

# Integration benachteiligter und bildungsferner Jugendlicher in die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

**Eine empirische Studie über Partizipationsformen benachteiligter junger Menschen in der Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit**

von Karsten Maul & Olaf Lobermeier

Paritätischer Niedersachsen e.V.  
Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege  PARITÄT

 paritätisches  
**JUGENDwerk**

Ein Projekt des Paritätischen Jugendwerks Niedersachsen, Jugendverband des Paritätischen Niedersachsen e.V.

Die Studie wurde gefördert durch das Land Niedersachsen im Rahmen des Modellprojektes zur Nachhaltigkeit des Jahres der Jugend

## Zu den Autoren:

- Karsten Maul ist Fachberater und Jugendbildungsreferent beim Paritätischen Jugendwerk Niedersachsen und Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
- Dr. Olaf Lobermeier ist Gesellschafter und Leiter der proVal Gesellschaft für sozialwissenschaftliche Analyse, Beratung und Evaluation und Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim

ISBN 978-3-00-027014-7

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

## Auftraggeber der Studie:

Paritätischer Niedersachsen e.V., Paritätisches Jugendwerk,  
Kommißstraße 5, 38300 Wolfenbüttel  
Telefon: 05331 / 92 00 -50, Fax: 05331 / 92 00 -79

E-Mail: [jugendwerk@paritaetischer.de](mailto:jugendwerk@paritaetischer.de)  
[www.pjw-nds.de](http://www.pjw-nds.de)

## Verantwortlich:

Cornelia Rundt, Vorstand  
Paritätischer Niedersachsen e.V.,  
GandhisträÙe 5A, 30559 Hannover

## Inhalt

	Seite
1. Einleitung .....	4
2. Methodischer Aufbau und Populationswahl der Studie .....	6
3. Benachteiligung im sozialen Raum .....	8
4. Probleme sozial Benachteiligter .....	12
5. Soziale Benachteiligung und Jugendarbeit .....	14
5.1 Aktivitäten und Zugang, oder: Was tun die befragten Jugendlichen in der Jugendarbeit? .....	14
5.1.1 Kategorisierung der Aktivitäten der Jugendlichen nach Grad des Engagements und der Verantwortungsübernahme .....	15
5.2 Freiwilligkeit, Mitbestimmung, Verantwortungsübernahme .....	16
5.3 Verhältnis zu Fachkräften der Jugendarbeit .....	19
5.4 Lernerfolge durch Jugendarbeit .....	20
6. Schlussbetrachtung .....	23
7. Literatur .....	26

## 1. Einleitung

Die vorliegende Studie umfasst eine wissenschaftliche Datenerhebung mittels qualitativer, problemzentrierter Interviews sowie deren wissenschaftliche Auswertung und Interpretation. Sie befasst sich mit der Integration junger benachteiligter und bildungsferner Menschen in die Strukturen und Angebote der niedersächsischen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit.<sup>1</sup> Gegenstand des Forschungsinteresses waren die Motivationen, Erfahrungen und Interessen benachteiligter Jugendlicher, die sich in der niedersächsischen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit engagieren. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen daher die Sichtweisen und Einschätzungen der Jugendlichen selbst. Sie wurden nicht als Gegenstand pädagogischer Bemühungen Erwachsener, vielmehr als Mitgestalter und Produzenten der Jugendarbeit befragt.

In Maßnahmen der Jugendverbandsarbeit oder auch der Gruppenarbeit im Rahmen offener Jugendarbeit freier und öffentlicher Träger soll es zukünftig auch benachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen besser möglich werden, die mit dem Arbeitsfeld verbundenen informellen und non-formalen Bildungsgelegenheiten für sich zu entdecken und zu nutzen, sowie ein ihren Interessen entsprechendes Aktivitätspotential zu entwickeln. Es gibt bis heute jedoch nur wenige wissenschaftlich dokumentierte Erfahrungen zu den Potentialen einer am Grundsatz der Partizipation ausgerichteten Jugendarbeit mit Benachteiligten.<sup>2</sup>

Wir sind im Vorfeld der Studie davon ausgegangen, dass einerseits keineswegs alle diesbezüglichen Potentiale des Arbeitsfeldes ausgeschöpft sind und andererseits die Zielgruppe insgesamt schwerer für Maßnahmen der Jugendarbeit zu erreichen ist, weniger häufig die Chance selbstbestimmten Engagements/Eigenaktivität in der Jugendgruppe, dem Verein oder dem Verband wahrnimmt und sich seltener in Strukturen der Jugendarbeit organisiert (vgl. Weingardt 2007).

Hier besteht offensichtlich Handlungsbedarf, denn die Kinder- und Jugendarbeit ist insgesamt trotz gegenläufiger Tendenzen und zahlreicher Wirrungen und Verstrickungen in kriminalpräventiver Hinsicht durch Entwicklungspotentiale in Fragen der „Partizipation, Gerechtigkeit, Freiheit sowie Bildung“ gekennzeichnet und bietet aufgrund ihrer Paradigmen, Adressatennähe und mit ihren strukturellen Voraussetzungen hervorragende Möglichkeiten, auch benachteiligte Jugendliche durch das Vorhalten von Gelegenheitsstrukturen, durch Bildungs- und Gruppenangebote für (Selbst-)bildungsprozesse anzuregen (vgl. u.a. Scherr 2003, Lindner/Weber/Thole 2003, Müller u.a. 2005, Lindner/Sturzenhecker 2004).

<sup>1</sup> Im Folgenden wird nur noch Jugendarbeit als Oberbegriff gebraucht. Wir gehen davon aus, dass die Jugendverbandsarbeit ein Teilbereich der Kinder- und Jugendarbeit ist. In allen von uns untersuchten Projekten/Einrichtungen und Verbänden der Jugendarbeit fanden wir typische, der Jugendverbandsarbeit zugeschriebene Merkmale. Wir fanden die Strukturen „gelebter Demokratie“ (vgl. Münder 1999), die von Gängler beschriebenen „Experimentierfelder“ und damit verbundenen Möglichkeiten „eigene Netze zu knüpfen.“ (vgl. Gängler 2002, S. 590) Auch die Beobachtung, dass Vereins- oder Verbandsfunktionen häufig Erwachsene übernehmen, die konkreten pädagogischen Aufgaben häufig Jugendliche übernehmen (vgl. ebd. 587) fanden wir als selbstverständliche Merkmale auch der von uns aufgesuchten Einrichtungen und Vereine, die sich nicht als klassische Jugendverbände definieren. Der überkommenen Definition von Jugendverbänden durch die Tatsache, dass sie „Mitglieder“ haben, bzw. ihre Aktivitäten ausschließlich auf ihre Mitglieder ausrichten folgen wir nicht. (vgl. dazu zustimmend auch Corsa 2007)

<sup>2</sup> Eine Ausnahme bildet die von den Autoren durchgeführte Studie zu Aktivitätspotentialen junger Menschen in der Jugendarbeit (vgl. Maul/Kolhoff/Lobermeier/Strobl 2008)

Die anwendungsbezogene Praxisforschung ist so angelegt, dass sie der Weiterentwicklung der Angebote der Jugendarbeit mit benachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen dienlich sein kann und soll auch Anregungen zu einer stärkeren Öffnung der Angebote und Strukturen als Ermöglichungsräume für selbstbestimmtes Engagement auch dieser Jugendlichen geben, die häufig auch von Fachkräften der Jugendarbeit nur als mit wenig Eigeninitiative ausgestattete Jugendliche wahrgenommen werden.

Weiterhin können die von vielen Fachkräften der Jugendarbeit „gefühlten“ Ergebnisse ihrer Arbeit auf seriöser Datenbasis bestätigt und/oder kritisiert werden. Möglichen (Vor-)Urteilen, die Potentiale Benachteiligter betreffend, können wissenschaftlich ausgewertete Daten gegenübergestellt werden. Die Ergebnisse der qualitativen explorativen Studie können somit einen sinnvolleren Baustein für weitere follow-up-Untersuchungen darstellen.

Wir hoffen, dass die gewonnenen Erkenntnisse/Deutungen über eine Veröffentlichung und anschließende Fortbildungen der Mitarbeiter<sup>3</sup> der Jugendarbeit Eingang in die Einrichtungen/Verbände finden. Ggfs. kann durch die vorliegende Studie auch die Entwicklung von Instrumentarien zur Evaluation der Wirkungen der Jugendarbeit unterstützt werden.

<sup>3</sup> 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. In der Studie sind alle Namen der Interviewten sowie alle Städte durch fiktive Namen ersetzt worden

## 2. Methodischer Aufbau und Populationswahl der Studie

Das Projekt ist wissenschaftstheoretisch im Symbolischen Interaktionismus verortet. Im Paradigma des Symbolischen Interaktionismus wird davon ausgegangen, dass die Welt nicht als „dinghaft“ zu begreifen ist, was bedeuten würde, dass man sie ausschließlich nach objektiven Maßstäben erklären kann, sondern dass es darauf ankommt, sich auch auf die Sichtweisen der Individuen einzulassen, um deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen (vgl. Witzel 1989).

Die Autoren der Studie gehen davon aus, dass die Gründe, Motivationen und Kontexte junger Menschen, die sich in Zusammenhängen der Jugendarbeit befinden, am ehesten durch die Erzählungen und Beschreibungen dieser jungen Menschen erfassen lassen. Daher wurden in der vorliegenden Studie 15 halbstrukturierte, qualitative Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die an Maßnahmen der Jugendarbeit aktiv teilgenommen haben bzw. aktiv geworden sind und Verantwortung übernommen haben, sowie fünf Interviews mit Jugendlichen, die keine Aktivität über die bloße Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit hinaus gezeigt haben. Im Vorfeld wurden Indikatoren für Soziale Benachteiligung sowie für Engagement entwickelt.<sup>4</sup> Wichtig für das methodische Vorgehen war einerseits ein offener Charakter, andererseits sollte jedoch soviel Strukturiertheit mit in die Erhebungsinstrumente einfließen, dass sowohl im Sinne einer forschungsökonomischen als auch einer inhaltlich-verwertbaren Zielsetzung eine vernünftige Balance geschaffen werden konnte. Um dieser Perspektive gerecht zu werden, wurden die Interviews unter Zuhilfenahme eines Leitfadens geführt, in welchen die theoretischen Vorannahmen und auch das für die Forschungsfragen relevante Vorwissen eingeflossen sind (vgl. Witzel 1996). „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“ (vgl. ebd. 1989 u.1996).

