

# Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten

Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung



# Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten

Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung

Hamburg 2015

Kontakt

Moritz Schwerthelm

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Arbeitsbereich Sozialpädagogik/ Kinder- und Jugendbildung

Universität Hamburg

Telefon +49 40 42838-3751

Fax +49 40 42838-6112

Moritz.Schwerthelm@Uni-Hamburg.de

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/schwerthelm.html>

Titelbild: Hannah Brückner

# Vorwort

Junge Menschen zur Selbstbestimmung sowie zu gesellschaftlicher Mitverantwortung zu befähigen und zu sozialem Engagement anzuregen – das ist der gesetzliche Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die Förderung von Engagement, Partizipation und Demokratiebildung ist damit ein zentrales Handlungsfeld von Jugendeinrichtungen.

Im Hinblick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche entziehen sich Wissenschaft und Praxis jedoch oft dieser Aufgabe. Argumentiert wird, dass problembeladene Heranwachsende wenig bis kein Interesse haben, ihr gesellschaftliches Umfeld mitzugestalten.

Das Projekt „jungbewegt – Dein Einsatz zählt.“ der Bertelsmann Stiftung hat sich vorgenommen, Wege aufzuzeigen, wie Kindern und Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Handeln in demokratischer Verantwortung eröffnet werden können. Im Fokus stand dabei von Anfang an auch die Frage, wie benachteiligte junge Menschen unterstützt werden können. Deshalb wurde unter wissenschaftlicher Federführung von Professor Dr. Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg) der Baustein „Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern – GEBe“ entwickelt. Modellhaft sollte gezeigt werden, wie auch bei Zielgruppen aus prekären Lebensverhältnissen Interesse an einer Mitgestaltung des Gemeinwesens geweckt werden kann.

Zusammen mit sieben Jugendeinrichtungen wurde das Konzept 2012/2013 erprobt. Leitlinie der Projektarbeit: Die Themen der Heranwachsenden stehen stets im Mittelpunkt. Um dies zu gewährleisten, wurden die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen darin geschult, das alltägliche Handeln ihrer jungen Besucher intensiv zu beobachten und darin Anknüpfungspunkte für gesellschaftliches Engagement zu identifizieren. Ausgehend von Alltagsfragen und Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden wurden dialogisch kleine und machbare Projekte entwickelt und die Übernahme einer aktiven zivilgesellschaftlichen Rolle angebahnt.

Der vorliegende Bericht evaluiert diese Modellphase. Entstanden als Masterarbeit in der Betreuung von Professor Sturzenhecker nimmt der Autor Moritz Schwerthelm Erfolge und Schwierigkeiten in der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Jugendeinrichtungen in den Blick, die für Praxis und Wissenschaft wertvolle Erkenntnisse liefert. Die von ihm identifizierten Projekterfolge verdeutlichen, dass die Kinder- und Jugendarbeit ihren emanzipatorischen Anspruch einlösen kann. Dazu müssen Fachkräfte ihre demokratiebildende Aufgabe annehmen, ihre Rolle reflektieren und über entsprechende pädagogische Kompetenzen verfügen.

Die Evaluation belegt empirisch die normativ vielfach benannten Potenziale und strukturellen Chancen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Auf Grund ihres gesetzlichen Auftrags und ihrer Struktur haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, gemeinsam mit den Fachkräften zu bestimmen, welchen Themen sie sich widmen wollen und auf welche Art und Weise dies geschieht. Dies eröffnet ihnen Erfahrungen demokratischen Handelns.

Zum anderen verdeutlicht die Untersuchung aber auch Gefährdungen des Arbeitsfeldes. Hier entstehen für die Fachkräfte Herausforderungen, denen sie sich professionell stellen müssen, wenn sie die Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erhalten wollen. Zum Umgang mit diesen

Herausforderungen hat der Autor praxisorientierte Handlungsempfehlungen entwickelt, die die Ergebnisse der Untersuchungen bündeln.

Die Evaluation ergänzt die im Rahmen des Projektbausteins GEBE entwickelten Handreichungen<sup>1</sup> durch eine umfassende Erhebung der erzielten Wirkungen bei pädagogischen Fachkräften und jungen Menschen und zeigt damit Potenziale wie notwendige Entwicklungsschritte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf. Hierfür zu sensibilisieren, ist der Bertelsmann Stiftung ein zentrales Anliegen. Dazu leistet diese Untersuchung einen wichtigen Beitrag.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Moritz Schwerthelm für die fundierte Evaluation dieses Handlungsstrangs von „jungbewegt – Dein Einsatz zählt.“ sowie Professor Sturzenhecker für die langjährige Unterstützung unserer Arbeit.

Unser Projektteam freut es sehr, wenn diese Untersuchung Ihnen Anregungen für Ihre Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen gibt.

Sigrid Meinhold-Henschel  
Senior Project Manager  
Leitung des Projektes „jungbewegt – Dein Einsatz zählt.“

---

<sup>1</sup> Sturzenhecker, Benedikt. *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh 2015 (i. E.).  
Sturzenhecker, Benedikt, und Moritz Schwerthelm. *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Gütersloh 2015 (i. E.).

# Inhalt

<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>Teil A – Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Projekt GEBE .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Darstellung des Projekts GEBE.....</b>	<b>8</b>
<b>2 Die Engagementprojekte der beteiligten Einrichtungen.....</b>	<b>10</b>
2.1 Beispiel 1: Jugendliche häkeln gemeinsam Mützen, die sie auf Märkten im Stadtteil verkaufen. Die Erlöse spenden sie ihrer Jugendeinrichtung.....	10
2.2 Beispiel 2: Jugendliche gestalten ihren Jugendbereich und eine Außenwand des Jugendhauses .....	11
2.3 Beispiel 3: Jugendliche beteiligen sich an Einstellungsverfahren neuer Mitarbeiter des Jugendhauses.....	11
2.4 Beispiel 4: Jugendliche planen eine Umfrage zu Beschimpfungen und führen sie im Jugendhaus und in einer benachbarten Schule durch .....	11
2.5 Beispiel 5: Jugendliche drehen einen Kurzfilm zu ihren „Lieblings- und Hassorten“ im Stadtteil und präsentieren ihn Bewohnern des Stadtteils .....	12
<b>3 Förderung gesellschaftlichen Engagements in der OKJA.....</b>	<b>13</b>
3.1 Gesellschaftliches Engagement im Projekt.....	13
3.2 Möglichkeiten der OKJA zur Förderung gesellschaftlichen Engagements .....	15
<b>4 Engagement benachteiligter Jugendlicher .....</b>	<b>19</b>
4.1 Benachteiligte Jugendliche – Hinweise aus der Jugendforschung .....	19
4.2 Benachteiligte Jugendliche im Projekt GEBE .....	22
<b>5 Zwischenfazit .....</b>	<b>23</b>
<b>Teil B – Empirische Untersuchung der Erfolge und Schwierigkeiten im Projekt .....</b>	<b>25</b>
<b>6 Methodische Vorgehensweise .....</b>	<b>25</b>
<b>7 Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>26</b>
7.1 Die Ziele im Projekt .....	26
7.2 Die Erfolge im Projekt.....	35
7.3 Mögliche Erfolgsfaktoren im Projekt .....	57
7.4 Die Schwierigkeiten im Projekt .....	64
<b>8 Ergänzende Handlungsempfehlungen zur Engagementförderung .....</b>	<b>74</b>
8.1 Empfehlungen zum professionellen Handeln der Fachkräfte .....	74

8.2	Empfehlungen zum professionellen Handeln der Fachkräfte in der Interaktion mit Jugendlichen .....	75
8.3	Empfehlungen für Weiterbildner .....	76
<b>9</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>78</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>88</b>
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>88</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>89</b>
<b>10</b>	<b>Darstellung der methodischen Vorgehensweise .....</b>	<b>89</b>
10.1	Die Qualitative Inhaltsanalyse .....	89
10.2	Die Gütekriterien .....	92
<b>11</b>	<b>Fragenkataloge .....</b>	<b>94</b>
11.1	Leitfragen für Gruppengespräche mit Fachkräften zur Evaluation des Projekts GEBE-jungbewegt.....	94
11.2	Leitfragen für Gruppengespräche mit Jugendlichen zur Evaluation des Projekts GEBE-jungbewegt.....	96
<b>12</b>	<b>Auswertung der Ziele .....</b>	<b>98</b>
<b>13</b>	<b>Interpretation der Ziele.....</b>	<b>100</b>
<b>14</b>	<b>Auswertung der Erfolge .....</b>	<b>107</b>
<b>15</b>	<b>Auswertung der möglichen Erfolgsfaktoren.....</b>	<b>115</b>
<b>16</b>	<b>Auswertung der Schwierigkeiten .....</b>	<b>117</b>

## Einleitung

„Der Menschenfreund kann den Unterschied zwischen Politik und Nichtpolitik überhaupt nicht anerkennen. Es gibt keine Nichtpolitik. Alles ist Politik. [...] Das gesellschaftliche Problem der Koexistenz selbst ist Politik, durch und durch Politik, nichts weiter als Politik.“ (Herr Settembrini in „Der Zauberberg“; Mann 2010, S. 704 f.)

Die Diskussion um eine Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher<sup>2</sup> ist nicht neu. Seit Beginn der 1990er Jahre ist beobachtet worden, dass das Interesse Jugendlicher am politischen Tagesgeschehen und den politischen Parteien stark abgenommen hat. Dies gilt besonders für Jugendliche, die in Milieus aufwachsen, die in der Diskussion als „politikfern“, „bildungsfern“, „sozial-, oder bildungsbenachteiligt“ oder auch „sozial schwach“ bezeichnet werden (vgl. dazu Kohl/Seibring 2012). Spätestens seit den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie (2006) ist deutlich geworden, dass Jugendliche aus „den unteren sozialen Schichten“ (vgl. ebd.) seltener ein Interesse an Politik haben und sich so auch seltener politisch engagieren als gleichaltrige Jugendliche aus den sogenannten „oberen sozialen Schichten“ (vgl. ebd.). So gaben laut der Shell-Studie (2006) 86% der befragten Hauptschüler an, dass sie sich nicht für Politik interessieren würden. Andere Untersuchungen bestätigen dies (vgl. beispielsweise Reinders 2009; Picot 2011). Die 16. Shell Jugendstudie (2010) zeigt zwar auf, dass das politische Interesse unter Jugendlichen wieder zugenommen hat. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass dies hauptsächlich für Jugendliche aus den „oberen sozialen Schichten“ gilt. Dies führt auch dazu, dass sich die Kluft der unterschiedlichen Bildungschancen zwischen benachteiligten und nicht benachteiligten Jugendlichen vergrößert, da ein Zusammenhang zwischen Engagement und Bildung besteht, sich also engagierte Jugendliche auch durch ihr Engagement bilden (vgl. Reinders 2009; Kohl/Seibring 2012). Um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, sollte nach Wegen gesucht werden, die es benachteiligten Jugendlichen ermöglichen, sich gesellschaftlich zu engagieren. Weiter ist Engagement ein Indikator für die gesellschaftliche Integration der Subjekte. Nehmen Jugendliche ihre „sozialen und politischen Teilhabechancen“ nicht wahr, wächst „die Gefahr ihrer sozialen Exklusion“ (Erben et al. 2013, S.14). Eine solche Entwicklung hätte aber nicht nur Folgen für die einzelnen Subjekte, sondern würde die Stabilität und eine weitere Entwicklung der demokratischen Gesellschaft gefährden. Das Wissen um diese Risiken wirft jedoch die Frage auf, worin die Potenziale zur Förderung des Engagements, insbesondere benachteiligter Jugendlicher, zu sehen sind, da die bisherigen Bildungs- und Förderungsangebote nur selten angenommen werden und somit als nicht geeignet erscheinen. An dieser Stelle kommt das Projekt „GEBE – Gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ ins Spiel (vgl. zum Folgenden Schwerthelm/Sturzenhecker 2014).

„Gefällt den Jugendlichen dein Angebot nicht, stimmen sie mit den Füßen ab. Sie kommen nicht mehr.“, sagte eine der an diesem Projekt beteiligten Fachkräfte. Und da die Teilnahme an Angeboten Offener Kinder- und Jugendarbeit freiwillig ist, haben die Jugendlichen auch das Recht, „nicht mehr zu kommen“. Die Aussage der Fachkraft verdeutlicht aber auch, dass die Jugendlichen durch ihr Wegbleiben ihre Meinung bekunden. Sie „stimmen mit den Füßen ab“. Sie drücken dadurch aus, dass die Angebote dieser Einrichtung bisher nicht zu ihnen passten, sie nicht ihren Bedürfnis-

<sup>2</sup> Hier wird der Begriff „Jugendliche“ genutzt, da während der Projektlaufzeit von „GEBE - Gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ nur die Altersgruppe der Jugendlichen Adressaten der beteiligten Fachkräfte waren. Damit ist nicht gemeint, dass die im Projekt entwickelten und erprobten Handlungsweisen und Methoden nicht auch für die Förderung anderer Altersgruppen wie den Kindern denkbar und praktikabel sind (vgl. dazu Schwerthelm/Sturzenhecker 2015).

sen und Interessen entsprachen. Nur ist es oft nicht leicht herauszufinden, was die Jugendlichen eigentlich brauchen oder wollen. Viele Jugendliche fallen den Fachkräften auf den ersten Blick eher durch ein Handeln auf, das als abweichend, uninteressiert, defizitär und oft auch als lästig empfunden wird. Fachkräfte berichten immer wieder, dass die Jugendlichen herumlungern, mit ihren Handys spielen, Musik hören, sich gegenseitig und andere beschimpfen und aggressiv sind (vgl. Kapitel 4.2). An Angeboten, gerade der politischen Bildung und des gesellschaftlichen Engagements, würden sie nur sehr begrenzt teilnehmen. Auch hier scheinen die Angebote nicht zu ihnen zu passen, sie scheinen nicht das zu sein, was sie brauchen. Das bedeutet, es „fehlen zeitgemäße Engagementmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Die traditionellen Formen des Engagements scheinen nicht mehr den Interessen von Kindern und Jugendlichen zu entsprechen“ (Bertelsmann Stiftung 2011, S. 4). Dies deutet darauf hin, dass die unterstellte Bildungs- bzw. Politik-„Ferne“ nicht den Jugendlichen zuzuschreiben ist, sondern dass politische und pädagogische Institutionen nur selten herausfinden, was diese Jugendlichen benötigen, was sie interessiert und wie genau daraus Themen gesellschaftlichen Engagements werden könnten. Sind dann vielleicht eher die Institutionen den Jugendlichen „fern“ und nicht diese einer politischen Selbstbildung (vgl. dazu Bremer/Kleemann-Göhring 2010)? Wie können Fachkräfte dann Angebote konzipieren, an denen die Jugendlichen Interesse haben, den Jugendlichen also „näher“ sind und sie aus dieser „Nähe“ heraus Potenziale für ein gesellschaftlich-politisches Engagement entfalten könnten? Woran haben benachteiligte Jugendliche überhaupt Interesse, wofür würden sie sich engagieren, was ist ihnen wichtig und wie finden Fachkräfte das heraus? Das Projekt „GEBE- Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ ist eines der Projekte, die eine Antwort auf diese Frage und damit verbunden neue Ansätze zur Förderung gesellschaftlichen Engagements für pädagogische Fachkräfte gesucht haben bzw. suchen (vgl. Sturzenhecker 2011a).

Ziel der vorliegenden Evaluation ist es, die Entwicklungen in diesem Projekt mit seinen Erfolgen und Schwierigkeiten zu analysieren. Dazu wurden elf Interviews mit Fachkräften und Jugendlichen geführt, um empirisch herauszuarbeiten, welche Erfolge aber auch welche Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projekt GEBE erreicht worden bzw. aufgetaucht sind. Da es aber nicht ausreicht, lediglich die Schwierigkeiten zu benennen, sollen auch Lösungsvorschläge als mögliche alternative Handlungsweisen entwickelt werden, um zukünftige Förderversuche zu unterstützen. Aus den Hinweisen zu Projekterfolgen und den möglichen Faktoren, die diese Erfolge bedingt haben, sowie den Schwierigkeiten im Projekt und den möglichen alternativen Handlungsweisen, sollen Handlungsempfehlungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher für Pädagogen<sup>3</sup> der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erarbeitet werden. Das Grundinteresse bleibt dabei die Frage, wie Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher fördern können.

Dazu wird wie folgt vorgegangen: Das *erste Kapitel* widmet sich der Beschreibung des Projekts, seiner Struktur, seiner Inhalte und seinen Herangehensweisen. Das *zweite Kapitel* beschreibt die Entwicklungen des Projekts. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie die Förderung gesellschaftlichen Engagements in GEBE von den Fachkräften der beteiligten Einrichtungen umgesetzt worden ist. Dazu werden einige Engagementprojekte aus den beteiligten Einrichtungen beispielhaft beschrieben. Im *dritten Kapitel* wird der theoretische Rahmen des Projekts mit seinen konzeptionellen Grundlagen beschrieben. Das heißt, es wird versucht die Frage zu klären, welche

---

<sup>3</sup> Zur besseren Lesbarkeit verwendet diese Publikation vorwiegend die männliche Sprachform. Bei allen Funktionsbezeichnungen sind stets auch andere Geschlechter gemeint.



theoretischen Annahmen dem Begriff gesellschaftlichen Engagements im Projekt zugrunde lagen. In diesem Kapitel soll außerdem das Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) mit seinen spezifischen Aufgaben nach §11 (1) SGB VIII und seinen besonderen Rahmenbedingungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements beschrieben werden, um den Arbeitskontext des Projekts zu verdeutlichen. Dabei wird die Förderung gesellschaftlichen Engagements im Sinne Sturzenheckers (2015, i.E.) als eine „Kernaufgabe Offener Kinder- und Jugendarbeit“ entworfen. Im *vierten Kapitel* wird dann auf die Adressaten des Projekts, die benachteiligten Jugendlichen eingegangen. Zum einen werden ihre aktuellen Lebenslagen in der Gesellschaft beschrieben, woraus abgeleitet werden kann, welche Bedeutung diese Lebenslagen für die Förderung ihres gesellschaftlichen Engagements haben können. Zum anderen werden die beteiligten Jugendlichen und Gruppen des Projekts mit ihren Handlungsweisen in ihren Jugendhäusern dargestellt. Darauf folgt ein Zwischenfazit, das die Ergebnisse aus Teil A zusammenfasst.

Nach diesem ersten Teil folgt der empirische Teil. In *Kapitel 6* wird die methodische Vorgehensweise kurz skizziert. Daran anschließend werden im *siebten Kapitel* die Ergebnisse der Interviewanalysen vorgestellt. Dabei wird auf die Ziele, sowie auf die Erfolge und Schwierigkeiten des Projekts eingegangen, um Erfolgsfaktoren bzw. mögliche alternative Handlungsweisen herauszuarbeiten. Aus diesen Analysen werden im *achten Kapitel* ergänzende Handlungsempfehlungen für Pädagogen und Weiterbildner zur Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter entworfen. Daran schließt das *neunte Kapitel* an, das die Evaluationsergebnisse zusammenfasst und Ausblicke zur Thematik der Förderung gesellschaftlichen Engagements eröffnet.

## Teil A – Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Projekt GEBE

Teil A widmet sich der Darstellung des Projekts GEBE. Dabei wird einerseits der Rahmen des Projekts erläutert. Andererseits werden die Entwicklungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen, das heißt die reale Umsetzung des Projekts, beschrieben. Außerdem soll das dem Projekt zugrundeliegende Konzept eines entgrenzten Begriffs gesellschaftlichen Engagements als demokratisches Handeln in Öffentlichkeiten erläutert und die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem gesetzlichen Auftrag, ihren strukturellen Charakteristika und ihren Handlungsansätzen dargestellt werden. Im letzten Kapitel dieses Teils wird auf die Adressaten, die benachteiligten Jugendlichen, eingegangen, wobei zum einen auf aktuelle Ergebnisse der Jugendforschung zurückgegriffen wird und zum anderen die konkret beteiligten Jugendlichen im Projekt beschrieben werden.

### 1 Darstellung des Projekts GEBE

„Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern – GEBE“ ist ein Teilprojekt von „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“, dessen Ziel es war, dass...

*„gesellschaftliches Engagement von jungen Menschen zu einem politischen Schwerpunkt in Bund, Ländern und Kommunen wird, sich Kindertagesstätten und Schulen zu Orten der Engagementförderung entwickeln, Jugendliche auch außerhalb der Schule attraktive Möglichkeiten finden, um sich freiwillig zu engagieren [und] in Kommunen gemeinnütziges Engagement anerkannt und langfristig gefördert wird“ (Bertelsmann Stiftung 2011, S. 2.).*

Das Projekt „jungbewegt“ ist in den Arbeitsfeldern Kita, Schule und außerschulische Jugendbildung in Kooperation mit den Bundesländern Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt umgesetzt worden, wobei sich das Teilprojekt „GEBE“ auf das Arbeitsfeld der außerschulischen Offenen Kinder- und Jugendarbeit konzentrierte. Dieses Projekt soll im Folgenden näher beschrieben werden (vgl. zum Folgenden Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

Das Teilprojekt startete im Herbst 2012 mit sieben Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus Kommunen bzw. Bezirken der Städte Mainz, Berlin, Magdeburg und Halberstadt, die sich die Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher zum Ziel gesetzt hatten. Sie wollten hierzu neue Arbeitsweisen und Methoden entwickeln und erproben, die eben jene Jugendlichen erreichen, die im Alltag der Jugendhäuser – aber auch allgemein – nur selten die Chance bekommen mitzubestimmen und mitzugestalten. Benachteiligte Jugendliche haben wenig Möglichkeit, sich überhaupt mit ihren Meinungen und Anliegen öffentlich zu zeigen. Wenn es ihnen gelingt und sie ihre Stimme erheben, wird ihr Handeln von Gesellschaftsmitgliedern oft als deviant wahrgenommen (vgl. u.a. Böhnisch 2010; Calmbach/Borgstedt 2012). Die beteiligten Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wollten den benachteiligten Jugendlichen (wieder) „näher“ kommen und sie dabei unterstützen, neue Handlungsweisen zu entdecken, um in der Gesellschaft mitzubestimmen und mitgestalten zu können. Das entspricht dem Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit nach §11 des achten Sozialgesetzbuches, der als Ziel setzt, dass die Jugendlichen in der Jugendarbeit Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement erwerben.

Über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren entwickelten und erprobten die beteiligten Fachkräfte pädagogische Handlungsansätze, Methoden und Arbeitsmaterialien zur Förderung gesellschaftli-

chen Engagements. Dabei wurden sie von Beratern und Projektverantwortlichen unterstützt. Jeweils zwei Fachkräfte aus jeder beteiligten Einrichtung dokumentierten regelmäßig (ca. zwei Arbeitsstunden pro Woche) ihren Arbeitsprozess und luden die Berichte auf eine Online-Plattform hoch, wo sie von dem Beratungsteam Kommentare und Anregungen erhielten. Die hochgeladenen Berichte wurden auch von den anderen beteiligten Fachkräften gelesen und kommentiert, wodurch diese auch Einblicke in die Arbeitsweisen und Herangehensweisen der anderen Einrichtungen bekamen. Ein regelmäßiger Austausch und die damit verbundene Reflexion der pädagogischen Arbeit wurden durch Online-Beratungen und eine Online-Materialiensammlung ermöglicht, die aus sozialpädagogischer Fachliteratur, Methoden und Übungen zu den Themen gesellschaftlichen Engagements, Partizipation und Demokratiebildung bestand und sukzessiv – am Arbeitsprozess der Fachkräfte orientiert – erweitert wurde. Ergänzend zur regelmäßigen Beratung im Internet fanden drei ganztägige Beratungstreffen aller Beteiligten statt, bei denen aus den Projekten der einzelnen Einrichtungen berichtet wurde, gemeinsame Beratungen erfolgten und vom Beratungsteam neue methodische Vorschläge gemacht wurden. Telefonkonferenzen ergänzten die prozessbegleitende Beratung.

Zu Beginn des Projekts wurde den Fachkräften eine längere Beobachtungsphase empfohlen, in der sie zunächst ganz genau hinschauen sollten, was ihre Besucher beschäftigte und welches ihre Themen und Anliegen waren. Diese Phase war entscheidend für die weiteren Entwicklungen im Projekt, denn die Themen und Anliegen der Jugendlichen wurden zum Ausgangspunkt für Ansätze gesellschaftlichen Engagements. Vielseitige und unterschiedliche Angebote wurden dialogisch mit den Jugendlichen entwickelt und durchgeführt. Dabei ging es nicht darum, außergewöhnliche Großprojekte politischer Bildung zu erwarten, sondern das Gesellschaftliche im alltäglichen Handeln der Jugendlichen im Jugendhaus und in der Kommune zu entdecken. Damit konnten kleine, aber hoch relevante alltägliche Formen und Themen gesellschaftlichen Engagements entdeckt und realisiert werden. Bei der Umsetzung konnten sowohl die Fachkräfte und Berater als auch die Jugendlichen Erfahrungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements sammeln. Gemeinsam haben sie Handlungsweisen entwickelt, die den Jugendlichen Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglichen, sie bei ihrer Selbstbildung unterstützen, indem sie Selbstwirksamkeit erfahren und Selbstbestimmung entwickeln und so ihr gesellschaftliches Engagement gefördert werden kann.

## 2 Die Engagementprojekte der beteiligten Einrichtungen

Im folgenden Kapitel soll verdeutlicht werden, welche Ansätze zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in den beteiligten Einrichtungen entwickelt wurden und welche Projekte bzw. Aktionen dabei entstanden. Die hier getroffenen Aussagen wurden im Sinne der Handlungspausenforschung (vgl. Richter et al. 2003)<sup>4</sup> von den Fachkräften der Einrichtungen korrigiert und ergänzt, also kommunikativ validiert. In jedem der beteiligten Jugendhäuser wurden Projekte initiiert, die die Interessen und Anliegen der Jugendlichen zum Ausgangspunkt hatten. In ihnen haben Jugendliche durch ihre Mitbestimmung und Mitgestaltung selbstbestimmt Verantwortung für sich und für andere übernommen und wichtige Erfahrungen gesellschaftlichen Engagements sammeln können. Fünf dieser Projekte, sowie ihre Entstehungsprozesse werden im Folgenden skizziert.<sup>5</sup>

### 2.1 Beispiel 1: Jugendliche häkeln gemeinsam Mützen, die sie auf Märkten im Stadtteil verkaufen. Die Erlöse spenden sie ihrer Jugendeinrichtung

In der ersten Beobachtungsphase fiel einem der beteiligten pädagogischen Teams das große Interesse der Jugendlichen an Mode auf. Es begann damit, dass ein Junge mit seiner neuen Mütze in die Einrichtung kam. Der Wunsch anderer Jugendlicher, solche Mützen zu tragen, veranlasste die Fachkräfte vorzuschlagen, Mützen selbst zu produzieren. Diesem Vorschlag standen die Jugendlichen anfangs skeptisch gegenüber. Sie fragten sich, ob sie überhaupt Häkeln wollen und bezweifelten, dass sie dazu fähig seien. Die Fachkräfte konnten die Jugendlichen aber überzeugen, vorsichtige Versuche zu unternehmen. Attraktiv war für die Jugendlichen, die Mützen mit geringen ökonomischen Ressourcen für sich selbst produzieren zu können. Diese Motivation änderte sich aber im Verlauf des Projekts, und einige Jugendliche begannen die Mützen gemeinsam mit den Fachkräften zu verkaufen, um die Einnahmen „für das [Jugend]Haus einzusetzen“ oder in „Spielzeug für die Kleinen“ zu investieren, so die Jugendlichen. Dabei trauten sich einige Jugendliche noch nicht zu, sich mit ihren selbstgemachten Mützen zu zeigen. Die Pädagoginnen beschafften ihnen Vorlagen und Wolle. Die Jugendlichen suchten die Farben selbst aus und entschieden auch selbstbestimmt, was sie häkelten.

Die Jugendlichen saßen während des Häkelns mit den Pädagoginnen über längere Zeit in einem Raum und arbeiteten an ihren Mützen. Diese Konzentration war bisher nicht typisch für das Handeln der Jugendlichen gewesen. In diesen Situationen öffneten sich die Jugendlichen auch zunehmend gegenüber den Fachkräften und erzählten aus ihrem Leben und von ihren Problemen. Die Häkeltreffen wurden zur „Kommunikationszentrale“, beschrieb eine Fachkraft. In den Erzählungen erkannten die Fachkräfte weitere Hinweise auf Themen, die für die Jugendlichen wichtig waren, beispielsweise Schule, Eltern, Peer Group, Drogen und Sex. Diese möglichen Engagementsthemen können in Zukunft aufgegriffen werden.

---

<sup>4</sup> In der Handlungspausenforschung wird während des gesamten Forschungsprozesses von einem „wechselseitig anerkannten Subjektstatus“ (Coelen 2010, S. 176) ausgegangen. Grundannahme ist dabei, dass die Interpretationen der Forschenden durch die Erforschten bestätigt werden müssen. Nur die Erforschten können den Forschenden Auskunft darüber geben, ob sie das Handeln der Erforschten richtig wahrgenommen und gedeutet haben. Sie sind die Experten für ihr eigenes Handeln, ihre Lebenswelt.

<sup>5</sup> Dazu wurde auf Einrichtungsportraits zurückgegriffen, die zur Evaluation und Darstellung des Projekts GEBE entwickelt wurden. Diesen wurden zur folgenden Darstellung Textteile entnommen. Die vollständigen Einrichtungsportraits sind erschienen in Sturzenhecker/Schwerthelm (2015).

## **2.2 Beispiel 2: Jugendliche gestalten ihren Jugendbereich und eine Außenwand des Jugendhauses**

Ein anderes Engagementprojekt begann mit einem von Jugendlichen bemalten Couch-Tisch. Die Jugendlichen hatten den Tisch mit Edding-Tags und Kritzeleien überzogen. Angeregt durch die Beratungstreffen verurteilte das Team die Schmierereien ausnahmsweise nicht, da sie erkannten, dass der Tisch eigens für die Jugendlichen zur Verfügung gestellt wurde. Die Fachkräfte interpretierten das Handeln der Jugendlichen als eine Form der Aneignung des Jugendbereichs und erkannten darin ein Potenzial gesellschaftlichen Engagements. Da der Tisch mit Graffiti-Tags bemalt wurde, schlugen sie den Jugendlichen vor, die Wände des Jugendbereichs mit Graffiti zu gestalten. Das Team eröffnete den Jugendlichen damit die Aneignung nicht nur eines Tisches, sondern eines ganzen Raums innerhalb des Jugendhauses. Es entstand ein Graffiti-Projekt, in dem die Jugendlichen die Wände des Jugendbereiches selbstbestimmt gestalten konnten und handelnd aktiv wurden. Auf die Unterstützung des Teams griffen die Jugendlichen dann zurück, wenn sie neues Material wie Farbdosen benötigten, aber auch, wenn sie eine Wand fertig gestaltet hatten und für ihr selbstbestimmtes Handeln Anerkennung einforderten.

## **2.3 Beispiel 3: Jugendliche beteiligen sich an Einstellungsverfahren neuer Mitarbeiter des Jugendhauses**

Ein weiteres Jugendhaus suchte während des Projektes eine Vertretung für die Elternzeit einer Mitarbeiterin. Dies nutzten die Fachkräfte, um die Jugendlichen bei der Auswahl der neuen Fachkraft zu beteiligen. Dazu entwickelten die Jugendlichen zusammen mit einer Pädagogin Fragen an die Kandidaten wie „Was würden Sie tun, wenn zwei Kinder sich prügeln?“, „Was würden Sie tun, wenn ein Kind weint?“, oder „Haben Sie schon mal mit Kindern Ausflüge gemacht?“. Das Team wählte unter den Bewerbern eine Person aus, die dann ein Gespräch mit den Jugendlichen führen musste. Die Jugendlichen bestimmten eine Delegation, die an dem Bewerbungsgespräch teilnahm. Nach dem Gespräch reflektierten die Jugendlichen mit einer Mitarbeiterin ihre Eindrücke. Sie sagten, dass das Gespräch gut gewesen sei, weil ihnen die Fragen wichtig waren und die Pädagogin gute Antworten gegeben hatte. Die Jugendlichen machten von dem Vetorecht, das ihnen von dem Team zugesichert wurde, nicht Gebrauch. „Hätten sie die Mitarbeiterin abgelehnt, so hätten wir darauf reagieren müssen und hätten das Gespräch mit ihnen gesucht“, so ein Mitarbeiter des Jugendhauses. Die Jugendlichen reflektierten dabei ihre Erwartungen an Pädagogen und erlangten ein Bewusstsein darüber, dass die neue Mitarbeiterin für sie eingestellt wurde. Der Mitarbeiterin wurde dadurch bewusst, dass die Meinungen und Interessen der Jugendlichen in der Einrichtung von Bedeutung sind.

## **2.4 Beispiel 4: Jugendliche planen eine Umfrage zu Beschimpfungen und führen sie im Jugendhaus und in einer benachbarten Schule durch**

In einem der beteiligten Jugendhäuser kam es immer wieder zu Konflikten zwischen Fachkräften und Jugendlichen, weil die Fachkräfte den Sprachgebrauch der Jugendlichen als problematisch empfanden. Besonders die gegenseitigen Beschimpfungen fielen den Mitarbeitern auf. Um – wie im Projekt empfohlen – in einen Dialog mit den Jugendlichen zu treten, begann eine Fachkraft damit, mit den beteiligten Jungen die von ihnen verwendeten Schimpfwörter zu sammeln. Dabei bemerkte sie, dass die Schimpfwörter der Jugendlichen nicht nur beleidigend, sondern auch, humorvoll, selbstdarstellerisch und auch kreativ sein konnten. Sie erkannte, dass die Jugendlichen hier ein kreatives Potenzial besitzen. Dies artikulierten die Jugendlichen sogar selbst, als sie gefragt wurden, wofür sie Experten seien: „Für Schlägereien und für Ausdrücke und so Sprüche!“.

Bei einem Gespräch über die Wörter teilten die Jugendlichen ihre Schimpfwortsammlung selbstständig in zwei Kategorien ein: „*Witz und Ernst*“. Mit Unterstützung der Pädagogin kamen sie dann auf die Idee, eine Umfrage zu Konnotationen der Wörter bzw. zur sozialen Bedeutungskonstruktion in dem Jugendhaus und der angrenzenden Schule durchzuführen. Dazu wurden einige der gesammelten Beleidigungen ausgewählt, und Schüler wurden gefragt, ob sie diese Beleidigungen als „*Witz*“ oder „*Ernst*“ empfanden. Die beiden Kategorien wurden dabei wieder von den Jugendlichen vorgeschlagen. Dazu überlegten die Jugendlichen, dass sie zwei Exemplare des Fragebogens benötigten. Auf einem müsse gefragt werden, ob man die Beleidigungen als witzig oder ernst empfindet, wenn man sie zu jemandem sage. Auf dem zweiten Exemplar müsse dann gefragt werden, ob man die Beleidigungen als witzig oder ernst empfindet, wenn sie jemand zu einem selbst sage. So entwarfen die Jugendlichen die Fragebögen und fügten Smileys (als „rating scale“) ein, damit Befragte ankreuzen konnten, in welchem Grad sie die Beleidigungen witzig oder ernst fänden. Die Umfrage wurde anschließend selbstständig von den Jugendlichen in den Klassen durchgeführt. Anschließend schlug die Pädagogin der Projektidee entsprechend vor, Bewohner des Stadtteils zu ihrem Schimpfwortgebrauch zu befragen und die Interviews mit einer Videokamera aufzuzeichnen. Dies war dann der Ausgangspunkt für das folgende Projekt.

## **2.5 Beispiel 5: Jugendliche drehen einen Kurzfilm zu ihren „Lieblings- und Hassorten“ im Stadtteil und präsentieren ihn Bewohnern des Stadtteils**

Der Vorschlag der Pädagogin, auch Bewohner des Stadtteils bezüglich ihrer Einstellungen zu Beschimpfungen zu interviewen und diese dabei zu filmen, wurde von den Jugendlichen zwar aufgegriffen, aber im Sinne ihrer eigenen Interessen adaptiert, und so befragten und filmten sie sich selbst an ihren „*Lieblings- und Hassorten*“. Dabei haben sie sich folgende Fragen gestellt: „*Für welchen Ort hast du dich entschieden? Mit wem und wann nutzt du diesen Ort? Was findest du an diesem Ort besonders gut /schlecht? Was würdest du an diesem Ort verändern, wenn du könntest?*“ Bei der Videoaufzeichnung versteckten sich einige Jungen unter ihren Kapuzenpullovern, weil sie später nicht erkannt werden wollten. Der Film wurde nach Fertigstellung in einem nahegelegenen Mehrgenerationenhaus der Öffentlichkeit präsentiert. Bei der Filmvorführung hatten die Zuschauer die Möglichkeit, den Jugendlichen Rückmeldungen zu geben, indem sie auf eine Wandzeitung neben die im Film vorgestellten Orte rote und grüne Punkte klebten; so konnten sie ebenfalls Stellung beziehen, welches ihre Lieblings- bzw. Hassorte sind.

Die Darstellung der Engagementprojekte in dem Projekt GEBE konnten verdeutlichen, dass die Fachkräfte der beteiligten Einrichtungen, ausgehend von ihren Beobachtungen des alltäglichen Handelns der Jugendlichen in den Jugendhäusern, Partizipations- und Bildungspotenziale wahrgenommen und diese aufgegriffen haben, um den Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement zu eröffnen. Im folgenden Kapitel soll diese Herangehensweise theoretisch genauer beschrieben und dabei geklärt werden, was im Projekt GEBE unter dem Begriff des „gesellschaftlichen Engagements“ verstanden wurde.

### 3 Förderung gesellschaftlichen Engagements in der OKJA

Wie bereits beschrieben, wurde das Projekt GEBE in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt. In diesem Kapitel wird erläutert, mit welchen Ansätzen in dem Projekt zur Förderung des Engagements gearbeitet wurde. Es wird dargestellt, was die Projektverantwortlichen unter „gesellschaftlichem Engagement“ verstanden, um zu zeigen, wie sie dieses fördern wollten (Kapitel 3.1). Zum anderen muss die Verortung des Projekts im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit erläutert werden, da sich die Herangehensweisen der Projektbeteiligten zu einem großen Teil aus dem Kontext des Arbeitsfeldes erklären lassen. Denn die OKJA bietet auf Grund ihres gesetzlichen Auftrags, ihrer Organisationsstruktur und ihrer spezifischen Handlungsansätze Möglichkeiten und Grenzen für eine Förderung gesellschaftlichen Engagements. Diese sollen hier ebenfalls beschrieben werden (Kapitel 3.2).

#### 3.1 Gesellschaftliches Engagement im Projekt

„Gesellschaftliches Engagement“ ist ein Begriff, der vielfach und mit vielseitigen Bedeutungen im alltäglichen Sprachgebrauch genutzt wird. Sucht man „gesellschaftliches Engagement“ über eine Internet-Suchmaschine, so bekommt man hauptsächlich Einträge von Unternehmen vorgeschlagen, die ihre *Corporate Responsibility*, ihre Unternehmensverantwortung für die Gesellschaft, erläutern. Dies ist eine Bedeutung, die im Projekt mit „gesellschaftlichem Engagement“ nicht gemeint war. Der Begriff könnte auch von ähnlichen Konzepten des Engagements, wie sozialem, politischem, ehrenamtlichem, bürgerschaftlichem und freiwilligem Engagement, unterschieden werden. Im Projekt GEBE wurde diese Differenzierung jedoch nicht vorgenommen. Vielmehr schließt der weite Begriff des gesellschaftlichen Engagements, wie er im Projekt verwendet wurde, diese Konzepte zum Teil mit ein. Gesellschaftliches Engagement in GEBE sollte in einer demokratischen Zivilgesellschaft verankert und damit auch sozial und politisch sein. Die Freiwilligkeit war ebenfalls ein Grundprinzip, was nicht zuletzt mit der grundsätzlich freiwilligen Teilnahme an Angeboten Offener Kinder- und Jugendarbeit zusammenhängt, wie in Kapitel 3.2 genauer beschrieben wird. Auch eine Bürgerschaftlichkeit im Sinne des gemeinsamen Handelns von Bürgern für einander umfasst der verwendete Begriff. Lediglich eine Ehrenamtlichkeit im strengen Sinne der Wortherkunft schloss der Begriff nicht mit ein, da die Jugendlichen im Projekt keine öffentlichen Ämter bekleideten.<sup>6</sup> Im Folgenden wird differenzierter erläutert, welches Konzept der Projektverantwortlichen von GEBE hinter dem entgrenzten Begriff des gesellschaftlichen Engagements steht. In Anlehnung an die Enquete-Kommission (2002, S.86-90) definierte die Bertelsmann Stiftung als Projektträger „gesellschaftliches Engagement“ wie folgt (Meinhold-Henschel 2010, S. 51): „Engagement:

- ist freiwillig und gemeinwohlorientiert,
- verfolgt einen Eigensinn und dient auch der Realisierung eigener Interessen,
- findet im öffentlichen Raum statt und wird in der Regel gemeinschaftlich ausgeübt,
- ist nicht auf materiellen Gewinn gerichtet,
- umfasst freies soziale Handeln und politische Partizipation,
- greift gesellschaftliche Anliegen auf und macht sich zu deren Anwalt.“

---

<sup>6</sup> Zwar wurden in wenigen einzelnen Projekten Rollen oder Positionen von den Jugendlichen eingenommen, wie zum Beispiel „Junior-SozialarbeiterIn“ oder „Thekendienst“, streng genommen waren diese aber eher informellen Charakters, vergleicht man sie beispielsweise mit dem Ehrenamt eines Vereinsvorstands.

Es wird deutlich, dass hier nicht Unternehmen oder Institutionen gemeint sind, die ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nachkommen sollen. Es geht um Gesellschaftsmitglieder (Subjekte), die aus eigener Initiative, das heißt freiwillig, aber auch eigenen Anliegen und Interessen folgend, gemeinsam mit anderen Gesellschaftsmitgliedern in Öffentlichkeiten politisch und anwaltschaftlich handeln. Sturzenhecker (2013) formuliert das politische Handeln aus, indem er noch einmal betont, dass gesellschaftliches Engagement auch „demokratisches Mitentscheiden und Mithandeln“ umfasse, und hebt damit die Verankerung einer Förderung gesellschaftlichen Engagements in den Kontext der demokratischen Zivilgesellschaft hervor. Gesellschaftliches Engagement ist damit nicht „nur“ politisch, sondern vor allem auch demokratisch. Dies betont er im Anschluss an das Projekt erneut, wenn er schreibt, dass diese Verankerung des Konzepts in einer demokratischen Zivilgesellschaft nötig sei, da „gesellschaftliches Engagement an sich ja auch in totalitären Gesellschaften stattfinden kann“ (ebd. 2015; i.E.). Die Konzeptualisierung gesellschaftlichen Engagements als demokratisches Mitbestimmen und Mithandeln verweist auch auf die Partizipation und Demokratiebildung der Jugendlichen. Die Begriffe „Partizipation“ und „Demokratiebildung“ wurden im Projekt GEBE nicht klar vom Begriff des „Gesellschaftlichen Engagements“ abgegrenzt. Vielmehr wurden sie synonym verwendet. Da gesellschaftliches Engagement im Projekt als aktive Mitbestimmung und -gestaltung in Öffentlichkeiten der demokratischen Gesellschaft konzipiert wurde, schließt es auch die Partizipation und Demokratiebildung der Jugendlichen mit ein.<sup>7</sup>

Die Verortung des gesellschaftlichen Engagements im öffentlichen Raum einer demokratischen Gesellschaft kann in Anlehnung an Helmut Richters „Kommunalspädagogik“ (2001) noch genauer vorgenommen werden. So kann der öffentliche Raum hier vor allem kommunal verstanden werden. Die Kommune ist der nächste Ort außerhalb der Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die kleinste räumlich-politische Einheit der demokratischen Gesellschaft, in der Jugendliche die Möglichkeit haben, politisch zu handeln. Das sozialräumliche Handlungskonzept der Sozialpädagogik unterstreicht dies, wenn mit dem Konzept davon ausgegangen wird, dass sich Jugendliche ihren Sozialraum aktiv aneignen (vgl. u.a. Deinet 2009). Der Sozialraum der Jugendlichen ist in erster Linie ein lokaler und damit kommunaler Raum. Sturzenhecker (2015) weist jedoch darauf hin, dass bereits in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Öffentlichkeiten bestehen, da diese Teil der Gesellschaft sind und die Einrichtungen „vielfach mit der Gesellschaft und besonders der sie umgebenden Kommune verknüpft“ (ebd., i.E.) sind. So wird das Jugendhaus als „embryonic society“ (Dewey 1907) entworfen (vgl. Sturzenhecker 2015). Jugendliche hätten damit also schon im Jugendhaus, als Mitglieder dieses Teils der Gesellschaft, die Möglichkeit, sich gesellschaftlich zu engagieren. Das Engagement der Jugendlichen sollte dementsprechend sowohl im Jugendhaus als auch in der „angrenzenden“ Kommune gefördert werden. Öffentlichkeit zeichnet sich dabei durch „die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen und hören, was wir hören...“ (Arendt 2005, S. 63) aus. Dadurch, dass Jugendlichen ermöglicht wird, dass andere sie und ihre Anliegen und Themen wahrnehmen, bekommen sie auch die Möglichkeit, die Perspektiven der anderen wahrzunehmen und sich mit diesen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.; Sturzenhecker 2015). Dabei ging es im Projekt auch darum, dass Jugendliche als mündig anerkannt werden. Öffentlichkeit wird hier also „als Raum kompetitiver Auseinandersetzung“ verstanden, „in dem Bürger/-innen nach [...] Anerkennung [...] streben“ (Blum 2012, S. 96).<sup>8</sup> Ent-

---

<sup>7</sup> Näher kann auf den Zusammenhang von Partizipation, Demokratiebildung und der Förderung gesellschaftlichem Engagement an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. dazu aber Kapitel 3.2.; und Sturzenhecker 2015). Deutlich ist, dass diese Begriffe theoretisch nicht synonym verwendet werden können.

<sup>8</sup> Sturzenhecker (2015) weist daraufhin, dass im Projekt das Hinaustreten aus dem Privaten in das Öffentliche nicht als die „Veröffentlichung des Privaten“ (ebd., i.E.) verstanden wird. Auch sollen Kinder und Jugendliche nicht schutzlos in Öffentlichkeiten „geschubst“ werden. Vielmehr „geht es um eine [pädagogisch begleitete] Annahme und Praxis des BürgerInnenstatus“ (ebd.; Ergänzung M.S.).



grenzt ist der Begriff des „gesellschaftlichen Engagements“ im Projekt also deshalb, weil er sich nicht auf das Ehrenamt und die damit zusammenhängende Institutionalität beschränkt, sondern das politische Mithandeln und Mitentscheiden der Subjekte im öffentlichen Raum der demokratischen Gesellschaft umfasst. Entgrenzt ist der Begriff auch in Hinblick auf das, was gesellschaftlich relevant ist, also was ein gesellschaftliches Thema ist (vgl. Calmbach/Borgstedt zum „entgrenzten Politikbegriff“). Da gesellschaftliches Engagement, wie beschrieben, freiwillig ist und einen Eigensinn verfolgt, demnach also aus eigener Initiative heraus gehandelt wird, kann auch die Frage, was gesellschaftlich relevant ist, nur aus der Position der/des engagiert Handelnden begründet und entschieden werden. Somit konnte und sollte auch nicht im Voraus bestimmt werden, welche Themen bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements der Jugendlichen im Projekt behandelt werden. Den Jugendlichen sollte ein politisches Handeln eröffnet werden, bei dem sie „mit eigenen Themen und Interessen die Sphäre des Öffentlichen betreten, dort ihre Stimme erheben und in pädagogischen Organisationen und Kommune/Gesellschaft demokratisch mitentscheiden und mitverantworten“ (Sturzenhecker 2013, S. 4).

Für die Förderung benachteiligter Jugendlicher hat diese Herangehensweise eine besondere Bedeutung, da aktuelle Erkenntnisse der Jugendforschung zeigen, dass benachteiligte Jugendliche sich vor allem dann engagieren, wenn es sich um „informelles Engagement“ handelt, bei dem sie ihre eigenen Interessen oder die von Angehörigen und Freunden im „Nahbereich“ vertreten können (vgl. allgemein Klatt/ Walter 2011; und in der Jugendarbeit Fauser/Fischer/Münchmeier 2006; näher beschrieben in Kapitel 4.1). Das Aufgreifen der Interessen und Themen der Jugendlichen nimmt auch das Bildungskonzept der subjektorientierten Jugendarbeit (vgl. Scherr 1997) mit auf, wie im nächsten Kapitel ausführlich gezeigt wird.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher im Projekt GEBe darum ging, Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, in denen sie ihren Themen und Interessen entsprechend und demnach aus eigenen Motiven heraus politisch handeln können, wobei sie öffentlich, im Jugendhaus und der Kommune, ihre Anliegen artikulieren und die Gesellschaft demokratisch mitbestimmen und mitgestalten können. Warum gerade die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein geeignetes pädagogisches Arbeitsfeld ist, um eine solche Förderung zu entwickeln, soll im nächsten Kapitel begründet werden.

### **3.2 Möglichkeiten der OKJA zur Förderung gesellschaftlichen Engagements**

Was zeichnet die Offene Kinder- und Jugendarbeit aus, dass sie für die Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher besonders geeignet erscheint? Welche Möglichkeiten, die andere pädagogische Institutionen nicht eröffnen können, bietet sie? Durch die Erläuterung und Interpretation des gesetzlichen Auftrags der OKJA und unter Bezug auf gängige Handlungsansätze der Jugendarbeit wird die Förderung gesellschaftlichen Engagements in diesem Kapitel als eine „Kernaufgabe Offener Kinder- und Jugendarbeit“ (vgl. Sturzenhecker 2015) beschrieben.

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, sollte den Jugendlichen im Projekt demokratische Mitbestimmung und Mitgestaltung eröffnet werden. Das gemeinsame politische Handeln der Jugendlichen sollte dabei ihren subjektiven Anliegen und Motiven gesellschaftlichen Engagements entsprechen und anwaltschaftlich, das bedeutet auch mitverantwortlich, sein. Dies ist auch die Aufgabe der Jugendarbeit, die durch die aktuelle Gesetzeslage im Kinder- und Jugendhilfegesetz beschrieben wird. So heißt es im SGB VIII §11 Abs. 1:

*„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“*

Der erste Satz, Absatz 1 macht auch deutlich, dass die Jugendarbeit nicht präventiv arbeiten oder Hilfen anbieten, sondern Jugendliche fördern soll, indem ihnen „Angebote zur Verfügung“ gestellt werden. Die Angebote zur Förderung sind demnach freiwillig und sollen von den Jugendlichen mitentwickelt werden. Die Jugendarbeit ist demnach keine ‚Reparaturinstanz‘ für soziale Probleme und ‚Hilfsinstanz‘ bei individuellen Problemlagen“ (Scherr 1997, S. 9; H.i.O.). Dies zeigt auch, dass Jugendarbeit keine Erziehungsmaßnahmen ergreifen, sondern Bildungsangebote eröffnen soll.<sup>9</sup> „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“, formulieren es Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (1997, S. 7) plakativ. Folglich beschäftigt sich die Jugendarbeitstheorie vornehmlich mit Bildungskonzepten und nicht mit Erziehung.

