

Transformation des Sozialen – Transformation  
Sozialer Arbeit

Anne van Rießen

# Zum Nutzen Sozialer Arbeit

Theaterpädagogische Maßnahmen  
im Übergang zwischen Schule  
und Erwerbsarbeit



Springer VS

---

# **Transformation des Sozialen – Transformation Sozialer Arbeit**

Band 5

Das Soziale ist ein politisches Programm und eine kulturelle Übereinkunft, die sich seit dem 19. Jahrhundert in spezifischer Weise entwickelt hat und ihren institutionalisierten Ausdruck in zweifacher Weise findet: Versicherung, Versorgung und Fürsorge erfolgen im Modell der sozialen Sicherung zum einen über Geldleistungen, zum anderen im Rahmen eines öffentlichen Dienstleistungssektors in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales. Gegenüber der standesgemäßen Festschreibung des sozialen Status in vor-modernen Gesellschaften wurde den Bürgerinnen und Bürgern damit zumindest teilweise eine selbstbestimmte Gestaltung ihres Lebenslaufs ermöglicht. Dieses Modell des Sozialen – und das damit verbundene gesellschaftliche Integrationsversprechen – ist seit dem Ende des 20. Jahrhunderts einer grundlegenden Transformation unterworfen.

Die HerausgeberInnen präsentieren in dieser Springer VS-Buchreihe Forschungsarbeiten und Diskussionsbeiträge, die die gegenwärtigen Transformationsprozesse des Sozialen, insbesondere in Bezug auf den öffentlichen Dienstleistungssektor der Sozialen Arbeit analysieren.

**Herausgegeben von**

den Mitgliedern des HBS-Promotionskolleg „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation sozialer Arbeit“

---

Anne van Rießen

# Zum Nutzen Sozialer Arbeit

Theaterpädagogische Maßnahmen  
im Übergang zwischen Schule  
und Erwerbsarbeit

Anne van Rießen  
Hochschule Düsseldorf  
Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde 2015 unter dem Titel „Zum Gebrauchswert theaterpädagogischer Maßnahmen im Kontext der Aktivierungsprogrammatis. Eine empirische Studie aus der Perspektive der Nutzer\_innenforschung“ an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen als Dissertation angenommen.

Transformation des Sozialen – Transformation Sozialer Arbeit  
ISBN 978-3-658-14275-9      ISBN 978-3-658-14276-6 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-14276-6

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

# Danksagung

Promotionsphasen sind zwar in erster Linie „einsame Schreibtischzeiten“, gleichwohl sind sie auch von Kontexten abhängig, die diese erst ermöglichen.

Danken möchte ich für Kooperationen und Unterstützungen, die es mir ermöglicht haben, diese Arbeit zu erstellen. Insbesondere bei den jungen Erwachsenen, die mit mir Interviews geführt haben, meinen Gutachter\_innen Fabian Kessl und Ruth Enggruber, den Mitgliedern des Promotionskollegs „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit“, dem Forschungskolloquium „from below“ sowie Kerstin Herzog, Christian Bleck, Reinhold Knopp und Thomas Münch.

Besonders danke ich meiner Familie, dafür, dass es sie gibt und dass es mit ihnen so einfach ist, in andere Welten einzutauchen.

Anne van Rießen

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>11</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>13</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>15</b>
<b>1 Theaterpädagogische Maßnahmen im Kontext der Aktivierungsprogrammatik .....</b>	<b>21</b>
1.1 Junge Erwachsene im Übergang zwischen Schule und Arbeit .....	21
1.1.1 Junge Erwachsene ohne Ausbildung: Die These der „Ausbildungsreife“ .....	22
1.1.2 Angebote im Übergang zwischen Schule und Arbeit: Grundverständnisse im Rahmen der Sozialgesetzbücher .....	31
1.1.3 Soziale Arbeit im Handlungsfeld Übergang zwischen Schule und Arbeit.....	35
1.2 Die Programmatik der Aktivierung.....	41
1.2.1 Vom fürsorgenden zum aktivierenden Sozialstaat .....	42
1.2.2 „Fördern und Fordern“: Einflussnahme der Aktivierungsprogrammatik auf die Jugendberufshilfe .....	45
1.3 Theaterpädagogik.....	50
1.3.1 Grundverständnisse der Theaterpädagogik .....	50
1.3.2 Transferwirkungen für das Erwerbsleben?.....	53
1.4 Ortsbestimmung: Theaterpädagogische Maßnahmen – ein Instrument der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik – und ihr Nutzen aus Sicht der teilnehmenden jungen Erwachsenen .....	57
1.4.1 Das erkenntnisleitende Interesse .....	57
1.4.2 Der Forschungsgegenstand .....	61

<b>2 Die Entdeckung der Akteur_innenperspektive .....</b>	<b>65</b>
2.1 Akteur_innenbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit .....	65
2.2 Soziale Arbeit als Dienstleistung .....	67
2.2.1 Rekonstruktion des Dienstleistungsbegriffes in der Sozialen Arbeit .....	68
2.2.2 Grundelemente eines theoretischen Konzeptes Soziale Arbeit als Dienstleistung .....	74
2.2.3 Resümee: Soziale Arbeit als Dienstleistung .....	80
2.3 Die Nutzer_innenforschung .....	82
2.3.1 Nutzen und Nutzung als zentrale Perspektive .....	84
2.3.2 Nutzer_innenforschung im Kontext der akteur_innenbezogenen Forschung .....	88
2.3.3 Resümee: Die Perspektive der Nutzer_innenforschung im Kontext der Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit und der Aktivierungsprogrammatis .....	94
<b>3 Empirische Zugänge zu konkretem Nutzen.....</b>	<b>99</b>
3.1 Die Frage nach dem Nutzen im Kontext der Sozialforschung .....	99
3.2 Methodologische Überlegungen: Subjektive Darstellungen und gesellschaftliche Verhältnisse .....	101
3.3 Die Grounded Theory als methodologische Grundlage des Forschungsprozesses .....	103
3.4 Konkretisierung der Forschungsphasen .....	105
3.4.1 Feldzugang – Suchbewegungen und Eingrenzungen .....	106
3.4.2 Erhebung und Durchführung: Auswahl und Begründung .....	111
3.4.3 Datenauswertung: Die zwei Schritte der Analyse .....	116
<b>4 Ergebnisse der Studie .....</b>	<b>119</b>
4.1 Spezifische Relevanzkontexte im Hinblick auf einen möglichen Nutzen .....	119
4.1.1 Der subjektive und der institutionelle Relevanzkontext .....	119



---

4.1.2	Die nutzenstrukturierenden Bedingungen: Zusammenführung des subjektiven und des institutionellen Relevanzkontextes.....	122
4.2	Die Falldarstellungen.....	124
4.2.1	Forschungsmethodischer Einstieg: Auswahl und Interpretation der Interviews.....	124
4.2.2	Die Falldarstellungen im Kurzportrait – orientiert an den Ebenen des subjektiven Relevanzkontextes.....	129
4.3	Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des subjektiven Relevanzkontextes.....	139
4.3.1	Nachdenken über Nutzen – Die Erwartungen der Nutzer_innen.....	140
4.3.2	(Fehlende) Unterstützungsoptionen aus dem sozialen Umfeld.....	154
4.3.3	Alternative Deutungsmuster gesellschaftlicher Subjektivierungs- und Zuschreibungsprozesse.....	158
4.3.4	Erfahrungen mit den Angeboten Sozialer Arbeit.....	167
4.4	Nutzenstrukturierende Bedingungen auf der Ebene des institutionellen Relevanzkontextes.....	177
4.4.1	Maßnahmen als institutionalisierte Formen im Alltag der jungen Erwachsenen.....	178
4.4.2	Die “Welten“ der theaterpädagogischen Maßnahme: Computerraum, Büro und Bühne.....	186
4.4.3	Das Erbringungsverhältnis: Der Schlüssel zum Nutzen.....	231
4.5	Nutzenstrukturierende Bedingungen und der Nutzen theaterpädagogischer Maßnahmen – Zusammenfassung der Ergebnisse.....	238
4.5.1	„Besser als nix“: Umnutzung oder die Verwobenheit des Nutzens in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen.....	242
4.5.2	„Weil (.) es geht auch anders“: Die „Welten“ der Maßnahme und ihre Differenzen.....	244
4.5.3	„Die können auch nicht Gott spielen“: Die Umsetzung der Maßnahme durch Professionelle.....	251

