

Aktivitätspotentiale junger Menschen in der Jugendarbeit

**> Eine empirische Studie über Partizipationsformen benachteiligter junger Menschen
in Projekten der Jugendarbeit**

.....
von Karsten Maul, Ludger Kolhoff, Olaf Lobermeier und Rainer Strobl

Zu den Autoren:

- Karsten Maul ist Fachberater und Jugendbildungsreferent beim Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen
- Dr. Ludger Kolhoff ist Professor für Soziales Management an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
- Dr. Olaf Lobermeier ist Gesellschafter und Leiter der proVal Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse, Beratung und Evaluation
- Dr. Rainer Strobl ist Gesellschafter und Leiter der proVal Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse, Beratung und Evaluation

Die Studie wurde gefördert durch das Land Niedersachsen im Rahmen einer Projektförderung des Landesamtes für Soziales, Jugend und Familie zur Nachhaltigkeit des »Niedersächsischen Jahres der Jugend 2006«

Auftraggeber der Studie:

Paritätischer Niedersachsen e.V., Paritätisches Jugendwerk,
Kommissstraße 5, 38300 Wolfenbüttel
Telefon: 05331 / 92 00 – 70, Fax: 05331 / 92 00 – 79

Verantwortlich: Cornelia Rundt, Vorstand
Paritätischer Niedersachsen e.V.,
Gandhistr. 5a, 30559 Hannover

Inhalt

| | Seite |
|--|-----------|
| Einleitung | 5 |
| Teil 1 – Die Sicht der Jugendlichen (Karsten Maul/Olaf Lobermeier/Rainer Strobl) | |
| 1. Jugend im gesellschaftlichen Wandel | 8 |
| 1.1. Jugend-, Bildungs- und Sozialpolitik als Standortfrage | 8 |
| 1.2. Entfremdung, Individualisierung und Modernisierung | 9 |
| 1.3. Gefahr von Desintegration | 10 |
| 1.4. Schlussfolgerungen für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen | 12 |
| 1.4.1. Von Kompetenzerwerb und Lebensbewältigung zur Bildung | 12 |
| 1.4.2. Produktive Orientierung über Integration und Anerkennung | 12 |
| 1.4.3. Seelische Gesundheit | 13 |
| 1.5. Der emanzipatorisch-subjektorientierte Ansatz | 13 |
| 1.6. Pädagogik und abweichendes Verhalten | 15 |
| 2. Das Projekt »Peer work als Chance« | 16 |
| 3. Das Forschungsdesign | 17 |
| 3.1. Zielgruppe | 17 |
| 3.2. Methodologische Ausrichtung | 18 |
| 4. Empirische Ergebnisse der Studie | 19 |
| 4.1. Die familiäre Herkunft der Jugendlichen | 19 |
| 4.2. Schule und Ausbildung | 22 |
| 4.3. Probleme Benachteiligter Jugendlicher | 24 |
| 4.4. Motivation zur Projektteilnahme | 25 |
| 4.5. Freiwilligkeit und Zwang – Mitbestimmung | 27 |
| 4.5.1. Mitbestimmung | 29 |
| 4.6. Zur Bedeutung/Relevanz des Projektes für die beteiligten Jugendlichen und die Identifikation mit dem Projekt | 30 |
| 4.7. Projekterfahrungen und Eigeninitiative | 32 |
| 4.7.1. Eigeninitiative | 36 |
| 4.8. Jugendarbeit als Lernfeld | 37 |
| 4.9. Zur Bedeutung professioneller Begleitung | 41 |
| 4.10. Verbesserungsvorschläge für das Projekt | 45 |
| 4.11. Zusammenfassung | 46 |
| 5. Ausblick: Eine Theorie zur »Bildung und Begleitung« | 49 |
| 6. Literaturverzeichnis | 51 |

Teil 2 – Die Sicht der StandortbetreuerInnen (Ludger Kolhoff)

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | Einleitung | 56 |
| 2. | Methodisches Vorgehen | 57 |
| 2.1. | Kurzer methodischer Exkurs: problemzentrierte Interviews | 57 |
| 2.2. | Ablauf der Experteninterviews | 58 |
| 2.3. | Datenauswertung: qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse | 58 |
| 3. | Kategorien | 60 |
| 3.1. | Kategorien zur Strukturqualität | 62 |
| 3.2. | Kategorien zur Prozessqualität | 63 |
| 3.3. | Kategorien zur Ergebnisqualität | 66 |
| 4. | Literatur | 72 |

1. Einleitung

Im Rahmen einer Projektförderung des Niedersächsischen Landesamtes für Soziales, Jugend und Familie zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Jahres der Jugend in Niedersachsen 2006 hatte das Paritätische Jugendwerk die Idee entwickelt, eine kleine qualitative Untersuchung zu den Wirkungen und Potenzialen von Projekten der Jugendarbeit aus Sicht benachteiligter Jugendlicher durchzuführen.¹ Ausgangspunkt war und ist die Überlegung, dass mit Mitteln bildungsorientierter Jugendarbeit Potentiale sowohl für eine verbesserte Lebensbewältigung als auch in der Folge für eine produktive Lebensgestaltung benachteiligter junger Menschen erschlossen werden können.

Unklar ist jedoch, inwieweit benachteiligte Kinder- und Jugendliche die Potentiale auch ausnutzen. Verschiedene Hinweise aus Wissenschaft und Praxis lassen eher vermuten, dass benachteiligte Jugendliche insbesondere in der Jugendverbandsarbeit deutlich unterrepräsentiert sind. (vgl. Ilg/Weingardt 2007). Obwohl die Adressaten² häufig in der kommunalen Jugendarbeit anzutreffen sind, gibt es kaum Untersuchungen, inwieweit die Jugendlichen auch in ihrem Sinne produktiv selbsttätig werden (können) und in den Angeboten Partizipations-, Bildungs- und Lernchancen wahrnehmen sowie ihre Interessen und Bedürfnisse aktiv einbringen.

Untersucht wurden die Lebenswelten, Erfahrungen, Interessen, Perspektiven und Kritiken benachteiligter Jugendlicher, die über einen längeren Zeitraum (mind. 6 Monate, in der Regel länger als ein Jahr) in einem Projekt der Jugendarbeit mitgearbeitet und eine aktive Rolle eingenommen haben sowie die Sichtweisen und Einschätzungen von drei sozialpädagogischen Fachkräften, die mit den Jugendlichen zusammengearbeitet haben.

Mit den hier vorgelegten Ergebnissen/Erfahrungen der qualitativen Studie „Aktivitätspotenziale junger benachteiligter Menschen in Projekten der Jugendarbeit“ sollen deshalb Diskussionen für die stärkere Einbindung der Zielgruppe in Projekte der Jugendarbeit angeregt werden. Aus dem Forschungsbericht können keine allgemeinen Schlussfolgerungen und Handlungsanweisungen abgeleitet werden. Dennoch erlauben wir uns einige weiterführende Anregungen für die praktische Arbeit und hoffen auf kritische Rückmeldungen aus der Praxis.

¹ Anm.: Als benachteiligt bezeichnen wir:

- Jugendliche, die als ausgegrenzt/ausgeschlossen (deklariert und isoliert) aus gesellschaftlichen Teilsystemen angesehen werden können (Arbeitslosigkeit, keine politische Teilhabe),
- Jugendliche, die von schulischen und berufsvorbereitenden Angeboten nicht mehr erreicht werden (niedrige Bildung, fehlender Berufsabschluss)
- Jugendliche, die selbst oder deren Eltern dauerhaft von ALG II leben (dauerhafte Armut).
- Jugendliche, die aufgrund von delinquentem Verhalten, oder aufgrund von Suchtproblemen als desintegriert bezeichnet werden können

² Anm.: Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit ist dieser Bericht in männlicher Form geschrieben. Wenn nicht gesondert darauf hingewiesen wird, sind immer männliche und weibliche Personen gemeint.

Zur Zielgruppe

Die interviewten Jugendlichen haben komplexe Problemlagen zu bewältigen. Typische Probleme der befragten Jugendlichen sind:

- Straffälligkeit/Gefängnisaufenthalt (Jugend- und z.T. auch Erwachsenenvollzug) /Bewährung
- Finanzielle Schwierigkeiten aufgrund von ALG II-Bezug bis hin zur Versorgung über Lebensmittelgutscheine
- Drogenge- und -missbrauch mit dazugehörigen Folgeproblemen (Beschaffungskosten, Antriebslosigkeit, Jobverlust)
- Gewalterfahrungen als Opfer und Täter
- Abbrüche von Ausbildungsverhältnissen und/oder Schulabbrecher
- Sinnlosigkeitserfahrungen
- Verlust „normaler“ Freundschaften und sozialer Beziehungen

Das Projekt der Jugendlichen

Alle interviewten Jugendlichen und Fachkräfte waren zum Erhebungszeitraum aktiv an dem Projekt „peer work als chance“ des Paritätischen Jugendwerks beteiligt. Die interviewten pädagogischen Fachkräfte haben langjährige Erfahrungen in der Jugendhilfe und wurden für das Projekt als Honorarkräfte zur Unterstützung der Jugendlichen beschäftigt. Das Projekt ist für die Erhebung ausgewählt worden, weil hier Jugendliche mit starken Benachteiligungen und ohne vorherige Erfahrungen in der Jugendarbeit über einen längeren Zeitraum aktiv geworden sind.

Dieses Projekt hatte das Ziel, insbesondere straffällig gewordene aber auch Jugendliche mit sozialen- und/oder Bildungsbenachteiligungen über niedrigschwellige pädagogische Angebote zur Information, Beratung, Kompetenzvermittlung und persönlichen Stärkung zur produktiven Selbsttätigkeit zu motivieren und ist als Gleichaltrigenprojekt (peer to peer) konzipiert worden.

Über einen Zeitraum von 2,5 Jahren (August 2005 – Februar 2008) haben die Jugendlichen ein authentisches und niedrigschwelliges Informations- und Beratungssystem entwickelt und umgesetzt. Im Mittelpunkt des Projektes stand der peer-to-peer Ansatz, über den sich die Potenziale der Jugendlichen entfalten sollten. Die am Projekt beteiligten Jugendlichen nahmen weiterhin an vielfältigen non-formalen Bildungsangeboten (Seminare und Workshops) teil oder haben Seminarthemen und Inhalte selbst entwickelt.

Das Projekt wurde in Wolfenbüttel, Northeim und Hildesheim in einer Kooperation des Paritätischen Jugendwerks mit freien Trägern ambulanter Maßnahmen nach dem Jugendgerichtsgesetz umgesetzt. Seit Februar 2008 wird das Projekt unter dem Titel „street-live“ unter der Trägerschaft von KWABSOS e.V. aus Hildesheim weitergeführt. Die Jugendlichen haben Ende 2007 erfolgreich eine Förderung im Rahmen des EU – Programms „Jugend in Aktion“ beantragt und führen das Projekt weiter.

Die vorliegende qualitative Studie ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Sichtweisen der Jugendlichen, im zweiten Teil die Sichtweisen der drei am Projekt beteiligten StandortbetreiberInnen wiedergegeben. Beide Teile können als eigenständige Dokumente gelesen werden.

Eine nähere Beschreibung des Projektes kann in der Geschäftsstelle des Paritätischen Jugendwerkes in Form einer Dokumentationsmappe inkl. Selbstevaluation angefordert werden. Eine überarbeitete Projektvorstellung von Karsten Maul befindet sich auf der Homepage des Niedersächsischen Landesamtes für Soziales, Jugend und Familie unter:

<http://www.soziales.niedersachsen.de/servlets/download?C=46710007&L=20>

Aktivitätspotentiale junger Menschen in der Jugendarbeit

Teil 1 – Die Sicht der Jugendlichen

1. Jugend im gesellschaftlichen Wandel

Eine Pädagogik, die sich mit jungen Menschen beschäftigt, muss insbesondere die produktive Entwicklung von Identität und von Selbst(bildungs-)konzepten ihrer Adressaten fördern. Einerseits, weil es ihr ureigenster Auftrag ist, zum anderen aber auch, weil die Lebensphase Jugend radikalen Veränderungen unterworfen ist. Dabei kann die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weder darauf verzichten, politische und ökonomische Wandlungsprozesse verstehen zu wollen, noch Veränderungen auf der Meso- und Mikroebene der Adressaten in zeitgemäße Konzepte einfließen zu lassen.

Die Autoren gehen davon aus, dass mit einer bildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit sowohl Potenziale für eine verbesserte Lebensbewältigung als auch für eine produktive Lebensgestaltung sozial benachteiligter oder „unterprivilegierter“² junger Menschen erschlossen werden können. Als sozial Benachteiligte bezeichnen wir dabei

- Jugendliche, die als ausgegrenzt/ausgeschlossen (deklariert und isoliert) aus gesellschaftlichen Teilsystemen angesehen werden können (Arbeitslosigkeit, keine politische Teilhabe)
- Jugendliche, die von schulischen und berufsvorbereitenden Angeboten nicht mehr erreicht werden (niedrige Bildung, fehlender Berufsabschluss)
- Jugendliche, die selbst oder deren Eltern dauerhaft von ALG II leben (dauerhafte Armut).
- Jugendliche, die aufgrund von delinquentem Verhalten, oder aufgrund von Suchtproblemen als desintegriert bezeichnet werden können.

Im Folgenden werden zunächst einige wichtige Wandlungen im gesellschaftlichen Leben skizziert, bevor Schlussfolgerungen für die Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen gezogen werden.

1.1. Jugend-, Bildungs- und Sozialpolitik als Standortfrage

Durch verschärfte globale Wettbewerbsbedingungen hat sich in Deutschland seit Ende der 90er Jahre eine Politikform etabliert, die unter dem Synonym „Standortpolitik“ seit vielen Jahren auf die Einsparung von so genannten konsumtiven Ausgaben abzielt. Betroffen sind insbesondere auch die Arbeitsfelder und Unterstützungsnetzwerke der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe, die unter erheblichen Legitimationsdruck gesetzt und oftmals abgebaut werden (vgl. Krölls 1998). Zudem etabliert sich eine neue Leistungsideologie, die „die Besten“ fördern will aber gleichzeitig in Kauf nimmt, dass ein größer werdender Teil, insb. sozial- und/oder bildungsbenachteiligter Menschen

² Im weiteren Verlauf des Textes wird für die Zielgruppe der »sozial Benachteiligten« der Begriff »Unterprivilegierte« nach Vester (vgl. Vester u.a. 2001) synonym verwendet (siehe etwa Kapitel 6). In dieser Studie kann der Gebrauch von Begriffen wie Risikobiographien (vgl. Spies 2006), benachteiligt (vgl. Bojanowski 2004) »unterprivilegiert« (vgl. Vester u.a. 2001) nicht geklärt werden.

tendenziell sich selbst überlassen wird. Diese politisch initiierten Veränderungsprozesse treffen Heranwachsende in besonderer Weise, weil sie sich noch auf der Suche nach ihrer zukünftigen Lebensweise befinden. Leistungsschwächere Jugendliche werden häufig als tendenzielle gesellschaftliche Problemfälle und Risikogruppe definiert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001 und 2004). Eine steigende Zahl benachteiligter Jugendlicher blickt inzwischen pessimistisch in die Zukunft, weil bezahlte Arbeitsplätze als Integrationsindikator für viele junge Menschen kaum mehr zu erreichen sind. Die Anzahl Jugendlicher in Deutschland, die keinen Schulabschluss haben ist erschreckend hoch. Im Jahr 2006 haben voraussichtlich wieder mehr als 83.000 junge Menschen ohne Schulabschluss die Schule verlassen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.251). Obwohl sich in den letzten Monaten eine Entspannung auf dem Arbeitsmarkt abzeichnete, haben im Januar 2008 noch immer mehr als 35.000 Jugendliche keinen Ausbildungsplatz gefunden (vgl. LAG JAW 1-2008).

Manche Jugendliche verweigern sich vollständig der Integration, weil sie darin keine Sinn- und Zukunftsperspektiven mehr für sich sehen (vgl. die Interviews mit den SchülerInnen der Rütli-Schule). Schulabstinz, Gewaltbereitschaft und übermäßiger Drogenkonsum sind nur einige der häufig in der Öffentlichkeit skandalisierten Folgen.

Trotz dieser strukturellen bildungs- und sozialpolitischen Probleme werden heute extrem hohe und widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft an „die Jugend“ gerichtet, z.B.

- immer stärkere Ansprüche an die Integrationsbereitschaft sowie Anpassung an Werte und Normen, bei gleichzeitigem Verlangen, sich mit mehr kreativen Ide- en und freiem Geist zum Wohle des Gemeinwesens zu betätigen.
- das Verlangen nach mehr Eigenverantwortung und individueller Autonomie, die aber gleichzeitig nicht zu Egoismus im Sinne fehlender Verbundenheits-Kompetenzen, wie etwa kinderlosem Singledasein führen soll.
- verschärfter Wettbewerb (z. B. in Schulen), der aber vor allem für die so genannten „Modernisierungsverlierer“ kaum mehr Chancen auf Erfolg verspricht (vgl. Maul 2006)

Bereits mit diesen Anforderungen, gepaart mit den oben beschriebenen prekären Zukunftsaussichten, sind viele unterprivilegierte junge Menschen überfordert. Die im Folgenden beschriebenen veränderten Sozialisationsbedingungen bringen zusätzliche Probleme hervor.

1.2. Entfremdung, Individualisierung und Modernisierung

Auf der Makroebene erhält auch der Begriff der Entfremdung heutzutage eine „postmoderne“ Aktualität. Die Entkopplung der Finanzmärkte von tatsächlichen Warenmärkten, die Dominanz der „Erziehungsinstanz Medien“, die „Unfassbarkeit“ der Menschen, welche politische Entscheidungen treffen, das Auseinanderklaffen der Reichtums- und Armutsschere: Hier findet sich das einzelne Individuum einem Konglomerat ihm nicht eigener Macht- und Handlungssysteme gegenüber, das persönliche Fragen seiner existentiellen Lebenswelt (Was ist der Mensch?) als lebensfremd erscheinen lässt.

Zudem können junge Menschen heute in Krisenzeiten nicht mehr in gleicher Weise wie ihre Eltern auf gewachsene Sozialstrukturen zurückgreifen, sondern müssen die Formen des Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Verortung ständig neu für sich entwickeln. So sind beispielsweise

im familiären Bereich Entscheidungen für eine Partnerschaft und für Kinder mit der Tatsache konfrontiert, dass jede dritte Ehe in Deutschland geschieden wird, was verdeutlicht, dass die aktuellen Geschlechterbilder von Mann und Frau nicht mehr mit den Lebenserfahrungen und Erwartungen junger Menschen übereinstimmen und neu ausgehandelt werden müssen.

Die weiter fortschreitende Ausdifferenzierung der Lebensverhältnisse berechtigt weiterhin von einer Pluralisierung der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien auszugehen. (vgl. dazu auch den 12. Kinder- und Jugendbericht).

Die Rahmenbedingungen des Aufwachsens junger Menschen sind seit spätestens Mitte der 80er Jahre durch hochgradige Individualisierungsbedingungen gekennzeichnet, die große Gefährdungen und Risiken durch den Zwang zur Bewältigung komplexer und schwer zu überschauender Lebensaufgaben beinhalten (vgl. Beck 1986). Die Bewältigung des Alltags wird deshalb schwieriger, weil den vermeintlich größeren Gestaltungsmöglichkeiten der modernen Gesellschaft ein regelrechter Zwang zur selbstständigen Gestaltung des eigenen Lebens gegenübersteht. Die seit Jahren festzustellende Entwicklung zur Individualisierung der Lebensführung kann dabei jungen Menschen aus gesicherten Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftsmilieus durchaus mehr Selbstbestimmung und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten als früher ermöglichen. Vielen Kindern- und Jugendlichen aus unsicheren und benachteiligten Milieus bleiben dagegen diese individuellen Entwicklungschancen auf Dauer versperrt. Die Startchancen sind in diesem Fall nicht gleich. Das Fehlen von Zukunftsperspektiven in Bezug auf eine angemessene gesellschaftliche Teilhabe kann deshalb auch oftmals zu Zukunftsängsten, Desorientierung und Resignation führen. (vgl. Heitmeyer 1997). Wie die neueste Shell-Studie belegt, hat „die gesellschaftliche Krise“ die Jugend erreicht. Je stärker junge Menschen von sozialen Benachteiligungen betroffen sind, desto pessimistischer blicken viele Jugendliche in die Zukunft. (vgl. Deutsche Shell 2006).

1.3 Gefahr von Desintegration

Die Studien von Heitmeyer u.a. weisen darauf hin, dass die beschriebenen Probleme auch Verunsicherungen sowie Instabilitäten auslösen und in der Konsequenz zu Desintegrationsprozessen führen können. Gemeint sind damit beispielsweise Auflösungserscheinungen von Beziehungen, geringer werdende Beteiligung an institutionalisierten Prozessen und schwindende Verständigungsmöglichkeiten über gemeinsame Normen- und Wertvorstellungen (vgl. Heitmeyer 1993). Diese Annahmen sind durch die Ergebnisse der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung „Gesellschaft im Reformprozess“ und die daraus folgende politische Debatte bestätigt worden (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2006).

Problematisch sind Desintegrationserfahrungen Jugendlicher insbesondere vor dem Hintergrund eines Verlustes an Vertrauen in die Funktionalität der bestehenden Sozialsysteme. Giddens führt hierzu an, dass Vertrauensverlust auf zweierlei Ebenen zum Tragen kommen kann. Sorgt das Vertrauen in abstrakte Systeme für die Sicherheit im Sinne tagtäglicher Zuverlässigkeit, so ist das gesichtsabhängige Vertrauen doch eher der Glaube an die Integrität anderer Personen, der eine maßgebliche Ursache des Gefühls der Integrität und Authentizität des Selbst ist (vgl. Giddens 1995, S.112). Die Notwendigkeit von Systemvertrauen wird angesichts der Perspektive drohender Desintegration besonders deutlich. Der Desintegrationsansatz geht weiter davon aus, dass soziale und gesellschaftliche Desintegration für das Entstehen sozialer Konflikte verantwortlich ist und dass mit

dem Grad der Desintegration die Wahrscheinlichkeit einer zivilen und sozialverträglichen Konfliktregulierung eher abnimmt. (vgl. Anhut 2002, S. 393).

Das Gelingen gesellschaftlicher Integration führt hierbei zur Bereitstellung von positionaler, moralischer und/oder emotionaler Anerkennung und einer Selbstdefinition als zugehörig zum entsprechenden Kollektiv (freiwillige Normakzeptanz). Integration kann diesbezüglich auf drei unterschiedlichen Ebenen zum Tragen kommen, nämlich auf der

- Sozialstrukturellen Ebene, was eine individuell-funktionale Systemintegration ermöglicht.
- Auf der institutionellen Ebenen, auf welcher eine kommunikativ-interaktive Sozialintegration realisiert wird und
- Auf der eine kulturell-expressive Sozialintegration ermöglichenden sozio-emotionalen Ebene

Je nach dem Grad ihrer sozialen Kompetenz sind Menschen unterschiedlich gut oder schlecht in der Lage, desintegrative, mit dem Schicksal persönlichen Scheiterns verbundene Erfahrungen zu verarbeiten. Personen mit hoher sozialer Kompetenz verfügen nicht nur über bessere Anpassungsstrategien, sondern auch über ein aktives Umweltmanagement, so dass es ihnen leichter fällt, erlittene Frustrationen zu ertragen, abzuwehren oder umzuwandeln.

Insgesamt ist die Situation des Aufwachsens durch eine Vielzahl ambivalenter Entwicklungen gekennzeichnet, die Jugendliche individuell unterschiedlich gut verarbeiten können:

- Jugendphase gewährt nicht mehr den gesicherten Raum für die Identitätsbildung, um dann in die berufliche und soziale Zukunft zu schauen.
- Gleichzeitigkeit von Identitätsbildung und sozialer Problembewältigung (Bildungs- und Ausbildungskonkurrenz, Arbeitslosigkeit, Mithalten in der Gleichaltrigenkultur)
- Auseinandersetzung mit dem pubertierenden Körper und der Geschlechteridentität (Konkurrenzdruck und Mithaltstress)
- Abnabelung vom Elternhaus und Aneignung außerfamilialer Sozialbeziehungen (unter gleichzeitiger ökonomischer Abhängigkeit und dem Druck, unter Peers „in“ zu sein)
- Zumutung, die eigene Berufskarriere - und deren Misslingen – selbst verantworten zu müssen bei gleichzeitiger Erfahrung des „Nichtgebrauchtwerdens“
- Sinnverlust von Schule

Die Autoren gehen aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Situation davon aus, dass die heutige Form gesellschaftlichen Zusammenlebens als „pathologisch“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Honneth 1994, S. 49). Dieser Negativität legt die Annahme eines normativen Konzeptes zu Grunde, welches Aussagen darüber trifft, welche Voraussetzungen vorliegen müssen, um von der Normalität einer Gesellschaft sprechen zu können. „Insofern stellt eine ethische Vorstellung von gesellschaftlicher Normalität, die auf die Ermöglichungsbedingung von Selbstverwirklichung zugeschnitten ist, den Maßstab dar, an dem soziale Pathologien gemessen werden.“ (Honneth 1994, S. 51f.)

Dem setzen die Autoren mit dieser Studie ein theoretisches Gerüst entgegen, das die Makro, Meso- und Mikroebene benachteiligter Jugendlicher stärker in den Blick nimmt.

1.4 Schlussfolgerungen für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen

1.4.1. Von Kompetenzerwerb und Lebensbewältigung zur Bildung

Obwohl es mit Mitteln der Kinder- und Jugendarbeit weder möglich, noch gesetzlicher Auftrag ist, Jugendliche in bezahlte Arbeitsplätze oder Ausbildungsplätze zu vermitteln, so bestehen dennoch Möglichkeiten, durch Angebote der Jugendarbeit junge Menschen so zu stärken, dass über die Entwicklung von Lebensbewältigungs- und gestaltungsstrategien auch die individuellen Chancen auf einen (bezahlten) Arbeitsplatz deutlich verbessert werden. Gute Kinder- und Jugendarbeit ist durch ihre informellen und non-formalen Bildungsangebote dazu durchaus in der Lage.

Der Tendenz zur Entfremdung vermag gute Jugendarbeit auch andere und verständliche, methodisch gut organisierte und zielgruppenorientierte Bildungs- und Aufklärungsangebote nach dem Motto „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (von Hentig 1985) entgegenzusetzen.

Desintegration entgegenzuwirken und positive Lebensentwürfe zu fördern erscheint dann möglich, wenn die potenziell von Desintegration betroffenen Subjekte über ein ihrer Lebenswelt entsprechendes Repertoire an Bildung verfügen. Dieses Repertoire an Bildung ermöglicht den Adressaten, ihrer Lebenssituation expressiv Ausdruck zu verleihen, um auf der Grundlage dieser Ressourcen einen Lebensentwurf zu entwickeln, der im Idealfall ebenfalls Chancen zur Integration in einen Arbeitsmarkt vorsieht. Eine derart ausgerichtete Zielexplication orientiert sich dabei weniger an der Idee einer ausschließlichen und ohnehin kaum zu erreichenden Assimilation an vorhandene Erfordernisse der Mehrheitsgesellschaft, sondern beinhaltet einen emanzipatorischen Kern, der von jedem einzelnen Individuum auf produktive Art und Weise ausgefüllt werden muss.