### **3.2.1 Subjektorientierte Jugendarbeit**

Scherr (1997) entwickelt bei seiner Konzeption einer subjektorientierten Jugendarbeit einen humanistischen Bildungsbegriff, der das Humboldtsche Verständnis von Bildung aufgreift. So versteht er Bildung „als eine nicht plan- und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Individuums“ (Scherr 2002, S. 94). Wie bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projekt wird also auch in der Jugendarbeitstheorie von der Eigenaktivität des handelnden bzw. sich bildenden Subjekts ausgegangen. Dies soll nach dem SGB VIII durch den zweiten Satz, Absatz 1, §11 gewährleistet werden, in dem der Jugendarbeit vorgeschrieben wird, dass die Angebote von Kindern und Jugendlichen „mitbestimmt und mitgestaltet“ sowie an ihren Interessen anknüpfen sollen. Das Aufgreifen der Interessen sieht auch die subjektorientierte Jugendarbeit vor, da laut Scherr (1997, S. 9) in allen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit davon ausgegangen wird, dass alle Menschen „ihr privates und ihr gesellschaftliches Leben als selbstbestimmungsfähige Einzelne und als mündige BürgerInnen [...] nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse, Interessen und Überzeugungen, also nicht nur in Anpassung an gesellschaftliche Zwänge, Normen und Leitbilder, gestalten können“. Dieses Zitat zeigt auch, dass die subjektorientierte Jugendbildung eine „emanzipatorische Bildung des Subjekts“ (vgl. Scherr 2000) ermöglichen will. Dies verdeutlichen sowohl das Zitat von Albert Scherr, als auch der §11 SGB VIII durch den Begriff der „Selbstbestimmung“. Das Handlungskonzept der Subjektorientierung schlägt und der §11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) schreibt der Jugendarbeit vor, die Interessen ihrer Adressaten aufzugreifen, ihre Angebote von Kindern und Jugendlichen mitbestimmen und mitgestalten zu lassen und ihnen dadurch Erfahrungen von Mit- und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Der Begriff des Emanzipatorischen in der subjektorientierten Jugendbildung deutet aber nicht nur auf das Subjekt und dessen Selbstbestimmung hin, sondern bezieht sich auch auf das Subjekt in gesellschaftlichen Zusammenhängen; genauer die Eröffnung von Bildungschancen, in denen das Subjekt üben kann, „eigenverantwortlich und in sozialer Verantwortung zu entscheiden und zu handeln“ (Scherr 2002, S. 206). Die subjektorientierte Jugendbildung ist also keine rein eigennützige und egozentrische Bildung des Einzelnen. Denn

---

<sup>9</sup> Sicher beinhaltet pädagogisches Handeln in der Jugendarbeit auch immer wieder Erziehung. Das bedeutet aber nicht, dass sie auch Aufgabe und Ziel der Jugendarbeit ist. Besonders deutlich wird dies bei Richters (1992) „pädagogischem Diskurs“. Richter geht davon aus, dass es unter Handlungszwängen durchaus zu erzieherischen Situationen kommt, in denen Kinder und Jugendliche von Pädagogen gewissermaßen entmündigt werden. Dabei sieht er diese erzieherischen Situationen als Ausnahmen pädagogischen Handelns. Fachkräfte haben aber die Möglichkeit, diese Entmündigung in Handlungspausen und durch einen pädagogischen Diskurs mit den Kindern/Jugendlichen gegenüber diesen zu begründen und somit aufzuheben (vgl. Richter 1992; Kapitel 7.4.7).

eine demokratische Gesellschaft benötige eben diese Bürger, die gelernt haben mit zu handeln und mitzugestalten (vgl. ebd.). Wie in dem Zitat von Scherr (s.o.) soll die Jugendarbeit Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich sowohl als „selbstbestimmungsfähige Einzelne“ als auch als „mündige BürgerInnen“ wahrzunehmen. So ist auch im §11 des KJHG von „gesellschaftlicher Mitverantwortung“ und „sozialem Engagement“ die Rede, was auf die gesellschaftliche Perspektive innerhalb der Aufgabe der Jugendarbeit verweist. Damit scheint das Handlungskonzept der subjektorientierten Jugendarbeit zum einen die gesetzlichen Aufgaben in angemessener Weise zu berücksichtigen als auch eine geeignete Herangehensweise zur Förderung gesellschaftlichen Engagements Jugendlicher, wie sie im Projekt GEBE entworfen wurde, zu sein.

Da die Projektverantwortlichen das gesellschaftliche Handeln der Jugendlichen in der demokratischen Zivilgesellschaft verorten, soll auf ein weiteres Handlungskonzept der Jugendarbeit hingewiesen werden, dass die Subjektorientierung aufgreift und um Aspekte des demokratischen Handelns und der Partizipation von Kindern und Jugendlichen erweitert. So verfolgt das Handlungskonzept der Demokratiebildung in der Jugendarbeit die Eröffnung von Bildungschancen durch demokratisches Handeln.

### **3.2.2 Demokratiebildung**

Das hauptsächliche Potenzial zum Üben demokratischen Handelns sehen Benedikt Sturzenhecker und Elisabeth Richter (2010, S. 104) im „Aus-üben von Demokratie“. Streng genommen ist gesellschaftliches Engagement, wie es im Projekt verstanden wurde, das „Aus-üben von Demokratie“, wenn, wie beschrieben, Jugendlichen Möglichkeiten zum demokratischen Mithandeln, Mitgestalten und Mitbestimmen eröffnet werden sollen. Sturzenhecker und Richter meinen damit aber weniger das Ausüben der Demokratie als Regierungs-, sondern als Lebensform (vgl. Dewey 2011). So geht es bei der Demokratiebildung von Kindern und Jugendliche darum, ihnen Bildungschancen „zur selbsttätigen Aneignung von Demokratie und Partizipation“ (Sturzenhecker / Richter 2010, S. 103) zu eröffnen. Anknüpfend an die subjektorientierte Jugendarbeit sollen dazu die Interessen und Themen der Jugendlichen aufgegriffen werden. Interessen, Anliegen und Meinungen von Jugendlichen sind latent, also nicht direkt beobachtbar. Durch die Beobachtung der alltäglichen Handlungsweisen der Jugendlichen und die Interpretation dieser lassen sich aber Anliegen und Meinung vermuten. Das bedeutet, dass sich Bildungschancen dort am deutlichsten zeigen, wo auch das Handeln der Jugendlichen oft am auffälligsten ist. So empfiehlt Sturzenhecker (2008 b, S. 149) „statt Bildung künstlich zu initiieren, [...] sie dort aufzugreifen, wo sich das Eigene schon entfaltet: in Konflikten“. Konflikte treten dort auf, wo sich Menschen in der Sache uneinig sind, sie also unterschiedliche Interessen verfolgen oder unterschiedliche Anliegen haben. Es bedeutet auch, dass ihnen ihre Interessen oder Anliegen so wichtig sind, dass sie diese im Konflikt artikulieren oder durch ihr Handeln darstellen und sich am Aushandeln der Sache beteiligen wollen. Es kann also auch ein starkes Motiv zur Auseinandersetzung über die Sache vermutet werden. Gerade darin besteht die Chance der Demokratiebildung, aber auch der Förderung gesellschaftlichen Engagements. Statt Jugendliche mühevoll von potenziellen Engagementsthemen „künstlich“ zu überzeugen, können sie dort aufgegriffen werden, wo die Motive zum Engagement bereits vorhanden sind und durch das performative Handeln der Jugendlichen deutlich werden. Durch das Aufgreifen dieser Themen und die gemeinsame dialogische Auseinandersetzung haben Jugendliche Möglichkeiten zur Aneignung demokratischer Handlungsweisen, also der Mitbestimmung und Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft. Somit scheint auch das Handlungskonzept der Demokratiebildung eine mögliche geeignete Herangehensweise zur Förderung gesellschaftlichen Engagements Jugendlicher, wie sie im Projekt entworfen wurde, darzustellen.

### 3.2.3 Performances in der Jugendarbeit

Wie bereits erläutert, ist zu vermuten, dass die Motive zu gesellschaftlichem Engagement der Jugendlichen dort am deutlichsten werden, wo Konflikte auftreten oder Jugendliche durch ihre Handlungsweisen auffallen. Die alltäglichen Handlungsweisen der Jugendlichen sollten im Projekt aufgegriffen werden, ohne dass die Fachkräfte diese von vornherein als defizitär verurteilen, sanktionieren oder verbieten und damit jede bildungsorientierte Herangehensweise blockieren. Wichtige Hinweise für ein anderes, bildungsorientiertes Verständnis der Pädagogen für die Handlungsweisen der Jugendlichen können die Ausführungen von Marc Schulz (2010) zum performativen Handeln der Jugendlichen in der Jugendarbeit geben, da er in seiner Untersuchung zeigt, dass die jugendlichen Handlungsweisen als „Herstellung von Bildungsgelegenheiten durch Jugendliche“ (ebd., S. 38) verstanden werden sollten. Dabei ist seine Ausweitung des Begriffs der Performance auf das alltägliche Handeln der Kinder und Jugendlichen in den Jugendeinrichtungen besonders relevant. Schulz entwickelt in seiner Studie eine „Lesart“, „die jugendlichen Performances als gemeinschaftliche Selbsthervorbringungen und Selbstkonturierungen zu betrachten“ und die Fähigkeiten der Jugendlichen „zur Selbstgestaltung ihrer Bildungsprozesse grundsätzlich“ (ebd., S. 244) anzuerkennen. Durch Performances verleihen Jugendliche ihren Themen und Anliegen einen Ausdruck, sie artikulieren sie und eignen sie sich gleichzeitig an (vgl. ebd.; Sturzenhecker 2015). Für Fachkräfte der OKJA hat dieser Aspekt zwei Konsequenzen: Zum einen haben sie mit diesem Verständnis performativen Handelns die Möglichkeit, Themen und Motive zu gesellschaftlichem Engagement in der Performativität aufzugreifen – zumal sie oft schon Teil der jugendlichen Performances sind –, und zum anderen liefert dieser Aspekt auch Hinweise darauf, wie sich jugendliche Bildungsprozesse vollziehen. Durch „ein experimentelles Handeln und Erfahren“ (ebd., i.E.), ein Ausprobieren und Ausüben verschiedener Handlungsweisen, vollziehen Jugendliche Aneignungsprozesse, in denen sie sich Welt aneignen und dabei für sich Umdeuten (vgl. Sting 2004).<sup>10</sup> Dieses Verständnis liegt auch dem Projekt zu Grunde, das ein gesellschaftliches Engagement fördern wollte, indem Jugendlichen ermöglicht wird, eben dieses Engagement auszuüben. Schulz (2010) Ausführungen zum performativen Handeln der Jugendlichen zeigen, dass es bereits ein gemeinsames Handeln der Jugendlichen in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt, in dem sie gemeinsam ihre Themen artikulieren und sich diese aneignen. Deutlich wird außerdem, dass die Jugendlichen durch ihre Performances ihre Bildungsthemen gemeinsam bearbeiten und Selbstbildung hier wie auch bei der Subjektorientierung und der Demokratiebildung nicht individualisiert verstanden werden sollte (vgl. Schulz 2010). Die Herausforderung für Pädagogen ist es dann, diese Performances als Bildungschancen wahrzunehmen und „mitspielend“ (ebd.) auf die Performances zu antworten und in Dialoge mit den Jugendlichen zu treten, wie es auch im Projekt GEBe vorgeschlagen wurde (vgl. Sturzenhecker 2015). Dazu, auch darauf weisen sowohl Schulz als auch die Projektverantwortlichen von GEBe hin, ist eine „Beobachtungs- und Dokumentationskultur“ (Schulz 2010, S. 250) in der alltäglichen Handlungspraxis der Fachkräfte unerlässlich.

Die Ausführungen zeigen, dass die Jugendarbeit bereits über spezifische Handlungskonzepte verfügt, die mit der Förderung gesellschaftlichen Engagements nicht nur vereinbar sind, sondern auch gleiche Ziele verfolgen. Jugendarbeit ist freiwillig, subjektorientiert, gemeinschaftlich und ermöglicht die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen (vgl. Sturzenhecker 2013 b, S. 17).

---

<sup>10</sup> Calmbach und Borgstedt (2012) gehen davon aus, dass Jugendliche allerdings auch unter einem „enormen Druck zur Performance“ (ebd., S. 51) stehen, da sie in jedem Moment darauf bedacht sein müssen, „nicht durch körperliche Nachlässigkeiten“ (ebd.) aufzufallen und dadurch Gefahr zu laufen, Aberkennung zu erfahren. Sie sehen in Performances also nicht nur Bildungspotenziale, sondern auch Ausdrücke einer Anpassung an ein konsumistisches Wertediktat.

Die OKJA soll Kinder und Jugendliche nicht erziehen, anpassen und funktionalisieren, sondern durch das Beobachten und Interpretieren ihres performativen Handelns und das Aufgreifen der dabei entdeckten Bildungsthemen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, selbstbestimmt und mitverantwortlich in einer demokratischen Gesellschaft zu handeln. Außerdem konnte mit der Untersuchung von Schulz (2010) gezeigt werden, dass es bereits gemeinsame Aneignungs-/Bildungsprozesse in Einrichtungen der OKJA gibt, die von Fachkräften nur bisher nicht als solche verstanden wurden. Die im Projekt vorgeschlagenen Herangehensweisen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements können also auf traditionelle und neuere Handlungskonzepte sowie auf die gesetzlichen Grundlagen der Jugendarbeit zurückgreifen. Nicht zuletzt kann, wenn gefragt wird, warum gerade die OKJA die Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher verfolgen soll, darauf hingewiesen werden, dass eben diese benachteiligten Jugendlichen aktuell den Hauptanteil der Besucher der Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit ausmachen (vgl. z.B. Sturzenhecker 2011). Außerdem berichten Fachkräfte der OKJA immer wieder, dass sie nicht wüssten, wofür sich diese Jugendlichen eigentlich interessieren und was ihnen wichtig ist. Hier können oben beschriebene Ansätze wichtige Impulse für die pädagogische Praxis der OKJA bieten. Die benachteiligten Jugendlichen als Adressaten der OKJA werden im folgenden Kapitel beschrieben.

## 4 Engagement benachteiligter Jugendlicher

Was macht benachteiligte Jugendliche aus? Warum sollten ausgerechnet sie die Adressaten von Angeboten der OKJA zur Förderung gesellschaftlichen Engagements sein? Diese Fragen zu klären ist wichtig, da ansonsten die Gefahr der Stigmatisierung und Diskriminierung besteht, wenn einfach angenommen wird, dass benachteiligte Jugendliche eine Förderung bräuchten, ohne dies aber empirisch und theoretisch zu begründen. Weiter ist in diesem Zusammenhang wichtig zu beschreiben, mit welchen Jugendlichen im Projekt gearbeitet wurde, wie sie sich durch ihr alltägliches Handeln auszeichnen und im Jugendhaus bemerkbar machen. Dazu wird zum einen unter Bezug auf aktueller Ergebnisse der Jugendforschung und Studien zum Engagement darauf eingegangen, was sogenannte benachteiligte Jugendliche im Allgemeinen ausmacht, d.h. inwieweit sie benachteiligt werden, worin sie benachteiligt werden und warum ihr gesellschaftliches Engagement überhaupt gefördert werden sollte. Zum anderen werden die am Projekt beteiligten Jugendlichen vorgestellt, um die konkreten Entwicklungen und Bedingungen innerhalb des Projektes GEBE darzustellen.

### 4.1 Benachteiligte Jugendliche – Hinweise aus der Jugendforschung

Der 2. Freiwilligensurvey des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigt schon 2005, dass sich zwar 36% der Jugendlichen (hier 14 bis 25 Jahre) engagieren, ein erheblich größerer Anteil, nämlich zwei Drittel der Jugendlichen aber angeben, dass sie sich gern engagieren würden, wenn es die passenden Angebote für sie gäbe (vgl. BMFSFJ 2005; auch Fatke/Schneider 2005). Dies zeigt, dass die Potenziale Jugendlicher nicht hinreichend genutzt werden, da nicht die Angebote entwickelt werden, die den Motiven der Jugendlichen zum Engagement entsprechen (vgl. Meinhold-Henschel 2010). Außerdem wird im 3. Freiwilligensurvey angemerkt, dass „30% der Jugendlichen keinen praktischen Zugang zur organisierten Zivilgesellschaft“ (BMFSFJ 2010, S. 148) haben. Hinzu kommt, dass festgestellt werden konnte, dass die Quote der engagierten Jugendlichen seit 1999 zwar nur leicht, aber kontinuierlich sinkt (vgl. ebd.). Allerdings sinkt nicht gleichzeitig die Quote „unverbindlicher Bereitschaft“ (ebd., S. 151) zum Engagement. Dies könnte zum einen ebenfalls darauf hindeuten, dass viele Jugendliche noch nicht

die richtigen Formen und Inhalte von Engagement für sich gefunden haben; zum anderen bestätigt dies den Trend sich eher in unverbindlichen Konstellationen als in institutionellem Rahmen zu engagieren (vgl. Shell 2010). Differenziert man die Gruppe der Jugendlichen nach ihrem schulischen Bildungsweg, so sind deutliche Unterschiede auszumachen: So engagierten sich 2004 46% der jugendlichen Gymnasiasten, aber nur 32% der Haupt- und Mittelschüler. Hinzu kommt, dass die Engagementquote der Haupt- und Mittelschüler wesentlich stärker sinkt: zwischen 1999 bis 2004 um 13% (vgl. BMFSFJ 2005). Meinhold-Henschel (2010) sieht in diesen Ergebnissen ein Anzeichen dafür, dass gesellschaftliches Engagement soziale Ungleichheit reproduziert. Und dieser Trend scheint sich weiter fortzusetzen. So ist die Engagementquote der Haupt- und Mittelschüler von 2004 bis 2009 um weitere 5% gesunken, die der Gymnasiasten hingegen um 1% gestiegen (vgl. BMFSFJ 2010). Diese Fakten zeigen, so der 3. Freiwilligensurvey, dass sich benachteiligte Jugendliche seltener engagieren und ihr Engagement rückläufig ist. In anderen Studien hingegen wird gezeigt, dass sich benachteiligte Jugendliche durchaus engagieren und auch politische Interessen verfolgen (vgl. Klatt/Walter 2011; Calmbach/Borgstedt 2012). Diese Engagementformen und -themen benachteiligter Jugendlicher werden jedoch nur selten auch als solche (an)erkannt, was auch erklären könnte, warum zwei Drittel der Jugendlichen angeben, dass die aktuellen Möglichkeiten und Angebote politischer und pädagogischer Institutionen nicht ihren Motiven und Themen entsprechen.

### **Engagementthemen und -formen benachteiligter Jugendlicher**

Die Studie von Marc Calmbach und Silke Borgstedt zu den „Themenwelten und politischen Interessen von »bildungsfernen« Jugendlichen“ (2012) gibt wichtige Hinweise darauf, welche möglichen Interessen benachteiligte Jugendliche verfolgen können, und zeigt dabei, dass viele ihrer Interessen als politisch verstanden werden können und damit gesellschaftliche Relevanz und Potenziale zur Förderung gesellschaftlichen Engagements haben. Fragt man benachteiligte Jugendliche direkt nach ihren „Stärken und Schwächen“ (vgl. ebd.), so würden diese äußern, dass sie über ihre Stärken noch nicht nachgedacht hätten. Auf schulische und berufliche Leistungen würden sie kaum eingehen, so Calmbach und Borgstedt. Eher würden sie sich persönliche Eigenschaften, gerade in Verbindung mit dem Freundeskreis und der Familie zuschreiben. So äußern sie zum Beispiel Eigenschaften wie „gut zuhören können, für andere da sein, Hilfsbereitschaft“ (ebd., S. 54), aber auch „sportlich sein, gut tanzen können, musikalisch sein“ (ebd.). Ihre Schwächen können Jugendliche hingegen besser artikulieren. Diese Schwächen beziehen sich laut Calmbach und Borgstedt hauptsächlich auf eine „problematische Konfliktbewältigung“ (ebd., S. 55) mit den Eltern und anderen Erwachsenen, aber auch zwischen Jugendlichen. Diese Problematik ist den Jugendlichen allerdings bewusst. Calmbach/ Borgstedt sehen eine große Angst der Jugendlichen vor Geringschätzung. Sie seien „auf der Suche nach ihren eigenen Potenzialen, machen dabei jedoch oft die Erfahrung, dass sie aufgrund ihrer geringen formalen Bildung und den eigenen Formen der Welterschließung und Selbstverwirklichung wenig bis keine positive Rückmeldung [...] erfahren“ (ebd., S. 50), was auch die „Sehnsüchte nach Teilhabe, Anerkennung und sozialem Aufstieg“ (ebd., S. 51) erklärt. Benachteiligte Jugendliche erfahren diese Geringschätzung jedoch oft. Sie bekommen also nicht nur keine positiven Rückmeldungen, sondern negative Rückmeldungen auf Grund ihrer schulischen Leistungen und ihrer als abweichend wahrgenommenen Handlungsweisen. Diese fortwährenden negativen Zuschreibungen bewirken, wie Calmbach/ Borgstedt zeigen können, dass die Jugendlichen sich selbst abwerten. Sie übernehmen die Zuschreibungen, entwickeln wenig Selbstvertrauen und diskriminieren sich gewissermaßen selbst. Sie entwickeln „ein Gefühl der Machtlosigkeit“ (ebd., S. 65) und stellen über sich selbst fest, „kein Wort, keine Stimme zu haben“ (ebd.). Man kann sagen, sie wurden durch die ständige „Aberkennung“ ihres Handelns mundtot gemacht. Denn „mundtot“ bedeutet jemandem die Gelegenheit zur

Äußerung, zur Entfaltung zu nehmen. So erscheint die Feststellung auch nicht unerwartet, dass benachteiligte Jugendliche „kein Interesse an institutionalisierter Politik und politischen Repräsentanten“ (ebd., S. 76) haben. Schließlich haben sie ihr ganzes Leben erfahren, dass sie in dieser politischen Sphäre machtlos sind. Die Studie von Calmbach und Borgstedt deckt jedoch auf, dass benachteiligte Jugendliche durchaus ein „unsichtbares“ Politikinteresse haben. Benachteiligte Jugendliche sind vor allem dann politisch interessiert, wenn es darum geht

- „Ungerechtigkeit im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft wahrzunehmen und dazu Stellung zu beziehen;
- Interesse an Gestaltung von Lebensräumen zu haben;
- Sprachrohre zu suchen, die die eigenen Probleme, Sehnsüchte, aber auch (politischen und sozialen) Interessen artikulieren (können) – und zwar in „ihrer“ Sprache und mit Bezug zu „ihren“ Themen;
- Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu zeigen, sich für andere (zum Beispiel Schwächere) einzusetzen;
- sich persönlich für eine konkrete soziale Sache im Nahumfeld zu engagieren“ (ebd., S. 77).

Wird also von einem „entgrenzten“ Politikbegriff (ebd.) ausgegangen, ist erkennbar, dass sich Jugendliche für gesellschaftlich relevante Themen interessieren, wenn diese sie oder ihre Freunde, Bekannte und Verwandte betreffen. Als Hauptthemen wurden zum Beispiel Gerechtigkeit, Diskriminierung, Arbeitslosigkeit, Gewalt, Armut und Geld (vgl. ebd.) identifiziert.<sup>11</sup> Darum schien es auch angemessen, im Projekt GEBe einen solchen entgrenzten Begriff gesellschaftlichen Engagements einzuführen (vgl. Kapitel 3.1).

Eine andere Studie von Johanna Klatt und Franz Walter (2011) zum Engagement Benachteiligter zeigt, welche möglichen Formen und Motive das Engagement benachteiligter Jugendlicher haben kann. Auch sie erkennen, dass sich Benachteiligte informelle Engagementmöglichkeiten suchen, da sie in formellen Settings gesellschaftlichen Engagements Machtlosigkeit sowohl erfahren als auch erwarten. So sind sie vor allem im „Nahbereich“, das bedeutet in ihrem unmittelbaren Wohnumfeld, ihrem Sozialraum, aktiv (vgl. ebd.). Zur Förderung scheint es deshalb sinnvoll zu sein, den Jugendlichen gesellschaftliches Engagement eben auch in diesem Nahbereich, das bedeutet, wie im Projekt GEBe vorgeschlagen, in der Kommune zu eröffnen. Auf Grund ihrer Erkenntnis, dass bereits Formen bürgerschaftlichen Engagements vor Ort in „familiären und freundschaftlichen Netzwerken“ (ebd., S. 208) existieren und nur oft nicht von außen erkannt werden, allein schon weil die Engagierten dieses Handeln nicht als Engagement bezeichnen, schlagen Klatt und Walter vor: „diese sozialen Geflechte müssen aufgespürt und unterstützt werden“ (ebd.). Benachteiligte Jugendliche engagieren sich bereits ihren Motiven entsprechend für sich und auch für ihre Familie oder den Freundes- und Bekanntenkreis.

So ist es auch in der Jugendverbandsarbeit, wie die Studie von Katrin Fauser, Arthur Fischer und Richard Münchmeier zu „Jugendlichen als Akteure im Verband“ (2006) zeigen kann. Jugendliche wollen „etwas für die eigene Entwicklung tun“ (ebd., S. 22), was aber in einem engen Zusammenhang mit dem Wunsch steht, „etwas Sinnvolles für andere zu tun“. Jugendliche im Verband sind demnach der Meinung, dass altruistische und egoistische Motive zu gesellschaftlichem Engagement nicht im Widerspruch zueinander stehen. Das bedeutet, dass sie, wenn sie etwas für sich

---

<sup>11</sup> Bei Sturzenhecker (2015) findet sich dazu eine umfassendere Tabelle mit möglichen Themen gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher und Vorschlägen, wie diese in der OKJA aufgegriffen werden könnten.

tun, gleichzeitig gemeinwohlorientiert handeln können (vgl. ebd.; Sturzenhecker 2015). Es soll demnach an das angeknüpft werden, was bereits vorhanden ist, wie es auch im Projekt GEBe durch die Subjekt- und Sozialraumorientierung vorgeschlagen wurde.

Klatt und Walter betonen auch noch einmal die Wichtigkeit des öffentlichen Raums, wie Parks und öffentliche Plätze. In der Nutzung dieser Orte für das gesellschaftliche Engagement Benachteiligter sehen sie mehrere Vorteile: Zum einen werden öffentliche Räume bereits von benachteiligten Jugendlichen genutzt (vgl. dazu auch Calmbach/Borgstedt 2012; Sturzenhecker 2004), sie kennen diese Orte also, und es kann davon ausgegangen werden, dass sie sich dort relativ sicher fühlen. Zum anderen ist die Nutzung dieser Räume kostenfrei und flexibel gestaltbar. Hinzu kommt, dass öffentlicher Raum im Gegensatz zu Vereinen, Verbänden und Initiativen kaum Zugangsbarrieren aufweist. Außerdem bieten Aktivitäten gesellschaftlichen Engagements, wie in Kapitel 3 beschrieben, die Möglichkeit, Anliegen und Interessen in Öffentlichkeiten zu artikulieren und Resonanz zu bekommen. Weiter empfehlen sie, „die persönliche mit der abstrakten Ebene der Demokratie und Politik“ (Klatt/Walter 2011, S. 219) durch die Eröffnung „tatsächlicher politischer Mitwirkung als Bürger in der Demokratie“ (ebd.) zu verbinden, was ebenfalls der Herangehensweise in GEBe entspricht.

Es konnte gezeigt werden, dass benachteiligte Jugendliche, auch wenn die Quote der engagierten benachteiligten Jugendlichen im Sinne des traditionellen Ehrenamts rückläufig ist, durchaus starke Motive zu gesellschaftlichem Engagement haben, die sich durch ihre Themen und Interessen begründen, und sich bereits für Freunde, Verwandte und Bekannte in ihrem sozialen Nahbereich engagieren. Nur werden sie zu selten von Pädagogen als Potenziale zu gesellschaftlichem Engagement erkannt und zur Förderung aufgegriffen, um Jugendlichen ein gesellschaftliche Engagement in Öffentlichkeiten zu eröffnen. Die folgenden Beschreibungen einiger beteiligter Jugendlicher und ihrer Handlungsweisen in Jugendeinrichtungen des Projekts GEBe verdeutlichen dies.

## 4.2 Benachteiligte Jugendliche im Projekt GEBe

Um konkreter – auch für die Analyse der Erfolge und Schwierigkeiten im Projekt GEBe – zu erläutern, wodurch sich das Handeln benachteiligter Jugendlicher auszeichnet, werden exemplarisch einige der projektbeteiligten Jugendlichen und ihrer Cliques beschrieben.<sup>12</sup>

Bei den beteiligten Jugendlichen im Projekt GEBe handelt es sich um Jugendliche, die als benachteiligt beschrieben werden können und von denen oft behauptet wird, sie seien „politikverdrossen“, würden sich nicht engagieren und hätten auch keine Motive dazu. So meint beispielsweise auch Gerhard Himmelmann (2004) entdeckt zu haben, dass eine „frühe Ablösung und Individualisierung [der Jugendlichen von der Familie] zu sozialem Desinteresse, zu Apathie, zu einer demonstrativ gepflegten Verdrossenheit [...], zu ‚Null Bock‘ und ‚Na und?‘-Haltungen“ (ebd., S. 5; H.i.O.; Ergänzung M.S.) führe. Dies sind Zuschreibungen, die auch zu Beginn des Projekts den beteiligten Jugendlichen unterstellt wurden, aber, wie im Projekt gezeigt werden konnte, den Fähigkeiten und Anliegen der Jugendlichen selbst nicht gerecht werden. Zwar zeigten auch die beteiligten Jugendlichen Handlungsweisen im Alltag der Jugendeinrichtungen, die von Fachkräften als unengagiert wahrgenommen wurden, was sich aber bei der intensiveren Beobachtung der Jugendlichen und

---

<sup>12</sup> Diese Beschreibungen sind auf Grundlage von Beobachtungen der beteiligten Fachkräfte entstanden, aber von den Jugendlichen bestätigt worden. Hierzu haben die Fachkräfte eine Methode verwendet, die im Projekt entwickelt und erprobt wurde (vgl. „Fragebogen zur Beschreibung der Besucherinnen und Besucher“ in Sturzenhecker/Schwerthelm 2015). Eine ausführlichere Beschreibung der Jugendlichen und ihrer Cliques ist ebenfalls bei Sturzenhecker/Schwerthelm (2015) zu finden.



Auseinandersetzung mit ihren Handlungsweisen als Fehlinterpretation zeigte. Denn benachteiligte Jugendliche sind keinesfalls sozial desinteressiert und haben durchaus eigene Motive zu gesellschaftlichem Engagement. Sie werden nur nicht als solche identifiziert. Dies konnten die ca. 70 beteiligten Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 21 Jahren beweisen. So wie andere Jugendliche „chillen“ sie im Jugendzentrum oder im Stadtteil, tragen Markenklamotten und beschimpfen sich gegenseitig und andere. Sie hören Musik und zeigen sich Videos auf ihren Handys, nutzen soziale Netzwerke, spielen Computer, konsumieren legale und illegale Drogen und die Mädchen schminken sich auffällig. Auf Nachfrage sagen die Jugendlichen auch, dass dies Dinge seien, die sie mögen. Zu Konflikten unter den beteiligten Jugendlichen kommt es häufig auf Grund von Beziehungsstreite und häufig wechselnden Beziehungen untereinander. Konflikte mit den Fachkräften entstehen durch den Sprachgebrauch der Jugendlichen, das Beschmutzen von Mobiliar in den Einrichtungen und Regelverstöße. Lieblingssprüche der Jugendlichen seien laut der Pädagogen: „*Is mir EGAL!*“, „*Lass mich.*“, „*Das ist doch alles schwul hier.*“, „*Nö, das mach ich nicht.*“ und „*Mir ist soooo langweilig!*“ (vgl. dazu Schwerthelm 2015b). Dies scheint die These von Himmelmann zu bestätigen. Fragt man die Jugendlichen aber, was sie nicht mögen, sagen sie beispielsweise „*Andere schlecht machen*“ (vgl. Schwerthelm 2015b). Dies deutet auf ein Gerechtigkeitsbewusstsein der Jugendlichen und somit auf soziales Interesse hin. Andere Pädagogen beobachteten in ihren Einrichtungen, dass Jugendliche sie gelegentlich im Jugendhaus unterstützten und besonders bei Konflikten zwischen den Fachkräften und anderen Jugendlichen immer wieder vermittelnde Positionen einnahmen. Auch hinter diesem Handeln kann ein soziales Interesse vermutet werden und als Motiv für ein Engagement für andere in Konflikten verstanden werden. Diese Clique äußerte, wie andere Cliquen im Projekt auch, den Wunsch, die Einrichtung mitzugestalten. Verfolgt man diesen Wunsch, würden die Jugendlichen Möglichkeiten bekommen, ihren Eigensinn bei der Gestaltung der Einrichtung einzubringen und sich zu engagieren. Daran haben sie ein Interesse, wenn sie einen eigenen Sinn dahinter erkennen, ihr Handeln also einen Sinn für sie hat und sie bzw. Freunde und Bekannte betrifft. Auch das Beschmieren von Einrichtungsmobiliar kann als „das Erheben eines Anspruchs auf Eigenes: sowohl auf eigenständiges Handeln als auch auf eigenständige Verfügung über Raum“ (Röhrig/Sturzenhecker 2004, S. 191), also als Aneignungsprozess gedeutet werden, der durchaus gesellschaftliche Relevanz hat und eigene soziale Interessen ausdrückt (vgl. Deinet 2009).

In erster Linie vermitteln die Jugendlichen also durch ihr Handeln einen uninteressierten Eindruck. In GEBE konnten aber durchaus Interessen und Engagementpotenziale durch die Beobachtungen der Pädagogen identifiziert und gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitet werden. Dadurch entstanden mehrere Engagementprojekte mit Jugendlichen, denen bis dahin immer unterstellt wurde, dass sie uninteressiert an ihrer Umwelt seien und kein Interesse daran hätten, die Jugendeinrichtung mitzugestalten und bei sie betreffenden Fragen mitzubestimmen. Damit kann das Projekt, wie die Evaluation zeigen wird, auch widerlegen, dass viele Jugendliche sozial desinteressiert seien, wie es unter anderem Himmelmann (s.o.) behauptet.

## 5 Zwischenfazit

Im Teil A dieser Evaluation wurde der theoretische und praktische Hintergrund für die in Teil B folgende Untersuchung von Erfolgen und Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher in der OKJA entworfen. Dabei wurde der Rahmen des Teilprojekts GEBE innerhalb des Projekts „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ der Bertelsmann Stiftung skizziert sowie die beteiligten Einrichtungen mit ihren Förderprojekten beschrieben. In diesen Ausführungen wird bereits deutlich, welcher Begriff des „gesellschaftlichen Engagements“ dem

Projekt zu Grunde lag. Zur Förderung gesellschaftlichen Engagements sollten den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet werden, in denen sie ihren Themen und Interessen entsprechend und aus eigenen Motiven heraus demokratisch handeln können, wobei sie öffentlich, im Jugendhaus und der Kommune ihre Anliegen artikulieren und die Gesellschaft mitbestimmen und mitgestalten können. Dies sollte den Jugendlichen ein Einüben demokratischen Handelns durch Ausüben eröffnen.

Des Weiteren wurde gezeigt, welche spezifischen Voraussetzungen die Offene Kinder- und Jugendarbeit für eine solche Förderung benachteiligter Jugendlicher bietet. Mit ihrem gesetzlichen Auftrag in SGB VIII §11 Abs. 1 ist die OKJA dazu verpflichtet, gesellschaftliches Engagement zu fördern. Auch wie sie die Förderung gestalten soll, ist im §11 beschrieben. Die Förderung soll an den Interessen der Jugendlichen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Davon gehen auch zwei Handlungskonzepte der Jugendarbeit aus: die Subjektorientierung und die Demokratiebildung. Die subjektorientierte Jugendarbeit bietet mit ihrem Ansatz emanzipatorischer (Selbst-)Bildung mögliche Herangehensweisen an die Förderung gesellschaftlichen Engagements. Die Demokratiebildung verortet diese Herangehensweise im Kontext einer demokratischen Zivilgesellschaft und einer Demokratie als Lebensform. Jugendliche können sich demokratisches Handeln durch das „Aus-üben von Demokratie“ (s.o.) aneignen. Dies verdeutlicht, dass vorhandene Arbeitsansätze und -prinzipien der Jugendarbeit denen des Projekts GEBE zur Förderung gesellschaftlichen Engagements sehr ähnlich sind und ähnliche Herangehensweisen gewählt und ähnliche Ziele verfolgt werden. Mit dem Begriff des performativen Handelns konnte weiter gezeigt werden, dass es bereits ein gemeinsames Handeln der Jugendlichen in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt, in dem sie gemeinsam ihre Themen artikulieren, sich diese und den Sozialraum aneignen. Deutlich wird außerdem, dass die Jugendlichen durch ihre Performances ihre Bildungsthemen gemeinsam bearbeiten.

Im letzten Kapitel des Teils A konnte belegt werden, dass benachteiligte Jugendliche durchaus Interessen haben, die als politische Themen verstanden werden sollten. Damit kann auch davon ausgegangen werden, dass benachteiligte Jugendliche Motive zu gesellschaftlichem Engagement haben, legt man hier einen „entgrenzten“ Begriff gesellschaftlichen Engagements zu Grunde. Das bedeutet, dass benachteiligte Jugendliche sich durchaus engagieren, also die Gesellschaft mitbestimmen und mitgestalten wollen und können, wenn sie in ihrem Handeln eine Relevanz für sich selbst oder für Freunde, Bekannte und Verwandte sehen und sich ihr Engagement im „Nahbereich“, also der Öffentlichkeit der Kommune oder der kleinen Öffentlichkeit des Jugendhauses vollzieht. Dazu müssen Pädagogen anhand der alltäglichen Handlungsweisen ihrer Adressaten (besonders in Konflikten) solche Interessen und Themen identifizieren und aufgreifen. Diese empirischen Hinweise konnten durch die Beschreibung der im Projekt beteiligten Jugendlichen und deren Artikulationsweisen verdeutlicht werden.

## Teil B – Empirische Untersuchung der Erfolge und Schwierigkeiten im Projekt

Teil B widmet sich der empirischen Untersuchung zu den Erfolgen und Schwierigkeiten des Projekts GEBE. Zunächst wird die methodische Vorgehensweise kurz skizziert (Kapitel 6). Sodann werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Dazu werden in einem ersten Schritt die Ziele der Fachkräfte und der Projektverantwortlichen analysiert, um anschließend das Datenmaterial hinsichtlich der Erfolge und Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements auszuwerten (Kapitel 7). Daraufhin sollen in Kapitel 7.3 mögliche Faktoren ermittelt werden, die die erreichten Erfolge begründen können. Für die analysierten Schwierigkeiten wiederum wird nach möglichen alternativen Handlungsweisen gesucht, die diese umgehen können (Kapitel 7.4). In Teil B steht demnach die Herausarbeitung von „förderlichen oder nicht förderlichen Strukturbedingungen“ (Schulz 2010, S. 35) für gesellschaftliches Engagement, die die OKJA aufweisen bzw. von Pädagogen hergestellt werden, im Mittelpunkt. In Kapitel 8 werden die erfassten Erfolgsfaktoren und die möglichen alternativen Handlungsweisen zusammengeführt und Handlungsempfehlungen für Pädagogen der OKJA zur Förderung gesellschaftlichen Engagements entwickelt. Das zusammenfassende Kapitel 9 gibt einen Ausblick auf anstehende Weiterentwicklungen der pädagogisch-professionellen Praxis und Forschungsdesiderate zur Thematik der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlichen und ihrer (demokratischen) Partizipation in der Offenen Kinder und Jugendarbeit.

### 6 Methodische Vorgehensweise

Bei dieser Forschung handelt es sich um eine qualitative, summative Projektevaluation, da die Erfolge und Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projekt GEBE zum Ende des Projekts erforscht werden sollten. Dazu wurden sieben Interviews mit beteiligten Fachkräften und 4 Gruppeninterviews mit engagierten Jugendlichen mit Hilfe offener Leitfrageninterviews geführt. Da die Fragestellung auf die subjektiven Erfahrungen der Beteiligten, das heißt der Fachkräfte und der Jugendlichen mit gesellschaftlichem Engagement in der OKJA und die Entwicklungsprozesse der Beteiligten zielt, wurde ein Fragenkatalog entworfen, von dem in den Interviews abgewichen werden konnte, um Berichte, Beschreibungen und Bewertungen der Interviewten erheben zu können. So sollte gewährleistet werden, dass die Fachkräfte bzw. die Jugendlichen jene Prozesse beschreiben, die für ihr engagiertes Handeln im Jugendhaus Relevanz besitzen. Die Analyse der Interviews wurde mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) vorgenommen. Diese qualitative Auswertungsmethode ermöglicht den Forschenden mittels der Bildung von Kategorien, das erhobene Datenmaterial hinsichtlich dieser Kategorien – hier Ziele, Erfolge und Schwierigkeiten im Projekt – zu verdichten und sich so einen Überblick über den zu erforschenden Gegenstand zu verschaffen, ohne dabei den Kontext und die Gesamtheit des Materials aus den Augen zu verlieren. Bei der Auswertung werden die Äußerungen der Interviewten hinsichtlich inhaltlicher Übereinstimmung zusammengefasst, sodass unter einer Kategorie mehrere Aussagen der Projektbeteiligten zusammengefasst werden können.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> An dieser Stelle wurde die methodische Vorgehensweise nur kurz skizziert, um einen schnellen Zugang zu den Ergebnissen der Evaluation zu ermöglichen. Eine ausführliche Darstellung der Methodik findet sich im Anhang.

## 7 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Dem methodischen Vorgehen folgend werden zu Beginn die Zielkategorien beschrieben, die aus einer Inhaltsanalyse der Interviews mit den Fachkräften und den Publikationen der Projektverantwortlichen entstanden sind. Daraufhin werden die Erfolge des Projekts dargestellt, um daran anschließend Interpretationsversuche zu unternehmen, wie es zu diesen Erfolgen kam, also welche Faktoren diese begünstigten. Anschließend werden die Schwierigkeiten, die in den Interviews von Fachkräften und Jugendlichen benannt wurden, vorgestellt, um davon ausgehend mögliche alternative Handlungsweisen bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher zu entwickeln.

### 7.1 Die Ziele im Projekt

Um die Erfolge und auch die Schwierigkeiten der pädagogischen Arbeit und der Handlungsweisen im Projekt „GEBE – Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ zu untersuchen, war es in einem ersten Schritt notwendig zu analysieren, welches die Ziele aller Projektbeteiligten<sup>14</sup> waren, mit welchen Hoffnungen sie in das Projekt einstiegen und was sie bewirken wollten. Die Projektziele der Fachkräfte wurden aus den Interviews, die zum Ende des Projekts geführt wurden, herausgearbeitet. Darin wurden sie gefragt, welche Hoffnungen und Erwartungen sie mit der Teilnahme an GEBE im Hinblick auf Jugendliche, auf ihr pädagogisches Handeln und auf die Einrichtung insgesamt verknüpft hatten. Auch an anderen Stellen innerhalb der Interviews kamen die Ziele der Fachkräfte zur Sprache. Diese Interviews wurden hinsichtlich der Ziele der Fachkräfte ausgewertet, und es wurden Zielkategorien formuliert. Um zu erfahren, mit welchen Zielen die Projektverantwortlichen, das heißt die Bertelsmann Stiftung und die Berater, das Projekt konzipierten und durchführten, wurde auf Veröffentlichungen und Präsentationen zum Projekt GEBE und zum Gesamtprojekt „jungbewegt - Dein Einsatz zählt“ zurückgegriffen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011; Meinhold-Henschel 2010; Meinhold-Henschel 2011; Sturzenhecker 2011; Sturzenhecker 2015). Die vorhandenen Texte wurden nach Hinweisen auf Ziele durchsucht und die Ziele zu Zielkategorien zusammengefasst. Dabei wurde deutlich, dass es Überschneidungen zwischen den Zielen der beteiligten Pädagogen und den Zielen der Projektverantwortlichen gibt. Dies ist nicht verwunderlich und für jedes Projekt wünschenswert. Da diese Zielformulierungen allerdings nicht immer deckungsgleich sind und oft auch anders ausgelegt wurden oder sich gar widersprechen, wurde bei der Analyse darauf geachtet, inwiefern sich die Zielformulierungen unterscheiden und wo sie sich auch widersprechen. So nennen die Beteiligten teilweise die gleichen Ziele, im weiteren Verlauf der Interviews wird aber deutlich, dass die Fachkräfte etwas anderes damit meinen oder auch bezwecken wollten.<sup>15</sup> Andere Ziele hingegen werden von einer der beteiligten Gruppen gar nicht erst erwähnt. Bei der Analyse wurde beachtet, dass sich die Ziele der Projektverantwortlichen und der beteiligten Fachkräfte zwangsläufig unterscheiden, da das Handeln der Projektverantwortlichen zumindest in erster Linie einen Effekt auf die Fachkräfte und das Handeln der Fachkräfte eine Wirkung auf die Jugendlichen haben sollte. Genauso wird aber auch auf gemeinsame Ziele verwiesen. Bedacht wird in diesem Zusammenhang außerdem, dass das Projekt prozessorientiert und partizipativ mit Projektverantwortlichen und Fachkräften entwickelt wurde. Dies ist ein weiterer Grund, warum sich die Ziele von Fachkräften und Projektverantwortlichen zum Teil anfangs unterschieden und während des Projekts

---

<sup>14</sup> Die Ziele der beteiligten Jugendlichen wurden nicht erhoben. Auf Grund der Tatsache, dass mit den Jugendlichen in den meisten beteiligten Einrichtungen nicht vorab kommuniziert wurde, und ihnen somit auch nicht bewusst war, dass sie an einem Projekt beteiligt waren, konnten sie sich auch vorab keine Ziele setzen.

<sup>15</sup> Dadurch ist auch zu erklären, dass einige Zielkategorien mit einer Paraphrase auskommen und andere Ziele mit zwei Paraphrasen und einem „versus“ (kurz: vs.) formuliert werden mussten. Das „versus“ verdeutlicht hier mögliche Widersprüche in den Zielsetzungen von Fachkräften und Projektverantwortlichen.

anglichen haben. Dies war von den Projektverantwortlichen intendiert. Folgende vierzehn Zielkategorien sind durch die Analyse der Interviews und Publikationen entstanden und werden in diesem Kapitel erläutert:

- Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement ermöglichen
- Vernetzung und Kooperation von pädagogischen Einrichtungen
- Jugendlichen Öffentlichkeit und Resonanz ermöglichen
- Jugendlichen Anerkennungserfahrungen ermöglichen
- Subjektorientierte Angebote vs. Arbeitsweisen entwickeln
- Professionalisierung der Fachkräfte
- Aneignung neuer Methoden und Handlungsansätze
- Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen
- Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit steigern
- Verankerung der Projektideen in der Einrichtung
- Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung
- Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung steigern vs. Jugendliche erfahren sich als Teil der „embryonic society“ Jugendhaus
- Erziehung der Jugendlichen vs. Jugendlichen Bildungschancen eröffnen
- Aktivierung der Jugendlichen vs. Sensibilisierung der Fachkräfte

**Benachteiligten Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement zu ermöglichen**, war das Hauptziel der Projektverantwortlichen und der Fachkräfte, wie bereits der Titel des Projekts verrät. Die Formulierung „Zugänge ermöglichen“ (vgl. Meinhold-Henschel 2010, S. 50) deutet auf die Rolle der Pädagogen bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements hin. Sie haben die Aufgabe, für die Jugendlichen Möglichkeiten zu schaffen sich zu engagieren. Die Jugendlichen können dabei selbstbestimmt entscheiden, welche Zugänge/Möglichkeiten sie nutzen, aber auch, welche nicht ihren Vorstellungen und Interessen entsprechen und deshalb ungenutzt bleiben. Alle im Folgenden genannten Ziele können aus der Perspektive der Projektverantwortlichen als Teilziele und Voraussetzungen zur Ermöglichung von Zugängen zu gesellschaftlichem Engagement verstanden werden. Für die Fachkräfte scheint dies anders zu sein. Sie benannten das Ziel der Eröffnung von Zugängen zu gesellschaftlichem Engagement in den Interviews nicht ausdrücklich. Dies könnte einerseits durch eine gewisse Selbstverständlichkeit begründet werden. So wurde vielleicht nicht erwähnt, dass sie das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen fördern wollten, weil sie es gegenüber den Interviewern als selbstverständlich – allein schon durch ihre Teilnahme am Projekt als begründet – ansahen. Andererseits könnte es darauf hindeuten, dass sie mit Hilfe der Förderung gesellschaftlichen Engagements andere konkrete Ziele wie die Förderung „sozialer Kompetenzen“, die Aktivierung der Jugendlichen oder auch die Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung verfolgten. Das würde bedeuten, dass die Förderung gesellschaftlichen Engagements der Jugendlichen für die beteiligten Fachkräfte zum Teil als eine Methode verstanden wurde, um andere Ziele zu verfolgen. Diesem Hinweis wird bei der weiteren Analyse nachgegangen.

Die **Vernetzung und Kooperation von Bildungseinrichtungen** wie Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit, aber auch der Einrichtungen der OKJA untereinander und der freien und öffentlichen Träger sowie der Behörden und Ämter, wurde in den Projektbeschreibungen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011) als Ziel von „jungbewegt“ benannt. Dem liegt die Intention zu Grunde, die Förderung des Engagements der Jugendlichen nicht nur auf eine Bildungsinstitution

und damit auf einen kleinen Ausschnitt der Lebenswelten der Jugendlichen zu begrenzen, sondern den Jugendlichen Engagementenerfahrungen in vielen Bereichen ihres Lebens zu ermöglichen.

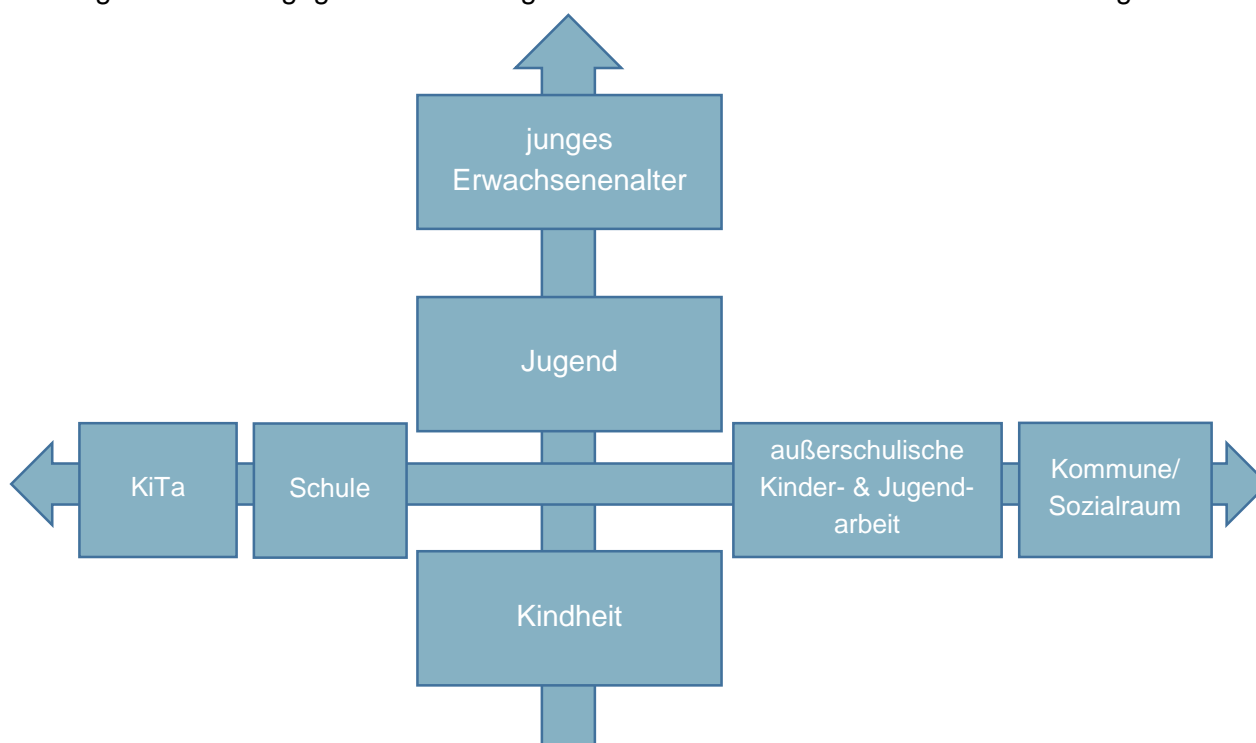


Abbildung 1: Durchgängige Förderung gesellschaftlichen Engagements in „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“<sup>16</sup>

Die Engagementförderung sollte somit durchgängig, das bedeutet sowohl bezogen auf die Biographie als auch auf die Bildungsinstitutionen bzw. den Sozialraum, angeregt werden (vgl. Abb. 1). Die Pädagogen in den Einrichtungen der OKJA haben dieses Ziel in den Interviews nicht genannt.

