der Schneid, dass zu schaffen“ [MWVFU, 271-275].
 - R. ist praktizierender Muslim. Die Entwicklung seines Glaubens sollte die Familie im Blick behalten. „Ich kenne auch die Familie, die sich sicher, die Mutter wird sich sehr freuen, wenn er der Religion wieder näher gekommen ist. Aber welche Folgen das hat, darüber, glaub ich, denkt die Familie im Moment nicht nach. [...] Gegen den ganz normalen Islam - und die Familie ist ja muslimisch - ist ja absolut nichts einzuwenden. Auch wenn er [R.] jetzt die Moschee besucht oder wenn er jetzt das Gebet macht, ist nichts einzuwenden. [MWVFU, 362-364 und 462-464]

4.4 Zusammenfassung

Die Fachkräfte arbeiten weitgehend nach den Vorgaben des Programms der Kompetenzagenturen. Sie verstehen ihre Arbeit als Dienstleistung für die Jugendlichen, denen sie Beratung, Unterstützung und Hilfe anbieten. Sie wissen, dass es für ihre Zielgruppe keine Patentrezepte, pauschalen Angebote oder schnellen Lösungen gibt. Sie setzen daher direkt bei den individuellen Bedürfnissen und Ressourcen der Jugendlichen an. Die Fachkräfte nehmen die Jugendlichen in ihrer je eigenen Besonderheit an und nehmen sie ernst. Als Betreuer/innen sind sie geduldige, verlässliche, konstante Ansprechpartner/innen mit hoher sozialpädagogischer Beratungskompetenz, die den Jugendlichen Orientierung und Stabilität im Hinblick auf ihren beruflichen Werdegang geben, aber auch – wie die Untersuchung zeigt – hinsichtlich ihres Lebens generell.

Junge Menschen werden von den Fachkräften auf das Leben vorbereitet und befähigt, Lebensphasen mit unterschiedlichen Problemen und Schwierigkeiten zu bewältigen (vgl. Böhnisch/Schefold 1985). Dabei beziehen die Fachkräfte das familiäre und soziale Umfeld in die Beratungsarbeit ein und nutzen lokale Netzwerke. Gerade in ländlichen Regionen sind jedoch die Hilfesysteme rudimentär aufgestellt. Es kommt zu teilweise langen Wartezeiten z. B. auf einen Platz bei der Schuldnerberatung oder Therapieplatz oder es werden keine geeigneten Integrationssprachkurse vor Ort angeboten. Dies hemmt die Entwicklung der Jugendlichen und die Arbeit der Kompetenzagenturen. Auch kulturelle Angebote gibt es in ländlichen Regionen kaum und die Entfaltungsmöglichkeiten für Jugendliche sind bescheiden. Die Vereine haben eher rigide Strukturen mit festen Gruppen, in die sozial benachteiligte Jugendliche nicht integriert werden. Hemmend auf die Weiterentwicklung wirken sich auch Mobilitätsprobleme der Jugendlichen in ländlichen Regionen aus.

Die Programmatik des Konzepts der Kompetenzagenturen gestalten die Fachkräfte abhängig von ihrer Persönlichkeit und ihrem professionellen Hintergrund flexibel aus. Es wird von ihnen ein „langer Atem“ erwartet, sie sollen eine verlässliche, belastbare, tragfähige Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen und Glaubwürdigkeit vermitteln, was hohe Anforderungen an die Kompetenz der Fachkräfte stellt. Hier setzt das Programm auf die Professionalität der Fachkräfte. Doch kann die Beziehungsarbeit über ein professionelles Maß hinausgehen. Gerade bei der Zielgruppe der besonders benachteiligten Jugendlichen sind sie oftmals als Person beteiligt und gefragt.

In der Haltung der Fachkräfte wird dies deutlich. Sie ist geprägt von großer Offenheit gegenüber den Jugendlichen und spiegelt sich in Aussagen wider wie „Du bist jederzeit willkommen.“, „Ich bin immer für dich da, wenn du mich brauchst.“ oder „Ich nehme dich an, wie du bist.“ Die Fachkräfte kommunizieren und kooperieren mit den Jugendlichen auf Augenhöhe, erwarten aber im Gegenzug auch Ehrlichkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit. Schnell können sie einschätzen, ob ihr Gegenüber jemand ist, „der gar nicht mehr weiter weiß und alles schon gescheitert ist“ und stellen ihr Verhalten darauf ein. Alle Jugendlichen bestätigen, dass sie sich von den Fachkräften angenommen fühlen: Die Betreuer/innen haben „immer ein offenes Ohr“; sind auch kurzfristig ansprechbar; helfen immer sofort; man kann einfach kommen und sie sind einfach da; erklären Dinge und helfen, sie zu verstehen; sie helfen bei persönlichen Problemen; sie stehen auf der Seite der Jugendlichen; sie meinen es gut; sie sind verlässlich; sie haben Interesse an ihnen als Mensch; sie verhalten sich menschlich; sie nehmen sie wieder auf. Alle Jugendlichen beschreiben ein gutes Verhältnis zu den Fachkräften, deren Interesse, Aufmerksamkeit, Hilfsbereitschaft und Engagement als besonders wohlthuend empfunden wird („Balsam für die Seele“). Die Aussagen der interviewten Jugendlichen zeigen, dass die Unterstützungsangebote der Betreuer und Betreuerinnen der Kompetenzagenturen in ihrem Bedeutungsgehalt über eine reine Arbeitsbeziehung hinausgehen. Manche empfinden den Ort als ein „zweites Zuhause“, sehen die Betreuungsperson z. B. wie eine gute „Freundin“. Dies korrespondiert mit der Wahrnehmung der Fachkräfte: „Ich bin quasi

sowas wie ein Onkelersatz, ja. Ich gehe mit ihnen richtig in die Beziehung hinein und ähm habe dann auch, wenn die Vertrauensphase erreicht ist, also auch die Möglichkeit sie so ein bisschen zu schubsen, zu leiten und zu dirigieren. Und ich glaube darin, das ist die Hauptaufgabe“ [VMFKFU, 49-52]. Die Fachkräfte bezeichnen ihre Rolle als „letzte Hoffnung“, „Anlaufpunkt“, „Lotse“, „Wegweiser“, „Ankerpunkt“, „Vermittler zwischen den Fronten“ oder „Sprungbrett“. Zwar finden die meisten Jugendlichen auch Rückhalt in ihrem sozialen Umfeld, aber Freundinnen und Freunde – vor allem solche, zu denen vorwiegend über Internet Kontakt besteht – können wenig zur Lösung ihrer Probleme beitragen. „Also, dass sie die Probleme mit Sicherheit jemanden erzählen, das ist klar, aber die finden nicht das nötige Feedback, durch diese Freunde aus diesen Problemlagen herauszukommen“ [KWFKWA, 231-232].

