

Ruth Enggruber, Michael Fehlau

Partizipation in einem arbeitsmarktpolitischen Angebot der Jugendberufshilfe aus Sicht der Teilnehmer_innen

Participation in a Labour-Market-Based Vocational Youth Assistance Scheme From the View of Participants

Zusammenfassung: *Partizipation* gilt einerseits als Schlüsselkonzept Sozialer Arbeit. Andererseits wird der Begriff in der Fachdebatte aufgrund seiner analytischen Unschärfen sowie normativen Aufladungen kontrovers diskutiert. Zudem stößt der Partizipationsanspruch Sozialer Arbeit in der Praxis, insbesondere jener in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendberufshilfe, auf Widersprüchlichkeiten innerhalb enger institutioneller Grenzen. Vor diesem Hintergrund wurden Sichtweisen von Teilnehmer_innen an einer deutschen berufsvorbereitenden Maßnahme zu ihren dortigen Partizipationsgelegenheiten rekonstruiert. In diesem Zusammenhang wurden auch Konflikte als Partizipationsversuche verstanden.

Schlagworte: Partizipation, Jugendberufshilfe, Berufsvorbereitung, Grounded Theory, Konflikte als Partizipation

Abstract: On the one hand, participation is a key concept of social work. On the other hand, the concept sparks controversy due to its occasional lack of analytical clarity and normative implications. In practice, especially in measures organised by youth vocational services based on labour market policies, tight institutional restrictions mean that social work's aspiration for participation comes up against inconsistencies. Against this background, the views held by young people in a German pre-vocational measure on their opportunities to participate were reconstructed. In this context, conflicts are also understood as attempts to participate.

Keywords: Participation, youth vocational service, vocational preparation, grounded theory, conflicts as participation

1. Einführung

Während *Partizipation* als Begriff in Sozialarbeit und Sozialpädagogik, den beiden Vorläufern Sozialer Arbeit, noch nicht zu finden war (Scheu & Autrata, 2013, S. 75), gilt sie heute einerseits als ein „Schlüsselbegriff“ (Schnurr, 2018, S. 631), der sowohl zentrale Handlungsprinzipien als auch Ziele Sozialer Arbeit bezeichnet. Andererseits wird er auch als „ein reichlich mit Hoffnung und Erwartung aufgeladener Begriff“ (AGJ, 2018, S. 2) problematisiert, dessen „inflationärer Einsatz“ (ebd.) in der Praxis teilweise beklagt wird und über dessen Verständnis in der Fachdebatte keine Einigkeit herrscht (z.B. Walther, 2019, S. 50–51). Aufgrund seiner Unbestimmtheit sieht Pluto die grundsätzliche Schwierigkeit, dass sowohl für die Auseinandersetzung mit dem Partizipationsanspruch als auch für dessen Umsetzung „keine formale, allgemein gültige Festlegung getroffen werden kann, was in welcher Situation Partizipation genau ist“ (Pluto, 2018, S. 959). Walther diskutiert *Partizipation* sogar als ein in „vielerlei Hinsicht problematisches Konzept“ (Walther, 2018, S. 59), das zudem widersprüchlich sei.

Diese kritischen Kommentare zum Partizipationsanspruch in der Sozialen Arbeit, sie werden im 2. Kapitel ausführlicher dargestellt, waren der Anlass für eine qualitative Einzelfallstudie, die in einem berufsvorbereitenden Bildungsangebot durchgeführt wurde. Aufgrund der unbestimmten und widersprüchlichen Begrifflichkeit in Diskurs und Praxis (Moser, 2014, S. 332) sollten die jungen Menschen mit ihren Sichtweisen auf Partizipationsgelegenheiten in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme der *Jugendberufshilfe* zu Wort kommen. Damit unterscheidet sich die hier vorgestellte Studie grundlegend von jener von Walther (2006), in der zwar auch in arbeitsmarktpolitischen Angeboten geforscht wurde. Doch richtete sich dort der Fokus darauf, wie „Partizipation im Sinne biografischer Selbstbestimmung“ (ebd., S. 37) junge Menschen dazu motivieren kann, aktiv ihren Übergang in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit zu gestalten. Hingegen ging es in der hier vorgestellten Studie um die von den Teilnehmer_innen wahrgenommenen Partizipationsgelegenheiten. Im 3. Kapitel wird dieser empirische Zugang begründet, der von der Annahme geleitet war, dass die dort geltenden institutionellen Bedingungen der *Partizipation* der Teilnehmer_innen enge Grenzen setzen. Bevor im 5. Kapitel die zentralen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, wird im 4. Kapitel der forschungsmethodische Zugang skizziert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit im 6. Kapitel.