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. Der Gesprächsverlauf zwischen Interviewer und Interviewten bietet die Möglichkeit ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, auf dessen Grundlage die Gesprächspartner mit Hilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation einen Selbstverständigungs- bzw. Verstehensprozess entwickeln können.

Zusätzlich wurden drei Experteninterviews ebenfalls als leitfadenorientierte Interviews geführt und somit in den Gesamtzusammenhang der Befragungen eingebunden. Als „Experten“ wurden Fachkräfte der Jugendarbeit definiert, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten.

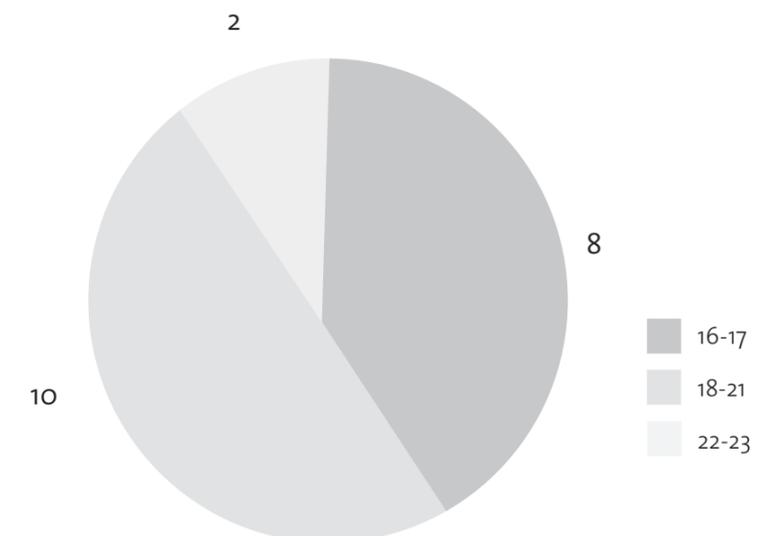
Die qualitativen Daten wurden aufgrund forschungsökonomischer Konditionen computerunterstützt mit dem Datenanalyseprogramm MaxQDA aufbereitet und auf der Basis axialer und selektiver Codierung sozialwissenschaftlich-hermeneutisch ausgewertet (vgl. Corbin/Strauss 1990). Die Datenanalyse folgt den Paradigmen gegenstandsorientierter oder datenverankerter Theoriebildung (Grounded Theory).

<sup>4</sup> Es sollten Jugendliche (junge Menschen) zwischen 15 und 26 Jahren qualitativ befragt werden, die zur Gruppe der sozial Benachteiligten zählen. Orientiert wurde sich beim Alter an der jüngsten Stufe zum Erwerb/Beantragung eines Jugendleiterausweises und der Definition „junger Mensch“ nach §7 Abs.1 (4) SGB VIII. Die aktiven jungen Menschen sollten seit mehr als 6 Monaten in der Jugendarbeit aktiv sein. Dazu zählten: Mitgestalter, bzw. Leiter an einer festen sozialen Gruppenarbeit oder Projektarbeit im Rahmen der Jugend- bzw. Jugendverbandsarbeit, Tätigkeit als Jugendleiter (z.B. Teamer, Co-Teamer oder Unterstützer von Freizeiten, Seminaren etc.). Kennzeichnend für Gruppen in der Jugendarbeit sind Settings mit regelmäßigen Treffen, dem Verfolgen eines gemeinsamen Gruppenziels und gemeinsame Interaktionen. Folgende Indikatoren wurden in die Definition sozialer Benachteiligung einbezogen: ALGII-Bezug (auch der Eltern), 1-Jobs, kein Einkommen, BVJ-Teilnahme, fehlender Schul- und/oder Berufsabschluss, Obdachlosigkeit, voranstehende Sozialindikatoren im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund oder Straffälligkeit, Opfer von Stigmatisierungen oder Diskriminierungen und familiären Problemen.

„Wissenschaftliche Erkenntnis ist in großen Teilen eher (...) eine Entwicklung als eine Nachahmung; Konzepte, Hypothesen und Theorien können nicht vorgefertigt in der Wirklichkeit gefunden werden, sondern müssen konstruiert werden“ (Diesing, zit. nach Strauss/Corbin 1990).

Von insgesamt 28 geführten qualitativen Interviews mit jungen Menschen konnten nur 20 Interviews für die Auswertung berücksichtigt werden,<sup>5</sup> weil nicht alle vermittelten jugendlichen Interviewpartner unseren Indikatoren für soziale Benachteiligung entsprachen.<sup>6</sup> Darüber hinaus wurden drei Experten aus der Jugendarbeit, die mit der Zielgruppe vertraut sind, hinsichtlich Kontextinformation zu den Lebenswelten und Aktivitäten der Jugendlichen befragt. Die Altersstruktur der Befragten setzt sich wie folgt zusammen (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Alter der Befragten (n = 20)

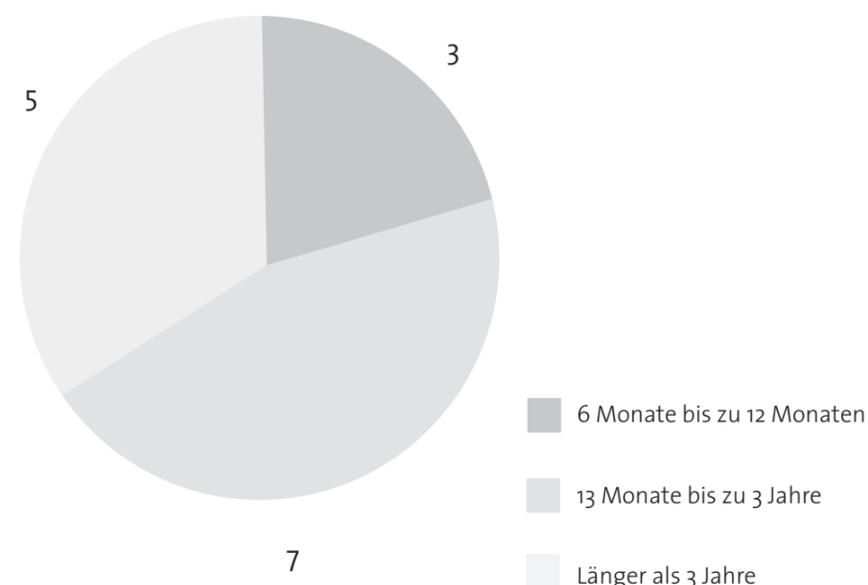


<sup>5</sup> Befragt wurden insgesamt 16 junge Männer und 12 junge Frauen. Davon haben 13 junge Menschen einen Migrationshintergrund. Ausgewertet wurden Interviews mit 10 jungen Männern und fünf jungen Frauen, die in der Jugendarbeit engagiert tätig sind sowie fünf Interviews mit drei jungen Frauen und zwei jungen Männern, die an Maßnahmen der Jugendarbeit lediglich als Teilnehmer, Besucher von Veranstaltungen oder Einrichtungen partizipieren, ohne jedoch weiteres Engagement zu zeigen

<sup>6</sup> Interviewt werden sollten ursprünglich 10 Jugendliche, die aktiv in der Jugendverbandsarbeit tätig sind, sowie 5 Jugendliche, die an Maßnahmen, Freizeiten oder als Besucher der verbandlichen und öffentlichen offenen Jugendarbeit teilnehmen. Zur Validierung der Ergebnisse sollten 5 Fachkräfte der Jugendarbeit als Experten der Lebenswelten und Aktivitäten der Jugendlichen zusätzlich befragt werden. Dieses Vorhaben gestaltete sich als schwieriger, als zunächst vermutet. Zum einen auf Grund von großen Problemen bei der Vermittlung von Interviewpartnern im Bereich der Jugendverbände. Trotz verschiedener Gespräche und Aufrufe waren nur zwei Verbände bereit oder in der Lage, Interviewpartner zu vermitteln. Das war für uns erstaunlich und im Vorfeld nicht absehbar, zumal auch über den Landesjugendring die Anfrage an alle Mitgliedsverbände übermittelt wurde. Vermutungen, dass in den Jugendverbänden in Niedersachsen kaum Jugendliche mit o.g. definierten Indikatoren für Benachteiligung ehrenamtlich und freiwillig als aktive Mitgestalter tätig sind, liegen zumindest nahe, zumal ein Interesse im Verbandsbereich an einer Studie, die auch Schlüsse für bessere Zugänge benachteiligter Jugendlicher in die Regelangebote ziehen will, unserer Meinung nach von Interesse sein dürfte. Zum zweiten wurden in einigen Fällen auch Jugendliche für Interviews vermittelt, die dem Anforderungsprofil der Studie nicht entsprachen. So wurden in mehreren Fällen zwar junge Menschen mit Migrationshintergrund als Interviewpartner vermittelt, die aber aufgrund ihrer schulischen, familiären und beruflichen Zusammenhänge unserer Meinung nach nicht als benachteiligt bezeichnet werden können.

Die größte Gruppe bilden jene Jugendlichen, die in der Jugendarbeit nicht nur als reine Teilnehmer zu sehen sind, sondern sich nach unterschiedlichen Graden in den vorhandenen Strukturen engagiert haben. Die Gruppe dieser Jugendlichen umfasst 15 junge Menschen (n=15). Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, befinden sich diese Jugendlichen zum Teil schon seit mehr als drei Jahren – einzelne bereits seit mehr als fünf Jahren als engagierte – in der Jugendarbeit. Drei der Befragten sind allerdings erst seit sechs bis 12 Monaten aktiv. Sieben Befragte sind zwischen einem und drei Jahren engagierte Produzenten der Jugendarbeit.

Abbildung 2: Zeitraum der Aktivität in der Jugendarbeit



### 3. Benachteiligung im sozialen Raum

Die Studien von Heitmeyer u.a. weisen darauf hin, dass Probleme sozialer Deprivation 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, die eine individuell-funktionale Systemintegration ermöglicht,
- institutionellen Ebene, auf welcher eine kommunikativ-interaktive Sozialintegration realisiert wird,
- kulturell-expressiven 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 damit 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 außerfamiliärer 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 befragten Jugendlichen dieser Studie 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 von ethnischen 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).