---

<b>5</b>	<b>Konklusion.....</b>	<b>255</b>
5.1	Theoretische Ansprüche, empirische Widersprüche und Perspektiven.....	255
5.1.1	Die Ambivalenz des Subjekts in der Nutzer_innen- forschung.....	255
5.1.2	Die Re-Fokussierung der gesellschaftlichen Ebene in der Theaterpädagogik.....	262
5.1.3	Und für die Soziale Arbeit? Eine emanzipatorische Perspektive als Alternative zur Dominanz der Aktivierungsprogrammatis.....	266
5.2	Zur Notwendigkeit der Kontextualisierung von Nutzen und Nutzung.....	276
	<b>Literatur.....</b>	<b>279</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ebenen des subjektiven Relevanzkontextes .....	120
Abbildung 2:	Ebenen des institutionellen Relevanzkontextes.....	122
Abbildung 3:	Nutzen in Abhängigkeit subjektiver und institutioneller Relevanzkontext .....	123
Abbildung 4:	Differenzkategorien zur Kontrastierung .....	125
Abbildung 5:	Sample - Auswahl der Vergleichskategorien in Tendenz.....	129
Abbildung 6:	Nutzenstrukturierende Bedingungen subjektiver Relevanzkontext .....	140
Abbildung 7:	Nutzenstrukturierende Bedingungen und Nutzen institutioneller Relevanzkontext .....	240
Abbildung 8:	Verwobenheit und Abhängigkeit eines potentiellen Nutzens..	241
Abbildung 9:	Die Orte der Maßnahme im Hinblick auf die Beteiligung der Nutzer_innen .....	251

# Abkürzungsverzeichnis

AFG	Arbeitsförderungsgesetz
APIFG	Ausbildungsplatzförderungsgesetz
AVAVG	Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherungsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
ESF	Europäischer Sozialfonds
HwO	Handwerksordnung
Job-AQTIV-Gesetz	Job - Aktivieren, Qualifizieren, Trainieren, Investieren, Vermitteln Gesetz
SGB II	Sozialgesetzbuch II (Grundsicherung für Arbeitssuchende)
SGB III	Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung)
SGB IV	Sozialgesetzbuch IV (Gemeinsame Vorschriften für die Sozialversicherung)
SGB VIII	Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe)

# Einleitung

Theaterpädagogische Maßnahmen – so wie sie in der hier vorliegenden Studie aus einer dienstleistungstheoretischen Perspektive im Fokus stehen – stellen arbeitsmarktpolitische Maßnahmen für junge Erwachsene dar, die gegenwärtig weder in eine Ausbildung noch in eine Erwerbsarbeit einmünden konnten und Transferleistungen nach dem Sozialgesetzbuch II, Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II), beziehen. Konzeptionelles Ziel dieser Maßnahmen ist die (Wieder-)Herstellung von Arbeitsfähigkeit bzw. die Vermittlung der jungen Erwachsenen in eine Ausbildung und/oder Erwerbsarbeit. Begründung erfährt der Einsatz von Theaterpädagogik – neben „typischen“ Inhalten arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen wie beispielsweise der Absolvierung von Bewerbungstrainings und Betriebspraktika – mit den empirisch attestierten „Transferwirkungen“ von Theaterspielen, die, so die konzeptionelle Annahme der Maßnahmen, Potentiale und Ressourcen für die jungen Erwachsenen darstellen, die diese dabei unterstützen, in eine Ausbildung und/oder Erwerbsarbeit einzumünden<sup>1</sup>. Die in dieser Studie im Fokus stehenden theaterpädagogischen Maßnahmen<sup>2</sup> erfolgen dabei allesamt unter der „doppelten“ Beteiligung Sozialer Arbeit<sup>3</sup>: So werden die Maßnahmen nicht nur neben den theaterpädagogischen auch von sozialpädagogischen Fachkräften durchgeführt, sondern finden zudem bei (Jugend-)Berufshilfeträgern und somit Trägern der Sozialen Arbeit statt.

Theaterpädagogik als Methode in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen konzeptionell für junge Erwachsene einzusetzen, die gegenwärtig in keine Ausbildung und/oder Erwerbsarbeit einmünden konnten und Transferleistungen

---

1 Kulturpädagogische Angebote haben sowohl auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene Konjunktur. Dass es sich dabei nicht nur um eine Konjunktur des Rhetorischen handelt, wird deutlich, wenn man einerseits die monetären Mittel betrachtet, die für die Initiierung und Durchführung von kulturpädagogischen Angeboten bereitstehen. Andererseits hat sich aber auch das Interesse an Forschungsfragen deutlich erhöht, insbesondere im Hinblick auf die „Wirkungen“ kulturpädagogischer Angebote. Im Fachdiskurs werden damit verbunden die Stimmen lauter, die daraufhinweisen, dass es notwendig erscheint, sich der eigenen Tradition und Identität zu vergewissern (vgl. Braun/Fuchs/Zacharias 2015).

2 Zu den Kriterien der Auswahl der theaterpädagogischen Maßnahmen vgl. Kapitel 1.4.2.

3 Mit dem Terminus Soziale Arbeit ist in der vorliegenden Studie das gemeinsame Feld der beiden zentralen Wissen- und Handlungsfelder Sozialpädagogik und Sozialarbeit gemeint, auch wenn sich diese jeweils auf unterschiedliche Historien und theoretische Perspektiven beziehen (vgl. u. a. Lambers 2015; May 2010; Thole 2010; Füssenhäuser/Thiersch 2011).

beziehen, hat sich bundesweit erst in den letzten Jahren etabliert und ausgeweitet. So zeigen die Recherchen im Rahmen dieser Studie, dass die konzeptionelle Entwicklung und Durchführung theaterpädagogischer Maßnahmen als arbeitsmarktpolitisches Instrument nach der Einführung der so genannten „Hartz-Gesetze“ erfolgte, die vor nunmehr über zehn Jahren – genau am 1. Januar 2005 – unter der programmatischen Bezeichnung „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ in Kraft getreten sind. Im Zuge dieser Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik erfolgte nicht nur die Umgestaltung der monetären Sicherungsleistungen, sondern seither gilt auch unter dem Grundsatz des Förderns und Forderns die Verpflichtung für jene erwerbsfähigen Personen, die Transferleistungen nach dem SGB II beziehen, alle Möglichkeiten zur Beendigung oder Verringerung ihrer Hilfebedürftigkeit – unter der Androhung von Sanktionen – in Anspruch zu nehmen. Die gesetzlichen Regelungen sehen dabei insbesondere für unter 25-Jährige ein umfassenderes Sanktionsinstrumentarium vor (vgl. § 31a SGB II); so können jungen Erwachsenen die Regelleistungen bis zu drei Monaten gestrichen werden.

Werden die „Hartz-Gesetze“ als Teil der umfangreichen Veränderungen vom fürsorgenden und versorgenden Sozialstaat hin zu einem aktivierenden verstanden (vgl. Enggruber 2010; Dahme/Wohlfahrt 2003), mit denen die Wohlfahrtsarchitektur und die damit verbundene Leistungsstruktur grundlegend verändert worden sind, kann angenommen werden, dass der Einsatz von Theaterpädagogik im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen auch der Aktivierungsprogrammatis folgt. Denn wenn die neuen aktivierungspolitischen und aktivierungspädagogischen Programmatiken weniger die kollektiv organisierte Absicherung der sozialen Risiken als vielmehr die subjektive Lebensgestaltungsverantwortung in das Zentrum stellen (vgl. Kessl 2006), mit der Intention, aus „mehr oder weniger marktfernen Sozialstaatsbürger/innen durch sozialpolitische Interventionen (pro)aktive Marktsubjekte werden zu lassen“ (Lessenich 2012, S. 42), lässt sich diese aktivierungsprogrammatische Ausrichtung auch auf die theaterpädagogischen Maßnahmen übertragen: So dient auch der Einsatz von Theaterpädagogik als Methode in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen weder der Arbeitsförderung im Sinne einer fachlichen Qualifikation der jungen Erwachsenen noch einer Regulierung der (Arbeits-)Märkte, sondern primär einer personenbezogenen Bearbeitung der nicht erfolgten Arbeitsmarkteinmündung. Bereits die konzeptionelle Annahme der theaterpädagogischen Maßnahmen, mittels Methoden theaterpädagogischer Praxis bestimmte vordefinierte Zielstellungen zu erreichen, verweist darauf, dass die Ursachen für die gegenwärtige Nicht-Erwerbstätigkeit prioritär „in“ der Person liegen und diese im Weiteren auch dort bearbeitet werden müssen. Unter der „doppelten“ Beteiligung Sozialer Arbeit werden somit mittels theaterpädagogischer Maßnahmen die normativen Setzungen der Aktivierungsprogrammatis umgesetzt: Die jungen Erwachsenen werden

einerseits „aktiviert“, ihre gegenwärtige Situation persönlich zu bearbeiten, und andererseits unterstützt, ihre Arbeitsfähigkeit (wieder)herzustellen.