Ziel der Projektbeteiligten war es, den Jugendlichen zu ermöglichen, ihre **Anliegen und Interessen in gesellschaftliche Öffentlichkeiten einzubringen**. Dadurch wollten sie ihnen auch Resonanz ermöglichen. Dies ist ein Ziel, das gleichermaßen von den Projektverantwortlichen wie von den Fachkräften verfolgt wurde. Dabei ging es darum, dass Fachkräfte einen Rahmen schaffen, in dem sich Jugendliche zutrauen, in einer Öffentlichkeit zu artikulieren, was sie sich wünschen, welche Vorstellungen, Ideen und Anliegen sie haben, und darüber mit anderen Menschen ins Gespräch zu kommen. So sollte auch ermöglicht werden, dass die Jugendlichen Resonanz von Öffentlichkeiten erhalten. Dadurch können sie erfahren, dass sie nicht allein mit ihren Anliegen dastehen, andere Menschen ihre Interessen und Wünsche nachvollziehen können, aber auch, dass es Menschen gibt, die andere Bedürfnisse haben oder die Wünsche der Jugendlichen nicht teilen oder anderer Meinung sind. Sie können so Erfahrungen des aktiven Handelns als Gesellschaftsmitglieder machen. Da gesellschaftliches Engagement im Projekt als Handeln in gesellschaftlichen Öffentlichkeiten verstanden wurde, war die Ermöglichung von Öffentlichkeit und Resonanz ein wichtiger Aspekt der Förderung gesellschaftlichen Engagements.

In Verbindung mit der Ermöglichung von Resonanz war es einigen Fachkräften wichtig, den Jugendlichen überhaupt erst einmal **Anerkennungserfahrungen**, also positive Resonanz, zu ermöglichen. So sagte eine Pädagogin, dass die Jugendlichen in ihrer Einrichtung „*einmal erfahren sollten, dass sie nicht überall als Störenfriede angesehen werden und auch Anerkennung für ihr*

<sup>16</sup> Die Idee der Darstellung ist hier dem Modell der Durchgängigen Sprachbildung nach Gogolin und Lange (2010) entnommen.

*Handeln bekommen*" (F7 07:42).<sup>17</sup> Anerkennung ist laut der Enquete-Kommission (2002, S.6) eine der „wichtigsten Formen der Förderung bürgerschaftlichen Engagements“. Dies deckt sich mit Formulierungen der Projektverantwortlichen. Ziel war die „Anerkennung und Wertschätzung: Kinder und Jugendliche erfahren die Würdigung ihrer Arbeit.“ (Meinhold-Henschel 2011, S. 3). Wie später deutlich wird, steht dieses Ziel im Widerspruch mit anderen Zielen der Pädagogen, wenn diese beispielsweise Erziehungsziele verfolgen, die den Jugendlichen Defizite unterstellen und Jugendliche so eher Erfahrungen von „Aberkennung“ machen müssen (vgl. Erziehung vs. Jugendlichen Bildungschancen eröffnen).

### 7.1.1 Wirkungen auf das pädagogische Handeln

Ein Ziel der Projektverantwortlichen war die **Entwicklung von subjektorientierten Arbeitsweisen**. Um benachteiligten Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement zu eröffnen, gelte es subjektorientierte Arbeitsweisen zu entwickeln, deren Ausgangspunkt die im alltäglichen Handeln beobachteten Aneignungsweisen, Interessen und Themen der Jugendlichen sind. Es ging also um die „Einbeziehung der Perspektive junger Menschen bei der Entwicklung von Angeboten“ (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011, S. 5). Kinder und Jugendliche können so wahrnehmen, dass ihre Interessen und Anliegen von den Fachkräften aufgegriffen werden, und sich selbst als mitbestimmende Subjekte der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses erfahren (vgl. Sturzenhecker 2015). Die Fachkräfte streiften dieses Ziel zwar bei ihren Ausführungen zu dem Ziel der Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit (s.u.), nutzen dort aber stärker den Begriff des „Angebots“, der in Abgrenzung zum Begriff der „Arbeitsweisen“ einen dienstleistungsorientierten, gar ökonomischen Charakter suggeriert. Zwar nutzen die Projektverantwortlichen den Begriff des Angebots ebenfalls, machen aber deutlich, dass die Angebote mit den in GEBE entwickelten Arbeitsweisen nicht lediglich von den Fachkräften konzipiert und dann den Jugendlichen angeboten und von diesen konsumiert werden, sondern gemeinsam mit den Jugendlichen und ihren Aneignungsweisen entsprechend entwickelt und durchgeführt werden. Da die interviewten Fachkräfte diese Thematik eher in Bezug auf das Ziel der Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit ansprechen, kann vermutet werden, dass sie mit der **Konzeption von subjektorientierten Angeboten**, ebenso wie die Projektverantwortlichen, den Jugendlichen zwar Mitbestimmungs- und Mitgestaltungserfahrungen eröffnen wollen, dahinter aber auch das Ziel einer effizienteren und effektiveren Arbeit steht. Dies ist unter der Zielkategorie Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit genauer erläutert.

Ein weiteres Ziel war die **Professionalisierung der Fachkräfte**, die hier vor allem bedeutet, den Blick auf die Jugendlichen und ihr Handeln zu verändern: weg von defizitorientierten Beobachtungen des alltäglichen jugendlichen Handelns und hin zu einer bildungsorientierten Perspektive auf das Handeln Jugendlicher. Diese Zielkategorie bezieht sich aus Sicht der Projektverantwortlichen also eher auf eine Veränderung der Haltungen und Arbeitsweisen der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen, sowie die Aneignung von prozessorientierten Methoden, die Bezug auf die jeweiligen Aneignungsweisen der Jugendlichen sowie ihre Themen und Interessen nehmen. Seitens der Fachkräfte wird eine Professionalisierung hauptsächlich im Hinblick auf die Aneignung neuer pädagogischer Methoden und Handlungsweisen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher als Ziel erklärt, nicht aber im Hinblick auf eine Veränderung ihrer Haltungen. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass sich die Fachkräfte vom Projekt möglicherweise Handlungstechnologien versprochen haben, die ihnen nach dem Projekt zur Verfügung stehen und für sie nutzbar sein könnten.

<sup>17</sup> Die Aussagen der Fachkräfte und Jugendlichen sind im Folgenden anonymisiert (F = Fachkraft; J = Jugendliche).

Dieses technologische Verständnis pädagogischer Arbeit lehnen die Projektverantwortlichen jedoch ab.

Das **Aneignen neuer Methoden und Handlungsansätze** zur Förderung des Engagements der Jugendlichen war ein großes Anliegen der Fachkräfte. Fast alle äußerten in den Interviews, dass sie nach Ansätzen gesucht haben, wie sie auf das beobachtete Handeln der Jugendlichen so reagieren können, dass sie Engagementchancen für Jugendliche eröffnen. Eine Fachkraft sagte dazu sinngemäß: Wir haben immer gesagt, man solle an den Interessen der Jugendlichen anknüpfen. Im Projekt wollte ich endlich lernen, wie man diese überhaupt findet und aufgreift (vgl. F6 16:15). Gerade für benachteiligte Jugendliche sei dies schwer, weil diese sich bisher selten aktiv im Jugendhaus gezeigt hätten, begründen einige Fachkräfte. So versprachen sich die Pädagogen die Verfügung über eine Auswahl von Methoden und Handlungsweisen, die sie je nach Bedarf einsetzen können. Wie bereits beschrieben, besteht hier die Gefahr eines technologischen Verständnisses der Methoden seitens der Hauptamtlichen. Davon versprechen sie sich möglicherweise auch ein effektiveres und effizienteres pädagogisches Handeln. Dieses Verständnis unterliegt allerdings einer unrealistischen Annahme von Bildung und Erziehung als Einsatz von Interventionstechniken: Immer wenn ich das Handeln X bei den Jugendlichen beobachte, setze ich die Methode Y ein. Zwar kann die Aneignung von Methoden und Handlungsansätzen sicherlich auch als ein Ziel der Projektverantwortlichen gesehen werden, da es in dem Projekt gerade darum ging, neue Arbeits- und Handlungsweisen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projektprozess zu entwickeln (vgl. Sturzenhecker 2011). Dabei betonen sie aber, dass es nicht um Handlungstechniken ginge, sondern um eine Veränderung der Haltungen der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen. Diese hätten sich bisher hauptsächlich auf die vermeintlichen Defizite der Jugendlichen konzentriert und wüssten zu wenig über die tatsächlich vorhandenen Motive für ein gesellschaftliches Engagement der Jugendlichen und würden diese weder aufgreifen noch erkennen. Die von den Projektverantwortlichen vorgeschlagenen Methoden und Handlungsweisen sollen die Fachkräfte dabei unterstützen, eine subjekt- und bildungsorientierte Haltung auch handelnd umzusetzen.

Neben der Förderung des gesellschaftlichen Engagements der Jugendlichen galt es im Projekt durch eine „konsequente Einbeziehung junger Menschen und ihrer Partizipation bei Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationsschritten“ (Meinhold-Henschel 2011 S.4), den **Jugendlichen Partizipationschancen zu eröffnen**. Wie bereits beschrieben, wurden die Begriffe „Partizipation“ und „Demokratiebildung“ nicht klar von „Gesellschaftlichem Engagement“ abgegrenzt (vgl. Kapitel 3.1). Während des Projekts wurde jedoch deutlich, dass sowohl die Förderung der Partizipation als auch die Assistenz von Demokratiebildung synonym für die Förderung gesellschaftlichen Engagements verwendet wurden. Ein Beispiel ist der Vorschlag der Berater, die Jugendlichen bei der Vergabe finanzieller Mittel im Jugendhaus mitbestimmen zu lassen. Dies ist...

- eine Eröffnung von Partizipationschancen: Die Jugendlichen haben die Chance mitzubestimmen und mitzugestalten,
- die Ermöglichung von Bildungsprozessen zur Demokratiebildung: Die Jugendlichen können erfahren, wie es ist, unterschiedlicher Meinung zu sein, wenn beispielsweise andere Vorstellungen über die Vergabe der Mittel bestehen, und daran zu üben, Konflikte zu bearbeiten oder Kompromisse zu finden und eine gemeinsame Entscheidung zu treffen.
- Außerdem fördert dies gesellschaftliches Engagement: Sie können erfahren wie es ist, etwas mitzubestimmen, dass sie das Recht dazu haben und mitverantwortlich für etwas sein können.



Sie werden zu Mitgestaltern einer demokratischen Gesellschaft, zumindest der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses (vgl. Sturzenhecker 2015).

Dies zeigt, dass die Förderung von Partizipation und gesellschaftlichem Engagement sowie die Demokratiebildung nicht ohne weiteres trennbar sind. Demokratiebildung und Partizipation sind damit auch Aspekte der Förderung gesellschaftlichen Engagements. Aus Sicht der Projektverantwortlichen ist die Ermöglichung der aktiven Beteiligung an Entscheidungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft der Jugendlichen ein Aspekt der Förderung gesellschaftlichen Engagements. Dieses Ziel wurde von einigen Fachkräften zumindest benannt. Sie wollten, dass sich *„Jugendliche an dem beteiligen, was schon stattfindet und an dem, was sie selber wollen“* (F3 03:15), erläuterte eine der interviewten Fachkräfte. Sie nehmen hier also zum einen die Jugendlichen in die Pflicht, sich *„an dem zu beteiligen, was schon stattfindet“* und zum anderen wollen sie ermöglichen, dass sie sich an dem beteiligen *„was sie selber wollen“*. Dabei scheint den Fachkräften offenbar nicht bewusst zu sein, dass die Jugendlichen sich schon jetzt nur an den Angeboten beteiligen, die auch ihren Aneignungsweisen und Interessen entsprechen. In der OKJA haben sie durch das Prinzip der Freiwilligkeit die Möglichkeit dazu. Die Formulierung *„an dem was schon stattfindet“* zeigt jedoch deutlich, dass es den Fachkräften hier nicht nur um die Partizipation der Jugendlichen in der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses geht, sondern um die Teilnahme an vorher konzipierten Angeboten. Anders gesagt: Die Fachkräfte wollen, dass die vorhandenen Strukturen genutzt werden, und nicht, dass die Jugendlichen neue Strukturen mitgestalten und -bestimmen. So gesehen, scheint es den Fachkräften hier eher um die Effektivität ihrer bisherigen Arbeit zu gehen. Sie wollen, dass die Jugendlichen an den bisherigen Angeboten teilnehmen. Dies ist damit das dritte hier genannte Ziel, bei dem, so kann zumindest vermutet werden, die Fachkräfte hintergründig auch das Ziel verfolgen, die Effizienz und Effektivität ihrer pädagogischen Arbeit zu steigern. Dieses Ziel wird im Folgenden diskutiert.

Die Fachkräfte versprachen sich von dem Projekt die **Entwicklung effizienterer und effektiverer pädagogischer Arbeitsweisen**. Sie wollten Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, die sie befähigen, ihre Angebote so zu konzipieren, dass das pädagogische Handeln mit einem möglichst geringen Einsatz von Ressourcen (Effizienz) möglichst viel bei den Jugendlichen bewirkt (Effektivität). Dieses Ziel steht im engen Zusammenhang mit der Erfahrung, dass in der Vergangenheit oft Angebote aufwendig konzipiert und organisiert wurden, anschließend aber von den Jugendlichen nicht in Anspruch genommen bzw. nicht genutzt wurden. Ein weiteres Beispiel für den Wunsch nach Effizienz und Effektivität durch die Förderung gesellschaftlichen Engagements ist die Beteiligung von Jugendlichen bei Einstellungsverfahren von potenziellen Mitarbeitern. Die Fachkräfte versprachen sich davon eine höhere Akzeptanz der Jugendlichen für die neue Fachkraft, weil sich die Jugendlichen schließlich für diese selbst entschieden hatten. Das Einstellungsverfahren wäre somit effizient verlaufen und die Wahrscheinlichkeit der Effektivität der eingestellten Fachkraft relativ hoch.

### 7.1.2 Wirkungen auf die Einrichtung vs. für die Jugendlichen

Das Projekt hatte zum Ziel, die Engagementförderung und die Partizipation der Jugendlichen nicht nur einmalig auszutesten, sondern auch eine **Verankerung der Projektideen in der Einrichtung** zu bewirken (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011, S. 5). Auf eine Implementierung der Projektideen kommen zwei Fachkräfte zu sprechen: *„Partizipation muss Standard werden“* (F1 31:18), so eine dieser Fachkräfte. Auf die Nachfrage des Interviewers, wie dieses Ziel zu erreichen sei, antwortete sie, dass die Partizipation der Jugendlichen in das Leitbild der Einrichtung aufgenommen werden müsste. Dadurch wird deutlich, dass es zumindest dieser Fachkraft hauptsächlich um die formale

Verankerung von Partizipation in der Einrichtung und weniger um den Transfer der Projektideen in das Team der Einrichtung geht. Eine Verankerung wird hier von den Fachkräften also vorerst als formale demokratische Verfassung und weniger als demokratische Verfasstheit verstanden (vgl. Müller 2005; Sturzenhecker 2008). Damit würden sie die Alltagspraxis des demokratisch-partizipativen Umgangs bei der Verankerung der Projektideen außer Acht lassen. Gerade dies war aber den Projektverantwortlichen wichtig, wenn sie die Haltungen der Pädagogen im alltäglichen Handeln verändern wollten. Hinzu kommt, dass einige Fachkräfte in den Interviews anmerken, dass es schade sei, dass das Projekt jetzt zu Ende ist, da sie die Förderung gesellschaftlichen Engagements gern weiter vorangetrieben hätten. Dies lässt vermuten, dass einige Fachkräfte mit dem Projektende auch die Förderung gesellschaftlichen Engagements nicht weiter verfolgen werden und damit die Verankerung der Projektideen in der Einrichtung nicht als Ziel angesehen wurde. In den Fällen, in denen eine Verankerung angesprochen wird, bezog sie sich auf die formale Verankerung in der Einrichtung, aber nicht auf die Verfasstheit des alltäglichen Umgangs miteinander.

Einige Einrichtungen verbanden die Teilnahme am Projekt mit dem Ziel, beispielsweise durch Publikationen die Außendarstellung der Einrichtung zu verbessern und so die Einrichtung und die pädagogische Arbeit zu legitimieren. Was sich hier auf den ersten Blick wenig pädagogisch anhört, ist doch eine wichtige Aufgabe der Hauptamtlichen der Jugendeinrichtungen. Bei der **Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung** geht es ihnen in erster Linie darum, ihre pädagogische Arbeit vor Vorgesetzten und der Öffentlichkeit zu begründen, was unmittelbar mit dem Einwerben finanzieller Mittel verbunden ist. Die Hauptamtlichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind immer wieder mit Einsparungen finanzieller Ressourcen konfrontiert. Einen Beleg für ihre gute und wirksame pädagogische Arbeit können sie darum gut für ihre Öffentlichkeitsarbeit und das Einwerben von Ressourcen nutzen. Dabei besteht für Hauptamtliche jedoch die Gefahr, das eigentliche Ziel aus den Augen zu verlieren. Durch den Legitimierungsdruck, neben den vielfältigen anderen Belastungen von außen und von innen, den die Fachkräfte erfahren, werden sie zu Belastungsmanagern, die nur noch auf die dringendsten Probleme reagieren können. Dadurch können sie aber die Chance, die Aneignungsweisen der Jugendlichen aufzugreifen, aus den Augen verlieren, allein weil ihnen schon die Beobachtung des alltäglichen Handelns der Jugendlichen als extreme zeitliche Belastung erscheint. Da es im Projekt gerade darum ging, trotz dieser aktuellen Entwicklungen in der OKJA, die gesetzlichen Aufgaben nach §11 SGB VIII zu verfolgen (vgl. Sturzenhecker 2013b), kann diese Zielsetzung der Fachkräfte also als Gefahr angesehen werden, in ihre Rolle als Belastungsmanagern zu verfallen. Ähnlich verhält es sich mit dem nächsten Ziel der Fachkräfte, der Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung.

Viele der Fachkräfte erhofften sich durch das Projekt, die Jugendlichen stärker an das Jugendhaus „zu binden“ (F1 08:00), indem ein „*Einheitsgefühl geschaffen*“ (ebd.) wird. Sie verfolgten eine stärkere **Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung**. Die Fachkräfte waren der Meinung, dass dieses Ziel durch Engagementförderung erreicht werden könne, da die Jugendlichen, wenn sie sich für die Einrichtung bzw. in der Einrichtung engagieren, sich auch mit dieser identifizieren würden. Dies ist verbunden mit dem Wunsch einer verstärkten Beziehungsarbeit, die zu mehr Vertrauen untereinander und zu einer besseren Kommunikation zwischen Jugendlichen und Mitarbeitern führen sollte. Dieses Ziel wird von den Projektverantwortlichen aus einer anderen Perspektive dargestellt. Zwar sind sie ebenfalls der Meinung, dass das Engagement der Jugendlichen auch zu einer stärkeren Identifikation mit der Einrichtung führen kann, sie nennen diese Identifikation aber nicht als explizites und primäres Ziel. Vielmehr gehe es darum, dass die Fachkräfte die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Jugendlichen in der Einrichtung unterstützen. Die Fachkräfte

sollen eine Haltung als Demokratie-/Partizipationsassistenten der Jugendlichen innerhalb der Einrichtung einnehmen. Die beteiligten Jugendlichen hätten so wiederum die Möglichkeit, das Eigene im Jugendhaus zu entwickeln, indem sie die Einrichtung mitgestalten und sich so als mitverantwortliche Subjekte der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses, **als Teil einer „embryonic society“ erfahren können** (vgl. Sturzenhecker 2015)<sup>18</sup>. Die Fachkräfte verfolgen hier also ein anderes Ziel als die Projektverantwortlichen. Erstere wollten mit Hilfe der Jugendlichen ihre Einrichtung sichern; auch wenn dadurch gewährleistet werden soll, dass die Einrichtung für die Jugendlichen erhalten bleibt, würden die Jugendlichen hier zum Teil für die Ziele der Fachkräfte eingespannt. Die Projektverantwortlichen verfolgten hingegen das Ziel, dass die Fachkräfte den Jugendlichen bei ihrer Selbst- und Demokratiebildung in der Einrichtung assistieren. Diese Ziele widersprechen sich demnach stark.

Es wird deutlich, dass die Fachkräfte mit den letzten drei hier erläuterten Zielen (Verankerung der Projektideen in der Einrichtung, Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung, Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung steigern) neben der Förderung gesellschaftlichen Engagements auch eine Sicherung der eigenen Einrichtung anstreben. Die Fachkräfte versprechen sich neben den Effekten für die Jugendlichen vor allem Effekte für die Einrichtung. Dabei soll den beteiligten Fachkräften nicht unterstellt werden, sie wollten die Jugendlichen nicht fördern. Schließlich ist die Sicherung der Einrichtung auch entscheidend für die Jugendlichen und ihre Bildungschancen. Vielmehr zeigt sich hier eine Aufgabenverschiebung der Fachkräfte, die einer Förderung gesellschaftlichen Engagements hinderlich sein kann, wenn sie ihre eigentliche Aufgabe aus den Augen verlieren (vgl. dazu Kapitel 7.4.6).

### 7.1.3 Erziehung vs. Bildung

Ein weiteres Ziel der Projektverantwortlichen war, dass Fachkräfte der OKJA **Jugendlichen Bildungschancen eröffnen**. Sie verweisen auf den Zusammenhang von gesellschaftlichem Engagement und Bildung. Engagement eröffne auch (Selbst-)Bildungschancen für die Jugendlichen (vgl. Meinhold-Henschel 2010, S.51). Aus Sicht der Projektverantwortlichen wird gesellschaftliches Engagement, wie oben beschrieben, als aktive Aneignung der Subjekte (hier der Jugendlichen) von Welt und Gesellschaft verstanden. Das heißt, dass Jugendliche die Möglichkeit bekommen sollen, sich mit der Gesellschaft und ihren Werten und Normen aktiv auseinanderzusetzen, indem die Fachkräfte im Sinne eines subjektorientierten Bildungskonzepts (vgl. Scherr 1997; Sturzenhecker 2008b) die Aneignungsweisen der Jugendlichen mit ihren spezifischen, subjektiven Interessen und Themen erkennen und aufgreifen. Indem sie die Selbstbildung der Jugendlichen, also die aktive Aneignung von Gesellschaft unterstützen, fördern sie auch deren gesellschaftliches Engagement. In den Interviews sprachen mehrere Fachkräfte davon, dass sie die „*sozialen Kompetenzen*“ der Jugendlichen fördern und sie das Selbstvertrauen der Jugendlichen stärken wollen. Das kann aber bedeuten, dass sie den Jugendlichen Defizite unterstellen, in diesem Fall fehlende soziale Kompetenzen bzw. geringes Selbstvertrauen und damit auch eine Erziehungsbedürftigkeit. Die Pädagogen in den Einrichtungen verfolgten somit weniger das Ziel einer Bildungsassistenz. Vielmehr wollten sie die Jugendlichen erziehen. Geht man also davon aus, dass die Fachkräfte in den Interviews von Erziehung und nicht von Bildung sprechen, unterscheiden sich die Ziele von denen der Projektverantwortlichen. Die Fachkräfte streben durch die **Erziehung der Jugendlichen** eine Anpassung dieser an existierende gesellschaftliche Werte an. Die Projektverantwortlichen hingegen wollen mit der Eröffnung von Bildungschancen für die Jugendlichen die Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit diesen Werten schaffen und aktive

<sup>18</sup> Zum Begriff der „embryonic society“ vgl. Dewey (1907).

Aneignungsprozesse, beruhend auf den subjektiven Aneignungsweisen der Jugendlichen, eröffnen. Es kann nur vermutet werden, dass die Fachkräfte im Projekt sowohl die Erziehung als auch die Eröffnung von Bildungschancen anstreben, ohne dass ihnen dabei bewusst ist, dass sich diese Konzepte unterscheiden und im Widerspruch zueinander stehen. Welches der beiden Konzepte sie im Projekt verfolgten, oder ob sie auf beide Konzepte zurückgriffen, kann bei der weiteren Auswertung zu Erfolgen und Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements detaillierter untersucht werden.

Ein weiteres, von den Fachkräften genanntes Ziel, unterstreicht allerdings eine Defizitorientierung und die Etikettierung der Jugendlichen als Erziehungsbedürftige.<sup>19</sup> In vielen der Interviews mit den Fachkräften kam eine **Aktivierung der Jugendlichen** zur Sprache. Die Fachkräfte hatten sich zu Beginn des Projekts vorgenommen, die Jugendlichen „aktivieren“ zu wollen. In der Vergangenheit hatten die Fachkräfte ihre Besuchern oft als passiv, das heißt uninteressiert und unengagiert wahrgenommen und hatten sich darum zum Ziel gesetzt, dass diese Jugendlichen auch von sich aus aktiv werden, Angebote vorschlagen und durchführen, Verantwortung übernehmen und sich in der Einrichtung, aber auch im Stadtteil engagieren. Den Jugendlichen wurde Passivität unterstellt. Die Projektverantwortlichen hingegen strebten eine **Sensibilisierung der Fachkräfte** an. Sie sollten die Themen und Motive der Jugendlichen entdecken, das heißt ein Verständnis von den alltäglichen Handlungsweisen der Jugendlichen als jugendliche Aneignungsweisen mit Bildungs- und Engagementpotenzial entwickeln. Die Fachkräfte sollten die Defizitorientierung aufgeben und erkennen, dass die Handlungsweisen der Jugendlichen Potenziale bieten, die bisher nur noch nicht als solche (an)erkannt wurden. Aus Sicht der Projektverantwortlichen bedeutet dies auch, dass die Jugendlichen nicht artifiziell zu gesellschaftlichem Engagement motiviert werden, sondern ihre intrinsischen Motive aufgegriffen werden sollten. Für die Projektverantwortlichen ist es eine Fehlannahme, die Jugendlichen seien uninteressiert. Vielmehr habe man nur noch nicht verstanden, welche ihrer Interessen und damit auch ihrer Motive für gesellschaftliches Engagement aufgegriffen werden können.

Die Analyse der Ziele zeigt, dass Fachkräfte und Projektverantwortliche die Projektziele teilweise unterschiedlich auslegen. Während sich die Projektverantwortlichen vom Projekt hauptsächlich Effekte für das pädagogische Handeln im Sinne einer veränderten anerkennenden Haltung der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen versprechen, erhoffen sich die Fachkräfte auch Effekte im Sinne einer für sie effizienteren Arbeit mit stärkerer Wirkung auf die Jugendlichen. Ebenfalls wird deutlich, dass sich die Fachkräfte auch eine Sicherung und Legitimierung als Folge für die Einrichtung versprochen, die hinderlich für die Förderung gesellschaftlichen Engagements Jugendlicher sein kann, wenn die Hauptamtlichen zu Belastungsmanagern der Einrichtung werden und die Besucher eher für ihre Zwecke einspannen, statt für die Jugendlichen da zu sein und ihrer Selbst- und Demokratiebildung zu assistieren. Hier zeigt sich, dass sich die Projektziele der Fachkräfte und der Projektverantwortlichen zum Teil, je nachdem wie sie real umgesetzt wurden, widersprechen können. Außerdem konnte gezeigt werden, dass sich die Ziele der Fachkräfte selbst und in sich widersprechen können, wenn sie einen Erziehungsbedarf der Jugendlichen vermuten, sie als uninteressiert und passiv etikettieren, damit Defizite unterstellen und gleichzeitig Bildungschancen

---

<sup>19</sup> Zur Etikettierung vgl. auch Böhnisch (2010): Laut der Theorie des „labeling-approach“ ist die Delinquenz Jugendlicher Ergebnis von Zuschreibungsprozessen (vgl. ebd.). Wenn ein Mensch als abweichend etikettiert wird, „ist der Spielraum des Menschen in der Selbstdefinition erheblich eingeengt. Dies geht sogar so weit, dass er dem eigenen Erleben zuwider solche Etikettierungen übernimmt, sie internalisiert und danach – wie von den Kontrollinstanzen prophezeit – lebt. Er ist dann endlich der Kriminelle geworden, für den man ihn schon immer gehalten hat“ (ebd., S. 56 f.). Diese Prozesse können auch erklären, warum benachteiligte Jugendliche sich selbst nicht mehr zutrauen öffentlich und politisch zu handeln.

eröffnen und Anerkennungserfahrungen ermöglichen wollen. Es konnten aber auch gemeinsame Ziele festgestellt werden. Alle Projektbeteiligten wollen das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen fördern, indem sie ihnen Anerkennungserfahrungen und eine Artikulation ihrer Interessen und Anliegen in Öffentlichkeiten ermöglichen wollen.

Selbst wenn die Ziele vor Beginn des Projekts ausformuliert und standardisiert worden wären, hätte dies nicht gewährleistet, dass alle Projektbeteiligten die Ziele auch gleich auslegen bzw. verfolgen. Wichtig scheint es darum zu sein, wie die Ziele im Projekt verfolgt und welche Erfolge dabei erreicht wurden sowie welche Schwierigkeiten entstanden sind.

## 7.2 Die Erfolge im Projekt

In den Interviews wurden die Fachkräfte danach gefragt, wie weit sie während des Projekts auf dem Weg zur Engagementförderung vorangeschritten sind. Die Antworten der Fachkräfte sind in folgendem Säulendiagramm dargestellt (vgl. Abb. 2).

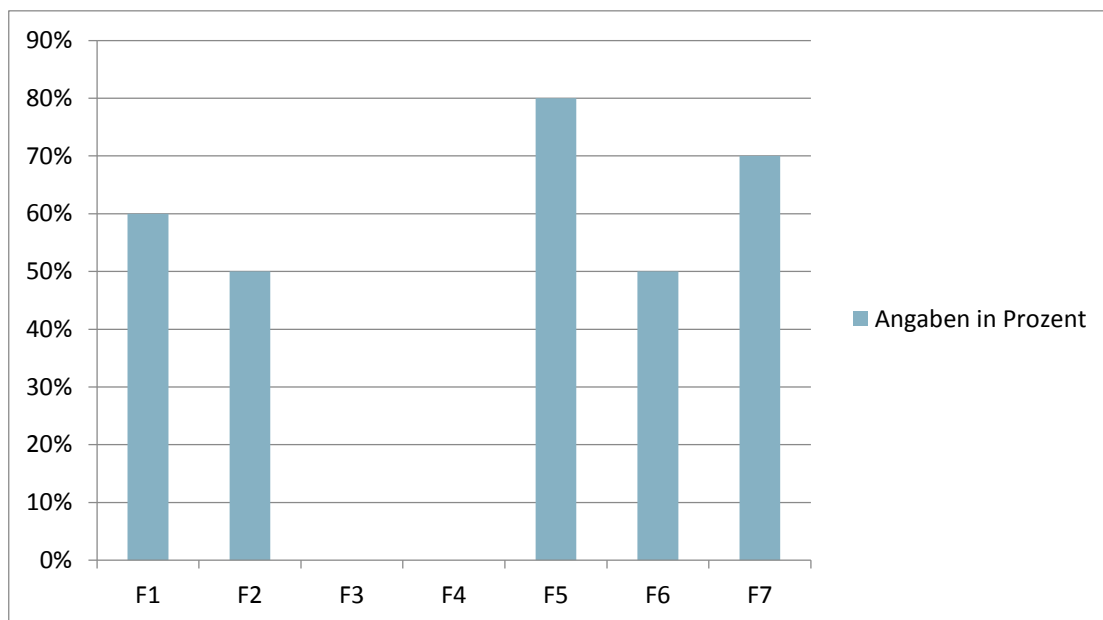


Abbildung 2: Selbsteinschätzung der Fachkräfte bezüglich des Erreichens der Ziele zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in Prozent.<sup>20</sup>

Es wird deutlich, dass alle Fachkräfte davon ausgehen, dass sie mindestens 50% ihrer eigenen Ziele erreicht hätten. Für die Fachkräfte wäre das Projekt damit eher erfolgreich, oder zumindest seien sie auf dem „richtigen Weg“ zur Umsetzung erfolgreicher Arbeitsweisen.

Um die Erfolge bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher im Projekt GEBE detaillierter zu ergründen, wurden in einem ersten Schritt die Ziele der beteiligten Fachkräfte und der Projektverantwortlichen analysiert (vgl. Kapitel 7.1). Die dabei entwickelten Zielkategorien wurden nun in einem zweiten Schritt an das Datenmaterial herangetragen, um zu überprüfen, wo die Fachkräfte und hier auch die Jugendlichen Hinweise darauf geben, dass diese Ziele erfüllt wurden. Abbildung 3 zeigt eine Übersicht der Anzahl von Hinweisen auf Erfolge nach Zielkategorien (vgl. Abb. 3). Die Grafik gibt keine Auskunft über die Qualität der Erfolge, sie verdeutlicht aber, welche Themen in den Interviews am häufigsten benannt wurden. Die auf Grund der

<sup>20</sup> Von F3 und F4 liegen dazu keine Angaben vor.

unterschiedlichen Vorstellungen der Fachkräfte und Projektverantwortlichen in sich widersprüchlichen Zielkategorien wurden für dieses Schaubild getrennt. Sie sind mit (a) bzw. (b) gekennzeichnet. Einige Hinweise konnten mehreren Kategorien zugeordnet werden, was der fehlenden Trennschärfe der Zielkategorien geschuldet ist. Da Partizipationschancen auch immer Bildungschancen eröffnen, mussten einige Aussagen als Hinweise für Erfolge in unterschiedlichen Zielen gewertet werden. Die Aussage „*Jugendliche werden jetzt als Experten anerkannt*“ (F5 18:44) ist beispielsweise ein Hinweis darauf, dass Jugendliche Anerkennung bekommen. Ebenfalls eröffnet die Anerkennung der Jugendlichen als Experten sowohl Partizipations- als auch Bildungschancen. Außerdem sind, wie es zu erwarten war, einige Themen wie die Vernetzung und Kooperation von Einrichtungen von den Jugendlichen nicht angesprochen worden, was nicht bedeuten kann, dass das Ziel nicht erreicht wurde. Schließlich wurden die Ziele der Jugendlichen nicht erhoben, und es kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise Vernetzung und Kooperation für die Jugendlichen kein Ziel des Projekts gewesen ist. Dies gilt für die ersten drei Zeilen in Abbildung 2, denn auch die Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung, sowie die Aneignung neuer pädagogischer Methoden und Handlungsansätze und die Professionalisierung der Fachkräfte können nicht Ziele der Jugendlichen gewesen sein.

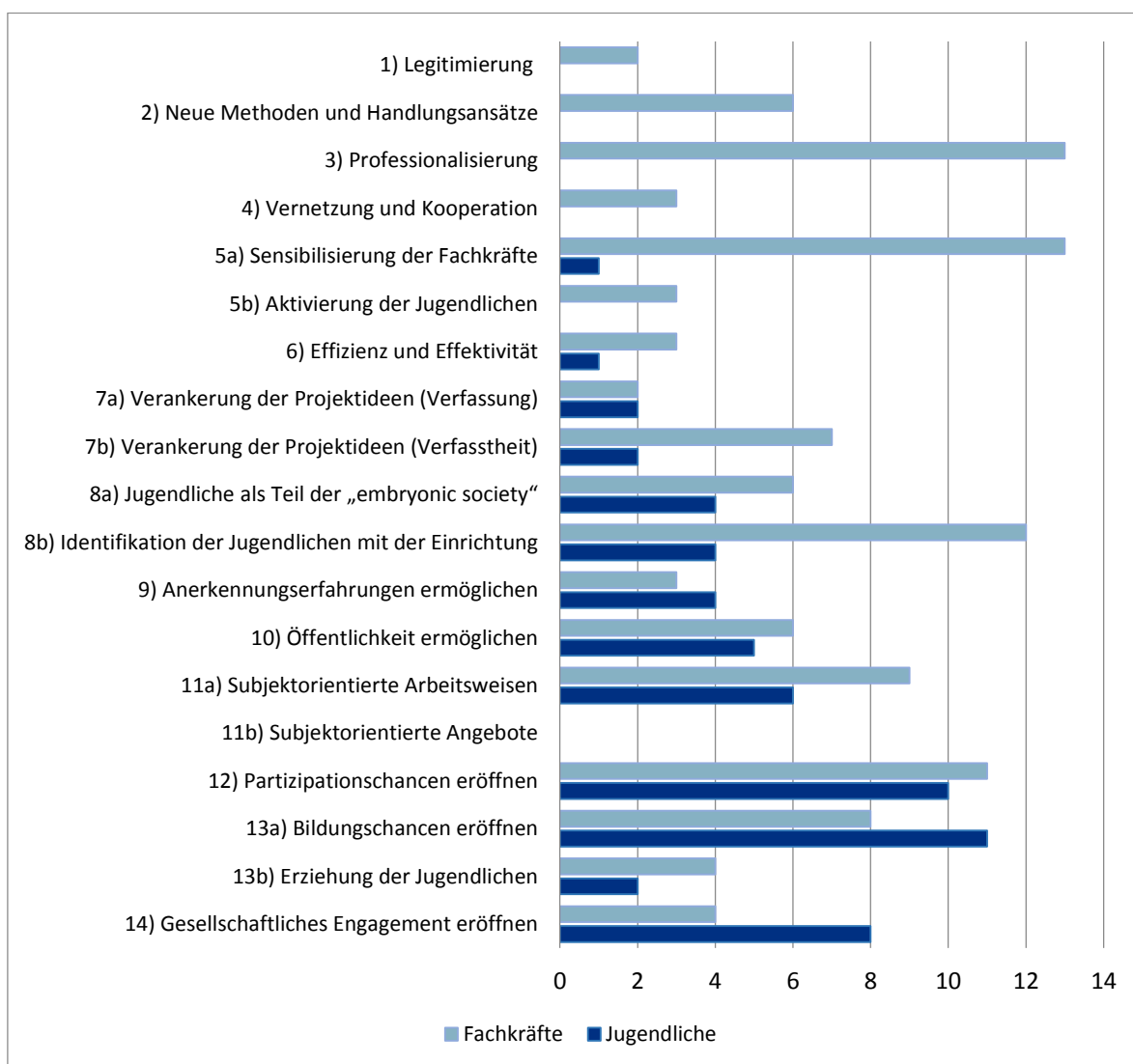


Abbildung 3: Anzahl der Hinweise auf Erfolge von Jugendlichen und Fachkräften im Projekt GEBE.

Auffällig ist auf den ersten Blick, dass die Fachkräfte am häufigsten Hinweise zur Sensibilisierung und Professionalisierung geäußert haben. So scheinen sie anzunehmen, dass sich an ihnen persönlich und ihrem pädagogischen Handeln und Verständnis etwas geändert hat (vgl. dazu Kapitel 7.2.3 und 7.2.5). Am dritthäufigsten kamen sie auf Hinweise zu sprechen, die mit dem Ziel der Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung zusammenhängen. Dazu muss gesagt werden, dass während der Auswertung festgestellt wurde, dass dieses Ziel nicht eindeutig von anderen Aussagen über die Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen zu trennen ist. Die Fachkräfte scheinen von einem Zusammenhang zwischen der professionellen Beziehung und der Identifikation mit der Einrichtung auszugehen, der in manchen Hinweisen stark korreliert, da Fachkräfte teilweise in der ersten Person Plural sprechen, wenn sie eigentlich über die Einrichtung sprechen. Sie setzen sich also teilweise mit der Einrichtung gleich.<sup>21</sup> In den Interviews der Jugendlichen hingegen lassen sich am häufigsten Hinweise auf Erfolge bei der Eröffnung von Bildungs- bzw. Partizipationschancen finden. Im Sinne des Projekts ist dies sicherlich erfreulich, da die Selbstbildung und Partizipation der Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement ermöglicht (s.o.). Die Hinweise auf Erfolge werden im Folgenden, geordnet nach den Zielkategorien, zusammengefasst dargestellt und interpretiert.

### 7.2.1 Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung

Das Ziel der Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung kam in den Interviews mit den Fachkräften nur selten zur Sprache. Das mag zum einen daran liegen, dass nicht konkret danach gefragt wurde, zum anderen aber auch daran, dass die Interviews unmittelbar nach dem Projekt geführt wurden und beispielsweise die Einrichtungsportraits (vgl. Schwerthelm 2015a) und der Abschlussbericht in Form zweier Praxisbücher (vgl. Sturzenhecker 2015; Sturzenhecker/Schwerthelm 2015) noch nicht veröffentlicht waren. Eine Fachkraft deutete jedoch die positive Wirkung der Projektteilnahme zur Legitimation ihrer Arbeit an. So habe sie durch die Teilnahme am Projekt die Chance gehabt ein „*neues Image der Jugendarbeit*“ (F5 01:05:00) gegenüber ihren Vorgesetzten zu behaupten und diesen zeigen zu können, dass Jugendarbeit mehr als „*Billard/Kicker*“ (ebd.) ist. Die gleiche Fachkraft sieht auch Vorteile darin, ihre Projekterfolge für die Beantragung und Begründung weiterer finanzieller Mittel zu nutzen. Das Projekt kann also durchaus dazu beitragen, die Bedeutung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit für die Förderung gesellschaftlichen Engagements im Sinne ihres gesetzlichen Auftrags zu bestätigen und damit auch zu legitimieren, wenn Hauptamtliche die Projektergebnisse und die Publikationen hierfür zu nutzen wissen.

### 7.2.2 Aneignung neuer Methoden und Handlungsansätze

Die Aneignung neuer Methoden und Handlungsansätze für die Förderung gesellschaftlichen Engagements war für die Fachkräfte eine der größten Erwartungen an das Projekt. Dies scheint sich nur zum Teil auch auf das Handeln der Fachkräfte im Projekt ausgewirkt zu haben. So berichten lediglich drei Fachkräfte von der Aneignung konkreter Methoden und Handlungsansätze, wobei eine der Fachkräfte davon spricht, sich die „*Methoden zu merken und in Zukunft zu nutzen*“ (F6 19:20). Sie sei froh darüber, nun Methoden zu kennen, die ihr helfen „*an die Interessen der Jugendlichen heranzukommen*“ (F6 42:60). Besonders wichtig scheint den Fachkräften dabei das Beobachten der Handlungsweisen von Jugendlichen im Alltag der Jugendeinrichtung zu sein, da sie dies als neuen und wichtigen Handlungsansatz hervorheben. Eine der Fachkräfte geht auch auf andere Methoden, wie das Spiegeln und Resonanzgeben durch gestalterische Mittel ein. Diese Herangehensweise wurde von den Beratern vorgeschlagen (vgl. Sturzenhecker 2015). Gerade in

<sup>21</sup> Dieses Phänomen wird in Kapitel 7.2.8 näher erläutert.

Abgrenzung zu ihrer Sensibilisierung und Professionalisierung sind dies aber relativ wenige Hinweise. Auch wenn hier nur etwas ungenaue Formulierungen zu pädagogischen Arbeitsweisen der Förderung gesellschaftlichen Engagements getroffen werden, äußern die Fachkräfte deutlichere Hinweise auf Erfolge des Projekts (vgl. Kapitel 7.2.11). Dies deutet darauf hin, dass die von den Fachkräften erhoffte Aneignung von Methoden im Sinne von Handlungstechniken (vgl. Kapitel 7.1) ausgeblieben ist. Stattdessen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Haltungen der Fachkräfte gegenüber dem Handeln und den Interessen der Jugendlichen verändert haben, da sie nicht auf konkrete Methoden zu sprechen kommen, sondern auf Arbeitsweisen, die das alltägliche Handeln der Jugendlichen aufgreifen und ihre Themen herausarbeiten können und so Engagementchancen eröffnen. Dies ist mit Beispielen ausführlicher im folgenden Kapitel und in Kapitel 7.2.5. zur Sensibilisierung der Fachkräfte beschrieben.

### 7.2.3 Professionalisierung der Fachkräfte

Die Professionalisierung der Fachkräfte wurde in den Interviews sehr häufig angesprochen. Bei der Auswertung konnten mehrere Hinweise für die erfolgreiche Umsetzung dieses Ziels gefunden werden. Wie bereits beschrieben, bedeutete das Ziel der Professionalisierung vor allem den Blick auf die Jugendlichen und ihr Handeln zu verändern, hin zu einer bildungsorientierten Perspektive und weg von defizitorientierten Beobachtungen des alltäglichen jugendlichen Handelns. Diese Veränderung der Grundhaltung scheint sich teilweise vollzogen zu haben. So berichtet eine Fachkraft: „[Ich] *gehe mit einem anderen Blickwinkel in die Arbeit rein. Das Entscheidende, dieses negative Denken, wenn irgendwo was angerichtet wurde, das erstmal zu hinterfragen, warum das so gemacht wurde. Diese ganze Denkweise hat sich da schon verändert.*“ (F6 40:45). Die Fachkraft berichtet hier, dass sie vor dem Projekt „*negative Gedanken*“ zum Handeln (zum „*Anrichten*“) der Jugendlichen hatte. Als „*entscheidend*“ betrachtet sie nun, dass sie zwar nach wie vor diesem Handeln der Jugendlichen, im gewissen Sinne reflexartig, Negativität zuschreibt, sie aber gelernt habe, ihr Denken zu reflektieren, „*zu hinterfragen*“ und nach Begründungen für das Handeln der Jugendlichen zu suchen. Die Fachkraft reflektiert hier ihre vorherige defizitorientierte Perspektive. Welche neuen Begründungen sie für das Handeln der Jugendlichen findet, wird hier allerdings nicht deutlich. Dass im Sinne der Projektverantwortlichen in den Handlungsmotiven der Jugendlichen Partizipationspotenziale vermutet werden, wird aber an folgendem Zitat deutlich: „*Wir haben uns verändert. Wir hören mehr zu; was wollen die eigentlich.*“ (F2 06:07), erklärt eine andere interviewte Pädagogin. Die Fragestellung „*was wollen die eigentlich*“ zielt in Abgrenzung zu der Frage „*warum das so gemacht wurde*“ bereits auf die Wünsche und Interessen der Jugendlichen ab. Die zweite Fachkraft versucht also nicht nur das Handeln der Jugendlichen zu begründen, sondern in den Begründungen auch Artikulationen von Wünschen und Interessen der Jugendlichen zu entdecken, in denen Partizipationspotenziale zu vermuten sind. Dies bezeichnet sie als ein „*Zuhören*“, das hier auch als die Fähigkeit des „*Wahrnehmen-Könnens*“ (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008) verstanden werden kann. In den Interviews lassen sich demnach Hinweise darauf finden, dass einige Fachkräfte eine professionelle Grundhaltung entwickelt haben, die sich durch die Fähigkeit auszeichnet, Chancen zur Bildung und Partizipation der Jugendlichen wahrnehmen zu können.

Eine andere Fachkraft sagt, sie sei „*nicht [mehr] Aufpasser, sondern Ansprechpartner*“ (F3 33:50) geworden. So habe sie die Erfahrung gemacht, dass manche Regeln im Jugendhaus nicht nötig seien und Jugendliche diese manchmal zu Recht übergehen (vgl. F3 39:10). Dies sind deutliche Hinweise darauf, dass die Fachkräfte ihr bisheriges (professionelles) Handeln, das teilweise als Defizitendecker, Aufpasser und Reglementierer beschrieben werden kann, überprüfen, dem Handeln der Jugendlichen als Meinungsartikulation Bedeutung zuschreiben und neue professionelle Handlungsweisen entwickeln. Das Adressatenbild des „*Regelbrechers*“ (vgl.



Kausch/Sturzenhecker 2014) wird hier überwunden, indem der Pädagoge sein ursprüngliches Bild als „Regelsetzer“ (ebd.) überdenkt. Dadurch werden *„die Jugendlichen [...] ernster von uns genommen“* (F2 09:08).

In diesem Zusammenhang spricht eine Fachkraft davon, dass sie sich ihrer eigentlichen Aufgaben vergewissert habe (vgl. F4 18:05), was eine andere Fachkraft als *„zurück zu den Ursprüngen, ohne Bürokratie und Verregelung, vorgesetzte Angebote“* (F3 40:20) bezeichnet. *„Im Offenen Bereich passt es halt hin. Dort gehen Sachen, die in der Schule oder in der KiTa nicht gehen“* (ebd.), beschreibt sie weiter. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass sich die Fachkräfte des spezifischen Bildungsauftrags und der Potenziale der OKJA wieder bewusst geworden sind. Sie erkennen, dass die OKJA über Möglichkeiten verfügt, die andere pädagogische Einrichtungen ihrer Meinung nach nicht eröffnen können. *„Zurück zu den Ursprüngen“* suggeriert aber auch, dass diese Fachkraft zu einem früheren Zeitpunkt bereits so gearbeitet haben könnte, diese Handlungsweise aber auf Grund von bürokratischen Anforderungen und Reglementierungen aufgegeben hatte oder nicht aufrechterhalten konnte. Zum einen betonen die Fachkräfte also die Innovation des professionellen Wahrnehmens von Bildungs- und Partizipationspotenzialen, zum anderen sagen sie aber, dass der Grundgedanke des Anknüpfens an die Interessen und Motive der Jugendlichen zwar auf Grund des gesetzlichen Auftrags nicht neu für sie sei, dieser aber durch das Projekt in Erinnerung gerufen wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Projekt eine Professionalisierung der Fachkräfte in zwei Dimensionen bewirkt hat. Zum einen hat es den Fachkräften den gesetzlichen Auftrag der OKJA in Erinnerung gerufen und das Verfolgen dieses Auftrags für die Fachkräfte auch praktikabel und begründbar gestaltet. Zum anderen haben einige Fachkräfte eine professionelle Grundhaltung entwickelt, die es ihnen ermöglicht, Partizipations- und Bildungschancen im Handeln der Jugendlichen wahrnehmen zu können. Dies wird erneut bei der Darstellung der Hinweise zum Ziel der Aktivierung der Jugendlichen versus der Sensibilisierung der Fachkräfte thematisiert, da die Sensibilisierung der Fachkräfte eben diesen Aspekt der Professionalisierung beschreiben kann (vgl. Kapitel 7.2.5).