Der Fokus der Arbeit in den Kompetenzagenturen liegt auf der Berufsorientierung. So findet Entwicklung erwartungsgemäß nach Aussagen der befragten Fachkräfte, Jugendlichen und Bezugspersonen vorwiegend im Bereich „Qualifizieren“, also dem Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen im Übergang in die Berufsrolle, statt sowie im Bereich „Konsumieren“, also der Arbeit am Übergang in die Konsumentenrolle und dem Erlernen der Fähigkeit zur Nutzung von Geld und Warenmarkt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 41). Der Übergang in die Partner- und Familienrolle spielte bei den Befragten eine untergeordnete Rolle, ebenso romantische Beziehungen, die in den Interviews weniger thematisiert wurden. Sofern Beziehungsprobleme jedoch die weitere berufliche Entwicklung hemmen, werden sie zum Gegenstand der Arbeitsbeziehung. Fachkräfte bieten nach eigenen Aussagen und denen von Jugendlichen zuweilen auch wertorientierende Unterstützung an: „Arbeit kann Spaß machen“, „Man braucht Ziele im Leben“ u. ä.

Jugendliche mit familiären Risikofaktoren und auch mit Zuwanderungshintergrund erhalten wenig bis keinerlei elterliche Unterstützung hinsichtlich ihres Bildungsweges (vgl. Oerter/Montada 2003, Schneider/Lindenberger 2012). „Wenn die Mutter oder der Vater irgendwas sagt, du machst jetzt dies oder das, dann machen die das schon aus Trotz oder machen sie eben nicht. Dann ist das auch nicht hilfreich, da kommen wir nicht weiter, ne“ [IWFKUN, 401-403]. Einige Jugendliche leben bei den Eltern und sind finanziell von ihnen abhängig, andere leben von staatlicher Unterstützung oder verfügen über ein geringes eigenes Einkommen, das ihnen ein selbstständiges Leben nicht ermöglicht. Auffällig ist, dass die befragten Jugendlichen bei ihren Eltern wohnen bleiben möchten, zumindest so lange, bis sie sich eine eigene Wohnung leisten können bzw. bis sie selbst eine Familie gründen. Dies äußerten besonders die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Alle Jugendlichen sehen sich perspektivisch in einer festen Partnerbeziehung, wollen Familie und Kinder, doch ist ihnen derzeit ihre Ausbildung wichtiger. Die beruflichen und privaten Perspektiven wurden im Interview mit der Frage „Was gehört für Sie zu einem guten Leben?“ erfasst. Die Antworten der Jugendlichen waren sich ähnlich: sie wollen einen guten Beruf mit einem gutem Einkommen haben, d. h. nicht von ALG II leben müssen oder finanziell abhängig sein; eine eigene Familie und Kinder haben; ein eigenes Häuschen, mit Garten oder Balkon haben und ein gutes Leben führen können. Für die Verwirklichung dieser Wünsche und Visionen eines traditionell „bürgerlichen“ Lebensentwurfs gibt es in Zeiten der Globalisierung mit ihren sich auflösenden Strukturen keine Garantie mehr. So stehen die Wünsche der Jugendlichen symbolisch als Ausdruck ihrer Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Verortung und Inklusion in eine „Normalgesellschaft“.⁸

Eine Wechselwirkung zwischen konkreten pädagogischen Interventionen von Seiten der Fachkräfte und deren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der von ihnen betreuten Jugendlichen kann nicht eindeutig belegt werden. Welche Methode bei welchem Jugendlichen welche Wirkung hat, lässt sich nicht feststellen, da zu viele Faktoren die Entwicklungsprozesse bei Individuen mitbestimmen. Selbstverständlich verfügen die Fachkräfte über einen professionellen Hintergrund und ein vielfältiges Methodenrepertoire, das sie bedarfsgerecht und möglichst passgenau handhaben können.⁹ Dies entscheiden sie von Fall zu Fall. Dennoch lassen sich konkrete Ergebnisse der Untersuchung festhalten und verallgemeinern:

- Jugendsozialarbeit stellt durch ihre Ausgestaltung mit Professionalität und Menschlichkeit einen Raum/einen Ort zur Verfügung, in dem Jugendliche lernen und reifen können.

⁸ Den Hinweis, dass ausgegrenzte Jugendliche ihren Wunsch nach Zugehörigkeit in einer entgrenzten Gesellschaft über die beinahe klischeehaften, bürgerlichen Bilder „Haus, Familie, Kinder, Beruf“ zum Ausdruck bringen, verdanke ich Heide Funk, emeritierte Professorin der Fakultät Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida / Rosswein.

⁹ Zu den genannten Methoden zählen z. B. das Rollenspiel (z. B. Telefonate führen lernen), Aktives Zuhören, Training für Körperpflege und Gesundheitserziehung, Testverfahren, Kommunikationstraining (Ich-Du-Botschaften), Einzelgespräche, Lebenspraktische Übungen (z. B. Tisch decken), handwerkliche Aufgaben, Training sozialer Kompetenzen (Konfliktlösung, Kritikfähigkeit üben, interkulturelle Kompetenz erwerben), erlebnispädagogische Erfahrungen vermitteln (Kurzreisen, Projektarbeit), Praktika ermöglichen, Lebenswegeplanung. Bei einigen pädagogischen Instrumenten müssen entsprechende personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, was nicht immer der Fall ist.

- Jugendsozialarbeit bzw. besonders engagierte Betreuer/innen bieten Jugendlichen einen Raum/einen Ort, in dem sie neben fachlicher Kompetenz Lebensbewältigungskompetenz erwerben können.
- Jugendsozialarbeit fördert fachliche, soziale und personale Kompetenzen von Jugendlichen und trägt dadurch wesentlich dazu bei, dass sie Entwicklungsschritte gehen und schrittweise Entwicklungsaufgaben meistern können.
- Jugendsozialarbeit hat nicht zum Ziel, alle Entwicklungsaufgaben des Jugendalters mit den Jugendlichen anzugehen (z. B. Findung der Geschlechtsrolle oder Entwicklung von politischer Teilhabe), sondern konzentriert sich auf ihre Kernaufgaben. Jedoch können Entwicklungsschritte angestoßen werden, die auch andere Lebensbereiche berühren.
- Lern- und Entwicklungsprozesse von Jugendlichen werden auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung zur Fachkraft in Gang gesetzt.
- Die Qualität der Beziehung beeinflusst, ob die Jugendlichen Entwicklungsschritte zu gehen bereit und in der Lage sind: Sie brauchen eine Begegnung von Mensch zu Mensch.

5 Ergebnisdiskussion und Ausblick

Das folgende, abschließende Kapitel des Projektberichtes fasst die zentralen Erkenntnisse und Ergebnisse der Studie zusammen. In diesen Teil fließen Praxiserfahrungen und Reflexionen von Fachkräften der Jugendsozialarbeit ein, die am Workshop „Ich bin selbstbewusster geworden...“ teilnahmen, der im Rahmen des Forschungsprojekts vom 8. bis 9. November 2012 in der IN VIA Akademie in Paderborn stattfand. Hier wurden erste Ergebnisse der Untersuchung mit den Teilnehmer/innen diskutiert.