1.4.2. Produktive Orientierung über Integration und Anerkennung

Wie bereits aufgezeigt, ist davon auszugehen, dass es Personen mit hoher sozialer Kompetenz leichter fällt, erlittene Frustrationen zu ertragen, abzuwehren oder umzuwandeln. Deshalb ist es auch erklärtes Ziel pädagogischen Handelns, vielfältige Integrationsprozesse zu befördern. Es kann dabei jedoch nicht darum gehen, gesellschaftliche Integration durch simple Einpassung in die gesellschaftlichen Strukturen erwirken zu wollen. Es geht vielmehr um die Bereitstellung von positiver, moralischer und/oder emotionaler Anerkennung mit den möglichen Folgen einer Selbstdefinition der Jugendlichen als zugehörig zum entsprechenden Kollektiv (freiwillige Normakzeptanz).

Ein weiterer wichtiger Handlungsansatz konzentriert sich in der Annahme, dass Kinder- und Jugendliche, die starken Desintegrations-, bzw. Deprivationserfahrungen ausgesetzt sind, ein hohes Maß an Langeweile in ihrer Tagstruktur vorfinden, welches z. T. als brach liegende Ressource unproduktiv verkümmert. Der Weg dorthin, diese Langeweile zu überwinden nimmt seinen Ausgangspunkt in der Überwindung vorhandener Selbstkonzepte, die einer produktiven Entwicklung des Subjekts hinderlich sind. „Wir sind uns kaum in ausreichendem Maße bewusst, dass eines der schlimmsten Leiden im Leben aber Langeweile ist und dass die meisten Menschen alle Möglichkeiten nutzen, nicht um die Langeweile zu überwinden. Dies ist nämlich gar nicht so einfach -, sondern vor ihr zu fliehen und sie zuzudecken.“ (Fromm 1991, S. 221) Die Überwindung des beschriebenen Zustandes soll eine Verständigung über das eigene Leben hervorbringen. Das Gelingen des Lebens aber hängt davon ab, ob es dem Menschen glückt, sein Leben zu verstehen. Dabei macht nicht die

Erkenntnis eines bestimmten Gehalts ein gelingendes Leben aus, sondern die Einsicht der Frage, was Leben sei.

Aus den beschriebenen gesellschaftlichen Problemen ergeben sich weitere Ziel- und Handlungsnotwendigkeiten auf der Mikroebene der Adressaten.

1.4.3 Seelische Gesundheit

Auf der Mikroebene der Adressaten halten wir eine Auseinandersetzung mit der Frage für notwendig, wie auf individuell-subjektiver Ebene der Zustand seelischer Gesundheit vor dem Hintergrund erodierender gesellschaftlicher Zustände gefördert werden kann. Es geht dabei nicht um die relativistische, gesellschaftliche Auffassung seelischer Gesundheit, die dem Geisteszustand der gesellschaftlichen Mehrheit entspricht und Anpassung als Kriterium benutzt. Vielmehr gehen wir davon aus, dass sich der Mensch mit den Widersprüchen seiner Existenz auseinandersetzen hat, um seinem Leben selbst einen Sinn zu geben. „Der Natur des Menschen und seiner existentiellen Situation entspricht das Ziel des Lebens: fähig zu sein zu lieben, fähig zu sein, seine eigene Vernunft zu gebrauchen, und fähig zu sein, jene Objektivität und Bescheidenheit zu haben, mit der der Mensch die Wirklichkeit außerhalb von sich und in sich selbst in einer nicht-entfremdeten Weise erlebt.“ (Fromm 1991e, S. 224) Dies erfolgt in der Auseinandersetzung mit sich selbst, aber, ausgehend von einem dialektischen Gesellschaftsverständnis, ebenso in der Auseinandersetzung mit Dritten in der ureigenen Lebenswelt des Betreffenden. Dabei hat sich der Einzelne mit seiner Angst vor der Erkenntnis des eigenen Selbst auseinander zu setzen, da die Angst vor der Selbsterkenntnis weitgehend als Angst vor der Unbestimmtheit des eigenen Lebens angesehen werden muss. Diese Angst ist die Flucht vor dem Eingeständnis, dass eine sichere Deutung des Lebens stets misslingen muss (vgl. Wesche 2003, S. 61).

1.5 Der emanzipatorisch-subjektorientierte Ansatz

Die Projektziele basieren auf einem spezifischen Verständnis der Kinder- und Jugendarbeit. Im Mittelpunkt unserer Überlegungen zur Jugendarbeit steht die Idee eines „emanzipatorischen“ Ansatzes. Emanzipation bedeutet, im Sinne einer Theorie der subjektiven Handlungsgründe, Selbst-Emanzipation. Eine andere Deutung würde den Begriff des Sich-Emanzipierens im Sinne einer „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit oder Beschränkung“ (Giesecke 1980, S. 108) einem Paradox unterziehen und dem von den Autoren favorisierten Verständnis von Bildung als Selbstbildung des freien Subjektes zuwiderlaufen.

Mit dem Konzept wird daher dem von Albert Scherr entwickelten Konzept der emanzipatorischen Jugendarbeit insofern gefolgt, als dass es bei dem Begriff der Emanzipation nicht unbedingt auf die von außen vorgenommene Befreiung von Zwängen geht, in denen Jugendliche sich befinden, sondern um Unterstützung von zum Teil höchst widersprüchlichen Wirklichkeitserfahrungen, die von Jugendlichen ausgehalten werden müssen (vgl. Scherr 1997) „Im Mittelpunkt dieses Konzeptes von emanzipatorischer Jugendarbeit steht das Individuum, die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Qualitäten. Selbstverständlich wird das Individuum dabei in seinen sozialen und ökonomischen Kontexten gesehen, aber ebenso wie seine soziale und institutionelle Abhängigkeit nicht einseitig (als

bloß fremdbestimmte Herrschaft) gesehen wird, ebenso werden auch diese unmittelbaren Kontexte ambivalent gesehen: als etwas, dessen der Mensch bedarf, aber auch als etwas, demgegenüber er einen Spielraum braucht.“ (Giesecke 1980, S.113) Es geht also insgesamt um Selbstbestimmung zum Zwecke der Identitätsfindung.

Die Herausbildung einer gelingenden Identität macht jedoch lediglich innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes Sinn, in welchem diese Identität auch zum Einsatz kommt. Ansonsten verflüchtigen sich als stabilisierend wirkend gedachte pädagogische Fragmente in kürzester Zeit, da beispielsweise die Identität eines Menschen kein einmal erworbenes Gerüst darstellt, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Interaktion immer wieder an Hand der Realität überprüft und ggf. verändert werden muss (vgl. Krappmann 2005). „Die Besonderheit des Individuums, seine Individualität, bezieht das Individuum aus der Art, wie es balanciert. Diese Balance entspricht auf der Seite des Individuums der Struktur von Prozessen kommunikativen Handelns, an denen das Individuum teilnimmt. Interaktionsprozesse in einer Gesellschaft mit divergierenden Normen und getragen von Individuen mit unterschiedlichen Biographien können nur fort dauern, wenn die Beteiligten ihre Ich-Identität zu erkennen geben. Für jedes Individuum ist seine balancierende Ich-Identität ein ständiger Versuch, sich gegen Nicht-Identität zu behaupten, weil diese den Interaktionsprozeß überhaupt oder jedenfalls die eigene Mitwirkung daran gefährden würde.“ (Krappmann 2005, S. 79)

Rein methodisch orientierte (orientierungslose) pädagogische Konzepte wirken in dieser Hinsicht also eher kontraproduktiv, da für Kinder und Jugendliche das Fehlen visionärer Leitziele im pädagogischen Rahmenkonzept als Mangel an lebensweltlicher Perspektivenübernahme wahrgenommen werden muss. „Der Mensch kann auf der Welt nicht leben, wenn nichts Erfreuliches vor ihm liegt. Die Freude auf das Morgen ist das wahrhafte Stimulanz im menschlichen Leben. In der pädagogischen Technik ist diese Freude auf das Morgen eines der wichtigsten Arbeitsobjekte. Zunächst muss man die Freude selbst organisieren, muss sie ins Leben rufen und als eine Realität hinstellen. Zweitens muss man versuchen, einfachere Aspekte der Freude in kompliziertere und menschlich bedeutsamere umzuwandeln. Hier verläuft eine interessante Linie: von der primitiven Befriedigung etwa durch einen Lebkuchen bis zum tiefsten Pflichtgefühl.“ (Makarenko 1969, S. 30)

Für das Konglomerat eines selbstbewussteren und reflektierteren Menschen hält Scherr das Konstrukt des Subjekts bereit, welches er in einem humanistischen aber auch handlungstheoretischen Sinne definiert. Er fasst Subjektwerdung als einen normativen Maßstab, der sich an der Utopie selbstbewusster und selbstbestimmter Lebenspraxis in dem Interesse orientiert, den Grad der vorgefundenen Abhängigkeit von und der Verstrickung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse graduell zu verringern. Nicht die technokratische Idee einer Herstellbarkeit von Subjekten, sondern das bescheidene Bemühen, Zwänge und Abhängigkeiten punktuell zu überwinden steht im Mittelpunkt „Subjektwerdung ist so betrachtet ein unabschließbarer Prozeß.“ (Scherr 1997, S. 47)

Methodisch ist diese Erziehung zu realisierbar, wenn den Subjekten in der alltäglichen und pädagogischen Interaktion ein Mehr an selbstbestimmter und rational verantwortbarer Handlungsfähigkeit zugetraut und zugemutet wird, als sie aktuell realisieren können. (Scherr 1996, S. 220). Die in diesem Ansatz verankerte Gefahr liegt sicherlich darin, ein moralisch-ethisches Normgerüst zur Verfügung zu stellen, welches Kinder und Jugendliche nicht notwendig als das Eigene anerkennen. Hier stellt sich die Frage, ob eine emanzipatorische Pädagogik ohne eine solche Norminstanz, die die Richtung angibt, überhaupt möglich ist. Gänzlich klar ist jedoch, dass derartige „NormgeberInnen“ bei Jugendlichen auf wenig Gehör stoßen. Die Belehrung als Allheilmittel für Emanzipation ist seit der Dialektik der Aufklärung ad absurdum geführt. Praxisnäher scheint hier eine philosophische Zu-

rückhaltung zu sein, wie sie Sokrates praktiziert hat, wenn er seine Philosophiemethode (die sokratischen Dialoge) mit der Hebammenkunst vergleicht. Wichtigste Nebenerscheinung dieses obskuren Vergleiches ist, dass Sokrates seine Dialoge dort geführt hat, wo das Volk sich aufhielt: nämlich auf dem Marktplatz. Übertragen auf eine pädagogische Praxis muss sich der Jugendarbeiter als Person anbieten, Erfahrungen vermitteln, begleiten, technische Tipps geben, Denkanstöße bereit halten und Zugänge eröffnen. Alles Weitere muss jedes Individuum für sich selbst initiieren. Mit anderen Worten: Jeder Mensch muss für sich selbst tätig werden, wenn die Zeit für ihn oder sie aus einer Not-Wendigkeit heraus gekommen ist. Dabei sind etwaige Befreiungsverhinderungen oftmals nur durch kollektive Überwindung der behindernden Verhältnisse möglich. Diese zurückhaltende, aber dennoch problemzentrierte Praxisauffassung erfordert eine hohe sozialarbeiterische professionelle Kompetenz, weil die Zielrichtung nicht in der Kontrolle durch pädagogische Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen liegt. Dennoch wird eine derart sich beschränkende Professionssicht den Betroffenen am ehesten gerecht. Erfahrungen, die eine derartige Weise des Miteinander-Umgehens aufzeigen, sind auch für den sehr schwierigen Arbeitsbereich der „Akzeptierenden Jugendarbeit“ von Franz-Josef Krafeld und seinen Mitarbeitern gemacht worden: „Ganz zentral für die Beziehungsarbeit ist nicht zuletzt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich authentisch als weibliche und als männliche Personen einbringen, die Erfahrungen gemacht und verarbeitet haben, die Überzeugungen haben und Gewohnheiten, die Vorlieben und Abneigungen haben, Ängste und andere Gefühle zeigen ... Beziehungsarbeit zu leisten heißt insgesamt, die Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen bei ihren Prozessen, sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden und zu entfalten.“ (Krafeld 1996, S.19) Das pädagogische Konzept, welches aus einer solchen Auffassung resultiert, macht ein (sozial)pädagogisches Handeln notwendig, welches einen großen Wert auf das Einbringen der Persönlichkeit des in der pädagogischen Praxis Handelnden legt. Der pädagogisch Tätige bietet sich selbst, mit seinem Erfahrungsschatz, seinen Lebensentwürfen, seinen moralischen Vorstellungen und seiner Biographie als jemand an, an dem die Jugendlichen sich „abarbeiten“ können. Die Existenz seiner Person bildet per se eine Grenzerfahrung, nämlich die Anerkennung eines Menschen, der in seiner Würde geachtet werden will. „Grenzziehungen in diesem Sinne gehören zu den wichtigsten und gleichzeitig schwierigsten Prozessen im sozialpädagogischen Handeln. Innerhalb pädagogischer Interaktionen Grenzen zu setzen, mit Grenzziehungen Reibungsfläche zu bieten, das setzt eine Annahme, eine Akzeptanz der Person, setzt Offenheit und Klarheit bei gegenseitigem Respekt voraus – und die Bereitschaft und Fähigkeit, auch umgekehrt Grenzsetzungen des Gegenübers wahrzunehmen und ernst zu nehmen.“ (Krafeld 2001, S. 24f.)

Dabei kann eine sich als Bildungsprojekt verstehende Jugendarbeit aber nicht stehen bleiben. Beziehungsarbeit ist eine Voraussetzung für die Förderung einer bildungsermöglichenden Einstellung in einem auf Freiwilligkeit und gegenseitigem Vertrauen geprägten Arbeitsfeld (eine Einführung in das Arbeitsfeld Jugendarbeit findet sich in z.B. Maul 2005)

1.6 Pädagogik und abweichendes Verhalten

Abweichendes Verhalten gilt in der Pädagogik als problematischer Terminus, weil er zumeist negativ konnotiert ist und zumeist als negative Einflussvariable auf die Verhaltenssicherheit von Individuen klassifiziert wird. Abweichendes Verhalten impliziert jedoch auch positive Funktionen für das Interaktionssystem. So dient sie etwa als Normstütze, als Stärkung von Gruppenzusammenhängen sowie als Indiz für einzuleitende Normwandelungen (Lamnek 2001, S. 41). In der soziologischen Literatur wird abweichendes Verhalten als normorientiert, erwartungsorientiert und sankti-

ensorientiert klassifiziert (Lamnek 2001, S. 45). Für die vorliegende Studie bietet sich der von Merton entwickelte anomietheoretische Ansatz abweichendes Verhaltens an, da die von ihm entwickelten Typologien zur Anpassung an konfligierende Erwartungen nicht auf individuelle, sondern auf gesellschaftlichen Ursachen zielt.

„Die soziokulturelle Dissoziation innerhalb eines sozialen Systems als Auseinanderfallen von kultureller und sozialer Struktur produziert einen anomischen Zustand relativer Normlosigkeit, bzw. besser einer relativen Desorientierung. Insbesondere durch die ungleiche Verteilung legitimer Mittel der Realisierung kulturell vorgegebener Ziele entsteht ein Verhaltensdruck, der in unterschiedlicher Weise, in verschiedenen Anpassungsformen aufgefangen werden kann. Diese Anpassungsformen werden gesellschaftlich als abweichende Verhaltensweisen (Ausnahme Konformität) definiert“ (Lamnek 2001, S. 123).

Der pädagogische Umgang mit Abweichendem Verhalten kann als die gesellschaftspolitische Antwort auf die Frage gedeutet werden, wie die Gefahr drohender Desintegration seitens der betroffenen Klientel wirkungsvoll kompensiert werden kann. Für das pädagogische Verstehen von abweichendem Verhalten gilt, dass dieses solchermaßen öffentlich etikettierte und sanktionierte Verhalten in seinem Kern auch als Bewältigungsverhalten, als subjektives Streben nach situativer und biografischer Handlungsfähigkeit und psychosozialer Balance in kritischen Lebenssituationen und –konstellationen erkannt wird (vgl. Böhnisch 2001: 11) Im Rahmen dieser Studie sind sowohl sozialisatorische, als auch verstehende Konzepte in die Analyse impliziert, da diese als Schlüsselkategorien für Abweichendes Verhalten aus (sozial-)pädagogischer Sicht gesehen werden können. Durch die Forschungsansätze der Bewältigung (als sozialisatorisches Konzept) und des Verstehens (als reflexive Bedingung der pädagogischen Intervention) – können die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, die mit dem Konstrukt des Abweichenden Verhaltens verbunden sind, aufgelöst werden. Im Bewältigungsbegriff steckt die Annahme der Spannung und Widersprüchlichkeit zwischen der subjektiven Suche nach Handlungsfähigkeit und der gesellschaftlichen Erwartung der Normkonformität beim Umgang mit kritischen Lebenssituationen, im Konzept des Verstehens ist die entsprechende handlungsleitende Frage aufgehoben, dass Täter und Tat nicht nur auseinander zu halten sind, sondern dass es einen potentiellen Widerspruch zwischen pädagogischem Verstehen des Subjekthandelns und den gesellschaftlichen Kontrollerwartungen an die Pädagogik gibt (vgl. Böhnisch 2001: 15).

2 Das Projekt „Peer work als Chance“³

Das Projekt „Peer Work als Chance – ein virtuelles Informations- und Beratungsportal von und für straffällig gewordene junge Menschen“ ist ein sozialpädagogisch begleitetes Projekt für junge straffällig gewordene und/oder benachteiligte junge Menschen.

Alle im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Jugendlichen waren zum Erhebungszeitraum aktiv an dem Projekt des Paritätischen Jugendwerks beteiligt. Das Projekt ist für die Erhebung ausgewählt worden, weil hier Jugendliche mit Benachteiligungen und ohne vorherige Erfahrungen in der Jugendarbeit über einen längeren Zeitraum aktiv geworden sind.

³ Anm. Peer work meint in diesem Zusammenhang aufklärende, beratende, vermittelnde und unterstützende Interaktionen zwischen Menschen derselben sozialen Gruppe, besonders in Bezug auf Alter, Stellung oder Status. (vgl. Wihofszky 2005 und Nörber 2004)

Das Projekt wird in Wolfenbüttel, Northeim und Hildesheim in einer Kooperation des Paritätischen Jugendwerks mit freien Trägern ambulanter Maßnahmen nach dem Jugendgerichtsgesetz umgesetzt. Trotz Unterstützung pädagogischer Fachkräfte kann das auf Freiwilligkeit und Mitbestimmung basierende Projekt nur umgesetzt werden, wenn die Jugendlichen das Projekt zu „ihrem Projekt machen“ und eine hohe Eigeninitiative und Lernbereitschaft an den Tag legen. Die am Projekt beteiligten Jugendlichen nehmen an vielfältigen non-formalen Bildungsangeboten (Seminare und Workshops) teil oder haben Seminarthemen und Inhalte selbst entwickelt. Themen der non-formalen Bildungsangebote waren u.a.: Entwicklung und Gestaltung einer Internetseite, Information und Kommunikation, Multimedia, Video und Tonschnitt, Recherche, Öffentlichkeitsarbeit, Jugendkulturen und Online-Redaktion.

Als Modellprojekt der Jugendarbeit konzipiert sollen neue Wege in der Unterstützung, Aktivierung und Förderung der Selbstbildung straffällig gewordener, benachteiligter und strafgefährdeter junger Menschen beschritten werden. Ein Projektziel ist dabei auch die Erprobung eines neuen Ansatzes in der Arbeit mit der Adressatengruppe: die Initiierung eines authentischen und niedrigschwellige Informations- und Beratungssystems durch die Jugendlichen selbst.

Die am Projekt beteiligten Jugendlichen hatten alle während des Projektes oder vor Projektbeginn Kontakt mit Trägern ambulanter Maßnahmen nach dem Jugendgerichtsgesetz und/oder der Erziehungshilfe. Sie wurden im Laufe des Projektes zu Online-Redakteuren und Online-Beratern geschult und setzen ihre Kenntnisse und Erfahrungen ein, um Gleichaltrige zu informieren und zu beraten. Dabei sollten sie einerseits fachliche Kompetenzen und technische Fähigkeiten erwerben und andererseits lernen, sich mit eigenen Problemen, Defiziten und Potenzialen auseinanderzusetzen.

Die Jugendlichen erschufen mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte das anonyme, niedrigschwellige Informations- und Beratungsangebot „street-live.org“. Von den jungen Redakteuren selbst recherchiert, entwickelt, bearbeitet und ins Internet eingestellt haben Jugendliche hier vielfältige Informationsmöglichkeiten zu jugendspezifischen Themen, Aktivitäten und Problemlagen. Über das Onlineberatungsforum werden der Kontakt und der Austausch mit jungen Menschen, die ähnliche Probleme haben, gesucht und ermöglicht. Neben den Informationen wurden auch verschiedene eigene Musikstücke, selbst gedrehte Videofilme, Gedichte, Fotostorys etc. auf die Webseite geladen, da gerade der Zugang über Musik für junge Menschen besonders attraktiv ist.

3 Das Forschungsdesign

3.1 Zielgruppe

Die Studie richtete sich an benachteiligte junge Menschen, die an einem Projekt der Jugendarbeit im Jahr der Jugend teilgenommen hatten.

Die meisten der interviewten Jugendlichen haben komplexe soziale Problemlagen zu bewältigen. Typische Probleme der befragten Jugendlichen sind:

- Straffälligkeit/Gefängnisaufenthalt (Jugend- und z.T. auch Erwachsenenvollzug) /Bewährung (8 Jugendliche)
- Finanzielle Schwierigkeiten aufgrund von ALG II-Bezug bis hin zur Versorgung über Lebensmittelgutscheine (8 Jugendliche)

- Drogenge- und –missbrauch mit dazugehörigen Folgeproblemen (Beschaffungskosten, Antriebslosigkeit, Jobverlust) (6 Jugendliche)
- Gewalterfahrungen als Opfer und Täter (6 Jugendliche)
- Abbrüche von Ausbildungsverhältnissen und/oder Schulabbrecher (7 Jugendliche)
- Sinnlosigkeitserfahrungen (8 Jugendliche)
- Verlust „normaler“ Freundschaften und sozialer Beziehungen

Untersucht wurden die Lebenswelten, Erfahrungen, Interessen, Perspektiven und Kritiken benachteiligter Jugendlicher, die über einen längeren Zeitraum (mind. 6 Monate, in der Regel länger als ein Jahr) an einem Projekt der Jugendarbeit mitgearbeitet haben und eine aktive Rolle einnehmen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Sicht der Adressaten. Ihre Aussagen und Motivationen sollten vorsichtige Schlussfolgerungen für die Angebotsstruktur der Jugendarbeit mit der Zielgruppe erlauben.

Acht der interviewten Jugendlichen sind bereits straffällig geworden, sechs mehrfach. Die überwiegende Zahl der Jugendlichen hat keinen Schulabschluss und lebt vom Arbeitslosengeld II (zumeist Lebensmittelgutscheine). Zwei der Jugendliche haben massive Diskriminierungen in der Kindheit und der Schulzeit erleben müssen.

Die Jugendlichen wohnen in den Städten Hildesheim, Northeim und Wolfenbüttel, bzw. in den entsprechenden Landkreisen. Die befragten Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 16 und 25 Jahren alt. Der Erhebungszeitraum fand 18 Monate nach Projektbeginn im Sommer 2007 statt. Die meisten Jugendlichen waren im Erhebungszeitraum zwischen 16 und 21 Jahre alt.⁴

3.2 Methodologische Ausrichtung

Das Projekt ist wissenschaftstheoretisch im symbolischen Interaktionismus verortet. In diesem Paradigma geht man davon aus, die Welt nicht als dinghaft zu begreifen, sondern sich auf die Sichtweisen der Individuen einzulassen, „um deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen“ (vgl. WITZEL 1989, S. 227f.).

Diese Sichtweise macht ein methodisches Vorgehen notwendig, welches einerseits einen offenen Charakter im Sinne kommunikationsfördernder Datenerhebung hat, andererseits jedoch soviel Strukturiertheit mit sich bringt, dass sowohl im Sinne einer forschungsökonomischen als auch einer inhaltlich-verwertbaren Zielsetzung eine vernünftige Balance geschaffen wird. Um dieser Perspektive gerecht zu werden, wurden die Interviews unter Zuhilfenahme eines Leitfadens geführt, in welchen sowohl die theoretischen Vorannahmen als auch das für die Forschungsfragen relevante Vorwissen eingeflossen sind (vgl. WITZEL 1996, S. 57).

⁴ Anm. Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit werden alle Befragten als Jugendliche bezeichnet, auch wenn es sich im Sinne des SGB VIII um junge Volljährige handelt.

„In dem Bemühen, eine Gesprächsstruktur zu finden, die es ermöglicht, die tatsächlichen Probleme der Individuen systematisch zu eruieren, zielt das Adjektiv ‚problemzentriert‘ auf das zentrale Kriterium der Methode, das der Problemzentrierung.“ (WITZEL 1989, S. 230; siehe auch WITZEL 1996, S.55)

Die Problemzentrierung soll hierbei einen lebensweltbetonten Zugang ermöglichen, ohne dabei den Gesprächen eine explorative Beliebigkeit zu geben. Offenheit gilt hier besonders als Maxime für die Entwicklung vertrauensfördernder Elemente.

„Die Auffassung des Interviews als ‚particular event‘ betont gerade Cicourel (1974), wobei der Gesprächsverlauf zwischen Interviewer und Interviewten die Möglichkeit beinhaltet, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, auf dessen Grundlage die Gesprächspartner mit Hilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation einen Selbstverständigungs- bzw. Verstehensprozess entwickeln können.“ (WITZEL 1989, S. 234)

Wesentlich für die Beobachtung milieuspezifischer Strukturelemente ist die Möglichkeit, in das soziale Feld „einzutauchen“, um das Alltagsleben der Akteure/innen kennen zu lernen. Dass gerade in informellen Gesprächen für den Gesamtkontext unverzichtbare Informationen und Deutungsinformationen vorgenommen werden können, unterstreicht die Wichtigkeit einer offenen Herangehensweise. Eine solche Offenheit kommt hierbei vor allem in den in Anlehnung an eine Alltagssituation durchgeführten qualitativen Interviews, wie sie u. a. in der „grounded theory“⁵ eingesetzt werden.

4 Empirische Ergebnisse der Studie⁶

4.1. Die familiäre Herkunft der Jugendlichen

Die befragten Jugendlichen des peer to peer-Projekts sind in unterschiedlichen Kleinstädten sowie im ländlichen Raum Niedersachsens aufgewachsen. Kennzeichnend für ihr Lebensumfeld ist die Erreichbarkeit von Freizeit- und Veranstaltungsorten im mittelbaren Umkreis. Sie beschreiben ihr Umfeld in Abgrenzung zu großstädtischen Freizeitmöglichkeiten als eher ruhig und beschaulich.

„X-Stadt ist kein Partyzentrum oder so. Aber ’ne tote Stadt ist es auch nicht. Also, ist ’ne schöne Stadt eigentlich. Also für mich ’ne schöne Stadt. Ich bin mehr so der ruhige Typ so. Ich brauch nicht ganz so viel Action so. Für mich reicht X-Stadt voll und ganz. Wir haben ’ne schöne Innenstadt. Wir haben - was weiß ich - schöne Discos. Wir haben alles, was wir brauchen. ’Ne Go-Kart-Bahn.“ (Olaf: 53)

„Ja, gut, also Y-Stadt ist, finde ich, generell so ziemlich ’ne tote Stadt. Aber ... Ansonsten ... Also, wenn man hier so die richtigen Leute kennt, dann kann man hier auch schon Spaß haben.“ (Felix: 53)

⁵Die grounded theory nach Strauss/Corbin ist eine Theorie qualitativer Sozialforschung, in der induktiv auf der Grundlage von Daten ein Theoriegerüst (Hypothesen und Konzepte) entwickelt wird, welches die Möglichkeit beinhaltet, neu gewonnenen Aspekten und Erkenntnissen nachzugehen und in den Analyseprozess zu integrieren (vgl. Strauss/Corbin 1996).