2. Partizipationstheoretische Überlegungen

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

2.1 Begriffsverständnis und (Stufen)Modelle von *Partizipation*

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

Während zu diesem noch recht offenen Verständnis von *Partizipation* weitgehende Einigkeit besteht (z.B. Wesselmann, 2019), gibt es zu Stufen- oder anderen Modellen von *Partizipation* Kontroversen. Bezogen auf die Teilnehmer_innen an Angeboten Sozialer Arbeit wird z.B. zwischen „mitdenken, mitreden, mitplanen, mitentscheiden, mitgestalten, mitverantworten“ (Pluto, 2018, S. 948) unterschieden. Bereits in den 1960er Jahren unterschied Arnstein nach Moser „zwischen nur scheinbar partizipativen Prozessen der ‚Nicht-Partizipation‘, wie etwa Manipulation oder Therapie, schwächeren Partizipationsformen wie Information und Konsultation und stärkeren Formen der Partizipation, zu denen Partnerschaft und die Übertragung von Einzelmacht und unterschiedliche Formen der Selbstverwaltung gezählt werden“ (Moser, 2014, S. 333). Solche Stufungen werden einerseits zur ersten Orientierung als hilfreich erachtet (Wesselmann, 2019, S. 99). Andererseits werden sie problematisiert, weil sich darin der „normative Charakter des Partizipationsbegriffs“ (Magyar-Haas, Mörgen & Schnitzer, 2019, S. 35) zeige.

2.2 Widersprüchlichkeiten im Partizipationsanspruch

Generell kritisiert Walther am Partizipationsanspruch in der Sozialen Arbeit, dass zu wenig präzise zwischen „*Normativität* und *Analyse*“ (Walther, 2019, S. 51, i.O. kursiv) unterschieden werde. So werde implizit davon ausgegangen, dass grundlegende Regeln einer „Diskussions- und Streitkultur“ (Baader, 2015, zit. nach BMFSFJ, 2017, S. 114) eingehalten würden, wenn z.B. von Mitreden oder Mitentscheiden die Rede sei. Es würden also bereits entsprechende Interaktionskompetenzen vorausgesetzt, die aber gerade jungen Leuten mit Benachteiligungen, wie Teilnehmer_innen in der Jugendberufshilfe, abgesprochen würden (Walther, 2019, S. 49). Deshalb wird auch von einem „Beteiligungsdilemma“ (BMFSFJ, 2017, S. 113) gesprochen, d.h. von Jugendlichen werden bereits sozial anerkannte Kompetenzen der Aushandlung und Mitwirkung an Entscheidungsprozessen erwartet, die sie jedoch erst noch erwerben müssen.

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

Grundsätzlich sind Partizipationsprozesse in der Sozialen Arbeit institutionell stets in „hierarchisch strukturierte Machtverhältnisse“ (Magyar-Haas et al., 2019, S. 44) eingelassen (siehe auch Moser, 2014, S. 332–333). Schließlich sind es die institutionellen Bedingungen sowie die Einrichtungen und Fachkräfte Sozialer Arbeit, die bestimmen, an *welchen* Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen die Teilnehmer_innen *in welcher Weise* beteiligt werden und dort mitwirken können (Scheu & Autrata, 2013, S. 279).

Mithin stößt der Partizipationsanspruch in der institutionalisierten und mit Machtasymmetrien durchsetzten Praxis Sozialer Arbeit auf zahlreiche Ambivalenzen. In der hier vorgestellten Studie zu Partizipation in der Jugendberufshilfe sollten diese berücksichtigt und eine normative Engführung des Partizipationsbegriffs vermieden werden. Deshalb wurden die jungen Leute nicht nur zu den von ihnen wahrgenommenen Partizipationsgelegenheiten befragt, sondern auch, dem Vorschlag von Walther (2019, S. 54–56) folgend, zu sozialen Konflikten im Laufe ihres Maßnahmebesuchs. Diese *Konflikte* wurden mit Walther als „Partizipationsversuche“ (ebd., S. 57) verstanden, denn damit kamen auch die Situationen in den Blick, „in

denen diejenigen, die eigentlich unqualifiziert sind zu sprechen, sich dennoch äußern und Gehör verschaffen, [...] weil jeder immer schon fähig ist, Dissens zu erzeugen“ (Ahrens & Wimmer, 2014, zit. nach Walther, 2019, S. 54) und damit Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse zu initiieren.

3. Jugendberufshilfe – ein widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit

Da die hiesige Studie in Deutschland durchgeführt wurde, werden zunächst die in der dortigen Fachdebatte vorhandenen Verständnisse von *Jugendberufshilfe* vorgestellt.

3.1 *Jugendberufshilfe*, eng und weit verstanden

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

Aufgrund dieser drei Merkmale arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der Jugendberufshilfe sind sozialpädagogischer Fachlichkeit und einer partizipativen Praxis mit den Teilnehmer_innen enge institutionelle Grenzen gesetzt (Enggruber & Fehlau, 2018). Dennoch sind dort auch Partizipa-

tionsgelegenheiten ausdrücklich institutionalisiert, wie im Folgenden gezeigt wird.