#### **7.2.4 Vernetzung und Kooperation von pädagogischen Einrichtungen**

Zur Vernetzung und Kooperation der Einrichtungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements, gab es in den Interviews nur sehr wenige Hinweise. Wie bereits beschrieben, war nicht zu erwarten, dass die Jugendlichen sich dazu äußern. In den Interviewleitfragen mit den Fachkräften gab es jedoch eine konkrete Frage zu dieser Thematik. Lediglich drei Fachkräfte äußerten, dass es Kooperationen mit anderen Einrichtungen gebe. In diesen Kooperationen werden die Förderung gesellschaftlichen Engagements oder die Partizipation der Jugendlichen jedoch nicht thematisiert. Kooperationen bestehen meist mit anderen Jugendeinrichtungen, aber auch mit Schulen und Trägern der Einzelfallhilfe. Berichten die Fachkräfte über diese Kooperationen, entwerfen sie das Bild einer „betreuenden OKJA“. So berichtet eine Fachkraft, dass sie mit einer Einrichtung der „Hilfen zur Erziehung“ kooperieren, die froh darüber sei, dass die OKJA die Jugendlichen betreue und die „Hilfen zur Erziehung“ sich dadurch auf die Probleme der Jugendlichen konzentrieren könne (vgl. F3 54:00). Dies ist insofern problematisch, als sich die OKJA instrumentalisieren und für die Aufgaben anderer pädagogischer oder sozialarbeiterischer Arbeitsfelder einspannen lässt und dabei ihre eigentlichen Aufgaben vernachlässigen könnte (vgl. dazu beispielsweise Klawe 2007; Sturzenhecker 2007; Müller 2013; Scherr/Sturzenhecker 2014). Eine Vernetzung und Kooperation im Sinne der Förderung gesellschaftlichen Engagements ist lediglich zwischen den an GEBE beteiligten Jugendeinrichtungen zu beobachten. Ob die teilnehmenden Jugendhäuser des Projekts

GEBe auch über die Projektzeit hinaus vernetzt bleiben und nachhaltig kooperieren, bleibt abzuwarten. Ein Hindernis ist jedoch in der räumlichen Distanz zu sehen. Hier kann vermutet werden, dass das Ziel der Vernetzung und Kooperation von Jugendeinrichtungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher, zumindest zu diesem Zeitpunkt noch nicht erfüllt worden ist.

### **7.2.5 Aktivierung der Jugendlichen vs. Sensibilisierung der Fachkräfte**

Sprechen die Fachkräfte, wenn es um ihre Projektziele geht, noch hauptsächlich von einer Aktivierung der Jugendlichen, so scheint sich im Projekt vielmehr eine Sensibilisierung der Fachkräfte vollzogen zu haben. Wie in Kapitel 7.1 beschrieben, hatten sich einige der beteiligten Fachkräfte zum Ziel gesetzt, dass die Jugendlichen von sich aus aktiv und engagiert handeln. Dabei hatten sie, im Gegensatz zur angestrebten Herangehensweise der Projektverantwortlichen, zum Teil die Annahme zugrunde gelegt, dass die Besucher passiv seien. Die Projektverantwortlichen vertreten aber vielmehr die Ansicht, dass die Jugendlichen nicht passiv sind, sondern noch nicht erkannt wurde, was Jugendliche durch ihr Handeln ausdrücken und welche Themen und jugendlichen Interessen sich darin zeigen. Die Jugendlichen seien demnach schon aktiv gewesen, ihr Handeln sollte nur als solches erkannt und anerkannt werden. Dazu bedurfte es einer Sensibilisierung der Fachkräfte, um die Handlungsweisen der Jugendlichen zu interpretieren, ohne den Jugendlichen dabei vorschnell Normverstöße und Defizite zu unterstellen und normierend erzieherisch zu handeln. In den Interviews lassen sich mehrere Hinweise finden, die auf eine Sensibilisierung der Fachkräfte hindeuten. So berichten die Fachkräfte beispielsweise davon, dass sie nun immer häufiger Gelegenheiten wahrnehmen, in denen sie den Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen könnten (vgl. auch Kapitel 7.2.12), wie bei Festen, Aufführungen und bei der Gestaltung der Räume der Einrichtung. Dies bestätigt sich auch durch die Auswertung der Hinweise auf Erfolge zum Ziel der Professionalisierung von Fachkräften, da die Sensibilisierung ein Aspekt von Professionalisierung darstellt. Eine Fachkraft schildert auch, dass sie nun Konflikte anders angehe und diese als Chance für Aushandlungsprozesse betrachte. In einem der Interviews ist die Sensibilisierung der Fachkraft sogar direkt auszumachen: Das Interview wurde durch einen Jugendlichen gestört, der immer wieder in den Raum kam, obwohl er wusste, dass dort ein Interview geführt wurde. Anstatt dem Jugendlichen Sanktionen anzudrohen, bat die Fachkraft ihn um etwas Geduld und sagte, dass sie bald wieder Zeit für ihn hätte. Nachdem der Jugendliche den Raum verlassen hatte, interpretierte die Fachkraft die Situation unaufgefordert. Sie deutete das „störende“ Handeln nicht als „Ungezogenheit“, sondern als ein Einfordern der Rechte in der Einrichtung, nämlich die Aufmerksamkeit der Fachkräfte für den Jugendlichen (vgl. F2 41:00). Diese kurze Situation und ihre Deutung zeigen, dass die Fachkraft die Aneignungsversuche der Jugendlichen wahrnimmt und diese als Ansätze von partizipativem Handeln deutet und entsprechend darauf reagiert.

Darüber hinaus erläutern zwei der interviewten Fachkräfte die Besonderheiten der OKJA mit ihrer Offenheit und Freiwilligkeit und ihrem gesetzlichen Auftrag so, als wäre dieser neu für sie, oder zumindest Wert zu beschreiben. Entweder nehmen die Fachkräfte hier an, dass die Interviewer keine Vorkenntnisse zur OKJA und ihrer gesetzlichen und strukturellen Bedingungen haben, oder es bedeutet, dass sich die Fachkräfte dieser besonderen Rahmenbedingungen bewusster geworden sind, was als eine Sensibilisierung verstanden werden kann.

Die wenigen Hinweise, in denen Fachkräfte von einer Aktivierung der Jugendlichen berichten, können nach der Inhaltsanalyse ebenfalls als Sensibilisierung der Fachkräfte umgedeutet werden. So kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen auch vor dem Projekt bereits aktiv waren, die Fachkräfte diese jugendlichen Formen der Aktivität allerdings erst jetzt positiv wahr-

nehmen. So spricht eine Fachkraft davon, dass die Jugendlichen nun „*selbstbestimmter*“ seien. Hier muss jedoch die Frage nach der Wirkungsrichtung gestellt werden. Sind die Jugendlichen durch das pädagogische Handeln der Fachkräfte selbstbestimmter geworden, oder haben die Jugendlichen durch die Sensibilisierung der Fachkräfte nun die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln? Diese Frage kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Auf den Zusammenhang soll jedoch hingewiesen sein. Zum Beispiel berichtet eine Fachkraft, dass Jugendliche zum Ende des Projekts von sich aus aktiv geworden sind, da sie eigene Materialien mitgebracht haben, um ihr Projekt zu beenden (vgl. F3 21:20). Fraglich ist jedoch, ob sie dieses Handeln als positiv bewertet hätte, wenn sie nicht im Zuge des Projekts das Können der Jugendlichen erkannt und ihnen die Möglichkeit eröffnet hätte, diese Materialien – die vor dem Projekt in der Einrichtung verboten waren – zu nutzen. Aktiv und positiv ist dies für die Fachkraft wahrscheinlich erst, seitdem sie sensibel für die Fähigkeiten und Ausdrucksweisen der Jugendlichen ist. Die Jugendlichen wurden im Projekt demnach nicht „aktiviert“, sondern die Fachkräfte wurden für die Aktivität der Jugendlichen sensibilisiert. Ihre Grundhaltung hat sich geändert. Das erkennen die Fachkräfte zum Teil selbst, wenn sie beispielsweise sagen: „*Die [Jugendlichen] fanden das ganz entspannt, dass ihnen nicht ständig jemand über die Schulter geguckt hat, und hat gemeckert.*“ (F3 06:40). Diese Fachkraft ist nicht nur für die Handlungsweisen der Jugendlichen sensibilisiert, sondern nimmt auch die Veränderung des eigenen Handelns wahr (vgl. dazu auch Kapitel 7.2.3). Sie kontrolliert („über die Schulter gucken“) und sanktioniert („meckern“) die Jugendlichen nicht mehr „ständig“. Schmidt (2014) fand heraus, dass Fachkräfte der OKJA zwar Konflikte aufgreifen und die „*Situationsdeutungen* [von Fachkräften und Jugendlichen gemeinsam] *ausgehandelt werden, nicht jedoch die zugrunde liegenden sozialen Normen selbst*“ (ebd., S. 472; H.i.O.; Ergänzung M.S.). Das bedeutet, dass Jugendliche nur selten die Normen mitbestimmen können, die das Handeln im Jugendhaus bestimmen. Durch eine Sensibilisierung der Fachkräfte für die Handlungsweisen der Jugendlichen besteht die Möglichkeit, dass sie die Meinungen und Einstellungen der Jugendlichen eher erkennen und vor allem anerkennen und so Aushandlungsprozesse ermöglichen können. Die veränderte Grundhaltung der Pädagogen kann dazu führen, dass sie die Normalitätsvorstellungen der Jugendlichen wahrnehmen, die eigenen Normverständnisse reflektieren und nicht zuletzt den Jugendlichen Möglichkeiten der Partizipation in der „*embryonic society*“ (s.o.) des Jugendhauses durch die gemeinsame Aushandlung sozialer Normen eröffnen.

### 7.2.6 Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit

Viele Hoffnungen und Erwartungen der Fachkräfte in Bezug auf das Projekt konnten durch das Ziel der Steigerung von Effizienz und Effektivität erklärt werden. Sie hatten sich zum Ziel gesetzt, dass ihr pädagogisches Handeln mit einem möglichst geringen Einsatz von Ressourcen (Effizienz) möglichst viel bei den Jugendlichen bewirkt (Effektivität). Dazu hatten sie sich Anregungen vom Projekt versprochen. Nach der Extraktion der Projektziele (vgl. Kapitel 7.1) wurde vermutet, dass dieses Ziel mit anderen Zielen implizit verfolgt wurde. So nahmen sie sich vor, ihre Angebote durch das Aufgreifen der Interessen der Jugendlichen so zu gestalten, dass diese die Angebote auch annehmen. Sie wollten also subjektorientierte Angebote konzipieren, die die Selbstbildung der Jugendlichen fördern, aber vor allem von den Jugendlichen häufiger genutzt werden, also effizient sind. Bei der Auswertung der Interviews wurde jedoch deutlich, dass das Ziel der Effizienz und Effektivität nicht explizit verfolgt wurde. Vielmehr stellen einige Fachkräfte fest, dass die Steigerung von Effizienz und Effektivität ein positives Nebenprodukt ihrer neuen pädagogischen Herangehensweisen ist. Beispielsweise berichtet eine Fachkraft von ihren Sorgen zu Beginn des Projekts. Sie hatte befürchtet, dass die Situation im offenen Bereich eskalieren würde, wenn sie die Besu-

cher nach deren Vorstellungen handeln lassen würde.<sup>22</sup> Sie stellt dann aber fest: „*Ich hatte eigentlich einen stressfreien Tag*“ (F3 05:40). Sie meint, sie habe gelernt, dass ihre Arbeit „*ruhiger läuft, wenn man nicht alles reglementiert*“ (ebd.). Sie ist also der Meinung, dass ihre Arbeit sie weniger belastet, wenn sie nicht von vornherein „*alles reglementiert*“ und anschließend damit beschäftigt ist, Regelverstöße im Handeln der Jugendlichen zu identifizieren und zu sanktionieren. Die gemeinsame Aushandlung von Regeln im Jugendhaus kann also laut der Fachkraft dazu führen, dass Fachkräfte weniger Ressourcen für die Sanktionierung von Regelverstößen benötigen, die sie für andere Aspekte ihrer Arbeit nutzen können.

Eine Gruppe Jugendlicher spricht sich dafür aus, dass gemeinsam entwickelte Regeln auch effektiver sind. Sie berichten zu der gemeinsamen Entwicklung von Regeln für ihren Jugendbereich, dass die Jugendlichen, die die Regeln entwickelt haben, sich auch daran halten würden. Jugendliche, die nicht am Aushandlungsprozess beteiligt waren, würden hingegen oft gegen die Regeln verstoßen, erklären die Jugendlichen (vgl. J1 41:39).<sup>23</sup> In Bezug auf die Entwicklung von subjektorientierten Angeboten äußert eine Fachkraft: „*[Ich] Muss nicht mehr alleine die Ideen bringen. Wir müssen eben nur zuhören.*“ (F2 39:10). Diese Aussage deutet ebenfalls auf eine als Arbeitserleichterung empfundene Veränderung im pädagogischen Handeln hin. Durch das in Kapitel 7.2.3 beschriebene „*Zuhören*“, welche Interessen und Themen Jugendliche mit ihren alltäglichen Handlungsweisen im Jugendhaus ausdrücken, und mit der Einbeziehung dieser in die Angebote der Fachkräfte scheint die Fachkraft nicht mehr so viel Arbeit in die Entwicklung von Angeboten investieren zu müssen, weil sie die Jugendlichen daran mitwirken lässt. Man kann also sagen, dass ihre Arbeit effizienter geworden ist.<sup>24</sup>

Die anfängliche Vermutung, die Fachkräfte würden mit ihren Zielen lediglich eine Steigerung der Effizienz und Effektivität ihrer pädagogischen Arbeit verfolgen, konnte demnach nicht bestätigt werden. Auch wenn dieser Effekt im Projekt beobachtet wurde, beschreiben ihn die Fachkräfte eher als ein zufälliges, wenn auch positives Phänomen. Festzustellen ist trotzdem, dass eine subjektorientierte Arbeitsweise, sei es nun zur Assistenz von Selbstbildung und/oder zur Eröffnung von Partizipationschancen, sowohl effizient als auch effektiv sein kann, da subjektorientierte Arbeitsweisen immer schon die Interessen und Themen der Adressaten aufgreifen und bearbeiten können und es damit wahrscheinlicher ist, dass Adressaten Motive haben, diese Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten für sich zu nutzen. Diese Erfahrung haben die Fachkräfte im Projekt berichtet.

### **7.2.7 Verankerung der Projektideen in der Einrichtung**

Das Ziel der Verankerung der Projektideen in der Einrichtung könnte zum einen durch eine Verfasstheit und zum anderen durch eine Verfassung der Einrichtung erfolgen (vgl. Müller 2005; Sturzenhecker 2008). Beide Möglichkeiten sprechen die Fachkräfte in den Interviews an, wobei sie eher auf eine Verankerung in Form einer Verfassung, beispielsweise durch die Aufnahme der Projektideen in das Leitbild der Einrichtung, eingehen. Eine (demokratisch-) partizipative Verfassung der Einrichtung müsste jedoch weiter gehen und unter anderem die Mitgliedschaft klären, Gremien zur Beteiligung und Entscheidungsfindung bereitstellen, gemeinsam Gesetze aushandeln und Minderheiten schützen (vgl. Sturzenhecker 2013c). Sturzenhecker (2008) sieht im Zusammenhang

---

<sup>22</sup> In diesem Bericht der Pädagogin klingt an, dass sie die Herangehensweisen im Projekt GEBe als Antipädagogik verstanden haben könnte. Auf diese Schwierigkeit wird in Kapitel 7.4.7 eingegangen.

<sup>23</sup> Zur Einheit von Urheber und Adressat demokratisch ausgehandelter Regeln vgl. Sturzenhecker (2013c).

<sup>24</sup> Darüber, ob die Angebote auch effektiver sind, also bei den Jugendlichen auch mehr bewirken, kann hier keine Aussage getroffen werden.

der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Jugendarbeit beide Formen der Implementierungen als wichtige Voraussetzungen für die Qualität von Partizipation an. So ist neben der Verfassung auch die Verfasstheit des gemeinsamen demokratisch-partizipativen Handelns entscheidend. Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Verfasstheit zur Förderung gesellschaftlichen Engagements wesentlich weiter voran geschritten ist als die Verfassung zum gesellschaftlichen Engagement. Entgegen der Zielformulierungen der Fachkräfte hat sich eine Verankerung der Projektideen also eher in Form einer Verfasstheit vollzogen. So spricht eine Fachkraft davon, dass ihre „*gesamte Herangehensweise an alle Sachen anders aussieht als vor dem Projekt. Bei allen Entscheidungen wird die Projektidee eingebunden*“ (F2 37:20). Im Verlauf des Interviews sagt sie dazu noch: „*Es durchdringt alles. Wie ein Virus der sich so ausbreitet. Wie eine Kettenreaktion*“ (F2 49:20). Hier wird deutlich, dass die Projektideen Auswirkungen auf das pädagogische Handeln haben. Die Projektideen würden in „*allen Entscheidungen*“ berücksichtigt werden. Die Fachkraft meint mit den Projektideen hier hauptsächlich das Aufgreifen der Interessen und Motive der Jugendlichen zur Eröffnung von Engagementmöglichkeiten. Diese Entwicklung einer Verfasstheit hängt wahrscheinlich mit der zuvor festgestellten Sensibilisierung der Fachkräfte zusammen. Durch diese Sensibilisierung nehmen die Fachkräfte die Interessen und Motive der Jugendlichen wahr und handeln entsprechend, was sich in der „*gesamten Herangehensweise*“ bemerkbar mache. Andere Fachkräfte berichten in den Interviews, dass sie häufiger Gelegenheiten erkennen, in denen die Besucher der Einrichtung mitbestimmen und -gestalten können (vgl. F5 51:00, F6 33:44 + 44:45 und F7 07:00). Dabei nennen sie auch Verfahren zur Beteiligung, die zwar partizipativ, aber nicht demokratisch verfasst sind. Das bedeutet, es entstehen immer wieder Möglichkeiten zur Partizipation der Jugendlichen, diese sind aber nicht durch eine Verfassung gesichert. Der zweite Teil des Zitats von F2 zeigt auch, dass sich die Entwicklung einer Verfasstheit, zumindest nach Empfinden der Fachkraft, gewissermaßen passiv vollzieht. Sie nennt die Entwicklung eine „*Kettenreaktion*“. Dies kann darauf hindeuten, dass die Fachkräfte die Verfasstheit zur Eröffnung von Engagement- und/oder Partizipationsgelegenheiten nicht professionell planen und weiterentwickeln und dadurch auch diese Chancen der Mitbestimmung und -gestaltung nicht durch eine Verfassung sichern. Denn auf eine Verankerung der Projektideen im Sinne einer Verfassung lassen sich nur wenige Hinweise in den Interviews finden. So berichtet lediglich eine Fachkraft von regelmäßigen Zukunftswerkstätten, bei denen die Besucher des Jugendhauses die Zukunft der Einrichtung mitbestimmen können. Die Zukunftswerkstätten sind auf Grund ihres Projektcharakters allerdings auch noch keine demokratischen Gremien, die durch eine Verfassung gesichert sind. In der gleichen Einrichtung übernehmen die Jugendlichen Patenschaften für einzelne Bereiche der Einrichtung, wie beispielsweise für den Jugendbereich. Sie sind dafür zuständig, dass gemeinsam mit den anderen Besuchern dieses Bereiches Regeln ausgehandelt werden. Die Einführung solcher Patenschaften sichert die Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung der Jugendlichen strukturell und fördert somit ihr Engagement. Ein weiteres Beispiel, ebenfalls aus dieser Einrichtung, ist die Beteiligung von Jugendlichen an Einstellungsverfahren von Mitarbeitern. Hier wird sich allerdings erst in Zukunft zeigen, ob sich diese Beteiligung zu einem Standard und damit zu einem Aspekt der Verfassung entwickeln wird.

Die Fachkräfte nehmen aber auch wahr, dass sich das Handeln der Jugendlichen geändert hat. Diese würden nun „*von allein Wünsche äußern*“ (F4 12:30). Auch die Jugendlichen selbst geben Hinweise darauf, wenn sie von ihrer Beteiligung an Einstellungsgesprächen berichten und sagen: „*Wir wollten eine Fachkraft einstellen, die auf unsere Ideen und Wünsche eingeht*“ (J1 26:40). Das deutet darauf hin, dass die Projektidee, auf die „*Ideen und Wünsche*“ der Jugendlichen einzugehen, so weit im alltäglichen Handeln der Fachkräfte und auch Jugendlichen verankert ist, dass es

zu einem Einstellungskriterium für die Jugendlichen geworden ist. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass sie das Recht haben, ihre Wünsche und Ideen einzubringen.

Die Hinweise zeigen, dass die Projektideen in erster Linie durch eine Sensibilisierung der Fachkräfte im Hinblick auf die Motive und Interessen der Jugendlichen zu gesellschaftlichem Engagement im Sinne einer Verfasstheit verankert wurden. Dies zeigt sich auch in ersten Hinweisen, die darauf hindeuten, dass die Jugendlichen ein Selbstverständnis ihrer Rechte innerhalb der Einrichtung entwickelt haben. Formal, im Sinne einer Verfassung der Einrichtung, wurden die Projektideen bisher nicht verankert. Dies wäre ein wichtiger nächster Schritt der Fachkräfte, um die Qualität der Engagementförderung und der Partizipation der Jugendlichen zu sichern. Andernfalls wäre das pädagogische Handeln zur Förderung gesellschaftlichen Engagements stärker der Situation und der Persönlichkeit ausgeliefert, als es ohnehin schon ist. Ob Engagementgelegenheiten für die Jugendlichen eröffnet werden, hängt dann von der einzelnen Fachkraft in der jeweiligen Situation ab (vgl. dazu auch Transfer der Projektideen in das Team; Kapitel 7.4).

### **7.2.8 Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung steigern vs. Jugendliche erfahren sich als Teil der „embryonic society“ Jugendhaus**

Die Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung zu steigern, war ein großes Anliegen der Fachkräfte. Damit war auch die Hoffnung auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Jugendlichen und Fachkräften verbunden. Die Projektverantwortlichen verfolgten hingegen das Ziel, dass die Fachkräfte die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Jugendlichen in der Einrichtung unterstützen und ihnen ermöglichen, sich als Teil der Öffentlichkeit im Jugendhaus wahrzunehmen, um die Artikulation eigener Anliegen und mitverantwortliches Handeln in der Gesellschaft erfahrbar zu machen. Diese beiden Ziele widersprechen sich dann, wenn die Fachkräfte lediglich im Interesse der Einrichtung handeln und die Jugendlichen als Kunden der Einrichtung funktionalisieren und durch ein pädagogisches Angebot versuchen Kunden zu werben, zu „binden“ (vgl. Kapitel 7.1). Dies würde der von den Projektverantwortlichen verlangten Anerkennung des Subjektstatus nicht gerecht werden und zusätzlich eine konsumorientierte Ausprägung der Jugendarbeit suggerieren.

In jedem Interview mit den Jugendlichen lassen sich Hinweise auf eine Form der Identifikation mit der Einrichtung finden. Sie sprechen eine Identifikation nicht ausdrücklich an, aber sie sprechen darüber, dass sie die Einrichtung gerne besuchen, lange besuchen und warum sie sie besuchen. Am deutlichsten wird dies in einer Gesprächssituation während eines Interviews. Bei der Frage an die Jugendlichen, wie lange sie schon in das Jugendhaus kommen, beginnen sie einander vorzurechnen, wie lange sie bereits die Einrichtung besuchen. Dabei entsteht eine Rivalität zwischen den Jugendlichen. Sie versuchen sich gegenseitig zu überbieten, wer schon am längsten „Besucher“ ist (vgl. J2 27:05). Die Jugendlichen scheinen der Meinung zu sein, dass die Besuchsdauer sie in irgendeiner Form auszeichnen kann. Die Besuchsdauer wird zu einem Qualitätsmerkmal, und sie sind stolz auf ihre lange Besuchsdauer. Zu der Motivation des Besuchs gibt diese Clique keine Auskunft. Ein anderer Jugendlicher hingegen antwortet auf die Frage, warum er das Jugendhaus besucht und was er daran mag: „*Wir mögen alles daran. Das ist unsere einfache Zuflucht*“ (J4 03:06). Dabei suggeriert das Wort „*Zuflucht*“, dass sie sich dort Schutz erhoffen. Die Jugendlichen fliehen vor etwas, das sie im Jugendhaus nicht erreichen kann. Dieser Raum scheint also frei von etwas zu sein, das sie außerhalb des Jugendhauses belastet. Man kann deshalb auch von einem Freiraum für die Jugendlichen sprechen. Ähnlich vermuten es auch die Fachkräfte. Beispielsweise ist eine Fachkraft der Meinung, dass die Jugendlichen in die Einrichtung kämen, weil sie „*merken: ich kann hier auch was verändern und tun und es ist nicht alles vorgegeben*“ (F1

26:16). Auch die Aussage „*es ist nicht alles vorgegeben*“ deutet auf einen Freiraum für die Jugendlichen hin, den sie mitbestimmen und mitgestalten („*verändern und tun*“) können. Dabei handelt es sich dann in erster Linie aber weniger um eine Identifikation mit der Einrichtung als um die Wahrnehmung von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses. Mehrere Hinweise zeigen, dass die Jugendlichen im Zuge des Projekts Chancen bekommen haben, sich als Mitglieder der „*embryonic society*“ des Jugendhauses wahrzunehmen und als diese zu handeln. Eine Fachkraft erzählt zum Beispiel, dass ein Jugendlicher gerne ein Praktikum in der Einrichtung machen würde, weil er „*sieht, dass er dort Möglichkeiten hat sich einzubringen*“ (F7 21:35). Die Jugendlichen berichten ebenfalls von Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung im Jugendhaus, und sehen sich zumindest teilweise als gleichberechtigte Mitglieder dieser Gesellschaft. Eine Interviewgruppe berichtet zum Beispiel von einem Saalverbot auf Grund wiederkehrender Verunreinigungen des Saals. Die Jugendlichen ärgern sich über dieses Verbot und merken an, dass der gesamte Vorgang eher ein Fehler der Fachkräfte sei, weil diese die Nutzung des Saals nicht richtig organisiert hätten. Sie meinen: Hätte es einen Nutzungsplan für den Saal gegeben, hätte man herausfinden können, wer für die Verschmutzungen verantwortlich sei, und nur für diese Personen ein Verbot auszusprechen brauchen (vgl. F1 12:59). Sie fühlen sich demnach ungerecht behandelt und nehmen auch wahr, dass alle Mitglieder der „*embryonic society*“ Aufgaben haben, die sie erfüllen oder bewältigen müssen. Sie reflektieren ihre Pflichten und die der anderen. Dieselbe Gruppe schildert auch, dass sie gemeinsam Regeln für den Jugendbereich ausgehandelt haben, obwohl eine Fachkraft diese alleine aufstellen wollte. In Eigeninitiative haben sie also begonnen, mit anderen Besuchern Regeln für ihren Bereich zu klären, weil sie nicht wollten, dass die Fachkraft diese über ihre Köpfe hinweg bestimmt. Dies zeigt einerseits den Wunsch nach und zugleich die Durchsetzung von Selbstbestimmung. Gleichzeitig übernehmen sie Mitverantwortung im Jugendhaus. In einem anderen Jugendhaus haben die Jugendlichen ebenfalls Mitverantwortung übernommen, indem sie sich an einem Bewerbungsverfahren für eine zukünftige Mitarbeiterin beteiligen konnten. Die Beteiligung der Jugendlichen am Bewerbungsverfahren ist eine Chance, sich als Teil der „*embryonic society*“ zu empfinden. Sie bestimmen mit, wer Mitglied dieser Gesellschaft wird.

Zusammengefasst deuten die Hinweise – sowohl aus den Interviews mit Fachkräften als auch mit den Jugendlichen – darauf hin, dass im Projekt Möglichkeiten für die Jugendlichen geschaffen wurden, sich als Teil der „*embryonic society*“ des Jugendhauses wahrzunehmen und sowohl selbstbestimmt als auch mitverantwortlich mitzubestimmen und mitzugestalten. Die Identifikation mit der Einrichtung scheint dabei keine große Rolle zu spielen. Hier scheint das Motiv für den Besuch der Einrichtung eher der Freiraum zu sein, der Mitbestimmung und Mitgestaltung ermöglicht. Der positive Zusammenhang zwischen Partizipation und der Identifikation mit der Jugendeinrichtung, der in einer Studie der Landeshauptstadt München (1985) festgestellt wurde, kann hier also nur insofern bestätigt werden, als Partizipationsmöglichkeiten zu einer Identifikation mit der Einrichtung beitragen können, wobei die „*Einrichtung*“ hier weniger als pädagogische Institution – die Jugendliche an sich bindet – , sondern vielmehr als Teilgesellschaft verstanden wird, und die Jugendlichen sich somit nicht mit der Einrichtung identifizieren, sondern sich als Mitglieder diese Gesellschaft verstehen.

Dafür, dass die Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung nur selten bei der Durchführung des Projekts relevant war, spricht auch, dass die Fachkräfte, entgegen ihrer Zielformulierungen, kaum von dieser sprechen. Allerdings geben sie Hinweise darauf, dass sich in den Beziehungen untereinander etwas verändert hat. Mehrere Mitarbeiter berichten von einer Öffnung der Jugendlichen gegenüber den Fachkräften, was durch die Entwicklung von Vertrauen erklärt werden kann.

Eine Fachkraft vermutet beispielsweise, „*dass bei den meisten [Jugendlichen] mehr Zutrauen entstanden ist...uns gegenüber. [...] Man redet offener*“ (F4 29:00). Von der Entwicklung von Vertrauen durch Zutrauen und von der dadurch „besseren“ Kommunikation zwischen Jugendlichen und Fachkräften berichten drei weitere Fachkräfte (vgl. F2 34:00; F3 29:00; F7 28:30). Das Deutungsschema scheint hier bei allen Fachkräften ähnlich zu sein. Sie beobachten, dass das Zutrauen in die Jugendlichen bewirke, dass diese wiederum den Fachkräften vertrauten. Dieses Vertrauen führe zu einer verbesserten Kommunikation, die vor allem als „*offen*“ charakterisiert wird, was hier vertrauensvoll – im Sinne von „Offen gegenüber anderen“ – bedeutet. Zu den Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen lassen sich nur wenige Hinweise in den Interviews mit den Jugendlichen finden. Eine Jugendliche spricht von „*unserer kleinen jungbewegt-Familie*“ (J3 13:45). Die Beziehung scheint hier nicht nur vertrauensvoll, sondern familiär ausgeprägt zu sein. Die Jugendlichen sind sich der professionellen Beziehung demnach nicht bewusst. Andere Jugendliche sagen lediglich die Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften seien gut oder die Fachkraft sei „in Ordnung“. Die Entwicklung einer vertrauensvolleren Beziehung wird also zumindest in den Interviews – bis auf einen Fall – nicht von den Jugendlichen bestätigt. Jedoch kann ihr berichtetes Handeln in der Einrichtung und mit den Pädagogen darauf hindeuten, dass sich die Beziehungen entwickelt haben, da sie den Fachkräften beispielsweise wesentlich mehr von sich und ihren familiären und schulischen Geschehnissen erzählen (vgl. z. B. F2 34:00).

Die Förderung gesellschaftlichen Engagements, durch die Eröffnung von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen in der Einrichtung hat bewirkt, dass sich die Jugendlichen zum einen als mitbestimmende oder sogar mitverantwortlich selbstbestimmte Mitglieder der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses erleben und in diesem Rahmen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechte nutzen. Zum anderen hat das Zutrauen, das die Fachkräfte den Jugendlichen durch die Eröffnung von Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrechten entgegengebracht haben, zum Teil zu vertrauensvolleren Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen geführt. Diese vertrauensvolleren Beziehungen und die daraus resultierende Offenheit der Jugendlichen ermöglichen den Pädagogen wiederum, mehr über die Themen und Interessen der Jugendlichen zu erfahren und diese zur Förderung gesellschaftlichen Engagements aufzugreifen.

### **7.2.9 Jugendlichen Anerkennungserfahrungen ermöglichen**

„*Warst du nicht der Junge, der da auf der Bühne stand?*“ Diese Frage wurde einem Jugendlichen, nachdem er ein Straßenfest moderiert hatte, des Öfteren auf der Straße von Passanten gestellt. Auf die Frage, wie er das empfand, sagte er: „*Das fand ich schön*“ (J1 20:35). Auch wenn in den Fragen der Passanten nicht ausdrücklich Lob und Wertschätzung artikuliert werden, so drücken sie für den Jugendlichen doch aus, dass sie ihn und sein Engagement wahrgenommen haben. Für diese fremden Menschen ist er nicht irgendjemand, sondern der Junge, der auf der Bühne stand. Dies ist nicht der einzige Hinweis darauf, dass Jugendliche im Projekt Anerkennung für ihr Handeln bekommen haben. So berichten auch andere Jugendliche in den Interviews von der Wertschätzung ihres Handelns durch die Familie (vgl. J3 23:20) und durch Mitschüler, die erfahren haben, dass sie sich engagieren (vgl. J3 12:40). Genauso gibt es Hinweise darauf, dass einige Jugendliche auch Anerkennung einfordern. Eine Fachkraft berichtet, dass sich die Jugendlichen positive Rückmeldungen „*von uns geholt*“ (F3 17:40) haben. Vor allem die Ergebnispräsentation scheint den Jugendlichen dabei wichtig zu sein, was sich durch das folgende Beispiel veranschaulichen lässt. Nachdem eine beteiligte Clique ihren Jugendbereich mit Graffitis gestaltet hatte, begann ein Jugendlicher, den Raum aufzuräumen und die Sofas und Tische neu anzuordnen. Währenddessen durfte niemand den Raum betreten oder hineinschauen. Anschließend ging er zu den beiden Fachkräften, die das Projekt begleitet hatten, und bat sie nun, in den Jugendbereich zu kommen,



um sich die Ergebnisse seiner Arbeit anzuschauen. Der Junge inszenierte eine Ergebnispräsentation und wollte für die Fachkräfte sichtbar machen, dass er und seine Clique sich engagiert und den Jugendbereich gestaltet hatten. Er forderte Resonanz für sein Handeln ein. Auffällig ist, dass hier das Produkt, der gestaltete Jugendbereich, im Mittelpunkt steht. Dies wird auch in einem anderen Interview deutlich, in dem die interviewten Jugendlichen Wert darauf legen, den Interviewern ihre gehäkelten Mützen und Bommeln zu zeigen (vgl. J2 12:15). Auch hier steht die Sache und nicht ihr eigenes Handeln im Vordergrund. Sie fordern Resonanz zu dem von ihnen hergestellten Gegenstand ein.

Fragt man die Fachkräfte nach den Anerkennungserfahrungen der Jugendlichen, berichten diese hauptsächlich von der Anerkennung, die sie den Jugendlichen selbst geben oder die die Jugendlichen bei ihnen einfordern. Bereits die Eröffnung von Partizipation sei eine Anerkennung der Jugendlichen, meint eine Fachkraft (vgl. F1 29:30). Eine andere Fachkraft ist der Meinung, dass sie den Jugendlichen Anerkennung gibt, indem sie diese als Experten für ihre Lebenswelten sieht (vgl. F7 14:52), und eine weitere Fachkraft sagt, dass die Jugendlichen Anerkennung von ihr bekommen, denn *„die Jugendlichen werden ernster von uns genommen“* (F2 09:08). Die beteiligten Fachkräfte sind demnach der Meinung, dass ihre neue Haltung gegenüber den Jugendlichen (vgl. dazu auch Sensibilisierung der Fachkräfte, Kapitel 7.2.5) und die Eröffnung von Partizipationschancen bereits Anerkennungserfahrungen für die beteiligten Jugendlichen ermöglichen. Materiell – durch Geld o.ä. – bekamen die Jugendlichen nur in zwei Fällen Anerkennung. Eine Clique hatte mit ihrem Engagementprojekt einen Preis gewonnen, der mit 300 Euro dotiert war. Dieses Geld spendeten sie allerdings der Jugendeinrichtung. Im zweiten Fall spendeten die Jugendlichen das Geld, das sie durch den Verkauf ihrer selbst gehäkelten Mützen auf einem Flohmarkt einnahmen, ebenfalls ihrem Jugendhaus. Das mag erstaunen, wenn man sich vergewissert, dass hier Jugendliche Geld spenden, die teilweise in ökonomisch benachteiligten Familien leben. Sie hätten also gute Gründe, das Geld zu behalten. Stattdessen engagieren sie sich gesellschaftlich und spenden es ihrer pädagogischen Einrichtung. Dies scheint zumindest ein Hinweis darauf zu sein, dass ihnen die finanzielle Anerkennung nicht so wichtig ist wie die soziale, die sie auch einfordern.

Den beteiligten Jugendlichen wurden im Projekt GEBE Anerkennungserfahrungen ermöglicht, indem sie Anerkennung für ihr engagiertes und partizipatives Handeln bekamen, die sie zum Teil auch selbst einforderten. Hilfreich zur Einforderung von Anerkennung und Resonanz waren für die Jugendlichen die Produkte, die sie während der Engagementprojekte hergestellt haben. Wichtig scheint den Jugendlichen dabei besonders die soziale Anerkennung sowie die Anerkennung ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens bezüglich ihrer eigenen Lebens- und Handlungsformen zu sein. Diese Anerkennung bekamen die Jugendlichen aber auch aus ihrem Umfeld, von ihren Eltern und Großeltern, von anderen Jugendlichen, von ehemaligen Besuchern des Jugendhauses, von ihren Lehrern, von Bewohnern des Stadtteils und völlig fremden Menschen. Dies zeigt bereits, dass die beteiligten Jugendlichen mit ihren Anliegen in Öffentlichkeiten treten konnten und dort positive Resonanz bekommen haben. Dieser Erfolg des Projekts soll im nächsten Kapitel gesondert beschrieben werden.

#### **7.2.10 Jugendlichen Öffentlichkeit und Resonanz ermöglichen**

Neben der Anerkennung, die Jugendliche von beteiligten Fachkräften im Jugendhaus erfahren sollten, war es sowohl den Projektverantwortlichen als auch den Fachkräften ein wichtiges Anliegen, den Jugendlichen zu eröffnen, ihre Anliegen und Interessen öffentlich zu artikulieren und somit in gesellschaftliche Öffentlichkeiten, auch außerhalb des Jugendhauses, einzubringen. Dass Jugendlichen dazu Möglichkeiten eröffnet wurden, zeigen Hinweise aus den Interviews sowohl mit

den Fachkräften als auch mit den Jugendlichen. Es wurden mehrere Möglichkeiten, wie die Moderation von Straßenfesten, Tanz- und Theateraufführungen, Preisverleihungen, Sportturniere, Filmpräsentationen, Flohmärkte und die Gestaltung von Außenwänden der Jugendeinrichtung, aber auch informelle Diskussionen mit Mitschülern, geschaffen, in denen die beteiligten Jugendlichen die Chance hatten, sich mit ihren Stärken in der Öffentlichkeit zu zeigen und für ihr Handeln bzw. für ihre gestalteten Produkte Resonanz zu bekommen. Auch hier scheint es hilfreich für die Jugendlichen zu sein, wenn sie Produkte präsentieren können und eher der Gegenstand als sie selbst im Mittelpunkt ihrer Artikulation stehen. Die Jugendlichen berichten, dass es anfangs nicht leicht für sie gewesen sei, sie aber auf Grund der positiven Erfahrungen „*selbstbewusster geworden*“ (J1 23:45; vgl. auch J1 14:18) seien. Einige Jugendliche erzählen auch, dass sie sich gegenüber ihren Mitschülern für ihr gesellschaftliches Engagement rechtfertigen mussten und dieses daraufhin begründen wollten (vgl. J3 21:08). Diese Clique berichtete auch von einem Ehrenamtstag, bei dem sie Resonanz von „*älteren Leuten, die halt nicht daran glauben, dass Jugendliche sich engagieren*“ (J3 26:00; 26:30), bekommen haben. Dies verdeutlicht erneut, dass Jugendliche, präsentieren sie sich und artikulieren sie ihre Anliegen in Öffentlichkeiten, auch immer die Vorurteile erwachsener Menschen überwinden müssen. Auch davon berichten die interviewten Jugendlichen. So sagt ein Junge zu den Theateraufführungen: „*Wir wollten auch anderen zeigen, dass wir was können und dass uns das Spaß macht*“ (J1 03:30). Zum einen verdeutlicht dies, dass sich der Junge bewusst darüber ist, dass er „*was kann*“. Es zeigt aber auch, dass dieses „*anderen zeigen, dass wir was können*“ immer ein Gefahrenpotenzial für die Jugendlichen beinhaltet, nämlich das der negativen Resonanz, der Aberkennung. Die Erfahrungen im Projekt zeigen aber, dass die Jugendlichen durchaus selbstbewusst auf negative Resonanz reagieren. Eine Fachkraft berichtete von einer Situation während des Verkaufs der selbst gehäkelten Mützen auf einem Markt. Dort war eine potenzielle Käuferin mit dem Preis für die Mützen unzufrieden, mit der Begründung: „*Das haben doch Kinder gemacht.*“ Die Jugendlichen erfuhren hier, dass ihre Produkte, laut dieser Frau, weniger Wert seien, weil sie diese selbst hergestellt haben. Eine andere Fachkraft berichtet, dass Bewohner des Stadtteils, in dem ihr Jugendhaus steht, ablehnend auf die neu mit Graffiti gestaltete Außenwand reagierten. In beiden Fällen antworteten die Jugendlichen auf diese Aberkennung mit Selbstbewusstsein. Die Jugendlichen, schilderten die Fachkräfte, hätten entgegnet, dass sie das nicht verstehen könnten, weil sie ihre Mützen gut finden würden bzw. es doch ihr Ding sei, wie sie ihr Jugendhaus gestalten (vgl. F2 45:15 bzw. F3 10:35; 16:30). Sie haben also ihr Engagement gegenüber anderen Menschen verteidigt und demnach eher selbstbestimmt als mitverantwortlich reagiert. Zu einem verständigungsorientierten Dialog, mit Aushandlungsprozessen zwischen Öffentlichkeit und Jugendlichen, ist es dabei nicht gekommen. Die Ermöglichung eines solchen Dialogs könnte den nächsten Schritt bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements darstellen. Auf Grund dieser Hürden, der Vorurteile der Erwachsenen und der Sorge der Jugendlichen vor Aberkennung, war es im Projekt nicht immer einfach für die Pädagogen, Jugendlichen diese Erfahrungen zu eröffnen.<sup>25</sup>

Trotz der Schwierigkeiten haben die Fachkräfte den beteiligten Jugendlichen eröffnet, ihre Interessen und Anliegen außerhalb der Einrichtung in Öffentlichkeiten zu artikulieren, vor allem, indem sie die Gegenstände ihrer Engagementprojekte, wie beispielsweise Graffiti, Mützen und Filme, präsentieren konnten. Dabei haben sie Resonanz erhalten und Anerkennungserfahrungen machen können, aber auch üben können, „Aberkennungserfahrungen“ zu bewältigen, ihre Handlungsweisen gegenüber anderen Mitgliedern der Gesellschaft zu behaupten und Vorurteile zu widerlegen.

---

<sup>25</sup> Welche Schwierigkeiten bei der Eröffnung von öffentlicher Artikulation und Ermöglichung von Resonanz auftraten, wird in Kapitel 7.4 diskutiert.

Dies sind für benachteiligte Jugendliche, die nur selten Anerkennung in gesellschaftlichen Zusammenhängen bekommen, wichtige Erfahrungen, die es ihnen ermöglichen, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Laut Scherr (1997) sind dies wichtige „Dimensionen der Subjektbildung“, und im §11 des KJHG ist die Förderung derselben als Aufgabe der OKJA beschrieben.

### 7.2.11 Subjektorientierte Angebote vs. Arbeitsweisen entwickeln

Bezüglich der Subjektorientierung zur Förderung gesellschaftlichen Engagements wurde bei der Zielformulierung eine Differenz zwischen dem Ziel der Fachkräfte und dem Ziel der Projektverantwortlichen festgestellt. Die Fachkräfte wollten Angebote konzipieren, die den Interessen und Themen der Jugendlichen entsprechen, was dazu führen sollte, dass die Besucher der Einrichtung diese Angebote nutzen. Aus diesem Grund wurde auch vermutet, dass die Fachkräfte hier neben der Assistenz von Selbstbildung auch die Effizienz ihrer Arbeit steigern wollten. Die Projektverantwortlichen haben, entgegen einem konsumistischen Verständnis pädagogischer Angebote, vorgeschlagen, subjektorientierte Arbeitsweisen zu entwickeln, die den Jugendlichen ermöglichen, das gemeinsame Handeln in der Einrichtung mitzubestimmen und mitzugestalten, ihre Interessen und Themen selbst einzubringen und so die Aktionen im Jugendhaus selbst zu gestalten. Diese Differenz konnte in der Auswertung der Interviews nicht festgestellt werden.

Die Fachkräfte, die in ihren Zielformulierungen noch von subjektorientierten Angeboten sprechen, beschreiben später vielmehr eine Entwicklung neuer Arbeitsweisen als die Konzeption neuer Angebote. Dies wird auch an der veränderten Grundhaltung der Fachkräfte deutlich (vgl. zur Grundhaltung die Sensibilisierung und Professionalisierung der Fachkräfte Kapitel 7.2.3 und 7.2.5). Die Fachkräfte betonen teilweise sogar, dass sie nun weniger Angebote machen als noch vor dem Projekt. Dadurch wollen sie Raum für die Handlungsweisen und Interessen der Jugendlichen schaffen und für sich selbst ermöglichen, diese Handlungsweisen zu beobachten, so eine Fachkraft (vgl. F7 35:00). Eine andere Pädagogin sagt, sie seien *„weg von der aufgesetzten vorbestimmten Pädagogik“* (F2 06:20). Eine weitere Fachkraft meint, dass die Pädagogen nicht mehr *„von oben herab sagen: So und so, du machst das jetzt, sondern die Fragen: Habt ihr Lust dazu, was wollt ihr machen?“* (F1 25:45). Die Frage *„habt ihr Lust dazu“* deutet noch auf eine Angebotsstruktur hin. *„Was wollt ihr machen“* ist hingegen offener formuliert. Dies zeigt, dass beide Arbeitsweisen nach wie vor verfolgt werden und die Fachkräfte der OKJA nicht ohne das Vorschlagen von Angeboten auskommen. Der Unterschied scheint eher darin zu liegen, was mit den Angeboten geschieht. Eine Pädagogin deutet an, dass ihre Besucher anders auf Angebote reagieren würden, da sie die Angebotsvorschläge der Fachkräfte ihren Interessen entsprechend anpassen würden. So habe sie vorgeschlagen, dass die Jugendlichen Interviews mit Bewohnern des Stadtteils führen. Die Jugendlichen haben die Anregung aufgegriffen, allerdings haben sie sich gegenseitig interviewt. Diese Adaption des Angebots war nur möglich, weil die Fachkraft sich auf die Vorstellungen der Jugendlichen eingelassen hat und nicht auf ihrer Herangehensweise beharrt hat (vgl. F7 17:50). Es kommt zu Aushandlungsprozessen zwischen Jugendlichen und Fachkräften. Eine weitere Fachkraft schildert, dass sie nicht eine Haltung des Laissez-faire einnimmt, sondern den Jugendlichen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen eröffnet (vgl. F3 18:26). Die Jugendlichen handeln nicht nur selbstbestimmt, sondern übernehmen Mitverantwortung gegenüber anderen Besuchern und Mitarbeitern des Jugendhauses.

Fragt man die Jugendlichen nach den Entwicklungsprozessen der einzelnen Engagementprojekte, sagen sie, dass diese *„spontan kamen, so freiwillig“* (J2 06:10). Es scheint hier, als würden die Jugendlichen eher intuitiv entsprechend ihrer Interessen handeln. Dies kann zu einer gewissen

Diskontinuität in den Projekten führen (vgl. Kapitel 7.4). Sie würden allerdings „aus dem Kopf so“ (J2 08:40) entscheiden, was sie machen und wie sie es machen, was auf eine gewisse Planung der Jugendlichen hindeuten könnte. Zumindest bedeutet es, dass sie schon etwas im Kopf haben, was sie umsetzen wollen. Sie haben Ideen und Wünsche, die sie spontan einbringen. Insgesamt haben sie das Gefühl, die Aktionen des Jugendhauses mitzubestimmen (vgl. J6 44:45). Teilweise fordern sie diese Mitbestimmung auch als ihr Recht ein (vgl. J1 36:30).

Die Auswertung zeigt, dass die Fachkräfte den Jugendlichen weiterhin Ideen anbieten. Die Jugendlichen empfinden dies als eine Assistenz. Die Fachkräfte „greifen den Jugendlichen unter die Arme“ (J3 06:35). Die Jugendlichen sind „sehr froh über die Unterstützung“ (ebd.). Die Angebote werden demnach lediglich vorgeschlagen, und wenn diese nicht den Interessen der Jugendlichen entsprechen, werden sie adaptiert und nicht einfach fallen gelassen, was vor dem Projekt des Öfteren der Fall war (vgl. Kapitel 7.1). Dies lässt vermuten, dass die Jugendlichen nun wahrnehmen, dass sie in den beteiligten Jugendhäusern die Möglichkeit haben, die Angebote für sich zu nutzen und gegebenenfalls entsprechend ihrer Motive und Themen zu variieren. Weiter kann auch vermutet werden, dass die veränderte Grundhaltung der Pädagogen gegenüber den Jugendlichen und ihren Handlungsweisen dazu beiträgt, dass die Jugendlichen diese Chancen erkennen und nutzen. Sie haben das Gefühl mitbestimmen und mitgestalten zu können.

### **7.2.12 Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen**

Die Eröffnung von Partizipationschancen für die Besucher der OKJA kann als ein Hauptziel des Projekts angesehen werden, da gesellschaftliches Engagement als demokratisches Handeln in demokratischen Gesellschaften verstanden wurde. Zumindest im Projekt ist demokratische Partizipation damit eine Form gesellschaftlichen Engagements. Dieser Umstand erklärt auch, warum im Zuge anderer Zielkategorien von der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen die Rede ist. In den Interviews konnten sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Jugendlichen mehrere Hinweise dafür gefunden werden, dass den Jugendlichen Partizipationschancen eröffnet wurden, die teilweise schon für die anderen Ziele von Bedeutung waren und dort beschrieben wurden. Hier sollen diese Hinweise nur bezüglich der Partizipationschancen der Jugendlichen abstrahiert dargestellt und konkretisiert werden.