Wenn somit die Programmatik der Aktivierung, die sich in der konzeptionellen Ausgestaltung der theaterpädagogischen Maßnahmen wiederfindet, einerseits bereits vorgibt, welche primären Zielstellungen von den jungen Erwachsenen erreicht werden müssen, und andererseits die Ursachen für die gegenwärtige Nicht-Einmündung in den Arbeitsmarkt zunehmend auch den jungen Erwachsenen, die an den theaterpädagogischen Maßnahmen teilnehmen (müssen)<sup>4</sup>, zuschreibt, bleibt die Frage, ob dies eigentlich mit deren Zielen und Vorstellungen korrespondiert. Denn aus einer dienstleistungstheoretischen Perspektive kommt ausdrücklich denjenigen, die Angebote und Maßnahmen Sozialer Arbeit in Anspruch nehmen (müssen), ein zentraler Stellenwert zu: So argumentiert die neuere Dienstleistungstheorie, dass Soziale Arbeit ein professionelles Handlungskonzept darstellt, welches an einer emanzipatorischen Perspektive zu orientieren sei. Als normativen Bezugspunkt rückt Soziale Arbeit als Dienstleistung die Autonomie der Lebenspraxis jener, die ihre Angebote in Anspruch nehmen (müssen), in das Zentrum (vgl. Schaarschuch 1995). Folglich sind insbesondere ihre Beurteilungen und Bewertungen von großem Interesse. Oder um es anders zu formulieren: Was „haben“ eigentlich die jungen Erwachsenen davon, wenn sie an den theaterpädagogischen Maßnahmen teilnehmen (müssen)? Gelingt es ihnen – trotz der vorgegebenen Zielsetzungen und mit der Maßnahme einhergehender Zuschreibungen –, einen „Nutzen“ aus diesen Maßnahmen abzuleiten? Und wie bewerten und beurteilen sie die theaterpädagogische Maßnahme hinsichtlich ihrer spezifischen (zugeschriebenen) „Problemlage“ und Lebenssituation? Entsprechend gerät auch in den Fokus, ob die Teilnahme an der theaterpädagogischen Maßnahme – und somit die Inanspruchnahme einer sozialen Dienstleistung – den teilnehmenden jungen Erwachsenen Angebote eröffnet, mittels derer es ihnen möglich ist bzw. wird, auf ihre Lebensumstände Einfluss zu nehmen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen (vgl. Schaarschuch 2008).

Damit ist bereits das spezifische Erkenntnisinteresse dieser Studie umschrieben, das entsprechend der Forschungsfrage aus der Perspektive der Nutzer\_innen die Frage beantworten will, ob und ggf. welchen Nutzen diejenigen, die theaterpädagogische Maßnahmen im Kontext der Aktivierungsprogrammatik in Anspruch nehmen (müssen), im Hinblick auf ihre gegenwärtige Lebenssituation und ihre subjektiven Zielstellungen haben. In Anlehnung an die akteur\_innen-

---

4 Die gewählte Formulierung „in Anspruch nehmen müssen“ verweist auf die Kontexte, mit welchen Bezieher\_innen von Transferleistungen im Rahmen der Neuausrichtung der Wohlfahrtsarchitektur konfrontiert sind und in welchen die Nicht-Teilnahme mit Sanktionen und Leistungseinbußen regelmäßig verbunden ist. Gerade in diesen Kontexten stellt sich die Frage, inwieweit die Produktion eines Nutzens noch intendiert ist und welche Rolle der Sozialen Arbeit dabei überhaupt zukommt (vgl. Richter/Beckmann 2008).

bezogenen Forschungsperspektive der Nutzer\_innenforschung wird so in der vorliegenden Studie der Nutzen zwar aus einer subjektiven Perspektive erhoben, indem die jungen Erwachsenen, die an den theaterpädagogischen Maßnahmen teilnehmen müssen, im Fokus der Forschung stehen. Gleichsam geraten so aber auch die institutionellen Bedingungen wie die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick und müssen sich daraufhin befragen lassen, inwieweit sie einen potentiellen Nutzen befördern oder eben auch begrenzen bzw. gar verhindern. So finden sowohl die eigensinnigen Repräsentationen der Akteur\_innen (vgl. Thiersch 2013, S. 31) in ihrer Besonderheit als auch in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit Berücksichtigung und verhindern gleichsam damit eine (weitere) einseitig an das Subjekt ausgerichtete Zuschreibung. Die empirischen Analysen können damit sowohl einen wissenschaftlichen Beitrag im Hinblick auf die subjektive (Ge-)Brauchbarkeit arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen im Kontext der Aktivierungsprogrammatik aus der Perspektive der Nutzer\_innen liefern als sie auch disziplinär wie professionell relevantes Reflexionswissen zur Verfügung stellen. Ferner bieten sie auch die Potentialität, aufzuzeigen, inwieweit die einseitige Ausrichtung der Theaterpädagogik auf ihre „Transferwirkungen“ überhaupt mit den „originären Zielstellungen“<sup>5</sup> einer solchen korrespondiert.

### *Zum Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Studie gliedert sich in zwei Hauptteile: eine theoretische Einführung und Erläuterung der empirischen Vorgehensweise als ersten Teil (Kapitel 1, 2 und 3) und eine Darstellung der empirischen Analysen sowie die Erörterung weiterführender Perspektiven im zweiten Teil (Kapitel 4 und 5).

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden die hier im Fokus stehenden theaterpädagogischen Maßnahmen in den Kontext der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik eingeordnet. Dabei werden beginnend die gegenwärtige Situation der jungen Erwachsenen im Übergang von der Schule in eine Erwerbsarbeit (Kap. 1.1.1) und die möglichen „Ausweich- und Überbrückungsressourcen“ skizziert (Kap. 1.1.2), bevor die Funktion Sozialer Arbeit in diesem Handlungsfeld dargestellt wird (Kap. 1.1.3). So gerät in kritischer Lesart in den Blick, dass die These von der „Ausbildungsreife“ funktional dazu beiträgt, die Gründe und Ursachen für die gegenwärtige Ausbildungslosigkeit zu individualisieren und zu pädagogisieren, indem diese den jungen Erwachsenen zugeschrieben werden, ungeachtet der damit einhergehenden Identitätszuschreibungen. Konjunkturelle und strukturelle Ursachen erfahren so nur wenig Bedeutung. Im Weiteren wer-

---

5 Vgl. dazu auch Zirfas (2015) der in seinem Beitrag „Zur Geschichte der Kulturpädagogik“ die unterschiedlichen historistischen Stationen der Kulturpädagogik und deren jeweilige Grundcharakteristika herausarbeitet hat, die er wie folgt kategorisiert: die geisteswissenschaftliche, die emanzipatorische und die reflexive Kulturpädagogik.



den die Programmatik der Aktivierung (Kap. 1.2.1) und die damit einhergehenden Veränderungen für das Feld der Jugendberufshilfe erörtert (Kap. 1.2.2). Fokussiert werden dabei die Einflussnahmen und die Bedeutung, welche der Programmatik der Aktivierung im Feld der Jugendberufshilfe zukommt, bevor auch die Grundverständnisse der Theaterpädagogik in den Blick genommen werden (Kap. 1.3.1). Denn erst so wird deutlich, dass der Einsatz von Theaterpädagogik in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen spezifisch aufgrund der ihr empirisch attestierten Transferwirkungen eingesetzt wird (Kap. 1.3.2). Abschließend wird in diesem Kapitel eine „Ortsbestimmung“ vorgenommen, indem theaterpädagogische Maßnahmen grundlegend in den Kontext der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik eingeordnet werden. Damit können sowohl das erkenntnisleitende Interesse (Kap. 1.4.1) als auch der Forschungsgegenstand (Kap. 1.4.2) nicht nur erörtert, sondern gleichfalls begründet werden. Denn gerade theaterpädagogische Maßnahmen, die eine besondere und neue Ausgestaltung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen darstellen, sind bisher noch nicht Gegenstand empirischer Forschung gewesen.