Uns erscheint die Typisierung der Gruppe der „Unterprivilegierten“ wie sie oben angedeutet wurde als unzureichend, da wir durch Erfahrungsberichte von Fachkräften der Jugendarbeit sowie auf der Basis eigener Studien davon ausgehen mussten, dass sich in der Gruppe der sogenannten „Unterprivilegierten“ auch solche jungen Menschen finden, die sich nicht durch Lethargie und Fatalismus kennzeichnen lassen, sondern eine Eigenmotivation und Selbsttätigkeit an den Tag legen, die ansonsten eher jungen Menschen zugeschrieben wird, die im sozialen Raum in der Regel im sozialstrukturellen „Oben“ angesiedelt werden. So konnten wir feststellen, dass wir in der Gruppe der „Unterprivilegierten“ auch solche jungen Menschen beobachten konnten, die weit hin als „sendungsbewusst-engagiert“ charakterisiert werden können (Wiebke 2006, S. 374). Ihre Handlungsmotivationen können als „idealistisch-moralisch“ betrachtet werden. Trotz sozialstrukturell benachteiligter Ausgangsvoraussetzungen finden sie zu einem Engagement im Rahmen der Jugendarbeit, in dem es u. a. darum geht, anderen Gleichaltrigen etwas mitzuteilen bzw. mitzugeben.

*B: „Ja, als ich’s gehört hatte, da ist was frei. Da hab ich mir dann im Hinterkopf gedacht: „Ja, da würdest du ja auch gerne mal hintergucken.“ Also, ich bin jetzt nicht aus diesem Grund hierher gekommen. Also, ich hab halt einfach gedacht, als dann es hieß, ja, ins Jugendzentrum, da hab ich mir dann gedacht: „Ja, ist ja bestimmt auch mal spannend, mal zu sehen, was dahinter so abgeht.“ Aber aus dem Grund allein bin ich jetzt natürlich nicht hergekommen. Also ... Ja.*

*I: Was sind noch andere Gründe?*

*B: Ja. Wie ich gesagt hatte, auf jeden Fall probieren, anderen Leuten das zu ersparen, was ich hatte. Die sollen die Schule durchziehen, die sollen nicht faul sein, die sollen – dumm gesagt jetzt, ich sag’s jetzt einfach mal so ziemlich roh – die sollen sich den Arsch aufreißen, dass denen das nicht passiert. Ich hab’s nicht getan. Und ich hab viel Scheiße durch, wie man ja gehört hat.“ (Sven: 193-195)*

Interessanterweise schätzen die befragten Jugendlichen unsere Vorannahmen bezüglich sozialer Benachteiligung in der Selbstwahrnehmung weitgehend anders ein. Einige bezeichnen sich auf einer vertikalen Dreierskala selbst eher als der Mitte zugehörig. Sehr reflektiert beschreibt allerdings ein Interviewter, der sich seiner schwierigen Lebenssituation bewusst ist, welchen Prozess er selbst in Richtung „oben“ vollzogen hat, obwohl er sich nach wie vor als „unten stehend“ einordnen würde:

*I: Wenn du vergleichst, also die Gesellschaft ... Du hast vorhin gesagt, okay, also allein in D-Stadt sieht man ganz gut, es gibt oben und es gibt unten und so gut wie keine Mitte mehr. Wo würdest du dich einordnen?*

*B: Eher unten.*

*I: Und hat sich das ... Hast du das früher auch gedacht? Oder hast du früher gedacht, okay, ich würde mich woanders einordnen. Gab’s da, ne Veränderung?*

*B: Früher hab ich mich mehr ... Früher hab ich mich ganz unten eigentlich gesehen so. Weil früher war das so, da hab ich auch keine Hoffnung gesehen für mich so. Weil ich einfach gedacht hab, so, du schaffst sowieso nichts. Und ich hatte auch auf nichts Bock so. Und dann hab ich halt einfach nur gesehen, dass ich so – was weiß ich – dass ich irgendwie später Hartz IV krieg oder so. Weil ich gedacht hab, ich krieg mein Leben nicht mehr auf die Reihe so.*

*I: Und wieso würdest du dich jetzt unten immer noch einordnen? Vom Gefühl?*

*B: „Vom Gefühl her? Weil ich mich ... Weiß ich nicht. Es ist einfach so, dass man jetzt noch nicht so große Chancen hat. Wenn ich das jetzt sehe ... Wenn ich sagen würde, ich will jetzt noch studieren, wenn ich jetzt diese Schule fertig hab, hab ich meinen Fachschulabschluss. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich gerne noch studieren. Nur durch dieses Studium ... Man muss dieses Studium ja erst mal finanzieren können. Und durch diese Finanzierung, dann noch Nebenjobs, dies und das. Manche können einfach zum Studium gehen und sagen: „Scheiß ich drauf, mach ich noch, n Semester nach, meine Eltern haben ja genug Kohle.“ Wenn meine Eltern das Geld hätten, würden sie’s tun, sie würden mir das auch geben. Auf jeden Fall. Nur da sehe ich halt so, dass manche einfach gar nicht diese Bildungsmöglichkeit haben, die sie eigentlich verdienen. Dass da nicht mehr diese Gleichberechtigung da ist. Weil man sieht es ja schon, fünfhundert oder sechshundert Euro im Semester muss man zahlen zum Studieren, das kann sich auch nicht jeder leisten, das ist viel Kohle.“ (Murad: 179-184)*

Obwohl viele Befragte auch angeben, irgendwie mit ihrem Geld auszukommen, weil die materiellen Begehrlichkeiten zum Teil drastisch zurückgefahren wurden bzw. sich nie entwickelt haben, beschreibt eine Interviewteilnehmerin die finanzielle Misere und die Gründe, die ein vermeintliches Durchbrechen verhindern sehr eindrucksvoll:

*B: „Oh, von den materiellen Möglichkeiten würde ich mich ganz unten sehen. Weil ich finde, mir stehen da einfach keine Türen offen. Also ich meine, klar, ich kann’s selber in die Hand nehmen, ich kann studieren gehen und das alles. Aber erstens hab ich dazu kein Geld und ... Ich weiß nicht. Es ist einfach so ... Es ist halt, wenn man wirklich irgendwie, sei es jetzt – Hartz-IV-Empfänger ist immer so dieses ... Ich finde dieses Wort sowieso total böse. Das drückt nichts Schönes aus. Aber wenn man jetzt irgendwie Sozialhilfeempfänger ist oder irgendwie ein wenig Leistung bezieht, dann bist du für den ... Da wird nichts draus. Und wenn ich jetzt überlege, meine Schwester und mein Bruder, die gehen jetzt dieses Jahr halt nach Stadt Z, mein Bruder macht sein Fach-Abi in Wirtschaft, meine Schwester im Sozial- und Gesundheitswesen. Und mein Bruder kann keine Ausbildung machen, weil solange er zu Hause wohnt, wird alles abgezogen. Und ich find’s ... Er hätte, ne Ausbildung gekriegt, macht es aber nicht, weil er einfach dieses Geld ... Er sagt: „Wozu soll ich, ne Ausbildung machen? Das Geld wird abgezogen, also Mama hat’s dann ...“ Wir haben’s dadurch nicht einfacher, Mama nicht und er nicht.“ (Kerstin: 104)*

#### 4. Probleme sozial Benachteiligter

Die Problemlagen der von uns befragten jungen Menschen sind vielfältig und treten zumeist als Multiproblemlagen bei den Einzelnen auf. Um einen Überblick zu erhalten, konnten als wesentliche Problemlagen herausdestilliert werden:

##### • Psychische Probleme

B: „Also die letzten drei Jahre, da hab ich richtige Fortschritte gemacht. Und da hab ich eigentlich keinen Aussetzer mehr von der Familie her.“

I: Mmh. Und hast du da auch Unterstützung gekriegt, dass du dich so positiv verändern konntest? Oder hast du das selbst ...

B: Ja, ich bin ein halbes Jahr zum Psychologen gegangen, hab mir dort Hilfe geholt. Natürlich, meine Pflegeeltern haben mir auch dabei geholfen, mich wieder in dem Punkt zu entwickeln. Das war eigentlich da die Sache.“ (Heiner: 49-51)

##### • Schulprobleme/Schulversagen/Schulverweigerung

B: Ja. Es war in erster Linie dumm gelaufen. Aber es ist ja ... Von der Schule abgegangen bin ich ja wegen ,nem Vorfall in der Schule. Also, es war ja nicht einfach so. Es war, weil ich mich mit ,nem Lehrer von mir tierisch in den Haaren hatte und ... Ich weiß gar nicht, wie das gekommen ist. Ich glaube, er hat mich am Arm gefasst und wollte mich zum Direktor schleifen, wirklich schleifen. Der hat mich also richtig gepackt, hat mir den Arm umgedreht und dann hab ich im Reflex zugeschlagen. Und das war natürlich dumm. Das war dumm in erster Linie, aber es war wirklich ,n Reflex. Das weiß ich jetzt sogar noch. Das hab ich auch noch genau im Kopf. Und ... Ja. Dann halt ... Ja, als ich dann ... Als es dann hieß: „Ja, pass auf, das war's dann erst mal für dich“, dann war natürlich Scheiße. War ..., ja, doof ganz einfach. Und da hat man dann schon das erste Mal gemerkt: „Hm. Was haste getan.“ Und da ..., ja, war's aber dann schon zu spät in dem Falle.“ (Sven: 101)

##### Schwierige Wohn- und Lebensverhältnisse

B: „Ich weiß nicht. Aber hier gibt's ,ne Menge, glaube ich, Arbeitslose. Ich kenne fünf Stück von Stadt X, die arbeitslos sind und soziale Probleme haben mit den Kindern. Die Kinder hören auf die nicht und sind einfach anders geworden. Die Familie ..(unverständlich) Die hören überhaupt nicht mehr zu. Die Kinder machen, was die wollen, und wenn die Eltern sagen, dann sagen die Kinder: „Nein, ich will nicht“ und so. Die wünschen einfach ,ne komplette neue Familie und keine Probleme mehr. Und deshalb würde ich lieber Arbeitslosen aus Stadt X viel Arbeit geben.“ (Lenny: 212)