⁶ Im folgenden Text sind alle Namen der interviewten Jugendlichen durch fiktive Namen ersetzt worden. Alle Jugendlichen haben männliche und alle Sozialpädagogen weibliche Namen erhalten.

Die Analyse des familiären Umfelds der Befragten macht deutlich, dass bei einigen Jugendlichen trotz massiver Probleme weiterhin ein Kontakt zur Familie besteht, bei anderen Jugendlichen ist dieser komplett abgebrochen worden. Der Kontaktabbruch ging dabei sowohl von den Eltern als auch von den Jugendlichen aus. Rainer beispielsweise, ein Jugendlicher, der wegen Drogenkonsums in die Delinquenz gerutscht ist, berichtet, dass seine Eltern ihn nicht im Haus haben wollten, wenn er Drogen konsumiert hatte. Sie stellten ihn vor die Wahl, entweder nüchtern nach Hause zu kommen oder überhaupt nicht. Später haben sie ihn wegen vermuteten Drogenverkaufs bei der Polizei angezeigt. Nach anfänglicher Wut über das Handeln der Eltern deutet er die Zeit der Bewährungsstrafe als „persönliche Bewährung“ um. Sein Ziel ist es, sich zu beweisen, dass er in der Lage ist, das Leben drogenfrei zu gestalten, um der Konsequenz des Justizvollzugs zu entgehen.

„Aahh ... Ich fand's eigentlich ... Im ersten Moment fand ich's richtig Scheiße. Von den eigenen Eltern angezeigt zu werden, das ist dann so'n kleiner Beitrag zum ..., zur Zerstörung des Lebens vielleicht. Aber hinterher hab ich mir so gedacht: „Na ja. Jetzt haste Bewährung. Jetzt musste wirklich zeigen, dass du auch ohne irgendwas sein kannst. Weil, es kann immer sein, dass sie dann kommen und dich irgendwie prüfen. Oder wenn du dann irgendwie hier in der Stadt unterwegs bist, dich dann irgendwie kriegen. Und dann hast du deine Bewährungsaufgabe weg. Und dann gehst du ins Kittchen.“ (Rainer: 111)

Rainer's Kontakt zu den Eltern ist aufgrund deren Arbeitsbelastung sehr sporadisch, was in der Konsequenz lediglich einen wöchentlichen Kontakt zulässt.

Andreas berichtet von einem phasenabhängigen Kontakt zu seiner Mutter. Die unterschiedliche Intensität des Kontakts erklärt er mit einer Überforderung der Mutter mit der gegebenen Situation.

„Die hat überhaupt gar keinen Einfluss mehr auf mich gehabt. Und dann halt ... Dann hat sie halt ..(unverständlich) Ich bin immer unterwegs, geh saufen, mach Partys, kiff mich zu oder sonst irgendwas. Was halt so manche Jugendliche halt machen, wenn man 'n bisschen jünger ist. Und dann kam halt irgendwann die Bombe, weil dann halt irgend 'ne Anklageschrift mit der Post kam und ..(unverständlich)“ (Andreas: 53)

Er beschreibt die Situation im Alter von 17 Jahren so, dass seine Mutter den Kontakt zu ihm phasenweise fast aufgegeben hat, nachdem sie mit der Delinquenz ihres Sohnes konfrontiert wurde.

B: „Da war ich fünfzehn. Die nächste Bombe kam dann, wo dann die Bullen mich eingefangen haben und wo dann meine Mutter 'n Anruf aus der Jugendanstalt Hameln gekriegt hat. Dass ich da erst mal Insasse bin und dass es noch nicht sicher ist, wann ich wieder rauskomme. Dass ich erst mal auf 'n Gerichtstermin warten muss. Das hat vier Monate gedauert.

I: Und hast du mitgekriegt, wie es deiner Mutter ging?

B: ..(unverständlich) Wo sie mich besucht hat das erste Mal. Da hat sie schon geheult. Man kommt in diesen Besucherraum rein und das erste, was man sieht, ist dann halt so dieser Gefängnisinnenhof mit diesen ganzen Gebäuden, die ..(unverständlich). Das ist auch kein schöner Anblick. Vor allem, wenn man 'n Mensch ist, der so was halt nicht kennt. Dann ist man schon überfordert mit so was.“ (Andreas: 55-57)

Nachdem sich Andreas wieder stabilisiert hat, findet ein regelmäßiger Kontakt statt, der als gutes Verhältnis gekennzeichnet wird.

Einen eher sporadischen Kontakt zu seinen Eltern und sonstigen Verwandten beschreibt Stefan. Er hat etwa seit dem sechsten Lebensjahr nicht mehr bei seinen Eltern gewohnt. Nach einem Psychiatrieaufenthalt kam er in ein Kinderheim und wechselte nach einiger Zeit in ein weiteres Heim bis er dann im Jugendvollzug ankam. Familiären Kontakt hat er lediglich noch zu seinen Geschwistern.

Karl beschreibt seine familiäre Situation als belastend und problemverursachend, bevor er sie verlassen hat.

„Ja, ich hab immer das Beste versucht irgendwie. Ich hab zumindestens versucht immer, zumindest den Hauptabschluss zu kriegen. Aber da ich selber auch ziemlich viel, sag ich mal, durch meine gewisse Ausrastenphase ... wo ich das immer in mich aufgefressen habe, und das hab ich meistens immer zu Hause abgeladen. Da ich wusste auch, weil meine Familie gerade nicht unbedingt so wirklich gut ging, war ich ... (Störung durch laute Hintergrundgeräusche) Na ja. Also, auf jeden Fall, ich hatte das immer innerlich gefressen, das ganze Wut und jenes. Und da bei meiner Familie auch nicht relativ immer alles gut und positiv lief, hatte ich auch immer Zoff mit denen und so, dass ich irgendwann mit sechzehn ..., mit sechzehn ausgezogen bin, vom Jugendamt aus. Weil, es war einfach zu viel. Ich hab einfach viel mit meiner Familie erlebt. Und das hätte nicht gepasst, wenn ich da dieses gewisse Zeitraum da geblieben wär. Weil, ich weiß ganz genau, wo ich dann gewesen wär. Bei diesem gewissen Kampf es kam fast dazu, dass ich komplett, sag ich mal, Psychopath geworden wäre.“ (Karl 53-55)

Trotz des Wunsches, auf eigenen Beinen zu stehen, ist er wieder bei seiner Familie eingezogen, was ihm einige Probleme bereitet, da er durch seinen vormaligen Auszug die „Familie im Stich gelassen“ hat und nunmehr mit einem kulturbedingten Ehrverlust konfrontiert ist, welchen er bewältigen muss.

„Und bei uns Ausländern ist das so, wenn du deine Familie schon verlässt, dann kannst du die nicht das zweite Mal in Auge angucken. Weil, das wäre so ... Wie soll ich sagen? Also, du bist dann wie ein ..., einfach nur ein kleiner Hund so. Du bist ein kleiner Hund, der sich nicht mehr wehren kann, sag ich mal. Der sich nicht mehr wehren kann. Und der auch nicht mehr ... Da ich sowieso als erstgebürtiger Junge von meiner Familie bin, muss ich eigentlich so der Vorbild von meinem kleinen Bruder sein. Und ich kann ... Ich weiß selber, ich kann im Moment überhaupt gar kein Vorbild sein. Weil, ich hab selber viele Probleme mit mir selbst, dass ich mich jetzt um meine Brüder oder jenes, um meine Familie kümmern kann. Weil, diese Probleme entstehen ja durch meine Familie. Aber die sehen das ja nicht. Die sagen ständig nur: „Oh, der Karl, der bekommt Stress draußen, müssen wir ja Polizei, dies und jenes ..(unverständlich)“ Das kommt nicht durch mich selbst. Das kommt alles durch meine Familie. Das kommt durch ..(unverständlich) Das kommt durch diese schulische Erfahrung. Das kommt überhaupt ... Dass ich überhaupt - sag ich mal - dass ich überhaupt ... Ich seh keine Perspektive hier in dieser Stadt. Und die geben mir auch keine.“ (Karl: 111)

Auffällig ist, dass er jegliche Verantwortung für seine Situation ablehnt und auf Dritte, insbesondere seine Familie überträgt. So macht er für seine problematische Situation zum einen seine Familie verantwortlich und zum anderen die Schule, die ihm schlechte Erfahrungen bereitet hat. Auch auf die Frage nach einer persönlichen Perspektive stützt er sich auf eine anonyme Abstraktion, die ihm keine Perspektive gibt.

Auch Jan macht seinen familiären Kontext für seine spätere Delinquenz verantwortlich. Er empfindet in der Rückschau die Probleme im Elternhaus als sehr frustrierend und stellt eine direkte Verbindung zwischen dem erlebten problembehafteten Kontext und seiner Straffälligkeit her.

„(Seufzt) Ja. Ich wüsste gar nicht, wie es gekommen ist, großartig. Meine Eltern haben 'n Alkoholproblem gehabt. Waren halt auch stark alkoholabhängig. Ziemlich oft betrunken. Dadurch sind halt die ganzen Konflikte dann zu Hause entstanden. Und durch den Frust bin ich dann halt auch straffällig geworden nach 'ner Zeit.“ (Jan: 37)

4.2. Schule und Ausbildung

Die befragten TeilnehmerInnen des peer to peer-Projekts berichten von problematischen Erfahrungen während der Schulzeit. Dabei sind einige Teilnehmer mit den Anforderungen von Schule überhaupt nicht zu Recht gekommen bzw. haben in der Schule keinen Sinn gesehen, andere berichten von guten Schulleistungen, die eher durch problematisches Sozialverhalten aufgehoben wurden.

Marc berichtet davon, dass die negativen Schulerfahrungen erst nach der Grundschulzeit begonnen haben. Demgegenüber berichtet Karl von sozialen Auffälligkeiten und problematischem Sozialverhalten, das sich bereits seit den ersten Schuljahren und sogar im Kindergartenalter abgezeichnet hat.

B: „Seit wann ich Stress mache? Ja, ich hab schon relativ sehr, sehr früh Stress gemacht. Also, wo ich ganz klein war schon, sieben so, in der Schulzeit und im Kindergarten und so. Ja, da war ich, sag ich mal, 'n sehr hyperaktiver Mensch. Und keiner konnte mich kontrollieren. Und das ist halt so, sag ich mal, das ist bei jedem Jugendlichen so, dass er irgendwo 'n gewissen Freiraum für sich braucht selbst. Und wenn er's nicht hat, dann muss er irgendwie was finden, wo - sag ich mal - wo die Eltern oder was weiß ich, irgendjemand von der Polizei vielleicht ein Auge drauf achtet.

I: Mmh. Und Schule, hast du das dann irgendwie ... Ging das trotzdem in der Schule?

B: Na ja, Schule war eigentlich wirklich nie etwas für mich. Weil, meistens da war überhaupt so: Ich kam in die Klasse rein, und es gab vielleicht einen von was weiß ich wie viel Lehrern, der relativ sehr nett war und mich auch wirklich unterstützt hat und gesagt hat: „Weißt du was? Wenn du's nicht kannst, ich unterstütze dich.“ Und irgendwann wurde ich immer älter und wurde immer auf verschiedene Schulen geschickt und so.“ (Karl: 45-47)

Karl berichtet davon, nie schlecht in der Schule gewesen zu sein. Was ihn immer wieder vor Probleme gestellt hat, waren seine so genannten „Ausraster“.

Problematisch wird die Schule insbesondere von denjenigen bewertet, die sich als Opfer von Diskriminierung und Mobbing erlebt haben.

B: „Ich kann das kurz fassen: Ich hab die Zeit nicht für ernst genommen. Ich hab gedacht, Schule ist Blödsinn, brauch ich nicht. Das gibt's nur, damit die Schüler geärgert werden, sozusagen. Und hab ich nicht für ernst genommen und immer versucht, drum rum zu kommen. Und jetzt, wo die Schule

vorbei ist, seh ich, wie ernst das wirklich gewesen ist.“

I: Mmh. Also würdest du, wenn du's noch mal machen würdest, würdest du's anders machen?

B: Mmh. Auf jeden Fall.

I: Mmh. Und gab's besondere Probleme in der Schule, oder gab's irgendwelche Sachen, wo du gesagt hast: „Die will ich gar nicht haben“ oder „Die passen mir gar nicht“?

B: Ja, ich wurde gerne gehänselt.

I: Aber nicht vom Unterricht, sondern von den ...

B: Ja, von den Schülern her. Der Unterricht war nicht das Problem.“ (Fred: 83-89)

Fred macht in seinen Erläuterungen deutlich, dass sein persönlicher Rückzug aus dem Schulgeschehen auf das Fehlen einer Sinnhaftigkeit zurückzuführen ist, was sicherlich durch die negativen Erfahrungen mit seinen Mitschülern noch verstärkt, wenn nicht gar verursacht wurde.

Karl deutet die Anforderungen an die soziale Identität als Erwartungsdruck, der sich bei fehlender Unterstützung als permanente Überforderung manifestiert.

„...weil, das fängt immer damit an. Es fängt irgendwo immer an von wegen mit deine Delikte. Das ist immer dieses gewisse Punkt. Wo kommt dieses gewisse Bild? Wo kommt dieses gewisse Reiz, dass du dich ständig immer - sag ich mal - auseinandersetzen musst mit irgendwelchen Leuten oder an der Schule oder dies und jenes. An der Schule, das können wir ja verstehen. Das wissen wir alle, wodurch das kommt. Das kommt eigentlich nur dadurch, durch die Hausaufgaben. Weil Hausaufgaben, wer macht das schon gern? ... Ja. Und dann gibt es halt so was wie wieder dieses gewisse Druck der Familie. Aber dieses ... Das ist zum Glück okay. Und bei der Schule ist das halt so, du hast dieses gewisse Druck nur: Hausaufgaben. Das ist das eine. Und das bleibt ja immer im Hinterkopf. Und das sammelt sich und das sammelt sich. Aber das hast du zum Glück nicht ständig. Weil, es gibt ja auch - sag ich mal - gewisse Wochenenden, wo du relaxen kannst. Und da sind wir meist immer froh. Oder Ferien. Da sind wir richtig froh. Aber du hast dieses gewisse Druck bei deiner Familie immer, dein ganzes Leben. Bis du halt nach einer Zeit vielleicht etwas erreicht hast, wo du sagen kannst zu deiner Familie: „Tschüss. Ich hab jetzt meine eigene Wohnung. Ich hab jetzt mein eigenes ..(unverständlich) Ich hab jetzt meine eigenen Ziele. Jetzt könnt ihr mich mal. Wenn ihr mich erreichen wollt, ihr habt mein Handy, meine Handynummer. Ruft durch. Okay, ich sage ja, ich komm vorbei. Nein, ich komme nicht vorbei.“ Fertig. Und ... Ja. Und dann gibt es halt diese gewisse andere Sache. Diese Delikte, sag ich mal. Das ist halt dann wieder dieses typische ... Da würde ich wieder die Schule einbeziehen. Was sehr, sehr oft die Bevölkerung und die Schule macht, dass sie ständig die Polizei anrufen. Wenn irgend 'ne Kleinigkeit, sag ich mal, eine Kleinigkeit zwischen irgendwelchen Jugendlichen. Die setzen sich auf so'n ... Und prügeln sich oder ... Keine Ahnung. Jenes. Dass sie schnell immer meistens immer die Polizei anrufen.“ (Karl: 273-275)

Karl beschreibt den sozialen Erwartungsdruck, mit dem er nicht fertig geworden ist als eine dynamische Kettenreaktion, die ihren Ausgangspunkt in den Leistungsanforderungen der Schule hat, sich über den adoleszenzbedingten Druck in der Familie weiterentwickelt und schließlich im ordnungspolitischen Druck seitens der Polizei sowie strafrechtlicher Konsequenzen endet. Auffällig für

alle Befragten der untersuchten Gruppe ist eine klare schul- bzw. ausbildungsbezogene Zielformulierung vor dem Hintergrund erfahrenen Schulversagens.

B: „Ja, meine Noten sind sehr viel besser geworden. Ich hab die Schule nicht mehr so oft geschwänzt. Ja, und mach jetzt einfach was aus meinem Leben. Was damals ziemlich den Bach runtergegangen ist.“ (Jan: 63)

B: „Schule hab ich auch fertig gemacht.

I: Und was ... Was hast du ...

B: Erweiterten Hauptschulabschluss. Und jetzt möchte ich in der Kreisvolkshochschule Real noch machen.

I: Ah ja. Okay. Mmh.

B: Weil, ohne den geht gar nichts.

I: Wieso?

B: Nee. Ich hab letztes Jahr hundert Bewerbungen abgeschickt. Dieses Jahr schon hundertfünfzig. Also, sie sind entweder nicht zurückgekommen oder Absagen. Alleine nur durch den Abschluss.“ (Rainer:177-183)

4.3. Probleme benachteiligter Jugendlicher

Für die befragten Jugendlichen gibt es zahlreiche Problemlagen, die sie tagtäglich zu bewältigen haben. Schlagwortartig ließe sich die Situation mit komplexen sozialen Problemlagen kennzeichnen:

- Straffälligkeit/Gefängnisaufenthalt/Bewährung
- Finanzielle Schwierigkeiten aufgrund von ALG II-Bezug bis hin zur Versorgung über Lebensmittelgutscheine
- Drogen- und –missbrauch mit dazugehörigen Folgeproblemen wie Beschaffungskosten, Antriebslosigkeit, Jobverlust
- Gewalterfahrungen als Opfer und Täter
- Abbrüche von Ausbildungsverhältnissen
- Sinnlosigkeitserfahrungen
- Verlust „normaler“ Freundschaften und sozialer Beziehungen
- Beziehungsstörungen im Hinblick auf Familie und Gleichaltrige

Kevin beschreibt eindrucksvoll den Weg, der durch Desintegrationserfahrungen seinen Lauf nimmt als einen „normalen“ Prozess, der unweigerlich eintritt:

„Normal. Ist doch ganz natürlich. Dann gehste doch kaputt. Erstens, dein Geist, der schrumpft. Man gewöhnt sich an den Takt, der halt nicht so schön ist. Und die Zeit ist viel zu schade, die man verliert. Also, man möchte mit der Gesellschaft mitgehen. Und wenn man halt arbeitslos ist, ist das dann so 'ne komische Sache. Das merkt man ja auch so. Also, wenn man jetzt so Kumpels hat, die arbeiten, und der größte Teil ist arbeitslos, von den Kollegen 'n paar arbeiten, dann ist da schon auch manchmal so'n gewisser Konflikt vorhanden zwischen denen, die arbeiten, und denen, die nicht arbeiten. Ist ganz komisch. Ist sehr schwer auszudrücken.“ (Kevin: 115)

Den Übergang aus dem als Fun erlebten Alltagsleben in den Strafvollzug beschreibt Kevin dann als plötzliches Ankommen in der Realität.

„Schwierig. Große Scheiße. Also, ist komisch. Man ist alleine. Ich war jung, ich war naiv. Ich war ... Weiß nicht. Bevor ich in 'n Knast gekommen bin, war ich eigentlich mehr damit beschäftigt, irgendwie meinen Spaß zu haben so. Irgendwie - weiß nicht - mir den Kopf zuzuballern und ... Weiß nicht. Ich hab eigentlich nur das gemacht, wozu ich Lust hatte so. Und dann hat sich so von einem Tag zum andern Tag so das Blatt gewendet irgendwie so. Auf einmal so ..., so ganz - zack - war da plötzlich der Ernst des Lebens irgendwie so. Weiß nicht. Keine Ahnung. Leben ist 'n bisschen Scheiße so.“ (Olaf: 29)

Charakteristisch ist für viele Befragte der scheinbar unausweichliche Prozess des Hineingleitens in immer größere Problemlagen, wie dies an der folgenden Schilderung deutlich wird.

„Probleme so halt. Betreuung aufgehört. Dann kam ..., hab ich mir probiert, 'n Kartenhaus, sag ich dazu, aufzubauen. So langsam, langsam Freundin gehabt, alles super gelaufen. Wohnung gefunden. Alles gut. Dann ab und zu mal wieder Drogen genommen. Dann Freundin verloren. Dann alles langsam, langsam dann alles zusammengebrochen auf einmal.“ (Stefan: 53)

Als problematisch wird immer wieder dargestellt, dass neben den sich gegenseitig bedingenden Problemlagen auch der individuelle Antrieb, sich aus der problematischen Lebenssituation zu befreien, abnimmt. Die Antriebslosigkeit wird durch den Konsum von Drogen dabei vehement verstärkt.

B: „... Das hat einfach nur was mit meiner Einstellung generell zu tun. Das liegt dann wirklich rein an dem Tag so. An so 'nen Tagen ist wirklich schwierig. Da schafft's noch nicht mal meine Freundin, mich irgendwie aus 'm Bett zu kriegen.

I: Ja. Alles klar. Mmh.

B: Das sind verlorene Tage, im Bett. Vor allem immer viel Ärger.“ (Olaf: 195-197)

4.4. Motivation zur Projektteilnahme

Alle befragten Jugendlichen haben sich zur Frage der Teilnahmemotivation am Projekt geäußert. Die wichtigsten Motivationslagen sind nach Selbstaussage der Jugendlichen:

- anderen helfen können
- etwas neues und interessantes tun können

- Spaß und Abwechslung zum Alltag
- etwas für sich tun können
- etwas mit Gleichgesinnten oder in der Gruppe unternehmen
- Erfahrungen teilen können
- über sich selbst berichten und mitbestimmen können.

Darüber hinaus werden auch Motivationsschübe durch positive Erfahrungen und Resonanz an Dritter auf das eigene Handeln genannt. Als Erfolg wurde beispielsweise von drei Jugendlichen das Überwinden und Durchstehen schwieriger Situationen genannt. Mehrere Jugendliche gaben an, deshalb beim Projekt aktiv zu sein, weil sie „Macher“ und nicht Gegenstand des Handelns anderer sind und erlebt haben, dass auch schwierige Situationen überstanden werden können. Die Freiwilligkeit der Teilnahme motiviert nach Selbstaussage einiger Jugendlicher ebenfalls.

Besonders hoch ist die Bereitschaft, anderen zu helfen. Positive Rückmeldungen auf das eigene Handeln motivieren zusätzlich.

„Also, welches Thema mir jetzt da grad noch eingefallen ist, was ich vergessen hatte, mit reinzubringen, ich hab noch das Thema Mobbing mit reingebracht. Da hatte ich dann irgendwann ... Klar, weil ich dachte so: „Hm. Vielleicht hilfste jemandem.“ Da hatte ich dann irgendwann im Forum 'ne Rückmeldung. Wo dann auch 'ne Frage kam und halt auch Probleme. Und dann hab ich der auch geschrieben. Fand ich dann super klasse halt. Dass dann auch jemand reagiert hat.“ (Marc: 260) „Ja, ..(unverständlich) Die wissen halt auch schon, dass ich halt hier mitmache, und die gucken halt auch öfter mal auf die Seite halt und gucken halt so, was es da so Neues gibt und so.“ (Felix: 147)

Wenn das Thema mit der eigenen Lebensrealität übereinstimmt und aus eigenen Erfahrungen geschöpft werden kann, ist die Motivation besonders hoch.

„Nein, die war noch nicht fertig. Die war erst im Anfangsstadium. Hat sie mir so gezeigt, was man so machen kann und welchen Aufgabenbereich ich machen könnte. Und da ich gutes Wissen über Rauschmittel habe, jegliche, ob's Cannabis ist oder chemische Sachen, hab ich mich entschlossen, darüber was zu schreiben. Auch so, was die Nebenwirkungen sind und was es mit dem Körper macht. So gesehen die Substanzen. Und wie sich das auch vielleicht ..(unverständlich)“ (Rainer: 11)

Rainer will anderen Jugendlichen durch die Weitergabe der eigenen negativen Erfahrungen helfen:

„Um anderen Leuten mitteilen zu können, was die sich antun. Um ihnen zu zeigen, was diese Sachen aus einem Menschen machen können. Also, ich hab's gemerkt, ich habe mich charakteristisch völlig verändert. Ich bin zurückhaltender geworden durch den ganzen Mist, den ich konsumiert habe, und habe auch meinen Körper und meinen Geist geschädigt.“ (Rainer: 29)

Die Schilderungen seiner eigenen Erfahrungen dienen Rainer zur Selbstreflexion, die wiederum zur weiteren Projektteilnahme motivieren, weil frühere negative Erfahrungen produktiv verarbeitet werden können.

„Na, es ist für mich das Highlight, dass ich darüber berichten kann, was mein Leben damals war. Also, so gesehen ist es für mich ein Freiwerk. Also, ich spreche auch gerne mit fremden Menschen

über meine Probleme. Und so gesehen, ich konnte meine Probleme jetzt aufschreiben und kann sie anderen Leuten mitteilen.“ (Rainer: 217)

Auch Spaß und Freiwilligkeit werden z.B. von Marc als entscheidende Motivationen angegeben.

„Ja. Da will ich aber auch nicht hin. Da hab ich keinen Bock drauf. Da muss ich ja Themen lernen, die mir keinen Spaß machen. Und so was ist halt immer noch so, wo man sagt, es macht Spaß. Und von daher lerne ich's lieber freiwillig.“ (Marc: 298)

Die Arbeit in der Gruppe und die damit verbundene Dynamik wird ebenfalls als motivierend beschrieben.

„Also, gar nicht motivieren eigentlich weniger. Aber es gibt auf jeden Fall Situationen, wo ich mich besser motivieren kann. Das ist halt so in der Gruppe, wenn man da so'n bisschen mitgerissen wird (unverständlich).“ (Andreas: 209)

Die Selbstdefinition der Projektarbeit als sinnvoll wird von einigen Jugendlichen, in Abgrenzung zu anderen erlebten Aktivitäten, als motivierend beschrieben.

„Indem ich weiß, ich mach da was. Was Sinn hat.“ (Kevin: 145) „Ja, also, halt so mit Medien umzugehen und so. Und halt auch ... Es ist halt auch besser, so etwas zu machen, als irgendwo Unkraut da zu zupfen, glaub ich.“ (Felix: 139)

Andreas beschreibt seine Motivation mit seinem früheren, selbstdiagnostizierten (Fehl-)verhalten. Für ihn ist das Projekt eine Möglichkeit, etwas „wieder gut zu machen“, weil ihm andere Möglichkeiten, z.B. finanzielle Mittel, fehlen.

„Ja, das ist sinnvoll sowohl für ..., für beide Seiten eigentlich, für Teilnehmer und für die Leute, die die Dienste da in Anspruch nehmen. Weil die sich da halt beraten lassen können, die können wertvolle Tipps für gewisse Lebenslagen kriegen. Und ... Ja. Und wir können uns halt ... Also, bei mir ist es halt so, dass ich halt viel Scheiße gebaut habe. Und das ist halt für mich auch so'n gewisser Beitrag, was wieder gut zu machen in der Gesellschaft.“ „Mit den Möglichkeiten, die ich habe. Finanzielle Möglichkeiten hab ich nicht, um das zu machen. Und ..(unverständlich) das wieder gut zu machen. Dass ich halt ... Weil, ich hab so Leuten Schaden zugefügt, auch seelisch, wenn man irgendwo einbricht und so was. Das ist halt ... Das hab ich ja selber bei mir gemerkt, dass das schon ganz schön an die Konsistenz geht, dass man sich überhaupt gar nicht mehr sicher fühlt zu Hause und so was alles. Und so kann ich jetzt halt andererseits, wenn jemand zu mir sagt: „Ich hab Probleme in der Schule, ich komm gar nicht mehr klar, mir geht's so schlecht“ und bla, bla, bla, dem dann halt irgendwie zumindest Hilfestellung geben kann, Hilfestellung zur Selbsthilfe oder so was. Damit die halt selber das (unverständlich), wie sie das halt besser machen können.“ (Andreas 161- 163)

4.5. Freiwilligkeit und Zwang – Mitbestimmung

In den Interviews ist an verschiedenen Stellen der Stellenwert von Freiwilligkeit und Mitbestimmung (im Allgemeinen und auf das Projekt bezogen) erfragt worden. Hier gibt es eindeutige Ergebnisse. Die Jugendlichen schätzen beide Paradigmen der Jugendarbeit als sehr wichtig ein. Die Aussagen variieren von radikaler Ablehnung von Vorschriften und Zwang bis zu der Einschätzung, dass Freiwilligkeit ein positiver Motivationsfaktor und eine gute Lernvoraussetzung ist.