Welche Bedeutung den jungen Erwachsenen, die theaterpädagogische Maßnahmen in Anspruch nehmen (müssen), im Rahmen der Dienstleistungsproduktion zukommt, steht im zweiten Kapitel dieser Arbeit im Zentrum. Beginnend werden dafür akteur\_innenbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit dargelegt (Kap. 2.1), bevor im Weiteren die Perspektive Soziale Arbeit als Dienstleistung (Kap. 2.2), die gleichwohl die theoretische Grundlage dieser Arbeit darstellt, erörtert wird. Auf diese Weise wird erkennbar, aus welchen Gründen die Nutzer\_innenforschung<sup>6</sup> (Kap. 2.3) überhaupt die Perspektive derjenigen, die Angebote Sozialer Arbeit in Anspruch nehmen (müssen), in den Blick nimmt. Begründung erfährt diese Fokussierung auf die Nutzer\_innen aus subjekt- und aneignungstheoretischen Bestimmungen, die aufzeigen, dass es die Nutzer\_innen sind, die sich im Rahmen personenbezogener sozialer Dienstleistungen ein verändertes Verhalten, eine verbesserte Bildung etc. überhaupt erst aneignen können. Wenn somit das Erkenntnisinteresse der Nutzer\_innenforschung darauf basiert, den subjektiven Nutzen und die Nutzung als zentrale Perspektiven einer empirischen Analyse zu unterlegen, wird gleichwohl deutlich, dass diese Perspektive auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen bisher eine „Leerstelle“ in der empirischen Forschung darstellt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird mittels eines qualitativen Forschungsdesigns (Kapitel 3) die forschungsleitende Fragestellung im Ergebnisteil beantwortet (Kapitel 4). Auf der Basis der empirisch rekonstruierten Bedeutsamkeit

---

6 Regelmäßig wird in der Diskussion und Literatur der Begriff Nutzerforschung (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005a; Graßhoff 2013a) verwendet. Es finden sich jedoch auch geschlechtssensible Schreibweisen (vgl. Hanses 2013); dem wird in dieser Studie gefolgt.

des subjektiven und institutionellen Relevanzkontextes bei der Frage nach dem Nutzen theaterpädagogischer Maßnahmen (Kap. 4.1) werden einleitend die Auswahl und die Falldarstellungen begründet (Kap. 4.2), bevor im Weiteren die nutzenstrukturierenden Bedingungen einerseits für die Ebenen des subjektiven Relevanzkontextes (Kap. 4.3) als auch andererseits für die Ebenen des institutionellen Relevanzkontextes (Kap. 4.4) dargestellt werden. Dabei wird deutlich, dass die beiden Relevanzkontexte nicht nur konstitutiv aufeinander verwiesen sind, sondern auch, was die neuere Dienstleistungstheorie mit der Zuweisung des eigentlichen Produzent\_innenstatus an die Nutzer\_innen meint (vgl. Kap. 4.5).

In dem fünften Kapitel, dem Schlussteil, werden ausgehend von den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten empirischen Analysen und Reflexionen mögliche Perspektiven formuliert: sowohl für die Nutzer\_innenforschung (Kap. 5.1.1), die Theaterpädagogik (Kap. 5.1.2) als auch für die Soziale Arbeit im Kontext der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (Kap. 5.1.3). Wird gesellschaftliche Teilhabe als gemeinsame, wenn auch unterschiedlich nuancierte Zielperspektive verstanden, lassen sich unter Rückgriff auf die emanzipatorischen Ansprüche der drei Bereiche die Widersprüche im Kontext der Aktivierungsprogrammatis herausarbeiten. Meine abschließenden Ausführungen können so als Deutungsangebote verstanden werden, die reflexiv betrachten und formulieren, ob und wie diese Ansprüche perspektivisch umzusetzen wären.

# 1 Theaterpädagogische Maßnahmen im Kontext der Aktivierungsprogrammatis

## 1.1 Junge Erwachsene im Übergang zwischen Schule und Arbeit

Im Fokus dieser Studie stehen junge Erwachsene, die sich im Übergang von der Schule in eine Erwerbsarbeit befinden. Die Phase des jungen Erwachsenenalters wird dabei in der soziologischen Betrachtung als jene beschrieben, die zwischen der schulisch geprägten Jugendphase und dem Erreichen des vollständigen Erwachsenenstatus<sup>7</sup> liegt. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass spezifische Teilübergänge bewältigt werden müssen: Als ein zentraler Teilübergang gilt der Übergang in ökonomische Unabhängigkeit durch Erwerbsarbeit (vgl. Hurrelmann 2010, S. 33; Walther/Pohl/Stauber 2011, S. 9; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 187). Wandlungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt haben dazu geführt, dass diese Übergänge nicht immer gradlinig verlaufen und für einen Teil der jungen Erwachsenen eine erhebliche Barriere darstellen. Zugleich erhöhen sich die an die jungen Erwachsenen gerichteten Anforderungen, den Übergang in (Erwerbs-)Arbeit<sup>8</sup> „unter Bedingungen hoher

---

7 In der soziologischen Betrachtung der Jugendphase wird dann von einem Statusübergang bzw. einer Statuspassage gesprochen, wenn sich spezifische Verhaltensanforderungen zentral verändern. Der Eintritt ins Erwachsenenalter gilt als erreicht, wenn (a) eine ökonomische Selbstständigkeit durch Erwerbstätigkeit, (b) der Aufbau einer eigenen Partner\_innenschaft bzw. die Ablösung von der Herkunftsfamilie, (c) eine selbstständige Teilnahme am Kultur- und Konsumleben sowie (d) der Übergang in den Staatsbürger\_innenstatus mit eigener Wertorientierung erreicht sind (vgl. Hurrelmann 2010, S. 33 ff.; Walther/Pohl/Stauber 2011, S. 9; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 187).

8 Erwerbsarbeit ist eine bezahlte Arbeitsform, die in kapitalistischen Verhältnissen alle anderen Formen des Arbeitens dominiert. Insbesondere feministische Analysen (vgl. bspw. Beck-Gernsheim/Ostner 1978) weisen darauf hin, dass die Dominanz der Erwerbsarbeit andere Formen unbezahlter Arbeit wie Erziehungstätigkeiten oder ehrenamtliche Tätigkeiten als notwendige gesellschaftliche Arbeit unsichtbar macht, auch und gerade wegen der fehlenden finanziellen Anerkennung. Wenn im Weiteren von Arbeit gesprochen wird, meint dies bezahlte Arbeit in Form von Erwerbsarbeit. Der Begriff Arbeit wird in dieser Studie dem Begriff der Erwerbsarbeit vorgezogen, da dieser von den befragten jungen Erwachsenen in den Interviews genutzt wurde. Mit dem Begriff Arbeit haben diese dabei stets an bezahlte Arbeitsformen angeknüpft und – so kann angenommen werden – auf die öffentliche Anwendung und Bedeutung des Begriffs „Arbeit“ und dessen Synonym für Erwerbsarbeit zurückgegriffen. So wird auch deutlich, dass weitergehende Termini wie beispielsweise „arbeitsuchend“, „Arbeits-

Unsicherheit und struktureller Offenheit“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 187) individuell zu regeln und zu verantworten. Indessen zeigen Jugendstudien auf, dass Arbeit – trotz der gegenwärtigen Bedingungen – nach wie vor ein zentrales Moment in den Lebensentwürfen der jungen Erwachsenen darstellt (vgl. bspw. Deutsche Shell AG 2000; Mansel/Kahlert 2004; Voigtsberger 2011; Mansel/Speck 2012).

Die wesentliche Anforderung für junge Erwachsene, ökonomische Selbstständigkeit zu entwickeln, erfolgt idealtypisch im Anschluss an die allgemeinbildende Schule durch die Aufnahme einer Ausbildung, eines Studiums oder durch die direkte Einmündung in Erwerbsarbeit. Die vorliegende Studie fokussiert spezifisch jene jungen Erwachsene, die im Anschluss an die Schule eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung in Betracht ziehen (müssen) und somit über einen Schulabschluss verfügen, der nicht zu der Aufnahme eines Studiums berechtigt, denen es indessen aber gegenwärtig nicht gelungen ist, in eine Berufsausbildung einzumünden.

Im vorliegenden Kapitel wird im ersten Abschnitt die Relevanz von Ausbildung und Arbeit für die aktuelle Gesellschaftsformation dargestellt, bevor im Weiteren der Zugang zu einer Berufsausbildung erläutert wird. Im zweiten Abschnitt werden daran anknüpfend die arbeitsmarktpolitischen Instrumente und deren differente Grundverständnisse erörtert, die für jene jungen Erwachsenen initiiert wurden, denen gegenwärtig kein Zugang zu einer Ausbildung und/oder Arbeit gelingen kann. Abschließend werden im dritten Abschnitt die Rolle Sozialer Arbeit im Handlungsfeld Übergang zwischen Schule und Arbeit und die damit für die Soziale Arbeit einhergehenden Ambivalenzen und Widersprüche verdeutlicht.

### *1.1.1 Junge Erwachsene ohne Ausbildung: Die These der „Ausbildungsreife“*

In kapitalistischen Gesellschaften gilt (Erwerbs-)Arbeit als „gigantische gesellschaftliche Integrationsmaschine“ (Dörre 2007, S. 288; vgl. auch Castel/Dörre 2009; Castel 2011); die Teilhabe am Arbeitsmarkt wird dabei in Anschluss an Fabian Kessl zunehmend mit der Teilhabe an der Gesellschaft gleichgesetzt (vgl. Kessl 2000, S. 30). Maßgeblich geregelt und strukturiert wird der Zugang zur Erwerbsarbeit in Deutschland von staatlichen Institutionen, die nach unterschiedlichen Etappen des Zugangsprozesses unterteilt sind und sich an dem Berufsprinzip orientieren (vgl. Eberhard 2012, S. 30 ff.).