##### Integrationsprobleme nach Migration

B: „Ja, das hört sich stumpf an, aber ich bin hier nach Deutschland gekommen, ich wusste nicht, wie man sich verhalten soll. Ja. Haben wir hier uns getroffen, haben gespielt, auf einmal fing einer an, von uns zu beleidigen. Dann haben wir immer gegenseitig zurückbeleidigt, bis es ernst wurde, und dann haben wir ihm in die Fresse gehauen.“ (Dennis: 211)

##### Gewalterfahrungen/Mobbing/Drogenmissbrauch

B: Na ja, Schlägereien ... Es gab eigentlich immer relativ viel, was wir hatten. Mal war's ,ne Schlägerei, mal wegen Drogen, mal wegen Sachbeschädigung. Wir hatten immer irgendwas. Aber das ist nicht erst, seitdem ich in Stadt X wohne, so. Das war eigentlich ... Also, seitdem ich in Stadt X wohne, ist das eigentlich weniger geworden so. In Stadt Y war das schlimmer. (Steve: 67)

B: „Also, ich hab schon früh dann halt ... Ja. „Komm um zehn nach Hause“, man kommt erst um zwölf. Dann halt auch ,n falscher Freundeskreis. Also, Drogen genommen und so was hab ich nicht. So den Alkohol probiert mit vierzehn, fünfzehn, so'n Bier oder so, das schon. Nicht geklaut. Dann, was ich wohl hatte, ich hatte ,n ziemliches ..., ja, ziemliche Aggressionsprobleme, so dass ich dann auch oft irgendwie in so'n Krawall reingeraten bin, sei es jetzt mit Jungs oder Mädchen. Also, es war jetzt nicht, sag ich jetzt mal irgendwie, dass es jede Woche passiert ist, sondern einmal im halben Jahr ist das bestimmt mal passiert so, dass ich mich irgendwie ... Ja, man fühlt sich schnell angegriffen, wenn dann irgendjemand was sagt, und ich bin sowieso ziemlich ..., so'n richtiger Familienmensch. Und wenn dann jemand was gegen meine Mama gesagt hat, dann bin ich immer so wie so'n Stier so total ausgefahren und hab dann auch oft irgendwie gehauen. Was dann eigentlich nicht okay war. Was man auch selber weiß, aber dann sich halt mit der Ausrede zufrieden gegeben hat so, der hat was über meine Mama gesagt. So wie's dann halt ist.“ (Kerstin: 80)

##### Finanzielle Probleme/Armut

B: „Also, ich war auch ... Ja, wie soll ich das sagen. Viel Geld hatten wir nie. Dass wir jetzt irgendwie ... Dass ich, sag ich mal, Luxusklamotten bekommen hab. Ich war aber auch so'n Kind, ich hab's nie verlangt von meinen Eltern. Viele Pullis, sag ich mal, oder Adidas-Schuhe. Ich wollte das nie. Ja, genau. Also, das war ... Wir hatten wenig Geld. Ja. Aber das hat uns gereicht zum Leben. Also, war kein Luxus vorhanden.“ (Nicole: 73)

##### Familiäre Probleme

B: „Meine Mutter lebt von Hartz IV. Und ... Also ich hab das Gefühl gehabt, dass meine Mutter eigentlich damit ausgekommen ist. Ich hab ja noch weitere sechs Geschwister – nee, fünf. Fünf weitere Geschwister, die jetzt inzwischen auch im Kinderheim sind. Weil angeblich mein Stiefvater auch die geschlagen hat. Also, ich ... Doch. Es war eigentlich in Ordnung früher. Also, Mama ist bestimmt mit dem Geld ausgekommen.“ (Heiner: 39)

## 5. Soziale Benachteiligung und Jugendarbeit

### 5.1 Aktivitäten und Zugang, oder: „Was tun die befragten Jugendlichen in der Jugendarbeit?“

Die befragten Jugendlichen kommen aus unterschiedlichen Einrichtungen der Jugendarbeit. Aus der Gruppe der engagierten Jugendlichen, die den Schwerpunkt der Auswertung bilden, sind neun Jugendliche in drei kleineren Städten im ländlichen Raum mit 7.000 - 10.000 Einwohnern, zwei Befragte in zwei Kleinstädten mit 12.000 - 15.000 Einwohnern, zwei in einer Stadt mit 60.000 Einwohnern und zwei in einer Stadt mit 240.000 Einwohnern aktiv.<sup>7</sup> Alle folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Gruppe der aktiven Jugendlichen. Elf der befragten aktiven Jugendlichen sind ausgebildete Jugendgruppenleiter, drei befanden sich im Befragungszeitraum in der Juleicausbildung oder sind bereits angemeldet, ein engagierter Jugendlicher hatte noch kein Angebot zum Erwerb der Juleica erhalten.

Der erste Zugang zur Jugendeinrichtung erfolgte in der Regel über Freunde (10), die bereits die Einrichtung kannten. Fünf Jugendliche haben andere Zugänge, wie konkrete Ratsuche bei Sozialpädagogen (1), Ableistung von Arbeitsstunden als gerichtliche Auflage (1), Vermittlung über das Arbeitsamt als Arbeitsgelegenheit (1), Vorstellung des Jugendhauses in der Schule (1) oder Geschwister (1) angegeben.

Der Weg der Jugendlichen in die aktive Mitarbeit im Rahmen der Jugendarbeit erfolgte in der Regel durch die Ansprache zur Mithilfe bei Aktivitäten durch die örtlichen Fachkräfte der Jugendarbeit. Die Fachkräfte organisieren in der Regel auch non-formale Bildungsangebote, wie Juleicaschulungen und sprechen die bereits aktiven Jugendlichen zur Teilnahme an. Kerstin beschreibt ihren Weg von einer Besucherin zu einer engagierten Jugendleiterin:

*B: „Mit elf, ja. Also, ich war schon richtig früh war ich halt schon hier. Und dann bin ich immer hierhin gegangen und dann hab ich dann halt ‚n Freundeskreis - das waren dann auch eher halt so, ich sag jetzt mal, Türken so, mit denen man sich halt getroffen hat und dann hier war, Fußball gespielt hat. Und dann mit dreizehn, vierzehn fing es dann an, dass ich dann auch irgendwie gesagt hab: „So, ich möchte auch gern Thekenarbeit machen“ und hab dann die Kids-Gruppe freitags gemacht und dann meine ... Also, wir sind halt fünf Kinder. Und meine älteste Schwester, die hat mit sechzehn angefangen. Und dann gab's dann halt ... Vor mir kommt noch eine, Christina, die macht jetzt zur Zeit auch wieder ‚n Praktikum hier. Die war dann auch hier. Die hat dann auch angefangen, ehrenamtlich, und so ist das eigentlich jetzt die ganzen Jahre geblieben. Ja, mit vierzehn fing's dann an, die Kindergruppe zu machen, dann die Mädchengruppe. Dann ging's dann weiter mit der Behindertengruppe. Dann waren das die Konzerte. Dann war es das Kochen.“ (Kerstin: 4)*

*B: „Hier ist es halt ... Ja. Ich hab halt meine eigene Mädchengruppe gehabt. Das waren acht Mädels, die sind jeden Montag gekommen von vier bis halb sechs. Und ... Ja. Mit denen hab ich dann auch halt solche Geschichten gemacht. (Kerstin: 118)*

<sup>7</sup> Die befragten Jugendlichen aus der Gruppe der nicht engagierten Nutzer von Jugendarbeitsangeboten kommen aus Städten mit 55.000 Einwohnern (1) und aus einer Stadt mit 240.000 Einwohnern (4).

*B: „Ich hab Behindertenfreizeit. Das war von der Theatergruppe, waren wir vier Tage weg. Das war halt dann eher so ... Das hat sich mehr um dieses pädagogische Theater da gehandelt. Aber trotzdem war man halt mittendrin. Man hat gekocht, man hat ... Man geht mit denen duschen, man macht die bettfertig.“ (Kerstin: 132)*

### 5.1.1 Kategorisierung der Aktivitäten der Jugendlichen nach Grad des Engagements und der Verantwortungsübernahme

Die Angaben zu den Aktivitäten der engagierten Jugendlichen sind äußerst vielfältig und mit unterschiedlichen Anforderungen, Engagement und Verantwortung verbunden. Für die Auswertung haben wir daher drei Gruppen gebildet und die Jugendlichen mit ihren Aktivitäten zugeordnet.<sup>8</sup>

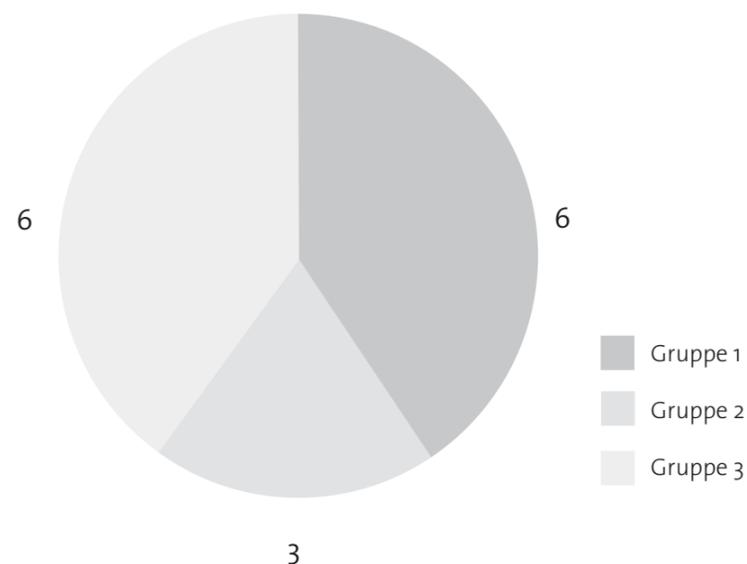
**Gruppe 1** Benannt wurden einerseits helfende und begleitende Tätigkeiten mit geringerer Verantwortung, wie die Unterstützung von Pädagogen bei der Durchführung von Ferienpassaktionen, Turnieren in Sport und Spiel, Kochkursen, Bastel- und Homeworkarbeiten, Karaokeabenden, LAN-Partys und Ausflügen bis zu typischen regelmäßigen Aufgaben in Jugendhäusern wie Thekendiensten. Dieser Gruppe sind auch Jugendliche zugeordnet, die teilweise selbst hohen Beratungsbedarf haben und/oder erst kurze Zeit aktiv sind. Dieser Gruppe zugeordnete Tätigkeiten werden von allen Jugendlichen ausgeübt. Die zweite und dritte Kategorie der Aktivitäten umfassen selbstständige, zum Teil auch sehr verantwortungsvolle und Fachwissen erforderliche Aufgaben.