Mitbestimmung wird ebenfalls von allen Jugendlichen als wichtig erachtet, obwohl in den Aussagen einiger Jugendlicher auch Unsicherheiten über das Mitbestimmungsmaß und die damit verbundenen Anforderungen deutlich werden.

Der Stellenwert der Freiwilligkeit ist für die meisten Jugendlichen, hier Fred und Felix, sehr hoch.

„Dass man sich freier fühlt und jederzeit sagen kann: „Ich hab keine Lust mehr.“ Aber ... Ja. Weil man gerade das Gefühl hat, man ist frei ... Man denkt ja jederzeit: „Ich kann jederzeit aufhören.“ Aber wenn's dann trotzdem Spaß macht, will man gar nicht aufhören.“ (Fred: 181)

„Ja, gut, also ich denke, man geht dann schon so anders an die Sache ran, wenn es halt freiwillig ist oder halt einer da steht und sagt: „Du musst da jetzt mitmachen.“ Ja, dann kommt halt auch immer so dieser Druck halt: „Ich muss jetzt“, und dann stellt man ja meistens so auf stur und so. Und dann ... Ja. Und dann ist es, glaub ich, schon besser, wenn man Sachen freiwillig mitmacht.“ (Felix: 135)

Mark sieht Freiwilligkeit auch als wichtige Voraussetzung für das Lernen.

„Ja. Also, für mich ja. Also das, wo ich nicht zu gezwungen werde, lerne ich erst mal lieber und freiwillig. Also das heißt, ich lerne es gerne und ich behalte es besser, als wenn man mich dazu zwingt: „Du musst das jetzt machen“ und ... (unverständlich)“ (Mark: 220)

Für Jan ist das Projekt sehr weit von sonstigen, gewohnten Maßnahmen (Richterliche Verfügung, Arbeitsstunden etc.) entfernt. Weil es seiner Meinung nach keine Strafe darstellt, würde ein Richter auch nicht dorthin vermitteln.

B: „Ich hab mir noch nie wirklich Gedanken da drüber gemacht, weil, selbst wenn's Pflicht wäre, ich würde ... Ich nehme da dran gerne teil, und das wär auch nicht das Problem für mich. Ich meine, ich war bis jetzt jedes Mal da. Und ... Ja. Das ist nicht das Problem

I: Okay, wenn es jetzt ne Auflage wäre vom Gericht oder so was, dann...

B: Wenn es eine Auflage wäre, „Dann würde ich dem Richter noch danken.“ (Jan: 113 - 115)

Einige Jugendliche lehnen Zwang aufgrund der mit dem Projekt verbundenen Aktivitäts- und Lernmöglichkeiten nicht gänzlich ab, betrachten die Freiwilligkeit aber als zusätzliche Motivation.

„Also, ich fänd das dann schon sinnvoll und so. Aber ... Ja, gut. Also, ich denk mal auch, es würde mir auch Spaß machen, wenn ich halt dazu gezwungen wär quasi. Weil, es sind ja doch jetzt auch nicht quasi so schlimme Sachen jetzt, also, weil man lernt dann ja auch was Praktisches und was man halt auch noch mal später irgendwie gebrauchen kann.“ (Felix: 137)

4.5.1. Mitbestimmung

Mitbestimmung ist ebenfalls ein sehr wichtiges Thema für die am Projekt beteiligten Jugendlichen. Alle Interviewpartner haben den Wunsch, im Projekt mitzubestimmen und das Projekt mit zu prägen, wenn auch in unterschiedlichem Maß.

Die Jugendlichen sind dabei ausnahmslos der Meinung, dass Mitbestimmung im Projekt auch tatsächlich möglich ist:

B: „Nein. Ich kann selber mitbestimmen. Ich kann ja auch bestimmen ... Ich kann ja auch eigentlich mitbestimmen, was die Themen sind.“

I: Das heißt also, es gibt keinen...

B: Wir können auch Vorschläge machen, was für Themen wir reinhaben wollen.

I: Okay. Und wie entscheidet ihr, ob was reinkommt oder nicht?

B: Das wird dann in dieser Versammlung ... Wir können entweder 'n Bericht an Andrea schreiben, ob das mit reingenommen werden kann oder ob das mit dazu ..., ob wir das wirklich mit reinnehmen können. Auch wenn wir schon Texte dafür haben. Die können wir dann gleich mitschicken. Ob sie sie auch befürwortet. Ob wir ... Ja, eigentlich geht das schon.

I: Findest Du das denn Verständlich, dass es jemand gibt, der letztendlich da draufguckt? Oder...

B: Ja, aber den muss man haben. Den muss man haben. Den muss man haben. Also, find ich völlig verständlich. Weil, die Jugend denkt anders als die Erwachsenen.

I: Mmh, aber warum ist es dann nötig, wenn's ne Seite von Jugendlichen für Jugendliche ist, dass Erwachsene draufgucken?

B: Erwachsene. Nein, die Erwachsenen haben da nicht so'n Einfluss drauf. Die haben den Einfluss darauf, was reingestellt wird. Also, den Einfluss so auf diese Seite haben sie eigentlich nicht. Aber irgendwie muss es ja auch eine Person geben ... Also, in ..(unverständlich) ist es der James. Das ist der Sheriff.“ (Rainer: 283-291)

Mitbestimmung wird als logische Konsequenz des Projektgedankens „von Jugendlichen für Jugendliche“ gesehen.

B: „Wir durften ... Wir hatten freie Fahrt. Wir durften die Seite so ..(unverständlich), wie wir wollen.“

I: Ah ja. Okay. Ist as ne gute Sache, oder...

B: das ist auf jeden fall ne gute Sache. (...) Ich fand's gut, dass wir das alles selber machen durften. Die haben sich gut zurückgehalten dabei so. Die haben nur halt gesagt, dass man keine Sachen irgendwie klauen kann oder so, von anderen Leuten halt. Nur das. Und sonst durften wir machen ... Wir durften aussuchen den Schriftzug. Die Themen, was wir reinsetzen wollen. Wie wir's gestalten

wollen. Die Farbe halt. Alles Drum und Dran.

I: Ja. Ja, okay. Und ist das für Dich 'ne Erfahrung gewesen, okay, ihr könnt das selber machen sozusagen...

B: Ja. Dann hat man nicht diesen Druck von den andern, halt von denen, die das organisiert haben. Dass soll ja auch 'ne Seite für Jugendliche sein. Und dann ist es auch richtig, dass die Jugendlichen selber entscheiden, was da reinkommt, wie die Seite aussehen soll.“ (Stefan: 161-167)“

„Aber wichtig ist, dass es Jugendliche selber machen. Das ist das Wichtigste“ (Stefan: 267)

Was auf der Internetseite des Projekts eingestellt wird, ist laut Aussage von Felix in der Regel eine Gruppenentscheidung, deren Ergebnis er akzeptiert.

„Ja, gut. Man trifft dann halt da so Gruppenentscheidungen, aber man sagt dann halt schon so seine eigene Meinung und freut sich dann auch halt, wenn man dann zum Schluss so auf einen Nenner kommt.“ (Felix: 123)

4.6. Bedeutung/Relevanz des Projektes für die beteiligten Jugendlichen und Identifikation mit dem Projekt

Ein Schwerpunkt der Analyse der qualitativen Interviews richtet sich auf die Bedeutung/Relevanz des Projektes für die Jugendlichen und ihre Identifikation mit dem Projekt. Hier werden wichtige Aussagen getroffen, die einerseits die bereits dargestellte Motivationsfrage ergänzen, diese aber andererseits wesentlich erweitern, weil die Jugendlichen auch pädagogische und gruppenspezifische Standpunkte vertreten und ihre Rolle als jugendliche „Experten“ inkl. ihrer Wirkung auf andere Jugendliche reflektieren. Die Aussagen zeigen, dass die Jugendlichen sowohl für sich selbst als Berater/Projektmacher als auch für die User von Homepage und Beratungsangeboten eine hohe Relevanz des Projektes einschätzen.

Die Bedeutung des Projektes wird insbesondere deshalb als groß eingeschätzt, weil die Jugendlichen selbst als Experten auftreten, die aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihres Alters Alternativen zu normalen pädagogischen Beratungsangeboten anzubieten haben.

„Also, dass wir quasi ein Portal da gemacht haben von Jugendlichen für Jugendliche und halt ... Ja. Dass man halt so von den gleichen Leuten quasi da beraten wird, die dieses ganze Kram halt schon mal mitgemacht haben und die einem halt auch gute Ratschläge geben können.“ (Felix: 171)

Felix verarbeitet hier offensichtlich auch eigene Erfahrungen mit pädagogischen Ratschlägen.

„Weil, man lässt sich halt schon eher etwas von Gleichaltrigen sagen als jetzt von so 'ner Sozialpädagogin, die auch dann schon etwas älter ist.“ (Felix: 173) Ein Jugendlicher erwartet eine Beurteilung der User, ob wirkliche Authentizität vorliegt: „Jeder, der aus seinem Leben irgendwas gelernt hat oder seine Erfahrungen gemacht hat und meint, street-live hat was zu sagen, der soll die Seite aufschlagen und sich anschauen und richtig durchlesen, was da wirklich steht. Ob nicht irgendwelche pädagogischen Leute das geschrieben haben. Oder es gewisse Leute waren, die ihre Erfahrungen

gen gemacht haben und die auch noch Jugendliche sind, im gewissen Alter wie ihr selbst.“ (Karl: 231)
„Es ist immer positiv, sag ich immer, wenn gewisse Leute sehen: Das sind Jugendliche. Die haben ihre Erfahrungen gemacht. Die sprechen von der Wahrheit.“ (Karl: 145)

Ob das Projekt von jugendlichen Usern angenommen wird, liegt nach Karls Auffassung auch an der Aufmachung der Homepage und der Benutzerfreundlichkeit der Texte. Relevanz für andere erhält die Web-Seite seiner Meinung nach insbesondere dann, wenn eine grundsätzliche Neugierde zum Durchklicken (Surfen) bei Jugendlichen geweckt werden kann. Hier wird bereits ein Beraterstandpunkt eröffnet, der jugendliches Verhalten beurteilt und aufgrund der Beurteilung andere Jugendliche „dort abholen möchte, wo sie stehen“.

„Motivieren ist so 'ne Sache... Wenn zum Beispiel viel zu lang gesagt und erklärt wird von wegen, um was es sich da handelt, erweckt es keine Neugierigkeit mehr.“ (Karl: 231)

Alle befragten Jugendlichen identifizieren sich stark mit dem Projekt. Sie bezeichnen es überwiegend als ihr Projekt und weisen darauf an verschiedenen Stellen in den Interviews hin. Es ist den Jugendlichen dabei sehr wichtig, dass den Usern deutlich wird, wer im Projekt mitmacht. Im Projekt dabei zu sein, bedeutet auch, „etwas zu sagen zu haben“ und ein wichtiger Bestandteil der in group zu sein.

„Hab ich gleich zugesagt. Weil, ich bin ja auch ... Ich sag mal so: Ich bin auch einer mit, der von Anfang an dabei war. Das soll sich jetzt nicht blöd anhören. Deswegen möchte ich auch gerne was dazu sagen.“ (Stefan: 41)

Die Identifikation erscheint besonders stark zu sein, wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, das Projekt oder einen Teil selbst (mit) aufgebaut zu haben. Gefühlsäußerungen wie Stolz auf das Erreichte finden sich in einigen Interviews, z.B. bei Olaf wieder.

„Aber so, wie das alles zusammen harmoniert, wie es klappt mit den Beiträgen und, und, und. Ich meine, die Seite ist richtig geil geworden am Ende. Man kann nichts sagen. Das ist wirklich schön geworden.“ (Olaf: 151)

Die Identifikation der Jugendlichen mit dem Projekt wird auch dadurch deutlich, dass innerhalb des Projektes eher zurückhaltende Jugendliche von eher selbstbewussteren Jugendlichen motiviert werden, damit eine starke und gleichberechtigte Gruppe das Projekt erfolgreich gestalten kann. Stefan erläutert hier, dass eine aktive Teilnahme („selber etwas beizusteuern“) für die Identifikation der Gruppenmitglieder und damit auch für das Gelingen des Projektes insgesamt eine wichtige Voraussetzung ist.

„Gepuscht. Genau. Gepuscht auch 'n bisschen. Die Leute, die halt in sich mehr waren, dass sie aus sich rauskommen. Weil, das waren höchstens fünf Leute am Anfang, die das alles mit der Seite gemacht haben, oder vier Leute, und der Rest hat immer nur „Ja“ gesagt, „Ja. Ja.“ Und haben nicht ihre eigene Meinung dazu gegeben. Und dann hat man probiert halt, die Leute irgendwie ..., dass die auch was dazu beisteuern. Weil, die gehören ja auch zu der Seite mit. Die sollen ja auch nicht nur „Ja. Ja.“ sagen, und nachher gefällt es denen nicht oder so. Da hat man probiert halt, wie kann man die damit reinkriegen.“ (Stefan: 151)

Ein weiteres Indiz für eine starke Projektidentifikation sind Beschreibungen der Jugendlichen, in

denen für das eigene Leben wichtige Erfahrungen und Hobbys direkt mit dem Projekt in Verbindung gebracht werden. Im Projekt besteht offenbar die für die Jugendlichen ungewohnte Möglichkeit, direkt auf das eigene Leben eingehen zu können und die eigenen Interessen (Musik, Lyrik, Szene) dort einbringen und verwirklichen zu können. Es wird von mehreren Interviewpartnern eine Kompatibilität der eigenen Bedürfnisse und der Projektziele erkannt. Geringe Teilnahmemöglichkeiten aufgrund von Lebensbewältigungsproblemen werden von zwei Jugendlichen als enttäuschend bezeichnet.

4.7. Projekterfahrungen und Eigeninitiative

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden auch positive und negative Projekterfahrungen eruiert, wobei die positiven Erfahrungen deutlich überwiegen. Positiv bewertet wurde insbesondere die eigene Rolle als Berater und handelnder Akteur, der „selbst etwas zu sagen hat“ und nicht Gegenstand pädagogischer Praxis „Erwachsener“ ist (vgl. auch 4.4 und 4.6). Mithilfe eigener Erfahrungen und erlernter Kompetenzen beraten und helfen zu können hat für mehrere Jugendliche einen besonders hohen Stellenwert.

Positiv wurde auch bewertet, dass im Projekt eigene Vorschläge durchgesetzt werden können (vgl. auch Mitbestimmung) und die Sozialpädagogen nach Selbsteinschätzung eher beratend und unterstützend zur Seite standen. Auch die starken Mitbestimmungsmöglichkeiten und das Zulassen von relativ eigenständigen Entscheidungen werden positiv bewertet. Die nach Aussage einiger Jugendlicher hohe Motivation und Aktivität der Peer-Berater, der Erfahrungsaustausch mit anderen (problembelasteten) Jugendlichen sowie der Gewinn neuer sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen wurden ebenso als positive Erfahrungen beschrieben. Auch eine im Projekt angelegte Zusammenarbeit mit professionellen Workshopleitern (Werbeagentur, Multimediabil, Radiostationen) wurde besonders erwähnt.

Die vielfältigen non-formalen Bildungsangebote im Projekt wurden fast ausschließlich als positive Erfahrungen und Lernmöglichkeiten identifiziert, wobei das Erreichen sichtbarer Projektergebnisse (Outputs) besonders hervorgehoben wird. Die persönliche Zufriedenheit über die Arbeitsleistung im Projekt wird von einigen interviewten Jugendlichen ebenfalls als wichtige Erfahrung geschildert.

Die Intention des Projektes „von Jugendlichen für Jugendliche“ wird von den Befragten durchweg positiv bewertet und damit begründet, dass Jugendliche Gleichaltrige besser verstehen und beraten würden als Erwachsene dies könnten. Die Jugendlichen differenzieren bei näheren Nachfragen hier aber und relativieren ihre Allzuständigkeit.

Die Mehrzahl der negativen Erfahrungen richtete sich gegen die Medienberichterstattung über das Projekt.

Die meisten Jugendlichen empfinden es positiv, selbst in der Rolle eines Beraters zu sein, die eigenen Erfahrungen weitergeben zu können und andere zu unterstützen.

„Das Helfen ... Also die Erfahrung, die man selber im Leben gemacht hat, an andere weiterzugeben, die vielleicht noch nicht so weit sind. Die zu unterstützen. Also, später jetzt mit dem Forum

halt.“ (Mark 186)

Ebenso wichtig wird von Mark der Austausch mit anderen bezeichnet.

„Und dass es halt so was gibt. Dass es diese Möglichkeit gibt, sich auszutauschen. Seine Erfahrungen, die man gemacht hat, mit den Erfahrungen anderer.“ (Mark: 186)

Als eine besondere Erfahrung schildert Mark eine Beratungssituation, in der mit eigenen Unsicherheiten umgegangen werden musste.

„Also, als ich ... Andrea hatte mir irgendwann 'ne E-Mail geschrieben dann: Du hast den ersten Fall. Ich sag: „Ah ja. Mmh.“ Durch die Prüfung momentan war ich nicht mehr so oft drauf. Hab zwar regelmäßig geguckt. Aber dadurch, dass da nichts los war, hat man dann den Mut irgendwann verloren oder hat ... Bis nun das kam. Und dann war ich erst mal ziemlich nervös, als ich das so gelesen hab. Ich war sehr nervös. Ich habe meine Unterlagen gesucht, weil ich dann auf einmal dachte: „Eih, du kannst das jetzt gar nicht mehr. Du hast halt keine Übung. Du kannst das nicht mehr. Du kriegst das nicht mehr hin.“ Ich habe meine Unterlagen nicht gefunden. Wie ich's eigentlich wollte. Und hab dann einfach gesagt: „Okay. Du machst das jetzt einfach. Irgendwie ..(unverständlich)“ Das hat mich schon 'n bisschen mitgenommen. Weil er nicht so einfach war, also der Fall grad nicht so einfach ist, hab ich halt den Abend noch so'n bisschen dran geknabbert. War mir nicht sicher, hab ich's jetzt richtig gemacht, hab ich nicht.“ (Mark: 206)

Dass auf diese schwierige Situation eine positive Rückmeldung erfolgte, stimulierte Marks Willen weiterzumachen.

„Aber zumindest hab ich positive Rückmeldungen gekriegt. Ich hab ihn halten können. Er hat sich also wieder gemeldet. Und bin auch weiter dran. Und danach, also nach 'ner Zeit, wo dann der erste Schock vorbei war: „Oh Gott, meine erste Beratung“, geht es eigentlich ganz gut. Doch. Also, ich fühl mich damit doch besser. Und ich freue mich halt drauf, wenn's mehr wird.“ (Mark: 206)

Auch andere Jugendliche bezeichneten positive Rückmeldungen auf das eigene Engagement und Handeln als sehr wichtig.

Als überraschende, positive Erfahrung schilderte ein Jugendlicher, dass sich die am Projekt beteiligten Jugendlichen trotz Freizeit/Wochenende und belastenden Lebenssituationen über das „übliche Maß“ hinaus engagieren.

„Und es war am Wochenende. Also, ich glaube nicht, dass jeder Jugendliche sein Wochenende opfert für irgend 'n Seminar.“ (Rainer: 237)

Positiv erwähnt wird auch, dass die Mitarbeit im Projekt zwar harte Arbeit bedeute, aber daraus durchaus positive Effekte entstünden.

„ Also, ich muss sagen, für mich ... Ich hab nicht gedacht, dass es so 'ne harte Arbeit ist, erstens. Und dass die Leute so gut zusammenarbeiten können. Und wie man halt 'ne Internetseite gestaltet jetzt so, damit kannte ich mich vorher auch nicht aus, 'n bisschen Eindruck darüber bekommen.“ (Kevin: 67)

Kevin erlebt die Professionalität des Projektes als eine positive Überraschung.

„Ist schon ... Hätt ich nicht gedacht, dass das so 'n bisschen ins Professionelle geht.“ (Kevin: 39)

Besonders häufig bewerteten die befragten Jugendlichen Treffen mit Gleichaltrigen und damit verbundene Austauschmöglichkeiten über Erfahrungen und Probleme positiv. Deshalb wurde auch die Beteiligung von Jugendlichen anderer Standorte durchweg positiv bezeichnet. Mehrere Jugendliche betonten, dass sie durch das Projekt andere Jugendliche besser kennen gelernt haben und sich dadurch ein Bild von den Erfahrungen und Problemen anderer machen konnten. Diese Form des Beziehungsaufbaus kann als Voraussetzung für den Aufbau sozialen Kapitals gesehen werden, zu dem die Jugendlichen vor der Mitarbeit in dem Projekt kaum in der Lage waren. Es ist zwar zweifelhaft, ob die neu hinzu gewonnenen Ressourcen nach Projektende nachhaltigen Bestand haben, jedoch ist positiv festzuhalten, dass die Jugendlichen gelernt haben, wie sie sich verhalten müssen, wenn sie tragfähige Beziehungen eingehen wollen. Dies erscheint vor von zahlreichen Beziehungs- und Bindungsstörungen der Jugendlichen ein bedeutsames Ergebnis der Projektarbeit zu sein.

Die Erkenntnis; dass andere Jugendliche ebenfalls Probleme haben, wirkt auf die Jugendlichen zum Teil entlastend, weil sie merken, nicht allein dazustehen. Diese Erkenntnis spielt für die subjektive Bewertung der individuellen Problematik eine große Rolle.

„Ich würde sagen, vorher hatte ich nicht gedacht, dass es Leute gibt, die Probleme haben, bevor ich hierher gekommen bin. Und jetzt denke ich, dass es viele gibt, die Probleme haben.“ (Fred: 245)

Kevin, ein Jugendlicher mit starken Desintegrationserfahrungen, berichtet, dass „etwas selbst machen“, „aktiv sein“ ungemein wichtig ist und er nie gedacht hätte, dass gute Ergebnisse erzielt werden können, obwohl unterschiedliche Charaktere und überwiegend „Kriminelle“ (wie er sich und andere bezeichnet) am Projekt beteiligt sind.

Besonders wichtig ist für mehrere Jugendliche, dass im Projekt viele „praktische Dinge“ gemacht und erprobt werden können. Mark schildert eine Beratungssituation als gegenseitigen Lerneffekt.

B: „Nee. Also, es ist halt auch was Praktisches. Und praktische Sachen machen halt immer mehr Spaß. Und man lernt halt viel.

I: Man lernt halt viel, weils praktisch ist?

B: Ja. Ja, von irgendwelchen Berichten reinstellen lerne ich nicht viel. Das ist ... In dem Moment stell ich den Bericht rein, und dann ist für mich abgeschlossen, die Sache. So 'ne Beratung ist für mich - selbst, wenn sie abgeschlossen ist - vielleicht noch nicht abgeschlossen. Weil man dann noch mal drüber nachdenkt. Man liest es vielleicht noch mal durch. Man zieht noch mal was raus. Man macht es für den andern besser. Vielleicht. Von daher lernt man wieder was.“ (Mark: 216 - 218)

Mehrere Jugendliche heben den partizipativen Charakter des Projektes hervor.

„Ja, die Sachen, die mir am besten gefallen ... Dass wir unsere Sachen selber reinstellen können. Wir können ja unsere Sachen selber schreiben und selber reinstellen. Das ist schon mal so 'n kleiner Ansatz dazu, dass wir auch eigenständig sein dürfen. Aber wir dürfen auch nur Sachen schreiben, die nicht drogenverherrlichend sind, oder jegliches Verherrlichende in jeglicher Form. Also auch in

jedem Bereich. Da muss jeder schon Grenzen setzen.“ (Rainer: 207)

Olaf empfindet es besonders positiv, dass im Projekt nicht mit Moralisierungen gearbeitet wird. Diese Projektintention unterscheidet sich nach Meinung des Jugendlichen sehr stark von den ihm bisher bekannten sozialpädagogischen Mustern/Projekten und Beratungssituationen. Das schlechte Beispiel einer misslungenen sozialpädagogischen Beratung bestärkt den Jugendlichen in seiner Einschätzung, dass Lebenserfahrungen für Beratungssituationen gute Erfolgsaussichten haben.

„Die Idee auf jeden Fall. Die Idee ... Was ich immer von Anfang an gesagt hab, war dieses, was ich cool finde, ist, dass auf der Internetseite nicht mit diesem erhobenen Zeigefinger irgendwie gearbeitet wird. Dass es da wirklich von Du zu Du ist. Also, es ist nicht irgendwie ... Es gibt keine ausgebildeten Sozialpädagogen oder was weiß ich. Sondern ganz einfach die Leute, die diese Erfahrungen gesammelt haben. Ich will jetzt keinem unterstellen, dass er da irgend 'n Mist erzählt, von den Sozialpädagogen. Also, die wissen auch, wovon sie reden. Aber ich meine so, wenn du's live miterlebt hast oder wenn du's erlebt hast, dann weiß man, wovon du sprichst. Weil du es gefühlt hast. Also, es zu lesen oder es aus irgendwelchen Erfahrungen von andern Leuten zu hören und damit zu arbeiten, ist was anderes, als mit seinen eigenen Erfahrungen und seinen eigenen Gefühlen zu arbeiten so. Das ist, wenn ... Ich weiß nicht. Wenn ich jetzt ... Dieser Beratungsaspekt zum Beispiel auf der Seite. Wenn ich jemanden jetzt beraten müsste. Ich bin der Meinung, ich würde das ganz alleine ganz anders angehen so. Das ist auch wieder so 'ne Sache. Ich kann's nicht beschreiben. Es wär dann so: Wenn's dann so weit wäre, ich wüsste, wie ich's zu machen hätte. Und ich würde es hundertprozentig anders machen als die Sozialpädagogen.“ (Olaf: 133)

Sieben Jugendliche äußerten auch negative Projekterfahrungen. Einige negative Erfahrungen bezogen sich auf die zum Zeitpunkt der Interviews nur sehr schleppend anlaufende Peer-Beratung im Internet, die einen Projektschwerpunkt ausmacht. Ein Jugendlicher bemerkt, dass die eigenen hohen Ansprüche bei der Füllung der Internetseite noch nicht erfüllt worden sind. Einige Jugendliche schildern ihre Unzufriedenheit mit der für Sie unzufriedenen Außenresonanz.

„Also, es wird halt schleppend so von draußen angenommen. Also, von unserer Seite aus läuft es halt so ganz gut. Aber es wird halt noch nicht so von der Öffentlichkeit genutzt so, wie wir's halt gedacht hätten.“ (Sven: 179)

Die Mehrzahl der negativen Erfahrungen richtete sich jedoch gegen die Medienberichterstattung über das Projekt. Berichte über das Projekt von den Fernsehsendern RTL und RTL 2 wurden als besonders negativ erlebt. Die Ausstrahlung wurde als falsch, als Lüge und als Vertrauensmissbrauch erlebt, zumal die beteiligten Jugendlichen während des Drehtermins eigentlich ein gutes Gefühl hatten.

„Also, beim Drehen hab ich noch gedacht, die werden das schon alles so machen, wie es vereinbart war. Aber als ich das dann gesehen hab, da hab ich 'n Schock gekriegt.“ (Fred: 261).