„Was wir wollen, wird auch versucht zu machen. Sie [die Fachkräfte] versuchen soweit wie möglich uns dabei zu helfen, was wir auch wollen“ (J2 21:55), sagt ein Junge im Interview. Ein Mädchen sagt im gleichen Interview: „Wir kamen auf die Idee, selber mal sowas zu machen. Und haben erstmal mit der Pädagogin drüber gesprochen“ (J2 15:55). Die Jugendlichen sehen sich als Urheber der Projekte und somit als selbstbestimmt handelnde Subjekte. Die Fachkräfte sind für die Jugendlichen unterstützend tätig. Sie werden „erstmal“ von den Jugendlichen angesprochen, wenn diese Ideen haben und „versuchen so weit wie möglich zu helfen“. Die Fachkräfte eröffnen den Jugendlichen Erprobungsprozesse (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005), worauf der häufige Gebrauch des Wortes „versuchen“ hindeutet. Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit, Versuche der Mitbestimmung zu unternehmen und so Partizipation zu erproben. Dies verdeutlicht auch folgendes Zitat. So sagt ein Jugendlicher, dass er es gut finde, in der Einrichtung Dinge ausprobieren zu können, „das ist vielleicht mal was, was wird“ (J2 10:05). Der Hinweis „wird auch versucht zu machen“ deutet auch an, dass nicht alle Ideen der Jugendlichen umgesetzt werden können, was aber eher äußeren Faktoren geschuldet ist, die auch die Fachkräfte nicht beeinflussen können. Es gibt also einen Rahmen, innerhalb dessen die Jugendlichen partizipativ handeln können und demnach mitverantwortlich und selbstbestimmt mitbestimmen und mitgestalten können. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass auch die Fachkräfte nur Möglichkeiten innerhalb dieses Rah-

mens haben, Partizipationschancen zu eröffnen. In der Wahrnehmung der Jugendlichen scheint dies vor allem eine finanzielle Begrenzung zu sein. So sagt ein Jugendlicher, dass die Fachkraft nur Vorschläge aufnehme, wenn sie finanziell möglich sind. Falls nicht, begründe sie die Ablehnung des Vorschlags. Der Jugendliche könne das verstehen (vgl. J4 07:05). Innerhalb dieses Rahmens konnten die Jugendlichen während der Projektlaufzeit sowohl die Aktivitäten im Jugendhaus und Ausflüge mitbestimmen, die Räumlichkeiten des Jugendhauses mitgestalten, als auch bei Entscheidungen mitbestimmen, die die Jugendlichen betreffen, wie Öffnungszeiten, Einstellungsverfahren und Budgetverwaltung. Dies bestätigen die Beobachtungen von Müller, Schmidt und Schulz (2008), die eben diese Möglichkeiten als Partizipationsgelegenheiten in der OKJA erkennen. Hinzu kommt die Möglichkeit „im informellen Umgang im Alltag einer Jugendeinrichtung“ (ebd., S. 179) partizipativ zu handeln. Dazu sagt eine Fachkraft, dass sich der Umgang untereinander geändert habe. Sie würde „weniger Reglementieren [und es gebe] mehr Miteinander“ (F4 26:35). Statt eines Regelwerkes wird der Umgang demnach nun durch ein „Miteinander“ organisiert. Hier kann vermutet werden, dass das „Miteinander“ ein gemeinsames Aushandeln von Umgangsweisen bedeutet. An anderer Stelle berichtet diese Fachkraft auch von Gesprächsrunden, die in Konfliktsituationen einberufen werden und in denen der Versuch unternommen wird, den Konflikt dialogisch zu klären. Ob die Fachkraft in diesen Gesprächen den Jugendlichen nur die Aushandlung der „Situationsdeutungen [...], nicht jedoch die [Aushandlung der] zugrunde liegenden sozialen Normen selbst“ (Schmidt, S. 472, H.i.O.; Ergänzung M.S.) eröffnet, kann aus den Interviews nicht abgeleitet werden. Jedoch deutet die zuvor beschriebene Sensibilisierung und Professionalisierung daraufhin, dass die Fachkräfte gelernt haben, die Normalitätsvorstellungen der Jugendlichen wahrzunehmen und ihre eigenen Normverständnisse zu reflektieren (vgl. Kapitel 7.2.5). Die Fachkräfte sind der Meinung, dass sie die Partizipation der Jugendlichen schon immer ermöglicht hätten, diese Handlungsweise sei ihnen nun jedoch bewusster geworden (vgl. beispielsweise F5 14:45), was erneut auf eine Professionalisierung zur Eröffnung von Partizipationschancen hindeutet.

Ein Junge äußert im Interview aber auch: „*Ich hab eigentlich nicht so viel entschieden, aber ich hatte das Gefühl, dass ich mitentscheiden kann.*“ (J1 05:13). Es kann demnach vermutet werden, dass im Projekt Entscheidungen getroffen wurden, bei denen dieser Junge das Gefühl hatte, nicht mitentscheiden zu müssen. Entweder war er mit der Entscheidung der anderen Jugendlichen einverstanden und hat sich deshalb nicht aktiv beteiligt, oder die Entscheidung hat ihn nicht direkt betroffen. Damit zeigt dieses Zitat zum einen die Freiwilligkeit der Beteiligung und zum anderen die Selbstbestimmungsmöglichkeit, da selbstbestimmtes Handeln auch mit einschließt sich zu enthalten oder sich nicht zu beteiligen. Dieses Zitat muss demnach nicht bedeuten, dass die Partizipation dieses Jungen nicht ausreichend gefördert wurde, sondern dass er – auf Grundlage seiner Interessen und Motive – selbstbestimmt entscheidet, in welchen Fragen er mitbestimmt.

Wie auch schon in Bezug auf die Zielkategorie „Jugendliche erfahren sich als Teil der ‚embryonic society‘ Jugendhaus“ beschrieben, hat das Projekt GEBE bewirkt, dass Jugendlichen im Jugendhaus unterschiedliche Gelegenheiten zur Partizipation eröffnet wurden und sie diese auch nutzten. Partizipationsgelegenheiten außerhalb des Jugendhauses in Öffentlichkeiten, im Sinne von Mitbestimmung und Mitgestaltung, werden von Jugendlichen und Fachkräften nicht genannt. Zu diesem Ergebnis kommen auch schon Müller, Schmidt und Schulz (2008) in ihrer ethnografischen Studie.

Wie unter dem Ziel der Verankerung der Projektideen in der Einrichtung beschrieben, wurden die Projektideen durch eine Verfasstheit des gemeinsamen Handelns, oder wie Müller, Schmidt und Schulz (2008) es ausdrücken, „im informellen Umgang im Alltag einer Jugendeinrichtung“ (ebd., S.

179), gewissermaßen gesichert. Eine Verankerung durch eine Verfassung hat jedoch nicht stattgefunden. Dies wirkt sich auch auf die Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen aus. So sind die im Projekt eröffneten Chancen hauptsächlich informellen Charakters. Non-formale Partizipationsgelegenheiten haben die Jugendlichen durch die Beteiligung an Einstellungsverfahren und die Gesprächsrunden eröffnet bekommen. Demokratisch-formale Gelegenheiten, wie Gremien oder Jugendhaus-Parlamente als Verfassungsorgane, sind nicht konzipiert worden.<sup>26</sup>

Fasst man die Auswertung zur Eröffnung von Partizipationschancen für Jugendliche im Projekt GEBE zusammen, so wird deutlich, dass den Besuchern der beteiligten Jugendhäuser Möglichkeiten zur Mitbestimmung, Mitgestaltung und mitverantwortlichen Selbstbestimmung eröffnet wurden. Sie hatten die Chance und das Recht, Entscheidungen, die das Jugendhaus betreffen, selbstbestimmt mitzutreffen, Aktionen inner- und außerhalb des Jugendzentrums zu organisieren und durchzuführen und die Räume der Jugendhäuser mitzugestalten. Dabei haben sie sich hauptsächlich informelle und non-formale Gelegenheiten innerhalb der Jugendeinrichtungen erschlossen. Außerhalb der Jugendeinrichtung wurden projektartige non-formale Gelegenheiten wie Feste oder Aufführungen geschaffen, die den Jugendlichen zwar eröffnen, ihre Interessen und Anliegen in Öffentlichkeiten zu artikulieren, also mitzusprechen, nicht aber mitzubestimmen (vgl. Kapitel 7.2.10). Der Partizipation der Jugendlichen waren im Projekt demnach Grenzen gesetzt, die bei der zukünftigen Förderung gesellschaftlichen Engagements zumindest zum Teil überwunden werden könnten und sollten.

### **7.2.13 Erziehung vs. Jugendlichen Bildungschancen eröffnen**

Die Projektverantwortlichen gehen mit der Jugendarbeitstheorie der Subjektbildung und Demokratiebildung davon aus, dass demokratisches Handeln/demokratische Partizipation Selbstbildung initiiert. Welche Bildungschancen durch die Partizipation der Jugendlichen eröffnet wurden, wird im Folgenden beschrieben. Dabei sind die Entwicklungen von Projekt zu Projekt sehr unterschiedlich. In einigen Interviews konnten Anzeichen dafür gefunden werden, dass die Fachkräfte im Sinne der Subjektbildung (vgl. Kapitel 3.2) versuchen, die Themen und Interessen der Jugendlichen aufzugreifen. Ein Jugendlicher berichtet, dass sie sich mit der Fachkraft unterhalten, wenn diese in den Jugendbereich kommt. „*Manchmal finden wir auch Themen*“ (J4 04:28), erzählt der Jugendliche: „*Fußball, Formel 1 und was man so machen kann... Ausflüge und so*“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass die Themen der Jugendlichen zumindest zum gemeinsamen Thema von Fachkräften und Jugendlichen werden. Aus diesen Themen wird abgeleitet, so lässt das Zitat vermuten, „*was man so machen kann*“. Die Themen der Jugendlichen sind somit Ausgangspunkt für gemeinsame Aktionen, wie „*Ausflüge und so*“. Ob diese Bildungsgelegenheiten auch genutzt werden, um Selbstbildungsprozesse zu eröffnen, kann aus dem Zitat nicht gefolgert werden. Einige Jugendliche bringen aber zum Ausdruck, dass sich etwas für sie geändert habe. Beispielsweise hätten sich die „*Sichtweisen verändert*“ (J3 25:50), womit gemeint ist, dass ein Verständnis für andere Menschen entwickelt wurde. Ein anderes Mädchen der gleichen Clique sagt dazu, dass sie soziale Empathie entwickelt habe und offener gegenüber anderen Menschen geworden sei (vgl. J3 15:08). Dies lässt Bildungsprozesse vermuten. Ein weiteres Mädchen sagt, sie habe einen „*Stups in Richtung Selbstständigkeit*“ (J3 10:30) bekommen. Die Entwicklung von Selbstständigkeit deutet auf Bildungsprozesse hin, die ihr durch die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen eröffnet wurden. Das Passiv dieses Satzes suggeriert aber auch, dass sie sich nicht allein verantwortlich für diese Entwicklung sieht. Sie habe einen „*Stups*“ von jemandem bekommen. Demnach ist sie durch Mitbestimmungs- und Mitgestaltungserfahrungen selbstständiger geworden, sie empfindet sich

---

<sup>26</sup> Auf diese Schwierigkeit wird in Kapitel 7.4 näher eingegangen.

dabei aber (noch) nicht als selbstbestimmt handelndes Subjekt. In anderen Interviews sind sich die Jugendlichen ihrer Selbstbildung und deren Wirkung bewusster. Auf die Frage, was den Jugendlichen die Mitarbeit im Projekt gebracht habe, sagt ein Jugendlicher: „*Ich bin selbstbewusster geworden, weil die uns gezeigt haben, dass wenn uns was nicht gefällt, wir das auch sagen.*“ (J1 23:45) Weiter habe er gelernt, „*laut vor anderen zu reden*“ (ebd.).

Auch die Fachkräfte nennen vor allem das Selbstbewusstsein und die Selbstbestimmung der Jugendlichen als Wirkungen des Projekts. Die „*Kids sind selbstbestimmter. Sie formulieren eher was sie wollen und das mit Nachdruck*“ (F2 11:07), sagt eine Fachkraft. Der Hinweis einer anderen Fachkraft, dass sich die Jugendlichen nun selbst als Experten für ihre Lebenswelten ansehen (vgl. F5 35:45), deutet ebenfalls darauf hin, dass sie sich ihrer Stärken bewusst geworden sind. Sie sind sich ihrer selbst bewusst. Dies schränkt eine Fachkraft ein, die der Meinung ist, dass nur einige Jugendliche der Gruppe, in erster Linie die „*Aktiveren*“, selbstbewusster geworden seien. Sie meint, dass nicht alle Jugendlichen der Clique aktiv waren und einige nur daneben saßen oder getan hätten, was die „*Aktiveren*“ ihnen vorgeschrieben haben. Die Fachkraft verdeutlicht damit, dass sich das Handeln der Jugendlichen innerhalb einer Clique unterscheidet. Bedenkt man die Heterogenität einer solchen Jugendclique, ist dies auch nicht verwunderlich. Sie deutet aber auch an, dass sich innerhalb der Clique Hierarchien gebildet hätten. Die Konstruktion von Hierarchien in Cliquen, denen Partizipation eröffnet wird, vermuten auch Müller und Nimmermann (1968) sowie Kamp/ Schön und Walter, M. (1977a und b). Ob diese Hierarchien allerdings erst im Zuge des Projekts entstanden, oder schon vor dem Projekt existierten, ist fraglich und kann hier nicht nachgewiesen werden. Dennoch haben sie zur Folge, dass sich einige Jugendliche engagierter im Projekt zeigen als andere, und die Fachkräfte vermuten, dass diese auch öfter Selbstbildungsmöglichkeiten genutzt hätten als andere. Dies würde die anfangs erwähnte Konstruktion von Ungleichheit durch Engagement bestätigen.<sup>27</sup>

In einem Interview geben die Jugendlichen Hinweise darauf, dass sie sich gern engagieren und Verantwortung übernehmen. Zum Beispiel sagt ein Mädchen: „*Ich bin eine Person, die gerne bei etwas mitmacht*“ (J1 04:20). Sie beteiligt sich und scheint Motive zur Beteiligung zu haben, die sie hier allerdings nicht nennt. Die Jugendlichen in diesem Interview berichten aber auch von einer Situation, in der sie gerne Verantwortung übernommen haben, dabei aber gelernt hätten, wie es ist, wenn wiederum andere Jugendliche ihre Verantwortung nicht wahrnehmen. Im Zuge der Organisation einer Cheerleader-Gruppe in der Einrichtung hatten die Jugendlichen sich zur Aufgabe gemacht, die „*Cheerleader-Puschel*“ zu besorgen. Diese liehen sie sich von ihrer Schule. Als sich die Gruppe treffen wollte, kamen alle interessierten Jugendlichen. Nur das Mädchen, das die Gruppe leiten wollte, ist nicht erschienen. Dies ärgerte die Mädchen vor allem, weil sie wahrnahmen, dass sie ihre Verantwortung übernommen hatten, das ältere Mädchen mit Tanzerfahrungen allerdings nicht (vgl. J1 17:50). Durch diesen Bericht zeigen die Mädchen, dass sie Mitverantwortung übernehmen können und sich engagieren. Sie sind sich ihrer Mitverantwortung und der anderer Menschen bewusst.

Bei der Konstruktion der Zielkategorien wurde vermutet, dass die Fachkräfte ein Verständnis von Jugendarbeit als Bildungsarbeit und auch als Erziehung verfolgen und sie sich dieses Widerspruchs teilweise nicht bewusst sind. In der Auswertung der Interviews wurden nur noch wenige Hinweise darauf gefunden, dass die Fachkräfte das Ziel der Erziehung auch verfolgten. Es scheint, als würden sie von Erziehung sprechen, aber im Sinne einer Jugendbildung handeln. Zur Erläute-

---

<sup>27</sup> Hierfür werden in Kapitel 7.4 Lösungsversuche unternommen.

rung ihres erzieherischen Handelns nutzen sie in erster Linie Begriffe, die sozialpolitisch oder auch gesellschaftlich häufig verwendet werden und hier als „pädagogische Laienbegriffe“ bezeichnet werden können, wie zum Beispiel „soziale Kompetenzen fördern“, „Integration“, „Selbstvertrauen stärken“, „Einheitsgefühl schaffen“ und ähnliches. Eine Fachkraft vermutet dann durch ihr pädagogisches Handeln „sehr positive Entwicklungen in ihrer [der Jugendlichen] Biographie“ (F5 26:02). Zwei weitere Fachkräfte berichten ebenfalls, dass sie durch die pädagogische Arbeit im Projekt Defizite behoben hätten. So gebe es auf Grund der vertrauensvolleren Beziehungen „keine Heimlichtuereien mehr“ (F4 29:39), und die Jugendlichen seien bei Regelverstößen immer einsichtig. Sie seien den Fachkräften „nie [...] dumm gekommen“ (F3 13:10). Auch wenn die Fachkräfte dies als Erfolge des Projekts bezeichnen, ist diese Sichtweise im Zusammenhang mit der Eröffnung von Selbstbildungschancen problematisch, da die Fachkräfte hier nicht Selbstbildung ermöglichen, sondern die Jugendlichen erziehen wollen.<sup>28</sup>

Dennoch berichten die Fachkräfte hauptsächlich von der Eröffnung von Bildungschancen während des Projekts, im Gegensatz zu den zu Beginn dieser Arbeit vermuteten Erziehungszielen. Noch deutlicher ist dies bei den Hinweisen der Jugendlichen zu erkennen. Bis auf eine Clique sprechen alle Gruppen von Selbstbildungsprozessen und deren Wirkung und nicht von Erziehung. Die Jugendlichen hätten durch die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungserfahrungen vor allem Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung erlangt. Außerdem haben sie gelernt, Verantwortung zu übernehmen. Damit würden die beteiligten Einrichtungen die Aufgaben der OKJA nach §11 des KJHG erfüllen.<sup>29</sup>

#### **7.2.14 Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement ermöglichen**

Wie schon zu den Zielkategorien Jugendliche erfahren sich als Teil der „embryonic society“ des Jugendhauses und Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen beschrieben, wurden den im Projekt beteiligten Jugendlichen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen eröffnet. Laut den Projektverantwortlichen sind die Mitbestimmung und Mitgestaltung der Einrichtung sowie der Aktionen in der Einrichtung Formen gesellschaftlichen Engagements. Durch ihre Partizipation übernehmen die Jugendlichen selbstbestimmt Verantwortung für sich und ihr Handeln, aber auch für andere Besucher des Jugendhauses. Dabei hatten sie im Projekt GEBE die Möglichkeit, sich zentrale Aspekte gesellschaftlichen Engagements aktiv handelnd anzueignen, indem sie unter anderem

- für andere und für sich gekocht haben,
- den Sprachgebrauch Jugendlicher untersucht und die Ergebnisse präsentiert haben,
- anderen ihren Sozialraum durch einen Film über ihre „Lieblings- bzw. Hassorte“ erklärt haben,
- sie ihren Jugendbereich selbst verwalten oder durch Graffitis gestalten,
- Mützen gehäkelt, diese auf Märkten verkauft und die Einnahmen gespendet haben,
- Menschen mit Demenz betreut und sich an Einstellungsverfahren beteiligt haben (vgl. Schwerthelm 2015a).

---

<sup>28</sup> Diese Problematik wird in Kapitel 7.4 zu den Schwierigkeiten des Projekts diskutiert.

<sup>29</sup> Eine Jugendclique spricht auch von Wirkungen formaler Bildung. So hätten sie eine Schulung zum Thema „Demenz“ bekommen (vgl. J3 02:30) und ein historisches Bewusstsein auf Grund neuen Wissens zu den Lebensumständen „damals und heute“ und durch die Arbeit mit älteren Menschen entwickelt (vgl. J3 19:35). Formale Bildung im Sinne einer Aneignung von Wissen, ist jedoch nicht Gegenstand dieser Evaluation.



Manchmal würde Engagement schon durch ein kurzes Gespräch mit den Jugendlichen eröffnet werden, sagt eine Fachkraft (vgl. F6 21:35). Sie habe den Jugendlichen erklärt, dass sie auf Grund geringer personeller Ressourcen die Öffnung des Jugendbereichs nicht garantieren können. Daraufhin haben die Jugendlichen ihre Unterstützung zugesichert und angeboten, den Jugendbereich selbst zu verwalten. Der Zugang zu gesellschaftlichem Engagement durch Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wurde den Jugendlichen eröffnet, indem die Fachkräfte das alltägliche Handeln der Jugendlichen beobachtet haben und in ihren Handlungsweisen Motive zu Partizipation und Engagement erkannt und aufgegriffen haben. Dieser Aspekt der Engagementförderung sei den Fachkräften nun viel bewusster (vgl. F5 14:45). Die Jugendlichen nehmen sich dabei als selbstbestimmte Subjekte ihres Engagements wahr und können auch ihre Motive benennen. So sagt ein Jugendlicher zu der Frage, warum sie sich denn engagieren: „*Wir haben uns das ja ausgedacht, weil wir damit vielleicht auch irgendwas damit anstellen später. Zum Beispiel was Gutes für das Jugendhaus, oder für die anderen Besucher des Jugendhauses*“ (J2 19:15).<sup>30</sup> Hier wird deutlich, dass der Jugendliche wahrnimmt, dass sie das Projekt selbst initiiert haben. Das Motiv für das Engagement sieht er darin, zu einem späteren Zeitpunkt etwas „*damit anstellen*“ zu können. Es ist ihm also wichtig, dass sein engagiertes Handeln einen Nutzen hat und nicht künstlich an etwas gearbeitet wird, das zum Ende des Projekts für niemanden von Wert ist. Das Engagement sollte für die Jugendlichen demnach nicht künstlich initiiert werden, wie es auch Sturzenhecker (2008b) zur Assistenz von Bildung in der Jugendarbeit vorschlägt. Auch für wen das Engagement einen Nutzen haben soll, sagt der Junge hier. Es soll einen positiven Effekt für das Jugendhaus und/oder seine Besucher haben. Man kann hier also von altruistischem Engagement sprechen. Die Motive waren nicht immer altruistisch und mussten es laut den Projektverantwortlichen auch nicht sein. So wurde an anderer Stelle das „Engagement für andere mit eigenen Interessen und Kompetenzentwicklungen verbunden“ (Schwerthelm 2015a, i.E.), wenn beispielsweise Jugendliche den Jugendbereich nach ihren Vorstellungen mit Graffitis gestalteten, sich dabei sowohl Aushandlungskompetenzen aneigneten und gleichzeitig die Räume auch für andere gestalteten. Auch die Jugendlichen sind der Meinung, dass ihre Freizeit dort „*gut investiert*“ sei (J3 13:10). Dies ist eine ökonomische Formulierung des Engagementmotivs. Eine Investition tätigt man, weil man sich einen späteren wirtschaftlichen Nutzen davon verspricht. Dabei grenzen sie das Handeln im Projekt aber klar von konsumorientiertem Handeln ab: „*besser als Fernsehen und Einkaufen*“ (ebd.). Die Jugendlichen nehmen demnach einen größeren Eigennutzen wahr, wenn sie aktiv und engagiert ihren Eigensinn verfolgen, statt passiv zu konsumieren. Ebenfalls sagen die Jugendlichen über ihr gesellschaftliches Engagement und die damit verbundenen Chancen zur Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Einrichtung: „*Das sind Gründe, warum wir immer wieder [in das Jugendhaus] gekommen sind.*“ (J1 09:30). Dies deutet noch einmal darauf hin, dass sich Jugendliche in der OKJA nicht deshalb öfter engagieren, weil sie sich mit dem Jugendhaus identifizieren, sondern weil sie sich auf Grund der Partizipationschancen als Teil der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses wahrnehmen können (vgl. Kapitel 7.2.8). Sie kommen ins Haus, weil sie dort mitbestimmen und mitgestalten können und dies auch wollen. Was sie davon abhalten würde, sich weiterhin und öfter in anderen Projekten zu engagieren, sind schulische Verpflichtungen und die damit verbundenen fehlenden Zeitressourcen, erklären die Jugendlichen. So sagt ein Jugendlicher in diesem Zusammenhang: „*Ich konnte zwar nicht so oft, aber wenn ich konnte, dann habe ich geholfen*“ (J2 16:46). Dabei kann der Eindruck entstehen, dass Schule gesellschaftliches Engagement behindert. Das bestätigen einige Pädagogen, die in den Interviews darauf hinweisen, dass die schulischen Aufgaben im Projekt immer vorgegangen sind. Dies kann auch bestätigen, was Scherr und Sturzenhecker (2014) vermuten: nämlich dass die Fachkräfte zum Teil an der

<sup>30</sup> „Jugendhaus“ ist hier anonymisiert. Der Junge hat den Namen der Einrichtung verwendet.

„Abwicklung“ der OKJA mitwirken, indem sie unter anderem mit „Pflichtinstitutionen wie der Schule“ (ebd., S. 373, H.i.O.) kooperieren. Hier scheinen die Fachkräfte der OKJA sicherstellen zu wollen, dass die Jugendlichen ihre schulischen Pflichten erfüllen. Erst dann widmen sich die Fachkräfte der Aufgabe der Partizipations- und Engagementförderung. Dadurch wäre zu befürchten, dass die Fachkräfte zu einem verlängerten Arm der Schule würden (vgl. Kapitel 7.4).

Neben der Eröffnung von Zugängen zu gesellschaftlichem Engagement in der „embryonic society“ (s.o.) des Jugendhauses wurde den Jugendlichen auch begrenzt gesellschaftliches Engagement in Öffentlichkeiten außerhalb der Einrichtung eröffnet (vgl. Kapitel 7.2.10). In erster Linie ging es im Projekt dabei aber um die Artikulation ihrer Anliegen und Themen und die Ermöglichung von Resonanz und Anerkennung. Im Projekt wurde deutlich, dass sich einige Jugendliche selbst nicht zutrauten, öffentlich ihre Interessen, Themen und/oder Anliegen zu artikulieren.<sup>31</sup> Ein Großteil der beteiligten Jugendlichen hatte aber die Möglichkeit, in Öffentlichkeiten durch performatives Handeln (hier die Präsentation ihrer Ergebnisse: Mützen, Filme, Theaterstücke, usw.) mitzusprechen. Dabei ist jedoch, wie bereits beschrieben, kein weiterer Dialog zwischen Jugendlichen und Öffentlichkeit zustande gekommen, wodurch Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen eröffnet worden wären. So konnten die Jugendlichen außerhalb der Einrichtung zwar mitsprechen, jedoch nicht aktiv mitbestimmen und mitgestalten.

Wie bereits die Hinweise zur Eröffnung von Partizipationschancen in Kapitel 7.2.12 und die Hinweise in Kapitel 7.2.8 zur Wahrnehmung der Jugendlichen als Mitglieder der „embryonic society“ zeigen, wird auch hier deutlich, dass die beteiligten Fachkräfte den Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement in und außerhalb der Einrichtung eröffnet haben. Die Jugendlichen zeigen, dass sie Motive zu gesellschaftlichem Engagement haben, wenn sie sich einen Nutzen für sich und/oder andere davon versprechen. Die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungschancen stellen für die Jugendlichen wiederum ein Motiv zum Besuch der Jugendeinrichtung dar. Außerdem konnten die Jugendlichen erfahren, welche Möglichkeiten für sie entstehen, wenn sie aktiv und engagiert ihren Eigensinn verfolgen und selbstbestimmt handeln, statt passiv zu konsumieren.

### **7.2.15 Zusammenfassung der Projekterfolge**

Die Auswertung der Interviews konnte zeigen, welche Erfolge das Projekt GEBE bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher in der OKJA bewirken konnte und verdeutlichen, wie diese Erfolge zusammenhängen und miteinander verbunden werden können.

Ansatzpunkt der Projektverantwortlichen war die Entwicklung einer (neuen) professionellen Grundhaltung der Fachkräfte. In den Interviews wurde deutlich, dass die beteiligten Fachkräfte wahrnehmen, welche Bildungs- und Partizipationschancen im alltäglichen Handeln der Jugendlichen zu beobachten sind, eine Defizitorientierung immer wieder situativ reflektieren und neue bildungsorientierte Interpretationsweisen für das Handeln der Jugendlichen entwickeln. Von großer Bedeutung war dabei die Sensibilisierung der Fachkräfte für die durch performatives Handeln vollzogenen Aneignungsprozesse der Jugendlichen. Diese Sensibilisierung hat es den Fachkräften ermöglicht, den Selbstaussdruck der Jugendlichen wahrzunehmen und sich selbst die Fähigkeit des „Wahrnehmen-Könnens“ (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008) anzueignen. Die Fähigkeit des „Wahrnehmen-Könnens“ konnte durch die Entwicklung einer professionellen Grundhaltung im Sinne einer Verfasstheit des pädagogischen Handelns in den Einrichtungen verankert werden. Erst diese professionelle Grundhaltung hat es den Fachkräften ermöglicht, den Jugendlichen Partizipations-

---

<sup>31</sup> Dies wird in Kapitel 7.4. ausführlicher erläutert.

und Engagementgelegenheiten zu eröffnen. Durch das Aufgreifen ihrer Handlungsweisen und Motive wurden den beteiligten Jugendlichen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet, in denen sie mitverantwortlich und selbstbestimmt handeln und dabei demokratische Partizipation erproben konnten. Diese Gelegenheiten haben die Jugendlichen wahrgenommen und im Sinne ihrer Interessen (mit ihrem Eigensinn) genutzt, indem sie ihr Engagement für andere mit ihren eigenen Interessen verknüpft haben. Im Zuge ihrer Partizipation im Jugendhaus haben die Jugendlichen Resonanz und Anerkennung von den Mitarbeitern der OKJA, von Lehrkräften, anderen Jugendlichen und Kindern, Bewohnern des Stadtteils und anderen Erwachsenen für ihr Handeln bekommen. Diese Anerkennungserfahrungen haben vertrauensvollere Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Fachkräften ermöglicht, die für die Fachkräfte wiederum neue Einblicke in die Motive und Interessen der Jugendlichen für Bildung, Partizipation und gesellschaftliches Engagement bewirken können. Dadurch, dass die Fachkräfte den Eigensinn der Jugendlichen anerkannt haben, konnten sie ihnen Bildungschancen eröffnen, die Selbstbildungsprozesse initiiert haben. Diese Selbstbildungsprozesse haben, laut Fachkräften und Jugendlichen, zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung der engagierten Jugendlichen geführt. Durch die Eröffnung von Zugängen zu gesellschaftlichem Engagement in und außerhalb der Einrichtung sind die beteiligten Jugendhäuser ihrer gesetzlichen Aufgabe nachgekommen. Die Jugendlichen wurden so zur Selbstbestimmung befähigt und durch professionell-pädagogisches Handeln zu gesellschaftlicher Mitverantwortung in einer demokratischen Gesellschaft angeregt und hingeführt.

### **7.3 Mögliche Erfolgsfaktoren im Projekt**

In den Interviews geben die Fachkräfte und Jugendlichen nicht nur Hinweise auf Erfolge des Projekts, sondern sie unternehmen auch einige Versuche zu erklären, wie diese Erfolge zustande gekommen sind. Diese Erklärungsversuche werden im Folgenden als mögliche Erfolgsfaktoren zusammengefasst und mit Hilfe theoretischer Hinweise interpretiert.

#### **7.3.1 Die Arbeitsweisen des Projekts**

Als einen Faktor, der die positiven Entwicklungen im Projekt begünstigt hat, nennen die Fachkräfte die von den Projektverantwortlichen vorgeschlagenen Arbeitsweisen des Projekts (vgl. Abb.3). Mit den Arbeitsprinzipien meinen sie hauptsächlich das methodische Grundprinzip des Beobachtens, Dokumentierens und Interpretierens jugendlichen Handelns (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008; Sturzenhecker 2013b). So sei vor allem die Herangehensweise des „*Beobachtens und Deutens der Jugendlichen*“ und ihrer Handlungsweisen wichtig für den Erfolg des Projekts gewesen (vgl. F2 41:25; F6 44:50). Die von den Projektverantwortlichen vermittelten Handlungsweisen selbst sind es, die eine Grundlage für das pädagogische Handeln der Fachkräfte bildeten.

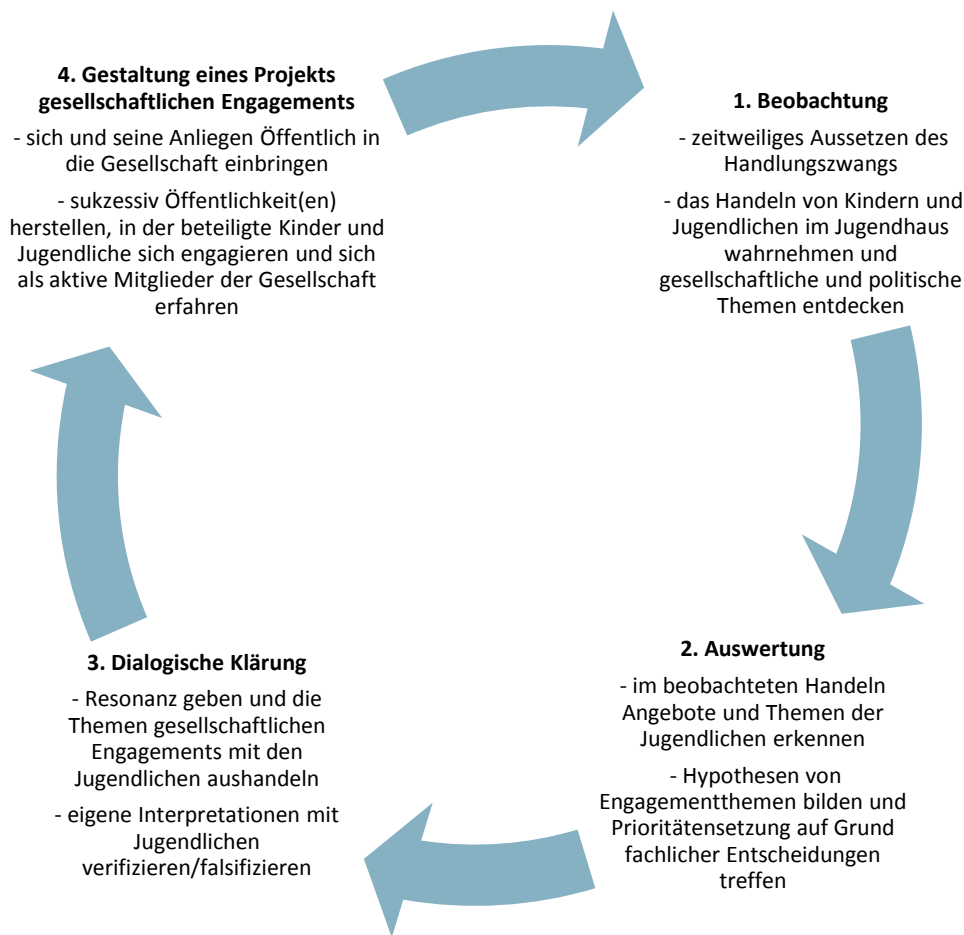


Abbildung 4: GEBE Arbeitsweisen nach Sturzenhecker (2015b)

Es kann vermutet werden, dass dies mit der Sensibilisierung und Professionalisierung der Fachkräfte (vgl. Kapitel 7.2.3) zusammenhängt. Die wiederkehrende Empfehlung der Berater im Projekt, sehr genau wahrzunehmen, wie die Jugendlichen handeln, was sie damit zum Ausdruck bringen könnten und welche Aneignungs- und Bildungspotenziale darin erkennbar werden, wurde von den Fachkräften umgesetzt. Für die Fachkräfte haben sich dadurch Erprobungsprozesse vollzogen, in denen sie die Handlungsprinzipien des Beobachtens, des Dokumentierens und des Interpretierens jugendlichen Handelns als methodische Herangehensweise aus- und einübten. Dies zeigt, dass die Vermittlung der Handlungsprinzipien zu Lernprozessen und somit zur Professionalisierung der Fachkräfte beigetragen hat und die Fachkräfte dieses professionelle Handeln als Erfolgsfaktor für die Förderung gesellschaftlichen Engagements identifizieren und anerkennen.

### 7.3.2 Aushandeln von Normalitätsvorstellungen

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Fachkräfte ist das gemeinsame Aushandeln von Normalitätsvorstellungen, die dem gemeinsamen Handeln im Jugendhaus zu Grunde liegen (vgl. Schmidt 2014). So sagt eine Fachkraft, dass es wichtig sei, sich mit den Jugendlichen in Konfliktsituationen zu „beraten“, statt „Konsequenzen“ anzudrohen und zu sanktionieren (vgl. F3 43:00). Es sei wichtig, die „gegenseitige Erwartung klar zu kommunizieren“ (F4 27:05). Dazu müssten Fachkräfte auch manchmal das Handeln der Jugendlichen „aushalten können“, wenn es nicht ihren Normalitätsvorstellungen entspricht, um Erfahrungsräume für die Jugendlichen zu öffnen (vgl. F5 55:40). Anders als es Schmidt (2014) in seiner empirischen Untersuchung feststellt, handeln hier Jugendliche und Fachkräfte nicht nur die „Situationsdeutung“, sondern „die zugrunde liegenden sozialen Normen selbst“ (ebd., S. 472, H.i.O.) aus. Die Fachkräfte lösen Konflikte nicht auf Grundlage ihrer

Normvorstellungen, sondern versuchen die Normen der Jugendlichen anerkennend wahrzunehmen, auch wenn sie im ersten Moment nicht mit den eigenen übereinstimmen. Dazu müssen sie auch fähig sein, ihre eigenen Normalitätsvorstellungen zu reflektieren. Erst dies ermöglicht, dass Pädagogen und Jugendliche „ihre jeweiligen Ansprüche, warum ihre Definitionen der Situation Geltung haben sollen, kommunikativ verhandeln“ (Hamburger 2008, S. 178) können. Diese Ermöglichung eines Diskurses über die gegenseitigen Geltungsansprüche eröffnen eine wirklich selbstbestimmte Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen (vgl. Richter 1998, 2011).

### 7.3.3 Authentizität der Fachkräfte

Einige der interviewten Fachkräfte sind der Meinung, dass es wichtig sei authentisch zu sein. Man müsse die eigenen „*Talente mit in die Waagschale werfen*“ (F6 05:45) und die Jugendlichen müssten die eigenen Interessen der Fachkräfte erkennen können. Außerdem müsse die Fachkraft „*selbst an Engagement glauben*“ (F5 01:05:00). Die Jugendlichen sollten demnach im Handeln der Fachkräfte erkennen können, dass diese auch Subjekte mit Interessen und Fähigkeiten sind und sich auch für etwas engagieren. Holzkamp (1991) diskutiert dies im Zusammenhang seiner Lerntheorie, wenn er über die von ihm als „schulische Sternstunden“ bezeichneten Situationen schreibt, dass Lehrkraft und Schüler in solchen Situationen „‘aus der Rolle fallen‘: Der Lehrer widmet sich dabei nämlich (vorübergehend) nicht professionell restringiert der Beeinflussung und Kontrolle des Schülers, sondern wendet sich primär der Sache bzw. dem Gegenstand, soweit und in der Weise, wie sie ihm selbst wichtig sind, zu.“ (ebd., S. 15). In diesem Moment haben die Jugendlichen die Möglichkeit zu erfahren, dass die pädagogische Fachkraft nicht eben nur Fachkraft, sondern auch Mensch und Subjekt mit eigenen Interessen ist; sie erfahren „den Lehrer als jemanden, der sich selbst für das engagiert, was er mir als Schüler sonst nur von der Warte der Unangreifbarkeit andient“ (ebd.). Laut Holzkamp käme es dadurch „unprogrammgemäß zu einem wirklichen Gespräch“.<sup>32</sup> Die Authentizität der Fachkraft ermöglicht somit Diskurse zwischen Pädagogen und Jugendlichen, in denen sich die Jugendlichen als gleichberechtigte und mündige Subjekte erfahren können, da sich die Gesprächspartner der Sache widmen können. Auf Grund ihrer Strukturen hat die OKJA die Chance, diese gleichberechtigten Gespräche nicht „unprogrammgemäß“, wie es für Lehrkräfte der Fall ist, zu ermöglichen, sondern grundlegend zu verankern, wenn die Fachkräfte dieser Herausforderung nicht mit Abwehr begegnen, sondern selbst Engagement im Sinne der Aufgaben der OKJA übernehmen, wie sie es im Projekt GEBE getan haben, anstatt sich für die Aufgaben anderer pädagogischer Arbeitsfelder einspannen zu lassen (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014).

### 7.3.4 Engagement und Kreativität der Fachkräfte

Es ginge nicht nur darum, dass die Jugendlichen wahrnehmen, dass die Fachkraft sich für die Engagementthemen interessiert und engagiert handelt, sondern die Fachkräfte müssten auch in der Förderung gesellschaftlichen Engagements der Jugendlichen selbst engagiert sein. So antwortet eine Pädagogin auf die Frage, was sie Kollegen empfehlen würde, die gerade mit der Förderung von Engagement beginnen: „*Ehrgeiz, dran bleiben, es immer wieder versuchen*“ (F2 08:50). Eine andere Fachkraft sagt, dass eine „*innere Bereitschaft der MitarbeiterInnen, sich auf das Konzept einzulassen*“ (F3 45:05) nötig sei. Doch gerade dies scheint eine allgemeine Problematik der OKJA und der gesamten Jugendarbeit zu sein. So kritisieren Scherr und Sturzenhecker (2014) ein mangelndes Engagement der Fachkräfte, welches dafür verantwortlich sei, dass „die spezifischen

<sup>32</sup> In der Konsequenz dessen entwirft Holzkamp ein „partizipatives Lehr-/Lernprinzip“, das sich dadurch auszeichnet, dass Schüler nicht künstlich etwas lernen, sondern aktiv teilnehmen und üben (vgl. Holzkamp 1995), wie es auch dem hier zu Grunde liegenden Ansatz der Demokratiebildung und Partizipation entspricht (vgl. Sturzenhecker/Richter 2010).

Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nicht zureichend erkannt und realisiert werden“ (ebd., S. 370). Sie handeln nicht advokatorisch für die Jugendlichen und nutzen die Charakteristika der OKJA nicht für die Förderung der Selbstbestimmung, sondern übernehmen Aufgaben defizit-orientierter pädagogischer Arbeitsfelder, wie den Hilfen zur Erziehung. Das Verfolgen dieser Aufgaben steht im Widerspruch zu den juristischen Vorgaben des §11 SGB VIII und zu den Ideen der Jugendarbeitstheorie (vgl. ebd.). Dabei verkennen auch Scherr und Sturzenhecker nicht, dass die selbstbestimmte Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen eine Herausforderung für die Fachkräfte der OKJA ist. Jedoch scheint es so, als würde die OKJA diesen Herausforderungen nicht begegnen und stattdessen Aufgaben übernehmen, die nicht die ihren sind und die diese Herausforderungen noch erschweren. Gerade im Sinne einer Förderung gesellschaftlichen Engagements täte die OKJA also gut daran, sich ihrer eigentlichen Aufgabe zu vergewissern und diese strukturellen Chancen engagiert zu nutzen, um Jugendlichen Mitbestimmung und Mitgestaltung zu ermöglichen, anstatt sie zu kontrollieren und zu normieren.

„*Ich freu mich auch, dass wir ein bisschen kreativer sein können*“ (F2 06:33), sagte eine Fachkraft, die im Projekt begonnen hat, diese Chancen der OKJA zu nutzen. Sie ist in ihrer Arbeit nicht mehr auf bestimmte Probleme fokussiert oder gar „auf bestimmte Angebotsformen“, wie Scherr und Sturzenhecker (2014, S. 372) vermuten, sondern kann partizipativ mit den Jugendlichen immer wieder neu bestimmen, welchen Themen sie sich widmen. Hannah Arendt bespricht diesen kreativen Aspekt politischen Handelns in ihrer „*Vita Activa*“ (2005). Sie geht davon aus, dass politisches Handeln durch die Subjektivität der Handelnden immer etwas Neues schafft (vgl. auch Bluhm 2012). Vielleicht empfindet die Fachkraft sich hier aus diesem Grund als „*ein bisschen kreativer*“. Es entstehen Freiräume für die Mitbestimmung der Jugendlichen, aber auch für ihre eigenen Ideen. Arendt meint, dass dabei nicht immer von vornherein sicher ist, was durch politisches Handeln in diesen Freiräumen entsteht, weshalb politisches Handeln auch immer mit einem Risiko verbunden ist. Die Auswertung der Interviews gibt aber Hinweise darauf, dass die beteiligten Fachkräfte diesem Risiko professionell begegnen können und die strukturellen Chancen zur Engagementförderung nutzen, wenn sie sich engagiert auf die Handlungsweisen der Jugendlichen einlassen.

### **7.3.5 Anerkennung und Verlässlichkeit**

Das Risiko politischen Handelns zeigt sich vor allem bei Jugendlichen, die ohnehin oft die Erfahrung machen, dass ihnen Erwachsene nicht zutrauen, Entscheidungen mit zu treffen und sich zu engagieren. Für Arendt (2005) ist die Garantie des Verzeihens eine Möglichkeit, dieses Risiko aufzuheben (vgl. ebd.). Wenn politisches Handeln in Öffentlichkeiten scheitert, ist das Verzeihen für die Handelnden allerdings nicht grundsätzlich garantiert. In pädagogischen Settings ist dies jedoch möglich. Hier haben die Jugendlichen die Möglichkeit, dass sie und ihr Handeln bedingungslos anerkannt werden. Im Projekt haben die Fachkräfte die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen einen „*Vertrauensvorschuss*“ (F5 09:30) brauchen. Es ginge auch um ein „*Nichtloslassen, immer wieder Gesprächsangebote, immer wieder auf sie zugehen*“ (F2 42:00). Um Jugendlichen Partizipation zu eröffnen, ginge es also zum einen darum, sie bedingungslos als vertrauensvoll anzuerkennen und zum anderen sie nicht „fallen zu lassen“, wenn sie dem „*Vertrauensvorschuss*“ situativ nicht gerecht werden, und sich ihnen immer wieder zuzuwenden. Dieses Anerkennungsmuster nennt Axel Honneth (1992) „*Liebe*“. Damit meint er nicht die Liebe in ihrer erotischen Bedeutung. Vielmehr versucht er diesen Begriff von seiner „romantischen Aufwertung“ (ebd., S.

153) zu befreien.<sup>33</sup> Liebe bezeichnet bei Honneth die unbedingte wechselseitige Anerkennung, die sowohl eine „symbiotische Bindung“ als auch eine „wechselseitig gewollte Abgrenzung ermöglicht“ (ebd., S. 173) (vgl. auch Sturzenhecker 2008b). Zum einen erfahren die Jugendlichen eine Verlässlichkeit durch die Bindung, durch die sie sich subjektive Artikulation zutrauen, und zum anderen erfahren sie durch die Abgrenzung Vertrauen, was ihnen Selbstständigkeit ermöglicht. Honneth nennt dies eine „unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit“ (ebd.). Liebe ist hier also weder die „affektive Hingabe“ noch die „distanzierte Vergleichgültigung“ der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen (vgl. Hespers 2006, S. 25). Für benachteiligte Jugendliche sind dabei das Vertrauen und die Verlässlichkeit von besonderer Bedeutung, so die Erfahrungen im Projekt. Sie benötigen zum Teil eben diese Garantie in Form der Verlässlichkeit, um Selbstbewusstsein zu entwickeln und selbstbestimmt zu partizipieren. So schlägt Hespers (2006) vor, in pädagogischen Kontexten „an die Stelle von Liebe [...] Verlässlichkeit“ (ebd., S. 26) zu setzen.

In den Interviews spricht eine Fachkraft davon, dass es zu einer „positiven Konkurrenz“ (F5 31:50) zwischen den Jugendlichen gekommen sei. Damit meint sie, dass einige Jugendliche bereits engagierte Jugendliche beobachtet hätten und sich auf Grund dieser Beobachtungen ebenfalls gesellschaftlich engagierten wollten. Die Interpretation, dass es sich dabei um eine „Konkurrenz“ zwischen den Jugendlichen handelt, ist nicht ganz zutreffend, da sie nicht im Wettbewerb miteinander stehen. Es gibt hier kein begrenztes Gut, um das sie konkurrieren. Wenn überhaupt, besteht zwischen den Jugendlichen eine Rivalität. Sie beobachten, dass andere Jugendlichen für ihr Engagement Anerkennung bekommen. Die Jugendlichen kämpfen also im Sinne Honneths um Anerkennung (vgl. ebd. 1992), welche für sie zum Motiv gesellschaftlichen Engagements wird.

Die Verlässlichkeit, die das Engagement der Jugendlichen begünstigte, bezog sich im Projekt nicht nur auf die Anerkennung und somit auf die Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen, sondern auf die Gestaltung der gemeinsamen Engagementprojekte und deren verlässliche strukturelle Organisation. Laut einer Fachkraft benötige man „Zeit“, um „verlässliche Strukturen“ (F3 44:30) für die Jugendlichen zu schaffen. Es ginge darum, „Kontinuität herzustellen“ (F3 01:35), indem den Jugendlichen feste Zeiten pro Woche und feste Ansprechpartner zugesichert werden, erläutert eine weitere Fachkraft. Auf Grund des Strukturcharakteristikums der Offenheit (vgl. Sturzenhecker/Richter 2009) ist es nicht selbstverständlich, dass die Besucher der OKJA regelmäßig in das Jugendhaus kommen. Für die Projektarbeit hat dies zur Konsequenz, dass teilweise nicht kontinuierlich an den Engagementprojekten gearbeitet werden kann (vgl. Kapitel 7.4 zur Diskontinuität). Dies ist aber hauptsächlich ein Problem der Fachkräfte, da sie dafür Sorge tragen müssen, dass, wenn die Jugendlichen die Einrichtung besuchen, auch eine Fachkraft ansprechbar und die Einrichtung überhaupt geöffnet ist. Es liegt in der Verantwortung der Fachkräfte, den Jugendlichen gemeinsame Zeit anzubieten. Die Jugendlichen können selbstbestimmt entscheiden, ob sie dieses Angebot annehmen. Da die Fachkräfte auf Grund der finanziellen Einsparungen in der OKJA nur über geringe personelle Ressourcen verfügen, war es im Projekt ratsam, dass die Pädagogen festlegten, sich beispielsweise mindestens zwei Stunden pro Woche einer bestimmten Clique zu widmen. Dies war außerdem wichtig, um die – für die Handlungsweisen des Projekts – unabdingbaren Beobachtungen des Handelns der Jugendlichen zu gewährleisten. Neben der zeitlichen Verlässlichkeit war die personale Verlässlichkeit von Bedeutung. Die Fachkräfte sind der Meinung, dass es für die Jugendlichen wichtig ist, einen „festen Ansprechpartner“ im Projekt zu haben. Verlässlichkeit als Erfolgsfaktor für die Förderung gesellschaftlichen Engagements bezieht

<sup>33</sup> Vgl. zur Problematik der Liebe in pädagogischen Kontexten Mayer-Drawe (2012). Sie schlägt im Gegensatz zu Honneth oder auch Luhmann (1982) vor, den Begriff Liebe aus pädagogischen Kontexten zu verbannen.

sich demnach auf drei Dimensionen: Anerkennung, Zeit und Person. Wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Dimensionen Anerkennung und Person gemeinsam eine Dimension der Beziehung bilden.<sup>34</sup>

### 7.3.6 Kleine Schritte der Förderung

Ein Pädagoge berichtet im Interview, dass er „*Wege der kleinen Schritte*“ (F5 18:10) eingeschlagen habe, auf denen er Jugendlichen nach und nach mehr Verantwortung übertragen habe (vgl. F5 55:00). Eine weitere Fachkraft spricht sich dafür aus, keinen großen „*Erwartungsdruck*“ zu erzeugen und lieber erst einmal mehrere kleine Engagementprojekte zu initiieren, als große Projekte gesellschaftlichen Engagements anzugehen (vgl. F6 28:00 und 44:40). Die Fachkräfte erkennen, dass sie die Jugendlichen bei der Eröffnung von Engagement- und Partizipationsmöglichkeiten fordern, aber nicht überfordern dürfen. Engagement und Partizipation werden den Jugendlichen zugemutet (vgl. Sturzenhecker/Richter 2009). Sie bestätigen somit Knauer und Sturzenhecker (2005), die ebenfalls anmerken, dass Jugendliche zwar selbstbestimmte Subjekte sind, auf Grund ihrer Benachteiligungserfahrungen aber nur selten Möglichkeiten haben, Partizipation und Engagement aus- und damit einzuüben. Knauer und Sturzenhecker übertragen dies in die Verantwortung der Pädagogen, die im Sinne Wygotskis (1987) die Jugendlichen in die „Zone der nächsten Entwicklung“ führen können. Wie können dann die Fachkräfte erfahren, wo die nächste Entwicklungszone eines Jugendlichen liegt? Wygotski schreibt dazu: „Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung“ (ebd., S. 83). Das bedeutet, dass sich an dem, was die Jugendlichen mit der Unterstützung der Fachkräfte bewältigen, erkennen lässt, was sie in Zukunft alleine bewältigen können. Damit verweist Wygotski auf ein unterstützendes Handeln der Pädagogen, was hier mit dem subjektorientierten Bildungsansatz vereinbar ist. Auf Grundlage ihrer Beobachtungen des alltäglichen Handelns der Jugendlichen, interpretieren die Fachkräfte die Themen und Motive gesellschaftlichen Engagements und unterstützen die Jugendlichen methodisch in der Bearbeitung dieser Themen. Daraus kann gefolgert werden, dass Fachkräfte sich nicht nur fragen sollten, wie ihre Besucher heute handeln und warum sie so handeln, sondern auch, wie dieses Handeln mit der Unterstützung der Mitarbeiter zur Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen führen kann.