Eine Vorannahme der Untersuchung, dass nämlich Jugendsozialarbeit bzw. die Jugendberufshilfe als ein Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden muss, wird im Folgenden dezidiert belegt und vertiefend erörtert. Dabei gerät zunächst Jugendsozialarbeit als wichtige dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution neben Familie und Schule in den Blick. Im Anschluss wird herausgestellt, wie bedeutsam die Beziehungsarbeit für die Bereitschaft von Jugendlichen ist, sich entwickeln zu können und zu wollen, und mit welchen pädagogischen Interventionen und Methoden die Fachkräfte deren Persönlichkeitsentwicklung fördern. Hierbei wird deutlich, dass sich Jugendsozialarbeit und hier besonders die Jugendberufshilfe nicht für die Förderung aller Aspekte der Persönlichkeit von Jugendlichen zuständig fühlt, sondern dass sie ihren Fokus auf die Berufsentwicklung legt. Allerdings werden dabei gleichsam „durch die Hintertür“ auch solche Entwicklungsaufgaben Bestandteil der Betreuungsarbeit, die die Jugendlichen „mitbringen“ und deren Nichtbewältigung im Extremfall eine erfolgreiche Berufsfindung verhindern können. Wenn das der Fall ist, dann arbeiten die pädagogischen Fachkräfte bewusst und wissentlich zunächst an den Hindernissen für die Weiterentwicklung der Jugendlichen. Dabei erweisen sich ihre Interventionen und Methoden die sie einsetzen als äußerst erfinderisch. Jedoch ist ihnen auch – wie diese Studie zeigt – ein großer Teil ihrer Leistung, der direkte Auswirkungen auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung hat, nicht bewusst. Welche Konsequenzen dies für das Verständnis ihrer Arbeit, die Einschätzung ihrer Arbeitsleistung und auf die Außenwirkung des Berufsfeldes Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe hat, wird abschließend diskutiert. Aus den Ausführungen folgt das wichtige Resümee, dass Jugendsozialarbeit als Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen ihre Handlungsspielräume auf alle Fälle schützen und erhalten muss, wenn sie weiterhin qualitativ hochwertige Unterstützungsangebote erbringen will. Dies wird wohl weiterhin politisch einzufordern sein.

5.1 Jugendsozialarbeit als Lernort

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Jugendsozialarbeit ein Ort des Lernens und der (Persönlichkeits-)Entwicklung für Jugendliche ist. Es bedarf allerdings der professionellen Ausgestaltung des Ortes durch engagierte Fachkräfte, damit eine vertrauensvolle Atmosphäre entsteht, in der Prozesse in Gang kommen können. Im Prozess des Lernens erhalten die Jugendlichen Informationen und Impulse, die sie im Idealfall aufnehmen und auf ihre Weise in ihrem Leben umsetzen können. Lernen im sozialpädagogischen Handlungsfeld wird auch als Verhaltensänderung, Kompetenzerweiterung und Qualifikation verstanden (vgl. Schilling 2005, S. 142). Es zielt ganz allgemein darauf ab, „die produktive und auf Förderung angewiesene Fähigkeit des Menschen, Vorstellungen, Gewohnheiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu verändern“ (Giesecke 1990, S. 48). Der Neuerwerb von Wissen erfolgt durch Erfahrungen machen, Probieren, Einsicht, Übung und Lehre und soll dem Lernenden den Umgang mit sich und der Welt erleichtern, ihn erweitern oder vertiefen. „Das Lernen muss ihm [dem Menschen] helfen, sich selbst besser zu verwirklichen, d. h. sich selbst besser in die Welt hineinzuleben, und das Lernen muss ihm auch helfen, die Inhalte und Forderungen der Gesellschaft angemessen zu verstehen und zu erfüllen, d. h. ihnen besser gewachsen zu sein“ (Roth 1973, S.

188). Diese Lernprozesse stoßen die Fachkräfte in den Kompetenzagenturen an: „Es gibt Dinge, die kann man nicht wissen, aber die kann man erlernen, das sage ich halt immer ganz gerne“ [KWFKWA, 519-520].

Die erziehungswissenschaftliche Forschung geht davon aus, dass Familie und Schule die ersten Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitutionen sind, bei denen der „Werdungsprozess“ der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht. Längst nicht alle Kinder erwerben dabei eine tragfähige Entwicklungsgrundlage: Risikofaktoren sind zerrüttete, problembelastete Herkunftsfamilien; Eltern, die ihrer Erziehungsverantwortung nicht gewachsen sind; Eltern, die wenig Interesse oder Kompetenzen mitbringen, um die Bildungsentwicklung ihrer Kinder angemessen unterstützen zu können; Schulen, deren Anforderungen die Kinder und Jugendlichen nicht erfüllen können und die zu Verweigerung führen. Schulverweigerung und andere Verweigerungshaltungen sowie Formen von Selbstausgrenzung aus der „Normalität“ sind häufig Ergebnisse der Suche nach Handlungsfähigkeit in schwierigen Lebens- und Konfliktkonstellationen. Jugendliche machen, bis sie als „Fälle“ in Erscheinung treten, eigene, Lernerfahrungen in informellen, nonformalen und formalen Lernkontexten und sie machen Konflikt- und Ausgrenzungserfahrungen, die stets geprägt sind von Gefährdungen wie Scheitern, Entwertung oder Ablehnung. Jugendsozialarbeit fängt diese Jugendlichen bewusst durch eine nicht-ausgrenzende Herangehensweise auf: „Du bist jederzeit willkommen.“, „Ich bin immer für dich da, wenn du mich brauchst.“, „Ich nehme dich an, wie du bist.“ Jenseits einer gültigen Bezugsnorm des Normallebenslaufs gilt es für die Fachkräfte im Blick zu behalten, dass sie auch biographische (Lern-)Prozesse unterstützen und jungen Erwachsenen vermitteln, dass ihr Leben unabhängig vom Arbeitsmarkt und trotz brüchiger Übergänge dennoch einen gewissen inneren Zusammenhang und Wert hat (psychosoziale Förderung und Stabilisierung durch Biografie orientiertes Arbeiten). Somit wirken diese Lernerfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ein.

Sozialpädagogik ist hier als gleichberechtigte und wichtige dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution gefragt. Jugendsozialarbeit unterstützt junge Menschen, die nicht „werden“ konnten oder noch nicht „geworden“ sind. Sie kümmert sich um die „Bewährung“ des Gewordenen bzw. darum, „die Selbstbestimmung des Menschen prophylaktisch zu sichern bzw. metaphylaktisch wiederherzustellen“ (Schmidt 1981, zit. n. Schilling 2005, S. 142). Dabei orientiert sich die Sozialpädagogik an der Lebenswelt der Adressat/innen und berät sie bezüglich der Zurverfügungstellung von Ressourcen und deren Vernetzung. Die Fachkräfte können zumeist auf ein breites, über einen längeren Zeitraum aufgebautes Netzwerk und „Insider-Kenntnisse“ am Ort zurückgreifen. Jugendsozialarbeit ist also gleichsam notwendigerweise ein Ort, an dem Jugendliche „werden“ können und an dem sie neben beruflich-fachlicher Kompetenz Lebensbewältigungskompetenz erlernen.