Ein Artikel in der Bild-Zeitung wurde ebenfalls als unrichtig und falsch bezeichnet. Wie die Projektleiterin bemerkte, sind die Jugendlichen aufgrund dieser schlechten Erfahrungen der Frage nachgegangen, weshalb die Berichterstattung nicht ihren Vorstellungen entsprach. Entschlüsselt wurden über Internetrecherche z.B. die Eigentumsverhältnisse des Fernsehsenders. Hier wurden also auch weitergehende Bildungschancen genutzt.

4.7.1. Eigeninitiative

Die Frage der Eigeninitiative ist für Maßnahmen der Jugendarbeit besonders relevant. Im derzeitigen Diskurs um eine sogenannte „neue Unterschicht“ wird Problemjugendlichen und ihren Familien häufig unterstellt, dass Sie Eigeninitiative vermissen lassen. Aufgrund der sozialen Situation und den multiplen Problembiographien der meisten der im Projekt aktiv beteiligten Jugendlichen können diese zu einer „von Armut und Benachteiligungen betroffenen Schicht/Klasse“ gezählt werden. Neun der 10 befragten Jugendlichen schätzen ihre Eigeninitiative jedoch als hoch ein. Zahlreiche Berichte, Gedichte, Bilder, Musikstücke wurden für das Projekt selbst kreiert und auf der Homepage eingestellt. Diese Aktivitäten verweisen auf eine hohe Eigenaktivität.

Mehreren Jugendlichen ist es wichtig, dass sie anderen Jugendlichen auch Einblicke in die eigene Kultur gewähren können. Deutlich wird bei den sich einer Clique/Szene zugehörig fühlenden Jugendlichen eine sehr starke Identifikation mit der eigenen Jugendkultur. Manche Jugendliche verbinden ihre persönliche Identität direkt mit Musikstilen oder Jugendkulturen (Gothik/HipHop).

B: „Meinen Beitrag fertig machen. Ja. Ich wollte den Leuten einen Einblick in die Kultur des Hip-Hops werfen.

I: Ah ja. Alles klar. Ist ja Dein Spezialgebiet

B: Aber ich hab da halt Schwierigkeiten, das Ganze auszudrücken. Deshalb ist es noch nicht ganz so weit gekommen. Aber ich hab schon 'ne schöne Einleitung. Die ist auch schon im Netz

I: Machste schriftlich? Oder machste mit Video und...

B: Ich mach das erst mal schriftlich und dann noch mit Video für die Leute, die nicht so richtig lesen können.“ (Olaf: 251-255)

Auch bei inhaltlichen Artikeln, die Online gestellt wurden, ist ein hohes Maß an Eigeninitiative erkennbar.

„Dadurch ... Immer wenn ich meine Berichte da drüber geschrieben ... Immer, wenn ich 'n Bericht geschrieben habe, hab ich dann halt auch Lösungswege für andere Leute, die den Bericht halt lesen, mit aufgeschrieben, falls irgendwie in dieser Richtung Familienstress oder so sein sollte, an wen sie sich wenden können. Und ich denke, das ist schon sinnvoll gewesen.“ (Jan: 91)

Die Eigeninitiative geht aber nicht soweit, dass die interviewten Jugendlichen der Meinung sind, dass sie das Projekt völlig eigenständig, d.h. ohne Unterstützung der Pädagogen durchführen können. Trotz einiger eher abfälliger Bemerkungen über mangelnde Kenntnisse von Sozialpädagogen über die jugendlichen Lebenswelten sind alle Jugendlichen der Meinung, dass eine „ordnende Hand“ für das Projekt unerlässlich ist. (siehe auch das Kapitel 5.9)

4.8. Jugendarbeit als Lernfeld

Auf die Frage, ob die Jugendlichen auch Lernerfolge identifizieren, wurden insbesondere der Erwerb technischer Kompetenzen (Video, Interviews, Internet, auf dem Computer schreiben etc.) und Beratungskompetenz benannt. Mehrere Jugendliche gaben außerdem an, durch das Projekt gelernt zu haben, sich besser mit Erwachsenen auseinandersetzen zu können.

Das Projekt habe auch zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Kompetenzen geführt und Wege aufgezeigt, wie Kooperation und Zusammenarbeit erfolgreich gestaltet werden können.

Die über das Projekt erworbene Beratungskompetenz wird von Rainer als besonders wichtig empfunden.

B: „Genau. Ja. Also, wir können ja nicht sagen. Ja. Mach das nicht. Bring dich nicht um.“ Das können wir ja nicht sagen. Wir können ihm nur sagen, er soll ..., na ja, zu dem und dem Verein gehen. Wo er dann da Hilfe bekommen könnte. So in meinem Bereich Drogen könnte ich sagen: „Geh zum Lukaswerk.“ Vor allem, wenn ... Das Lukaswerk ist ja fast in der gesamten Umgebung hier in Niedersachsen. Zum größten Teil.

I: Stimmt, ja aber...

B: Aber auch andere Einrichtungen, wo man Hilfe bekommen kann. Also, dazu dürfen wir dann auch uns äußern. Und wir dürfen uns auch dazu äußern, was unsere eigenen Sachen waren und wie wir da drüber weggekommen sind. So über den Suchtdruck. Manche nennen das, bei Drogen hat man 'n Suchtdruck. So. Wie kommt man dagegen an? Man braucht Beschäftigung. Das beste Mittel ist Beschäftigung oder Leute, die einen ablenken. „Rede mit Eltern, rede mit allen. Mit allen, was dir so ... Na ja, was du so hast an Freunden.“ Also, solche Sachen dürfen wir schon machen. Und dann hatten wir die spezielle Schulung für die Seite. Die war in Hüll.“ (Rainer: 225-227)

Fast alle Jugendlichen berichten von Lernerfolgen im Umgang mit Videocamera, Computer, Software, Videoschnitt oder bei der Gestaltung einer Radiosendung. Die non-formalen Bildungsangebote haben für viele Jugendliche neue Kompetenzen geschaffen und auch das Interesse an einem produktiven Umgang mit Medien geweckt.

„Ja, ich hab gelernt, wie man mit Kameras umgeht. Und ich weiß ... Ich hab neue Sachen halt auch am Computer gelernt. Wie man Filme zurechtschneidet und eben ..., und das halt auch zu verwenden für die Homepage.“ (Jan: 13)

„Na, klar. So Umgang mit Computer, Internet. Alles. Mit Videokameras wurde uns der Umgang gezeigt, mit Fotokameras, mit Tontechnik, mit allem Drum und Dran. Also, so dazulernen kann man 'ne ganze Menge. Doch.“ (Olaf: 217)

B: „Ich hab ziemlich viel Sachen gelernt. Ich hab zum Beispiel, sag ich mal, sehr viel mit der Software gelernt.“

I: Mit der Software?

B: Ja. Mit der Software und so. Generell so, wie man wirklich eine sehr - sag ich mal - gewisse ..., wie

man überhaupt generell mit 'ner Grafikdatei umgehen kann und dies und jenes. Das hab ich echt sehr viel gelernt. Ich hab viel von den Leuten gelernt auch.“ (Karl: 203-205)

„Na, viele Sachen ... Ach, da war ... Mit Videos war Neuland für mich. War für mich komplettes Neuland. Oder schreiben auf 'm Computer. Das war für mich auch noch nichts so. Jetzt bin ich schon richtig schnell. Also, ich hab dadurch auch sehr gut das Zehnfingersystem gelernt.“ (Rainer: 319)

Ein Jugendlicher hatte vor Projektbeginn überhaupt keine Vorerfahrungen im Umgang mit dem PC oder anderen digitalen Medien. Andere gaben an, vor Projektbeginn nur geringe Vorkenntnisse gehabt zu haben.

Mehrere Jugendliche empfinden praxisorientiertes Lernen als besonders attraktiv. Andreas berichtet über die Lernformen in einem non-formalen Bildungsseminar:

B: „Das ist halt praktisches Lernen.

I: Ja und was heißt das?

B: Ja, man wird an einen Rechner gesetzt. Es wird auch nicht erklärt, wie's funktioniert. Sondern man macht es so lange, bis man's kann, einfach. Okay, ..(unverständlich) Wenn man halt Fragen hat, wo man nicht weiterkommt, fragt man den.

I: Das heißt, die zeigen gar nicht, wie`s geht? Sondern...

B: Also, doch, die erklären schon vor der Stunde zum Beispiel, das ist das Programm, womit das gemacht wird, (unverständlich) Das ist halt auch eigentlich ein Anfängerprogramm, relativ simpel. Kann man aber viel mit machen auf jeden Fall. Dann sagen sie halt, da und da geht's drauf. Da passiert das und das und so was. Also, es wird das Grundlegende halt erklärt. Und dann geht's halt da dran, erst mal mit den grundlegenden Sachen gucken, was man damit machen kann. 'N bisschen probieren und so.“ (Andreas: 293-297)

Den neu erworbenen Kompetenzen werden, z.B. von Olaf auch Zukunftsperspektiven zugeschrieben.

„Das ist Zukunft. Das ist ... Was läuft heute nicht mehr mit Technik? Das ist alles digital. Das ist mit - was weiß ich - LCD ... Keine Ahnung, was es alles gibt. Flachbild und ... Keine Ahnung. Also, es wird auch immer mehr Technik und technischer ..., äh, technischer. Doch, ist richtig. Ja. Technischer.“ (Olaf: 219)

Rainer berichtet, dass er durch seine ehrlichen Aussagen -auch zum Projekt- bei einem Bewerbungsgespräch seine Berufsaussichten verbessert hat. Felix glaubt, dass die über das Projekt erworbenen Kompetenzen auch Auswirkungen auf sein Berufsprofil haben.

B: „Ja. Ich habe mich beworben bei der Firma meines Vaters. Als Angestellter. Und ... Na ja. Der Chef ... Ich hatte das mit. Und dann fragt er so ... Weil er mich so einfach so gefragt hat: „Was machst 'n du in deiner Freizeit?“ „Ja, ich sitze am Computer und berate Leute. Schreibe viele Texte. Aber ..(unverständlich)“ So. Und dann hatte ich dieses Schriftstück mit. Und dann fragt er mich so: „Ja, was ist denn ein Peer-to-Peer-Berater?“ Ich sage: „Ja. Wir beraten Leute darüber, wie sie von ihren Suchtmit-

teln oder ihren Problemen wegkommen können. Und, na ja, schreiben darüber Texte.“ Und dann hat er sich die Seite mal aufgeschrieben und hat da mal reingeguckt. Auch als Erwachsener!“

I: Ach! Echt?

B: Ja

I: Und?

„Er fand sie nicht schlecht. Er hat sich auch die Texte durchgelesen und hat auch gesagt: „Na, man gut, dass du nicht geschwindelt hast. Ich hab dich ja gefragt nach deinen Vorstrafen.“ (Rainer: 321-325)

„Ja, gut, so manche Sachen ... Nee, also manche Sachen halt, die bringen mir dann auch, glaub ich, sogar was später im Berufsleben, weil da der Fortschritt in der Technik, der geht ja immer weiter halt, und da gibt es ja kaum noch Berufe, wo man nicht mit Technik umgehen muss. Also, das kann man schon auch für da draußen dann quasi nutzen“ (Felix: 151)

Alle Jugendlichen gaben an, dass auch persönlichkeitsstärkende Lernerfahrungen im Projekt gemacht werden konnten. Voraussetzung ist auch hier, dass das Projekt als ein Angebot geschätzt wird, das man auch ablehnen kann. Als wichtig benannt werden beispielsweise die Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten sowie die Kompetenz, komplexe Themengebiete gliedern und verstehen zu können. Dass die eigenen negativen Erfahrungen positiv einsetzbar sind, um anderen zu helfen, wird ebenfalls als Lernerfahrung anerkannt. Mehrere Jugendliche machen Aussagen zu neu erworbenen Erkenntnissen bezüglich der Dynamik einer Gruppe, Teamorientierung, mit anderen Leuten besser umgehen und sich in andere hineinversetzen zu können. Zwei Jugendliche gaben an, offener für neue Erfahrungen geworden zu sein.

Rainer gibt an, durch seine Arbeit als Peer-Berater auch viel über sich selbst erfahren und gelernt zu haben.

„Viel über mich. Ich hab viel über mich selber erfahren. Wo ich mir meine Texte durchgelesen hab, hab ich mir gesagt: „Nee, was ist bloß mit mir ... Was war damals mit mir los?“ Und es ist vielleicht auch für andere Leute so, die diese Texte lesen, dass sie sich dann so denken: „Ja. Das machst du gerade?“ Und „Möchtest du auch so sein? Oder möchtest du's besser machen.“ Also, ich hab daraus gesehen, ich möchte es besser machen. Auch durch die Texte, die ich schreibe. Ich hab meinen Konsum sehr, sehr weit zurückgestuft. Halt nur noch Bierchen, Zigarettchen. Ja. Obwohl das eigentlich hätte auch nicht sein dürfen, weil ich auch über Alkohol geschrieben habe, was der auch so macht. Ja, aber was will man machen? Irgendwie hat man immer 'n Laster im Leben.“ (Rainer: 315)

Olaf hat durch das Projekt eigene Stärken entdeckt, die ihm vorher nicht bewusst waren. Sein Selbstbewusstsein hat hinzugewonnen, weil er sich selbst aus der Rolle eines „Mitläufers“ zu einem „Macher“ entwickelt hat und dabei auch neue Fähigkeiten entdecken konnte.

„ Ja. Dass ich ... Ich weiß jetzt gar nicht, wie ich das ausdrücken soll. Ich hab bei so öffentlichen Sachen so, wie zum Beispiel bei dieser Eröffnung oder so. Da hab ich mit dem Andreas zusammen hab ich das Ganze vorgestellt so. Da hab ich gemerkt, dass ich so Präsentationen und so was, dass ich so diese ..., dass ich so was richtig, richtig gut kann, dass ich so was richtig gut drauf habe. Auch so

allein dieses Reden und generell alles so. Dass ich so ... So, doch. Dass ich so eigentlich so'n ..., doch, 'n sehr wortgewandter, guter Redner bin. Dass ich durch mein Reden was bewegen kann. Doch. Genau. Das ist schön gesagt. So passt's am besten.“ (Olaf: 183)

Jan ist eher skeptisch, was den Transfer von Projekterfahrungen in Schule und Ausbildung betrifft, rechnet dem Projekt aber durchaus Lernerfolge zu:

„Ich denke, das ist schon was anderes. Weil ich denke, für 'ne Ausbildung oder für die Schule, denk ich, werden mir die Erfahrungen, denk ich, größtenteils nicht viel weiterhelfen. Sondern halt einfach ... Ja. Ich hab was dazugelernt, aber kann's halt in diesem Bereich halt nicht anwenden.“ (Jan 167)
„Weiß ich nicht. Weil ... Ja, okay. Vielleicht doch. Wenn zum Beispiel Mitschüler irgendwelche Probleme haben oder so, dass ich mich in die Lage versetzen kann. Aber ich denke, so was das Thema Unterricht oder die Ausbildung betrifft, wird mich das nicht großartig weiterbringen.“ (Jan: 169)

Mit dem Projekt identifizieren einige Jugendliche auch Veränderungen in der Einstellung gegenüber sich selbst und der Umwelt. Mehrere Jugendliche geben an, durch das Projekt neue soziale Kontakte aufgebaut zu haben und sich durch das Projekt stärker für andere Jugendliche und deren Bedürfnisse oder Probleme zu interessieren.

„Ja, gut. So durch dieses Projekt, da fördert man halt auch so die ..., so seine sozialen Kontakte halt, was eben halt auch noch so ganz wichtig ist. Und man geht halt auch auf andere Leute ein und so, was man ja auch halt manchmal gebrauchen kann.“ (Felix: 211)

Rainer hat gelernt, sich stärker selbst zu disziplinieren und eigene Lethargien zu überwinden. Er hat nach Selbstaussage neu gelernt, seine Erfahrungen zu reflektieren, zu schildern und Schwierigkeiten zu überwinden.

„Ja, das ist sehr schwierig. Und dann kommt dann auch manchmal so die Phase, dann ist man dann so heiß, dass man dann manchmal so denkt, ja, man könnte dann gleich wieder losgehen, gleich wieder auf die Piste. Also, es ist schon manchmal echt schwierig. Auch für mich so. Weil ich da drüber auch schreibe, über meine Erlebnisse und was ich so selbst erlebt habe. Das konnte ich ... Das durfte ich alles mit reinschreiben. Bloß ich durfte nicht verherrlichen.“ (Rainer: 211)

Er hat eine Lebensphilosophie entwickelt, die darauf abzielt, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich nicht länger vor Problemen zu verstecken.

„...Und jetzt bin ich dann so in den Gedanken gekommen, na ja, irgendwann geht's nicht mehr weiter so. Und das sollte wirklich jeder für sich im Kopf behalten, dass das Leben nicht nur Sonnenschein ist und Eis essen, sondern harte Arbeit sein kann. Und auch sein muss. Weil, irgendwie muss man ja auch später weiterleben. Irgendwann sind die Eltern nicht mehr da.“ (Rainer: 213)

Im Unterschied zu anderen Lernfeldern wird das Projekt als ein Angebot betrachtet, das man auch ablehnen kann. Das Prinzip der Freiwilligkeit (siehe auch Kapitel 5.5) und die ebenfalls bereits beschriebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten werden besonders als Lernmotivationen hervorgehoben. Dem Projekt wird außerdem eine Sinnhaftigkeit zugeschrieben, die in anderen Lernfeldern anders oder gar nicht identifiziert wird. Das Lernen im Projekt wird häufig auch methodisch von anderen Lernfeldern abgegrenzt, weil aktives Mitmachen und praktisches Handeln „woanders“ nicht ermöglicht werden würde. Den Sozialpädagogen wird eine beratende und eher unterstützende

Funktion zugeschrieben, was diese eher als Lernpartner denn als Lehrende erscheinen lässt. (siehe auch Kapitel 5.9)

Der Option, dass sich die Jugendlichen für oder gegen die Teilnahme am Projekt entscheiden können, wird u.a. von Fred und Mark eine hohe Bedeutung für die Lernmotivation zugemessen.

„Man lernt anders. Man lernt leichter. In der Schule ist es gezwungen. Da muss man's machen. Hier kann man sich entscheiden: Will ich zum Seminar gehen, will ich nicht. Will ich was machen, will ich noch was reinstellen, will ich nicht.“ (Mark: 294)

„Dass man sich freier fühlt und jederzeit sagen kann: „Ich hab keine Lust mehr.“ Aber ... Ja. Weil man gerade das Gefühl hat, man ist frei ... Man denkt ja jederzeit: „Ich kann jederzeit aufhören.“ Aber wenn's dann trotzdem Spaß macht, will man gar nicht aufhören.“ (Fred: 181)

Im Vergleich zum erlebten „Lernen in der Schule“ wird die Arbeit im Projekt als interessant beschrieben. Schule hingegen wird häufig als steril, unfreiwillig und mit zu viel Druck verbunden, kritisiert.

Jan beschreibt das Lernziel im Projekt in Abgrenzung zur Schule als Lernen „für Andere“ und damit für ihn auch als ein Lernen, dem er einen Sinn zuspricht. Dem stimmt auch Andreas zu, indem er den Austausch mit anderen Jugendlichen und die Weitergabe der eigenen Erfahrungen als wichtig benennt, um den Projektzweck der „Beratung“ erfüllen zu können.

B: „Ja. Soziale Trainingskurse, das ist ja mehr so - will mal sagen - so ein sozial verantwortbares Verhalten einzuüben. Und bei Peer Work ist das ja 'n ganz anderes Prinzip, worum es da geht.

I: Was denn? Warum?

B: Ja, das ist halt so'n Austausch unter Jugendlichen oder Gleichgesinnten, also so würde ich das einordnen. Dass halt ... Das ist auch wieder so'n Satz, den ich auch immer sage, wenn ich das halt vorstelle. Dass so Leute wie ich halt besser andern Jugendlichen irgendwie helfen können als irgend 'n Pädagoge, der halt auch weiß, worum's geht, aber das nur aus Schulbüchern weiß, also der die Erfahrung selber nicht gemacht hat. Der kann sich nicht so gut in die Jugendlichen versetzen, wie das halt Gleichgesinnte können.“ (Andreas: 153-155)

Trotz negativer Beschreibungen des Systems „Schule“ ist in keinem Interview eine generelle Abneigung gegen das Lernen zu finden. Deutlich wird aber, dass der Lernatmosphäre eine hohe Bedeutung zugemessen wird.

4.9. Zur Bedeutung professioneller Begleitung

Das Verhältnis zu den am Projekt beteiligten Sozialpädagogen wird von allen Jugendlichen als gut bis sehr gut beschrieben. Die Beziehung wird häufig als vertrauensvoll, locker und entspannt bezeichnet. Geschätzt wird, dass die Pädagogen Verständnis für die eigenen Bedürfnisse aufbringen und freundlich sind. Die Pädagogen könnten zuhören und man könne mit ihnen auch über private Sachen reden. Einige Jugendliche nutzen die Sozialpädagogen eher als Berater, andere bezeichnen

sie als Freunde.

Die Fachkräfte werden als Ansprechpartnerinnen bezeichnet, mit denen man reden kann, die helfen, beraten und insbesondere auch motivieren.

„Ja, kommt, die brauchen euch“, „Die fanden das Spitze, dass ihr da ward“ und so. „Ihr seid die Mitgründer“. „Ihr müsst dabei sein“. Halt so'n bisschen puschen auch. Aber ist auch richtig so, finde ich. Weil, geht bei Jugendlichen schnell, die Langweile kommt schnell. Und dann ist gut, dass manchmal einer da ist, der einen 'n bisschen puscht.“ (Ihan: 205).

Die meisten Jugendlichen geben an, mit ihren Pädagoginnen auch über persönliche Dinge reden zu können, weil sie in Gesprächen nicht unter Druck gesetzt werden und deshalb den Pädagoginnen auch vertrauen. Karl schätzt an einer Sozialpädagogin, dass sie ihm gegenüber ein hohes Maß an Empathie entgegen bringen konnte.

„Also Sabine, die weiß teilweise alles über mich. Aber sie kennt mich nicht von innen. Aber sie kann mit mir fühlen. Und fühlen ist immer so 'ne Sache. Und jemand, der mit dir fühlt, dem kannst du auch vertrauen.“ (Karl: 219)

Das Gefühl, in ihrem so-sein angenommen zu werden, nimmt den ansonsten sehr skeptischen und im Hinblick auf institutionelle Hilfen eher feindlich eingestellten Jugendlichen auch die Angst vor Betrug.

„Und Sabine kann ich relativ sehr vertrauen. Genauso wie Andrea. Weil, Andrea ist so, die ist immer eine Person, die so ... Sie spiegelt sich wider teilweise in mir. Die ist immer so 'ne lächelnde Person. Die ist immer am Lachen. Und immer, wenn ich sie seh, ich muss auch ..(unverständlich) lachen. Und daher ... Das ist immer so gut. Wenn du diese gewissen Menschen um dich hast, dann weißt du ganz genau, du bist in einem Bereich angekommen, wo du sagen kannst, die fühlen einfach mit dir. Die fühlen mit dir. Du kannst offen über alles reden. Ohne dass irgendwie was rausgeht und dies und jenes so. Nein. Das bleibt alles hier drinne. Die lachen mit dir.“ (Karl: 221)

Sehr auffällig ist hierbei, dass diese Beschreibungen und Zuschreibungen nicht mit den Aussagen Karls über Sozialpädagoginnen im Allgemeinen übereinstimmen. Nicht nur er spricht Sozialpädagoginnen eine gute Beratungskompetenz eher ab, weil ihnen seiner Ansicht nach ein angemessenes Wissen über die wirklichen Probleme Jugendlicher fehlen würde. Karl unterstellt Sozialpädagoginnen, dass sie nur eine Kontroll- und Spionagefunktion haben:

„Da passte ich gerade überhaupt generell so ... Wir haben überhaupt generell die Schnauze voll, dass überhaupt ständig irgendwelche pädagogischen Leute meinen, von wegen die wissen über uns Bescheid und uns in- und auswendig durchzuchecken zu können, obwohl das gar nicht wahr ist.“ (Karl: 25)

Negative Beschreibungen treffen auch andere Aufsichtspersonen, speziell in der öffentlichen Verwaltung. Denen gegenüber grenzen die Jugendlichen die im Projekt mitwirkenden Pädagoginnen stark ab:

„Also, man hat nicht das Gefühl, man ist so umgeben von Wärtern oder von Beamten. Auch wenn sie 'ne Beamtin wäre. Aber bei ihr ... Also, die macht ihre Arbeit, würd ich sagen, perfekt.“ (Kevin: 161)

Die Kompetenzen und Funktionen der Sozialpädagoginnen im Projekt werden mit Begriffen wie Rückhand (Rückhalt), Ratgeberin, Anspornerin, Motivatorin, Wissende beschrieben. Die Jugendlichen schreiben den Pädagoginnen im Projekt damit exakt die Funktionen zu, die einer bildungsorientierten Jugendarbeit abverlangt werden müssen. Diese Funktionen sind nach Meinung eines überwiegenden Teils der Jugendlichen auch unverzichtbar für das Gelingen des Projektes. Die Jugendlichen trauen sich in der Regel die organisatorischen und auch pädagogischen sowie stimulierenden Fähigkeiten selbst nicht –zumindest nicht ohne Unterstützung – zu:

„Nein, dann müssten wir - schätz ich mal - 'ne Schulung dafür haben. Also, jetzt von allein heraus, würde ich's nicht ... Ich würde es nicht alleine packen. Glaub ich nicht. Also, so groß ist dann doch das Gefühl auch nicht. Also dieses Selbstwertgefühl, sag ich mal so. Diese Reflektion, die man dann dazu hat, ist dann vielleicht doch nicht so groß, dass man sagt, ja, man schafft das dann alleine. Also ich glaub, man braucht die wirklich schon.“ (Rainer: 311)

Die Sozialpädagoginnen müssten vielmehr „in die Bresche springen“, wenn das Projekt nicht gut läuft und haben nach einhelliger Meinung der Jugendlichen einen insgesamt sehr verantwortungsvollen Job.