Hinzu kommt, dass langfristige Projekte in der OKJA, begründet durch ihre Strukturcharakteristika der Offenheit und Freiwilligkeit, nur schwer durchzuführen sind. So ist zu beobachten, dass die Besucher der OKJA sich stets dem zuwenden, was für sie von Interesse ist (vgl. u.a. Cloos et al. 2007). Dies muss als Chance aufgegriffen, und die Projekte müssen dem entsprechend gestaltet bzw. umgestaltet werden, statt das Wechseln der Themen der Jugendlichen als Problem wahrzunehmen.

### 7.3.7 Fallanalyse und Reflexion im Team

Mehrere Fachkräfte schildern in den Interviews, dass sie sich durch die Herangehensweisen im Projekt nun häufiger über ihre Beobachtungen im Team austauschen würden, um zum einen das jugendliche Handeln gemeinsam zu interpretieren und zum anderen das eigene professionelle Handeln zu überprüfen. Dadurch sei die Arbeit „*qualitativ geworden*“ (F5 12:15). Wenn eine Fachkraft sagt, es würde regelmäßige Absprachen im Team geben, um zu klären „*Was ist wie gelaufen?*“ (F3 44:45), zeigt dies, dass Teamreflexionen stattfinden. Wenn sie hingegen berichten, dass sie sich im Team über das Handeln der Jugendlichen „*austauschen*“ (F2 50:05; F3 42:40),

---

<sup>34</sup> In den Interviews sind Hinweise darauf zu finden, dass die Anerkennung nicht nur für die Jugendlichen relevant war. So berichten Fachkräfte, dass es für sie hilfreich war, Anerkennung für ihr pädagogisches Handeln von den Projektverantwortlichen, den Beratern und den beteiligten Kollegen zu bekommen (vgl. F2 50:25 und F6 32:50).



deutet dies auf Fallanalysen im pädagogischen Team hin. Beratung und Reflexion im Team sollten Standard pädagogisch-professionellen Handelns sein, um die Qualität der fachlichen Arbeit zu sichern (vgl. u.a. Müller 2009; von Spiegel 2013). So weisen einige der interviewten Fachkräfte auch darauf hin, dass schon vor dem Projekt Teamsitzungen stattfanden, der Inhalt dieser Sitzungen scheint sich aber geändert zu haben. Dieser zeichnet sich nun den Fachkräften zufolge durch „Qualität“ aus. Sie widmen sich thematisch ihren Beobachtungen und ihrem pädagogischen Handeln. Welche anderen Themen vor dem Projekt die Teamsitzungen inhaltlich gefüllt haben, geht aus den Interviews nicht hervor. Es bedeutet aber, dass in einigen beteiligten Teams ein Standard von sozialpädagogischer Professionalität (wieder) etabliert wurde, der entscheidend für den Erfolg ist, unter anderem bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements. Dies ist nicht zuletzt wichtig, um „die subjektive Wirklichkeitswahrnehmung“ (ebd., S. 47) kontrollieren, gemeinsame Deutungen dieser Wirklichkeitswahrnehmung vornehmen und die pädagogische Arbeit evaluieren zu können. Neben den eigenen subjektiven Beobachtungen und Interpretationen einer Fachkraft sollten auch Fallanalysen, Reflexionen und Evaluationen im Team angestrebt werden. Hierzu wurden bereits zahlreiche methodische Vorgehensweisen konzipiert und veröffentlicht (vgl. Ader 2004; Müller/Schmidt/Schulz 2008; Müller 2009; von Spiegel 2013). Diese können für die Förderung gesellschaftlichen Engagements adaptiert werden und müssen hier nicht weiter diskutiert werden. Außerdem sind aus dem Projekt selbst umfangreiche methodische Vorschläge hervorgegangen, die in Teamgesprächen genutzt werden können (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).

### **7.3.8 Position des Trägers und der Leitung zu den Projektideen**

Zwei Fachkräfte sprechen in den Interviews darüber, dass es wichtig sei, dass die hauptamtliche Leitung hinter dem Projekt stehe und selbst motiviert sei. Organisationstheoretisch ist dies nicht neu. Die Position der Leitung ist für die Implementierung der Projektideen im Team entscheidend. Trägt die Leitung des Hauses, aber auch der Träger der Einrichtung, die Projektideen nicht mit, bedeutet dies für die Fachkräfte ihre Herangehensweisen immer wieder rechtfertigen zu müssen. Dies ist, neben der eigentlichen pädagogischen Arbeit und den aktuell ohnehin oft widersprüchlichen Aufgaben der Fachkräfte der OKJA, ein Mehraufwand und eine große Belastung. Für die Förderung gesellschaftlichen Engagements ist es demnach ratsam, den Träger und/oder die Jugendhausleitung zu Beginn des Projekts von den Projektideen zu überzeugen oder auch in das Projekt zu involvieren.

### **7.3.9 Fortbildung und Beratung**

Nicht zuletzt nennen die Fachkräfte als wichtigen Faktor für die positiven Entwicklungen im Projekt die Fortbildung und Beratung durch die Projektverantwortlichen. So sagt eine Fachkraft im Vergleich zu anderen Fortbildungen: „*Nichts hat mir so viel gegeben wie GEBE*“ (F2 04:02). Auf die Nachfrage des Interviewers begründet sie dies durch die Praxisnähe der Beratungstreffen. So hätten sich die Beratungstreffen und die gesamte Herangehensweise den wirklichen Handlungsproblemen ihres pädagogischen Alltags gewidmet. Die von den Projektverantwortlichen vorgeschlagene Herangehensweise, sehr genau die alltäglichen Handlungsweisen der Jugendlichen im Jugendhaus zu beobachten, führt dazu, dass sich die Fortbildung bzw. die Beratungen auch auf den Alltag in den Einrichtungen bezogen.

Einige Fachkräfte weisen dabei auch auf eine gewisse Kontrollfunktion der Projektverantwortlichen hin und deuten an, dass eine Kontrolle der Fachkräfte die Arbeit in dem Projekt unterstützt hat. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie damit die Pflicht zur regelmäßigen Reflexion ansprechen. Durch die Teilnahme am Projekt hatten sie sich verpflichtet, regelmäßig Bericht zu erstatten, was dazu führte, dass sie regelmäßig ihr Handeln und das der Jugendlichen reflektieren

und interpretieren mussten. Dies wird auch bei dem Erfolgsfaktor Beratung und Reflexion im Team deutlich. Hinzu kommt der „*fachlich-theoretische Input*“ (F3 01:18:00) während der Beratungstreffen. Dieser habe sie bei der Deutung der jugendlichen Handlungsweisen unterstützt. Theoretisches Wissen wurde für sie nutzbar. Dies zusammengefasst – die Reflexion ihres Handelns und das der Besucher unter Einbezug theoretisch-fachlichen Wissens – ist laut Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2005, S. 215) „erfolgreiches professionelles Handeln“. Damit kann gezeigt werden, dass die Professionalität der Fachkräfte sowohl eine wichtige Voraussetzung bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements als auch ein Erfolg des Projekts selbst ist.

Einige Fachkräfte sprechen auch davon, dass „*immer wieder ein Refreshing*“ (F4 17:15) nötig sei. Sie deuten damit an, dass ihnen die im Projekt verfolgten Arbeits- und Handlungsprinzipien schon bekannt waren, sie diese allerdings eventuell auf Grund anderer Aufgaben vernachlässigen mussten. Darum tragen für diese Fachkräfte regelmäßige Fortbildungen zum Erfolg der Förderung bei, weil sie dort an die Arbeitsprinzipien erinnert werden. Dass sie das Gefühl haben, sie müssten die Grundsätze der Subjektbildung immer wieder neu lernen, kann darauf hindeuten, dass diese (bisher) im pädagogischen Alltag nicht angewendet wurden. Durch die unterschiedlichen Belastungen der Fachkräfte, resultierend aus der Übernahme widersprüchlicher Aufgaben, können sich die Fachkräfte selbst die Chance verbauen, sich pädagogisches Handeln im Sinne der Subjektbildung anzueignen (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014). Im Projekt GEBe haben sie diese Chance wahrgenommen, da es ihnen im Projektsetting, also im nicht alltäglichen Handeln, ermöglicht wurde. Wie bereits beschrieben, gibt es aber deutliche Hinweise, dass die Projektideen auch außerhalb des Projekts weiter verfolgt werden, was auf die Aneignung der Handlungsprinzipien durch die Fachkräfte hindeutet.

## **7.4 Die Schwierigkeiten im Projekt**

In der bisherigen Darstellung der Ergebnisse der Interviewauswertung wurden die Erfolge und mögliche begünstigende Faktoren erläutert. Das folgende Kapitel soll sich den von den Fachkräften und Jugendlichen geäußerten Schwierigkeiten im Projekt widmen. Dazu werden die Aussagen der Fachkräfte und Jugendlichen aufgegriffen und interpretiert. Dabei wird auch nach alternativen Handlungsweisen gesucht, die diese Schwierigkeiten umgehen oder bearbeiten können. Hierzu wird auf die zuvor diskutierten möglichen Erfolgsfaktoren zurückgegriffen, um zu prüfen, ob einige beteiligte Teams diese Schwierigkeiten bereits im Projekt lösen konnten. Des Weiteren werden, falls nötig, theoretische Hinweise hinzugezogen, um Erklärungs- und Lösungsversuche für diese Schwierigkeiten vorzunehmen.

Bei der Auswertung der Interviews mit Fachkräften und Jugendlichen konnten insgesamt sechs Schwierigkeiten bei der Engagementförderung im Projekt GEBe identifiziert werden. Folgende Grafik verdeutlicht, welche Schwierigkeiten von den Fachkräften und Jugendlichen in den Interviews am häufigsten benannt wurden (vgl. Abb. 5).

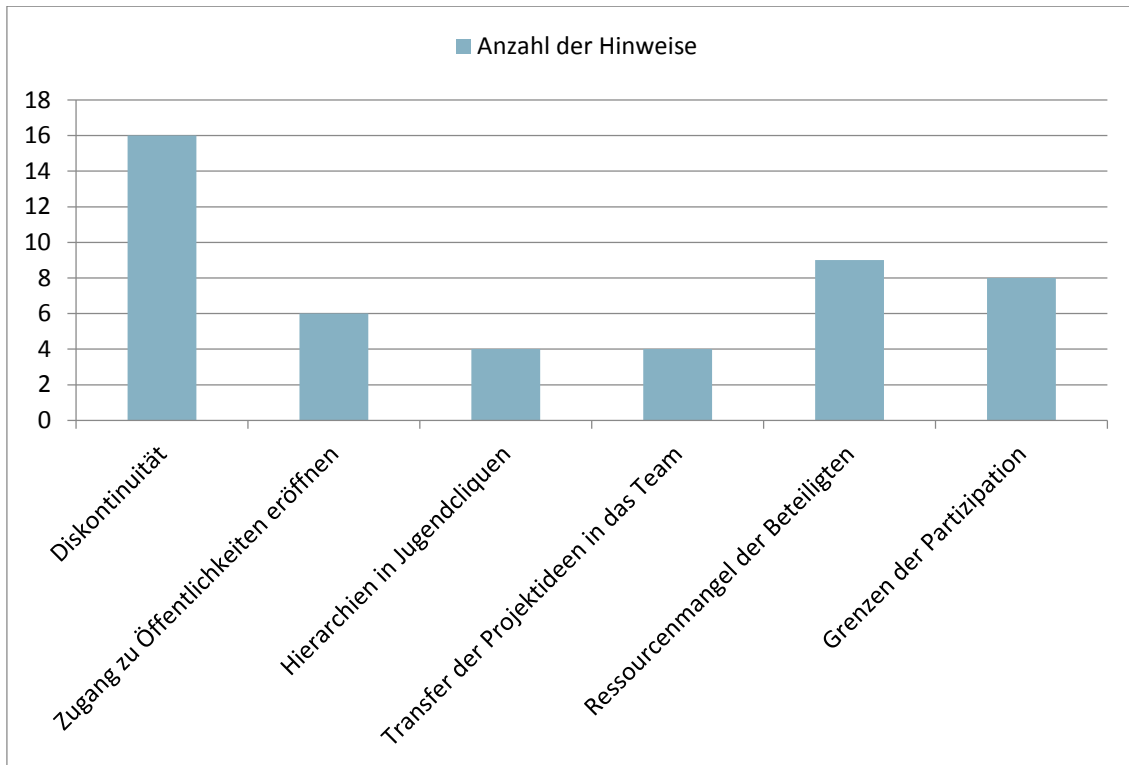


Abbildung 5: Anzahl der Hinweise auf Schwierigkeiten von Jugendlichen und Fachkräften im Projekt GEBE.

Diese sechs Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter sollen samt Lösungsversuchen im Folgenden diskutiert werden. Hinzu kommt die Schwierigkeit „erzieherischer Normierungsbestrebungen“<sup>35</sup>, die die Fachkräfte und Jugendlichen nicht ausdrücklich als Problem formulieren, die aber im Sinne der Projektideen der Verantwortlichen durchaus als problematisch zu betrachten ist, wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll.

#### 7.4.1 Erzieherische Normierungsbestrebungen

Wie beschrieben, wurden Hinweise dazu gefunden, dass einige Fachkräfte ein Verständnis von Jugendarbeit als Bildungsarbeit wie als Erziehung formulieren und sich dieser Widersprüchlichkeit nicht bewusst sind. Das bedeutet auch, dass die Fachkräfte diese Schwierigkeit, anders als die folgenden, nicht ausdrücklich als Problem formulieren.

Vor allem durch die häufige Nutzung „pädagogischer Laienbegriffe“, deren Bedeutung von den Fachkräften nicht theoretisch-fachlich geklärt erscheinen, wird in den Interviews ein Bild der pädagogischen Arbeit als Erziehungsarbeit entworfen (vgl. dazu auch Delmas/Scherr 2005; Sturzenhecker 1996). Auch die Analyse der Besucher ist teilweise von diesen defizitorientierten Laienbegriffen geprägt, und es scheint, als hätten einige Fachkräfte diese Begriffe eher in Medien oder sozialpolitischen Diskursen aufgegriffen, als dass sie ihre Bedeutung fachlich erfasst hätten. Analysiert man dann aber das pädagogische Handeln im Projekt, so liegt diesem oft ein subjektorientiertes Bildungsverständnis zugrunde. Es kann vermutet werden, dass diese Fachkräfte ihr Bildungsverständnis und ihr pädagogisches Handeln zum Teil nicht fachlich beschreiben können und auf Begriffe zurückgreifen, die in aktuellen Praxisdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt sind. Mit Sicherheit kann hier also nicht aus den Formulierungen der Fachkräfte gefolgert werden, dass sie auch wirklich erzieherisch handeln, zumal es deutliche Hinweise dafür gibt, dass sie im Projekt Bildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen eröffnet haben (vgl. Kapitel 7.2). Der

<sup>35</sup> Zu Normierungsbestrebungen und Risiken der Präventionsorientierung in der OKJA vgl. auch Sturzenhecker (2000).

umgekehrte Fall tritt allerdings ebenfalls, wenn auch nur vereinzelt, auf. So wird in einigen Schilderungen deutlich, dass einige Fachkräfte ihre Arbeit nicht theoretisch begründen können, bzw. theoretische Inhalte falsch auffassen und annehmen, sie würden Bildung assistieren, wobei sie eigentlich erzieherisch handeln. Jedoch lassen sich nur in wenigen Interviews Hinweise dazu finden, dass die Fachkräfte entsprechend ihrer Formulierungen, zumindest im Projekt, auch wirklich erzieherisch handeln und von Defiziten der Jugendlichen ausgehen. Deutlich wird dies an der bereits zitierten Aussage einer Fachkraft, dass ihr pädagogisches Handeln „*sehr positive Entwicklungen in ihrer [der Jugendlichen] Biographie*“ habe (F5 26:02), wobei sich die Fachkraft auf die schulische Ausbildung des Jugendlichen bezieht. Kausch und Sturzenhecker (2014) nennen das hier von der Fachkraft entworfene Adressatenbild „gebrochene Benachteiligte und ihr Aus-Bild(n)er“. Sie sieht die Jugendlichen „als geprägt von Defiziten in Schul-, Allgemein- und Alltagswissen“ (ebd., S. 74). Ihre Aufgabe scheint es dann zu sein, diese Defizite „zu beheben und beruflich-gesellschaftliche Integration zu ermöglichen“ (ebd.). Dabei besteht die Gefahr, das Ziel der Assistenz von Selbstbildung aus den Augen zu verlieren und die „Jugendlichen bedürfen infolge ihrer Benachteiligung und mangelnden Schulbildung also der Aus-Bildung“ (ebd., S. 75). Weiter übernehmen einige Fachkräfte Begriffe schulpolitischer und erzieherischer Diskurse, was darauf hindeutet, dass sie es sich zur Aufgabe gemacht haben, durch ihr pädagogisches Handeln die Schule zu unterstützen. Sie sind der Meinung, dass ihr Handeln zu besseren schulischen Leistungen der Jugendlichen führt, wobei sie außer Acht lassen, dass ihr pädagogisches Handeln nicht der einzige Faktor ist, der eine Wirkung auf die Erziehung und (Aus-)Bildung der Jugendlichen hat. Diese Ausführungen bestätigen Scherr und Sturzenhecker (2014), die beobachten, dass Fachkräfte der OKJA „Kooperation mit Pflichtinstitutionen wie der Schule“ (ebd., S. 372f) eingehen und daraufhin „Jugendliche durch ‚soziales Lernen‘ an die Strukturen der Schule und des Unterrichts anpassen“ (ebd., S. 373) wollen. Es gibt auch Hinweise, dass die Jugendlichen dieses Bild für sich übernehmen. So hätten sie „*Sozial-Kompetenz entwickelt*“ (J3 16:10) und gelernt, „*sich selbst zu konzentrieren und auch zu kontrollieren*“ (J3 25:18). Hier treffen demnach drei Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements zusammen: Erstens können einige Fachkräfte ihre pädagogische Arbeit zum Teil fachlich nicht erfassen und begründen, weshalb sie „pädagogische Laienbegriffe“ verwenden, die aus schul- und sozialpolitischen, erzieherischen und pseudopsychologischen Diskursen stammen und die ihr Handeln oft nicht treffend beschreiben. Zweitens handeln diese Fachkräfte aber auch zum Teil entsprechend dieser Begriffe, was einer Förderung gesellschaftlichen Engagements im Sinne der Projektideen widerspricht. Drittens übernehmen die Jugendlichen die Defizitzuschreibungen der Fachkräfte.

Welche Möglichkeiten gibt es nun, diese Schwierigkeiten zu umgehen oder zu bearbeiten? Scherr und Sturzenhecker (2014) geben eine Antwort auf diese Frage, wenn sie schreiben, dass es sich lohnt, „als Fachkraft der Jugendarbeit diese einzigartige Chance subjektorientierter und demokratischer Bildung zu verteidigen, zu nutzen und gerade aus dieser Anstrengung Professionsstolz zu ziehen.“ (ebd., S. 375). Das bedeutet: Die Fachkräfte müssten sich ihres gesetzlichen Auftrags vergewissern, diesen engagiert verfolgen und dabei sozialpolitische Widerstände von außen aushalten, die die OKJA für sich nutzen wollen, um erzieherische, kontrollierende und präventive Maßnahmen bereitzustellen. Eine zukünftige Fortbildung zur Engagementförderung hätte zur Aufgabe, die Fachkräfte für ihren subjektorientierten Bildungsauftrag zu sensibilisieren und durch die Anregung pädagogischer Handlungsweisen, Analysen und Reflexionen die professionelle Qualität zu sichern. Die Erfolge des Projekts GEBE zeigen, dass dies möglich ist und die Fachkräfte diese Erfolge bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements nutzen können, um ihre pädagogische Arbeit und die Einrichtung zu legitimieren (vgl. Kapitel 7.2.1) und so die Möglichkeiten der OKJA zur Förderung der Selbstbildung und demokratischer Partizipation zu bewahren. Somit sollten

auch die Möglichkeiten der Legitimation der pädagogischen Arbeit zur Subjekt- und Demokratiebildung Thema einer zukünftigen Fortbildung sein, um den Fachkräften aufzuzeigen, wie sie ihre Arbeit theoretisch gegenüber der Kommune oder dem Träger begründen und verteidigen können.

#### 7.4.2 Diskontinuität – Offenheit als Herausforderung

„Alle zugesagt, keiner gekommen!“ (F3 33:00), sagt eine Fachkraft und will damit die (Un)Zuverlässigkeit der Jugendlichen beschreiben. Dies ist ein bekanntes Phänomen in der OKJA, und einige Fachkräfte berichten in den Interviews, wie schwierig es für sie sei, eine Kontinuität ihrer Arbeit zu gewährleisten, weil die Jugendlichen unregelmäßig die Einrichtung besuchen oder Termine nicht wahrnehmen. Es fehle an „*Verbindlichkeit*“ (F4 35:05). Dazu sagt eine andere Fachkraft: „*In der Schule ist es einfacher, Jugendliche zu erreichen und zu mobilisieren. Wir sind ja kein Pflichtprogramm.*“ (F5 45:35). Auf Grund der Offenheit der OKJA, kommt es also zu einer empfundenen Diskontinuität in der pädagogischen Arbeit. Es gibt allerdings auch Jugendliche, die anmerken, dass ihre Fachkraft nur „*ab und zu mal*“ (J4 04:17) in ihren Jugendbereich kommt. Die Fachkräfte selbst tragen also, zumindest teilweise, auch nicht zur Herstellung von Verbindlichkeit bei, wenn sie lediglich „*ab und zu mal*“ in den Jugendbereich schauen.<sup>36</sup> Vielmehr haben Fachkräfte die Möglichkeit, durch ihre Verlässlichkeit und Verbindlichkeit Kontinuität herzustellen, wie es beteiligte Fachkräften im Projekt auch erfolgreich erprobten (vgl. Kapitel 7.3.5). Sie können den Jugendlichen als „*aner kennende Person mit Zeit*“ zur Verfügung stehen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Fachkräfte nicht 24 Stunden und sieben Tage die Woche verfügbar sein können.<sup>37</sup> Dies müssen sie den Jugendlichen erstens transparent kommunizieren und zweitens für die Jugendlichen und für sich selbst Zeiten festlegen, in denen man „*als anerkennende Person mit Zeit*“ zur Verfügung steht. Solange nicht Fachkräfte zumindest die gemeinsame Zeit, die möglich ist, absichern, können keine Verbindlichkeiten entstehen, und gemeinsames Handeln wird unmöglich. Dies ist also eine Grundvoraussetzung, die zwar banal erscheint, aber, so wird in den Interviews deutlich, auf Grund der hohen und vielseitigen Belastung der Pädagogen nicht mehr selbstverständlich ist. Halten Jugendliche vereinbarte Termine nicht ein, ist dies zwar eine Belastung für die Fachkräfte, die ihren Arbeitstag kurzfristig umorganisieren müssen, aber in der OKJA haben die Jugendlichen das Recht auf Freiwilligkeit. Wenn sie freiwillig entscheiden, nicht zum Termin zu kommen, kann dies als Meinungsäußerung interpretiert werden, und dann ist es Aufgabe der Fachkräfte zu überdenken, welches die Gründe für das Fernbleiben sein könnten. Selbst dies ist eine (wenn auch basale) Form von Partizipation und ermöglicht einen Rahmen zur Selbstbestimmung der Jugendlichen (vgl. Sturzenhecker 2004). Nur wenn die Jugendlichen eigene Motive zur Teilnahme oder Mitgestaltung der Aktionen haben, kann Verbindlichkeit entstehen. Verbindlichkeit kann also entstehen, indem Fachkräfte den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, einen Eigensinn zu verfolgen. Dies ist die Herangehensweise des Projekts, und die Erfolge zeigen, dass das Verfolgen eines Eigensinns nicht das Engagement für andere Menschen ausschließt. Die Fachkräfte müssen sich „*als anerkennende Person mit Zeit*“ verfügbar machen und sich der Herausforderung der Offenheit, mit den damit verbundenen Risiken, durch Formen des Aushandelns stellen und Verbindlichkeit durch die Ermöglichung des Verfolgens von Eigensinn herstellen.

<sup>36</sup> Hinzu kommt, dass die Fachkräfte gefordert sind, einen reflexiven Umgang mit den eigenen Erwartungen an die Besucher zu entwickeln. So wird in einem Interview geäußert: Die Jugendlichen „*sehen das [Jugendhaus] nicht als ihr Zuhause*“ (F6 30:30). Dieser Erwartung können die Jugendlichen nicht gerecht werden, und es kann auch letztendlich nicht Ziel pädagogischer Arbeit sein, den Wohnraum der Familie, mit der damit zusammenhängenden emotionalen Bindung, zu ersetzen. Die Jugendlichen, die diese Einrichtung besuchen, sagen über das Jugendhaus aber, dass es eine „*Zuflucht*“ (J4 03:06) für sie sei. Dies verdeutlicht, dass sich Fachkräfte manchmal nicht bewusst sind, welche Qualität ihre Einrichtung für die Jugendlichen hat und wie sie diese nutzen (wollen).

<sup>37</sup> Dies gilt erst recht, wenn man die aktuellen finanziellen Einsparungen in der OKJA bedenkt, auch wenn der Personalabbau in der OKJA nur als ein solcher Abbau empfunden wird. Statistisch kann ein Zuwachs an Personal belegt werden (vgl. Thole/Pothmann 2013).

### 7.4.3 Zugang zu Öffentlichkeiten eröffnen trotz Benachteiligungserfahrungen

Wie in Kapitel 7.2.10 berichtet, fiel es einigen Jugendlichen nicht leicht, sich mit ihren Themen in der Öffentlichkeit zu präsentieren oder ihre Anliegen zu artikulieren. Dieser Schritt in die Öffentlichkeit fällt gerade jenen Jugendlichen schwer, die bereits oft Benachteiligungserfahrungen machen mussten und immer wieder durch Defizitzuschreibungen Aberkennung erfahren haben. Diese „mundtot gemachten“ Jugendlichen fühlen sich machtlos und trauen sich entweder selbst nicht zu, offen ihre Anliegen zu artikulieren, oder haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Anliegen nicht von Interesse für andere (erwachsene) Menschen sind (vgl. Kapitel 7.1.3). Wie bereits beschrieben, ist politisches Handeln mit Risiken verbunden, weil die Wirkung des Handelns nicht sicher ist. So wird auch im Projekt deutlich, dass den Jugendlichen gerade das Risiko von Aberkennung durch Öffentlichkeiten sehr bewusst ist. Dieses Bewusstsein entsteht aus den biografischen Aberkennungs- bzw. Benachteiligungserfahrungen. Während die Jugendlichen beispielsweise ihren Film über die „*Lieblings- und Hassorte*“ drehten, beharrten sie darauf, nur mit tief ins Gesicht gezogenen Kapuzen gefilmt zu werden. Auch zu der Präsentation des Films in einem nahegelegenen Mehrgenerationenhaus kamen nur einige der beteiligten Jugendlichen. Dies zeigt, dass sie grundsätzlich ihre Anliegen öffentlich artikulieren wollen, es sich aber auf Grund der von ihnen erwarteten Aberkennung nicht (zu)trauen. Weiter zeigt das Beispiel, dass es den Jugendlichen hier leichter fällt, über die Präsentation der gemeinsam hergestellten Sache, des Produkts, in die Öffentlichkeit zu treten, anstatt selbst im Mittelpunkt des Dialogs zu stehen. Dies ließen auch schon die Erfolge des Projekts vermuten (vgl. Kapitel 7.2.10). So bestehen für die Fachkräfte drei Hauptaufgaben, um benachteiligte Jugendliche bei ihrer öffentlichen Artikulation zu unterstützen und Resonanz dafür zu ermöglichen.

1. Die Fachkräfte ermöglichen den Jugendlichen durch Bereitstellung von Gelegenheitsstrukturen (vgl. Cloos et al. 2009) die Erarbeitung einer Sache/die Herstellung eines Produkts, in der Jugendliche ihren Eigensinn entfalten können und in denen sie ihre Anliegen darstellen können. Im Projekt GEBE waren dies beispielsweise die selbstgehäkelten Mützen, der Film über die Lieblings- und Hassorte im Stadtteil und die Ergebnisse der Schimpfwort-Umfrage (vgl. Kapitel 2). Dabei kann die Fachkraft die Jugendlichen unterstützen, indem sie den Dialog mit den Jugendlichen zur Herausarbeitung der Themen, denen sich die Jugendlichen widmen wollen, medial gestaltet (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015).
2. Eine zweite Aufgabe besteht darin, die passende Öffentlichkeit für die Präsentation des Produkts zu wählen (vgl. Sturzenhecker 2015) und in dieser einen Rahmen herzustellen, in dem die gemeinsame Sache im Vordergrund steht. Zum Beispiel muss die erste Präsentation eines Films nicht gleich auf einer Leinwand vor dem Rathaus stattfinden. So könnte der Film erst einmal im Jugendhaus gezeigt werden, versteht man das Jugendhaus als Teil-Öffentlichkeit (vgl. ebd.). Das Jugendhaus wird jedoch von der Kommunalpolitik selten als Öffentlichkeit anerkannt. So schlägt eine Fachkraft vor, die Öffentlichkeit stärker ins Haus, in den Machtbereich der Jugendlichen, zu holen (vgl. F7 23:45). In diesem Beispiel würde es bedeuten, den Film zwar im Jugendhaus zu zeigen, aber Menschen zur Präsentation einzuladen. Um zu gewährleisten, dass die gemeinsame Sache auch beim Dialog zwischen Jugendlichen und Öffentlichkeit im Vordergrund steht, könnte die Fachkraft eine sowohl vermittelnde als auch advokatorische Position im Dialog einnehmen. Sie fungiert als Übersetzerin, die der Öffentlichkeit die Handlungs- bzw. Artikulationsweisen der Jugendlichen näher bringt und dadurch anwaltschaftlich handelt (vgl. Sturzenhecker 2000). Dabei könnte sie wieder auf gestalterische Methoden zurückgreifen, wie es bei der Filmpräsentation geschehen ist, indem die Zuschauer im Anschluss an die Präsentation die Möglichkeit hatten, durch das Kleben roter (Hassorte)

und grüner (Lieblingsorte) Punkte auch ihre Meinungen zu artikulieren und den Jugendlichen dadurch Resonanz zu geben.

3. Im gesamten Prozess hat die Fachkraft die Aufgabe, den Jugendlichen zumindest ihre Anerkennung zuzusichern. Ist zwar die Wirkung des politischen Handelns der Jugendlichen in Öffentlichkeiten ungewiss, also unklar, ob die Jugendlichen für ihr Handeln An- oder Aberkennung erhalten, so sollten sie zumindest von der Fachkraft Anerkennung garantiert bekommen. Dadurch könnte die Fachkraft zu der wichtigen Verlässlichkeit im unsicheren politischen Handeln beitragen und den Jugendlichen durch diese Anerkennungserfahrungen die Entwicklung von Selbstbewusstsein ermöglichen.

#### **7.4.4 Hierarchien in den Jugendcliquen**

Müller und Nimmermann (1968) sowie Kamp/ Schön und Walter (1977a und b) meinen festgestellt zu haben, dass durch die Eröffnung von Partizipation Hierarchien in den Jugendcliquen entstehen. Auch die interviewten Fachkräfte weisen relativ häufig auf die Konstruktion von Hierarchien hin. Nur kann hier nicht nachgewiesen werden, ob die bestehenden Hierarchien in den beteiligten Jugendcliquen nicht auch schon vor dem Projekt existierten. So ist denkbar, dass die Hierarchien unter den Jugendlichen durch ihre Mitbestimmung und Mitgestaltung im Projekt lediglich Formen angenommen haben, die die Fachkräfte nun wahrnehmen können. Das Problem besteht demnach eventuell nicht darin, dass Partizipation Hierarchien herstellt. Durch die Eröffnung von Partizipation sind diese Hierarchien nur deutlicher zu beobachten.

Allerdings sind Hierarchien in den Jugendcliquen insofern problematisch, als sie dazu führen, dass sich die Besucher der OKJA unterschiedlich stark engagieren können und dementsprechend auch unterschiedliche Chancen für Partizipation und Bildung eröffnet werden. So deuten auch die Jugendlichen an, dass sie Konflikte untereinander regeln, die die Fachkräfte nicht wahrnehmen und deren Regelung sich nicht demokratisch-partizipativ vollzieht (vgl. J4 09:00). Dies zeigt die Wichtigkeit demokratischer Formen der Partizipation. So wurde in dem Projekt GEBe beispielsweise kein Minderheitenschutz gewährleistet. Um Hierarchien zwischen den Jugendlichen in der OKJA demokratisch zu organisieren, damit zum Beispiel nicht mehr der beste Kontakt zum Drogendealer die Hierarchien bestimmt, ist es also nötig, die Partizipation der Jugendlichen in manchen Konflikten formalisiert zu gestalten. Dadurch besteht die Chance, die Machtverteilung demokratisch zu organisieren. Im Projekt wurden hauptsächlich informelle Gelegenheiten genutzt, um Partizipation zu eröffnen. Formale Prozesse der demokratischen Partizipation sind dabei nicht entstanden, was durch die Offenheit und Freiwilligkeit der OKJA sowie die Handlungsweisen benachteiligter Jugendlicher begründet werden kann. Das politische Handeln dieser Jugendlichen zeichnet sich ja gerade nicht durch formal-politische Prozesse aus (vgl. Kapitel 4.1). Für zukünftige Bestrebungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements ist darum die Frage von Bedeutung, wie die Fachkräfte der OKJA „Übergangsgestaltungen“ (vgl. Cloos et al. 2009, S. 171) vornehmen können. Wie gelingt es den Pädagogen, informelle Partizipationsgelegenheiten zu nutzen, um den Jugendlichen formale demokratische Partizipation zu eröffnen, ohne dabei die Handlungsweisen der Jugendlichen zu missachten und so nur Handlungsmöglichkeiten anbieten, mit denen die Jugendlichen nichts anfangen können. Auf Grund der Diskontinuität (s.o.) ist es allerdings in der OKJA nie sicher, ob ein Übergang von den Jugendlichen mitvollzogen wird. Darum ist es laut Cloos et al. (2009, S.194) Aufgabe der Fachkräfte, „dass sie mit den Kindern und Jugendlichen im Übergang die Bedingungen der Teilnahme jeweils (neu) aushandeln und sukzessive Verbindlichkeit herstellen, ohne dass die Teilnahme den Kindern und Jugendlichen als Zwang erscheint.“ Eine demokratische Organisation der Machtverteilung im Jugendhaus ist demnach möglich, indem die Fachkräfte Übergänge von informellen Partizipationsgelegenheiten zu formalen demokratischen

Partizipationsprozessen mit den Jugendlichen immer wieder neu aushandeln. Ob und wie dies in der Praxis der OKJA geschieht, ist empirisch nicht erforscht (vgl. Schmidt 2011, 2013). Die Erfahrungen im Projekt deuten eher darauf hin, dass dieser Herausforderung von den Fachkräften aktuell nicht begegnet wird und auch keine demokratischen Verfassungen der Jugendhäuser entwickelt wurden (vgl. Kapitel 7.2.7). Hier ist die Jugendarbeitsforschung aufgefordert, den Umgang der Fachkräfte mit Partizipationsgelegenheiten und deren Umgestaltung zu untersuchen.

#### **7.4.5 Transfer der Projektideen in das Team**

Die beteiligten Fachkräfte berichten in den Interviews, dass es für sie nicht einfach sei, die Projektideen in ihr Team zu tragen. Hauptgrund für die Fachkräfte sei dabei eine andere bzw. fehlende Ausbildung der Kollegen. So erklären die interviewten Fachkräfte – hauptsächlich Sozialpädagogen –, dass Mitarbeiter mit Erzieherausbildung Schwierigkeiten hätten, die Herangehensweisen nachzuvollziehen, weil sie in erster Linie die Betreuung, Unterhaltung und eben die Erziehung der Jugendlichen als ihre Aufgabe verstehen würden. Die Mitarbeiter ohne pädagogische Ausbildung, wie Ein-Euro-Jobber und Bundesfreiwilligendienstler, würden die Differenz zwischen ihrem Handeln im Jugendhaus und dem privaten Handeln nicht wahrnehmen, wenn eine Mitarbeiterin beispielsweise sagt: *„Bei mir zu Hause würde das nicht gehen.“* (F2 10:43). So hätten die Mitarbeiter ohne Ausbildung zwar *„das Herz auf dem rechten Fleck“* (F2 16:45), könnten aber ihre Sichtweise auf die Handlungsweisen der Jugendlichen nicht ändern (vgl. ebd.). Die interviewten Fachkräfte entwerfen hier Differenzlinien (Sozialpädagogen/Erzieher/Aushilfskräfte), denen mit Vorsicht zu begegnen ist und die nicht verallgemeinert werden sollten. Dennoch verweisen die Erzählungen der Fachkräfte auf die unterschiedlichen Ausbildungen der Mitarbeiter der OKJA, die zum Teil keine Aspekte der Subjekt- und Demokratiebildung enthalten, bzw. auf Mitarbeiter, die keine pädagogische Ausbildung haben. Dies zeigt bedeutsame Lücken in der Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern dieses Arbeitsfeldes auf; der Anteil der Mitarbeiter ohne Ausbildung oder mit fachfremden Hochschul- bzw. Ausbildungsabschluss lag 2006, laut Thole und Pothmann (2013), immerhin bei ca. 22,6 %. Folgt man der Argumentation der interviewten Fachkräfte, dass ihre Kollegen mit Erzieherausbildung zwar eine Ausbildung zur außerschulisch Pädagogik absolviert haben, aber die Inhalte der Ausbildung nicht auf eine Assistenz von Subjekt- und Demokratiebildung ausgerichtet waren, so würde dies bedeuten, dass im Jahr 2006 insgesamt ca. 39%<sup>38</sup> der Beschäftigten in der OKJA während ihrer Ausbildung kaum die Möglichkeit hatten, sich ein fachliches Wissen und Handlungskompetenzen zur Förderung der Subjekt- und Demokratiebildung im Sinne von GEBe anzueignen, zumindest wenn unterstellt wird, dass diese Handlungskonzepte nur wenig im Curriculum der Erzieherausbildung enthalten sind.<sup>39</sup> Diese Problematik kann nur durch die Qualifizierung der Beschäftigten durch Fort- und Weiterbildungen gelöst werden. Die Bedeutung und die Nutzung von Weiterbildungen in der OKJA sind in den letzten Jahren bereits gestiegen (vgl. ebd.). Ob diese Weiterbildungen jedoch subjektorientierte Herangehensweisen thematisieren, ist nicht erhoben worden. Solange eine Qualifizierung der Fachkräfte bezüglich dieser Fachlichkeit keine Effekte auf das Handeln der Mitarbeiter der OKJA und ihre Wahrnehmung jugendlichen Handelns hat, sind Fachkräfte, die gesellschaftliches Engagement mit Ansätzen der Subjekt- und Demokratiebildung fördern wollen, gezwungen, nicht nur nach außen, sondern auch nach innen ihre pädagogische Herangehensweise immer wieder fachlich engagiert zu begründen und gegenüber ihren Kollegen zu verteidigen. Fort- und Weiterbildung können dies unterstützen, indem die pädagogischen Herangehensweisen sowohl fachlich als auch argumentativ vermittelt werden. Hier sind im Projekt erste Erfolge zu erkennen, wenn die Fachkräfte beispielsweise be-

---

<sup>38</sup> 22,6% ohne Ausbildung bzw. mit fachfremder Hochschulausbildung und 16,4% mit Erzieherausbildung (ebd., S.562).

<sup>39</sup> Zwar stellen Thole und Pothmann (2013, S. 566) den „Trend einer zumindest ‚formalen‘ Verfachlichung und Professionalisierung“ fest, orientieren sich allerdings nur an den Abschlüssen und nicht an den Inhalten der Ausbildungen.



richten, dass sich die Projektideen in den Einrichtungen „ausbreiten“ (F2 49:20) und auch schon im Kinderbereich anders auf das Handeln der Kinder reagiert wird (vgl. Kapitel 7.2.7).

#### 7.4.6 Ressourcenmangel der Beteiligten

Scherr und Sturzenhecker (2014) beobachten in der Praxis Formen der „Abwehr“, mit denen Fachkräfte auf die Herausforderungen der OKJA reagieren und dadurch die Chancen des Arbeitsfeldes nicht nutzen. Dies deckt sich mit Erfahrungen im Projekt. In den Interviews beschreiben die Fachkräfte als ein Hindernis bei der Engagementförderung, dass es ihnen an zeitlichen und personellen Ressourcen mangle.<sup>40</sup> Dies ist sogar die einzige Schwierigkeit, die von allen interviewten Fachkräften benannt wird. Dabei vermitteln sie den Eindruck starker Arbeitsbelastung und der teilweisen Überforderung. Die Erfahrungen im Projekt zeigen aber, dass ihnen nicht generell zu wenige Ressourcen zur Verfügung stehen, sondern dass sie Aufgaben übernehmen, die nicht ihrem Auftrag entsprechen, und dass sie infolge dessen daran gehindert werden bzw. sich auch selbst daran hindern, ihren eigentlichen jugendarbeitlichen Aufgaben nachzukommen.<sup>41</sup> Eine der beteiligten Fachkräfte spricht davon, dass sie im Projekt nicht weiter gekommen sei, weil sie „mal wieder Feuerwehr spielen musste“ (F7 38:30). Problemstellungen einzelner Jugendlicher würden sich in diesen Momenten in den Vordergrund drängen. Die pädagogische Arbeit fixiert sich also „auf individuelle Problemstellungen“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 372). Ein anderer Pädagoge merkt im Interview an, dass die Jugendlichen auch nicht mehr seine einzige „Zielgruppe“ (F3 28:15) seien. Er leite kein Jugendhaus mehr, sondern ein Familienhaus oder Stadtteilzentrum (vgl. ebd.). Ein weiterer Grund, der zu einer Überlastung der Fachkräfte führt, ist die bereits genannte „Kooperation mit Pflichtinstitutionen“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 372 f), die den Fachkräften ebenfalls abverlangt, Aufgaben zu übernehmen, die per Gesetz nicht ihre sind, und dabei erzieherisch zu handeln. Dies ist für die Jugendlichen problematisch, weil durch solche Entwicklungen das Jugendhaus als ihre „Zuflucht“ (vgl. Kapitel 7.4.2) gefährdet ist und sie die Einrichtung eventuell auf Grund dessen nicht mehr besuchen. So berichtete eine Fachkraft, dass sie eine neue Kollegin eingestellt hatte. Diese neue Kollegin machte den Jugendlichen, die das letzte halbe Jahr ihr Jugendhaus durch Graffitis mitgestaltet hatten, das Angebot einer Hausaufgabenhilfe. Die Jugendlichen „stimmten mit den Füßen ab“ und kamen nicht mehr in das Jugendhaus. Dies verdeutlicht, welche Folgen die aktuellen Entwicklungen und die Aufgabenübernahme anderer pädagogischer Arbeitsfelder für die Fachkräfte haben. Wenn sie sowohl die Aufgaben als auch die Normen der Pflicht-, Hilfe- und Präventionsinstitutionen übernehmen, verbauen sie sich die Chance, informelle Bildungs- und Partizipationschancen der OKJA zu nutzen und den Jugendlichen Selbst- und Demokratiebildung zu eröffnen.<sup>42</sup> Aber auch der Versuch, den Jugendlichen Hilfe und Prävention „anzubieten“, scheitert, weil die Teilnahme an Jugendarbeit freiwillig ist. Sie können dann demnach weder ihre eigentlichen noch die arbeitsfeldfremden Aufgaben erfüllen. Dadurch wird die OKJA das, was Münch (2009) im Zusammenhang mit der Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen beschreibt: ein „dysfunktionaler Hybrid“ (ebd., S. 9). Offene Kinder- und Jugendarbeit wird dysfunktional. Die Fachkräfte können die OKJA also gar nicht „selbst schon in andere pädä-

<sup>40</sup> Keine der interviewten Fachkräfte empfand die Förderung gesellschaftlichen Engagements als finanzielle Belastung. Für die Engagementprojekte in GEBe waren kaum zusätzliche finanzielle Mittel nötig.

<sup>41</sup> Dies bestätigt noch einmal, was in Kapitel 7.4.2 vermutet wurde: Einige Fachkräfte tragen selbst nicht zu einer Kontinuität der Förderung gesellschaftlichen Engagements bei und können dies auch nicht, weil sie empfinden, zu wenige Ressourcen zu haben (vgl. auch F3 21.50).

<sup>42</sup> Damit soll nicht grundsätzlich die Kooperation zwischen den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ausgeschlossen werden. Kooperationen zwischen den Arbeitsfeldern müssten jedoch so organisiert sein, dass die einzelnen Institutionen ihre zum Teil unterschiedlichen gesetzlichen Aufgaben erfüllen können. Eine Idee, wie eine solche Kooperation in Form von „Sozialraumteams“ organisiert werden könnte, liefert Deinet (2015). Denn an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch die anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe nicht zwangsläufig defizitorientiert arbeiten müssen (vgl. Seithe 2012).

gogische Arbeitsformen und Organisationstypen“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 374) umwandeln. Aber der Versuch führt dazu, dass ihr Handeln keine pädagogischen Funktionen mehr erfüllen kann.

Welche Entwicklung bräuchte es, um dieses Problem zu bearbeiten und um den empfundenen Ressourcenmangel der Fachkräfte zu umgehen? In erster Linie müssten sich Fachkräfte bewusst werden, welche Ressourcen sie wann, wofür und wieviel aufwenden, ebenso der Tatsache, dass sie einen Großteil ihrer Ressourcen für arbeitsfeldfremde Aufgaben nutzen. Eine Möglichkeit, die Ressourcennutzung zu reflektieren, ist die Dokumentation. Hier könnten Pädagogen schriftlich festhalten, welchen Aufgaben sie sich wann und wie lange widmen. Würden sie kaum noch die Aufgaben verfolgen, die der §11 SGB VIII vorschreibt (vgl. Kapitel 3.2), würde die Dokumentation dies sehr bald veranschaulichen. Daraus müssten die Fachkräfte dann auch Konsequenzen ziehen. Eine weitere bereits beschriebene Möglichkeit ist, feste Zeiten für bestimmte Aufgaben und Adressatengruppen pro Woche festzulegen (vgl. Kapitel 7.3.5), und wenn diese Zeiten nicht eingehalten werden konnten, zu reflektieren welche Gründe dafür verantwortlich sind. Diese Möglichkeiten des Ressourcenmanagements setzen allerdings das voraus, was im vorherigen Kapitel diskutiert wurde: Die Fachkräfte müssten ihre pädagogische Herangehensweise zur Förderung gesellschaftlichen Engagement mit Ansätzen der Subjekt- und Demokratiebildung engagiert umsetzen und fachlich nach innen und nach außen begründen und verteidigen und dabei die Chancen der OKJA zur Förderung der selbstbestimmten Mitbestimmung und -gestaltung der Adressaten immer wieder hervorheben (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014). Nicht anders als bei den Jugendlichen müssten die Fachkräfte dazu auch eigene Motive für ihr Engagement entwickeln, wenn (und so scheint es zurzeit zum Teil) die gesetzlichen Vorgaben nicht Motiv genug sind. Fort- und Weiterbildungen könnte hier die Aufgabe zukommen, die Motive der Fachkräfte durch die Vermittlung der spezifischen Chancen der OKJA zur mitverantwortlichen Selbstbestimmung der Jugendlichen zu stärken. Bedenkt man die Sensibilisierung und Professionalisierung der Fachkräfte im Projekt, so ist erkennbar, dass die beteiligten Fachkräfte zunehmend begonnen haben, die Übernahme arbeitsfeldfremder Aufgaben zu hinterfragen und sich der Chancen der OKJA zu vergewissern. Außerdem lassen sich in den Interviews Hinweise darauf finden, dass die Eröffnung der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen die Fachkräfte entlastet, indem zum einen Jugendliche selbstbestimmt und mitverantwortlich Aufgaben im Jugendhaus übernehmen und zum anderen die Fachkräfte nicht mehr so viele Ressourcen für Kontrolle und Sanktion aufwenden müssen (vgl. Kapitel 7.2.6). Den Jugendlichen Engagement zu eröffnen, verringert demnach die Arbeitsbelastung der Fachkräfte.