---

markt(politik)“, „Arbeitsfähigkeit“ oder auch „Agentur für Arbeit“ zwar den Begriff Arbeit verwenden, aber damit stets nur an bezahlte Formen von Arbeit anknüpfen.

Der Übergang von der Schule in die Arbeit wird dabei nach dem Zwei-Schwellen-Modell<sup>9</sup> gegliedert (vgl. Mertens/Paramentier 1988). So muss erstens der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung und zweitens der Übergang im Anschluss an die Ausbildung in eine berufliche Tätigkeit erfolgen<sup>10</sup> (vgl. Arnold 2000, S. 192 ff.; vgl. Dietrich 2001a, S. 422). Das Qualifikationsziel des erstens Übergangs – ein Ausbildungsabschluss – als Voraussetzung für den Zugang zur zweiten Schwelle kann in Deutschland unterhalb der Hochschulebene sowohl im dualen System der Berufsausbildung als auch im Schulberufssystem erworben werden. Das duale System der Berufsausbildung – gekennzeichnet durch die Dualität der Lernorte Betrieb und Berufsschule – wurde dabei lange als „Königsweg“ (Konietzka 2002, S. 647; Friedrich 2011, S. 86) in die Erwerbsarbeit betrachtet. Auch ob der Tatsache, dass der Bildungsbericht 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) erstmals eine leicht höhere Zahl bei den Studienanfänger\_innen gegenüber den Neuzugängen zur dualen Berufsausbildung verzeichnet, kann diese gegenwärtig noch immer als „wichtigste Säule des Berufsausbildungssystems“ (Eberhard 2012, S. 17) bezeichnet werden. Als bildungspolitischer Grundsatz gilt dabei, dass allen ausbildungsinteressierten Jugendlichen eine duale Berufsausbildung ermöglicht werden soll, um darüber ihre gesellschaftliche Teilhabe sicherstellen zu können (vgl. Eberhard/Ulrich 2013, S. 57 f.; Enggruber 2014, S. 29). Diesem Leitprinzip folgend soll der Ausbildungsmarkt uneingeschränkt zugänglich sein<sup>11</sup>: So sind für keinen der rund 330 nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksord-

---

9 Dieses in den 1970er Jahren formulierte Modell ist eng verknüpft mit der Annahme einer Normalbiographie (vgl. kritisch Osterland 1990). Gegenwärtig kann hiermit jedoch aufgrund der Individualisierung von Lebensverläufen sowie der Pluralisierung lebensweltlicher Ressourcen nur idealtypisch der Weg von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben aufgezeigt werden. Der Bezugsrahmen des Zwei-Schwellen-Modells, mit seiner Orientierung an einem Modell des linearen Übergangs, erweist sich mehrfach als begrenzt, da es die Dynamiken und differenzierten Übergangsmuster junger Erwachsener in die Erwerbstätigkeit reduziert und dabei lediglich typische Problemlagen beschreibt (vgl. Dietrich 2001a). Diese Orientierung an den Übergangsmustern entspricht jedoch bis heute der Gliederungslogik der operativen Abteilung der Arbeitsverwaltung und damit der institutionellen Verortung von Bildungswegen.

10 Dies wird insbesondere bei der Betrachtung statistischer Werte deutlich: So sind in Deutschland von den jüngeren Arbeitslosen ohne Berufsabschluss 33 Prozent seit mehr als einem Jahr arbeitslos gemeldet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 14), sie sind überrepräsentiert an den Beschäftigten in Zeitarbeit und ihre durchschnittliche Beschäftigungsdauer ist nur halb so hoch wie die von jungen Fachkräften mit einer Berufsausbildung. Bei 40 Prozent der jungen vollbeschäftigten Menschen ohne Berufsabschluss liegt das Bruttoarbeitsentgelt unter der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) definierten Niedriglohnschwelle (vgl. ebd., S. 9).

11 In kritischer Lesart kann die formelle Nicht-Beschränkung auch damit begründet werden, dass somit weder die Auswahlmöglichkeiten noch die Freiheitsgrade der ausbildenden Betriebe eingeschränkt werden (vgl. Lakies/Nehls 2007).

nung (HwO) anerkannten Ausbildungsberufe schulische Mindestvoraussetzungen gegeben<sup>12</sup> (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014).

Indessen wird jedoch der Eintritt in eine duale Berufsausbildung – im staatlichen Auftrag – durch die Wirtschaft bestimmt. Verantwortlich für die Zugangs- und Übergangsregeln von der Schule in das duale System der Berufsausbildung ist somit nicht allein der Staat, sondern ein „korporatistisch-staatliches Steuerungssystem“ (Baethge 2008, S. 546), indem „der Staat der Wirtschaft die Rolle des Eingangswächters [...] übertragen hat“ (Eberhard/Ulrich 2010, S. 133). Die marktwirtschaftliche Steuerung der Zugänge zu einer Berufsausbildung führt im Weiteren dazu, dass die Betriebe in Abhängigkeit zu ihrem jeweiligen Arbeitskräftebedarf entsprechend ihren Produktionserfordernissen über die Anzahl und die Angebotsstruktur der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze entscheiden und sich nur nachrangig an dem tatsächlichen Versorgungsbedarf der Jugendlichen ausrichten (vgl. Weil/Lauterbach 2009; Troltsch/Walden/Zopf 2010). Dies führt dazu, dass zwischen dem Ausbildungsangebot der Betriebe und der Nachfrage durch die Schulabsolvent\_innen generell keine Deckungsgleichheit besteht (vgl. Kath 1999, S. 100). So fällt seit vielen Jahren die Ausbildungsmarktbilanz zu Ungunsten der jungen Erwachsenen aus (vgl. bspw. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014), da nicht für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausreichend Ausbildungsangebote zur Verfügung stehen. Diese Diskrepanz von Angebot und Nachfrage ist staatlicherseits Gegenstand arbeitsmarktpolitischer Strategien.

Historisch lässt sich in diesem Zusammenhang eine argumentative Verknüpfung zwischen der wirtschaftlichen Konjunktur und der arbeitsmarktpolitischen Adressierung der jungen Erwachsenen rekonstruieren. Zeitgeschichtlich betrachtet bildeten sich in der Nachkriegszeit der 1950er Jahre Grundausbildungslehrgänge, gemeinnützige Ausbildungsstätten, überbetriebliche Ausbildungskurse und berufsfördernde Maßnahmen für arbeits-, berufs- und heimatlose Jugendliche mit dem Ziel, diese durch eine Ausbildung oder eine Beschäftigung in den Arbeitsmarkt einzugliedern (vgl. Breuer 2002, S. 52 ff.). Die Maßnahmen können dabei als eine Antwort auf die „historisch-politisch und wirtschaftlich-gesellschaftlich bedingten Notsituationen“ (ebd., S. 47), in die Jugendliche und junge Erwachsene durch die Kriegsfolgen geraten waren, gelesen werden. Dazu gehörten neben der Eltern-, Obdach- und Heimatlosigkeit auch Berufsnot und Arbeitslosigkeit (vgl. ebd., S. 47). Gleichwohl stellten die Maßnahmen zu diesem Zeitpunkt nicht nur ein Instrument dar, um junge Erwachsene dabei zu unterstützen, in eine Ausbildung und/oder Arbeit einzumünden, sondern diese soll-

---

12 Auch das Bundesverfassungsgericht hat im Dezember 1980 die Rechtmäßigkeit des Anspruchs auf Berufsausbildung unterstrichen, indem es eine zeitlich befristete Umlagefinanzierung im Falle einer zu geringen Ausbildungsplatzsituation für verfassungskonform erklärte (vgl. Eberhard/Ulrich 2013, S. 58).

ten auch dazu dienen, die jungen Menschen wieder an Arbeit heranzuführen, denn – so die damalige Befürchtung – die Erfahrungen und Zeitläufe könnten die jungen Menschen arbeitsscheu machen (vgl. Münchmeier 1989 zit. n. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 954).

Bis in die Mitte der 1950er Jahre galt das Engagement der Arbeitsmarktpolitik damit sowohl erstens der Förderung des Ausgleichs zwischen den Regionen mit einer Nachfrage nach Auszubildenden und/oder Arbeitskräften sowie strukturschwachen Gebieten durch die Einrichtung von Wohnheimen, zweitens dem Ersatz fehlender Ausbildungsplätze durch Grundausbildungslehrgänge und anderer außerbetrieblicher Qualifizierungsangebote als auch drittens dem Ersatz fehlender Arbeitsplätze durch gemeinnützige oder zusätzliche befristete Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 955). Adressiert wurden dabei weder individuell noch sozial benachteiligte junge Erwachsene, sondern die Angebote richteten sich primär an ausbildungs- bzw. beschäftigungsfähige junge Erwachsene (vgl. Busold 1952, S. 245 zit. n. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 955).