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

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

Der Grundsatz von „Partizipation und Transparenz“ (BA, 2012, S. 6) soll weiterhin durch *Informationsangebote* gewährleistet werden, die Bildungseinrichtungen für Interessierte durchführen müssen (BA, 2017, S. 15–16). Zentrale Ziele der BvB sind, den Teilnehmer_innen die Möglichkeit zu geben, sich beruflich zu orientieren und nach eigener Neigung und Eignung „eine Berufswahlentscheidung zu treffen“ (ebd., S. 8). Die Angebote der BvB sollen „auf die individuellen Voraussetzungen“ (BA, 2012, S. 5) der jungen Menschen abgestimmt werden. Als Grundlage „für eine erfolgreiche Qualifizierungs- und Förderplanung“ (ebd.) gilt eine sogenannte *Eignungsanalyse*, deren Ergebnisse mit den einzelnen Jugendlichen besprochen werden und der Empfehlung „für die weitere Qualifizierung und Förderung“ (BA, 2017, S. 24) dienen sollen. Die Aufgabe der individuellen *Qualifizierungs- und Förderplanung* soll von Bildungsbegleiter_innen vor allem in Absprache mit den Teilnehmer_innen geleistet werden (BA, 2012, S. 15). Partizipationstheoretisch verstanden bedeutet dies, die jungen Leute „aktiv am Qualifizierungs- und Förderverlauf zu beteiligen“ (BA, 2017, S. 22). Wie Teilnehmer_innen einer BvB die genannten sowie weitere Partizipationsgelegenheiten, auch konflikttheoretisch verstanden, wahrnehmen, dazu wurden 17 von ihnen befragt.

4. Forschungsmethodischer Zugang

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

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

Interviewt wurden die jungen Leute von Student_innen im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts¹. Zur Datenerhebung wurde das *episodische Interview* von Flick (2011) gewählt. Flick unterscheidet darin ein begrifflich-semanticisches Wissen, hier zu *Partizipation*, von einem damit verbundenen episodisch-narrativen Wissen, das in erlebten Alltagssituationen erworben und als erinnerte Episode erzählt werden kann (ebd., S. 273). Das episodische Interview bleibt damit einerseits thematisch-begrifflich fokussiert, andererseits offen für Erzählungen konkret erlebter sowie Beschreibungen typischer Situationen, in denen ein begrifflich fassbares Konzept wie *Partizipation* Bedeutung erlangt. Den Interviews lag ein Interviewleitfaden mit gesprächsorientierenden Fragen zur Bedeutung von *Partizipation* in episodisch verstandenen Bezügen zur besuchten Maßnahme zugrunde. Als *Epi-*

1 Die Studierenden Rouven Bader, Bakhta Benaziza, Lena Haardt, Lisa Lichtl, Milena Lunau, Anna Oskroba, Maike Pöhl, Susanne Schneider, Özden Senarlan, Rene Sziedat, Stella Tsoutzidou, Cilia Vogt, Natalie Wilden und Martin Wonde führten die Interviews, transkribierten diese und werteten sie aus. Für die hier vorgestellten Forschungsergebnisse wurde jedoch lediglich auf ihre Interviewtranskripte als Datenkorpus zurückgegriffen, der komplett neu im Sinne der Grounded Theory codiert worden ist.

soden wurden die oben skizzierten Phasen bzw. Bestandteile einer BvB gewählt. Diese reichten von der Zugangsentscheidung zur Maßnahme, auch bezogen auf die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung, über die Partizipationsmöglichkeiten während der Eignungsanalyse und im weiteren Maßnahmeverlauf bis hin zu Konflikten, die dem theoretischen Zugang entsprechend (2.2) auch als Partizipationsversuche verstanden wurden. Die Auswertung der transkribierten und vollständig anonymisierten Interviews erfolgte mittels der Schritte des offenen und axialen Codierens im Sinne der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

5. Forschungsergebnisse

Im Zuge des offenen Codierens wurden das bei den jungen Leuten erfragte Partizipationsverständnis, die oben skizzierten episodisch verstandenen Phasen bzw. Bestandteile der BvB sowie die von ihnen geäußerten Entscheidungs- und Mitbestimmungsgelegenheiten konzeptualisiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 43–45). Das axiale Codieren (ebd., S. 75) zielte mit einem komparativen Vorgehen darauf ab, Kontraste zwischen und Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen der Teilnehmer_innen auf Partizipationsgelegenheiten in ‚ihrer‘ BvB als zentrales Phänomen zu kategorisieren. Im Ergebnis wurden drei Idealtypen der *Sichtweisen* rekonstruiert, die sich grundlegend voneinander unterscheiden. Diese Typologie ist ausdrücklich als eine Heuristik zu verstehen, weil der zweite Idealtypus lediglich auf einem Interview beruht und insgesamt die empirische Basis mit nur 17 interviewten jungen Menschen schwach ist.