#### **7.4.7 Grenzen der Partizipation?**

Eine der größten Schwierigkeiten für die Fachkräfte war es, die Grenzen der Partizipation und des neuen Freiraums der Jugendlichen auszuloten. Viele der interviewten Pädagogen berichteten, dass die Eröffnung von Partizipation dazu führt, dass die beteiligten Jugendlichen auch andere Regeln des Jugendhauses und Normen der Fachkräfte hinterfragen. Im Sinne der Projektideen ist dies ein Erfolg, da es verdeutlicht, dass die Jugendlichen Selbstbestimmung entwickeln. Für die Fachkräfte war dies insofern eine Herausforderung, als sie selbst reflektieren mussten, welche Regeln bzw. welche ihrer Normen zu Recht von den Jugendlichen angezweifelt wurden und welche sinnvoll blieben. So kam es in Projekten zu Situationen, in denen die Fachkräfte aufgrund dieser Überforderung eher eine Haltung des Laissez-faire einnahmen, anstatt gemeinsam mit den Jugendlichen neue Grenzen auszuhandeln. Eine Fachkraft berichtet beispielsweise, dass sie mit den Jugendlichen einen Ausflug unternommen habe, wobei sie wahrnahm, dass die Jugendlichen Straßenschilder beschmierten. In der Situation überfordert, übersah sie das Handeln der Jugend-

lich bewusst (vgl. F3 10:20). Früher hätte sie den Ausflug abgebrochen, sagt die Fachkraft. Das Aufgeben alter Handlungsweisen fordert von den Fachkräften die Aneignung neuer Handlungsweisen. Dabei entstehen Hybride, wenn sich diese Fachkraft beispielsweise fragt, wie sie „*denn jetzt reglementieren*“ (ebd.) solle, wo sie den Jugendlichen doch eigentlich das Verfolgen ihres Eigensinns eröffnen wolle. In der beschriebenen Bestrebung, den Jugendlichen Partizipation zu eröffnen, lassen sich Relikte alter Herangehensweisen des „*Reglementierens*“ erkennen. Auch dieser Hybrid ist in gewisser Weise dysfunktional (vgl. Kapitel 7.4.6). Weil die Fachkraft noch keine neue Idee hat, wie diese Gelegenheit genutzt werden könnte, um Partizipation oder Bildung zu eröffnen, und sich auch nicht sicher ist, ob dies in der Situation angebracht wäre, aber das Handeln der Jugendlichen auch nicht reglementieren will, handelt sie nicht und kann somit keine pädagogische Funktion erfüllen. Andere Fachkräfte sprechen aber auch von festen Grenzen der Partizipation, wenn es zu Gewalt, Diskriminierung oder Rassismus unter den Jugendlichen kommt, also wenn die Selbstbestimmung der Jugendlichen das eigene Wohl oder das Wohl anderer gefährdet, aber auch wenn die Jugendlichen im Jugendhaus illegal handeln und beispielsweise Drogen konsumieren. Unter diesen Aspekten wären sie gezwungen, erzieherisch zu handeln. Sie stehen unter einem Handlungszwang. In beiden Fällen, dem der Dysfunktionalität und dem des Handlungszwangs, wäre eine mögliche Umgangsweise mit diesen Herausforderungen die Beachtung des „pädagogischen Diskurses“ Richters (1992). Zum einen beschreibt er einen möglichen Umgang mit Handlungszwängen, die in pädagogischen Settings „situativ“ auftreten können, um Jugendliche vor einer Selbst- bzw. Fremdgefährdung zu bewahren,<sup>43</sup> und zum anderen könnte er die Schwierigkeit von Fachkräften lösen, die nicht wissen, ob sie in bestimmten Situationen nun erzieherisch oder bildungsorientiert handeln sollen, weil sie den Jugendlichen nicht ihre Selbstbestimmung absprechen wollen. Auch wenn Fachkräfte situativ stellvertretend für die Jugendlichen Entscheidungen über deren Handeln treffen müssen, um Selbst- und Fremdgefährdungen zu verhindern, haben sie in Handlungspausen die Möglichkeit, ihre Entscheidungen gegenüber den Jugendlichen zu begründen und sich dafür zu rechtfertigen (vgl. ebd.). Dies eröffnet den Jugendlichen die Reflexion über ihre situative Entmündigung und in einen Aushandlungsprozess mit den Fachkräften zu treten, der nicht mehr dem Handlungszwang unterliegt. Dies bedeutet auch, dass Fachkräfte nicht „wegsehen“ sollten, wenn sie eine Selbst- und/oder Fremdgefährdung beobachten. Sie müssen den Jugendlichen nur ermöglichen, in einer Handlungspause gemeinsam mit ihnen auszuhandeln, ob auch aus der Perspektive der Jugendlichen eine Gefährdung vorlag. Sie sollten also das „handlungsentlastete, freiwillige und gleichberechtigte Gespräch mündiger Teilnehmer zum Zwecke der wechselseitigen Überprüfung von problematisch gewordenen Geltungsansprüchen“ (Richter 1998, S. 62; in Anlehnung an Habermas 1984) ermöglichen. Dies konnten die beteiligte Fachkräfte im Projekt bereits erfolgreich umsetzen und sich in einen Diskurs mit den Jugendlichen begeben. „*Wir nehmen die verdammt ernst*“ (F2 09:08), so eine der Fachkräfte. Die Fachkräfte haben die Möglichkeit, die Anliegen der Jugendlichen zwar anzuerkennen, ihnen aber gleichsam zu ermöglichen, die Anliegen anderer Subjekte wahrzunehmen und anzuerkennen. Dies stellt einen wichtigen Aspekt demokratischer Partizipation dar. Der pädagogische Diskurs ermöglicht den Fachkräften demnach ein Eingreifen der Fachkräfte in Grenzbereichen der Partizipation, eröffnet aber auch die Chance, diese Grenzbereiche gemeinsam mit den Jugendlichen immer wieder neu auszuhandeln und zu gestalten.

---

<sup>43</sup> Im Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ wurde dies ebenfalls als Grenze der Partizipation festgestellt, auch wenn Kinder auf andere Weise sich selbst oder andere gefährden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011).

## 8 Ergänzende Handlungsempfehlungen zur Engagementförderung

Die im Folgenden beschriebenen Handlungsempfehlungen resultieren aus der Auseinandersetzung mit den Wirklichkeitsdeutungen der Fachkräfte und Jugendlichen bezüglich der Erfolge und Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projekt GEBE. Die hier diskutierten Handlungsempfehlungen sollen keineswegs die bereits entstandenen und veröffentlichten Arbeits- und Handlungsprinzipien und Herangehensweisen des Projekts (vgl. Sturzenhecker 2015 und Sturzenhecker/Schwerthelm 2015) ersetzen. Diese Prinzipien pädagogischer Herangehensweisen wurden im Projekt erprobt und – wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen – erfolgreich umgesetzt (vgl. Kapitel 7.2). Hier sollen nun Handlungsempfehlungen zusammengestellt werden, die die Arbeits- und Handlungsprinzipien des Projekts zum Teil aufgreifen und dort ergänzen bzw. spezifizieren, wo Schwierigkeiten bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements im Projekt entstanden sind. Dabei wird beschrieben, was Fachkräfte der OKJA tun können, um eine gelingende Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher zu ermöglichen. Des Weiteren wird kurz diskutiert, wie Anbieter von Fort- und Weiterbildungen Fachkräfte dabei unterstützen können, den Herausforderungen der Förderung zu begegnen.

### 8.1 Empfehlungen zum professionellen Handeln der Fachkräfte

Wie bereits beschrieben, sollten sich Fachkräfte der OKJA in erster Linie ihrer gesetzlichen Aufgaben vergewissern. Die Projekterfahrungen und die Interviewauswertungen haben gezeigt, dass dies zurzeit nicht immer selbstverständlich ist. Aufgabe der Fachkräfte ist es, sich die durch den §11 SGB VIII begründete Subjekt- und Demokratiebildung fachlich anzueignen und auch argumentativ vertreten zu können. Sie sollten also eine (fachlich begründete) Professionalität entwickeln. Dazu zählen auch die Arbeits- und Handlungsprinzipien zur Förderung gesellschaftlichen Engagements des Projekts, die sich die Subjektorientierung zu Nutze machen und durch die Beobachtungen des alltäglichen Handelns der Jugendlichen, die Interpretation ihrer Handlungsweisen und das Wahrnehmen der Motive der Jugendlichen für gesellschaftliches Engagement, Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten für die Besucher ihrer Einrichtungen eröffnen. Die Interviewauswertungen haben gezeigt, dass die Fachkräfte dabei eine Sensibilität entwickeln sollten, um eine pädagogische Grundhaltung des „Wahrnehmen-Könnens“ der Themen und Interessen der Jugendlichen einnehmen zu können (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008). Fachkräfte der OKJA müssen sensibel für die alltäglichen Handlungsweisen der Jugendlichen sein, da diese Handlungsweisen den Selbstaussdruck der Jugendlichen darstellen, in dem ihre Interessen und Motive zu gesellschaftlichem Engagement erkennbar sind. Da es sich bei der Interpretation der jugendlichen Handlungsweisen um subjektive Wirklichkeitsdeutungen handelt, ist es ratsam, Beobachtungsinterpretationen bzw. Fallanalysen im Team vorzunehmen und auch das pädagogische Handeln immer wieder gemeinsam zu reflektieren. Diese Teamreflexionen und -beratungen führen zur Sicherung der Qualität pädagogischen Handelns und können die Risiken pädagogischen Handelns bei der Eröffnung von Partizipation verringern. Diese Unsicherheiten auf sich zu nehmen und den Jugendlichen Freiräume zur Mitbestimmung und Mitgestaltung zu eröffnen, führt, wie die Auswertung gezeigt hat, dazu, dass sich auch den Fachkräften Freiräume pädagogischen Handelns öffnen, in denen sie kreativ und partizipativ mit den Jugendlichen immer wieder neu bestimmen können, welchen Themen sie sich gemeinsam widmen.

Weiter hat die Auswertung gezeigt, dass ein Ressourcenmanagement der Fachkräfte auf Grund der hohen Arbeitsbelastung entscheidend für die Förderung gesellschaftlichen Engagements ist. Es liegt in der Verantwortung von Fachkräften, trotz der empfundenen zeitlichen Belastung Verlässlichkeit herzustellen und den Jugendlichen Zeit für ein gemeinsames Handeln und Aushandeln zu garantieren. In den Interviews wurde deutlich, dass Fachkräfte dazu überprüfen müssten, welche Ressourcen sie für welche Aufgaben aufwenden, und gegebenenfalls Aufgaben verwerfen, die erstens arbeitsfeldfremd sind und zweitens ihren eigentlichen Aufgaben widersprechen. Darum erweist es sich nicht zuletzt als Grundvoraussetzung, dass Fachkräfte ihr pädagogisches Handeln nicht nur fachlich begründen können, sondern auch die Möglichkeiten der OKJA zur „subjektorientierten und demokratischen Bildung“ (Scherr/Sturzenhecker 2014, S. 375) der Jugendlichen durch die theoretische Begründung und Legitimation der pädagogischen Arbeit engagiert gegenüber inneren und äußeren Widerständen verteidigen. Dies kann ihnen zukünftig ermöglichen, ihre Aufgaben zu verfolgen, ohne von arbeitsfeldfremden Aufgaben belastet zu werden. Das Projekt hat gezeigt, dass zu dieser Begründung erfolgreiche Beispiele zur Engagement- und Partizipationsförderung genutzt werden können (vgl. Kapitel 7.2.1). Dadurch können Fachkräfte der Gefahr einer Entwicklung der OKJA zu einem „dysfunktionalen Hybriden“ (s.o.) entgegenwirken, der weder die jugendarbeitlichen Chancen nutzen könnte noch die arbeitsfeldfremden Aufgaben erfolgreich erfüllen würde. Die „kommunalpolitische Aufgabe der Jugendarbeit besteht nicht nur darin, Jugendlichen lokale Partizipationschancen zu eröffnen, sondern vor allem darin, den lokalen Verantwortungsträgern klarzumachen, dass von diesen Chancen die Zukunft ihres Gemeinwesens abhängt“ (Müller 2013, S. 208).

## **8.2 Empfehlungen zum professionellen Handeln der Fachkräfte in der Interaktion mit Jugendlichen**

Neben den Empfehlungen, die sich auf das professionelle Handeln von Fachkräften selbst beziehen, wurden durch die Interviewauswertung Gelingensbedingungen für eine Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Interaktion mit den Besuchern der Jugendhäuser entworfen. So ist für die Förderung entscheidend, dass Fachkräfte den Jugendlichen als „anerkennde Person mit Zeit“ zur Verfügung stehen. Um Verlässlichkeit herzustellen, mit der auch der Schwierigkeit der Diskontinuität begegnen werden kann, sollten Fachkräfte den Jugendlichen zum einen gemeinsame Zeit gewährleisten und zum anderen Anerkennung garantieren, um die Jugendlichen bei der Entwicklung von Selbstbewusstsein zu unterstützen, das ihnen ermöglicht, die Risiken politischen Handelns selbstbestimmt und selbstbewusst zu bewältigen. Weiter zeigt die Auseinandersetzung mit den Wirklichkeitsdeutungen der Jugendlichen und der Fachkräfte, dass es die Partizipation der Jugendlichen fördert, wenn diese wahrnehmen können, dass auch die Fachkräfte Subjekte mit Interessen und Fähigkeiten sind, die sich auch für etwas engagieren. Dazu sollten Fachkräfte authentisch sein, indem sie Diskurse eröffnen, in denen sich die Jugendlichen als gleichberechtigte und mündige Subjekte erfahren können, da sich die Gesprächspartner, also auch die Fachkräfte, der Sache engagiert widmen. Fachkräfte sollten also nicht nur „anerkennde Personen mit Zeit“ sein, sondern sich als „anerkennde Subjekte mit Zeit“ verfügbar machen. Dies ermöglicht „pädagogische Diskurse“ (vgl. Richter 1992), in denen die Beteiligten gemeinsam Normailitätsvorstellungen aushandeln können (vgl. Schmidt 2014), wodurch Chancen einer wirklichen Selbstbestimmung der Jugendlichen entstehen.

Da sich gesellschaftliches Engagement nicht ohne Gesellschaft vollziehen kann, war eine Aufgabe der Fachkräfte im Projekt, den Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Anliegen in Öffentlichkeiten artikulieren zu können. Dabei haben sich vor allem drei Faktoren als besonders begünstigend

herausgestellt. Zum einen schien eine „*Brückenbildung vom Sozialen hin zum Politischen*“ (Schröder 2014, S. 394, H.i.O.) sinnvoll zu sein. Indem Fachkräfte den Jugendlichen aufzeigen, dass ihre sozialen Themen auch immer politische Themen sein können, erkennen sie die Themen als gesellschaftlich relevante Themen der Jugendlichen an und die Jugendlichen erfahren, dass ihre Themen auch für andere Mitglieder der Gesellschaft Bedeutung haben. Zum anderen werden die Jugendlichen unterstützt, wenn sie ihrer öffentlichen Artikulation von Anliegen durch Produkte Ausdruck verleihen können, sodass sie nicht selbst im Mittelpunkt des Diskurses stehen, es also um die Sache geht, die sich in den Produkten der Jugendlichen manifestiert. Für die Jugendlichen wird dadurch das Risiko öffentlichen Handelns verringert, und sie trauen sich die Artikulation ihrer Anliegen eher zu. Drittens können die Fachkräfte bei der Ermöglichung von öffentlicher Artikulation unterstützend handeln, indem sie Anwaltschaft für die Jugendlichen übernehmen und sie die Jugendlichen dabei unterstützen, ihre Artikulationsweisen und deren Bedeutungen in Öffentlichkeiten so zu gestalten, dass ein Dialog möglich wird. Dazu müssten andere Gesellschaftsmitglieder zumindest die Artikulationsweisen der Jugendlichen anerkennen, um ein Aushandeln der Sache zu eröffnen. Dies können Fachkräfte durch gestalterische Methoden gewährleisten (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2015). Da dies aber noch nicht bedeutet, dass die Jugendlichen auch Anerkennung für ihre Anliegen erfahren, ist es hilfreich, wenn zumindest Fachkräfte den Jugendlichen Anerkennung garantieren und so eine gewisse Verlässlichkeit in dem Prozess des politischen Handelns erzeugen können.

Die Auswertung der Interviews hat weiter gezeigt, dass es im Projekt nur sehr selten zu formal-demokratischen Partizipationsprozessen kam, was besonders auf Grund der hierarchischen Strukturen in den Jugendcliquen problematisch erschien. Es wurde deutlich, dass die Fachkräfte informelle Partizipationsgelegenheiten aufgegriffen und durch sie non-formale Partizipationsprozesse gemeinsam mit den Jugendlichen initiiert haben. Dies kann als ein großer Erfolg der beteiligten Fachkräfte anerkannt werden. Eine Gestaltung formaler demokratischer Partizipationsprozesse schien im Projekt angesichts der Offenheit der OKJA und der informellen Handlungsweisen der Jugendlichen nur schwer möglich zu sein. Die Frage, wie Fachkräfte der OKJA Übergänge von informellen Partizipationsgelegenheiten, die den Handlungsweisen der Jugendlichen entsprechen, gestalten können, kann hier infolge der unzureichenden Forschungserkenntnisse nicht abschließend geklärt werden. Es kann lediglich darauf hingewiesen werden, dass die Fachkräfte mit den „Jugendlichen im Übergang die Bedingungen der Teilnahme jeweils (neu) aushandeln und sukzessive Verbindlichkeit herstellen“ (Cloos et al. 2009, S.194) können. Hierzu müsste eine konkretere Methodik und Herangehensweise entwickelt werden, um Fachkräfte bei dieser „Gratwanderung“ zu unterstützen. Darüber hinaus könnte eine Formalisierung der demokratischen Partizipation der Jugendlichen zu einer Verstetigung der Projektideen in den Einrichtungen beitragen, und die Eröffnung von Partizipationsgelegenheiten wäre nicht mehr nur von den individuellen und situativen Entscheidungen einzelner Fachkräfte abhängig.

### **8.3 Empfehlungen für Weiterbildner**

Hinweise aus den Interviews deuten darauf hin, dass die Ausbildung der Mitarbeiter der OKJA nach Meinung einiger Fachkräfte zum Teil nicht ausreicht, um im Sinne der Projektideen professionell zu handeln, da sie entweder nicht über das fachliche Wissen zur Subjekt- und Demokratiebildung verfügen würden, nicht gelernt hätten, in den Handlungsweisen der Jugendlichen Potenziale für Engagement wahrzunehmen, und/oder die Projektideen nicht engagiert und argumentativ gegenüber Kollegen und Vorgesetzten vertreten zu können. Solange die Ausbildung von Fachkräften der OKJA diese nicht dazu befähigt, besteht ein Weiterbildungsbedarf, und es

sollte die Aufgabe von Weiterbildnern sein, die Fachkräfte bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements zu unterstützen.

Neben der Vermittlung fachlichen Wissens über die Handlungskonzepte der Subjekt- und Demokratiebildung sowie das performative Handeln der Jugendlichen und ihre politischen Interessen und Themen sollten Weiterbildner den Fachkräften vor allem bei ihrer Sensibilisierung assistieren. Im Projekt wurde dieses Ziel erfolgreich verfolgt, indem die Fachkräfte regelmäßig den Alltag in ihren Einrichtungen dokumentierten und Beratungen zu konkreten Fällen aus den jeweiligen Jugendhäusern mit alltäglichen Handlungsproblemen stattgefunden haben (vgl. Kapitel 7.3.9). Dadurch bekamen die Fachkräfte die Möglichkeit, eine subjektorientierte Perspektive auf das Handeln der Jugendlichen einzunehmen und Bildungs- und Partizipationspotenziale darin wahrzunehmen. So haben sie gelernt, die Ausdrucksweisen der Jugendlichen zu verstehen und anzuerkennen und ein „Wahrnehmen-Können“ (s.o.) einzuüben.

Bei der Vermittlung fachlichen Wissens sollte den Fachkräften in Weiterbildungen auch ermöglicht werden, sich Argumente anzueignen, mit denen sie ihre eigene pädagogische Herangehensweise sozialpolitisch und fachlich vertreten können. Deutlich wurde in dieser Evaluation, dass Fachkräfte im Zuge von Weiterbildungen außerdem die Möglichkeit bekommen sollten, die Begründung und Verteidigung ihres pädagogischen Handelns einzuüben. Dies spricht dafür, Weiterbildungsangebote berufsbegleitend zu organisieren, um den Fachkräften ein Einüben des argumentativen Vertretens in realen Situationen ihres Berufsalltags zu ermöglichen, in denen durch widersprüchliche Aufgaben oder Vorgaben Konflikte entstehen. Weiterbildungsangebote sollten also den Versuch unternehmen, Fachkräften zu ermöglichen, sich Argumente für die subjektorientierte Förderung gesellschaftlichen Engagements anzueignen und gleichfalls einzuüben, diese Argumente zur Begründung ihrer pädagogischen Herangehensweisen in Diskursen vorzubringen. Um die Qualität pädagogischen Handelns zu sichern, sollten die Fachkräfte durch Weiterbildungen außerdem zur regelmäßigen Dokumentation, aber auch gemeinsamen Beratung und Reflexion angeregt werden, wie es im Projekt GEBe geschehen ist. Insgesamt würden Weiterbildner dadurch zu einer Professionalisierung des pädagogischen Handelns im Sinne einer subjektorientierten Förderung gesellschaftlichen Engagements der Fachkräfte beitragen, das den gesetzlichen Aufgaben der OKJA gerecht wird.

## 9 Fazit und Ausblick

Die empirische Untersuchung der Wirklichkeitsdeutungen der beteiligten Fachkräfte und Jugendlichen im Projekt konnte mehrere Erfolge bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher aufzeigen. Die herausgearbeiteten Erfolge bestätigen die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Projekts und können die Arbeitsmethoden und -prinzipien des Projekts auch empirisch begründen.

Dabei scheint vor allem eine Sensibilisierung der Fachkräfte für die Handlungs- und Aneignungsweisen der Jugendlichen ein wichtiger Effekt des Projekts zu sein, der zu einer Professionalisierung des pädagogischen Handelns bei der Förderung der Jugendlichen geführt hat. Durch den Perspektivwechsel der Fachkräfte ist es ihnen möglich, die Anliegen der Jugendlichen und ihre Motive zu gesellschaftlichem Engagement zu erkennen. Dieses Erkennen der jugendlichen Motive zu gesellschaftlichem Engagement eröffnet den Fachkräften, Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten wahrzunehmen und für eine Engagementförderung zu nutzen. Ein weiterer wichtiger Effekt des Projekts ist die Rückbesinnung der Fachkräfte auf ihre eigentlichen Aufgaben im Arbeitsfeld OKJA, gemäß dem gesetzlichen Auftrag. Durch die Vermittlung von Handlungskonzepten und Methoden der Subjekt- und Demokratiebildung, die auf die gesetzliche Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zurückgreifen, haben die Fachkräfte zum einen erfahren, wie die Umsetzung des §11 SGB VIII in der Praxis gestaltet werden kann, und haben zum anderen Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, wie sie in einen Dialog mit jenen Jugendlichen treten können, zu denen sie bisher keinen Zugang gefunden haben, weil sie sich in einigen Fällen auf deren Defizite konzentrierten. Diese zweifache Sensibilisierung – bezüglich der eigenen Aufgaben und bezüglich der Handlungsweisen der Jugendlichen – sowie die Möglichkeit, sich innerhalb des Projekts Arbeitsprinzipien und -methoden zur Förderung gesellschaftlichen Engagements durch Einübung anzueignen, haben zu einer Professionalisierung der Fachkräfte beigetragen. Dadurch wurde den Fachkräften ermöglicht, den benachteiligten Jugendlichen Bildungs- und Partizipationschancen und Möglichkeiten zur engagierten Mitbestimmung und Mitgestaltung der „embryonic society“ (s.o.) des Jugendhauses zu eröffnen. Durch diese pädagogische Herangehensweise haben sie das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen gefördert und ihnen Selbstbildungsprozesse ermöglicht. Darüber hinaus nehmen die Fachkräfte diese Arbeitsweise als kreativ, effizient und effektiv wahr. Für ihr gesellschaftliches Engagement haben die Jugendlichen Resonanz und Anerkennung bekommen; durch die Anerkennungserfahrungen haben sich vertrauensvolle Beziehungen zwischen Jugendlichen und Fachkräften entwickelt, die den Fachkräften weitere Einblicke in die Motive und Interessen der Jugendlichen für gesellschaftliches Engagement ermöglichen können. Zusammengefasst haben die Fachkräfte, befähigt durch ihre zweifache Sensibilisierung, den Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement eröffnet und sind somit ihrem gesetzlichen Auftrag nachgekommen.

Die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten der Fachkräfte bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher konnte zeigen, dass diese Schwierigkeiten zu bewältigende Herausforderungen sind. So konnten einige beteiligte Fachkräfte diese Schwierigkeiten bereits im Projekt erfolgreich bewältigen. Am häufigsten traten Schwierigkeiten bei dem Versuch auf, den Jugendlichen öffentliche Artikulation zu ermöglichen. Es wurde deutlich, dass den Jugendlichen die Risiken politischen Handelns in Öffentlichkeiten bewusst sind, sie sich diesen aber stellen, wenn zumindest die Fachkräfte ihnen Anerkennung garantieren und ihnen so im Falle eines Scheiterns die Garantie des Verzeihens (vgl. Arendt 2005) zusichern. Darüber hinaus war es hilfreich, wenn die Jugendlichen nicht selbst Gegenstand der öffentlichen Dialoge waren, sondern



ihre Anliegen und ihren Eigensinn in von ihnen hergestellten Produkten gestalterisch zum Ausdruck bringen konnten, sodass der Gegenstand des Dialogs selbst im Mittelpunkt stand. Die Herausforderung der Diskontinuität, die auf die Offenheit und Freiwilligkeit der OKJA zurückgeführt werden konnte, kann durch Verlässlichkeit bewältigt werden, indem sich die Fachkräfte als „anerkenkende Subjekte mit Zeit“ zur Verfügung stellen und im Rahmen ihrer Ressourcen zumindest ihrerseits Verbindlichkeit herstellen. So können die Fachkräfte Verbindlichkeit durch garantierte Anerkennung, Authentizität und zeitliche Verlässlichkeit erzeugen. Nicht zuletzt war es eine große Herausforderung, Grenzen der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Jugendlichen festzulegen bzw. in konflikthaften Situationen immer wieder neu auszuhandeln. Zur Lösung dieser Schwierigkeit wurde auf den „pädagogischen Diskurs“ (s.o.) verwiesen, der es Fachkräften ermöglichen kann, in Konfliktsituationen einzugreifen, wenn eine Fremd- oder Selbstgefährdung besteht, in einer späteren „handlungsentlasteten“ (Richter 1998, S. 62; in Anlehnung an Habermas 1984) Situation aber die „problematisch gewordenen Geltungsansprüche“ (ebd.) gemeinsam mit den Jugendlichen zu überprüfen, worin auch die Chance besteht, Normalitätsvorstellungen zu reflektieren und mit den Jugendlichen auszuhandeln. Dies ermöglicht den Jugendlichen Selbstbestimmung.

Wie beschrieben, wurden die beteiligten Jugendlichen im Projekt GEBE als Mitglieder einer „embryonic society“ (s.o.) anerkannt und konnten sich als solche erfahren. Nächstes Ziel könnte nun sein, den Jugendlichen auch Erfahrungen als Mitglied der „embryonic democracy“ zu ermöglichen. Dazu müssten sich die Jugendhäuser auch formal demokratisch konstituieren, indem Verfassungen und Gremien geschaffen werden, die die Mitbestimmungsrechte der Jugendlichen sichern. Die Auswertung der Interviews und die Erfahrungen im Projekt haben allerdings gezeigt, dass während des Projekts kaum formal-demokratische Partizipationsprozesse initiiert wurden, da der informelle Charakter der Förderung, aber auch die Handlungsweisen der Jugendlichen im Projekt, die Gestaltung von Übergängen in formale Prozesse erschwerten. Für eine Gestaltung der Übergänge von informellen Gelegenheiten zu formalen Prozessen, die nicht zu einer Abwehr der Jugendlichen führen, weil eine starke Formalisierung nicht ihren Handlungsweisen entspricht, benötigen die Fachkräfte zukünftig Herangehensweisen und Methoden zum Aushandeln von Verbindlichkeiten, um diese „Gratwanderung“ zu bewältigen (vgl. Cloos et al. 2007).

Eine weitere Schwierigkeit bestand in dem Transfer der Projektideen in das Team. Die Fachkräfte selbst artikulieren in den Interviews angesichts der Defizitorientierung und des erzieherischen Handelns einiger Kollegen einen Weiterbildungsbedarf. Festzuhalten ist außerdem, dass fehlende Möglichkeiten zur Aneignung fachlichen Wissens und Handlungskompetenz zur Subjekt- und Demokratiebildung dazu führen können, dass Begriffe sozialpolitischer Diskurse übernommen werden, die vor allem erzieherisches, kontrollierendes und präventives Handeln beschreiben und somit im Widerspruch zu den Projektideen stehen. Auffällig ist dabei die große Diskrepanz zwischen den Zielformulierungen und dem eigentlichen Handeln einiger Fachkräfte. Es wurde deutlich, dass einige Fachkräfte ihr Handeln nicht fachlich beschreiben können und beispielsweise von Erziehung sprechen, wenn sie Bildung meinen und umgekehrt. Hierzu fehlt es an weiterer Professionsforschung, die diese Diskrepanz erläutern und auch beschreiben könnte, wie eine weitere Professionalisierung der Fachkräfte fortgeführt werden kann, um sie bei der Assistenz von Subjekt- und Demokratiebildung zu unterstützen. In der Analyse konnte allerdings nicht nachvollzogen werden, inwieweit die Nutzung dieser Begriffe auch einen tatsächlichen Effekt auf ihr Handeln hat. Die Projekterfolge sprechen eher dafür, dass die Pädagogen, auch wenn sie von Erziehung sprechen, nur selten erzieherisch handeln und stattdessen Selbstbildung assistieren. Falls Fachkräfte nicht nur die Begriffe anderer Arbeitsfelder übernehmen, sondern auch deren Aufgaben verfolgen, entwickelt sich die Jugendarbeit zu einem „dysfunktionalen Hybriden“ (s.o.), da die Jugendlichen in

der OKJA die Chance haben, auf das erzieherische Handeln der Fachkräfte zu reagieren und die Einrichtung künftig nicht mehr zu besuchen. Für die Fachkräfte bedeutet dies, dass sie weder den Aufgaben der OKJA noch den arbeitsfeldfremden Aufgaben nachkommen können. Hierzu wurden Lösungsvorschläge in Form von Handlungsempfehlungen entwickelt.

Diese auf Grundlage der Erfolgsfaktoren und Umgangsweisen mit Schwierigkeiten entwickelten Handlungsempfehlungen verweisen zum einen auf die Aufgaben der Fachkräfte zur Förderung gesellschaftlichen Engagements und zum anderen auf einen Weiterbildungsbedarf in der OKJA. Dabei wird deutlich, dass es sich bei den Handlungsempfehlungen nicht um völlig neue pädagogische Herangehensweisen handelt. Vielmehr zeigen sie, dass eine weitere Professionalisierung pädagogischen Handelns zur Assistenz von Selbst- und Demokratiebildung nötig ist. Hierzu zählen die Fähigkeiten, das pädagogische Handeln fachlich zu begründen und zu legitimieren, sich der gesetzlichen Aufgaben bewusst zu sein, gemeinsam mit dem Team Beobachtungen zu reflektieren und sich zu beraten, sowie ein Ressourcenmanagement, dass die Übernahme arbeitsfeldfremder Aufgaben bewusst werden lässt. Weiterbildner können zu dieser Professionalisierung beitragen, indem sie neben der Vermittlung fachlichen Wissens über die Handlungskonzepte der Subjekt- und Demokratiebildung, das performative Handeln der Jugendlichen und ihre politischen Interessen und Themen sowie die gesetzlichen Aufgaben der Jugendarbeit den Fachkräfte vor allem bei ihrer Sensibilisierung assistieren, ihnen Möglichkeiten zur Einübung der pädagogischen Herangehensweisen berufsbegleitend eröffnen und das regelmäßige Dokumentieren und Deuten der alltäglichen jugendlichen Handlungsweisen anzuregen. Dadurch können Weiterbildungsangebote die Fachkräfte dabei unterstützen, professionelles Handeln zur Förderung gesellschaftlichen Engagements einzuüben und dadurch anzueignen. Professionelles Handeln bedeutet für die Fachkräfte über das pädagogische Handeln hinaus ein engagiertes Verteidigen der eigenen pädagogischen Herangehensweisen gegenüber skeptischen Kollegen und sozialpolitischen Entwicklungen, die dazu führen, dass sich die OKJA zu einem „dysfunktionalen Hybriden“ (s.o.) entwickelt, der weder die eigenen pädagogischen, noch die arbeitsfeldfremden Aufgaben erfüllen kann. Das Verfolgen der hier entwickelten ergänzenden Handlungsempfehlungen könnte dazu beitragen, dass die Fachkräfte die Chancen ihres Arbeitsfeldes für eine Engagementförderung ihrer Besucher nutzen und sich selbst ermöglichen, die Chancen der OKJA gegenüber äußeren Widerständen engagiert zu behaupten und die eigene pädagogische Arbeit zu legitimieren sowie effizienter und effektiver zu gestalten. Hier haben die Fachkräfte die Möglichkeit, der aktuellen Entwicklung der OKJA zu einer pädagogischen Institution, die „nicht mehr unbedingt geschätzt, dafür aber umso mehr gebraucht“ (Rauschenbach 2005, S. 9) wird, entgegenzuwirken. Ob die Fachkräfte der OKJA diese Herausforderung bewältigen können, hängt auch davon ab, ob die Jugendarbeitsforschung die Argumente für ein pädagogisches Handeln im Sinne der Subjekt- und Demokratiebildung in naher Zukunft durch empirische Erkenntnisse belegen kann, und besonders davon, ob die Forschung dem alltäglichen Handeln der Jugendlichen und der Fachkräfte Beachtung schenkt, die Bedeutung informeller Bildungs- und Partizipationsgelegenheiten erkennt und erforscht, wie diese in der Praxis genutzt werden bzw. werden können, um Jugendlichen Bildung und demokratische Partizipation zu eröffnen.

In dem Projekt „GEBE – Gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ konnten erfolgreich pädagogischen Handlungsweisen und Methoden zur Engagementförderung entwickelt und in der Praxis der OKJA erprobt werden. Den beteiligten Jugendlichen wurden sowohl im Jugendhaus als auch in der Kommune Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement eröffnet, die sie mit der Unterstützung der Fachkräfte für sich nutzen konnten und dabei eigene Interessen mit dem Engagement für andere verknüpften. Das

engagierte Handeln hat ihnen Erfahrungen ermöglicht, die Selbstbildungsprozesse der Jugendlichen initiieren konnten. Die im Projekt aufgetretenen Schwierigkeiten stellen zu bewältigende Herausforderungen dar und verweisen auf allgemeine Probleme der OKJA, wie

- eine Übernahme arbeitsfeldfremder Aufgaben und die dem zugrundeliegende Defizit-orientierung,
- eine geringe Professionalisierung pädagogischen Handelns in Bezug auf die Handlungskonzepte der Subjekt- und Demokratiebildung,
- Abwehrhaltungen von Fachkräften bezüglich der spezifischen Herausforderungen der OKJA, wie die der Offenheit, Diskursivität (vgl. auch Scherr/Sturzenhecker 2014) und Diskontinuität.

In dem Projekt konnte aber gezeigt werden, dass diese allgemeinen Probleme und die damit zusammenhängende Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu einem „dysfunktionalen Hybriden“ (s.o.) durch die Unterstützung von Weiterbildnern bewältigt werden können, wenn sich die Fachkräfte, wie im Projekt GEBe geschehen, ihrer gesetzlichen Aufgaben vergewissern und diese engagiert verteidigen. Dann kann die Offenen Kinder- und Jugendarbeit einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten, den nur sie zu leisten imstande ist, indem sie benachteiligten Jugendlichen die Chance eröffnet, selbstbestimmt und mitverantwortlich die Gesellschaft mitzubestimmen und mitzugestalten. Jugendliche können hier erproben, als Demokraten zu handeln, sich als anerkannte Subjekte erfahren und so auch neue und starke Motive gesellschaftlichen Engagements in ihrem Eigensinn entdecken, entwickeln und verfolgen.

## Literaturverzeichnis

- Ader, Sabine (2004): Strukturiertes kollegiales Fallverstehen als Verfahren sozialpädagogischer Analyse und Deutung. In: Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit – Ein Handbuch. VSTP Verlag Soziale Theorie und Praxis. Gelsenkirchen. S. 317-331.
- Arendt, Hannah (2005): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. 3. Aufl./ Taschenbuchsonderauflage. Piper Verlag. München.
- Bertelsmann Stiftung (2011): jungbewegt – Dein Einsatz zählt. Projektbeschreibung. URL: [http://www.jungbewegt.de/fileadmin/media/jungbewegt/Downloads/Projektbeschreibung/Projektbeschreibung\\_Juni2011.pdf](http://www.jungbewegt.de/fileadmin/media/jungbewegt/Downloads/Projektbeschreibung/Projektbeschreibung_Juni2011.pdf) [Zugriff am 23.05.2014].
- Blum, Harald (2012): Hannah Arendt und das Problem der Kreativität politischen Handelns. In: Weißeno, G./ Buchstein, H. (Hrsg.): Politisches Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 90-104.
- Böhnisch, Lothar (2010): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 4., überarb. und erw. Aufl. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Hauptbericht des Freiwilligen-survey 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. München.
- Calmbach, Marc/ Borgstedt, Silke (unter Mitarbeit von Steffen Levermann) (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, W./ Seibring, A. (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von bildungsfernen Jugendlichen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 1138. Bonn. S. 43-80.
- Cloos, Peter/ Köngeter, Stefan/ Müller, Burkhard/ Thole, Werner (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Coelen, Thomas (2010): Transdisziplinäre Bildungs- und Sozialforschung. Methodologische Überlegungen und ein methodischer Vorschlag. In: Riegel, Ch./ Scherr, A./ Stauber, B. (Hrsg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 159-180.
- Deinet, Ulrich (2009): „Aneignung“ als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: ders. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 143-160.
- Deinet, Ulrich (2015): Neue Einrichtungsformen und Sozialraumteams. Ansätze zur Organisations- und Personalentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche Jugend. Heft 2/2015. S. 105-113.
- Delmas, Nanine/ Scherr, Albert (2005): Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: deutsche Jugend. H. 3, S. 105-109
- Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe (2005): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 179-198.
- Dewey, John (1907): The School and Society. Chicago. URL: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1907a.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html) [Zugriff 01.07.2014].
- Dewey, John (2011/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, J. (Hrsg.). 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.

- Enquete-Kommission (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Deutscher Bundestag. 14. Wahlperiode. Drucksache 14/8900.
- Erben, Friedrun/ Schlottau, Heike/ Walmann, Klaus (2013): Anmerkungen zur Zielgruppe des Projekts. In: ders. (Hrsg.): Praxishandbuch. „Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation. Wochenschauverlag. Schwalbach/Ts.
- Fatke, Reinhard/ Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Fausser, Katrin/ Fischer, Arthur/ Münchmeier, Richard (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Babara Budrich Verlag. Opladen.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FöRMig Material, Band 2. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. Waxmann Verlag. München.
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.
- Hamburger, Franz (2008): Handeln als „Aushandeln“. In: ders.: Einführung in die Sozialpädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. S. 175-179.
- Hansen, Rüdiger/ Knauer, Rainard/ Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag das netz. Weimar/Berlin.
- Helsper, Werner (2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratielernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/ Fausser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. URL: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelman.pdf> [Zugriff 08.07.2014].
- Holzcamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27/1991. Argument Verlag. S. 5-22. URL: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Lernbehinderung.pdf> [Zugriff 03.09.2014].
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag. Frankfurt/New York.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.
- Kamp, H./ Schön, B./ Walter, M. (1977a): Offene Jugendarbeit in Selbstverwaltung. Schwierigkeiten und Chancen politischer Jugendbildung in Jugendclubs. In: deutsche Jugend, 25 (8). S. 351-359.
- Kamp, H./ Schön, B./ Walter, M. (1977b): Selbstverwaltung: Behinderung und Chance von Selbstorganisation im Jugendzentrum. In: deutsche Jugend, 25 (9). S. 415-422.
- Kausch, Julia/ Sturzenhecker, Benedikt (2014): Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. In deutsche Jugend. Heft 26/2014 (2). S. 68-77.
- Klatt, Johanna/ Walter, Franz (2011): Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement. Transcript Verlag. Bielefeld.
- Klawe, Willy (2007): Hamburger Verhältnisse: Kinder- und Jugendarbeit im Spannungsfeld zwischen Auftrag und Realität. In: Standpunkt Sozial, Heft 1/2007. S. 58-63.
- Landeshauptstadt München (Hrsg.) (1985): Jugendfreizeitstätten in München. Sozialstruktur, Einzugsbereich und Einstellungen von Besuchern, Nicht-Besuchern und Pädagogen. München.

- Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (1997): Vorwort. In: Ders.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt. S. 7-9.
- Luhmann, Niklas (1982): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.
- Mann, Thomas (2010): Der Zauberberg. Roman. S. Fischer Verlag. 8. Auflage. Berlin.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.
- Meinhold-Henschel, Sigrid (2010): Kinder- und Jugendengagement wirksam fördern. Handlungsansätze des Projekts „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“. In: ProjektArbeit. 1/2010. Juventa Verlag.
- Meinhold-Henschel, Sigrid (2011): Junges Engagement strategisch fördern! Das Projekt »jungbewegt – Dein Einsatz zählt«. In: Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft. 11/2011.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012): Liebe ist ein schönes Wort. Missbrauch und Traumatisierung. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Barbara Budrich Verlag. Opladen/Berlin/Toronto. S. 129-137.
- Müller, Burkhard (2009): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 6., überarbeitete und ergänzte Auflage. Lambertus Verlag. Freiburg i. B.
- Müller, Burkhard (2013): Offene Jugendarbeit, gestern, heute, morgen. Historische Traditionslinien, aktuelle Potenziale und Herausforderungen. In: deutsche Jugend, Heft 5/2013 (61). S. 199-209.
- Müller, Burkhard/ Schmidt, Susanne/ Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2., aktualisierte Auflage. Lambertus Verlag. Freiburg im Breisgau.
- Müller, Carsten (2005): Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie – Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Klinghardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.
- Oelkers, Jürgen/ Lehmann, Thomas (1999): Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Reihe Pädagogik. 2., erweiterte Auflage. Beltz Verlag.
- Picot, Sibylle (2011): Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Jugendarbeit – Bildungsarbeit. Fünf Thesen zur Relevanz und Zukunftsfähigkeit von Jugendarbeit. In: KomDat Heft 11/2005. S. 5-6.
- Reinders, Heinz (2009): Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann Stiftung Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung Band 10. Universität Würzburg. Würzburg.
- Richter, Helmut (1992): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedanken. In: Peukert, H./ Scheuerl, H. (Hrsg.): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Filtner und die Frage nach der allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Beltz Verlag. Weinheim/Basel. S. 141-153.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen: Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Peter Lang Verlag. Frankfurt/Main u.a.
- Richter, Helmut (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Res Humanae – Arbeiten für die Pädagogik. Band 6. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M.
- Richter, Helmut (2011): Demokratie. In: Otto, H.-U./ Thiersch, T. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 228-236.
- Richter, Helmut/ Coelen, Thomas/ Mohr, Elisabeth/ Peters, Lutz (2003): Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. In: Otto, H.-U. / Oelerich, G./ Micheel, H.-G. (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag. München/Basel. S. 45-63.

- Röhrig, Nicole/ Sturzenhecker, Benedikt (2004): Bildungsprozesse an einem Un-Ort – Offene Jugendarbeit mit marginalisierten Jugendlichen im „KLO-Projekt“. In: Sturzenhecker, B./ Lindner, W. (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim/München. S. 181-197.
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Juventa Verlag. Weinheim/München.
- Scherr, Albert (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um eine Theorie der Jugendarbeit. In: deutsche Jugend, Heft 5/2000 (48). S. 203-208.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeyer, Richard/ Otto, Hans-Uwe/ Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Leske + Budrich Verlag. Opladen. S. 93-106.
- Scherr, Albert/ Sturzenhecker, Benedikt (2014): Jugendarbeit verkehrt: Thesen gegen die Abwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durch ihre Fachkräfte. In: deutsche Jugend. Heft 9/2014 (62). S. 369-376.
- Schmidt, Holger (2011): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse. In: ders. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 13-127.
- Schmidt, Holger (2013): Das Wissen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 11-22.
- Schmidt, Holger (2014): „Das Gesetz bin ich“. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Springer VS. Wiesbaden.
- Schröder, Achim (2014): Wie politische Bildungs-Impulse weiter wirken. In: deutsche Jugend. Heft 9/2014 (62). S.387-394.
- Schulz, Marc (2010): Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Schwerthelm, Moritz (2015a, im Erscheinen) Einrichtungsportraits. In: Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M. (2015, im Erscheinen): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Schwerthelm, Moritz (2015b, im Erscheinen) Die beteiligten Jugendlichen. In: Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M. (2015, im Erscheinen): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Schwerthelm, Moritz/ Sturzenhecker, Benedikt (2015, im Erscheinen): Das Projekt GEBE – Gesellschaftliches Engagement mit benachteiligten Jugendlichen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern. In: Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M. (2015, im Erscheinen): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.)(2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.)(2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

- Sting, Stephan (2004): Aneignungsprozesse im Kontext von Peergroup-Geselligkeit. Vier Thesen zum Zusammenhang von Aneignung und sozialer Bildung. In: Deinet, U./ Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 140-147.
- Sturzenhecker, Benedikt (1996): Reflexivität ist gefordert – Zur professionellen Kompetenz in der Offenen Jugendarbeit. In: Der pädagogische Blick, Heft 3/1996, S. 159-170.
- Sturzenhecker, Benedikt (2000): Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung In: Sozialmagazin. Heft 1/2000.
- Sturzenhecker, Benedikt (2004a): „Wir machen ihnen ein Angebot, dass sie ablehnen können.“ Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. IN: neue Praxis Heft 5/2004. S. 444-454.
- Sturzenhecker, Benedikt (2004b): Kleinkriege gegen Jugendliche. URL: [http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Kleinkriege\\_gegen\\_Jugendliche.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Kleinkriege_gegen_Jugendliche.pdf) [Zugriff 20.08.2014].
- Sturzenhecker, Benedikt (2007): Jugendarbeit ausbauen statt an Ganztagssschule verlegen! Argumente gegen Christian Pfeiffers erneuten Vorstoß zur Auflösung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Sozialmagazin, Heft 3/2007 (32). S.34-38.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S.704-713.
- Sturzenhecker, Benedikt (2008b): Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 147-179.
- Sturzenhecker, Benedikt (2011a): Projektskizze zu einer Exploration von Möglichkeiten der Förderung gesellschaftlichen Engagements von benachteiligten/bildungsfernen Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Mainz – im Rahmen des Projekts“ jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung. August 2011.
- Sturzenhecker, Benedikt (2011b): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 131-146.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Förderung Gesellschaftlichen Engagements von benachteiligten/bildungsfernen Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Projekts“ jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung „GEBe“. Vortrag gehalten in Hannover am 24.05.2013.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013b): Wie kann Offene Kinder- und Jugendarbeit in ihrem normalen alltäglichen „Wahnsinn“ gesellschaftliches Engagement fördern? Arbeitsweisen und Erfahrungen des Projekts „GEBe“ im Rahmen von “ jungbewegt“ der Bertelsmann Stiftung. Vortrag gehalten in Berlin am 15.11.2013.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013c): Demokratiebildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 325-337.
- Sturzenhecker, Benedikt (2015, im Erscheinen): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Sturzenhecker, Benedikt (2015b, im Erscheinen): Arbeitsprinzipien und Methoden der Förderung gesellschaftlichen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, B./ Schwerthelm, M.: Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodi-



- sche Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Sturzenhecker, Benedikt/ Richter, Elisabeth (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale stärker nutzen. In: Lange, D./ Himmelmann, G.(Hrsg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 103-115.
- Sturzenhecker, Benedikt/ Schwerthelm, Moritz (2015, im Erscheinen): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Thole, Werner/ Pothmann, Jens (2013): Die MitarbeiterInnen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 559-579.
- von Spiegel, Hiltrud (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Mit 25 Arbeitshilfen. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München.
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein Verlag. Köln.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchgängige Förderung gesellschaftlichen Engagements in „jungbewegt – Dein Einsatz zählt“ .....	28
Abbildung 2: Selbsteinschätzung der Fachkräfte bezüglich des Erreichens der Ziele zur Förderung gesellschaftlichen Engagements in Prozent. ....	35
Abbildung 3: Anzahl der Hinweise auf Erfolge von Jugendlichen und Fachkräften im Projekt GEBe. ....	36
Abbildung 4: GEBe Arbeitsweisen nach Sturzenhecker (2015b) .....	58
Abbildung 5: Anzahl der Hinweise auf Schwierigkeiten von Jugendlichen und Fachkräften im Projekt GEBe. ....	65
Abbildung 6: methodische Vorgehensweise zur Inhaltsanalyse. ....	90

## Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
GEBe	Projekttitel „Gesellschaftliches Engagement benachteiligter Jugendlicher in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“
OKJA	Offene Kinder- und Jugendarbeit
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
Vs.	versus

## Anhang

### 10 Darstellung der methodischen Vorgehensweise

Bei der Herausarbeitung von Erfolgen und Schwierigkeiten im Projekt wird auf die Interviews zurückgegriffen, die während des Projekts mit den beteiligten Fachkräften und Jugendlichen geführt wurden. Dabei handelt es sich um sieben Interviews mit den hauptamtlichen Pädagogen der beteiligten Jugendhäuser und vier Gruppeninterviews mit beteiligten Jugendcliquen. Da bei der hier verfolgten Fragestellung die subjektiven Erfahrungen und Einstellungen der Fachkräfte bzw. der Jugendlichen, die sie im Projekt und bei der Förderung gesellschaftlichen Engagements gemacht haben, von Interesse waren, wurden die Interviews als offene Leitfrageinterviews durchgeführt. Das bedeutet, dass ein Fragenkatalog formuliert wurde, von dem aber während der Interviews abgewichen wurde, das heißt, dass die Fragen variiert und ergänzt werden konnten.<sup>44</sup> Die Fragen wurden so entworfen, dass sie einen Mix aus Berichten, Beschreibungen, Bewertungen und vor allem Narrationen hervorrufen können. Eine zu starke Strukturierung der Interviews hätte dazu führen können, dass die Jugendlichen bzw. die Fachkräfte nicht von den Erfolgen bzw. Schwierigkeiten berichten, die für ihr alltägliches Handeln subjektive Relevanz besitzen.

#### 10.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse

Da in dieser Arbeit der Versuch unternommen wurde, im Anschluss an das Projekt noch einmal von außen die Entwicklungen im Projekt und Arbeitsweisen der Fachkräfte zu analysieren, war es wichtig, eine qualitative Methodik zu wählen, die es erlaubt, „die volle Komplexität ihrer Gegenstände“ (Mayring 2010, S. 19) zu erfassen, ohne dass vorab formulierte Annahmen den Blick auf den Gegenstand verzerren. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) ist besonders geeignet für die Analyse des erhobenen Datenmaterials, da dieses Verfahren durch Abstraktion des Materials, in Form von Kategorienbildung, einen Überblick über den zu erforschenden Gegenstand erlaubt, ohne dabei den Kontext und die Gesamtheit des Materials aus den Augen zu verlieren. Außerdem finden durch dieses Analyseverfahren die expliziten Aussagen der Interviewten zu ihren Erfahrungen im Projekt Beachtung. Zu Beginn einer Interviewanalyse stehen die Anonymisierung und die Transkription des Materials. So wurden die Fachkräfte und Jugendlichen durch Kürzel (F1-F7 bzw. J1-J4) anonymisiert. Auf eine Transkription wurde verzichtet, da bei der hier verwendeten Auswertungsmethode nicht die genauen Wortlaute relevant sind, sondern die angesprochenen Inhalte und Themen der Aussagen von Fachkräften und Jugendlichen von Interesse sind. Aus diesem Grund wurde lediglich mit Paraphrasen gearbeitet.

##### 10.1.1 Ablaufmodell der Untersuchung

Um die Fragestellung in angemessener Weise zu bearbeiten, sind in der methodischen Vorgehensweise mehrere Arbeitsschritte vonnöten. In einem ersten Arbeitsabschnitt (Abschnitt a) wird sich auf die Erfolge im Projekt GEBe konzentriert. In einem zweiten Arbeitsabschnitt (Abschnitt b) liegt der Schwerpunkt auf den Schwierigkeiten, die während der Umsetzung der Handlungsprinzipien in GEBe aufgetreten sind. Analyseabschnitt (a) besteht aus vier und Abschnitt (b) aus drei Arbeitsschritten<sup>45</sup> (vgl. Abb.6).