**Gruppe 2** Zugeordnet wurden hier Tätigkeiten mit Verantwortung, Beteiligung an planerischen Prozessen und kleineren eigenständigen Umsetzungen von Ideen und Aktionen. Beschrieben wurden hier teilselbständige Betreuungsaufgaben von z.B. Kindergruppen bis zu Aufgaben in der Organisation, Koordination und Umsetzung von gemischten Gruppenaktivitäten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen (z.B. HipHop-Gruppe) sowie teilselbständige Workshopangebote, Unterstützung im Veranstaltungsmanagement bei Konzerten. Neun der befragten Jugendlichen haben hier ihre Aufgaben.

**Gruppe 3** Dieser Gruppe werden Aktivitäten mit eigenen reflexiven Beurteilungen, selbständige Aktions- und Ideenentwicklung sowie deren Umsetzung eingeordnet. Die hier zugeordneten Jugendlichen sind ein fester Bestandteil der Jugendarbeit. Hier finden sich teilweise spezielle und selbständige Angebote der Gruppenleitung- und Betreuung in der Mädchen- oder Behindertenarbeit, der Miterstellung von Aktionsplänen für die Jugendarbeit, der selbständigen Öffnung und Schließung von Jugendtreffs, der Mitausbildung von Gruppenleitern, der weitgehend selbständigen Planung und Durchführung von Angeboten, z.B. der ersten Hilfe in Jugendorganisationen. Sechs der befragten Jugendlichen finden sich hier wieder. Die in dieser Gruppe verorteten Jugendlichen können als selbstbewusste, eigenmotivierte und selbsttätige, z.T. mit „Schlüsselgewalt“ ausgestattete Jugendleiter bezeichnet werden. In dieser Gruppe finden sich auch „sendungsbeusst-engagierte“ Charaktere.

<sup>8</sup>Anm.: Zum Teil überschneiden sich die Aktivitäten. Die Zuordnung erfolgt in der jeweils höchsten Stufe, in der Tätigkeiten regelmäßig erkennbar sind.

Abbildung 3: Grad des Engagements und der Verantwortungsübernahme



## 5.2 Freiwilligkeit, Mitbestimmung, Verantwortungsübernahme

### Freiwilligkeit als Bedingung für Verantwortungsübernahme

Freiwilligkeit als zentrales Paradigma in der Jugendarbeit ist von allen Jugendlichen als wesentlicher Faktor für die eigene ehrenamtliche Tätigkeit und für die Jugendarbeit überhaupt bezeichnet worden. Auch drei Jugendliche, die als geringfügig beschäftigt, als Arbeitsgelegenheit nach SGB II oder durch die Ableistung von Arbeitsstunden in der Jugendarbeit aktiv sind, halten Freiwilligkeit für eine Grundbedingung ihres Engagements und des Engagements anderer, weil sie sich darüber hinaus auch ehrenamtlich betätigen oder aus der Ehrenamtlichkeit in einen Minijob oder auf Zeit in ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) gewechselt sind.<sup>9</sup>

Freiwilligkeit wird von Lena als Grundvoraussetzung zur Übernahme von Verantwortung gewertet.

*B: „... Also, ich finde es echt besser, freiwillig zu machen. Dann gewöhnt man sich ja schon dran, dass man selber schon die Verantwortung da übernehmen muss und sich selber sorgen soll. Ich find's echt besser.“ (Lena: 193)*

<sup>9</sup> Auf diese Sonderformen der Aktivität in der Jugendarbeit, die zunächst dem Prinzip der Freiwilligkeit zu widersprechen scheinen, kann in dieser Studie nicht näher eingegangen werden. Festzuhalten bleibt aber, dass trotz oder sogar wegen dieser Zugänge die Gelegenheit zur Wahrnehmung selbstbestimmten, freiwilligen Engagements für die Jugendlichen überhaupt erst geschaffen wurde, bzw. Mitarbeiter der Jugendarbeit Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen die Möglichkeit eröffnet haben, ihren „Zwangsdienst“ in bildungsförderlicher Umgebung mit relativ großen Mitbestimmungsmöglichkeiten abzuleisten.

Häufig wird mit einem Vergleich zur Schule geantwortet, um den Wert von Freiwilligkeit beschreiben zu können.

*B: „Eigentlich sehr wichtig für mich. Weil, ich werde hier zu nichts gezwungen und so was und hier kann ich offen sein und meine Meinung halt vertreten. Ist ja in der Schule nicht so. Da bin ich gezwungen, zur Schule zu gehen.“ (Olga: 245)*

Freiwilligkeit ist für Kaith das wichtigste Motivationselement. Für ihn ist die Arbeitsqualität einfach besser, weil hier Eigenmotivation vorhanden ist:

*B: „Ja. Also, wenn wir jetzt auf die Jugendarbeit gehen, würde ich sagen, wenn jemand etwas freiwillig macht, dann steht er mit hundert Prozent hinter einer Sache, weil sonst würde er es nicht tun (...) Aber ich denke, Ehrenämter sind zum Teil, würde ich jetzt fast sagen wollen, die besseren Mitarbeiter der offenen Jugendarbeit. Weil die, die gezwungen werden, sind sowieso mit weniger als zwanzig Prozent dabei und es kommt eh nichts bei rum. (...) Und daher denke ich, ehrenamtliche Mitarbeiter sind meist die fleißigeren und die besseren. Würde ich jetzt echt so sagen.“ (Kaith: 127)*

Heiner, ein sehr zurückhaltender Jugendlicher mit psychischen Problemen schildert den Unterschied von Freiwilligkeit und Zwang:

*B: „Ja, ich finde das besser, das alleine zu entscheiden, als gezwungen zu werden: „Das machst du jetzt heute.“ Weil, dann kannst du das auch dann machen. Also, dann steht ... Dann hast du nicht den Gedanken: „Er hat mich dazu ... Er hat gesagt, ich soll das machen.“ Sondern du hast dann, n klaren Kopf und machst das dann selber.“ (Heiner: 131)*

### Mitbestimmung

Bis auf einen Jugendlichen, der „echte“ Mitbestimmung als schwierig bezeichnet, haben alle Jugendlichen angegeben, dass sie in der Jugendarbeit mitbestimmen können und dass Mitbestimmung für sie wichtig, aber auch selbstverständlich ist. Sehr häufig wird hier auch die Rolle der Sozialpädagogen betont, denen als Respektpersonen zwar auch eine letzte Entscheidungsmacht zugesprochen wird, die aber nicht gegen die Interessen der jugendlichen Jugendleiter ausgenutzt wird. Von fast allen befragten Jugendlichen wird eine enge Zusammenarbeit mit den Fachkräften und eine angenehme Atmosphäre als sehr wichtig angegeben. Man wird in Entscheidungsprozesse einbezogen und eingebunden. Über Mitbestimmung wird Zugehörigkeit im Team organisiert.

*B: „Ja, Ja, klar, war das wichtig für mich. Weil, ich hab mich dann sozusagen erst mal geborgen gefühlt und zweitens war das für mich auch so ... Ja, meine Meinung ist wichtig hier. Und meine Interessen sind wichtig so.“ (Nicole: 153)*

### Verantwortungsübernahme

Die Übernahme von Verantwortung ist für alle befragten Jugendlichen ein wesentliches und notwendiges Element. Durch die Aktivitäten in der Jugendarbeit wird Verantwortungsübernahme erlernt, die in sonstigen Lebensbezügen nicht übernommen werden konnte oder durfte. Heiner beschreibt einen Entwicklungsprozess, den er gemeinsam mit dem hauptamtlichen Sozialpädagogen gegangen ist und auch weiter gehen möchte.

*B: „Ja, mit dem Verantwortung übernehmen hab ich eigentlich noch, n bisschen Schwierigkeiten. Das kommt auch von früher her. Es hat sich schon, n bisschen gebessert, die Verantwortung zu übernehmen, aber ich brauche da noch, n bisschen Hilfe.“*

I: Also, denkst du über Verantwortung übernehmen heute anders als vor zwei Jahren zum Beispiel? Also, als du hierher gekommen bist?

B: Ja, da bestand das eigentlich nur aus Schule und spielen.“ (Heiner:154-156)

Verantwortung tragen wird von den meisten Jugendlichen als positive Erfahrung gewertet, die einen Reifeprozess umschreibt.

B: „Ja, ich finde das gut, dass ich mittlerweile Verantwortung trage. Ich hab das früher nicht gern gemacht. Also, ich finde das irgendwie, weil ... Wenn man keine Verantwortung trägt, denke ich mal, kann man auch nicht so ..., wird man auch nicht reifer, finde ich, wenn man keine Verantwortung ..., wenn man nicht lernt, Verantwortung zu tragen irgendwo. Im späteren Leben hat man auch viel Verantwortung. Und wenn man schon ... Je früher man das lernt, finde ich das umso besser.“ (Murad: 118)

...und den Weg ins Leben ebnet.

B: „Also, in der Regel finde ich's total schön, weil ... Ich meine, dass man ... Man bereitet sich schon ein wenig auf's Erwachsenenleben vor, weil im späteren Beruf wirst du auch Verantwortung für bestimmte Dinge haben, genauso wie für dein eigenes Haus oder sonst etwas. Aber es ist doch schon irgendwie schwierig. Weil, das ist dann ... Weil, man möchte ja irgendwie ... Also, ich bin jetzt zwanzig und man möchte halt gerne als erwachsene Person behandelt werden und man benimmt sich auch so. Und dann kriegt man diese ganze Verantwortung übertragen und man sagt: „Ja, das mach ich wohl und das schaff ich auch.“ Und dann irgendwann stehst du da und denkst: „Das ist viel zuviel für mich so, das schaff ich gar nicht.“ Oder „Ich will das gar nicht.“ Aber dann rappelt man sich hoch, spricht mit anderen oder denkt so: „Das schaff ich jetzt einfach alleine. Musst du durch. Wenn's klappt, dann klappt's, wenn nicht, dann nicht.“ (Kerstin: 120)

Verantwortung zu tragen impliziert jedoch keine reine Selbstdarstellung oder die Ausnutzung als Machtmittel.