Den Sozialpädagoginnen wird auch eine Leitungsform zugeschrieben, deren wichtigste Aufgabe in der Schaffung und Erhaltung von Freiräumen für die Jugendlichen besteht. Mark beschreibt die Funktion als Rückhand, Felix als Beratung:

„Ich denke mal, die müssen 'ne ganze Menge machen. Also eigentlich, wenn die Jugendlichen keinen Bock mehr haben, irgendwas zu machen, müssen die's übernehmen. Also, ich denke mal, die haben schon 'ne Menge damit zu tun und haben auch schon 'n verantwortungsvollen Bereich.“ (Mark: 240) „(...) Ich denke mal, so'n Projekt braucht immer irgend 'ne Rückhand. Irgend jemanden, der dahinter steht und das doch 'n bisschen leitet. Zwar vielleicht die Fäden lang lässt. Aber notfalls die auch anziehen kann, als wenn sie ganz auseinanderlaufen.“ (Mark: 242)

„Uii! Ja, gut, halt so 'ne beratende Funktion, weil sie beraten uns ja quasi schon so jetzt, was man da so machen kann und was halt möglich ist und was noch so im Rahmen liegt. Und dann entscheiden wir halt so, was nun da gemacht wird und wie es halt auch gemacht wird, und die halten sich da auch völlig raus. Also, die lassen uns da schon den Freiraum und sagen uns halt nur so, was halt da so machbar ist, und lassen uns dann aber quasi so die letzte Entscheidung quasi, wie's dann gemacht wird.“ (Felix: 163)

Auch die Unterstützung der Jugendlichen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen halten einige Jugendliche für unverzichtbar:

„Ja. Also, manchmal braucht man sie auch wirklich. Weil, manche Sachen wissen wir vielleicht auch nicht, so, was so über die rechtlichen Sachen ist, was einem passieren kann, wenn man das und das macht.“ (Rainer: 305)

„Wenn's jetzt erst mal läuft, wird's bestimmt auch ein, zwei starke Personen geben, die das am Laufen halten würden. Auch ohne Sozialpädagogen. Mit Sicherheit. Aber das Ganze erst mal zum Laufen bringen, dafür braucht man Sozialpädagogen. Da gibt's keine Jugendlichen. Das ist ... Man redet vielleicht mal drüber so: „Man könnte ja mal was machen“ oder so. Aber wirklich was draus ... Glaub ich nicht. Weil ja einfach dieser Ansporn so ... So street-live hat einfach auch durch die Gelder

halt zum Beispiel Möglichkeiten ermöglicht so, die so gar nicht machbar wären. So Anreize gegeben einfach so. So, was weiß ich, wir arbeiten mit Designern zusammen oder was das waren, die die Homepage erstellt haben oder so. So was, das ist 'n Anreiz. Wir machen da nicht irgend 'ne Kindscheiße oder so. Sondern das Ganze hat Stil und Niveau so. Wir versuchen da, was Anständiges auf die Beine zu stellen so. Das ist ... Diesen Anreiz erst mal zu haben. Das müssen schon Sozialpädagogen verkörpern. So dieses Ganze auch so zusammenzupacken so. Das ist eigentlich 'ne richtig geile Zusammenarbeit. So wie das alles funktioniert. Mit (Standort A), mit ... So die ganzen Standorte hab ich auch nicht im Kopf.“ (Olaf: 149)

Auch die Professionalität der Sozialpädagoginnen des Projekts wird als hoch beurteilt. „Ohne Soz-päds geht es nicht“, urteilt Fred. Den Sozialpädagoginnen wird dabei auch Zugute gehalten, dass sie gute Organisatoren wären.

B: „Die haben auf jeden Fall das Organisatorische alles in der Hand.

I: Und ist das okay so?

B: Ja. Also eigentlich schon. Also, ich könnte auf jeden Fall nicht 'n Raum organisieren, wo zehn PC's drinne stehen, wo man drin arbeiten könnte.“ (Andreas: 241-243)

Obwohl den Sozialpädagogen in der Regel zugesprochen wird, dass sie deutlich verständnisvoller, also auch professioneller und lebensweltorientierter sind, als „die Tante vom Amt“ wird ihnen durchaus unterstellt, dass sie ihre Rolle nur spielen, also nicht wirklich so sind, wie sie sich geben. Die höchste Form des Verstehens Jugendlicher wird nur (anderen) Jugendlichen (peers) selbst zugesprochen:

B: „Das ist, glaub ich, so mit dieser Art und Weise. Alleine so die Begrüßung oder was weiß ich so. Es fängt mit so Kleinigkeiten an so. Das ist ... Sozialpädagogen versuchen's zwar immer so irgendwie. Die kommen her: „Ich bin auch cool“ und so. In der Freizeit sieht das dann wahrscheinlich auch schon wieder anders aus. Wenn ... Ich will jetzt nichts Falsches sagen. Aber die sind auch vierzig oder was weiß ich, haben auch schon 'n anderes Alter erreicht als 'n Jugendlicher. Und wenn sie jetzt mit Jugendlichen arbeiten, dann haben sie 'ne Art und Weise an sich, dass sie mit den Jugendlichen kommunizieren können, dass sie auf 'ner Du-und-Du-Ebene so sind. Wie ich das gerade gesagt hab und versucht habe zu erklären.

I: Natürlich. Mmh.

B: „Man kann's versuchen. Und es klappt auch bei manchen. Oder bei den meisten so. Aber es ist auf jeden Fall immer angenehmer, mit 'm Sozialpädagogen sich zu unterhalten als mit 'ner Tante vom Arbeitsamt oder mit irgendwem anders. Es ist schon 'n angenehmeres Sprechen auf jeden Fall so. Es ist aber immer noch nicht das Gleiche wie, wenn man wirklich 'n Jugendlicher ist und das Ganze auch in seiner Freizeit verkörpert so. Das war jetzt nicht böse gemeint. ..(unverständlich).“ (Olaf: 137+139)

Kevin bemerkt, dass eine Sozialpädagogin mitarbeiten würde, als ob sie selber „eine Kriminielle sei“: Der Pädagogen wird hoch angerechnet, dass sie ihren Job ernst nimmt und engagiert mitarbeitet.

„Ja. Jeder hat ja ... Ja. Also, das sieht man schon, dass die da richtig kräftig auch mitarbeiten. Und was machen. Und voll Interesse zeigen. Und ehrlich mit dabei sind. Also nicht nur jetzt irgendwie ... Es gibt ja verschiedene Leute, die den Job nicht so ernst nehmen. Ja, was heißt, verschiedene Leute. Gibt es so welche. Aber die Truppe ist richtig korrekt.“ (Kevin: 171)

Der Stolz auf das Erreichte wird auch als ein Erfolg bewertet, den die Erwachsenen nicht erwartet hatten. Die Schaffenskraft der Jugendlichen sei zu Anfang des Projektes viel zu gering eingestuft worden.

„Ja, manche Leute haben, glaub ich, bestimmt dazugelernt, dass sie die Jugendlichen die ganze Zeit unterschätzt haben. Manche Sozialpädagogen haben nämlich richtig doof geguckt so, was doch alles entstanden ist.“ (Olaf: 220)

Auch die Zusammenarbeit mit externen Profis ohne pädagogische Ausbildung wird gut beurteilt. An ihrem Mitwirken wird besonders geschätzt, dass hier „echte Profis“ mit Spezialwissen mit den Jugendlichen zusammenarbeiten, aber auch, dass sich diese kollegial und im Verständnis einiger Jugendlicher „normal“ verhalten haben.

4.10. Verbesserungsvorschläge für das Projekt

Während der Interviews wurden auch Fragen zu Verbesserungsvorschlägen für das Projekt gestellt. Die Aussagen hierüber sind vielfältig und beziehen sich hauptsächlich auf drei Bereiche:

1. Intensivierung von Werbemaßnahmen, insbesondere, um mehr Rückmeldungen für die Online-Beratung zu erhalten. Werbung sollte über Videos, Musik, Fernsehen, über die Zeitung und das Internet gemacht werden. Erhofft wird hier offenbar ein stärkerer Kontakt zu Rat suchenden Jugendlichen.

2. Die meisten befragten Jugendlichen sehen allerdings sich selbst in der Pflicht, die Werbung für das Projekt zu intensivieren. Die Vorschläge sind mit hoher Eigenaktivität verbunden: von der Initiierung von Wettbewerben, Sport und Musikveranstaltungen über Infostände in der Stadt, der Produktion eines eigenen Songs bis zu eigenen Vorträgen an Schulen oder in Jugendeinrichtungen sind die Vorschläge vielfältig. In der Regel wird hier nicht der Projektträger zu erhöhter Aktivität aufgefordert.

B: „Na, Flyer an Schulen verteilen, Plakate an Schulen aufhängen. Überall, wo halt ..., wo man halt junge Leute antrifft. In Jugendzentren, in Jugendtreffs kann man das machen. Man kann auch, was die ... Wie hieß die? Nina?

I: Ja. Nina.

B: Ja. Die meint ja auch, dass man halt irgendwie dann auch mal fragen kann, ob man in die Schulklassen mal reingehen darf und dann vielleicht mal so für fünf oder zehn Minuten 'n Vortrag halten könnte. Weil, dann hat man nämlich die ganze Aufmerksamkeit von den ganzen Leuten, weil sie alle einen angucken. Das ist eigentlich nicht schlecht. Könnte man auf jeden Fall machen.“ (Andreas: 229-231)

3. Ein dritter Bereich bezieht sich auf Wünsche, Themen der Berufswahl und -findung stärker in das Projekt zu integrieren, um die beruflichen Chancen zu verbessern. Benannt werden berufsorientierende oder unterstützende Elemente wie Praktika, Jobbörsen auf der Homepage etc. Hier wird die schlechte berufliche Perspektive der Jugendlichen als eines der Hauptprobleme der Befragten deutlich.

„Gut, aber ich denke, das würde auch, glaub ich, manchen gut tun, wenn man da auch noch so Berufssachen machen würde und so. So mit Bewerbungstraining und so. Weil, die meisten straffälligen Jugendlichen da, die haben ja halt auch dann da Probleme, dann auch 'n Job halt da zu kriegen oder so 'ne Ausbildungsstelle. Wär's denn da vielleicht auch noch so ganz gut, da mit anzuknüpfen.“ (Felix: 199)

Auch persönliche Wünsche der Jugendlichen beziehen sich auf die berufliche Perspektive und Wünsche, das eigene Leben besser bewältigen und möglichst autonom gestalten zu können. Ein ebenfalls mehrfach geäußerter Wunsch bezieht sich auf die Weiterführung des Projektes nach Ende der Förderperiode.

„Na, 'n gutes Ergebnis wäre, wenn wir bis dahin viele Besucher auf der Seite hätten. Also täglich auch viele. Und wir dann im Februar Bescheid kriegen, dass es weiterläuft.“ (Andreas: 239)

Begründet wird eine Weiterführung nicht nur mit dem persönlichen Interesse, sondern auch mit den Möglichkeiten des Projektes zur Unterstützung von Jugendlichen, die noch nicht mitgemacht haben.

Benannt werden außerdem Wünsche, die Praxiselemente im Projekt noch zu verstärken. Zur Attraktivität der Internetseite sollten verbesserte attraktive Downloadmöglichkeiten geschaffen werden. Rainer will Computerkurse für Pädagogen anbieten, damit diese besser mit Jugendlichen arbeiten könnten.

4.11. Zusammenfassung

Wohl wissend um die Besonderheit und Einzigartigkeit jeder Biografie werden im Folgenden allgemeinere Ergebnisse und Schlüsse entwickelt, die aufgrund der Datenauswertung vom Forscherteam für aussagefähig erachtet werden können.

Sozial benachteiligte bzw. „unterprivilegierte“ Jugendliche werden vielfach im Hinblick auf ihre Defizite beurteilt, untersucht und – wie in der medialen Debatte zur sog. „Neuen Unterschicht“ in Deutschland 2006 geschehen (vgl. Kessler/Reutlinger/Ziegler 2007) - schnell pauschal stigmatisiert, ohne die Potentiale der Jugendlichen in den Blick zu nehmen.

Defizite sind, wie in der Studie rekonstruiert werden konnte, auch bei den befragten Jugendlichen erkennbar, wenn auch bei jedem befragten Jugendlichen in unterschiedlichem Maße. Sie führen von Beziehungsstörungen in den Herkunftsfamilien, die in der Regel mit einer schwierigen finanziellen Situation in Verbindung stehen über höchst problematische schulische Sozialisationserfahrungen hin zu subjektiven Problemwahrnehmungen, die durch einem massiven Vertrauensverlust in sich selbst, in Gleichaltrige und in die gesellschaftlichen Institutionen gekennzeichnet sind.

Mit der vorliegenden Studie kann jedoch aufgezeigt werden, dass durch eine bildungsorientierte und partizipative Projektarbeit sehr gute Möglichkeiten bestehen, Aktivitätspotenziale bei benachteiligten Jugendlichen zu wecken. Trotz teilweise massiver Zerrüttungen ist es den Jugendlichen gelungen, sich zeitweise aus ihren anomischen Tendenzen und aus ihren Antriebslosigkeiten zu lösen. Die Potentiale der jungen Menschen sind vielfältig und zeigen sich in teilweise sehr reflektierten Beschreibungen von Motivationen, Problemen, Lernerfahrungen und Selbsteinschätzungen.

Die Jugendlichen haben häufig betont, dass sie sich für sich und für andere betätigen wollen, die sie als „Gleiche“ identifizieren und anerkennen. Sie empfinden es deshalb als fast selbstverständlich, andere Jugendliche durch die Weitergabe ihrer besonderen (auch negativen) Erfahrungen und hinzugewonnenen Kompetenzen zu unterstützen. Der peer-to-peer Projektansatz hat sich nach Aussage der Jugendlichen bewährt und die Aktivitätspotentiale der Befragten in besonderem Maße stimuliert. Der Ansatz eignet sich, um Erfahrungen mit Gleichgesinnten zu teilen oder auch, um Spaß und Abwechslung zum Alltag erleben zu können. Schwierige Situationen mussten und konnten in der Gruppe gemeistert werden, ohne dass bei einem möglichen Scheitern Konsequenzen für das weitere Leben zu erwarten waren.

Die Jugendlichen konnten innerhalb des Projekts erleben, dass ihre zu großen Teilen auch negativen Erfahrungen produktiv, mit Außenwirkung und damit verbundener Anerkennung umgesetzt werden können. Sie treten tatsächlich „als ExpertInnen in eigener Sache“ auf und betrachten sich als Online-Redakteure und Online-Berater, nicht aber als Gegenstand/Objekt pädagogischer Handlungen Erwachsener.

Ein weiterer wichtiger Faktor scheint das Erleben alternativer Bindungserfahrungen zu sein. Vor dem Hintergrund des Scheiterns des überwiegenden Teils der befragten Jugendlichen in sämtlichen Sozialisationsinstanzen stellt die auf Vertrauen basierende kontinuierliche Beziehungserfahrung zu den sozialpädagogischen Fachkräften für viele der Jugendlichen ein Novum dar, welches sich ebenfalls positiv auf die Entwicklung des produktiven Aktivitätspotentials bei den Jugendlichen ausgewirkt hat. Im Kontext der sozialpädagogisch begleiteten Gruppenerfahrung haben die Jugendlichen u. a. gelernt, wie soziale Beziehungen so gestaltet werden können, dass sie einen nachhaltigen Bestand haben und evtl. bei Bedarf als Ressource bzw. soziales Kapital zum Tragen kommen können.

Die Jugendlichen haben ihren Zugang fast ausnahmslos über ihnen bereits aus früheren oder parallel stattfindenden Maßnahmen bekannte Sozialpädagogen erhalten, was die Dimensionen „Beziehungsarbeit“ und „Vertrauen“ als zentrale Anforderungen an Fachkräfte erscheinen lässt. Die von Müller/Schmidt/Schulz 2005 geforderte Sensibilität und situative Wahrnehmungskompetenz sozialpädagogischer Fachkräfte in der Jugendarbeit sowie deren Selbstkompetenz als „Raumöffner“ haben nach Aussage der Jugendlichen ebenfalls eine sehr große Bedeutung. Die den Sozialpädagogen im Projekt zugeschriebenen Funktionen entsprechen weitgehend den Anforderungen an eine professionelle Kinder- und Jugendarbeit, die es versteht, die Selbstbildungspotentiale ihrer Adressaten anzuregen. (vgl. z.B. Lindner/Thole/Weber 2003, Lindner/Sturzenhecker 2004.) Die beteiligten pädagogischen Fachkräfte können deshalb als eine der wichtigsten Komponenten für das Gelingen des Projektes identifiziert werden.

Motivationsträger für die Jugendlichen waren der Ansporn, „etwas Sinnvolles“ zu tun, die Selbstbestimmung und Selbstgestaltung in ihrem Handeln sowie die Übernahme von Verantwortung in einem für sie vertretbaren Rahmen. Der Aspekt, „etwas Sinnvolles“ zu tun ist dabei auch mit einem Handeln im Zusammenhang zu sehen, für das es positive Rückmeldungen seitens des sozialen Um-

feldes gibt. Die bereits dargestellten Erfahrungen des Scheiterns haben die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens nahezu ausschließlich mit negativen Rückmeldungen gegenüber ihrem Handeln konfrontiert. So erscheint es nachvollziehbar, dass die positiven Verstärkungen und Rückmeldungen im Hinblick auf die neu erworbenen Handlungsmuster einen starken und attraktiven Einfluss auf die jungen Menschen ausüben konnten.

In dem Projekt konnten die Jugendlichen zahlreiche Lernerfahrungen machen. Aus den Lernerfahrungen wurden neue Bildungsperspektiven eröffnet, weil negative Lebenserfahrungen aufgearbeitet und reflektiert wurden, Kompetenzen/Stärken aber auch negative Projekterfahrungen (z.B. die von den Jugendlichen stark kritisierte kommerzielle Berichterstattung über das Projekt) zum Ausgangspunkt für die Entdeckung neuer, unbekannter Themen werden konnten. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass einige Jugendliche das von ihnen befürchtete Projektende nicht abgewartet haben, sondern erfolgreich einen Weiterförderungsantrag gestellt haben.

Ein weiterer Schlüssel zum Erfolg war für die befragten Jugendlichen im Prinzip der Freiwilligkeit zu sehen. Damit soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass das Prinzip der Freiwilligkeit ein allgemeines Rezept darstellt, aber es kann zumindest unter den von uns beschriebenen Bedingungen eine mögliche Variante für eine Förderung der produktiven Selbsttätigkeit und auch für eine mögliche sozialintegrative Reintegration darstellen. Das Prinzip der Freiwilligkeit erscheint insbesondere bei der Gruppe der „straffällig gewordenen Jugendlichen“ insofern wichtig, als dass diese zum Teil ein sehr gestörtes Verhältnis zu Autoritäten aufweisen und übermäßige Kontrollen im psychologischen Sinne nur schwer ausgehalten werden können.

Deutlich wurde in den Interviews auch, dass die Jugendlichen „Moralisierungen“ und „Besserwisserien“ von Seiten Erwachsener, insbesondere von Pädagogen ablehnen, kompetente Ratschläge, Beratung und Unterstützung von Sozialpädagogen oder auch von externen Experten jedoch gerne annehmen oder sogar suchen.

Der Wille, sich produktiv betätigen zu wollen steht im Gegensatz zu den in den Medien weit verbreiteten Stigmatisierungen, in denen unterprivilegierte Jugendliche vielfach als „faul“, und „kulturlos“ dargestellt werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen vielmehr, dass die Gesellschaft deutlich bessere Lebensbewältigungs- und Selbstbildungsmöglichkeiten anbieten sollte, damit Möglichkeiten produktiver Betätigung auch erreichbar sind.

Gefragt sind hier in erster Linie die Träger der Kinder- und Jugendarbeit, die aufgrund ihrer Paradigmen der Mit- und Selbstbestimmung, Freiwilligkeit, Offenheit und Toleranz in der Lage sein sollten, die von den Jugendlichen geforderten Rahmungen bereitzustellen, in denen eigene Interessen, kulturelle Hintergründe und Erfahrungen eingebracht und lebensweltlich-praktisch auch tatsächlich umgesetzt werden können.

Zu bemerken ist in diesem Zusammenhang, dass die befragten Jugendlichen vor Projektbeginn zumeist keinen Zugang zur Kinder- und Jugendarbeit gesucht haben, weder in Verbänden noch in öffentlichen Jugendhäusern. Die wenigen Erfahrungen spielten in der Wahrnehmung der Jugendlichen keine große Rolle.

Kooperationen mit anderen Jugendhilfeträgern können neue Zugänge unterprivilegierter Jugendlicher für das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen. In solchen Kooperationen kann sich jedoch offensichtlich nur produktive Selbsttätigkeit entwickeln, wenn die Grundprinzipien der Jugendarbeit nicht aufgegeben, sondern umgesetzt werden.

5 Ausblick: Eine Theorie zur „Bildung und Begleitung“

Die Frage, wie eine Gesellschaft mit schwierigen jungen Menschen umgehen soll, lässt sich, wie diverse politische Auseinandersetzungen zeigen, sicherlich konträr und emotional führen. Mit dieser Studie wurde der Versuch unternommen, empirische Ergebnisse hervorzubringen, die die Diskussionen hierüber versachlichen können und dabei auch einen hoffnungsvollen Blick in die Zukunft zulassen.

Die befragten Jugendlichen, so die Ausgangsthese, stammen aus sozialen Milieus, in welchen sie mangelhaft mit ökonomischem, sozialem, symbolischem sowie kulturellem Kapital ausgestattet wurden. Man könnte sie, so Wiebke, als Gruppe der „Unterprivilegierten“ bezeichnen, die unabhängig ethnischer Zuschreibungen existiert. „In den alltagskulturellen Einstellungen der Unterprivilegierten zeigt sich vor allem eine Wahrnehmung ihrer eigenen Chancenlosigkeit. Ihre Zukunft erscheint ihnen überwiegend unsicher, unkalkulierbar und wenig viel versprechend zu sein. Vor diesem Hintergrund betrachten sie Ehrgeiz, Anstrengung und Leistung für sich als wenig sinnvoll...“ (Wiebke 2006, S. 379).

Diese Ausgangsthese basiert auf den Grundannahmen Pierre Bourdieus, der die Klassenlage als prägend für den Habitus der Individuen dargestellt hat (vgl. Bourdieu 1982). In den unterschiedlichen Lebensstilen, die die Individuen durch ihre soziale Praxis hervorbringen, werden die „objektiven“ Merkmale unterschiedlicher Klassenlagen real, im Handeln der Subjekte reproduziert und gelebt. (Engler 2006, S. 169) Der Mangel an den unterschiedlichen Kapitalsorten offenbart sich in unterschiedlichen Herkunftsmilieus, die in der Regel nur unter erheblichem Aufwand seitens der Betroffenen verlassen werden können. Das Konzept der modernen Milieus ist dabei ein theoretisches Konstrukt, das eine wissenschaftliche Rekonstruktion der Sozialstruktur erlaubt, die insofern analytisch ergiebig ist, als das es soziokulturelle Differenzierungen innerhalb von Schichten, z.T. auch schichtübergreifend – erkennen lässt, die bei der Analyse mit dem Schichtkonzept verloren gehen (vgl. Geißler/Weber-Menges 2006, S. 126).

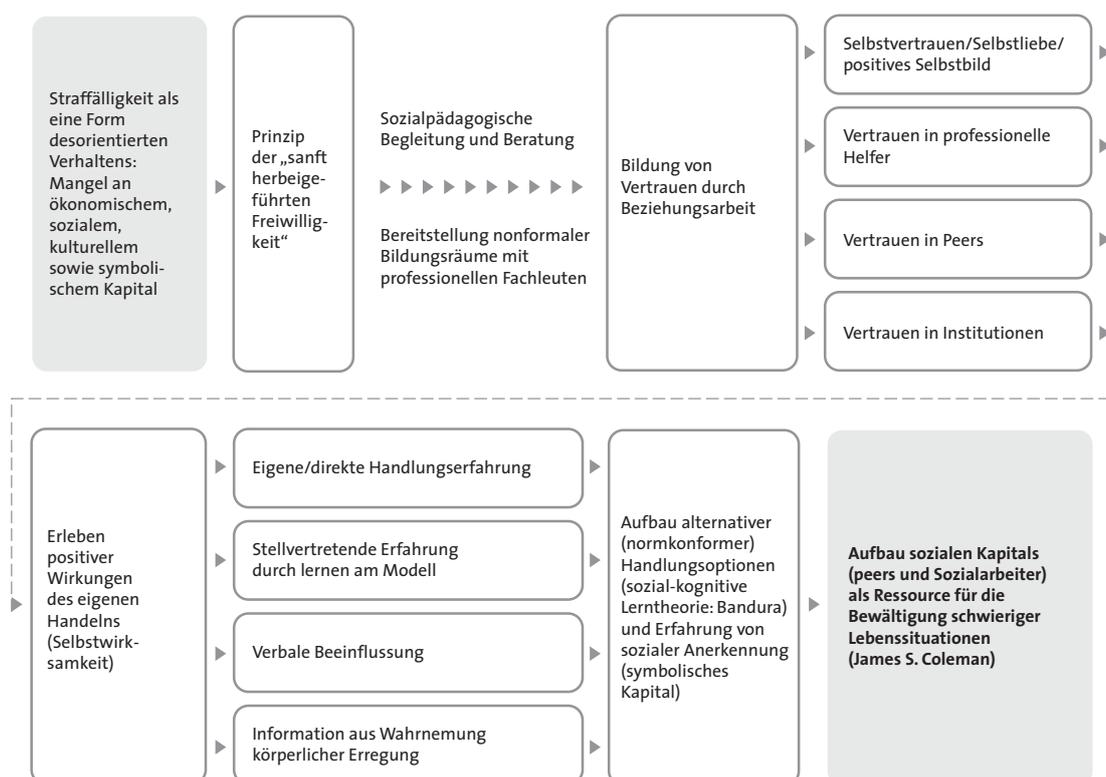
In Bezug auf das Fehlen ökonomischen Kapitals lässt sich feststellen, dass fast alle der von uns befragten Jugendlichen kaum in der Lage waren, für ihren Lebensunterhalt selbst zu sorgen. Neben der Stigmatisierung durch Gefängnisaufenthalte waren die meisten auch psychisch nicht der Lage, sich für eine längere Aufgabe zu motivieren. Jahrelanger Drogenkonsum wird hierbei als zusätzliche Problematik offensichtlich, die sich auch verstärkend auf eine häufig ausgeprägte Antriebslosigkeit auswirkt. Die Heranführung dieser jungen Menschen an ein selbstständiges Leben lässt sich entsprechend nicht auf die reine Zur-Verfügung-Stellung eines Arbeitsplatzes reduzieren. Erschwerend kommt für die von uns befragten jungen Menschen hinzu, dass sie in der Regel mit einem Minimum an kulturellem Kapital ausgestattet waren. Einige hatten überhaupt keinen Schulabschluss, andere konnten gerade so einen Hauptschulabschluss erreichen. Positiv lässt sich deuten, dass im Umfeld der sozialpädagogischen Begleitung einige Jugendliche dabei waren, einen Schulabschluss nachzuholen.

Im Rahmen des Peer-Work-Projekts lag die Konzentration auf dem Aufbau symbolischen und sozialen Kapitals, was im Idealfall eine Veränderung in den Strukturen des Habitus mit sich bringen konnte. Der Habitus fungiert dabei als Erklärungsschlüssel zwischen gesellschaftlichen Strukturen und den Praxen von Individuen, zwischen spezifischen Lebensbedingungen und Lebensstilen. Er ist „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem dieser Formen“. (Bourdieu 1982, S. 277)

Trotz der Annahme, dass die straffälligen Jugendlichen aufgrund der oben beschriebenen Mangellagen als unterprivilegiert oder benachteiligt gekennzeichnet werden können, ist davon auszugehen, dass milieubedingte Notlagen durch individuelle und/oder kollektive Anstrengungen kompensiert werden können. Die empirischen Ergebnisse belegen, dass der Weg zur Erlangung neuer Kompetenzen und Kapitalformen auf Seiten der Jugendlichen einiger Anstrengung sowie sozialpädagogischer Unterstützung bedarf. Eine Voraussetzung für die Veränderung individueller Praxen bildet dabei das Prinzip der „sanft herbeigeführten Freiwilligkeit“. Hierbei bedurfte es zum Teil einiger Motivationskünste und Drängen seitens der betreuenden Sozialarbeiter/Sozialpädagogen.