In den Interviews dieser Studie schildern die Jugendlichen selbst, was sie in der Kompetenzagentur für sich persönlich erfahren und lernen (vgl. Fallbeispiele in den Kapiteln 4.2.1 und 4.3.1):

Fallbeispiel A.: Ich kann mir Hilfe holen. Es hört mir jemand zu. Ich kann über Probleme sprechen. Probleme sind lösbar. Ich lerne dazu. Ich darf Fehler machen. Ich bin zufrieden und dankbar für die Unterstützung.

Fallbeispiel G.: Ich brauche Hilfe. Ich kann mich auf meine Betreuerin verlassen.

Wenn ich Hilfe brauche, ist jemand für mich erreichbar/ansprechbar/da. Ich kann Hilfe annehmen und werde trotzdem nicht abhängig. Die Hilfe meiner Betreuerin tut mir gut.

Ich kann einfach kommen und darf wieder gehen. Jemand nimmt sich Zeit für mich.

Ich kann lernen, mich zu orientieren. Pläne machen hilft mir, Prioritäten zu erkennen. Wenn ich mir die Zeit einteile, gerate ich weniger unter Druck. Manches schaffe ich alleine, für manches muss ich mir Hilfe holen. Ich kann lernen, Dinge alleine hinzukriegen. Auch meine Betreuerin versteht nicht alles. Es gibt Menschen, die sind auf meiner Seite. Ich behalte trotz Unterstützung meine persönliche Freiheit und meine Privatsphäre.

Fallbeispiel M.: Ich darf immer kommen. Ich werde nicht weggeschickt. Ich darf um Hilfe bitten. Die Menschen in der Kompetenzagentur sind hilfsbereit. Ich brauche kurzfristige, unbürokratische, konkrete Hilfe und bekomme sie. Ich habe Orientierung gefunden.

Die Mitarbeiter/innen in der Kompetenzagentur sind einfühlsam und menschlich. Ich brauche Ermutigung und bekomme sie. Sie stärken mir den Rücken. Ich kann mich auf sie verlassen. Ich bin dankbar.

Fallbeispiel A.: Ich bin selbstbewusster geworden. Ich habe gelernt, etwas mit meinem Leben anzufangen. Ich habe mir Ziele gesetzt. Ich bin glücklich, dass ich mich so entwickelt habe. Ich bin offen für neue Erfahrungen. Ich möchte weiter lernen. Ich brauche Hilfe. Ich kann unabhängiger werden. Ich blicke optimistisch in die Zukunft.

Fallbeispiel R.: Ich kann Dinge selbst in die Hand nehmen. Ich habe mehr Selbstvertrauen bekommen. Ich brauche Ermutigung und bekomme sie. Ich habe gelernt, mir Ziele zu setzen. Ich kann Ziele erreichen. Mein Betreuer ist geduldig mit mir. Er ist für mich da. Ich möchte so akzeptiert werden, wie ich

bin. Ich kann helfen und brauche manchmal Hilfe von anderen. Ich bin manchmal faul, aber nicht dumm. Ich will finanziell unabhängig sein. Mein Glaube ist mir wichtig. Ich möchte frei leben können.

Personale und soziale Kompetenzen, die die Jugendlichen im Rahmen der Jugendsozialarbeit über die beruflich verwertbaren, fachlichen Kompetenzen hinaus erlernen, lassen sich nur im Einzelfall und durch die Beobachtung über einen längeren Zeitraum mit wissenschaftlichen Methoden erfassen. Hierzu wären Verfahren zu entwickeln, die persönlichkeitsrelevante Items zu Beginn der Beratung in der Kompetenzagentur erfassen, ein zweites Mal nach einer gewissen Beratungszeit und schließlich zu dem Zeitpunkt, wenn der/die Jugendliche nach eigenem Ermessen „alleine gehen“ kann. Dazu müsste sich die Jugendsozialarbeit mehr zu ihrem Bildungsanspruch in der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung bekennen und sich (wieder mehr) auf das pädagogisch-didaktische „Kerngeschäft“ der Bildungsvermittlung im Übergangssystem (Unterrichten, Ausbilden, Fördern, Beraten etc.) besinnen (vgl. Preißer 2009, S. 202). Dies hieße auch, die eigene Arbeit nach außen offen und überprüfbar zu machen, will man als gleichberechtigte dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution neben Familie und Schule gelten. Lernfortschritte der Jugendlichen sollten dokumentiert werden können. Eine Fachkraft reflektierte in diesem Kontext ihre eigene Arbeit durchaus selbstkritisch im Interview: „Es ist nicht so, dass wir nicht ähm auch Sachen unternommen haben mit Klienten, die im Endeffekt sich als nicht zielführend erwiesen haben. Wir sind keine Götter. Man hat dann schon eine Vorstellung, man spricht mit den Jugendlichen, aber wir müssen auch mal evaluieren: Hat es denn Sinn gehabt? War das richtig? Sind wir nicht einen Schritt zu weit gegangen, zu schnell vorwärts gegangen?“ [VMFKFU, 116-120] Die Überprüfung der eigenen Arbeit bzw. Selbstevaluation kann die Qualität der Arbeit erst sichtbar machen und sogar verbessern.

Frustration, Resignation und das Gefühl, „Reparaturstelle“ von gesellschaftlich erzeugten Problemfällen zu sein, entsteht im jeweiligen Tätigkeitsfeld innerhalb der Jugendsozialarbeit vermutlich dadurch, dass die Fachkräfte sich nicht ausschließlich um die berufliche Entwicklung der Jugendlichen und deren aktuellen Probleme kümmern können, selbst wenn sie es wollten. Die Jugendlichen bringen zunehmend massivere Probleme und Persönlichkeitsstörungen mit, die Lernprozesse behindern und daher zum Gegenstand der Arbeitsbeziehung werden müssen. Diese Tendenz wird sich nach Meinung der Fachkräfte trotz oder vielleicht sogar wegen des demografischen Wandels fortsetzen. Daher ist es wichtig, dass sie sich konsequent abgrenzen und Probleme, die sie in der Berufsberatung nicht bearbeiten können, delegieren (z. B. an therapeutische Beratungsstellen). Bereits jetzt stellen Fachkräfte einen höheren Bedarf an präventiver Arbeit (Familienhilfe, Interventionsprojekte gegen Mobbing an Schulen, schulpsychologische Betreuung, Schulverweigerungsprojekte), Beratungsstellen (Rechtsberatung, Drogen- und Schuldenberatung) und therapeutischen Angeboten fest („Therapie vor Berufsberatung“). Häufig ist schnelles Handeln im Beratungskontext nicht möglich, weil z. B. Therapieplätze kurzfristig nicht zur Verfügung stehen.