B: „Also, das ist echt ungewohnt, wenn so Leute, die du kennst, und mit denen musst du arbeiten und zum Teil musst du's ja erklären und ... Also, irgendwie probiere ich das nicht zu zeigen, dass ich der Leiter bin, dass die auch, n bisschen bestimmen können und ihre Meinung dazu sagen können, damit wir's alle zusammen klären können. Meistens.“ (Lena: 183)

Mehrere Jugendliche beschreiben mit der wachsenden Verantwortung einhergehende Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Anstrengungen, die jedoch im Regelfall gelöst werden können.

B: „Ja, ist natürlich, ne Anspannung irgendwo für mich. Also, weil man muss ja auch wirklich aufpassen, dass nichts passiert, gerade bei Kindern, da passiert ja schnell mal was. Man muss halt überall, n Auge haben, finde ich. Es ist schon ..., ja, ne Anspannung kann man nicht direkt sagen. Es kommt immer drauf an. Wenn man natürlich jetzt ... Wenn ich alleine hier stehen würde mit den dreißig Kindern, dann wär's natürlich, ne Anspannung. Weil, du musst ja wirklich überall deine Augen haben. Zehn sind draußen, fünf sind auf Toilette, die andern ..., ja, und die andern fünfzehn sind gerade am Billardtisch und kloppen sich da mit den Kugeln, sag ich jetzt mal. Dann wird natürlich... (unverständlich) Aber so was passiert ja hier eigentlich nicht, dass man alleine ist mit dreißig Kindern.“ (Sven: 233)

...und das Selbstbewusstsein stärken:

B: „Du bist Ehrenamt, du hast deinen eigenen Schlüssel. Dann kannst du jetzt auch die LAN-Party selber machen.“ Und das heißt, ich hatte dann die komplette Verantwortung von der einen Nacht auf die andere Nacht, dass es hier eben ruhig abläuft, mit Gleichaltrigen. Dass ich eben wirklich dafür gerade stehe, wenn was passiert. Ich würde sagen, das sind so Sachen, da hab ich auf jeden Fall Selbstvertrauen gewonnen in dem Sinne, dass ich dann eben Möglichkeiten hatte, irgendwas auszu probieren, die ich mich woanders vielleicht nicht getraut hätte. (...) das hat mich auf jeden Fall sehr gestärkt.“ (Kaith: 107)

### 5.3 Verhältnis zu Fachkräften der Jugendarbeit

Das Verhältnis der engagierten Jugendlichen zu den örtlichen Fachkräften der Jugendarbeit wird in der Regel als sehr gut, teilweise als hervorragend bezeichnet. Ausnahmen finden sich in den Aussagen von zwei Jugendlichen gegenüber bezahlten Hilfskräften. Wie wir bereits in der Studie „Aktivitätspotentiale junger Menschen in Projekten der Jugendarbeit“ nachweisen konnten, sind vertrauensvolle Beziehungen wesentliche Faktoren, um Zugänge zu Engagement und Eigeninitiative zu befördern. Dieses Vertrauen und die damit verbundene Gewissheit, nicht „alleine gelassen zu werden“ und notfalls auf die Konfliktlösungskompetenz der Fachkräfte zurückgreifen zu können, ermutigt die Jugendlichen in ihren Aktivitäten:

B: „Also, wenn ich Probleme hab oder Schwierigkeiten hab mit den Leuten hier drin, dann geh ich zu Sozialpädagoge Y, rede mit Sozialpädagoge Y oder ich gehe dann zu Ernst oder ich rede dann mit meinen Freunden darüber.“ (Heiner: 109)

Fachkräfte sind für die Jugendlichen Anleiter und positiv definierte Führungskräfte, in der Regel kompetente und wissende Unterstützer und Ansprechpartner, mit denen man auch über private Probleme reden kann. Die Unterstützung und Hilfe bedeutet jedoch nicht, dass Kritik an den Verhaltensweisen der Jugendlichen verschwiegen wird (Anbiederungstaktik). Kerstin erwartet gegenseitig Offenheit und klare Positionierung, auch wenn damit die eigene Meinung in Frage gestellt wird:

B: „...Und dann gibt's aber dann auch diese ... Das ist halt wieder der Unterschied, dass es halt nicht in der Familie ist. Weil jetzt, ich sag mal, ne erwachsene Person oder halt eine Person von denen, die können dann sagen ... Die unterscheiden dann sofort so: „Kerstin, das war aber trotzdem nicht gut, was du dann und dann gesagt hast. Auch wenn das nicht okay von deiner Mutter war, aber du hättest das trotzdem nicht machen sollen oder sagen sollen.“ Dann merkt man so, eigentlich hat sie ja recht...“ (Kerstin: 166)

Auch die Aufgaben und Funktionen der Fachkräfte werden mit Begriffen, wie „Ansprechpartner“, „guter Organisator“, „Ratgeber“, „Person, die den Rücken freihält“ bezeichnet. Die Fachkräfte nehmen damit auch Aufgaben als Bildungsnavigatoren wahr (vgl. Maul 2006).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Anm.: Ein Bildungsnavigator kennt Wege zur Initiierung von Bildungsprozessen und kann Ziele für die eigene Arbeit definieren und entwickeln. Ein Bildungsnavigator organisiert Maßnahmen der Jugendarbeit als „Gelände mit (Selbst-)bildungschancen“ (vgl. Müller u.a.2005). Die Fachkräfte navigieren dabei einerseits selbst (setzen einen grundsätzlichen Kurs) im Gelände, sind andererseits aber stets in der Lage, den Kurs im Sinne der Adressaten neu zu bestimmen oder die Jugendlichen den Kurs selbst setzen zu lassen. Ein Bildungsnavigator ist zwar an Vorgaben gebunden (Recht, Arbeitgeber), kann aber als Vermittler die Umsetzung von Zielen, Interessen, Bedürfnissen und Ideen der Adressaten qualifiziert unterstützen und begleiten

#### 5.4 Lernerfolge durch Jugendarbeit

Die Anmerkungen der Jugendlichen zu ihren Lernerfolgen in der Jugendarbeit sind äußerst vielfältig. Alle Jugendlichen gaben Lernerfolge durch ihre Aktivitäten an. Benannt wurden positive Entwicklungen der Persönlichkeit, Lernerfolge in Beruf, Schule oder die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Kompetenzen.

Fast alle Jugendlichen heben hervor, dass sie in der Jugendarbeit gereift sind und sich eine positive Persönlichkeitsveränderung vollzogen hat. Benannt werden „auf Leute zugehen können“, „ruhiger und gelassener“ geworden zu sein, eine „soziale Einstellung“ gewonnen zu haben, „Tage-sabläufe und Aufgaben termingerecht und strukturiert erledigen“ zu wollen und zu können. Fast alle Jugendliche sind der Meinung, inzwischen besser Verantwortung für das eigene Leben und auch für andere tragen zu können und sich gegenüber anderen mit legitimen Mitteln durchsetzen zu können. Insgesamt gibt ihnen die Jugendarbeit mehr Selbstsicherheit und damit auch eine bessere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

*B: „Schon. Ich gehe halt mit mir selber besser um. Ich weiß halt, was mir gut tut, was für mich gut ist, was nicht gut ist. Man lernt das einfach. Auch wenn's nur so Kleinigkeiten sind, so „Ich geh jetzt lieber, ne Stunde eher nach Hause“, aber das ist einfach, man merkt das irgendwann, was man ... Man muss halt erst sich lieben, um andere lieben zu können.“ (Kerstin: 170)*

Kerstin hat wieder gelernt zu kämpfen und sich aus ihrer früheren Antriebslosigkeit befreit:

*B: „Doch, dass ich mich reinhängen muss, wenn ich etwas erreichen will. Weil hier ist es ja, wenn ich wirklich was möchte, ich kämpfe ja dafür. Also was heißt, ich kämpfe. Aber es ist halt, ich erzähle denen das, ich erkläre denen das, ich beschreibe es so, wie ich's gerne haben möchte und wie es dann vielleicht aussehen könnte, und ich versuche echt alles, damit es so in die Tat umgesetzt werden kann. So wird's wahrscheinlich dann auch irgendwann, wenn ich dann, n Studienplatz suche oder, n Schulplatz wieder, dass ich mir denke so, du willst es, dann tu auch was dafür.“ (Kerstin: 176)*

Nicht nur Murad gibt an, durch sein Engagement sehr viel offener geworden zu sein und sich inzwischen für die Probleme und Lebensbedingungen anderer zu interessieren. Er hat für sich ein neues Sozialverhalten entwickelt, welches ihm auch erlaubt, Konflikte gewaltfrei zu lösen:

*B: „... Hier hab ich erst irgendwie, glaube ich, gelernt, n Sozialverhalten zu entwickeln. Weil ich ... Vorher war mir das alles scheißegal, was jemand macht. Wenn mich jemand Arschloch genannt hat, hab ich ihm auf die Fresse gehauen.“ (...) „Jetzt versuche ich mit den Leuten zu reden oder wenn die mich halt beleidigen oder irgendwie versuchen mich zu provozieren, ich versuche es einfach ..., einfach das Reingehen und wieder raus aus, m andern Ohr so. Dass es einfach so für mich ist, dass die sagen können: „Ja, da reagiert er ja gar nicht drauf.“ Ich hab gemerkt, dass das einfach viel mehr Sinn macht, als wenn ich da hingeh, ihm eins in die Fresse haue und kriege, ne Anzeige oder so. Und am Ende lande ich irgendwo in der Gosse oder so. (Murad: 80 + 82)*

Durch die Übertragung von Verantwortung und das erfolgreiche Durchstehen von schwierigen Situationen wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt:

*B: „Keine Ahnung, vor welchen Sachen. Aber die Möglichkeiten, die er mir gegeben hat, alleine. „Willst du's machen? Kein Problem. Dann machst du's aber alleine.“ Also, das hat mir auf jeden Fall ... Die Möglichkeit, dass ich's machen durfte, hat mir auf jeden Fall sehr viel Selbstvertrauen gegeben*