In den 1960er Jahren traten diese Maßnahmen aufgrund des hohen Arbeitskräftebedarfs wieder in den Hintergrund. Denn aufgrund der prosperierenden Wirtschaft standen ausreichend Ausbildungs- und Arbeitsplätze zur Verfügung (vgl. Hampel 2002, S. 296). Die Arbeitsverwaltung begann nun aufgrund des erhöhten Bedarfs an Nachwuchs- und Arbeitskräften mit der „verstärkten Betreuung nicht berufsfähiger Jugendlicher“ (Giggel 1956, S. 1 – 4 zit. n. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 956). So war auch mit dem Inkrafttreten des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) 1969 nicht als primäres Ziel die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit formuliert, sondern sowohl die Förderung des Wachstums der Wirtschaft und die Behebung des Mangels an Arbeitskräften als auch die Sicherung und Verbesserung der beruflichen Beweglichkeit der Erwerbstätigen (vgl. Hampel 2002, S. 296). In dieser Zeitspanne wurde auch die berufliche Förderung für Jugendliche mit Beeinträchtigungen als Grundrecht deklariert (vgl. Kost 1974 zit. n. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 956).

Erst mit dem Anstieg der (Jugend-)Arbeitslosigkeit ab Mitte der 1970er Jahre, denn der Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge in das Berufsbildungssystem und die insgesamt erhöhte Bildungsbeteiligung führten zu einer starken Nachfrage, wurde ein breites Spektrum an berufsvorbereitenden Maßnahmen geschaffen, die in Folge den Status eines „stabilen Provisoriums“ (Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 956) erhielten. Ebenfalls in den 1970er Jahren entstanden die ersten weiterführenden schulischen Bildungsgänge wie das Berufsgrundschuljahr (BGJ) – das ursprünglich das erste Ausbildungsjahr der dualen Berufsausbildung ersetzen sollte – und das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Parallel zur Entwicklung der Arbeitslosenzahlen erhöhte sich damit seit den 1970er Jahren auch die Zahl der jungen Erwachsenen, die entweder als benachteiligt, als lernbehin-

dert oder als nicht berufs- bzw. ausbildungsreif definiert (vgl. Krafeld 2008) und – so kategorisiert – in die „Ersatzinstitutionen“ der beruflichen Bildung“ (Kornietzka 2011, S. 276, H. i. O.) untergebracht wurden.

Als deutlich wurde, dass die Jugendarbeitslosigkeit und -ausbildungslosigkeit nicht binnen weniger Jahre aufgelöst werden konnten – diese Prognose hatte das Institut für Arbeits- und Berufsmarktforschung bereits 1975 gestellt (vgl. Kühlenwind/Mertens/Tessaring 1975, S. 10 zit n. Braun/Reißig/ Skrobanek 2010, S. 956) -, wurde 1980 die sogenannte sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung als Benachteiligungsprogramm beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft für jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die aufgrund eines hohen Förderbedarfs bzw. individueller Benachteiligungen keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung finden konnten, initiiert. 1988 wurde das Programm schließlich in das AFG und im Jahr 1998 in das Sozialgesetzbuch III (SGB III) überführt und damit zum Regelinstrumentarium der heutigen Bundesagentur.

In den 1990er Jahren bis 2005 kam es erneut zu einem Anstieg der Nachfragesituation verbunden mit – entgegengesetzt dem Bedarf – einer Abnahme der betrieblichen Ausbildungsangebote (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 88). Auf diesen Mangel an vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen wurde staatlicherseits mit einer „sehr beträchtlichen Ausweitung der Bildungsgänge, die [...] eine berufliche Grundbildung vermitteln [sollen; AvR]“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, S. 2), reagiert: So hat sich zwischen 1992 und 2004 die Zahl der Teilnehmer\_innen in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit verdoppelt (vgl. ebd., S. 3). 2004 wurde ferner im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs<sup>13</sup> festgelegt, dass allen ausbildungsreifen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Ausbildungsplatz zur Verfügung gestellt werde soll<sup>14</sup>. Indessen

---

13 Der Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland wurde 2004 von der Bundesregierung und Verbänden der deutschen Wirtschaft initiiert (die am 12.12.2014 unterzeichnete „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 bis 2018“ von Bund, Ländern, Wirtschaft und Gewerkschaften löst den Ausbildungspakt ab). In diesem Rahmen wurde auch ein Kriterienkatalog für die Beurteilung der Ausbildungsreife der Bewerber\_innen entwickelt. Damit wurde ein Instrument geschaffen, das, so ließe sich kritisch anmerken, eine Individualisierung der strukturellen Bedingungen ermöglicht, indem der Fokus von den unzureichend zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätzen zu den als (noch) nicht ausbildungsreif beschriebenen jungen Erwachsenen und deren fehlender Qualifizierung verschoben wird.

14 Glaubt man den Aussagen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, dann wird Ausbildungsreife gleichgesetzt mit einer Ausbildungsplatzgarantie. Dass die Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik indessen eine andere Sprache sprechen, stellen Eberhard und Ulrich dar (2013, S. 55 ff.). Zudem weist der Nationale Bildungsbericht 2014 darauf hin, dass seit längerem eine Stagnation der Ausbildungsplatzangebote zu beobachten ist und auch der Ausbildungspakt kein bedarfsentsprechendes Angebot geschaffen hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 117).



wurde aber auch mittels der Entwicklung eines „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“ (Bundesagentur für Arbeit 2009) ein Instrument zur Feststellung der Ausbildungsreife standardisiert<sup>15</sup>. Ziel dieses Kriterienkatalogs ist die Differenzierung von ausbildungsreifen jungen Erwachsenen, denen dann in Folge ein Ausbildungsplatz zur Verfügung gestellt werden soll, und nichtausbildungsreifen jungen Erwachsenen, die ihre Ausbildungsreife erst noch – mit Unterstützung – herstellen sollen. Unterstellt wird in einer solchen Perspektive, dass vorab definierte personale und soziale Kompetenzen fehlen oder nicht ausreichend vorhanden sind, um eine Ausbildung zu beginnen.

Im Jahr 2005 wurden mit dem Inkrafttreten des Sozialgesetzbuch II – Grundversicherung für Arbeitssuchende (SGB II) Weichen für eine tiefgreifende Veränderung der Beratung, Betreuung, Förderung und Vermittlung von jungen Erwachsenen im Übergang zwischen Schule und Arbeit gestellt, die sowohl die Gestaltung der berufsvorbereitenden Maßnahmen betrafen als auch die Verfahren und Ziele der Beratung und Vermittlung junger Erwachsener im Rechtskreis des SGB II (vgl. Braun/Reißig/Skrobanek 2010, S. 957). Auch wenn sich ab 2006 ein positiver Trend am Ausbildungsmarkt abzeichnete und die Gruppe der potentiellen Ausbildungsplatzbewerber\_innen demografisch bedingt abgenommen hat, konnten im Jahr 2013 lediglich 65 Prozent der Ausbildungsinteressierten eine duale Ausbildung aufnehmen<sup>16</sup> (vgl. Ulrich 2013, S. 26). So fasst der Berufsbildungsbericht 2014 zusammen, dass es gegenwärtig zwar erstens einen Anstieg freier Ausbildungsplätze zu verzeichnen gibt, indessen aber zweitens die Ausbildungsquote der Betriebe im Herbst 2012 mit knapp 21 Prozent ihren (bisherigen) historischen Tiefststand erreicht hat als auch gleichzeitig wieder drittens ein Anstieg der unversorgten Bewerber\_innen zu verzeichnen ist<sup>17</sup> (vgl. Bundesmi-

---

15 Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife umfasst die fünf Merkmalsbereiche schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie die Berufswahlreife, die im Weiteren in 25 Merkmale aufgegliedert sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 22 ff.). Bereits bei diesen Oberkategorien wird deutlich, wie persönliche „Merkmale“ als relevante zu analysierende Kriterien von Situationen der Ausbildungsreife betont werden.

16 Das jahrelange Missverhältnis von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt zu Ungunsten der jungen Erwachsenen ist auch für einen kontinuierlichen Anstieg der Zahl der sogenannten Alt-Bewerber\_innen verantwortlich, die in Folge – neben den Schulabsolvent\_innen – auch weiterhin versuchen einen Zugang zu einer Ausbildung zu bekommen und so die Konkurrenzsituation auf dem Ausbildungsplatzmarkt weiter verschärfen. Kapazitätsberechnungen, die potentielle Schulabsolvent\_innen als einzige Ausbildungsplatzbewerber\_innen den freien Ausbildungsstellen gegenüberstellen, greifen demnach zu kurz.