Jugendsozialarbeit kann und muss sich daher nur bis zu einem gewissen Grad als Lernort für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen begreifen und muss ihre Grenzen klar benennen, damit sie sich nicht selbst überfordert. Dies zeigt das von den Fachkräften in den Kompetenzagenturen beschriebene Rollenverständnis deutlich: Sie fokussieren ihre Angebote auf die Förderung der beruflichen Weiterentwicklung und das Erlernen beruflich-fachlicher Kompetenzen. Gravierende Persönlichkeitsstörungen und Versäumnisse im „Werdungsprozess“ von Jugendlichen kann sie nicht bearbeiten und muss auf Angebote eines professionellen, möglichst lokalen oder regionalen Unterstützungsnetzes zurückgreifen können. Jugendsozialarbeit nimmt sich aber der Jugendlichen mit „normalen“ Erfahrungen von Versäumnissen, Behinderungen, Verlusten, Hemmnissen und Schwierigkeiten an, die ausgesprochen oder unausgesprochen Teil der Arbeitsbeziehung werden. Sie schätzt ein, welche Probleme von Jugendlichen so dringlich sind, dass sie „mitbearbeitet“ werden müssen, damit sie perspektivisch zur sogenannten „Ausbildungsreife“ oder „Berufsfähigkeit“ gelangen können. Um diese Reife zu gewinnen, müssen immer mehr Jugendliche (Nach-)Reifungsprozesse bzw. eine Art „nachholender Entwicklung“ durchlaufen. Dabei lernen sie sich gleichzeitig besser als Person kennen und sie lernen, ihr Leben besser in den Griff zu bekommen, ja zuweilen auch auf einer Metaebene einen Sinn darin zu finden, diese „Schleifen“ in ihrer Persönlichkeitsentwicklung drehen zu müssen.

5.2 Fördern von (Persönlichkeits)-Entwicklung über Beziehung

Lern- und Entwicklungsprozesse werden auf der Basis einer vertrauensvollen, wertschätzenden Beziehung in Gang gesetzt. Die Familie bzw. die Eltern als erste Sozialisationsinstanz prägen weitgehend die Grundmuster der Persönlichkeitsentwicklung und haben direkten Einfluss auf die Leistungs- und Sozialentwicklung der Kinder (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 25). Störungen in der Leistungs- und Sozialentwicklung sind häufig Gegenstand der Beratung im Kontext der Kompetenzagenturen. Für die berufli-

che Entwicklung der Jugendlichen sind Leistungsbereitschaft und soziale Kompetenzen wichtige Kriterien. Wie die durchgeführte Untersuchung zeigt, müssen die Fachkräfte zunächst eine gute, stabile, vertrauensvolle Beziehung aufbauen, um die Jugendlichen zu erreichen und in der Beratung zu halten: „Einen wesentlichen Knackpunkt sehe ich in dieser persönlichen Beziehung“ [VMFKFU, 54-55]. Jugendliche suchen in ihrer Adoleszenzphase vertrauensvolle Beziehungen außerhalb des familiären Kontextes, was den Aufbau der Beziehung zur Fachkraft begünstigt. Jedoch bleibt offen, wie genau sich die Beziehung im Einzelfall entwickelt. Die Qualität der Beziehung hängt u. a. von der Persönlichkeit, der Professionalität, der Berufs- und der Lebenserfahrung des Betreuers/der Betreuerin ab und ist mit wissenschaftlichen Methoden kaum zu erfassen. Ein Jugendlicher äußerte spontan im Interview, was die Qualität der Beziehung zu seiner Betreuerin ausmacht: „Die haben nicht so ein Einfühlungsvermögen, die Berufsberater in der Arbeitsagentur. Die gucken zwar ähm und helfen auch beim Suchen, aber mit denen kann man nicht so reden, als wie zum Beispiel mit Frau X“ [RMJUN, 445-447]. Seine Aussage steht exemplarisch für die Aussagen aller Jugendlichen: Mit jemandem reden zu können, der oder die sich in die eigene Lage einfühlen kann und hilft, ist offenbar ein Kriterium, wenn nicht das wichtigste, um die Grundlage für Entwicklungsbereitschaft bei den Jugendlichen zu schaffen. Auch wenn die Professionellen im Rahmen ihrer Berufsrolle agieren, wirken sie auf die Jugendlichen dabei „menschlich“ (wie Freundin, Onkel, Elternersatz). Auf der Basis dieser Beziehung kann dann neben der Beziehungsarbeit auch Erziehungsarbeit und damit Arbeit an der Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Jugendlichen geleistet werden, was das Programm der Kompetenzagenturen ausdrücklich anrät.

5.3 Pädagogische Unterstützungsformen

Den Schwerpunkt ihrer Unterstützungsleistung sehen Fachkräfte in Kompetenzagenturen in den Arbeitsformen Einzel(fall)hilfe und Beratung. Beratung wird verstanden als „Informations- und Entscheidungshilfe bei der Findung von Bildungsgängen sowie Vorsorge und Hilfe bei der Reduzierung und Überwindung individueller Lern- und Verhaltensstörungen“ (Buchinger 1977, zit. n. Schilling 2005, S. 237). Fachkräfte arbeiten in den Gesprächen u. a. nach dem Verfahren des „Aktiven Zuhörens“ (nach Carl Rogers) und schaffen einen ungestörten Gesprächsraum. Ergänzend setzen sie vielfältige Methoden wie Tests, Lebenswegeplanung, Rollenspiel, Trainings für soziale Kompetenzen und Kommunikation, lebenspraktische Übungen, erlebnispädagogische Angebote, Praktika u. a. m. ein. Welche Methode für welche/n Jugendliche/n geeignet ist, entscheiden die Fachkräfte von Fall zu Fall gezielt und bewusst. Auch hier ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen durch diese vorwiegend auf ihre berufliche Entwicklung abzielenden Unterstützungsformen darüber hinausgehende Erkenntnisse über sich und ihre persönliche Lebensgestaltung gewinnen. Die Fachkräfte orientieren sich an den vier Grundmodellen sozialpädagogischen Vorgehens: Lehren, Animieren, Fördern, Beraten (vgl. Schilling 2005, S. 244). Sie entwickeln gemeinsam mit den Jugendlichen Formen des Herangehens an Aufgaben und Lösungen von Zielen und/oder Problemen. Es geht dabei nicht allein um die Vermittlung von Informationen, sondern die Formen des Herangehens sollen „Kommunikation stiften und Handlungen anregen“ (Galuske/Müller, zit. n. Schilling 2005, S. 233).