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

Das ‚*Typische*‘: Die Teilnehmer_innen, deren Sichtweisen auf Partizipation mit diesem Idealtyp benannt sind, fügen sich weitgehend in die vorgegebene Maßnahmestruktur und die dort geltenden Regeln und Vorgaben ein. Dies illustriert die folgende Antwort auf die Frage nach Partizipationsmöglichkeiten in der BvB: „*Wo soll ich noch mitentscheiden? Weil, es gibt Regeln, und die muss man halt einhalten*“ (MI², Z. 30–31). Dabei wird die Beantwortung dieser Frage zunächst als „*schwierig*“ (AN, Z. 4) erachtet, oder es

2 Die Abkürzungen stellen Anonymisierungen der Interviewpartner_innen dar.

gibt dazu „*sonderlich nicht viel zu sagen*“ (SU, Z. 9). Relevant ist für diese jungen Menschen allenfalls, dass sie ihr Betriebspraktikum selbst auswählen können. Hingegen scheinen für sie weitere Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht nur weitgehend bedeutungslos, sondern sogar aufgrund von (beruflicher) Orientierungslosigkeit nicht sinnvoll zu sein: „*Die meisten [hier] wissen ja selber nicht, was sie machen sollen, und dann ist es gut, wenn die Anleiter kommen und uns vorgeben, was wir machen. Weil sonst würden die meisten eh nichts auf die Reihe bekommen*“ (MI, Z. 30–31).

Zugang zur Maßnahme: Der Besuch der BvB gestaltet sich für diese jungen Menschen als ‚Rettungsring‘ oder „*letzte Option*“ (NA, Z. 32). Denn er bewahrt einzelne von ihnen vor Sanktionen des Jobcenters, dem Hinauswurf aus der elterlichen Wohnung oder dem Nichtstun infolge von ausgeprägter (beruflicher) Orientierungslosigkeit und Passivität. Von einer selbstbestimmten Teilnahmeentscheidung kann unter diesen Bedingungen kaum die Rede sein. Die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung, die den Jugendlichen als Grundlage für eine informierte, selbstbestimmte Teilnahmeentscheidung dienen sollte, wurde aufgrund des verspäteten Zugangs zur Maßnahme entweder versäumt oder als „*ganz normaler Informationstag*“ (AN, Z. 75) erlebt, zu dem es nichts Erzählenswertes gibt. Partizipationsgelegenheiten werden somit in diesem Zusammenhang nicht erwähnt.

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld: Die Eignungsanalyse haben die jungen Leute wie vorgegeben absolviert. Ihre Ergebnisse wurden ihnen mündlich und schriftlich mitgeteilt, aber aus Sicht der Interviewten nur kurz besprochen. Laut Fachkonzept für die BvB (BA, 2012, S. 20) sind die Ergebnisse der Eignungsanalyse jedoch maßgeblich für die sogenannte Qualifizierungs- und Förderplanung. Deren wesentliche Inhalte „sind in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung (LuV) zur Genehmigung an die Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit zu übermitteln. Die Übermittlung darf nur mit schriftlicher Einwilligung des Teilnehmenden erfolgen“ (ebd.). Darüber hinaus soll der zumeist elektronisch durchgeführte Kommunikationsprozess für die Teilnehmer_innen transparent gemacht und mit ihnen die LuV vor der Übermittlung besprochen sowie in Kopie ausgehändigt werden (BA, 2018, S. 13–14). Diese Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit waren den Befragten dieses Idealtyps nicht bekannt: „*Nein, das wurde einfach nur einmal so gesprochen, wo ich wie eingestuft wurde, und das war’s*“ (MI, Z. 154–155). Dabei betrifft die erwähnte Einstufung diejenige in ein Berufsfeld, für die die Eignungsanalyse ebenfalls bedeutsame Hinweise liefern soll. Während ein junger Mann meint, einem Berufsfeld zugeordnet worden

zu sein, konnten sich andere in ihrer Wahrnehmung das wünschen, welches sie kennenlernen möchten, und dies auch dann, wenn sich in der Eignungsanalyse bei den jungen Menschen dazu „Mängel“ (SU, Z. 84) herausgestellt haben, die es auszugleichen gilt.

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

Anwesenheits-, Pausen- und Urlaubsregelungen: Zur Frage nach Mitbestimmungsgelegenheiten in der BvB durchziehen fast alle Interviews Klagen zu den als zu streng empfundenen Zeitvorgaben. Auch die Befragten dieses Idealtypus sprechen diese an. Sie haben jedoch im Kontext der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung Verständnis dafür: „*Dem ist halt die Pünktlichkeit wichtig, dass wir das hier jetzt schon lernen, weil wenn du in der Ausbildung und so zu spät kommst, selbst nur zwei, drei Minuten, das ist nicht gut*“ (SU, Z. 112–114). Mit ihrer sich (ein)fügenden Regelorientierung äußern sie sogar Akzeptanz und Verständnis für Sanktionen bei Fehlzeiten oder Verspätungen.

Unterricht und Bewerbungstraining: Die Befragten äußern unkommentiert und ohne Bewertungen, dass sie fast keine Möglichkeiten sehen, den fachtheoretischen Unterricht und das Bewerbungstraining mitzugestalten. Denn „... *es ist halt immer irgendwas vorgegeben, was wir dann machen ... Bewerbungen schreiben oder so dies machen*“ (MI, Z. 175–176). Aus Sicht der Jugendlichen können sie nur entscheiden, in welchen Betrieben sie sich bewerben, aber nicht, ob sie Bewerbungen schreiben.