*aufgrund dessen, dass es immer gut ging. Klar, kann auch mal was schief laufen. Ist auf der letzten LAN passiert, da ist, ne Fensterscheibe eingeschlagen worden. Hatten wir auch zwar keinen ... Ja, waren wir nicht verantwortlich für. Waren andere. Aber ist letzten Endes passiert. Und ich hatte natürlich trotzdem dann die Pflicht, erst mal zu gucken, wie machen wir das jetzt am besten erst mal, dass das wieder alles seinen geregelten Weg läuft. Und ... Ja. Das gibt mir auf jeden Fall mehr Selbstvertrauen ...“ (Kaith: 107)*

Mehr als die Hälfte der Jugendlichen geben explizit an, auch pädagogische Kompetenzen ausgebildet zu haben. Auf Jugendleiterschulungen, an denen fast alle Jugendlichen teilgenommen haben oder aktuell teilnehmen, werden z.B. auch sozialisationstheoretische, pädagogische Inhalte und situationsbezogene Verhaltensweisen erlernt. Als sehr wichtig wird hier der Umgang mit verschiedenen Charakteren bezeichnet oder auch die Kompetenz, Konflikte gewaltfrei lösen zu können. Einige Jugendliche machen detaillierte Angaben über ihre Art und Weise des Agierens als Jugendleiter, das einem professionellen Verständnis nahe kommt. Kaith, Murad, Kerstin und Nicole nehmen bewusst eine Beobachterposition ein. Sie schätzen die Situation ein und handeln nur (greifen ein), wenn es ihnen angemessen erscheint, d.h. sie die jeweilige Situation als von den beteiligten Akteuren nicht selbst lösbar einschätzen. Hier werden auch Bildungshaltungen deutlich. Nicole z.B. handelt frei nach Hartmut von Hentig, indem sie „die Menschen stärken und die Sachen klären möchte“. Murad beschreibt Jugendarbeit insgesamt als „soziale Bildung“.

#### Transfer von Lernerfolgen für Beruf, Schule und Zukunft

Einige Jugendliche beschreiben auch Lernerfolge, die sie als nützlich für Beruf und Schule einschätzen. Lena hat mit Unterstützung der Pädagogen der Jugendarbeit auch ihren Schulweg wieder eingeschlagen.

*B: „Ja, schon. Ich interessiere mich jetzt mehr für die Schule, für meine Zukunft. Weil, vorher war's echt schwer, weil wenn man mit deutschen Jugendlichen nicht klar kommt, dann will man auch gar nicht mehr zur Schule kommen und irgendwas dort machen. Und seitdem ich in Stadt X bin, finde ich das eigentlich ganz gut. Ich wurde ganz toll aufgenommen in den Klassen. Ich war auch ein Jahr Schulsprecher. Ich wurde erst mal zum Klassensprecher gewählt und dann zum Schulsprecher. Ich war im Schulvorstand. Ich finde das eigentlich echt ganz gut.“ (Lena: 213)*

Kaith wurde von den Fachkräften unterstützt und ermutigt, trotz zahlreicher Misserfolge nicht aufzugeben.

*B: „Davon geh ich mal stark aus. Also, ich möchte nicht wissen, was aus mir geworden wäre, wenn ich nicht unbedingt jetzt hierher gekommen wäre. Also, zuerst einmal geht's los mit Bewerbungsschreiben. Das war ... Ich hab's gehasst. Und Sozialpädagoge Y hat mich da erst mal schon mal immer ermutigt mit: „Du musst jetzt dabei bleiben. Nach fünfzig Absagen ist das zwar immer noch nicht schön, aber muss man's dann weitermachen.“ Also, es war wirklich schwer für mich, ne Ausbildung überhaupt zu bekommen. Aufgrund auch, dass ich mein letztes BBS-Jahr oder meine letzten zwei BBS-Jahre eher in, n Sand geschossen habe, war's natürlich dann damit sich zu bewerben sehr schwer.“ (Kaith: 105)*

Dennis schildert den Transfer seiner Lernerfolge als positive Konsequenz aus der Aneignung eines normativen Bezugsrahmens.

B: „Man kann hier lernen, was für dein späteres Leben vielleicht sehr wichtig sein kann. Zum Beispiel wenn du keinen Respekt vorm Chef oder Respekt so vor ihm hast, kann ..., wenn du ihn falsch mal anlaberst oder so was und der hat noch dazu schlechte Laune, kann's passieren, dass der dich direkt so rausschickt von der Arbeit, dass du gleich gefeuert bist.“ (Dennis: 199)

#### Unterschiede zu anderen Lernfeldern

Häufig wird auf Unterschiede zu anderen Lernfeldern, wie z. B. der Schule hingewiesen, weil in der Jugendarbeit der eigene Wille, das gemeinschaftliche Handeln und Freiwilligkeit im Mittelpunkt stehen.

B: „In der Schule lernt man, was man lernen muss. Und hier lernt man, wie man sich selbst verändert eigentlich.“ (...) „Viel anders wie in der Schule. Anders. In der Schule musst du diesen Unterricht führen. Und hier musst du nichts, musst du nicht machen, aber du willst was machen.“ (Lenny: 198 + 200)

In der Jugendarbeit muss man sich nicht verstellen.

B: „Man kann hier hinkommen, man kann ich sein so, man muss sich nicht verstellen. Hier sind ja alles Gleichgesinnte. (...) Klar, man muss sich an ... Überall muss man sich an Vorschriften halten. Aber hier ist es halt so: „Mach alles, mach bloß nichts kaputt und schade niemandem.“ So „Dann darfst du machen, was du willst. Schrei, wein, lach.“ Das, was man eigentlich überall nicht wirklich darf, kann man halt hier machen.“ (Kerstin: 178)

In der Jugendarbeit wird Ehrlichkeit im Gegensatz zur Berufsausbildung/zum Beruf anerkannt, wie Chris beschreibt.

B: „...Ich hab hier so gelernt, immer freundlich zu sein, immer ehrlich zu sein. Weil, ich will ja auch, dass man auch ehrlich hier zu mir ist. Aber bei der Arbeit ist das, n bisschen ... Man wird gleich unterdrückt, sag ich mal so, wenn man zu freundlich ist, oder ... Ich weiß nicht. Bei der Arbeit ist das so, die erkämpfen sich ihren Arbeitsplatz. Ihren Status, den erkämpfen die sich, indem sie andere fertig machen oder so. Und hier kann ich mir den nicht erkämpfen, ich muss mir den hier auch nicht erkämpfen.“ (Chris: 195)

Auch Steve beschreibt Jugendarbeit als Lernfeld, in dem Fehler gemacht werden können, ohne dass direkte Konsequenzen für das weitere Leben folgen müssen.

B: „Schule, da ist halt das Ding, Schule musst du machen, auch wenn's dir nicht gefällt. Aber die Jugendleiterschulung zum Beispiel kann ich ja sagen, mach ich oder mach ich nicht. Also, deswegen war das wahrscheinlich auch lustiger, weil da hatten wir, auf der Jugendleiterschulung, hatten wir ziemlich viel Freiraum, was man halt in der Schule nicht hat. Und da wird man dann halt ... Ja, okay. Man wird halt angeschnauzt, wenn man, n bisschen Scheiße gebaut hat, ist ja normal. Aber halt in der Schule, dann kommt gleich so: „Klassenkonferenz und ...“ Irgendwie so was. Und deswegen macht halt Schule meistens nicht so viel Spaß.“ (Steve: 329)

## 6. Schlussbetrachtung

Die Botschaft, die von der vorliegenden Studie ausgehen kann, lautet: Sozial benachteiligte junge Menschen engagieren sich trotz schwieriger Ausgangsvoraussetzungen in der Jugendarbeit und sind in der Lage entsprechend ihren Fähigkeiten Verantwortung in diesem Rahmen zu übernehmen.

Diese Integration in das soziale Feld (vgl. Jurt 2008, S. 90) Jugendarbeit geschieht allerdings nicht voraussetzungslos. Für eine gelingende Integration sind etwaige Voraussetzungen seitens der Fachkräfte der Jugendarbeit zu schaffen. Grundvoraussetzung ist die Schaffung einer Vertrauensbasis zu den Jugendlichen, die Anerkennung ihrer Interessen und Bedürfnisse sowie die Zurverfügung-Stellung von Gelegenheiten zum aktiven Mitgestalten in zunächst niedrigschwelligen und zum Teil auch personenbezogenen Settings.

Das seit vielen Jahren in der Fachliteratur geforderte Verständnis der Fachkräfte als Bildungsarbeiter, die ihr Arbeitsfeld als „Gelände mit Bildungschancen“ (Müller/Schulz 2005) wahrnehmen und sensibel jugendliche Selbsttätigkeit begleiten, haben wir an verschiedenen Standorten der Jugendarbeit, an denen wir Interviews geführt haben, vorgefunden. Dort werden Handlungs- und Entscheidungsfreiräume auch für benachteiligte Jugendliche geschaffen, die eigenverantwortliches Denken und Handeln der Jugendlichen ermöglichen.

Besonders förderliche Bedingungen dafür sind auch die grundlegenden Paradigmen der Jugendarbeit Offenheit, Freiwilligkeit, weitgehende Herrschaftsabstinenz, Mitbestimmung, Verantwortung übernehmen können. In den Aussagen der Befragten zu den Besonderheiten der Jugendarbeit und den Unterschieden zu anderen Lernfeldern sind diese Aspekte besonders betont worden.

Darüber hinaus benötigen die meisten der befragten jungen benachteiligten Menschen jedoch kontinuierlich professionelle Ansprechpartner, die ihnen in krisenhaften Situationen zur Seite stehen.

Der Zugang zur Jugendarbeit verläuft, bezogen auf die Befragten unserer Studie, in der Regel über Freunde, in einigen Fällen aus reiner Neugier bzw. der intrinsischen Motivation, etwas tun zu wollen. Alle von uns befragten engagierten Jugendlichen wurden von Fachkräften zunächst angesprochen, an Aktivitäten im Rahmen der Jugendarbeit teilzunehmen und bei der Durchführung und Organisation mitzuhelfen. Hierzu bedurfte es in der Regel keiner großen Motivationskünste seitens der Fachkräfte.