17 Neben den 21.000 jungen Erwachsenen, die 2013 als unversorgt bei der Arbeitsagentur verzeichnet waren, kommen noch 62.500 junge Erwachsenen hinzu, die in berufsvorbereitenden Maßnahmen zwar als versorgt gelten, aber weiterhin primär eine Ausbildungsstelle suchen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014, S. 5) oder aus anderen Gründen aus der offiziellen Statistik der Bundesagentur für Arbeit herausgefallen sind (für das Jahr 2012 erfasst der Bildungsbericht 2012 diese mit ca. 86.000).

nisterium für Bildung und Forschung 2014, S. 5 f.). Ferner prognostizieren aktuelle Analysen, dass es grundsätzlich schwieriger wird, das betriebliche Angebot und die Nachfragen der Jugendlichen zusammenzuführen, sowohl beruflich, regional als auch anforderungsspezifisch (vgl. ebd.). Für die ausbildungsinteressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen führt die mangelnde Verfügbarkeit von geeigneten respektive passenden Ausbildungsplätzen zu einer Konkurrenzsituation (vgl. Solga 2005). Empirische Studien zeigen auf, dass dieser Verdrängungswettbewerb die Ausbildungssuchenden anhand Ethnie, Geschlecht und sozialer Herkunft selektiert (vgl. Beicht/Ulrich 2008a; Imdorf 2010a, 2010b; Beicht/Granato 2011).

Zusammenfassend wird deutlich, dass in Phasen verknappter Ausbildungs- und/oder Arbeitsplätze und daraus resultierender hoher (Jugend-)Arbeitslosigkeit eine Vielzahl von Maßnahmen und Angebote für junge Erwachsene initiiert wurden. Zugleich werden die Ursachen für die Ausbildungslosigkeit der jungen Erwachsenen weder auf zu geringe Ausbildungs- und/oder Arbeitsplätze noch auf ein mangelndes Passungsverhältnis<sup>18</sup> zurückgeführt, sondern auf individuelle und/oder soziale Benachteiligungen. Auf strukturelle und konjunkturelle Ursachen wurde (und wird) so – dies zeigt die historische Entwicklung mit der Verknüpfung der Argumentationen auf – mit personenbezogenen Ursachendeutungen und individualisierenden Problemzuweisungen reagiert. Den jungen Erwachsenen, die nicht in eine Ausbildung einmünden konnten, wird ein besonderer Förderbedarf attestiert und sie werden als nichtausbildungsreif kategorisiert. Abgesehen davon, dass strittig ist, was denn genau Ausbildungsreife darstellt und wie diese im Weiteren valide erfasst werden kann, kovariert der Anteil jener jungen Erwachsenen, denen eine mangelnde oder fehlende Ausbildungsreife attestiert wird, so durchaus mit dem Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen Konjunkturdynamiken (vgl. Düker/Ley 2013, S. 5). Die Kategorie der Ausbildungsreife stellt, so könnte zugespitzt formuliert werden, die zentrale Größe für eine Verwaltung und Verteilung von Ressourcen (Ausbildung) dar, die im Weiteren erst Teilhabe am Arbeitsmarkt und in Folge somit auch an Gesellschaft ermöglicht. In kritischer Lesart kann somit die Kategorisierung als nichtausbildungsreif in Anlehnung an Michael Winkler als „politische Kategorie“ (Winkler 2008, S. 70) gefasst werden, mittels derer die strukturellen und kon-

---

18 Im Berufsbildungsbericht 2014 werden auch „Passungsprobleme“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014, S. 5) als ursächlich für die Verschlechterung der Ausbildungsbilanz aufgeführt: „Passungsprobleme liegen dann vor, wenn Besetzungprobleme für Betriebe und Versorgungsprobleme zusammentreffen“ (ebd., S. 5). Inwieweit „Passungsprobleme“ nun die These der fehlenden Ausbildungsreife ablösen oder ergänzen – und somit gleichwohl stets die jungen Erwachsenen als Verursacher\_innen weiter im Fokus verbleiben – bleibt abzuwarten. Denn fehlende Passungsprobleme suggerieren eine fehlende Flexibilität der Bewerber\_innen: die sich weder beruflich noch regional den Anforderungen des Arbeitsmarktes fügen.

junkturrellen Ursachen von Ausbildungslosigkeit individualisiert und pädagogisiert werden (zur Kritik der subjektbezogenen Ursachenzuschreibung vgl. bspw. Euler 2005; Baethge/Solga/Wieck 2007; Greinert 2007). Mit der einseitigen Zuschreibung und Ursachenerklärung wird die Ausbildungsplatzlosigkeit alleine<sup>19</sup> dem mangelnden oder fehlenden Leistungsvermögen der jungen Erwachsenen übertragen, ungeachtet der damit einhergehenden „Identitätszumutungen“ (Gildemeister/Robert 1987 zit. n. Eberhard/Ulrich 2010, S. 136; vgl. auch zur beschädigten Identität Goffman 2012 [1963]), Beschädigungen und Stigmatisierungen<sup>20</sup>. Die Selektion in ausbildungsreife und nichtausbildungsreife junge Erwachsene ist zugleich auch funktional: So werden die jungen Erwachsenen aufgrund der ihnen zugeschriebenen fehlenden Ausbildungsreife nicht als Ausbildungsplatzsuchende registriert und somit statistisch als Ausbildungsplatzsuchende „unsichtbar“.

Mit der Begründung der fehlenden Ausbildungsreife gelangen immer mehr junge Erwachsene nicht mehr in eine vollqualifizierende duale oder schulische Berufsausbildung, sondern in nicht zusammenhängende Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit<sup>21</sup>. Diese sind verortet an der Schnittstelle zwi-

- 
- 19 Dass die Perspektive der Eigenverantwortung auf der Ebene individueller Selbstkonzepte angekommen ist, zeigen erste Studien auf, die empirisch analysieren, dass Jugendliche und junge Erwachsene, denen gegenwärtig keine Einmündung in eine Ausbildung und/oder Arbeit gelungen ist, ihre Situation primär ihrem eigenen (Fehl-)Verhalten zuschreiben (vgl. Müller 2012; Scherr 2012; in Bezug auf Hauptschüler\_innen auch Wellgraf 2012).
  - 20 Walter R. Heinz resümiert 1996 in seinen Analysen zur Auswirkung von Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen, dass die Auswirkungen derartiger Zuschreibungen primär im Bereich des Selbstkonzepts der jungen Erwachsenen liegen.
  - 21 Der Terminus „Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit“ ist weder allgemein anerkannt noch konsensual definiert, auch dominieren in den Fachdiskursen andere Bezeichnungen: So ist an anderen Stellen von dem „Übergang zwischen Schule und Beruf“ (vgl. bspw. Granato/Schittenhelm 2000) die Rede. Auch finden sich Begrifflichkeiten, die spezifisch auf einen Teil der Maßnahmen und Angebote verweisen, wie „Benachteiligtenförderung“, „berufliche Integrationsförderung“ oder auch „Übergangssystem“. Hierzu existieren gleichwohl auch unterschiedliche Verständnisse und Zuordnungen. Gemeinsam ist in den hier aufgezählten Begriffen jedoch fast allen, dass sie in ihrer Zuordnung auf die Relevanz einer Berufsbildung verweisen. Wie im Weiteren (vgl. Kapitel 1.4.2) deutlich wird, sind die hier im Fokus stehenden theaterpädagogischen Maßnahmen primär ein arbeitsmarktpolitisches Instrument des Sozialgesetzbuches II (SGB II) und zielen auf eine Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung. Um dieses Funktionsverständnis theaterpädagogischer Maßnahmen zu berücksichtigen, wird im Weiteren als Sammelbezeichnung der Begriff „Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit“ gewählt, um damit einerseits die verschiedenen Maßnahmen und Angebote im Übergang von der Schule in Arbeit – und somit nicht nur in den Beruf – mit einer möglichst neutralen und nicht individualisierenden wie stigmatisierenden Umschreibung zu umfassen. Andererseits impliziert der Begriff weder eine Bündelung oder Abstimmung der subsummierten Maßnahmen, wie dies beispielsweise die Bezeichnung „Übergangssystem“ vornimmt, der im Widerspruch zum „Maßnahmedschungel“ (vgl. Kapitel 1.1.2) steht. Mit dem Begriff Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit sind somit alle Maßnahmen gemeint, die für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen Schule und der Einmündung in

schen divergenten Fördersystemen mit unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen. Damit einhergehend sind nicht nur verschiedene institutionelle Zuständigkeiten verbunden, sondern insbesondere auch divergierende Grundverständnisse, die in der Ausgestaltung und Durchführung der Maßnahmen deutlich(er) werden. Betrachtet man den gesamten Komplex der Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit über die verschiedenen gesetzlichen Grundlagen hinweg, wird deutlich, dass die Teilnahme an Maßnahmen kein Randphänomen bildet: So befanden sich angesichts der seit Ende des letzten Jahrtausends mit geringen Schwankungen anhaltenden Misere auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt im Oktober 2014 rund 240.000 junge Erwachsenen nach der Bestandsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (2015a) in ausgewählten Maßnahmen zwischen Schule und Arbeit nach dem SGB II und dem SGB III. Hinzu kommen für das Jahr 2013 annähernd 200.000<sup>22</sup> junge Erwachsene, die im Anschluss an die Absolvierung der allgemeinbildenden Schule nicht in eine Ausbildung, sondern in schulische Bildungsgänge eingemündet sind. Auch diese hohen Zahlen stellen die These der fehlenden Ausbildungsreife aufgrund von individuellen oder sozialen Benachteiligungen in Frage<sup>23</sup> (vgl. Enggruber 2010, S. 139). Vielmehr verweisen die Zahlen auf fehlende Ausbildungsplätze in Folge wirtschaftlich-konjunktureller und –struktureller Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt: Die jungen Erwachsenen sind somit angemessener als marktbenachteiligt zu bezeichnen<sup>24</sup> (vgl. Enggruber 2006, S. 21).