Konflikte: Auch die Äußerungen der Befragten zu Konflikten zwischen Teilnehmer_innen und pädagogischen Fachkräften erweisen sich als *sich (ein)fügend und regelorientiert*. So zeigen sie Verständnis dafür, dass als unangemessen erlebtes Verhalten sanktioniert wird: „*Einmal hat ein Kamerad, also ein Klassenkamerad von mir schlechte Laune, dann hat der lange mit den Lehrern diskutiert, und dann wurde der direkt nach Hause geschickt und sowas halt*“ (NA, Z. 144–145). Für die jungen Leute „*ist ja irgendwie normal, dass man Ärger bekommt*“ (MI, Z. 236). Dass von sozialen Gepflogenheiten oder Regeln abweichendes Verhalten auch auf mögliche Unzufriedenheit mit der BvB und sonstige Probleme der jungen Leute hinweisen könnten, die in Gesprächen geklärt werden sollten, wird von den Befragten nicht erwähnt.

Im deutlichen Kontrast zu diesem ersten Idealtypus steht der nächste, der sich zu den vorgegebenen Regeln und Aufgaben überaus kritisch, und

dies teilweise drastisch, äußert. Dabei ist – wie oben bereits herausgestellt – beachtenswert, dass diesem zweiten Typus nur ein Interview zugrunde liegt.

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

Das ‚Typische‘: Teilnehmer_innen dieses Idealtyps verstehen *Partizipation* als Mitentscheiden. Sie beklagen jedoch, dass es dazu kaum Gelegenheiten in der BvB gibt: „Also ab und zu darf man mitentscheiden, aber den größten Teil kann man vergessen mit Mitentscheiden, geht gar nicht“ (ST, Z. 76–77). Ferner wird im Laufe des Interviews immer wieder herausgestellt, dass sogar einstimmig gefasste Gruppenentscheidungen von den (sozial)pädagogischen Fachkräften nicht berücksichtigt, sondern Vorgaben durchgesetzt werden: „Und wenn wir früher aus haben, machen wir gar nichts außer rumsitzen, dann wollen wir auch alle gehen. Dann entscheiden das auch alle. Lehrer sagt: Nein. Das war’s“ (ST, Z. 100–102).

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

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld: Besonders kritisch wird die Eignungsanalyse mit ihren starren Vorgaben und ihren teilweise unterfordernden Aufgaben bewertet: „Ich habe das schon von Anfang an gesagt, als ich die [Tests] gesehen habe das erste Mal. Das ist einfach Scheiße“ (ST, Z. 238–239). Diese Kritik blieb jedoch ohne Konsequenzen. Die Teilnahme an der Eignungsanalyse wird als verpflichtend geschildert, sofern man anwesend war. Die Ergebnisse wurden nur mitgeteilt, ohne weitere Erläuterungen hat man „die einfach wiederbekommen, wie in der Schule“ (ebd., Z. 218). Wie beim vorherigen Typus wird die Übermittlungspraxis der Resultate der Eignungsanalyse in Form einer LuV an die Agentur für Arbeit nicht erwähnt. Auch zu dem Prozess, wie die Zuordnung zum Berufsfeld erfolgt ist, gibt es keine Hinweise im Interview.

Betriebspraktika, Ausbildungsberuf und ggf. Ausbildungsbetrieb: Ebenso fehlen Äußerungen dazu, ob die Betriebspraktika und anderes selbst bestimmt werden konnten. Stattdessen überwiegt im Interview die Grund-

stimmung, die Gelegenheiten zur Mitbestimmung in der BvB sehr kritisch zu sehen.

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

Unterricht und Bewerbungstraining: Auch im Maßnahmealltag werden kaum Partizipationsmöglichkeiten gesehen, denn „*es ist immer eigentlich festgelegt*“ (ebd., Z. 288). Ausdrücklich erwähnt wird nur, dass die Gruppe über die Nutzung eines Pausenraumes, eingerichtet mit Kühlschrank, Mikrowelle usw., gemeinschaftlich entscheiden durfte und ‚musste‘, denn daran sei die Bedingung geknüpft, dass der Raum nur dann genutzt werden könne, „*wenn wir den saubermachen*“ (ebd., Z. 411–412).

Konflikte: Äußerungen zu Konflikten zwischen Teilnehmer_innen und pädagogischen Fachkräften beziehen sich auf *Kritik* an einzelnen Vorgaben bzw. Regelungen. Sie fallen widersprüchlich aus. So wird einerseits berichtet, dass die Fachkräfte Kritik an bestimmten Arbeitsabläufen aufgenommen und die Regelungen entsprechend geändert hätten. Andererseits wird Kritik aufgrund ihrer Folgenlosigkeit und der damit verbundenen negativen Reaktionen der Fachkräfte zurückgehalten: „*Ich habe einfach nur keine Lust, mir die ganze Moralpredigt anzuhören, deswegen bin ich einfach leise*“ (ebd., Z. 388–389).