Jugendsozialarbeit, insbesondere die Jugendberufshilfe verfolgt allerdings nicht das Ziel, alle Entwicklungsaufgaben des Jugendalters anzugehen, sondern sie arbeiten an denen, die die Jugendlichen mitbringen. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Jugendlichen neben der Unterstützung bei der Findung der Berufsrolle (Entwicklungsaufgabe Qualifizieren: Aufbau intellektueller und sozialer Kompetenzen) häufig Unterstützung beim Übergang in die Konsumentenrolle benötigen (Entwicklungsaufgabe Konsumieren: Fähigkeit zur Nutzung von Geld und Warenmarkt). Hingegen sehen die Fachkräfte es nicht als ihre genuinen Aufgaben an, sie bei der Findung ihrer Geschlechtsrolle zu unterstützen (Entwicklungsaufgabe Binden: Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle und Partnerbindung) oder ihre Entwicklung hin zur Mündigkeit als Bürger/in zu fördern (Entwicklungsaufgabe Partizipieren: Entwicklung von Werteorientierung und politischer Teilhabe). Wenn jedoch in Einzelfällen Beziehungen die berufliche Fortentwicklung von Jugendlichen behindern, schreiten die Fachkräfte ein: „Es gibt ja die andere Gruppe, die ist ja wieder, ist ja nur in Beziehung, die versinken in Beziehungen, in sozialen und kriegen ihr Leben nicht auf die Reihe“ [AWFKFR, 281-283]. In solchen Fällen geben sie Rückmeldung, welche Konsequenzen dieses Verhalten hat. Das soziale Umfeld der/des Jugendlichen wird daraufhin „abgeklopft“, ob es sie/ihn eher unterstützt oder sich hemmend oder destruktiv auf die Weiterentwicklung auswirkt. In ihren Netzwerken finden sie zwar zumeist Anerkennung, aber nicht die Lösung ihrer Probleme. Fachkräfte unterstützen die Jugendlichen dabei zu lernen, zwischen „echten“ und „falschen“ Freunden zu unterscheiden. Sie helfen ihnen, Menschen in ihrem Umfeld wahrzunehmen, die ihnen „guttun“, sie unterstützen können und geben Hinweise, wie sie Kontakt zu ihnen aufnehmen bzw. intensivieren können. Isolierte Jugendliche werden ermuntert, Kontakte zu knüpfen, Jugendliche in symbiotischen Beziehungen dabei unterstützt, unabhängiger zu werden.

Die individuellen Problemlagen der Jugendlichen führen in manchen Fällen dazu, dass Fachkräfte außergewöhnliche Maßnahmen ergreifen, erfinderisch agieren, aus der konkreten Situation heraus spontan handeln, die Gunst des Augenblicks nutzen, um Probleme zu lösen. „Wenn dann irgendwas kommt ähm, wo man merkt: ok, das ist jetzt was ähm, das ist wichtig. Und da bei der Erzählung jetzt gerade verändert sich was, oder was positiv, dann ähm ist dann so ein Moment eben“ [AWFKFR, 437-439]. Sie gehen dabei auch Risiken ein und nehmen zusätzliche Arbeit in Kauf, um einzelne Jugendliche weiterzubringen: Eine Fachkraft nimmt sich mehr Zeit als geboten für die Betreuung der Mutter eines Jugendlichen, um den Kontakt zwischen beiden wieder herzustellen. „Dass man sie [die Mutter] dort auch begleitet, dass man, sie hat die Möglichkeit sich zu melden, über das Geschehene zu sprechen, sich zusammzusetzen. Wo setzen wir jetzt an? Wo kann man jetzt noch mal auf den Sohn zugehen? Oder sie holt sich einfach andere Ratschläge, will einfach nur erzählen, wie es ihr gegangen ist“ [KWFKWA, 240-243].

Eine Fachkraft übernimmt auf eigenes Risiko nach Absprache mit den zuständigen Behörden einen Teilnehmer von der Jugendgerichtshilfe, der sich in einer BVB-Maßnahme befindet, um mit ihm eine berufliche Perspektive zu erarbeiten. „Deswegen war ich schon, muss man auch mal sagen, etwas mehr Druck. Der Teilnehmer äh hat das durchgezogen, hat seinen Hauptschulabschluss gemacht. Hat anschließend hier die ähm naja, anschließend hat er hier am Hof eine einjährige Weiterbildungsmaßnahme gemacht im Bereich Agrarwirtschaft“ [KWFKWA, 585-588].

Eine Fachkraft ermöglicht den Jugendlichen ein dringend benötigtes Training über einen „Umweg“: „Basiskompetenz, teilweise üben wir sie hier ein, haben auch schon Sozialkompetenztrainings gemacht, die nannten wir dann Assessment, weil wir dürfen keine Sozialkompetenztrainings machen bei uns, aber es gibt hier keine Angebote“ [VMFKFU, 180-182].

Eine Fachkraft nutzt informelle Kontakte für die Arbeit, da strukturelle Probleme auf Einrichtungsebene bestehen. „Also, das ist eine persönliche Beziehung, die man zu den einzelnen hat. Also eine strukturelle ist dann nicht so da. Es gibt einen Sozialarbeiter-Stammtisch, die grobe Linie wird abgesprochen“ [VMFKFU, 242-245].

Eine Fachkraft erreicht, dass Jugendliche aus dem Übergangssystem noch einmal in die Schule zurückgehen dürfen, um die Chance auf einen besseren Schulabschluss zu bekommen. „Manchmal haben wir auch noch mal mit der Schule geredet, ob nicht mit einer entsprechenden Hilfe, wenn denn noch die Möglichkeit bestand, dass sie dann die Schule wiederholt haben, ein Jahr wiederholt haben“ [VMFKFU, 321-323].

Eine Fachkraft kümmert sich weiter um einen Jugendlichen, der wegen gesundheitlicher Probleme seine Ausbildung nicht beenden konnte und nun neu vermittelt werden muss: „Also, theoretisch ist er aus dem Alter raus, ich dürfte ihn eigentlich gar nicht in der Kompetenzagentur weiter betreuen. Machen wir nicht, der kommt dann trotzdem, wird nicht geführt und ist auch in Ordnung. Das ist mein Privatvergnügen, unser Privatvergnügen. Da können wir dann halt nicht trennen“ [VMFKFU, 523-527].

Eine Fachkraft stellt den Kontakt zwischen Vater und Sohn über ihr gemeinsames Interesse am Gitarre spielen her: „Und das hat dann wohl anscheinend, also geklappt, also dass er dann halt bei seinem Papa...Ok, dann gehe ich zu ihm und mach Gitarrenstunden“ [AWFKFR, 435-437].

Eine Fachkraft begleitet einen Jugendlichen zu Schulgesprächen und zur Schulabschlussfeier, da die Eltern nicht mitkommen können. „Da war ich halt zum Beispiel auch mit, weil die Eltern nicht da waren, so. Und das ist ihm dann auch wichtig, glaube ich. Da hat er sich gefreut, als ich gesagt habe, ich könnte ja kommen“ [WWUUN, 149-151].

Eine Fachkraft macht mit Jugendlichen, die nicht schwimmen können und sich dafür schämen, einen Schwimmkurs, weil sie nicht mit jüngeren Kindern schwimmen lernen möchten: „Und dann sind wir, ein Freund von mir noch, irgendwie, weiß ich nicht, zwei Monate einmal in der Woche dann nach B. gefahren und sind da in die Schwimmhalle gegangen, bis sie ihre Seepferdchen machen konnten. Einfach auch so ein bisschen praktische Hilfe brauchen sie manchmal auch“ [WWUUN, 115-118].