Die nicht erfolgte Einmündung einer großen Zahl von Jugendlichen in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt lässt sich, das kann zusammenfassend festgehalten werden, im Spannungsfeld zwischen den Thesen der fehlenden Ausbildungsreife und der Marktbenachteiligung diskutieren. Unabhängig von der Deu-

---

eine Ausbildung und/oder Arbeit zur Verfügung stehen, unabhängig von den jeweiligen Rechtskreisen, Förderrichtlinien und der konkreten Ausgestaltung. Dass hierbei die Präposition „zwischen“ genutzt wird, verweist nicht auf die reale Effektivität der Maßnahmen, sondern auf deren konzeptionelle Ausrichtung.

- 22 Hiermit sind jene Schulabsolvent\_innen zusammengefasst, die entweder ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) bzw. einjährige Berufseinstiegsklassen oder Berufsschulen für Schüler\_innen ohne Ausbildungsvertrag besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 278).
- 23 Aus der Perspektive der jungen Erwachsenen wird die Teilnahme an Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit primär als Notlösung verstanden (vgl. Eberhard/Ulrich 2010), da sie vorrangig daran interessiert sind, möglichst zeitnah, d. h. im unmittelbar folgenden Ausbildungsjahr im Anschluss an das Verlassen der allgemeinbildenden Schule, eine duale Berufsausbildung zu beginnen (vgl. Harney/Hartkopf 2008, S. 16 f.; Ulrich 2008).
- 24 Enggruber fasst unter dem Typus „Marktbenachteiligung“ jene jungen Erwachsenen und Jugendlichen zusammen, die trotz formal guter Schulabschlüsse, günstiger Kompetenzbedingungen, hoher Motivationslage und klaren Ausbildungs- und Berufswunsches aufgrund von wirtschaftlich-konjunkturellen und wirtschaftlich-strukturellen Problemen keinen Ausbildungsplatz finden konnten (Enggruber 2003, 2006).

tung haben sich differente Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit etabliert, die, aus verschiedenen gesetzlichen Kontexten kommend, weder systematisiert noch vernetzt und aufeinander bezogen konzipiert sind.

Im Folgenden wird, anknüpfend an die Kritik zur fehlenden Systematisierung und Vernetzung der unterschiedlichen Angebote, erläutert, welche Angebote und Maßnahmen unter der Bezeichnung bzw. Umschreibung Maßnahmen zwischen Schule und Arbeit subsummiert sind. Um mich hier nicht auf begriffliche Konfusionen einzulassen, die mit den nicht immer trennscharfen Übergängen einhergehen, werde ich die Systematisierung anhand der gesetzlichen Grundlage darstellen, bevor ich im Weiteren die damit einhergehenden Grundverständnisse erörtere und gegenüberstelle. So wird erstens deutlich, aus welchen Gründen das Forschungsfeld, in dem die hier im Fokus stehenden theaterpädagogischen Maßnahmen verortet sind, sich begriffssystematisch und analytisch kaum fassen lässt. Zweitens werden diese Ausführungen im Weiteren dazu genutzt, um davon ausgehend darzustellen, dass in Bezug auf die angebotenen Maßnahmen mit der Etablierung des SGB II gravierende Veränderungen eingetreten sind.

### *1.1.2 Angebote im Übergang zwischen Schule und Arbeit: Grundverständnisse im Rahmen der Sozialgesetzbücher*

Es ist deutlich geworden, dass eine Ausbildung eine zentrale Ressource für einen Zugang in Erwerbsarbeit darstellt. Auch ist erkennbar geworden, dass nicht ausreichend passende Ausbildungsplätze für alle interessierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Verfügung stehen. In Ergänzung zum schulischen und dualen System der Berufsausbildung haben sich staatlich finanzierte Maßnahmen für junge Erwachsene, die vom Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt ausgeschlossen, sind, etabliert. Die Maßnahmen und Angebote im Übergang zwischen Schule und Arbeit zu überblicken, fällt auch erfahrenen Akteur\_innen und Expert\_innen in diesem Handlungsfeld schwer (vgl. Bleck 2011, S. 236). Einhergehend mit der Kritik an der uneinheitlichen Systematisierung und der fehlenden Bündelung der Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit hat sich auch die Metapher des „Maßnahmedschungels“ etabliert (vgl. bspw. Dello-ri/Schünemann 2005; Borsdorf/Jeske/Wiesener 2007; Goltz/Christe/Bohlen 2008; Heisler 2008a). Denn zentrale Rechtsgrundlagen der Maßnahmen des Übergangs zwischen Schule und Arbeit lassen sich in Deutschland in verschiedenen Sozialgesetzbüchern finden. Die Schwierigkeiten bei der Betrachtung des Feldes der Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Arbeit erwächst demnach primär dem Umstand, dass sich verschiedene Fördersysteme herausgebildet haben, die jugend-, bildungs- oder arbeitsmarktpolitisch verankert sind. Diese sind zwar unterschiedlich strukturiert, weisen aber im Weiteren auch „Grenz- und Überschneidungsbereiche [auf; AvR]“ (Schierholz 2004, S. 34).

Grundsätzlich kann dieses Feld als Bereich charakterisiert werden, in dem Maßnahmen für junge Erwachsene, die gegenwärtig nicht in eine Ausbildung und/oder Arbeit einmünden konnten, durchgeführt werden.

*(1) Sozialpädagogische Hilfen im Kontext des Sozialgesetzbuch VIII – Kinder- und Jugendhilfe:* Mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1980, dem heutigen SGB VIII, wurde in § 1 SGB VIII als Aufgabe der Jugendhilfe festgeschrieben, dass junge Menschen in ihrer individuellen oder sozialen Entwicklung zu fördern sind, um somit dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. § 13 SGB VIII konkretisiert in Absatz 1 diese Aufgabe durch die Ausführung, dass jungen Menschen zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen sozialpädagogische Hilfen im Rahmen der Jugendhilfe – ohne das Maßnahmenpektrum konkret festzulegen – mit dem Ziel der schulischen und beruflichen Ausbildung, der Eingliederung in die Arbeitswelt und der sozialen Integration angeboten werden sollen. In § 13 Absatz 2 SGB VIII ist dazu explizit die Beteiligung der Sozialen Arbeit festgeschrieben, indem dort formuliert ist, dass hierzu geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden können, soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird. In der Praxis werden so von Seiten der Jugendhilfe Angebote im Rahmen von Jugendwerkstätten, Beratungsstellen und Schulsozialarbeit gemacht sowie auch verschiedenste Bildungsangebote durchgeführt (vgl. Bleck 2011, S. 241). Die Angebote der Jugendhilfe richten sich dabei spezifisch an die Zielgruppe der jungen Menschen bis maximal 27 Jahren, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in einem erhöhten Maße Unterstützung und Förderung bedürfen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 57).

*(2) Berufsbildende Angebote im Kontext des Sozialgesetzbuch III – Arbeitsförderung:* Neben der Jugendhilfe ist zweitens auch die Arbeitsförderung zuständig für Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben, gesetzlich geregelt in dem 1927 in Kraft getretenen Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG), 1969 ersetzt durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und 1998 durch das Sozialgesetzbuch III (SGB III). Die Angebote nach dem SGB III bilden den quantitativen Schwerpunkt der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für junge Erwachsene im Übergang zwischen Schule und Erwerbsleben (vgl. Dietrich 2001a, S. 429) und somit das „Rückgrat“ (Grimm/Vock 2007, S. 11) der öffentlich finanzierten beruflichen Integrationsförderung. Sie dienen insbesondere durch ihren konkreten Auftrag in § 1 SGB III dazu, dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken, die Dauer der Ar-