Wesentlich ist hierbei zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen im Hinblick auf die Projektidee einen Vertrauensvorschuss geben mussten, was sie auch getan haben, indem sie ihren pädagogischen Bezugspersonen vertraut haben. Ein weiteres Prinzip der sozialpädagogischen Rahmung war die sozialpädagogische Begleitung und Beratung der jungen Menschen auf der einen Seite und die Bereitstellung non-formaler Bildungsräume, in denen die Jugendlichen mit professionellen Fachleuten konfrontiert wurden. Im praktischen Vorgehen wurden Workshops durchgeführt, die von den Sozialpädagogen organisiert und begleitet wurden und in denen häufig auch professionelle Medientrainer, Werbeagentur, Radiomoderatoren etc. Techniken und Know How, etwa zur Erstellung einer Homepage oder einer Radiosendung, vermittelten. Die Workshops können als Türöffner betrachtet werden, um den jungen Menschen überhaupt wieder eine Gelegenheit zu bieten, Vertrauen aufzubauen. Dabei geht es neben dem Aufbau von Selbstvertrauen ebenso darum, das Vertrauen in professionelle Helfer zu verstärken, aber auch Vertrauen in Gleichaltrige (peers) aufzubauen. Als akkumuliertes Aggregat dieser unterschiedlichen Vertrauensebenen findet eine Wiederherstellung von Vertrauen in die institutionalisierten Systeme der Gesellschaft statt, die bei der Gruppe der „Unterprivilegierten“ vor den Projektmaßnahmen zum Teil massiv gestört war.

Schema zur Theorie „Begleitung und Bildung – Voraussetzung für den Aufbau sozialen und symbolischen Kapitals“



Lerntheoretisch ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen in die Lage versetzt wurden, ihr eigenes Handeln als Auslöser für positive Wirkungen zu erfahren (Selbstwirksamkeitserleben). Dies konnte erreicht werden, weil sie eigene und direkte Handlungserfahrungen im Rahmen diverser non-formaler Bildungszusammenhänge erleben konnten. Darüber hinaus haben die professionellen Teamern aber auch als Vorbilder fungiert, die auf Grund ihrer hohen und von den Jugendlichen anerkannten professionellen Kompetenz eine „natürliche“ Autorität aufbauen konnten. Im Kontext dieser Lehr- und Lernzusammenhänge waren die Jugendlichen auch empfänglich für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit), die notwendig waren, um sich erfolgreich in einer Gruppe bewegen zu können. Ein wichtiger Erfolg für die jungen Menschen war die Identifikation mit dem Projekt und das Gelingen projektbezogener Outputs. So zeigte sich im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts mit deutungsmächtigen Akteuren, welches die Jugendlichen im Kern mit vorbereitet und durchgeführt haben, dass sie sich für einen gelingenden Ablauf der Veranstaltung verantwortlich fühlten und aus eigenem Antrieb heraus tätig geworden sind, als es galt, technische Mängel zu beheben und einen reibungslosen Ablauf der Veranstaltung zu gewährleisten.

Neben der sozialen Anerkennung für die Leistungen im Rahmen des Projekts haben die Jugendlichen einen Zugewinn an sozialem Kapital verzeichnen können. Sowohl aus der Gruppe der Gleichaltrigen, als auch aus der Gruppe der Betreuer und Teamer haben sich neue Kontakte ergeben, die eine potentielle Bereicherung für die jungen Menschen darstellen. Ob die hinzugewonnenen sozialen Netzwerke nachhaltigen Bestand haben werden, wird sich in nächster Zukunft erst zeigen. Hier werden auch der Träger und seine Kooperationspartner gefordert.

6 Literaturverzeichnis

Anhut, Reimund: Die Konflikttheorie der Desintegrationstheorie, in: Bonacker, Thorsten (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Opladen 2002

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einen andere Moderne, Frankfurt/Main 1986

Bojanowski, Arnulf, Eckardt, Peter, Ratschinski, Günter: Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft, in www.bwpat.de 2004)

Böhnisch, L. (2001): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 2., korrigierte Auflage. Weinheim und München

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main 1982

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2005

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004

Engler, Steffani: Studentische Lebensstile und Geschlecht. In: Bremer, Helmut/Vester-Lange, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, Wiesbaden 2006

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Die Gesellschaft im Reformprozess, Berlin 2006, in: www.fes.de

Fromm, Erich: Die Pathologie der Normalität des heutigen Menschen (Mental Health in the modern world) [1953]. Aus dem Amerikanischen von Rainer Funk, in: Fromm, Erich: Gesamtausgabe. Band XI. München 1991

Geißler, Rainer/ Weber-Menges, Sonja: „Natürlich gibt es heute noch Schichten!“ Bilder der modernen Sozialstruktur in den Köpfen der Menschen. In: Bremer, Helmut/Vester-Lange, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, Wiesbaden 2006

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/Main 1995

Giesecke, Hermann: Die Jugendarbeit, München 1980

Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismustudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim und München. 2. Aufl. 1993

Heitmeyer, Wilhelm: Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethisch-kulturelle Konflikte, in:

ders. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Frankfurt/Main 1997

Honneth, Axel (1994): Pathologien des Sozialen. In: ders. (Hrsg.): Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie. Frankfurt/Main

Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die neue Unterschicht, Wiesbaden 2007

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 10. Aufl. 2005

Krafeld, Franz-Josef: Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen., Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen, Opladen 1996

Krafeld, Franz-Josef: Entwurf konzeptioneller Grundlagen einer gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit (unveröffentlichtes Manuskript). Bremen 2001

Krölls, Albert: Die Ökonomisierung der Sozialarbeit im Zeichen des neuen Sozialstaates, in: ders. (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle. Der Einzug der Betriebswirtschaftslehre in der Sozialarbeit/Diakonie, Hamburg 1996, S. 10-27

Lamnek, Siegrid: Theorien abweichenden Verhaltens. Unveränderter Nachdruck der 7. Auflage. München 2001

Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit Niedersachsen (LAG JAW): jugendsozialarbeit nord. Ausgabe Nr. 1/2008. Hannover 2008

Lindner, Werner/Thole, Werner, Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003

Lindner, Werner/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München 2004

Makarenko, Anton Semenovic: Ausgewählte pädagogische Schriften. 2. überarb. Und verbess. Auflage, Paderborn 1969

Maul, Karsten: Zum Wandel der Sozialen Arbeit mit Kinder- und Jugendlichen – eine Einführung, in Institut für Fort- und Weiterbildung Sozialer Berufe e.V./Ludger Kolhoff (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Region, Braunschweig 2005, S. 5-18

Maul, Karsten: Jugendarbeit als Initiator humanistisch-orientierter Selbstbildung, in: Ludger Kolhoff, Peter-Ulrich Wendt, Iris Bothe (Hrsg.): Regionale Jugendarbeit, Wiesbaden 2006, S. 102 -122

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und infor-

melle Bildung, Freiburg 2005

Nelson, Leonard: Die Sokratische Methode, in: ders.: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik, Hamburg 1975 (1922)

Nörber, Martin (Hrsg.): Peer-Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Münster 2003

Scherr, Albert: Bildung zum Subjekt. Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit, in: deutsche jugend 4/1996, Weinheim und München 1996, S.215-222

Scherr, Albert: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim und München 1997

Scherr, Albert: Jugendarbeit als Subjektbildung, in: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt, Opladen 2003 (a), S. 97-102

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt/Main 2006

Spieß, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): "Risikobiographien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden 2006

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt am Main 2002

Von Hentig, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985

Wesche, Tilo (2003): Kierkegaard. Eine philosophische Einführung. Stuttgart

Wiebke, Gisela: Ähnlichkeit oder Differenz – was bestimmt heute das Zusammenleben von türkischen und deutschen Jugendlichen? In: Bremer, Helmut/Vester-Lange, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen, Wiesbaden 2006

Wihofszky, Petra: Peer Work als Chance für Empowerment, Berlin 2005, unter: www2.hu-berlin.de/ffz/pdf-files/wihofszky.pdf

Witzel, Andreas: das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, 2. Auflage, Heidelberg 1989

Witzel, Andreas: Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundfragen und Erfahrungen, in: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, BadenBaden 1996

Aktivitätspotentiale junger Menschen in der Jugendarbeit

Teil 2 – Die Sicht der StandortbetreuerInnen

1 Einleitung

„Das Projekt „Peer work als Chance“ wurde vom Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen in der Zeit vom 15.08.2005 bis 15.02.2008 durchgeführt. Grundidee des Projektes ist die Erschließung der Potenziale einer Peer-to-Peer Arbeit¹ für die Zielgruppe straffällig gewordener oder gefährdeter junger Menschen, mit dem Ziel ein durch die Betroffenen selbst gestaltetes virtuelles Informations- und Beratungsportal im Internet von und für junge Menschen mit Risikobiographien aufzubauen. „Peer work als Chance“ ist ein Projekt der Jugendarbeit, das zum Ziel hat neue Wege in der Unterstützung straffällig gewordener und strafgefährdeter junger Menschen zu gehen.

Mit dem Projekt sollten ca. 70 delinquente Jugendliche oder junge Menschen mit sozialen/individuellen Benachteiligungen beiderlei Geschlechts aus drei Standorten in Niedersachsen erreicht werden. Darüber hinaus sollten über das Internetportal straffällige und gefährdete junge Menschen aus ganz Niedersachsen als Nutzer des Informations- und Beratungsangebotes angesprochen werden.

Als konkretes Ergebnis war der Aufbau eines virtuellen Informations- und Beratungsportals im Internet von und für junge straffällige Menschen geplant. Dieses sollte auch zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Lebenslagen junger straffällig gewordener Menschen beitragen.

Anliegen war die Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung der am Aufbau der Seite beteiligten Jugendlichen, insbesondere durch die Entwicklung organisatorischer, kommunikativer und sozialer Fähigkeiten sowie von Medienkompetenz. Besucher des Portals sollten über das Informations- und Beratungssystem Unterstützung bei der produktiven Lebensbewältigung erhalten.

Rechtsträger des Projektes ist der Paritätische Niedersachsen e.V. Die Entwicklung, Organisation und Durchführung oblag seinem Jugendverband, dem Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen. Die finanziellen Mittel wurden zu 80 % durch die Stiftung Deutsche Behindertenhilfe, Aktion Mensch e.V. und zu 20 % vom Paritätischen Niedersachsen e.V. getragen.

Der Projektstandort war die Geschäftsstelle des Paritätischen Jugendwerks in Wolfenbüttel, bei der auch die Projektkoordination lag. Um die praktische Umsetzung des geplanten Projektes zu realisieren, arbeitete das Paritätische Jugendwerk mit drei geeigneten, fachlich qualifizierten Einrichtungen, KWABSOS e.V. aus Hildesheim, der Jugendhilfe Wolfenbüttel e.V. und der Werkstatt-Schule Northeim e.V. zusammen. Über diese Vereine, aus dem Bereich der ambulanten Maßnahmen, der Jugendsozialarbeit und den Hilfen zur Erziehung wurde der Kontakt und Bezug zu den Projektteilnehmenden hergestellt. Die drei Einrichtungen haben ihre sehr unterschiedlichen Ressourcen, Räume und Kontakte eingebracht und haben Mittel für einen Multimediatechner vom Paritätischen Niedersachsen e.V. zur Verfügung gestellt bekommen.

¹Anm.: Zur peer work lassen sich „alle aufklärenden, beratenden, erziehenden, vermittelnden und unterstützenden Interaktionen zwischen Peers (Gleichaltrigengruppen), die sich in einem professionell angeleiteten Setting herstellen und reproduzieren“ zählen. Quelle: Wihofszky, Petra: Peer Work als Chance für Empowerment, unter: www2.hu-berlin.de/ffz/pdf-files/wihofszky.pdf

Für den gesamten Zeitraum erfolgte die Einstellung einer sozialpädagogischen Fachkraft (Dipl. Sozialpädagogin) mit einer Wochenarbeitszeit von zu Beginn 26 Stunden, die nach dem ersten Jahr auf 30 Stunden erhöht wurde. Des Weiteren wurden drei Honorarkräfte an den Projektstandorten beschäftigt, deren anfängliche Wochenarbeitszeit je sieben Stunden betrug und nach einem Jahr auf je neun Stunden erhöht wurde.

Zu Schulungs- und Werbezwecken wurde mit fachlich geeigneten Einrichtungen, z.B. agentur spezial GmbH, Braunschweig und dem ABC Bildungs- und Tagungszentrum e.V. in Drochtersen-Hüll, zusammengearbeitet.“²

Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der Sicht der StandortbetreuerInnen. Um positive und negative Bedingungen zur Förderung des Aktivitätspotentials der Jugendlichen herausfiltern zu können, wurde die Untersuchung analog der Logik einer Evaluation durchgeführt.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Erfassung der Perspektive der StandortbetreuerInnen wurden von Prof. Dr. Ludger Kolhoff Experteninterviews durchgeführt. Es erfolgte eine Vollerhebung indem die StandortbetreuerInnen aus Hildesheim, Wolfenbüttel und Northeim befragt wurden. (Die MitarbeiterInnen werden im Folgenden als MA 1, MA 2 und MA 3 bezeichnet.)

Die Experteninterviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten und wurden als halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews (Witzel 1982, Mayring 2002) durchgeführt.

2.1 Kurzer methodischer Exkurs: problemzentrierte Interviews

(Mayring 2002, 68, Witzel 2000)

Problemzentrierung: Das Interview setzt an gesellschaftlichen Problemstellungen an, deren wesentliche objektive Aspekte vom Forscher vor der Interviewphase eruiert sein müssen

Gegenstandsorientierung: Die konkrete Ausgestaltung des Interviews wird auf den spezifischen jeweils neuen Gegenstand bezogen. Es erfolgt keine Übernahme fertiger Instrumente.

Prozessorientierung: Durch den Interviewleitfaden werden die Befragten zwar auf bestimmte Fragestellungen hingeleitet, sie sollen und können aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren, indem schrittweise, reflexiv und adaptiert Daten gewonnen und geprüft werden und zwar zur flexiblen Analyse der Fragestellung im Verlauf des Interviews. Der Erkenntnisgewinn erfolgt als induktiv-deduktives Wechselspiel. Offenheit bestimmt den Interviewprozess, d.h. keine vorgegebenen Antwortalternativen werden geboten. Der Forscher kann so überprüfen, ob er überhaupt vom Interviewten verstanden wird. Die Befragten haben Raum für subjektive Deutungen (vgl. Schaffer 2002) und können selbst die kognitive Struktur des Interviews mitbestimmen. Die Interviewsitu-

² Auszug aus dem Selbstevaluationsbericht

ation ist thematisierbar. Das hat eine STÄRKERE VERTRAUENSBEZIEHUNG zw. Interviewer und Interviewtem zur Folge. Es handelt sich um weiche, offene, „non-directive“ Vorgehensweisen, so dass Themen und Erkenntnisse in Erfahrung gebracht werden können, die mit einem festen Fragenkatalog nicht erzielbar wären. Die Interviews der vorliegenden Untersuchung waren auf eine klare, vom Interviewer in den Interviewleitfäden noch einmal vorab analysierte Problemstellung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Projekts „Peer work als Chance“ hin ausgerichtet, auf das der Interviewer immer wieder zurückkam und es im Verlauf der Erhebung auch aufgrund der Interviewbeiträge variierte, ohne allerdings die Gespräche einzugrenzen oder Erzählstränge abzukürzen, denn die Interviewten sollten frei antworten und ihre subjektive Perspektive offen legen können (vgl. Mayring 2002, 67).

2.2 Ablauf der Experteninterviews:

Das problemzentrierte Interview ist eine Einzelerhebung. Es wird eine Person befragt und zum Erzählen animiert. Dabei kann man sich sehr detailliert auf die subjektiven Erzählstrukturen des Einzelnen einlassen. Die einzelnen Phasen der Interviews werden in die Phasen Briefing, Themenfestlegung, Erzählphase, Nachfragephase und Abschlussphase unterteilt.

2.3 Datenauswertung: qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse

Die Datenauswertung geschieht mit Mitteln der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse ist eine systematische, theoriegeleitete Vorgehensweise, die anhand von festgelegten Regeln funktioniert. Dabei werden die Grundformen des Interpretierens (Mayring 2003, 58) eingehalten.

2.3.1 Transkription

Die durchgeführten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert, d.h. verschriftlicht. Das Transkript erfolgte als literarische Umschrift (Paraphrasierung), die Dialekte mit unserem gebräuchlichen Alphabet wiedergibt (Mayring 2002, S. 91). Es wurde eine vollständige Textfassung des verbal erhobenen Materials erstellt. Diese Methode ist zwar aufwändig, aber notwendig, denn die Wortprotokolle ermöglichen, den Kontext des Geäußerten wahrzunehmen und nicht nur isolierte Äußerungen für eine ausführliche interpretative Auswertung heranzuziehen. Letzteres führt oftmals zu einer Interpretationslyrik des Forschers, was in dieser Untersuchung vermieden werden sollte.

2.3.2 Zusammenfassung/ Reduktion

Es geht darum, das Material der Transkriptionen und Beobachtungen so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein überschaubarer Informationscorpus geschaffen wird, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials darstellt und lediglich selektiert, aber noch nicht interpretiert (vgl. Mayring 2003, 58). Einzelne Einheiten werden integriert und gebündelt und solche Passagen werden ausgelassen, welche im allgemeinen Kontext schon enthalten sind (Mayring 2002, 94).

2.3.3 Explikation

Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (...) zusätzliches Material heranzutragen, dass das Verständnis erweitert, die Textstelle erläutert, erklärt und ausdeutet (vgl. Mayring 2003, 58). Hierbei kann man sich am Text orientieren, hermeneutisch vorgehen oder über den Text hinausgehende Informationen im Sinne einer weiten Kontextanalyse aus der Alltagspraxis wie auch aus der Theorie nutzen³, um das Kontextverständnis der Äußerungen komplexer werden zu lassen und eindimensionale Interpretationsstränge zu vermeiden.

2.3.4 Strukturierung

Die zusammengefassten, auf erster Ebene abstrahierten und explizierten Inhaltsanalysen werden jetzt noch weiter generalisiert, umformuliert und integriert. Es erfolgte eine Reduktion durch Selektion und Streichungen, d.h. es wurden Deutungseinheiten weglassen, die bereits vorgekommen sind, anschließend wurden ähnliche oder zusammenhängende Bedeutungseinheiten gebündelt, integriert und umfassende Sinneinheiten konstruiert, um das Abstraktionsniveau für die Untersuchung zu erhöhen. (vgl. Mayring 2003, 38 – 40).

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2003, 58).

Die Zusammenstellung der verdichteten Aussagen mit zusammenhängenden Bedeutungseinheiten aus den verschiedenen Interviews bildet die Grundlage für die sich anschließende Kategorienbildung.

2.3.5 Kategorienbildung

Zur Auswertung des Materials wurde eine induktive Kategoriedefinition erstellt. Diese Art der Kategorienbildung ermöglicht eine naturalistische Gegenstandsabbildung des Materials und entspricht den Charakteristiken einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003, 74).

³ Bei der Ausdeutung des Textes wurde u.a. auf das Kapitalmodell von Pierre Bourdieu (2005) zurückgegriffen.

Die Kategorienbildung erfolgte vor dem Hintergrund der Fragestellung und des Vorverständnisses des Modellprojekts „Peer work als Chance“. Es erfolgte eine empirische Klassifizierung, das heißt, das Kategoriensystem wurde aus dem Material heraus entwickelt und dann in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet. Mit dem deskriptiven Kategoriensystem ordnet man das Material unterschiedlichen Überschriften zu. Der Grundgedanke bei der Konstruktion deskriptiver Systeme ist, dass sie immer abstrakter als das Material sein müssen, da sie dieses ja orten sollen.

Kategorien stellen Verallgemeinerungen da, hervorgegangen aus konkreten empirischen Tatbeständen und sind somit theoretische Aussagen. Durch den Vergleich der Indikatoren auf der empirischen Ebene kristallisiert sich erst in Bruchstücken, dann immer klarer die allgemeine Kategorie, das Konzept heraus. Das bedeutet aber auch, dass die Kategorien (Konzepte) zum einen in Verbindung gesetzt werden müssen mit allen anderen theoretischen Aussagen über den jeweiligen Gegenstand. Zum andern müssen sie auf das konkrete empirische Material passen. Die Konstruktion deskriptiver Systeme steht im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie.

Mit dem Ziel, den Text mittels der Methode des deskriptiven Kategoriensystems zu bearbeiten, wurden die Paraphrasen pro Kategorie zusammengefasst, danach wurde das Material durchlaufen und überprüft, ob die Kategorien greifen, gegebenenfalls wurden weitere Kategorien gebildet.

2.3.6 Gütekriterien der Datenauswertung

Das Verfahren ist detailliert dokumentiert, um den Forschungsprozess sozialwissenschaftlich nachvollziehbar zu gestalten. Im Forschungsvorhaben wird das Verfahren der kommunikativen Validierung angewandt, d. h. die Daten und Ergebnisse des Vorhabens wurden den Interviewpartnern vorgelegt, mit dem Ziel, sie hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu bewerten. Weiterhin wurden die Ergebnisse auf einer Tagung der Fachöffentlichkeit präsentiert und diskutiert.

3 Kategorien

Die aus den zusammengefassten und mit der Explikations- und Strukturierungsmethode gebildeten Kategorien sind verortet zwischen: den Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualitäten (vgl. problemzentrierter Interviewleitfaden) des Handlungsauftrages. Die Kategorien werden nach den theoretischen sowie handlungsauftragsgeleiteten Problemfeldern zusammengestellt.

- Strukturqualität: In welchem strukturellen Rahmen werden die Arbeitsabläufe im Projekt gestaltet?
- Prozessqualität: Wie laufen die Prozesse im Projekt wirklich ab und wie wird mit Störungen oder Konflikten umgegangen?
- Ergebnisqualität: Welcher „output“ oder „outcome“ erfolgt im Sinne von überprüfbaren Ergebnissen? Ist das Projekt erfolgreich oder nicht? Welche Kriterien werden überhaupt angelegt?

Die Kategorienbildung ergibt sich aus den geführten problemzentrierten Experteninterviews mit den StandortbetreuerInnen. Die interpretierenden Texte stellen Bedeutungs- und Interpretationszusammenhänge aus den zusammengefassten, explikativ bearbeiteten und strukturierten Transkripten dar.

Qualitätskategorien im Überblick

Kategorien zur Strukturqualität

- 1 Die Benachteiligung der Jugendlichen ergibt sich auf Grund der familiären Sozialisation.
- 2 Die Jugendlichen haben Schwierigkeiten im schulischen Bereich.
- 3 Die Jugendlichen befinden sich in einer materiell schwierigen Situation.
- 4 Die Jugendlichen werden straffällig, um sich materielle Ressourcen zu erschließen.
- 5 Die Jugendlichen benötigen Unterstützung im Sinne einer klassischen Sozialarbeit und Einzelfallhilfe.
- 6 Das Projekt dient der Selbstwertstabilisierung der Teilnehmer.

Kategorien zur Prozessqualität

- 1 Für den Zugang zum Projekt war die formale Ebene (Anordnung von Betreuungen) und die Beziehungsebene (Kontakt zu den Sozialpädagogen aus einem vorher entstandenen Betreuungskontext) wichtig.
- 2 Das Projekt wurde zielgerichtet gemacht.
- 3 Die Ziele des Projekts und die Ziele der Jugendlichen sind nicht immer deckungsgleich.
- 4 Die Jugendlichen reagieren auf Anforderungen von außen mit Abwehr.
- 5 Wichtig für den Erfolg des Projekts sind regelmässige Events.

Kategorien zur Ergebnisqualität

Chancen

- 1 Im Projekt erhalten die Jugendlichen neue Kompetenzen und erweitern ihr kulturelles Kapital (Umgang mit neuen Medien, Internet etc.).
- 2 Die Jugendlichen erfahren Anerkennung.
- 3 Die Jugendlichen wurden nicht auf ihre Schwächen reduziert und konnten teilweise die Rolle des zu Betreuenden verlassen.
- 4 Das Projekt hat für die Jugendlichen eine Orientierungs- und Strukturierungsfunktion.

Erfolgskriterien

- 5 Ein wichtiges Kriterium für den Erfolg des Projektes ist die Freiwilligkeit der Teilnahme.
- 6 Greifbare Erfolge wie beispielsweise eine CD oder auch Rubriken im Internet sind weitere wichtige Kriterien.
- 7 Ein wichtiges Erfolgskriterium war die qualifizierte fachliche Betreuung.

Grenzen

- 8 Die Jugendlichen befinden sich oftmals in einer Doublebindsituation.
- 9 Die Beendigung des Projekts führt zur Demotivation aktiver Jugendlicher.
- 10 Erworbenes kulturelles Kapital konnte noch nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden.
- 11 Erworbenes soziales Kapital konnte noch nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden.

3.1 Kategorien zur Strukturqualität

Bei der Zielgruppe handelt es sich um benachteiligte Jugendliche. Gründe der Benachteiligung liegen u.a. in der familiären Sozialisation. Die Folgen zeigen sich im schulischen Bereich und in der Tatsache, dass die Jugendlichen aus vielfältigen Gründen straffällig geworden sind. Deshalb benötigen die Jugendlichen Unterstützungsarbeit im Sinne einer klassischen Sozialarbeit und Einzelfallhilfe. Hierbei kann das Projekt „Peerwork“ eine ergänzende und unterstützende Funktion wahrnehmen und insbesondere der Selbstwertstabilisierung und –erhöhung der Teilnehmer dienen.

3.1.1 Die Benachteiligung der Jugendlichen ergibt sich aufgrund der familiären Situation.

Fast alle Jugendlichen verfügen über eine relativ schwierige Biografie (MA 2). Einen „normalen“ familiären Hintergrund (zuhause wohnen, die Eltern sind nicht geschieden) hat praktisch niemand der Jugendlichen (MA 1), das heißt, die Projektteilnehmer stammen aus Scheidungsfamilien (MA 3) und sind bei alleinerziehenden Müttern mit wechselnden Partnern oder in sog. „Patchwork-Familien“ aufgewachsen (MA 1/MA 2). Oftmals sind die Eltern Hartz-IV-Empfänger und haben Schwierigkeiten, ihren Tagesablauf zu strukturieren (MA 1). Hinzu kommt, dass es in vielen Familien zu Sucht, Gewalt und Missbrauch kam (MA 2/MA 3).

3.1.2 Die Jugendlichen haben Schwierigkeiten im schulischen Bereich.

Die Jugendlichen haben, wenn sie noch Schüler sind, Schwierigkeiten im schulischen Bereich. Diejenigen, die nicht mehr schulpflichtig sind, verfügen teilweise über einen Haupt- oder Schulabschluss, doch bis auf Ausnahmen über keine Ausbildung (MA 1/MA 3). Ein großer Teil der Projektteilnehmer ist arbeitslos (MA 1). Einige wurden in Berufsbildungsmaßnahmen vermittelt (MA 2), doch auch hier gab es oftmals Probleme, so dass viele der Jugendlichen die Maßnahmen abbrachen. Unter den Teilnehmer befinden sich Jugendliche, die durch Schulschwänzen aufgefallen sind (MA 1). Von den nicht mehr schulpflichtigen Teilnehmern ist bspw. am Standort 3 niemand in Beschäftigung (MA 3). Sie verbringen ihren Tag, indem sie sich mit Freunden treffen oder zuhause rumsitzen. Einige konsumieren Drogen (MA 1/MA 3).

3.1.3 Die Jugendlichen befinden sich in einer materiell schwierigen Situation.

Ein großer Teil der Jugendlichen bezieht Arbeitslosengeld II (MA 3). Wenn ein 1-Euro-Jobs oder Eingliederungsvereinbarungen verortet wurden, so wurden diese oftmals nicht durchgehalten, so dass es dann zu 3-Monats-Sperren kam mit der Folge, dass die Jugendlichen über keine Sozialtransfers verfügten außer für Miete und Heizkosten (MA 3).

3.1.4 Viele Jugendlichen werden straffällig, um sich materielle Ressourcen zu erschließen.

Die Leistungssperren des Arbeitslosengeldes II sind bei einigen Jugendlichen ein Auslöser dafür, dass sie straffällig werden (MA 3). Durch Einbrüche, Raub und Betrug sichern einige der Jugendlichen ihren Lebensunterhalt (MA 3). Neben den Eigentumsdelikten gibt es bei den Straffälligkeiten einen weiteren Schwerpunkt beim Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz (MA 3). Doch auch Straftatbestände wie illegales Sprayen (Graffiti), Fahren ohne Fahrerlaubnis, Körperverletzungsdelikte und Sachbeschädigung werden genannt (MA 2/MA 3).