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

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

Das ‚*Typische*‘: Teilnehmer_innen dieses Idealtyps verstehen *Partizipation* so, dass sie mitentscheiden, d.h. ihre Meinung und Wünsche äußern können und diese auch aufgenommen werden: „*Hier ... was mitzuentcheiden spielt schon eine große Rolle für mich, weil ich halt durch meine Aussagen und meinen Willen, sage ich mal halt was bewirken, was ändern kann hier*“ (RE, Z. 67–70). Dabei berücksichtigen sie ausdrücklich die institutionellen Bedingungen, die für sie in verständlicher Weise die Gelegenheiten zu Par-

tization begrenzen: „Ja, also, wenn die jetzt zum Beispiel irgendwas im Unterricht [...], was die auf dem Lehrplan stehen haben, können die das natürlich jetzt nicht so direkt ändern, aber wir können zum Beispiel auch uns weitere Themen wünschen oder Sonstiges (MA, Z. 47–51). Pointiert wird auch von einem „perfekte[n] Zwischending“ (BA, Z. 69) gesprochen: „Also es wird schon viel auch vorgeschrieben, aber man kann auch viel selber entscheiden“ (ebd., Z. 245–246). Insbesondere in Abgrenzung zu ihrem Erleben während der Schulzeit fühlen sich die jungen Leute in der BvB „... respektiert, das ist wichtig, und ernstgenommen. Nicht als kleines Kind behandelt zu werden, wie das halt in der Schule war“ (RE, Z. 79–80).

Zugang zur Maßnahme: Die jungen Leute verbindet, dass sie die BvB deutlich zielgerichteter als diejenigen des ersten Idealtypus für sich und ihre berufliche Zukunft nutzen. Einige von ihnen möchten sich in Ruhe an die Arbeitswelt herantasten und sehen die BvB als „die beste Alternative, weil ich bin noch nicht so im Arbeitsmodus, aber auf Schule habe ich auch keine Lust mehr“ (BA, Z. 45–46). Für andere bedeutet die BvB nach einer Zeit der Orientierungslosigkeit einen „neuen Start in einem ganz neuen System, und das hat mir auf jeden Fall auch geholfen“ (RO, Z. 230–231). Wieder andere suchen mehr Sicherheit und Zufriedenheit bei der Wahl ihres Ausbildungsberufs. Weitere möchten ihre Schulnoten und damit Zukunftsaussichten verbessern. Dazu, dass sich die Befragten zur Teilnahme an der BvB entschieden haben, hat auch die Informationsveranstaltung in der Bildungseinrichtung beigetragen, zumal dort auch schon auf die selbstbestimmte Praktikums- und Berufswahl hingewiesen worden sei: „Also, wenn uns was nicht gefällt, können wir auch jederzeit sagen, das ist nicht unsere Richtung, und dann können wir auch was Anderes suchen, also ist gar kein Problem“ (MA, Z. 105–106).

Eignungsanalyse mit Qualifizierungs- und Förderplanung sowie Zuordnung zu einem Berufsfeld: Dass die Eignungsanalyse vorgegeben ist, befürworten die jungen Leute dieses Idealtyps zur Vorbereitung einer selbstbestimmten, Zufriedenheit stiftenden Berufswahl: „also das war nur für mich, um zu erfahren, was mir wirklich liegt“ (LI, Z. 152). Auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse können die pädagogischen Fachkräfte sie gezielter beraten und fördern, um zu verhindern, „dass wir später einen Beruf haben, indem wir uns nicht wohlfühlen oder unglücklich sind“ (BA, Z. 131–132). Unterschiedliche Perspektiven zeigen sich jedoch bezogen auf die selbstbestimmte Wahl des Berufsfeldes in Folge der Eignungsanalyse: So befürchteten einige Teilnehmer_innen, in der Eignungsanalyse zu schlechte Ergebnisse bezogen auf das von ihnen gewünschte Berufsfeld zu erzielen: „Es gab halt diese Fiftyfifty-Chance, dass ich hier reinkomme oder auch nicht. Also es

war halt wahrscheinlicher, dass ich hier reinkomme, da ich die Voraussetzungen hatte“ (RE, Z. 204–206). Andere werden in einer für sie unverständlichen Weise nicht dem von ihnen gewünschten Berufsfeld zugeordnet, in dem sie sich dann trotzdem aus sozialen Gründen wohlfühlen. Wieder andere betonen, dass sie unterschiedliche Berufsfelder erkunden und „auch mal eine Woche dahin und dahin gehen“ (LI, Z. 196–197) könnten. Bezogen auf die Förderplangespräche überwiegt bei den jungen Leuten die Einschätzung, dass sie ihre Interessen einbringen können und sich entsprechend gut unterstützt fühlen: „Ja, wir besprechen uns halt, was jetzt vielleicht die Möglichkeiten sind, oder wo ich mich jetzt bewerben könnte und sowas halt, das ist dann so ein Gesprächsthema“ (RO, Z. 254–255). Hervorzuheben ist jedoch, dass auch in dieser Gruppe niemand von den Befragten die schriftliche Einwilligung erwähnt, die dazu notwendig ist, um die Resultate der Eignungsanalyse an die Agentur für Arbeit weiterzuleiten.