Eine Fachkraft berät die Eltern des von ihr betreuten Jugendlichen, in welche Grundschule sein jüngerer Bruder gehen soll. „Ja, ich stehe halt für Fragen zu Verfügung ähm. Ich helf dann auch schon mal mit praktischen Sachen, wenn irgendwas nicht klar ist oder ähm ja, oder auch in der Familie“ [WWUUN, 219-220].

Eine Fachkraft besorgt einer Jugendlichen ein Fahrrad, um ihre Mobilität zu erhöhen.

Eine Fachkraft macht mit einer Jugendlichen eine „Kleiderprobe“ mit Altkleidern, um ein neues Erscheinungsbild für sie zu finden.

Eine Fachkraft stellt Jugendlichen Porzellan- statt Plastikteller zur Verfügung, was dazu führt, dass sie die Teller nicht mehr herumwerfen.

Fachkräfte sind äußerst kreativ, wenn es darum geht, Hindernisse zu überwinden, die die persönliche Weiterentwicklung von Jugendlichen behindern. Dafür nutzen sie lokale Netzwerkstrukturen, aber auch persönliche Kontakte. Ihre Hilfsangebote gehen zuweilen über das notwendige Maß hinaus, wenn sie es persönlich für richtig halten und vertreten können. Jugendsozialarbeit bzw. die Jugendberufshilfe in diesem Rahmen fördert neben den fachlichen Kompetenzen von Jugendlichen teils beabsichtigt, viel-

fach aber auch unwissentlich, soziale und personale Kompetenzen. Sie trägt somit mehr als zu Beginn der Untersuchung angenommen zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen durch die Kompetenzagentur bei. Die Dimension ihres Einflusses ist den Fachkräften vermutlich nicht bewusst. Das Berufsfeld kann diese Qualität der Arbeit mit ihren Ergebnissen deshalb bisher auch nicht selbstbewusst in die Gesellschaft hineinbringen.

5.4 Vermittlung in das Erwerbsleben als Entwicklungsschub

Das Programm der Kompetenzagenturen sieht vor, besonders benachteiligte Jugendliche zu erreichen, zu halten und dann zu vermitteln. Die Arbeit der Vermittlung wird den Fachkräften zugewiesen. Der Prozess der Qualifizierung kann vom Jobcenter jedoch unterbrochen werden, wenn Jugendliche zeitweilig an einer anderen Maßnahme teilnehmen sollen. Das Ziel der Qualifizierung wird von den Geldgebern mitbestimmt. Dies behindert die Arbeit der Kompetenzagenturen, obwohl die Fachkräfte einräumen, dass weniger Vorgaben als beispielsweise bei BvB-Maßnahmen vorhanden sind, ihr Betreuungsschlüssel günstiger ist und die Arbeitsbasis auf einer (relativen) Freiwilligkeit und Kontinuität basiert.

Die vorliegende Studie belegt, dass die Fachkräfte die Jugendlichen erreichen und halten können. Diese Aufgaben liegen weitgehend in ihrem eigenen Kompetenzbereich, während sie bei der Vermittlung auf die Kooperation mit anderen Institutionen und Betrieben angewiesen sind. Die Arbeit in der Kompetenzagentur bleibt eine Vorstufe für die Vermittlung der Jugendlichen. Die erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung und letztlich der Berufsabschluss mit der Einmündung in das Erwerbsleben sind in der Regel das Ziel der Pädagogik des Übergangs. Die Fachkräfte leisten hierzu ihren Beitrag, indem sie die Jugendlichen auf vielfache Weise fördern.

Ein regelrechter Entwicklungsschub findet dann statt, wenn der Übergang in Ausbildung und Beruf gelingt. „Also, wenn dieser Einstieg Schule, Übergang Schule-Beruf, wenn der funktioniert, lösen sich oft viele andere Probleme auf. Dass es zum Beispiel besser läuft mit dem Elternhaus, dass ähm finanzielle Stabilität gegeben ist. Also, vieles hängt mit dem Übergang in das Berufsleben zusammen. Einfach nicht nur auch jetzt der Lebensunterhalt als solches, sondern auch für das Gefühl des Jugendlichen: ich werde gebraucht, ich habe eine Struktur, ich weiß, warum ich morgens aufstehe. Ich erlerne was, ich komme weiter im Leben“ [KWFKWA, 551-557].

Die Realität der Arbeitswelt ist eine andere. Das nach wie vor herrschende Leitbild der Vollbeschäftigung steht seit Jahren im Widerspruch zu den Gegebenheiten des Arbeitsmarkts. Die politische und gesellschaftliche Fixierung auf Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt in Kombination mit der verschärften Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und enge politische und finanzielle Vorgaben für Beschäftigungshilfen führt zwangsläufig zum Ausschluss einer großen Zahl junger Erwachsener. Trotz demografischen Wandels und wirtschaftlichem Aufschwung werden sich für schlecht ausgebildete junge Menschen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz und eine berufliche Perspektive nicht verbessern.

Wirkt sich ein gelungener Übergang in Ausbildung und Beruf positiv auf die Entwicklung junger Menschen aus, so ist das Gegenteil der Fall, wenn der Übergang nicht gelingt. Sowohl die berufliche, als auch die Persönlichkeitsentwicklung werden blockiert. Dies bedeutet, dass die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Jugendberufshilfe die Chancen auf eine erfolgreiche Vermittlung zwar erhöhen kann, jedoch keine Garantie dafür ist, dass Jugendliche tatsächlich auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß fassen können. Dies bedeutet nicht, dass die Förderung umsonst ist, da die Jugendlichen nachhaltig davon profitieren. Sie arbeiten auf jeden Fall auf das konkrete Ziel Ausbildung/Beruf hin („ein guter Job“, „gutes Gehalt“), aber die Verantwortung dafür, ob sie es erreichen können, liegt nicht alleine bei ihnen oder bei den Fachkräften der Kompetenzagenturen.

Fachkräfte benennen auf diesem Erfahrungshintergrund, was sich strukturell und organisational ändern müsste bzw. welche Hindernisse einer Vermittlung im Wege stehen:

- Die Begriffe Ausbildungsreife, Berufsreife bzw. -fähigkeit und Erwerbsfähigkeit müssten genauer definiert bzw. hinterfragt werden. Anforderungen an die Jugendlichen sollten realistischer werden. Betriebe müssten Jugendlichen eine Chance geben (z. B. auch wenn sie keinen Schulabschluss haben). Betriebe sollten ihre Anforderungen den Möglichkeiten der Jugendlichen anpassen – es sollte mehr „ausbildungsreife“ Betriebe geben.
- Der Druck von Behörden (Jobcenter, Arbeitsagenturen) auf die Jugendlichen und auch auf die Kompetenzagenturen in Form von Auflagen, die Entwicklung und Beratung behindern, sollten vermieden werden (mangelnde Flexibilität im Unterstützungskontext der Ämter). Vom Jobcenter kurz-

- fristig angesetzte Maßnahmen für einzelne Jugendliche, die von der Kompetenzagentur betreut werden und nun die Beratung unterbrechen müssen, sollten vermieden werden.
- Besondere Fördermöglichkeiten für Jugendliche, die sinnvoll sind, wie die Einstiegsqualifizierung, müssten verstärkt ermöglicht werden, andere Projekte und BvB-Maßnahmen sollen erhalten bleiben.
 - Die Koordination und Kooperation von lokalen Trägern und ihrer Angebote muss verbessert werden.