3.1.5 Die Jugendlichen benötigen Unterstützungsarbeit im Sinne einer klassischen Sozialarbeit und Einzelfallhilfe.

Die Jugendlichen benötigen aufgrund ihrer Lebenssituation Unterstützung. Dies betrifft insbesondere Dinge, die mit der Justiz zu tun haben, aber auch die Unterstützung bei finanziellen Problemen, der Wohnungssuche etc. Diese Betreuungsarbeit findet vor der eigentlichen Projektarbeit im Peerwork-Projekt statt (MA 3) und ist in der Wahrnehmung der Jugendlichen kaum von der Projektarbeit zu trennen. Das heißt, das Projekt hat hier häufig eine ergänzende, unterstützende Funktion.

3.1.6 Das Projekt dient der Selbstwertstabilisierung der Teilnehmer.

Das Projekt befriedigt ein Bedürfnis der Jugendlichen nach Anerkennung und Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen, etwas, was sie jenseits des Projekts selten oder nie erfahren (MA 3). Die Jugendlichen schätzen es, dass ihnen eine Ebene eröffnet wurde, in der sie sich anders verhalten können als in ihrer sonstigen Lebensumwelt und sich mit Themen auseinandersetzen, die ihnen ansonsten verschlossen sind. Sie können vorhandene Kompetenzen einbringen und auch neue Kompetenzen entwickeln (MA 3). Sie erleben, dass sie mit elektronischen Medien und ihren medialen Kompetenzen etwas an anderen Standorten bei anderen Jugendlichen bewirken können. Sie wurden oftmals erstmalig nicht auf ihre Schwächen reduziert, sondern zu Experten in einem bestimmten Arbeitsfeld (MA 1).

3.2 Kategorien zur Prozessqualität

Die Kategorien zur Prozessqualität beziehen sich einerseits auf die Ebene des Projektzugangs und andererseits auf die Ebene des Projektmanagements und der - abläufe. Hier geht es beispielsweise um Fragen der Beschreibung und Bewertung der inhaltlichen Prozessabläufe.

3.2.1 Für den Zugang zum Projekt war die formale Ebene (Anordnung von Betreuung) und die Beziehungsebene (Kontakt zu den Sozialpädagogen aus einem vorher entstandenen Betreuungskontext) wichtig.

An dem Projekt nahmen an zwei Standorten auch Jugendliche aufgrund einer gerichtlich angeordneten Betreuungsweisung teil, das heißt, die Projektteilnahme konnte hier für einige Jugendliche auch als Betreuungstermin angerechnet werden (MA 1/MA 2). Diese Jugendlichen waren über die Anrechnung hinaus nicht für eine weitere Mitarbeit zu motivieren.

Andere Teilnehmer fanden den Weg ins Projekt über die StandortbetreuerInnen, die zum größten Teil über langjährige Erfahrungen in dem Arbeitsfeld verfügen und persönliche Beziehungen zur Zielgruppe aufgebaut haben (MA 2/MA 3). Der Zugang erfolgte aus einem vorhergehenden Betreuungskontext (MA 3). Andere Teilnehmer zu akquirieren, war entweder äußerst mühsam (MA 1) oder praktisch unmöglich (MA 3). Auch während des Projektes spielte die Beziehungsebene zwischen Jugendlichen und StandortbetreuerInnen eine entscheidende Rolle. Da die Eigenmotivation der Jugendlichen, die an dem Projekt teilnahmen häufig eher gering war, musste immer wieder der Kontakt zu ihnen aktiviert werden (MA 2).

3.2.2 Das Projekt wurde zielgerichtet gemanagt.

Es erfolgte eine anpassungsfähige Projektverlaufsplanung, um die Erfordernisse der Teilnehmer und des Projektes miteinander abzustimmen (MA 3). Weiterhin wurden in den von der Koordinatorin moderierten Projektbesprechungen gemeinsame Ziele und Umsetzungswege entwickelt (MA 2). Hierbei gab es leichte Reibungsverluste, da vieles oftmals sehr kurzfristig geplant wurde (MA 1). Die Koordinatorin steuerte das Projekt flexibel (MA 3) und gab dem Projekt einen roten Faden. So konnten die Ziele des Projekts erreicht werden, ohne aber die Betreuer in ihrer Arbeit einzuengen. Diese konnten sich im gesetzten Rahmen frei bewegen und kreativ mit den Jugendlichen arbeiten (MA 2).

Die eingesetzten Steuerungsinstrumente (Projektbesprechungen, Projektstatusberichte⁴ etc.) werden positiv bewertet.

Durch diese Instrumente ist es gelungen, eine Teamkultur zu verankern, obwohl das Projekt an unterschiedlichen Standorten stattfindet (MA 3). Die Zusammenarbeit wird als sehr angenehm empfunden (MA 2).

Verpflichtende Instrumente der Projektsteuerung sind neben den Projektbesprechungen und den 14-tägigen Projektstatusberichten Beobachtungsbögen⁵. Die Beobachtungsprotokolle werden ebenso wie die Projektstatusberichte und die Ergebnisse der Projektbesprechungen von der Koordinatorin ausgewertet und bilden eine Grundlage des Projektcontrollings und der Projektevaluation.

⁴ Die Standortbetreuer sind verpflichtet, mit der sog. Ampelmethode (rot = Problem, gelb = es könnte ein Problem geben, grün = alles ist in Ordnung) 14-tägig den aktuellen Status des Projektes zu beschreiben. Dieser Projektstatusbericht dient zum einen der Reflexion, zum anderen ist es ein Informationsmittel für die Koordinatorin und die anderen Standortbetreuer (MA 2). Wenn beispielsweise an einem Standort die Ampel, die vorher immer auf gelb stand, auf rot gesetzt wird, erkundigen sich andere Standortbetreuer nach den Gründen, da ihnen ja die einzelnen Teilnehmer über Wochenendseminare und Events bekannt sind (MA 2).

⁵ Die Standortbetreuer halten jedes Treffen, das mit den Jugendlichen stattfindet, kurz in diesen Beobachtungsbögen fest (MA 2).

Erfahrungen und Ergebnisse des Modellprojekts fließen in die Arbeit der einzelnen Einrichtungen ein (MA 1). Diese konnten ihr Portfolio um ein Nachbetreuungsangebot erweitern (MA 3) und hierdurch und durch die gute Öffentlichkeitsarbeit (Presseartikel, Flyer, Internet-Präsentation etc.) ihr Renommee steigern (MA 2).

3.2.3 Die Ziele des Projekts und die Ziele der Jugendlichen sind nicht immer deckungsgleich.

Ein heimliches Ziel des Projekts lautete, möglichst viel zu produzieren. Von Seiten der Koordinatorin und der StandortbetreuerInnen wird auf den Output gezielt (MA 3). Diese nehmen wahr, was an den jeweiligen Standorten an Output erfolgt und erzeugen einen entsprechenden Druck auf die Teilnehmer nach dem Motto „So, Jungs. Jetzt müssen wir aber auch mal wieder was produzieren“ (MA 3). Die Jugendlichen leben aber eher im Hier und Jetzt. Anders als Koordinatorin und StandortbetreuerInnen müssen sie sich nicht nach außen über konkrete Ergebnisse (Output, Outcome) legitimieren.

3.2.4 Die Jugendlichen reagieren auf Anforderungen von außen mit Abwehr.

Konkrete Anforderungen, beispielsweise der Abgabetermin für die Erstellung eines Films, werden von den Jugendlichen als Druck empfunden, dem sie meinen, nicht standhalten zu können (MA 3). Akzeptiert werden Tätigkeiten, die keine Vorbereitungs- oder kontinuierliche Arbeitsleistungen erfordern (MA 3).

3.2.5 Wichtig für den Erfolg des Projekts sind regelmäßige Events.

Da die Jugendlichen nur bedingt in der Lage sind, sich in geplante Arbeitsverläufe einzubringen, aber bereit sind, an konkreten Aktionen teilzunehmen, sind regelmäßige Events wichtig, um die Jugendlichen „bei der Stange zu halten“ (MA 2)

Die von der Koordinatorin und den StandortbetreuerInnen gemeinsam geplanten Events, wie beispielsweise außerhäusige Fortbildungen und Schulungen, wurden von den Jugendlichen als „echtes Highlight“ empfunden (MA 3). Die Jugendlichen möchten etwas erleben (MA 3) und fragen: „Wann ist der nächste Termin? Wann fahren wir wieder weg? Wann treffen wir uns mit den anderen?“ (MA 3). Besondere Events wie die Freischaltung der Internetseite im Sommer 2006 haben den Jugendlichen einen großen Motivationsschub gegeben (MA 1). Doch auch Events wie Seminare im Bereich Videoschnitttechnik oder der Besuch bei Radio Okerwelle wirkten sehr motivierend.

Da sich die Jugendlichen standortübergreifend im Rahmen von Events (Seminaren) trafen, konnten sich Beziehungen bis hin zu Freundschaften entwickeln (MA 1). Rückmeldungen von Jugendlichen anderer Standorte, gegenseitige Unterstützung und Intervention hatten einen stark motivierenden und stabilisierenden Einfluss und waren oftmals wichtiger als entsprechende Rückmeldungen und Interventionen der StandortbetreuerInnen (MA 1).

3.3 Kategorien zur Ergebnisqualität

Im Projekt konnten den Jugendlichen neue Kompetenzen (Umgang mit Medien wie dem Internet etc.) vermittelt werden, so dass sie ihr kulturelles Kapital erweitern konnten. Dieses Ergebnis wurde insbesondere dann erzielt, wenn Jugendliche freiwillig an dem Projekt teilnahmen, sie vorhandene Kompetenzen einbringen konnten und greifbare Erfolge, wie beispielsweise eine CD oder auch Rubriken im Internet möglich waren. Zudem konnten sie ihr soziales Kapital erweitern.

Auch die Sozialpädagogen erwarben neue Kompetenzen und wurden für ihre zusätzliche Tätigkeit angemessen bezahlt.

Das Projekt war unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten erfolgreich, doch gibt es auch klare Grenzen, die sich aus dem Feld ergeben. Weiterhin verfügen die Jugendlichen über geringes ökonomisches Kapital und sind abhängig von staatlichen Transferleistungen. Im Projekt wird kulturelles und soziales Kapital entwickelt, das aber noch nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann, so dass die Jugendlichen auch in Zukunft von Transfers abhängig sein werden. Doch die Jugendlichen haben den Wunsch, ein ganz normales Leben zu führen und einen Job zu haben. Es sollten deshalb berufliche Aspekte integriert werden.

3.3.1 Chancen

3.3.1.1 Im Projekt erhalten die Jugendlichen neue Kompetenzen und erweitern ihr kulturelles Kapital (Umgang mit neuen Medien, Internet etc.).

Im Rahmen des Projektes „Peer work als Chance“ konnten straffällig gewordene Jugendliche Kompetenzen im EDV-Bereich (MA 2) und Multimediabereich erwerben (MA 1). Sie sind jetzt in der Lage, eine Videokamera zu bedienen, haben Kenntnisse in der Bildbearbeitung oder im Bereich von Schnitttechniken (MA 2). Sie konnten somit kulturelles Kapital in einem Bereich erwerben, der ihnen ansonsten verschlossen geblieben wäre (MA 2).

Doch auch in den klassischen Kulturtechniken konnten sie vorhandene Kompetenzen ausbauen, beispielsweise im Bereich des schriftlichen Ausdrucks⁶. Ängste, zu viele Rechtschreibfehler zu machen, wurden ernst genommen und Hilfestellungen angeboten. Schreibblockaden wurden überwunden, indem den Jugendlichen deutlich gemacht wurde, dass sie für andere Jugendliche und nicht für Erwachsene schreiben⁷ (MA 2).

Die Jugendlichen entwickeln bzw. verstärken ihre Selbstreflexionskompetenz. Sie reflektieren auf der Homepage ihre Lebenswelt und ihre Lebensgeschichte auf schriftliche Art und Weise (MA 1) und setzen sich mit sich selbst und mit anderen Jugendlichen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, auseinander.

⁶ Es ist gelungen, bildungsbenachteiligte Jugendliche ohne Schulabschluss dahingehend zu motivieren, sich schriftlich auszudrücken (MA 2). Dabei wurden insbesondere am Anfang Themen gewählt, die einen starken Bezug zu den Problemen (beispielsweise Umgang mit Drogen) und der Lebenswelt der Jugendlichen haben (MA 2/MA 1)

⁷ Die Jugendlichen wurden motiviert nach dem Motto: „Du kannst das schreiben, und dann können wir das zusammen noch einmal ein bisschen überarbeiten. Es soll ja auch für Jugendliche sein und nicht für Erwachsene“ (MA 2).

Bei der Entwicklung kulturellen Kapitals gab es geschlechtsspezifische Unterschiede. 90 % der Projektteilnehmer sind männlich. Diese brachten sich eher auf der formalen Ebene ein, erwarben Multimedia- und EDV-Kompetenzen, während die weiblichen Projektteilnehmer sich auch stark mit ihrem lebensgeschichtlichen Kontext auseinandersetzten (MA 2).

3.3.1.2 Die Jugendlichen erfahren Anerkennung.

Der Kompetenzerwerb erfolgt im Unterschied zur Schule oder zu Ausbildungsmaßnahmen „by doing“ und wird zertifiziert. Den Jugendlichen wird bescheinigt, dass sie Online-Redakteure sind. Durch diese Zertifizierung fühlen sich die Jugendlichen aufgewertet (MA 2). Sie können innerhalb ihres Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreises anders auftreten und bekommen Anerkennung von Eltern, Freunden und Verwandten als Redakteure in einem Internet-Projekt. Sie weisen nach, dass sie Kompetenzen in einem Bereich erworben haben, der in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat (MA 3) und erhalten entsprechende Rückmeldungen. So wurde beispielsweise in Gerichtsprozessen von Richtern die Teilnahme am Projekt positiv bewertet (MA 3).

3.3.1.3 Die Jugendlichen wurden nicht auf ihre Schwächen reduziert und konnten teilweise die Rolle des zu Betreuenden verlassen.

Im Laufe der Zeit haben sich die Jugendlichen immer mehr mit dem Projekt identifiziert, weil sie nicht auf ihre Schwächen reduziert wurden (MA 1/MA 3). Sie waren den Betreuern teilweise in technischen Bereichen voraus (MA 3) und konnten ihren Anleitern bspw. zeigen, wie man am Computer Bilder hochlädt oder Datenmengen reduziert. Die Jugendlichen haben es als angenehm empfunden, ihren Betreuern etwas beibringen zu können (MA 2/MA 3). Sie konnten ihre Kompetenzen in einem sozialen Feld einbringen indem ansonsten eine klare Kompetenzhierarchie (zwischen Sozialpädagogen und Jugendlichen) besteht und diese durch ihr neu erworbenes kulturelles Kapital aufbrechen. Da die StandortbetreuerInnen den Jugendlichen nicht in allen Bereichen etwas voraus hatten, sondern auch Lernende waren (MA 2/MA 3), konnten die Jugendlichen teilweise die Rolle des zu Betreuenden verlassen.

3.3.1.4 Das Projekt hat für die Jugendlichen eine Orientierungs- und Strukturierungsfunktion.

Durch die Teilnahme am Projekt haben die Jugendlichen zumindest einen regelmäßigen Termin in der Woche, was ansonsten nicht bei allen Jugendlichen gegeben ist (MA 3). Sie haben damit einen Orientierungspunkt.

Insbesondere die Jugendlichen, die von Anfang an, an dem Projekt teilnehmen, haben sich mit diesem identifiziert und Formen von Verlässlichkeit entwickelt, indem sie beispielsweise, wenn sie nicht an einer Gruppensitzung teilnehmen können, die Standortbetreuer anrufen und sich abmelden. Dieses war ansonsten bei den Jugendlichen nicht üblich (MA 1).

3.3.1.5 Die Jugendlichen konnten ihr soziales Kapital erweitern.

Die Jugendlichen erhielten einen Zugang zu Feldern, die ihnen ansonsten verschlossen wären (MA 2), beispielsweise konnten sie bei Radio Okerwelle (MA 1/MA 2) eine Sendung gestalten, ihre Lieblingsmusik senden und moderieren. Weiterhin haben sie im Rahmen der Seminare Kontakte zu Medienfachleuten bekommen und Filme gedreht (MA 2). Des Weiteren erhielten Sie durch die Teilnahme am Projekt Zugang zu einem regionalen Netzwerk der Sozialen Arbeit. Ihnen wurden Ebenen eröffnet, in denen sie sich anders verhalten konnten als in ihrer sonstigen Lebensumwelt (MA 3).

3.3.2 Erfolgskriterien

3.3.2.1 Ein wichtiges Kriterium für den Erfolg des Projektes ist die Freiwilligkeit der Teilnahme.

Insbesondere die Freiwilligkeit der Teilnahme spielt eine wichtige Rolle. Wenn Außenstehende fragen: „Du wurdest doch dazu verurteilt, dass du an diesem Projekt teilnimmst“ und die Jugendlichen antworten können: „Nee. Ich bin nicht dazu verurteilt worden. Ich nehme freiwillig teil.“ dann sind sie sehr stolz (MA 1). Für die Jugendlichen ist es nicht mehr das Projekt der Sozialpädagogen, sondern ihr eigenes Projekt. Sie fühlen sich als Experten in eigener Sache und identifizieren sich mit dem Projekt (MA 3).

Wenn das Projekt nicht freiwillig wäre, hätte es einen Zwangscharakter und damit eine andere Qualität (MA 1). Dies zeigte sich im Verlauf des Projekts. So waren Jugendliche, die die Teilnahme am Projekt auf gerichtlich angeordnete Betreuungsstunden anrechnen konnten, wenig motiviert (MA 1/MA 2).

3.3.2.2 Greifbare Erfolge wie beispielsweise eine CD oder auch Rubriken im Internet sind weitere wichtige Kriterien.

Da die Jugendlichen sehr ergebnisorientiert sind und nach einem Seminarwochenende eine CD mit dem Film, den sie gedreht haben, mitnehmen möchten, um diesen ihren Freunden zu zeigen, gilt es klare, greifbare Erfolge zu organisieren und zu initiieren, denn diese Erfolge sind motivationsstiftend (MA 2). Die Jugendlichen sind stolz, dass sie ins Internet gehen und dort auch etwas hinterlassen können (MA 2). Sie sehen klare Ergebnisse. Sie waren im Fernsehen und haben sich im Radio präsentiert (MA 1).

3.3.2.3 Ein wichtiges Erfolgskriterium war die qualifizierte fachliche Betreuung.

Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Projektes war das qualifizierte Personal, sei es die Koordinatorin als wichtigste Ressource des Projektmanagements, seien es die Sozialpädagogen⁸ oder auch die Seminarleiter der Workshops (MA 3).

Für die fachliche Betreuung wurden Ressourcen zur Verfügung gestellt. Ein wichtiger Motivationsfaktor für die Sozialpädagogen war neben der Fachlichkeit (MA 2) auch das Honorar (MA 2/MA 3). Die Mitarbeit im Projekt wurde mit 26,91 Euro pro Stunde honoriert. Da bis zu 36 Stunden im Monat vergütet wurden, erhielten die Sozialpädagogen pro Monat durchschnittlich 942,84 Euro.

3.3.3 Grenzen

3.3.3.1 Die Jugendlichen befinden sich oftmals in einer Doublebind-Situation.

Um benachteiligten Jugendlichen neue Möglichkeiten zu eröffnen, wurden für das Projekt „Peer work als Chance“ finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt, doch diese wurden daran gekoppelt, dass an dem Projekt mehrheitlich straffällig gewordene Jugendliche teilnahmen. Die Eingangsqualifikation war also das Stigma Straffälligkeit. Dieses Stigma prägte in weiten Teilen auch die Wahrnehmung des Projektes von außen und führte oftmals zu einer Doublebind-Situation. Beispielsweise haben die Jugendlichen ihre Internetseite der Öffentlichkeit vorgestellt. Hierbei handelte es sich um einen wichtigen Event, der ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Projekt war. Doch in der Öffentlichkeit wurden nicht die erworbenen Kompetenzen der Jugendlichen dargestellt, sondern beispielsweise stand in einem Bericht von RTL II das Stigma der Straffälligkeit im Mittelpunkt und nicht, wie die Jugendlichen erhofft hatten, ihre erworbenen Kompetenzen als Internet-Redakteure. Die Jugendlichen fühlten sich nicht korrekt dargestellt, sondern als kriminell abgestempelt (MA 1).

Nach dem Motto „Du bist gut aber schlecht. Du hast etwas Gutes gemacht, eine Internetseite, bist aber schlecht, weil ehemals straffällig“ führte die Doublebind-Situation zu einer Demotivation der Jugendlichen.

3.3.3.2 Die Beendigung des Projekts führt zur Demotivation aktiver Jugendlicher.

Jedes Projekt ist zeitlich und inhaltlich befristet. Die Beendigung des Projekts führt für die Jugendlichen, die aktiv an dem Projekt teilnehmen und sich mit dem Projekt identifizieren dazu, dass sie demotiviert werden, nach dem Motto „Da hat sich mal jemand für mich eingesetzt, dann war ich

⁸ Das entscheidende Kriterium bei der Qualifikation der Sozialpädagogen ist der Zugang und der Umgang mit den Jugendlichen. Ohne Sozialpädagogen ist das Projekt nicht realisierbar (MA 2), während eine fachliche Kompetenz im Medienbereich nicht unbedingt erforderlich ist (MA 1). Sämtliche Standortbetreuer haben neue Kompetenzen im Medienbereich erworben (Video-Bildbearbeitung, Multimedia, Internet) (MA 1/MA 2/MA 3). Dass sie nicht Experten in diesem Bereich waren, war für den Erfolg des Projektes evtl. gar förderlich, denn die Jugendlichen waren somit tatsächlich Experten in eigener Sache.

2 Jahre dabei, und jetzt ist wieder Schluss, und keinen interessiert es mehr“ (MA 2). MA 3 weist darauf hin, dass es wichtig wäre, wenn die Jugendlichen nicht das Bewusstsein hätten, dass sie für den Papierkorb arbeiten, sondern dass etwas erwächst, was Bestand hat, etwas, was die Wertschätzung der Arbeit nochmals unterstreicht. Es dürfte also eigentlich kein zeitlich befristetes Projekt sein, sondern müsste ein Regelangebot werden (MA 3).

3.3.3.3 Erworbenes kulturelles Kapital konnte noch nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden⁹.

Bildungsfähigkeit und Bildungsinvestition, Fähigkeiten und Begabungen sind das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital¹⁰ (Bourdieu 2005, 45). Da viele der Jugendlichen Schulabbrecher sind (MA 1/MA 3), verfügen sie nicht über institutionalisiertes kulturelles Kapital¹¹. Gleichzeitig investieren sie wenig Zeit, um neues Kulturkapital zu verinnerlichen. Doch genau wie man sich eine sichtbare Muskulatur oder eine gebräunte Haut zulegt, so lässt sich auch die Inkorporation von Bildungskapital nicht durch eine fremde Person vollziehen (Bourdieu 2005, 55). Man muss mit seiner Person, mit Zeit, mit Entbehrungen, Versagungen, Opfern bezahlen. Da auch die Primärerziehung in der Familie in Rechnung gestellt werden muss¹², und zwar als verlorene Zeit, weil in der Familie nicht in die Jugendlichen investiert wurde und zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muss, hat die Zielgruppe doppelt Zeit verloren. Die Jugendlichen müssten doppelt so viel Zeit und Energie investieren wie andere, um das entsprechende kulturelle Kapital herauszubilden. Hierzu waren sie bisher nicht bereit oder in der Lage (MA 1/MA 2) und auch im Projekt konnten sie kein ökonomisch verwertbares kulturelles Kapital herausbilden.

Zwar ist die im Rahmen des Projekts erfolgte Zertifizierung als Internet-Redakteur für die Steigerung des Selbstwertgefühls besonders wichtig (MA 2), denn durch Zertifizierungen werden Menschen veranlasst, etwas zu sehen und zu glauben oder mit einem anderen Wort anzuerkennen (Bourdieu 2005, 62). Doch das Zertifikat ist anders als andere Zertifikate nur sehr bedingt in ökonomisches Kapital konvertierbar und auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar. Somit handelt es sich zwar um eine Institutionalisierung erworbenen Kulturkapitals, allerdings mit geringem Wert, weil das von den Jugendlichen erworbene kulturelle Kapital nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann. Deshalb sollten weitere non-formale und formale Bildungsmaßnahmen angeboten und das Projekt um Praktika oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen erweitert werden (MA 1), um den Jugendlichen eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu geben.

⁹ Bei der Ausdeutung wurde auf das Kapitalmodell von Pierre Bourdieu (2005) zurückgegriffen.

¹⁰ Kulturelles Kapital kann in 3 Formen existieren:

1. in verinnerlichtem inkooperativen Zustand in Form von dauerhafter Disposition des Organismus;
2. im objektivierten Zustand in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben und
3. im institutionalisierten Zustand (Bourdieu 2005, 53)

¹¹ Wie Bourdieu zeigt, kann kulturelles Kapital institutionalisiert, sanktioniert und rechtlich garantiert werden. Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, dass seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt (Bourdieu 2005, 61).

¹² Die Jugendlichen stammen aus Familien, in denen wenig Zeit und wenig kulturelles Kapital für die Jugendlichen investiert wurde. Sie wurden zu Bildungsverlierern, wie anhand der Aussagen der Standortbetreuer, die über schwierige Familienstrukturen und Schulabbrecher-Karrieren berichten, deutlich wurde.

3.3.3.4 Erworbenes soziales Kapital konnte noch nicht in ökonomisches Kapital umgewandelt werden¹³.

Unter sozialem Kapital ist die Gesamtheit der Ressourcen zu verstehen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von Beziehungen verbunden sind (Bourdieu 2005, 63). Der Umfang des sozialen Kapitals hängt von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, aber auch vom Umfang des ökonomischen und kulturellen Kapitals, der Personen im Netz.

Der Netzwerkgedanke ist einer der wichtigsten Ansätze des Projekts, die Herausbildung von Beziehungen zwischen den Jugendlichen (MA 1/MA 2), den betreuenden Sozialarbeitern (MA 1/MA 2) und den Institutionen, die das Projekt tragen. Eine Herausforderung besteht darin, dieses Netzwerk zu verstetigen und deutlich zu machen, welche Chancen sich für die Jugendlichen hieraus ergeben,¹⁴ beispielsweise, wenn sich ihnen über Kontakte zu Werbeagenturen, zu Radiosendern oder zu den Institutionen Sozialer Arbeit (MA 1/MA 2) neue Möglichkeiten eröffnen würden, um soziales in ökonomisches Kapital umzuwandeln.

¹³ Bei der Ausdeutung wurde auf das Kapitalmodell von Pierre Bourdieu (2005) zurückgegriffen.

¹⁴ Viele der Jugendlichen haben den Wunsch, „ein ganz normales Leben zu führen“. Sie möchten auch beruflich integriert werden und äußern den Wunsch, beispielsweise ein Praktikum bei einer Werbeagentur wahrnehmen zu können (MA 1).

4 Literatur:

Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992, unveränderter Nachdruck 2005

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital in ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992, unveränderter Nachdruck 2005, S. 49 – 81

Mayring, Ph.: Qualitative Sozialforschung, fünfte Auflage, Weinheim und Basel 2002

Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, achte Auflage Weinheim und Basel 2003

Schaffer, I.: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit, Freiburg 2002

Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Januar 2000 [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00owitzel-d.htm> [Datum des Zugriffs: 1.4.2007].

Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/New York 1982.