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

Anwesenheits-, Pausen- und Urlaubsregelungen: Auch diese jungen Leute üben Kritik an zwar aufgrund von organisatorischen Notwendigkeiten verständlichen, aber dennoch zu fest vorgegebenen Anwesenheitszeiten, auch bezogen auf einzelne Urlaubstage: „mit den Urlaubstagen, dass die vorge-schrieben werden, das hat ja auch an sich mit der [Name der Einrichtung] zu tun, damit die besser organisiert sind“ (BA, Z. 250–251).

Unterricht und Bewerbungstraining: Die Teilnehmer_innen schildern, dass sie die Gestaltung des Unterrichts – „den Unterricht zum Beispiel können wir selbstbestimmen. Also wir werden gefragt, was wir ausarbeiten möchten“ (LI, Z. 214–215) – und die Aufgabeneinteilung im hauswirtschaftlichen Bereich mitbestimmen können. Zudem könnten sie jederzeit Lernschwierigkeiten äußern, die von den Lehrer_innen aufgegriffen und bearbeitet würden: „Und wenn man zum Beispiel dann bei irgendeinem Thema Schwächen hat, kann man das ansprechen und Frau X., die würde das dann mit uns bearbeiten, also intensiver“ (RE, Z. 316–318).

Konflikte: Die Befragten, die bereits Konflikte in der BvB erlebt haben, berichten, dass diese zumeist in persönlichen Gesprächen mit den Fachkräften geklärt werden: „Und dann bin ich halt zu Herrn X ins Büro und

habe mein Anliegen erklärt. Er hat sich direkt dafür eingesetzt, dass es ist, wie es ist, damit ich mich hier wohler fühle“ (RE, Z. 335–338). Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass sich in dieser BvB z.B. die Funktion einer bzw. eines Klassensprecher_in erübrige, weil „[h]ier ist es halt ja jeder, wenn irgendwer was möchte, soll er seinen Wunsch äußern und ja“ (RO, Z. 368–369).

In der Gesamtsicht auf die drei typologisierten unterschiedlichen *Sichtweisen* auf Partizipation in einer BvB zeigen sich scharfe Kontraste und gegensätzliche Perspektiven. Diese werden im Folgenden in einem Fazit mit Bezug auf die untersuchungsleitende Fragestellung nach den von Teilnehmer_innen an einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme der Jugendberufshilfe wahrgenommenen Partizipationsgelegenheiten verdichtet und im Sinne einer heuristisch zu verstehenden Typologie zusammengeführt.

6. Fazit

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

Im Ergebnis zeigt sich, dass die interviewten jungen Menschen die Partizipationsgelegenheiten in der BvB unterschiedlich, teilweise sogar gegen-

sätzlich, wahrnehmen und ihnen verschiedene Relevanzen beimessen. So wurden drei kontrastierende Idealtypen von *Sichtweisen* rekonstruiert und in einer als Heuristik zu verstehenden Typologie systematisiert:

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

Die drei typisierten Sichtweisen lassen sich somit zum einen nach der Relevanz von Partizipation, zum anderen nach den wahrgenommenen Partizipationsgelegenheiten unterscheiden. Für den *ersten Typus* sind Möglichkeiten zur Beteiligung an Entscheidungen kaum bedeutsam. *Typus Zwei* und *Drei* machen hingegen Ansprüche geltend, in der BvB mitentscheiden und etwas bewirken zu wollen. Die jeweiligen Sichtweisen sind jedoch gegensätzlich. Der *zweite Typus* sieht sich im Bezug zu seinem Alter und Bildungsstand sowie seinen Partizipationsversuchen nicht ausreichend gewürdigt und nimmt das Verhältnis zwischen sich und den pädagogischen Fachkräften in der BvB ähnlich „wie in der Schule“ (ST, Z. 218) als hierarchisch strukturiert und asymmetrisch wahr. Demgegenüber grenzen die Vertre-

ter_innen von *Typus Drei* die Bedingungen positiv von ihren Schulerfahrungen ab. Aus ihrer Sicht werden sie „[n]icht als kleines Kind behandelt“ (RE, Z. 82–83), sondern als annähernd gleichberechtigte Partner_innen an Entscheidungsfindungen beteiligt. Sie akzeptieren jedoch auch die Befugnisse der pädagogischen Fachkräfte, Vorgaben in letzter Instanz durchzusetzen.

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

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

lation zu Bildungsabschlüssen und anderen sozialen Ausgangslagen. Denn dazu fanden sich in der Studie ebenso erste Hinweise.