Als regelmäßige Besucher der offenen Angebote waren die Jugendlichen zugleich Adressaten informeller Bildungsprozesse, wie sie in vielen Institutionen der offenen und verbandlichen Jugendarbeit selbstverständlich sind.

In einem weiteren Schritt wurden die von uns Befragten von den Fachkräften der Jugendarbeit häufig für die Teilnahme an Jugendleiterkursen angeworben. Über die Jugendleiterkurse wurden die Befragten mit non-formalen Bildungssettings konfrontiert, in denen zum einen ein normativer Bezugsrahmen vermittelt wird, der die Jugendlichen befähigt, in Zusammenhängen der Jugendarbeit selbsttätig zu sein, zum anderen wurden mit ihnen Grundlagen der gruppenbezogenen Interaktion gemeinsam erarbeitet und teilweise auch die konzeptionellen Leitlinien diskutiert.

B.: „Ja, letzten Endes wissen wir ja, dass wir auch immer einen Bildungsauftrag haben, und versuchen dem eben auch nachzukommen. Das kann ich dann auch Subjektorientierung nennen. Was wir versuchen, ist, genau das eben auch den Jugendleitern näher zu bringen. Und wir erarbeiten Jugendleiterschulungen in der Tat mit unserem Konzept. So dass die Jugendleiter auch über die Leitlinien informiert sind.“ (Experte 2)

Wir gehen deshalb davon aus, dass der Erfolg einer Integration benachteiligter junger Menschen in das soziale Feld Jugendarbeit neben den örtlichen, finanziellen und politischen Rahmenbedingungen von einem emanzipatorisch geprägten professionellen Selbstverständnis und den konzeptionellen Überlegungen der Fachkräfte und Organisationen abhängt.

Der Schlüssel für die Kontinuität des Engagements in der Jugendarbeit liegt für die Zielgruppe der sozial Benachteiligten in der Kombination von drei parallel verlaufenden Strängen. Neben Angeboten der informellen und der non-formalen Bildung erleben die Jugendlichen die Fachkräfte der Jugendarbeit als Unterstützer und Berater in Krisenzeiten und Begleiter in Alltagssituationen. Erst diese Kombination schafft die Voraussetzung dafür, dass die sozial benachteiligten Jugendlichen sich trotz ihrer teilweise existentiellen Sorgen für sinnstiftendes Engagement entscheiden können. Für sie gilt, dass das soziale Feld Jugendarbeit ein Ort ist, an dem man anerkennungstiftende Verantwortung übernehmen kann, die in der Konsequenz auch positive Effekte in der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen zumindest begünstigt. Genannt werden können hierbei exemplarisch:

- Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit
- Stärkung der Selbstsicherheit
- Verbesserung der Impulskontrolle
- Sensibilisierung für mehr Offenheit/Toleranz sowie die
- Entwicklung von Lebensperspektiven

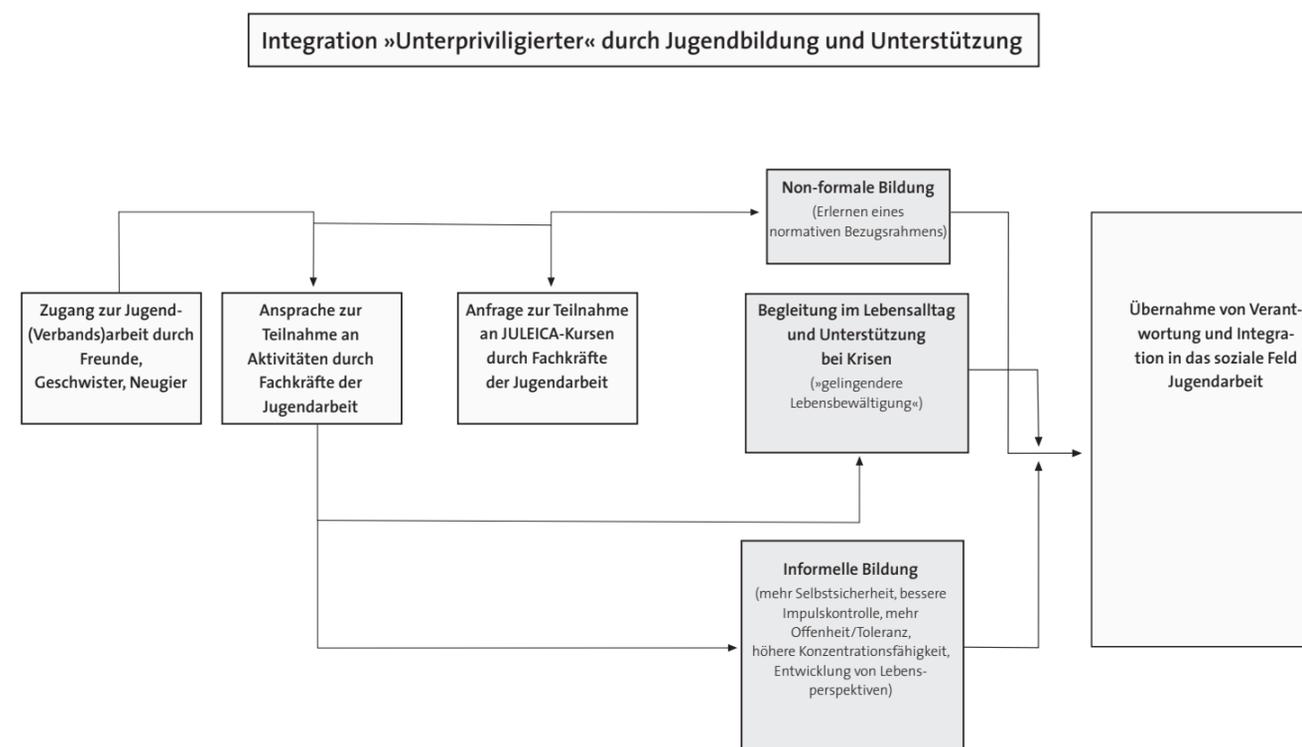
Wir haben in der Studie nur wenige Aussagen zur Verbandsidentifikation gefunden. Die Jugendlichen haben gegenteilig häufig betont, dass sie der rechtlichen Trägerschaft und der wertbezogenen Ausrichtung ihres Engagementfeldes kaum Bedeutung zumessen. Die von uns befragten Jugendlichen identifizieren sich eher mit ihren Einrichtungen vor Ort und den mit diesen konkreten Bedingungen verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten.

Der Grund dafür ist sicher, dass wir kaum Zugänge zu den klassischen niedersächsischen Jugendverbänden erhalten haben, in denen die Weltanschauungen sicher eine größere Rolle spielen. Wir haben uns mit der Studie eher auf offene und gruppenbezogene Einrichtungen in Trägerschaft von Verbänden und Vereinen konzentriert. Eine einfache Übertragung in die Strukturen stärker weltanschaulich oder religiös geprägter Jugendverbandsarbeit ist daher nicht möglich und weist auf einen zukünftigen Forschungsbedarf.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Allerdings zeigt die Studie „Jugend im Verband“ über die Evangelische Jugend ebenfalls kein homogenes Bild bezüglich der Identifikation mit dem Träger und seinem spezifischen Werteprofil. (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier 2008) Möglicherweise nähern sich hier die offenen und gruppenbezogenen Aktivitäten von Verbänden und öffentlichen oder sonstigen freien Trägern an. An dieser Stelle kann nicht näher darauf eingegangen werden. (vgl. Fauser/Fischer/Münchmeier 2008)

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie ist unserer Auffassung nach, dass wir Interviewpartner gefunden haben, die trotz ihrer Problemlagen sowie ihrer geringen Ausstattung mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital zwar zur Gruppe der so genannten „Unterprivilegierten“ zählen können, denen auch in der kritischen Soziologie nur wenig Eigenmotivation und Selbsttätigkeit zugeschrieben wird, die aber teilweise gegenteilig als „sendungsbewusst-engagiert“ charakterisiert werden können. Trotz sozialstrukturell benachteiligter Ausgangsvoraussetzungen finden sie zu einem Engagement im Rahmen der Jugendarbeit. Auch zu dieser Frage besteht weiterer Forschungsbedarf.

Abbildung 4:



## 7. Literatur

- Anhut, Reimund: Die Konflikttheorie der Desintegrationstheorie. In: Bonacker, Thorsten (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Opladen 2002
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main 1982
- Bremer, Helmut/Vester-Lange, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden 2006
- Corsa, Mike/Münchmeier, Richard: Jugend im Verband – eine Anknüpfung an die Realität. In: Corsa, Mike (Hrsg.): Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module. Jugend im Verband 3. Opladen & Farmington Hills 2007, S. 197 - 210
- 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
- Fausser, Katrin/Fischer, Artur/Münchmeier, Richard: Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband 1. 2. Auflage. Opladen und Farmington Hills 2008
- 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
- Gängler, Hans: Jugendverbände. In: Deinet, Ulrich/Nörber, Martin/Sturzenhecker, Benedikt: Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 581-593
- Heitmeyer, Wilhelm u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. 2. Auflage. Weinheim und München. 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
- Jurt, Joseph: Bourdieu. Stuttgart 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
- Maul, Karsten: Jugendarbeit als Initiator humanistisch-orientierter Selbstbildung. In: Kolhoff, Ludger/Wendt, Peter-Ulrich/Bothe, Iris (Hrsg.): Regionale Jugendarbeit. Wiesbaden 2006, S. 102 -122
- Maul, Karsten/Kolhoff, Ludger/Lobermeier, Olaf/Strobl, Rainer: Aktivitätspotentiale junger Menschen in der Jugendarbeit. Wolfenbüttel/Hannover 2008
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg 2005
- Münder, Johannes u.a.: Frankfurter LPK-KJHG (SGBVIII). 3. Auflage. Münster 1999
- Scherr, Albert: Jugendarbeit als Subjektbildung. In: Lindner, Werner/Thole, Werner/Weber, Jochen (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 97-102
- 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
- Weingardt, Martin (2007): Übergangsprobleme von Hauptschülern in der Jugendarbeit. Problemanzeigen und Chancen in schulbezogenen Kursangeboten. In: Deutsche Jugend. 55. Jg. H.4., S. 162-169.
- 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
- 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, Baden Baden 1996