5.5 Ein selbstbewusster und selbstkritischer Blick auf das Berufsfeld

Die Untersuchung hat eindeutig gezeigt, dass Jugendsozialarbeit, und insbesondere die Jugendberufshilfe, wichtige, gesellschaftlich relevante Aufgaben übernehmen. Für diese qualitativ anspruchsvolle Arbeit sollte die Gesellschaft sensibilisiert werden, das Berufsfeld sollte selbstbewusst nach außen auftreten, um sich vom Image der „Reparaturstelle von gesellschaftlich definierten Problemfällen“ zu befreien, wie es eine Fachkraft formulierte. Betreuer/innen bereiten die als schwierig geltende Zielgruppe der besonders benachteiligten Jugendlichen auf ihre Berufsrolle vor und fördern darüber hinaus ihre Persönlichkeitsentwicklung. Sie verhelfen ihnen dazu, sich zu selbstständigen und mündigen Menschen entwickeln zu können. Doch letztlich entscheiden die Regeln des Arbeitsmarktes, ob sich diese in Gang gesetzten Entwicklungsprozesse entfalten können oder ob sie blockiert werden.

Dies betrifft auch das Berufsfeld Jugendsozialarbeit generell und die Jugendberufshilfe im Besonderen. Die Arbeitsverhältnisse der Betreuer/innen in den Kompetenzagenturen sind häufig prekär, was die Entwicklung eines selbstbewussten Auftretens als Berufsgruppe nicht begünstigt. Sie brauchen eine Interessensvertretung, die Rahmenverträge und Vergabesysteme der Jugendberufshilfe kritisiert. Innerhalb des Berufsfeldes sollte über das eigene Selbstverständnis diskutiert und außerhalb sollte ein gesellschaftlicher Diskurs über die aktuelle Rolle der Jugendsozialarbeit mit ihrem Arbeitsfeld Jugendberufshilfe eröffnet werden. Qualifizierte Arbeit gibt es nicht umsonst, Jugendsozialarbeit und in diesem Rahmen die Jugendberufshilfe sollten als Infrastrukturmaßnahme etabliert und öffentlich finanziert werden.

Das Berufsfeld muss sich andererseits einer kritischen Selbstanalyse unterziehen und sich fragen, wer die Ziele der Arbeit vorgibt und welche Auswirkungen dies auf die Jugendlichen hat. Können sich Jugendliche so entwickeln, wie es ihnen entspricht, oder werden sie in Maßnahmen zur Berufsförderung als zukünftige Arbeitskräfte „zugerichtet“ und damit im Sinne ihrer „Verwertbarkeit“ dem „Diktat der Ökonomie“ unterworfen? Stülpt ihnen die Jugendsozialarbeit und besonders die Jugendberufshilfe nicht doch – auch wenn die Programmatik der Kompetenzagenturen dies ausdrücklich ausschließt – ihre bürgerlich geprägten Vorstellungen von gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion über? Verkürzt sie damit ihre Unterstützungsaufgabe auf die Begleitung bei der Einmündung in das Erwerbsleben?

Eine „Verengung des Blicks“ im Sinne einer rein ökonomischen Betrachtung ihrer Tätigkeit durch die Fachkräfte lässt sich aus dem vorliegenden empirischen Material allenfalls bezogen auf die Ziele und Vorgaben des Tätigkeitsfelds feststellen, da sie als Betreuer/innen in Kompetenzagenturen ihren Auftrag Erreichen, Halten, Vermitteln annehmen. Eine „Verengung des Blicks“ bezogen auf die Jugendlichen lässt sich nicht eindeutig belegen. Sie können von den pädagogischen Fachkräften gerade nicht nur als potentielle Arbeitskräfte wahrgenommen werden, da sich diese Haltung in der Beratung und Begleitung vermitteln würde und kontraproduktiv für die Arbeitsbeziehung wäre: Die oder der Jugendliche bleibt – wie die durchgeführte Studie eindeutig gezeigt hat – u. a. in der Beratung, weil sie/er ein „echtes“ und ehrliches Interesse an sich als Person verspürt. Im Gegensatz dazu werden Mitarbeiter/innen des Jobcenters oder der ARGE als desinteressiert und wenig einfühlsam beschrieben. Perspektivisch stellt sich nun die Frage, ob Jugendliche weiterhin im Rahmen der Jugendsozialarbeit und hier der Jugendberufshilfe Unterstützungsleistungen über die Findung ihrer Berufsrolle und jenseits ihrer potentiellen ökonomischen „Verwertbarkeit“ hinaus erfahren können. Dies wird entscheidend davon abhängen, ob die Jugendsozialarbeit als Lernort Rahmenbedingungen politisch einfordern, erhalten und schaffen kann, die die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim, München: Juventa.

Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigung an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim, München: Juventa.

Erikson, Erik H. (1981): Jugend und Krise. Stuttgart: Klett.

Giesecke, Hermann (1990): Einführung in die Pädagogik. Weinheim: Juventa.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (Original 1967). Bern: Huber Verlag

Havighurst, Robert James (1972): Developmental tasks and education (3. Aufl.). New York: David McKay company.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie-Verlags-Union.

Lindmeier, Christian (2011): Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung oder psychischer Erkrankung in die Erwachsenenwelt/Berufswelt barrierefrei gestalten.
http://www.beb-ev.de/files/pdf/2011/dokus/alice/4.-prof.dr.christian_lindmeier.pdf

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996): Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), The five-factor model of personality: Theoretical perspectives (pp. 51-87). New York: Guilford.

Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M.: Edition Suhrkamp.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (1982): Entwicklungspsychologie. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2003): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.

Otto, Hans-U./Ziegler, Holger (Hrsg.) (2009): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Preißer, Rüdiger (2009), Empfehlungen zur Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen in der Jugendberufshilfe. In: Marx, Birgit/ders. (Hrsg.): Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion. Paderborn, Freiburg: IN VIA Verlag, S. 201-210.

Roth, Heinrich (1973): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel.

Schilling, Johannes (2005): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhard.

Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze (Bd. 1). Den Haag: M. Nijhoff.

Sen, Amartya (1985): Commodities and Capabilities. Amsterdam: Elsevier.

Sen, Amartya (1999): Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2002): Junge Erwachsene. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, S. 113-147.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt, New York: Campus.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227-255.