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

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

Dies gilt auch für soziale Konflikte, die mit Walther (2019) als Partizipationsversuche verstanden wurden und die in den rekonstruierten drei Idealtypen unterschiedlich wahrgenommen, ausgedrückt und gelöst werden. Die Vertreter_innen des *ersten Typus* sehen Konflikte lediglich bei anderen Teilnehmer_innen, die sich nicht regelkonform verhalten und so die soziale Ordnung in der Maßnahme stören. Verärgerte oder sanktionierende Reak-

tionen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte, z.B. Abmahnungen oder ein kurzzeitiger Ausschluss von der Teilnahme, sind aus Sicht dieses Typus erwartbar und „normal“ (MI, Z. 254). Der Vertreter des *zweiten Typus* reibt sich hingegen an den Regeln und Vorgaben in der BvB und drückt dies konflikthaft aus, wenn er z.B. die vorgegebenen Verfahren der Eignungsanalyse als „Scheiße“ (ST, Z. 239) titulierte oder mit anderen Teilnehmer_innen seiner Gruppe oder den Fachkräften in Streit gerät. Die Reaktionen der pädagogischen Fachkräfte unterscheiden sich aus seiner Sicht darin, dass Konflikte zwischen den Teilnehmer_innen durch Regeländerungen geklärt werden. Sind sie jedoch selbst Gegenstand konflikthaft ausgedrückter Kritik, werden keine Lösungen angestrebt, sondern „Moralpredigten“ gehalten (ebd., Z. 389), die es durch Zurückhaltung zu vermeiden gilt. Bei den jungen Menschen des *dritten Typus* finden sich weder Hinweise auf solch streitbaren Auseinandersetzungen noch zu situationsabhängigen Unterscheidungen in den Reaktionen der Fachkräfte. Vielmehr stellen sie heraus, dass auftretende Konflikte zumeist in persönlichen Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften gelöst werden können.

Bei allen Unterschieden verbindet die drei Idealtypen die Gemeinsamkeit, dass die Teilnehmer_innen keine Kenntnisse zu der Verpflichtung ihrer Bildungsbegleiter_innen hatten, die standardisierten Leistungs- und Verhaltensbeurteilungen (LuVs) erst mit ihnen besprechen, dann von ihnen unterzeichnen lassen und anschließend elektronisch an die Agentur für Arbeit versenden zu müssen. Dieses Forschungsergebnis verstehen wir als Hinweis darauf, dass die jungen Menschen in der untersuchten BvB weder im Laufe ihrer Entscheidungen zur Teilnahme noch während ihres Maßnahmebesuchs Informationen zu der wechselseitigen Verwobenheit institutioneller Vorgaben mit der Ausgestaltung ihrer BvB erhalten haben. In der Fachdebatte gelten jedoch „transparente Strukturen“ (AGJ, 2018, S. 3), verbunden mit einem „Offenlegen von Machtverhältnissen, Abhängigkeiten und Machtverteilung“ (ebd., S. 5), als grundlegende Voraussetzungen zur Ermöglichung von Partizipation. Deshalb soll dieser Beitrag mit einem Plädoyer dafür schließen, in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendberufshilfe entsprechend transparente Strukturen zu schaffen und den jungen Menschen die institutionell geprägten Verhältnisse, unter deren Bedingungen sie ihre Maßnahmen besuchen (müssen), in einer für sie verständlichen Form offenzulegen. Denn erst auf dieser Wissensgrundlage, so die hier vertretene These, kann dort von *Partizipation* im Sinne einer aktiven Teilnahme der jungen Menschen an allen „Prozessen der Aushandlung

und Entscheidungsfindung“ (Schnurr, 2018, S. 634) bezogen auf deren individuelle Förderung und Maßnahmegestaltung gesprochen werden.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2018). *Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Partizipation_im_Kontext_von_Kinder-_und_Jugendarbeit.pdf [15.05.2020].
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2012). *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017). *Leistungsbeschreibung Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§§ 51 und 53 SGB III) – BvB/2017*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2018). *Infopaket zur fachlichen Nutzung der elektronischen Maßnahmeabwicklung (eM@w)*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Enggruber, R. & Fehlau, M. (2018). Zielsetzungen und Aufbau des Lehrbuchs. In: R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung* (S. 13–22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fehlau, M. (2018). Professionelles Handeln Sozialer Arbeit in der Jugendberufshilfe zwischen einem engeren und weiten Methodenverständnis. In: R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung* (S. 123–138). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In: H.-U. Otto & G. Oelerich (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Magyar-Haas, V., Mörgen, R. & Schnitzer, A. (2019). Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe an (sozial)pädagogischen Angeboten. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik* (S. 33–47). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Moser, M. (2014). Macht und Partizipation in der Sozialen Arbeit. In: J. Lüthi & H.-P. Steinbacher (Hrsg.), *Impulse in Zeiten des Wandels. Tagungsband zum 8. Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen* (S. 332–336). Kufstein: Aschenbrenner.
- Pluto, L. (2018). Partizipation und Beteiligungsrechte. In: K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Band 2* (S. 945–965). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheu, B. & Atrata, O. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In: G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 631–647). Wiesbaden: Springer VS.

- Schruth, P. (2018). Sozialrechtliche Grundlagen der Jugendberufshilfe. In: R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung* (S. 78–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Walther, A. (2006). *Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walther, A. (2019). Teilhabe als Partizipation – und als Problem? Praktiken der Beteiligung Jugendlicher zwischen Adressierung, Aneignung und Anerkennung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik* (S. 48–61). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wesselmann, C. (2019). Teilhabe oder Partizipation – eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen einer demokratieorientierten Sozialen Arbeit. In: M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 93–102). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.