<sup>44</sup> Siehe Anhang: Fragenkataloge.

<sup>45</sup> In Abschnitt b ist der zweite Schritt, die deduktive inhaltliche Strukturierung nicht nötig, da der erste Schritt (Abschnitt b) bereits die Schwierigkeiten ausreichend zusammenfasst und in Kategorien bündelt.

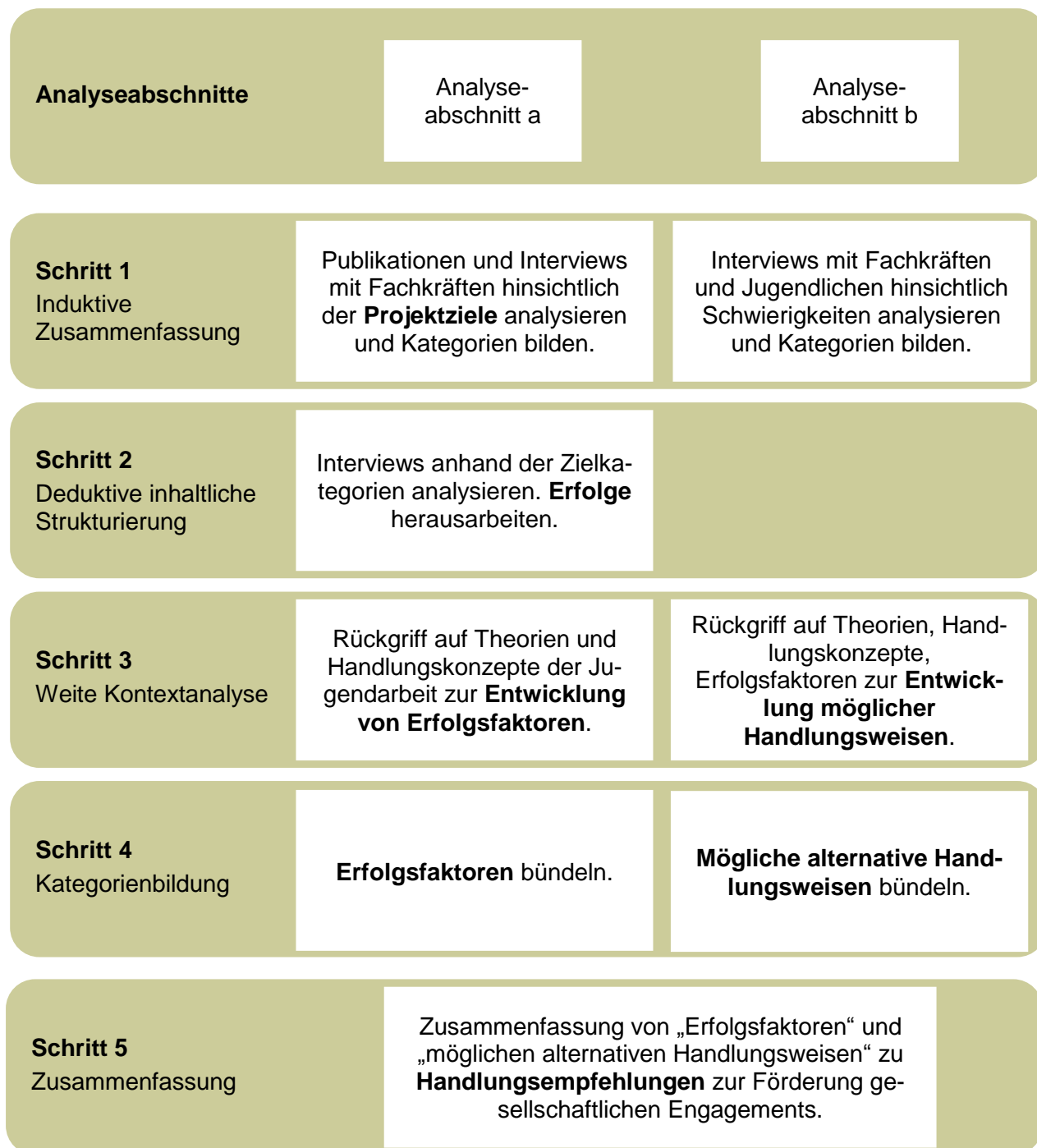


Abbildung 6: methodische Vorgehensweise zur Inhaltsanalyse.

Diese Arbeitsschritte orientieren sich alle an der von Mayring (2010) entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse, die ein umsetzbares „Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse“ (ebd., S. 48) ermöglicht. In den folgenden zwei Kapiteln werden die beiden Analyseabschnitte mit den dabei verwendeten Verfahren näher beschrieben.

### 10.1.2 Erfolge herausarbeiten – Analyseabschnitt (a)

Abschnitt (a) der empirischen Untersuchung konzentriert sich auf die Herausarbeitung der Erfolge und deren mögliche zugrundeliegende Faktoren. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen, die hier mit ihrer Methodik beschrieben werden sollen.

#### 10.1.2.1 Schritt 1a: Zielkategorien entwickeln

Im ersten Schritt dieses Abschnitts werden mit Hilfe einer vereinfachten „induktiven Zusammenfassung“ nach Mayring (2010) aus den Publikationen des Programmträgers, der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011; Meinhold-Henschel 2010; Meinhold-Henschel 2011; Sturzenhecker 2011; Sturzenhecker 2015) und aus den Interviews mit den Fachkräften die Ziele des Projekts herausgearbeitet. Dabei werden Zitate aus der Literatur und von den Fachkräften zu Zielkategorien gebündelt, indem das Datenmaterial durch Abstraktion so reduziert wird, „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2010, S. 65) und ein Überblick über diese Inhalte ermöglicht wird. Dazu wird zu Beginn der Zusammenfassung festgelegt, welche Inhalte für die Analyse relevant sind, in diesem Fall, wo die Fachkräfte von ihren Zielen, Hoffnungen und Wünschen im Projekt sprechen bzw. wo die Projektverantwortlichen über ihre Zielsetzungen schreiben. Insofern handelt es sich bei diesem Vorgehen auch um eine „induktive“ Analyse, da die Zielkategorien „direkt aus dem Material abgeleitet werden“ (ebd., S. 83). Das ist in dieser Untersuchung sinnvoll, da so eine „gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (ebd., S. 84) möglich und somit „eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (ebd.) angestrebt wird. Das bedeutet, dass trotz des theoretischen Vorwissens und des Wissens um die Entwicklungen im Projekt hier genau geschaut werden kann und soll, was die Fachkräfte und Projektverantwortlichen wirklich über ihre jeweiligen Ziele sagen bzw. schreiben und wie sie diese auslegen. Die Aussagen bzw. Zitate zu den Zielen werden auf ihre Inhalte reduziert, also paraphrasiert. Die Paraphrasen, die sich auf einen gleichen bzw. ähnlichen Gegenstand beziehen, werden dann ihren Inhalten entsprechend unter Kategorien (hier den Zielkategorien) gebündelt (vgl. ebd.). Die so konstruierten Kategorien werden darauf hin zusammenfassend beschrieben. In dieser Analyse wurden dabei die Ziele der Projektverantwortlichen und die Ziele der Fachkräfte in Verbindung gesetzt und verglichen, um Überschneidungen, Abgrenzungen und Widersprüche identifizieren zu können. Diese Vergleiche können für die weitere Analyse der Erfolge, aber auch der Schwierigkeiten (siehe Abschnitt (b)) wichtig sein.

#### 10.1.2.2 Schritt 2a: Datenmaterial hinsichtlich der Projekterfolge analysieren

In Schritt 2 Abschnitt (a) werden die entstandenen Zielkategorien mit Hilfe der „deduktiven inhaltlichen Strukturierung“ nach Mayring (2010) an das Datenmaterial angelegt. Dadurch wird untersucht, ob in den Interviews mit den Fachkräften und den beteiligten Jugendlichen Äußerungen erkennbar sind, die darauf hindeuten, dass die zuvor genannten Ziele erreicht wurden. Diese Hinweise können dann auf Erfolge im Projekt hindeuten. Dabei wurde die inhaltliche Strukturierung genutzt, da sie zum Ziel hat, nur „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S.98). Welche Inhalte das sind, bestimmen in diesem Fall die entwickelten Zielkategorien. So werden Paraphrasen zum Gegenstand der Zielkategorien aus dem Material extrahiert und unter den Kategorien zusammengefasst. Die herausgefilterten Paraphrasen beschreiben dann die möglichen Erfolge im Projekt.

#### 10.1.2.3 Schritt 3-4a: Erfolge interpretieren/Erfolgsfaktoren konstruieren

Um nun herauszuarbeiten, wie diese Erfolge entstanden – also welche Faktoren diese Erfolge möglicherweise begünstigten –, wird im dritten Schritt ein weiteres Analyseverfahren nach Mayring (2010) angewendet: die „weite Kontextanalyse“ oder auch „Explikation“. Bei der weiten Kontextanalyse wird „Zusatzmaterial über den Text hinaus“ (ebd., S.87) zur Interpretation einzelner Textstellen (hier der einzelnen Hinweise auf Erfolge) herangetragen.<sup>46</sup> In diesem Fall bedeutet

---

<sup>46</sup> Mayring sieht ursprünglich vor, Zusatzmaterial über den Urheber/die Urheberin des analysierten Textes zusammenzutragen, beispielsweise auch über die „Entstehungssituation des Textes“ (ebd., S. 89). Hier wird diese

dies, auf Handlungskonzepte und Theorien der Jugendarbeit zurückzugreifen, um Erklärungen dafür zu finden, welche Faktoren, also welche Handlungsweisen, die Erfolge im Projekt begünstigt haben. In einem vierten Schritt werden dann die gefundenen Hinweise zu Erfolgsfaktoren zur Förderung gesellschaftlichen Engagements benachteiligter Jugendlicher zu neuen Kategorien gebündelt.

### **10.1.3 Schwierigkeiten herausarbeiten – Analyseabschnitt (b)**

Wurden in Abschnitt (a) die Erfolge und möglichen Erfolgsfaktoren herausgearbeitet, so wird sich in Abschnitt (b) auf die Schwierigkeiten und die möglichen alternativen Handlungsweisen im Projekt konzentriert. Die im Folgenden beschriebenen drei Analyseschritte orientieren sich ebenfalls an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

#### 10.1.3.1 Schritt 1b: Datenmaterial hinsichtlich der Schwierigkeiten analysieren

Zur Analyse der Schwierigkeiten werden, ähnlich wie in Abschnitt (a), in einem ersten Schritt die Interviews mit den Fachkräften und Jugendlichen nach Äußerungen durchsucht, die auf Schwierigkeiten bei der Förderung hindeuten. Das bedeutet, es werden im Sinne der „induktiven Zusammenfassung“ (s.o.) Textstellen herausgefiltert, die die Schwierigkeiten im Projekt zum Gegenstand haben. Diese Textstellen werden anschließend wieder paraphrasiert. Die Paraphrasen werden dann analog zu Abschnitt (a) Schritt 1 ihren Inhalten entsprechend zu Kategorien zusammengefasst.

#### 10.1.3.2 Schritt 3-4b: Schwierigkeiten interpretieren/ mögliche alternative Handlungsweisen konstruieren

Im dritten Schritt wird, analog zu Abschnitt (a), eine „weite Kontextanalyse“ (s.o.) durchgeführt, indem auf Theorien und Handlungskonzepte der Jugendarbeit, aber auch auf die in Arbeitsabschnitt (a) herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren zurückgegriffen wird, um mögliche alternative Handlungsweisen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements zu entwickeln, die die zuvor herausgefundenen Schwierigkeiten umgehen können. Es wird also untersucht, ob die Erfolgsfaktoren aus Abschnitt (a) oder Theorien und Handlungskonzepte der Jugendarbeit Hinweise darauf geben können, wie mit den Schwierigkeiten umgegangen werden kann.

#### 10.1.3.3 Schritt 5: Handlungsempfehlungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements

Der letzte Schritt der Inhaltsanalyse soll die Ergebnisse aus den Analyseabschnitten (a) und (b) zusammenfassen. Hier werden die Erfolgsfaktoren aus Abschnitt (a) und die möglichen alternativen Handlungsweisen aus Abschnitt (b) zu Handlungsempfehlungen zur Förderung gesellschaftlichen Engagements zusammengefasst.

## **10.2 Die Gütekriterien**

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich nicht um eine bloße Technik, die an jedes Material gleich angelegt werden kann. Die Analyseschritte sind variabel und können „immer auf die konkrete Studie hin modifiziert werden“ (Mayring 2010, S. 50). Da es sich also nicht um eine quantitative Analyse mit „harten methodischen Standards“ (ebd., S. 51) handelt, diese Arbeit trotzdem dem Anspruch an eine wissenschaftliche Untersuchung genügen will, ist es notwendig, gewisse Gütekriterien zu beachten. Mayring (ebd., S. 116) schlägt dazu sechs Gütekriterien vor, die auch bei der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung fanden:

### **10.2.1 Verfahrensdokumentation**

Die Untersuchung wurde im Zuge dieser Arbeit ausreichend dokumentiert, indem hier das Vorverständnis und die Entwicklungen im Projekt erläutert wurden (vgl. Teil A dieser Arbeit), die Fragestellung dargestellt und die Methodik der Datenerhebung und -auswertung beschrieben und begründet wurde (vgl. Kapitel 10 dieser Arbeit). Dadurch ist eine transparente Darstellung des Forschungsverfahrens gesichert.

### **10.2.2 Triangulation**

Triangulation meint hier, während des Forschungsverfahrens immer wieder neue Perspektiven einzunehmen und so nach anderen Argumentationswegen zu suchen, die dann miteinander verglichen werden können. In dieser Arbeit wurde die Triangulation durch das Prinzip der Forschertriangulation (vgl. Flick 2005) gewährleistet, indem die Interpretationen im Prozess der Datenanalyse immer wieder einer Beratungsgruppe sowie dem Betreuer der Arbeit zum Kommentieren vorgelegt wurden. Die Anmerkungen der anderen Forscher wurden daraufhin mit den eigenen Interpretationen abgeglichen.

### **10.2.3 Kommunikative Validierung**

Die von Mayring geforderte kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse war in dieser Untersuchung auf Grund des organisatorischen und zeitlichen Aufwands nur begrenzt möglich. So wurden Teilergebnisse dieser Forschung den interviewten Fachkräften vorgelegt und von diesen als korrekt befunden.<sup>47</sup> Durch die Offenheit der Interviews war es außerdem möglich, bereits während der Befragungen kommunikativ zu validieren, indem Nachfragen zu einigen Aussagen der Fachkräfte und Jugendlichen gestellt wurden.

### **10.2.4 Argumentative Interpretationsabsicherung**

Die Interpretation des Datenmaterials sollte durch eine schlüssige Argumentation abgesichert werden. Dieses Gütekriterium wurde in der vorliegenden Untersuchung durch die Ausformulierung der Argumentation in der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7 bis 9) erfüllt. Dabei wurde die Argumentation dieser Arbeit durch Verweise auf Theorien zur Thematik gestützt.

### **10.2.5 Nähe zum Gegenstand**

Eine Nähe zum Forschungsgegenstand wurde allein durch das Erhebungsverfahren gesichert. Indem die Interviewer die Fachkräfte und Jugendlichen in ihren Jugendhäusern besucht und sie dort zu ihrem täglichen Handeln in der Einrichtung befragt haben, kann von einer Nähe zum Gegenstand ausgegangen werden.

### **10.2.6 Regelorientierung**

Mayring empfiehlt bei der Qualitativen Inhaltsanalyse die Konstruktion eines Ablaufmodells, das sich der Fragestellung anpasst und ein „systematisches und regelgeleitetes Vorgehen“ (ebd., S. 48) sichert. Das Ablaufmodell dieser Untersuchung wurde in Kapitel 10.1.1 dargestellt und beschrieben.

---

<sup>47</sup> Dabei handelt es sich um die in Kapitel 2 vorgestellten beteiligten Einrichtungen, die in Kapitel 4 vorliegenden Beschreibungen von Jugendcliquen sowie einige Angaben zu den Erfolgen und Erfahrungen der Fachkräfte.

## 11 Fragenkataloge

### 11.1 Leitfragen für Gruppengespräche mit Fachkräften zur Evaluation des Projekts GEBE-jungbewegt

Entwurf: Moritz Schwerthelm auf Grundlage des Fragebogens der Bertelsmann Stiftung

Einrichtung:

Leitung der Einrichtung:

Anschrift:

Teilnehmer jb-Weiterbildungen:

1. Fachkraft:

2. Fachkraft:

Gesamtanzahl Adressaten:

Im Projekt jb engagierte Adressaten:

Termin:

Zeit:

Interviewer:

Teilnehmer Interview:

Thema	Frage
<b>Einstieg Gruppendiskussion</b>	Vorstellung Anlass und Ziel der Befragung
<b>Fragen zur Einrichtung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit wann gibt es die Einrichtung?</li> <li>▪ Wie viele Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten hier?</li> <li>▪ Wie viele Besucher gibt es ungefähr? Was zeichnet sie aus?</li> </ul>
<b>Einstieg in jungbewegt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie kam es dazu, dass sich eure Einrichtung am Projekt GEBE bzw. jungbewegt beteiligt hat?</li> <li>▪ Von wem ging der Anstoß aus?</li> <li>▪ Wie wurde die Beteiligung in der Einrichtung kommuniziert? (Gegenüber den Kollegen/Gegenüber den Jugendlichen)</li> <li>▪ Welche Hoffnungen und Erwartungen habt ihr mit GEBE bzw. jungbewegt verknüpft? <ul style="list-style-type: none"> <li>– ... im Hinblick auf Kinder/Jugendliche</li> <li>– ... im Hinblick auf die Einrichtung insgesamt</li> </ul> </li> </ul>
<b>Engagementförderung vor jungbewegt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Rolle spielte Engagementförderung in eurer Einrichtung vor der Beteiligung an jungbewegt? <ul style="list-style-type: none"> <li>– Könnt ihr uns dazu ein Beispiel erzählen?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Umsetzungsprozess Projekte mit Jugendlichen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Projekte wurden im Rahmen von GEBE bzw. jungbewegt an eurer Einrichtung durchgeführt?</li> <li>▪ Könnt ihr uns von einem Beispiel erzählen, wie so ein neues Projekt entstanden ist?</li> </ul> <p><i>Wir möchten die Projekte genauer betrachten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie kam es zu dem Thema des Projekts?</li> <li>▪ Wie lange laufen/liefen die Projekte und welchen zeitlichen Umfang haben sie?</li> <li>▪ Wo finden die Projekte statt?</li> <li>▪ Gibt es finanzielle Mittel dafür?</li> <li>▪ Worüber konnten die Jugendlichen im Projekt selber entscheiden? Und wie haben die Jugendlichen darauf reagiert?</li> <li>▪ Habt ihr mit bestimmten Medien und Methoden gearbeitet? Mit welchen?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Form der Anerkennung und Resonanz erhalten die Jugendlichen?</li> <li>▪ Was wolltet ihr mit dem Projekt bei den Jugendlichen erreichen? Wurden diese Ziele erreicht?</li> </ul> <p><i>Wenn die Ziele erreicht wurden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was glaubt ihr: Warum ist das gelungen? Was waren wichtige Voraussetzungen für den Erfolg? <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erzählt bitte, woran ihr gemerkt habt, dass das Projekt gut läuft und vorankommt/vorangekommen ist?</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Wenn die Ziele nicht erreicht wurden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was glaubt ihr: Woran ist es gescheitert? Was waren wichtige Einflussfaktoren für den Misserfolg? <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erzählt bitte, woran ihr gemerkt habt, wenn das Projekt schlecht lief.</li> </ul> </li> <li>▪ Gab es Schwierigkeiten/Rückschritte bei der Durchführung der Projekte? Welche waren das? Wie seid ihr damit umgegangen?</li> <li>▪ Was war der absolute Tiefpunkt im Projekt?</li> <li>▪ Welche Veränderungen habt ihr bei den Jugendlichen wahrgenommen? Woran erkennt ihr diese? Inwiefern kamen sie durch das Projekt zu Stande?</li> </ul>
<b>Umsetzprozess Transfer in der Einrichtung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie hat sich die Beteiligung an jungbewegt auf die fachliche Arbeit in der Einrichtung ausgewirkt, auf eure pädagogischen Haltungen und Handlungsprinzipien?</li> <li>▪ Haben sich infolge der Beteiligung an jungbewegt Aufgaben, Rollen oder Funktionen verändert? Gibt es z.B. andere Entscheidungsabläufe oder wurden neue Gremien geschaffen?</li> <li>▪ Hat sich der Umgang zwischen den Mitarbeitern innerhalb der Einrichtung verändert?</li> <li>▪ Hat sich der Umgang zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen verändert? Woran beobachtet ihr das?</li> <li>▪ Ist die Idee von GEBE bzw. jungbewegt in der Einrichtung insgesamt akzeptiert und wird sie getragen? Gab oder gibt es Vorbehalte oder Widerstände?</li> <li>▪ Gab es Reaktionen von außen (Eltern/Schule/Vorgesetzte)? Wie sahen die aus und wie habt ihr reagiert?</li> <li>▪ Waren Außenstehende eingebunden? Wenn ja, erzählt doch mal von einem Beispiel.</li> <li>▪ Konnten weitere Mitarbeiter der Einrichtung für die Engagementförderung gewonnen werden?</li> <li>▪ Welche Bedingungen müssen eurer Ansicht nach erfüllt sein, um eine gelungene Verstetigung innerhalb der Einrichtung sicherzustellen?</li> </ul>
<b>Umsetzungsprozess Transfer in andere Ein- richtungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habt ihr mit anderen Einrichtungen zusammengearbeitet (z.B. Kita-Grundschule, Schulen)?</li> <li>▪ Wie konntet ihr diese Einrichtungen für Engagementförderung gewinnen? Sind feste Kooperationen entstanden?</li> </ul>
<b>Umsetzungsprozess Vernetzung in der Kommune</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gibt es ein Netzwerk von Einrichtungen, das sich zum Thema Engagementförderung austauscht und Partnerschaften organisiert?</li> </ul> <p><i>Wenn ja:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wer ist dabei?</li> <li>▪ Wie organisiert sich das Netzwerk?</li> <li>▪ Was bringt das Netzwerk für eure Arbeit?</li> <li>▪ Wie schätzt ihr den Erfolg des Netzwerks ein?</li> </ul> <p><i>Wenn es kein solches „Netzwerk“ gibt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Könntet ihr euch vorstellen, dass ein solches Netzwerk euch bei der Engagementförderung in eurer Einrichtung unterstützen würde?</li> <li>▪ Unterhaltet ihr Kontakte zu Einrichtungen aus anderen</li> </ul>

	Modellstandorten von jungbewegt? Wenn nicht, würdet ihr euch solche Kontakte wünschen?
<b>Ergebnisqualität und Engagementförderung nach jungbewegt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was war euer Highlight bei GEBe bzw. „jungbewegt“?</li> <li>▪ Welche Bilanz zieht ihr aus dem Projekt jungbewegt in eurer Einrichtung? Wurden die Erwartungen erfüllt? Habt ihr die gesetzten Ziele erreicht?</li> <li>▪ Wenn ihr daran denkt, was ihr schon geschafft habt und was ihr noch schaffen möchtet – wo steht ihr?</li> <li>▪ Welche Rolle wird Engagementförderung realistisch gesehen zukünftig in eurer Einrichtung spielen?</li> <li>▪ Welchen Unterstützungsbedarf habt ihr, um weiter Engagementförderung zu betreiben?</li> <li>▪ Welchen Rat würdet ihr Einrichtungen geben, die sich Engagementförderung zum Ziel gesetzt haben?</li> </ul>
<b>Beratung/ Weiterbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gut fühltet ihr euch durch die Beratungstreffen für die Praxis unterstützt?</li> <li>▪ Habt ihr regelmäßig im Internet Bericht erstattet?</li> <li>▪ Wie gut fühltet ihr euch durch die Online-Beratung für die Praxis unterstützt?</li> <li>▪ Habt ihr Anmerkungen oder Anregungen zur Weiterbildung?</li> </ul>
<b>Sonstiges</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gibt es sonst noch Dinge, die ihr uns gerne mitgeben möchtet?</li> </ul>

## 11.2 Leitfragen für Gruppengespräche mit Jugendlichen zur Evaluation des Projekts GEBe-jungbewegt

Entwurf: Moritz Schwerthelm auf Grundlage des Fragebogens der Bertelsmann Stiftung

Thema	Fragen
Einstieg	<p>Hallo .....! Danke, dass ihr an diesem Interview teilnehmt. Wir, Frau X und Herr Y, arbeiten in einem Projekt, an dem die Pädagoginnen und Pädagogen (oder wie nennt ihr die Fachkräfte hier?), die in eurem Jugendzentrum arbeiten, teilgenommen haben. In diesem Projekt ging es darum, wie die Besucher im Jugendzentrum und im Stadtteil sich für ein Thema aus ihrem Alltag einsetzen können, das sie wirklich interessiert. Wir wollten, dass die Fachkräfte die Jugendlichen unterstützen, ihr Ding zu machen, egal um was es ging. Jedenfalls sollten die Jugendlichen erfahren können, das sie etwas können, und sie sollten auch anderen Leuten zeigen, was sie meinen und wollen. Ihr habt mitgemacht, seid also die Expertinnen und Experten, von denen wir am besten erfahren können, was das Projekt gebracht hat. Darum würden wir euch gerne ein paar Fragen stellen, um etwas über eure Meinungen zu hören, zu dem, was ihr hier zusammen mit den „Pädagoginnen und Pädagogen“ gemacht habt. Eure Antworten sind wichtig, weil sie uns helfen besser zu verstehen, was gut und was schlecht an dem Projekt war. Wir fragen auch noch Jugendliche in anderen Jugendzentren, die an diesem Projekt teilgenommen haben. Dann schauen wir uns alle Antworten an, versuchen, sie zusammenzufassen und zum Schluss in einem Buch zu veröffentlichen, sodass auch andere Menschen, die in Jugendzentren arbeiten, eure Meinung zum Projekt lesen können. Wir fassen eure Antworten so zusammen, dass die Leute, die das dann lesen, nicht wissen, wer was gesagt hat. Wir nennen keine Namen. Ihr bleibt also anonym und könnt in diesem Interview sagen was ihr wollt, weil nachher keiner weiß, wer was gesagt hat. Wir erzählen auch den Pädagoginnen und Pädagogen aus eurem Jugendzentrum nichts davon. Da es um eure Meinung geht, gibt es nur richtige Antworten. Wir sind hier nicht in der Schule, das, was ihr sagt, ist richtig und wichtig.</p>

Vorstellung der Jugendlichen	Könnt ihr uns erzählen, wie ihr heißt und was ihr hier im Jugendzentrum so macht? Habt ihr noch Fragen? Falls nicht, legen wir los und stellen euch die erste Frage:
<b>Projektstart</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie kam es zum <i>Projekt</i>? Erzählt doch mal wie das <i>Projekt</i> losging.</li> </ul>
<b>Prozess</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was habt ihr in dem Projekt gemacht?</li> <li>▪ Über was im Projekt konntet ihr selbst entscheiden? Und wie fandet ihr das? Erzählt bitte mal ein Beispiel.</li> <li>▪ Fallen euch Dinge ein, über die ihr auch noch gern mehr mitbestimmt hättet?</li> <li>▪ Was war gut an dem Projekt? Was war Mist an dem Projekt?</li> <li>▪ Was oder wer hat geholfen? Was oder wer hat behindert?</li> <li>▪ Was für ein Ergebnis oder Produkt kam bei dem Projekt heraus? Wie findet ihr das Ergebnis?</li> <li>▪ Hat euch das Projekt etwas gebracht? Was denn? Wieso ist das wichtig?</li> </ul>
<b>Mitarbeiter</b> <b>Beziehung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was haben denn die Pädagogen, Fachkräfte, Mitarbeiter im <i>Projekt</i> gemacht?</li> <li>▪ Wie ist das Verhältnis zwischen euch und den Mitarbeitern? Wie haben die euch im Projekt unterstützt? Oder auch nicht?</li> </ul>
<b>Dritte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was haben andere, die nichts mit dem <i>Projekt</i> zu tun hatten/die nicht ins Jugendzentrum kommen, dazu gesagt? Und wie fandet ihr das?</li> </ul>
<b>Ergebnis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habt ihr das Gefühl, dass durch das Projekt etwas anders ist? Was denn? Wie kam das?</li> <li>▪ Die Leute, die eure Pädagoginnen und Pädagogen beraten haben und die das Gesamtprojekt finanzieren, wollten, dass ihr euch mehr mit euren Themen zeigt, und auch anderen Leuten im Jugendhaus oder in der Stadt zeigt, was ihr meint und wollt, und dass ihr überhaupt mehr mitbestimmen könnt, was im Jugendhaus und/oder im Stadtteil geschieht. Ist davon irgendetwas passiert? Was denn? Was nicht? Wie kam das?</li> </ul>
<b>Zukunft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was wollt ihr in Zukunft noch für Projekte machen?</li> <li>▪ Was braucht ihr, um im Jugendhaus und im Stadtteil mehr sagen zu können, was ihr meint und wollt?</li> </ul>

## 12 Auswertung der Ziele

Nr.	In GEBE formulierte Zielsetzungen	Quelle	Kategorie
1	Sozial und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen „Zugänge zum gesellschaftlichen Engagement“ ermöglichen	Meinhold-Henschel 2010	Zugänge ermöglichen
2	Fachkräfte unterstützen, „eine neue subjektorientierte pädagogische Praxis zu entwickeln und ihr Aufgaben- und Rollenverständnis zu reflektieren“	Meinhold-Henschel 2010 S.53	Professionalisierung/ Weiterbildung
3	„ganzheitlich an der Biografie der Kinder und Jugendlichen orientierte Angebote“ entwickeln	Meinhold-Henschel 2010 S.53	subjekt-/lebensweltorientierte Angebote
4	Angebote „ausgehend von den Handlungsweisen und Themen“ der Jugendlichen	Sturzenhecker Folie 5	subjekt-/lebensweltorientierte Angebote
5	Vernetzung von KiTa, Schule und außerschulischer Jugendarbeit in der Kommune	Meinhold-Henschel 2010 S.53	Vernetzung/ Kooperation
6	Entwicklung methodischer Ansätze zum pädagogischen Aufgreifen des gemeinsamen Alltags in der Einrichtung	Sturzenhecker S.2	Methodik
7	Entwicklung von Methoden, die den Arbeitsbedingungen in der Einrichtung angemessen und somit machbar sind	Sturzenhecker S.3	Methodik
8	„Handeln der Kids beobachten, darin Themen entdecken und aufgreifen“	Sturzenhecker Folie 6	subjekt-/lebensweltorientierte Angebote
9	„Gesellschaftlichkeit“ der Themen erkennen und darauf Bezug nehmen“	Sturzenhecker Folie 6	Anerkennung
10	Jugendliche artikulieren in einer Öffentlichkeit ihre Themen	Sturzenhecker Folie 6	Öffentlichkeit ermöglichen
11	„Verankerung der Engagementförderung in Kindertagesstätten, Schulen und außerschulischer Bildungsarbeit durch Entwicklung von praxisnahen Konzepten“	Bertelsmann Projektbeschreibung 2011 S. 5	Verankerung/ Konzeptualisierung in der Einrichtung
12	„Regionale und überregionale Vernetzung der relevanten Akteure aus Politik, Bildungslandschaft und gemeinnützigem Sektor“	Bertelsmann Projektbeschreibung 2011 S. 5	Vernetzung/ Kooperation
13	„Einbeziehung der Perspektive junger Menschen bei der Entwicklung von Angeboten“	Bertelsmann Projektbeschreibung 2011 S. 5	subjekt-/lebensweltorientierte Angebote
14	„konsequente Einbeziehung junger Menschen und ihre Partizipation bei Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationsschritten“	Meinhold-Henschel eNewsletter 2011	Partizipationschancen

		S.4	
15	Durch gesellschaftliches Engagement Bildung ermöglichen	Meinhold-Henschel 2010 S.51	(Selbst-) Bildungschancen
	<b>Ziele, die in den Interviews genannt werden:</b>	<b>Quelle</b>	<b>Kategorie</b>
16	Publizieren und Erwähnung der Einrichtung. Gute Leistung des offenen Bereichs herausstellen	F1 06:46	Promotion der Einrichtung
17	Neue pädagogische Ideen und Ansätze kennenlernen lernen	F1 07:15	Methodik
18	Nach dem Schulwechsel sollen die Kids die Einrichtung weiterhin besuchen. „Einheitsgefühl schaffen“, „Binden“. Partizipation spielt dabei keine starke Rolle, laut Pädagogen	F1 08:00	Identifikation/Integration mit der Einrichtung
19	Durch Beteiligung der Kids an Bewerbungsgesprächen dafür sorgen, die richtige Person für die Kids einzustellen. Durch Mitbestimmung als Eigenes empfinden?	F1 18:08	Effizienz von Einstellungsverfahren
20	Partizipation muss Standard werden	F1 31:18	Verankerung/ Konzeptualisierung in der Einrichtung
21	Neue Handlungsansätze ausprobieren	F2 07:26	Methodik
22	„Jugendliche an dem beteiligen, was schon stattfindet, und an dem, was sie selber wollen“	F3 03:15	Partizipationschancen
23	Entwicklung des pädagogischen Handelns. „Bringt den Mitarbeitern auch was“. Was, wird leider nicht erwähnt	F3 04:50	Professionalisierung/ Weiterbildung
24	Die Clique ans Haus binden, so dass sie mehr davon haben. – „Integrieren“	F4 05:20	Identifikation/Integration mit der Einrichtung
25	Die Jugendlichen aktivieren	F4 05:50	Aktivierung der Jugendlichen
26	Jugendliche erwischen, die vorher durchs Sieb gefallen sind, nicht erreicht wurden	F4 20:35	Aktivierung der Jugendlichen
27	Jugendliche sollen Anerkennung bekommen	F5 07:00	Anerkennung
28	Soziale Kompetenzen erweitern	F5 07:00	(Selbst-) Bildungschancen
29	Jugendliche sollten Selbstvertrauen erwerben	F5 25:35	(Selbst-) Bildungschancen
30	Neue Ideen/ Ansätze, wie man die Jugendlichen fördern kann, auf ihr Handeln reagieren kann. „Wie kommen wir an die Interessen der Jugendlichen ran?“	F6 16:15	Methodik
31	Jugendliche sollen mehr Eigeninitiative zeigen	F6 17:10	Aktivierung der Jugendlichen
32	An die Jugendlichen rankommen, bei denen es überall brennt	F7 05:45	Aktivierung der Jugendlichen
33	Einmal erfahren, dass sie nicht überall als Störenfriede angesehen werden und auch mal Anerkennung bekommen	F7 07:42	Anerkennung
34	Für das Team: gezielter Zeit nehmen für das, was man eigentlich schon immer machen will (Jugendliche partizipieren lassen)	F7 08:20	Professionalisierung/ Weiterbildung und Partizipationschancen

### 13 Interpretation der Ziele

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
Jugendlichen Zugänge zu gesellschaftlichem Engagement eröffnen	Fachkräfte sollen für die Jugendlichen Möglichkeiten schaffen, sich zu engagieren	Jugendliche engagieren sich gesellschaftlich. Dabei entscheiden sie selbstbestimmt, welche Zugänge/ Möglichkeiten sie nutzen, aber auch, welche nicht ihren Vorstellungen und Interessen entsprechen.	Zielkategorie nicht ausdrücklich erwähnt. Es scheint für sie nicht das Ziel zu sein, sondern eine Methode, um die anderen Ziele zu erreichen.			
Vernetzung und Kooperation von pädagogischen Einrichtungen	Fachkräfte vernetzen sich mit Kollegen zur Förderung GE	Jugendliche haben nicht nur in einem Teilbereich ihres Lebens die Möglichkeit sich zu engagieren.	Zielkategorie nicht erwähnt			

<sup>48</sup> WZ = Wirkungsziel; HZ = Handlungsziel; Pv = Projektverantwortliche; Fk = Fachkräfte

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
Jugendlichen Öffentlichkeit und Resonanz ermöglichen	Fachkräfte schaffen Rahmen in Öffentlichkeiten, in dem sich Jugendliche zutrauen, ihre Anliegen und Interessen zu artikulieren. Und ermöglichen Resonanz für die Jugendlichen. Fachkräfte sind sich der Wichtigkeit von Resonanz für gesellschaftliches Engagement bewusst.	Jugendliche artikulieren ihre Anliegen und Interessen in Öffentlichkeiten und erfahren Resonanz.	Zielkategorie nicht erwähnt, bis auf „Anerkennungserfahrungen“			
Jugendlichen Anerkennungserfahrungen ermöglichen	Siehe Fachkräfte. Fachkräfte beobachten und handeln orientiert an den Stärken der Jugendlichen.	Jugendliche erfahren Anerkennung für ihr Handeln zur Förderung ihres GE.	Hier Widerspruch zur Defizitperspektive der Fachkräfte		Jugendliche erfahren Anerkennung für ihr Handeln. Jugendliche handeln selbstbewusst.	Fachkräfte geben den Jugendlichen Anerkennung für ihr Handeln und ermöglichen ihnen Anerkennungserfahrungen in Öffentlichkeit.

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
Subjektorientierte Angebote konzipieren vs. subjektorientierte Arbeitsansätze entwickeln	Fachkräfte entwickeln subjektorientierte Arbeitsweisen zur Förderung von GE. Fachkräfte nehmen Bezug auf die Interessen und Themen der Jugendlichen.	Jugendliche nehmen wahr, dass ihre Interessen und Anliegen von den Fachkräften aufgegriffen werden.	Zielkategorie wird nicht ausdrücklich erwähnt. Sie wollen aber subjektorientierte Angebote aus Gründen der Effizienz konzipieren.		(Siehe dazu Effizienz und Effektivität der pädagogischen Arbeit)	
Professionalisierung der Fachkräfte	Veränderung der Haltungen, Arbeitsweisen und Einstellungen der Fachkräfte gegenüber den Jugendlichen. Fachkräfte nehmen eine bildungsorientierte Perspektive ein.	Jugendliche fühlen sich mehr defizitär wahrgenommen.	Zielkategorie wird nicht ausdrücklich benannt. Nur in Bezug auf neue Methoden, die die Fachkräfte möglicherweise als Handlungstechnologien zur effizienteren und effektiveren Arbeit nutzen wollen.		(Siehe dazu Effizienz und Effektivität der pädagogischen Arbeit)	
Aneignung neuer Methoden und Handlungsansätze	Fachkräfte nutzen neue Methoden und Handlungsansätze zur Förderung des	Jugendliche erfahren sich als selbstbestimmte Subjekte, wenn sie wahrneh-	Fachkräfte haben eine Auswahl an Methoden und Handlungswei-		Jugendliche werden von sich aus aktiv.	So auf das beobachtete Handeln der Jugendlichen reagieren, dass Engagement-



Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
	GE. Fachkräfte erkennen die Themen und Interessen der Jugendlichen.	men, dass sich das Handeln der Fachkräfte auf sie und ihre Themen bezieht.	sen, die sie je nach Bedarf einsetzen können.  (Siehe dazu auch Effizienz und Effektivität der pädagogischen Arbeit)			chancen für Jugendliche eröffnet werden. Die Anwendung der neuen Methoden soll Jugendliche aus der Passivität holen.
Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen	Fachkräfte eröffnen den Jugendlichen Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung der Gesellschaft bzw. der kleinen Gesellschaft des JUZ.	Jugendliche erfahren, wie es ist, etwas mitzubestimmen, dass sie das Recht dazu haben und mitverantwortlich für etwas sein können; sie werden zu Mitgestaltern einer demokratischen Gesellschaft, zumindest in der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses.	Fachkräfte eröffnen den Jugendlichen Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung der Gesellschaft bzw. der kleinen Gesellschaft des JUZ.		Jugendliche beteiligen sich an dem, was schon stattfindet (Siehe dazu Effizienz und Effektivität der pädagogischen Arbeit).	
Effizienz und Effektivität der pädagogischen Arbeit	Zielkategorie nicht erwähnt		Fachkräfte wissen, welche Angebote „etwas bringen“ und welche	Das pädagogische Handeln soll mit einem möglichst	Jugendliche nutzen die Angebote der Fachkräfte.	Angebote orientieren sich an den Interessen der Jugendlichen, und Jugendliche

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
			nicht. Und können dementsprechend ihre Arbeit konzipieren.	geringen Einsatz von Ressourcen möglichst viel bei den Jugendlichen bewirken.	Angebote haben Effekt auf das Handeln der Jugendlichen.	konzipieren die Angebote mit.
Verankerung der Projektideen in den beteiligten Einrichtungen	Beteiligte Fachkräfte tragen die Projektideen in ihr Team.		Verankerung der Projektideen im Team und im Leitbild der Einrichtung (hier eher WZ Einrichtung).	Eine Fachkraft: „Partizipation könnten wir ins Leitbild mit aufnehmen.“		
Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung	Zielkategorie nicht ausdrücklich erwähnt, aber Ziel könnte der Erhalt des Arbeitsfelds OKJA sein.		Sicherung der Einrichtung (hier eher WZ Einrichtung)	Durch Publikationen und Projektteilnahme können Fachkräfte ihre Arbeit legitimieren und finanzielle Mittel einwerben.		
Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung steigern vs. Jugendlichen	Fachkräfte unterstützen die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Jugendlichen in der	Beteiligte Jugendliche entwickeln das Eigene im Jugendhaus, indem sie die Einrichtung	Jugendliche sichern durch Identifikation die Einrichtung (hier eher WZ Einrichtung)		Jugendliche sollen etwas für die und in der Einrichtung tun. Und Jugendliche	Jugendliche an das Haus „binden“. „Gemeinschaftsgefühl“ erzeugen, indem sie die Jugendlichen

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
che erfahren sich als Teil der „embryonic society“ Jugendhaus	Einrichtung. Fachkräfte verstehen sich als Demokratie-/Partizipationsassistenten der Jugendlichen innerhalb der Einrichtung.	mitgestalten. Jugendliche können sich als mitverantwortliche Subjekte der kleinen Gesellschaft des Jugendhauses erfahren.	tung).		che identifizieren sich mit der Einrichtung.	mitgestalten lassen.
Erziehung vs. Eröffnung von Bildungschancen	Fachkräfte eröffnen Jugendlichen (Selbst-) Bildungschancen. Fachkräfte erkennen die Themen und Interessen der Jugendlichen und greifen diese auf, um Selbstbildung zu ermöglichen.  BILDUNG	Jugendliche eignen sich aktiv Welt und Gesellschaft an und bilden sich selbst.  Jugendliche sind selbstbestimmte und selbstbewusste autonome Subjekte.			Jugendliche haben soziale Kompetenzen.  Jugendliche handeln verantwortungsvoll und sozial.	„Soziale Kompetenzen“ der Jugendlichen fördern und stärken. Soziale Defizite der Jugendlichen abbauen.  ERZIEHUNG

Zielkategorie	Projektverantwortliche		Fachkräfte			
	WZ <sup>48</sup> Fachkräfte (Was die Pv bei den Fk bewirken wollen)	WZ Jugendliche (Was die Pv bei den Jugendlichen bewirken wollen)	WZ Fachkräfte (Was die Fk bei sich bewirken wollen)	HZ Fachkräfte (Was die Fk machen wollen, um bei sich etwas zu bewirken)	WZ Jugendliche (Was die Fk bei den Jugendlichen bewirken wollen)	HZ Jugendliche (Was die Fk machen wollen, um etwas bei den Jugendlichen zu bewirken)
Jugendliche aktivieren vs. Fachkräfte sensibilisieren	Jugendliche sollen nicht künstlich motiviert werden, sondern Fachkräfte sollen ihre Themen und Motive entdecken und zur Förderung ihres GE aufgreifen. Fachkräfte sollen die Defizitorientierung aufgeben.  BILDUNG	Jugendliche engagieren sich entsprechend ihrer Interessen und Themen. Jugendliche handeln aktiv und selbstbestimmt.			Jugendliche sollen von sich aus aktiv werden, Angebote vorschlagen und durchführen, Verantwortung übernehmen und sich in der Einrichtung, aber auch im Stadtteil engagieren.	Fachkräfte wollen Jugendliche durch die Förderung des GE aktivieren.  ERZIEHUNG

## 14 Auswertung der Erfolge

Nr.	Hinweise auf erreichte Ziele (Erfolge)	Quelle
<b>Jugendlichen Zugang zu gesellschaftlichem Engagement ermöglichen</b>		
1	„Das sind Gründe, warum wir immer wiedergekommen sind.“	J1 09:30
2	Beteiligung an Bewerbungsverfahren	J1 25:00
3	„Ich konnte zwar nicht so oft, aber wenn ich konnte, dann habe ich geholfen.“	J2 16:46
4	„Wir haben uns das ja ausgedacht, weil wir damit vielleicht auch irgendwas damit anstellen später. Zum Beispiel was Gutes für die Einrichtung oder für die anderen Besucher des Jugendhauses.“	J2 19:15
5	Jugendliche organisieren für kleinere Kinder ein Spiel bei einer Jugendfreizeit.	J2 25:52
6	Verantwortungsübernahme für andere (benachteiligte) Menschen	J3 04:30
7	Freizeit ist dort „gut investiert“.	J3 13:10
8	Würden sich auch bei anderen kleineren Projekten engagieren	J3 ab 31:00
1	Bewusstere Engagement-/Partizipationsförderung	F5 14:45
2	Engagement eröffnet, indem die aktuelle Situation des Jugendbereichs geschildert wurde	F6 21:35
3	Nennt verschiedene Projekte gesellschaftlichen Engagements	F7 09:00
4	Partizipative, demokratische Prozesse zur Budgetverwaltung	F7 37:15
<b>Vernetzung und Kooperation von pädagogischen Einrichtungen</b>		
1	Schule und Gemeinnützige Einzelfallhilfe, aber nicht zu gesellschaftlichem Engagement	F1 36:45
2	Kooperationen mit Schulen vorhanden	F2 51:50
3	Kooperationen mit Jugendeinrichtungen und Jugendsozialarbeit, aber nicht zur Förderung gesellschaftlichen Engagements	F3 54:00
<b>Jugendlichen Öffentlichkeit und Resonanz ermöglichen</b>		
1	„Wir wollten auch anderen zeigen, dass wir was können und dass uns das Spaß macht.“	J1 03:30
2	Jugendliche berichten von Theater- und Tanzauftritten.	J1 14:18
3	Jugendliche verkaufen ihre Produkte auf Märkten (Öffentlichkeit). Haben Lust, „aber nicht alleine“.	J2 11:09
4	Diskurse mit Mitschülern zur Begründung ihres gesellschaftlichen Engagements	J3 21:08
5	Anerkennung bei „Ehrenamtstag“ von „älteren Leuten, die halt nicht daran glauben, dass Jugendliche sich engagieren“	J3 26:00+26:30
1	Jugendliche reagieren Selbstbewusst auf die Aberkennung der Anwohner.	F3 10:35
2	Außenwand gestaltet und negative Resonanz von Anwohnern und ehemaligen Nutzern bekommen	F3 16:30
3	Folgeaufträge für die Jugendlichen von Schulen	F3 01:09:15
4	Jugendliche baten von sich aus, beim Turnier angemeldet zu werden. In Öffentlichkeit zeigen wollen	F4 23:55
5	Treten in Öffentlichkeit, bekommen Anerkennung (Film und Preis)	F5 21:05

6	Öffentlichkeit ermöglicht. Film gezeigt auf Nachbarschaftsfest. Wenn auch nur zum Teil getraut	F7 11:06
<b>Jugendlichen Anerkennungserfahrungen ermöglichen</b>		
1	Rückmeldung bei Auftritten über die Fachkräfte, aber auch von Zuschauern. („Warst du nicht der Junge, der da auf der Bühne stand?“ – „Das fand ich schön.“)	J1 20:35
2	Jugendliche wollen den Interviewern unbedingt ihre Produkte präsentieren. Es scheint, als würden sie lieber ihre Produkte als sich selbst zeigen. Die Sache steht im Vordergrund.	J2 12:15
3	Anerkennung von Mitschülern und der Familie	J3 12:40+23:20
4	Anerkennung bei „Ehrenamtstag“	J3 26:00
1	Dank für die gute Beteiligung am Bewerbungsverfahren	F1 17:30
2	Jugendliche fühlen sich durch Partizipation mehr wertgeschätzt und wahrgenommen.	F1 29:30
3	Die Jugendlichen werden ernster von uns genommen.	F2 09:08
4	Jugendliche sind stolz auf das, was sie machen – Selbstbewusstsein.	F2 45:15
5	Haben sich positive Rückmeldung „von uns geholt“.	F3 17:40
6	Jugendliche suchen selbst Anerkennung für ihr Handeln. – Sie sehen dabei die Möglichkeit, wirklich Anerkennung zu bekommen. Inszenierung!	F3 56:56
7	Treten in Öffentlichkeit, bekommen Anerkennung (Film und Preis [300€, die sie aber dem Projekt gespendet haben])	F5 21:05
8	Jugendliche werden als Experten anerkannt.	F7 14:52
9	Jugendliche bekommen positive Rückmeldungen bei der Filmpräsentation.	F7 24:40
<b>Subjektorientierte Angebote vs. Arbeitsweisen entwickeln</b>		
Arbeitsweisen		
1	Jugendliche fordern ein, dass die Fachkräfte auf sie eingehen (Beispiel: Ausflüge).	J1 36:30
2	Die Jugendlichen haben das Gefühl, dass das, was sie machen, „spontan kam, so freiwillig“.	J2 06:10
3	Auch wie sie es machen ist spontan, „aus dem Kopf so“.	J2 08:40
4	„Die meisten kennen sich damit aus.“ – Aufgreifen der Stärken der Jugendlichen	J2 16:27
5	Fachkräfte „greifen den Jugendlichen unter die Arme“. Die Jugendlichen sind „sehr froh über die Unterstützung“.	J3 06:35
6	Jugendliche bestimmen das Angebot mit.	J6 44:45
1	Jugendliche bestimmen, was und wie sie es machen und organisieren es selbst. Ferienprogramm	F1 11:19
2	Nicht mehr von oben herab sagen: „So und so, du machst das jetzt“, sondern fragen, „Habt ihr Lust dazu, was wollt ihr machen?“	F1 25:45
3	Weg von der aufgesetzten vorbestimmten Pädagogik/Angeboten	F2 06:20
4	Die Jugendlichen werden ernster von uns genommen.	F2 09:08
5	„Wir machen das so, wir ihr das wollt und zusammen.“	F2 22:35
6	Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen und Fachkräften ermöglichen; hier zur Gestaltung einer Außenwand	F3 18:26
7	Jugendliche begeistert von neuen Handlungsmöglichkeiten	F3 19:50

8	Jugendliche passen die Angebotsvorschläge der Fachkräfte ihren Interessen entsprechend an.	F7 17:50
9	Weniger Angebote und Aktionen; Raum schaffen für die Handlungsweisen und Interessen der Jugendlichen.	F7 35:00
<b>Angebote</b>		
	Keine Hinweise	
<b>Professionalisierung der Fachkräfte</b>		
1	Der theoretische Begriff Partizipation ist greifbarer und praktischer geworden, und die Partizipation, die schon da war, ist bewusster geworden.	F1 20:20
2	„Der Prozess ist bewusster geworden.“	F1 23:00
3	Rahmenbedingungen werden erklärt, falls Grenzen der Partizipation auftauchen.	F1 29:00
4	Wir haben uns verändert. Wir hören mehr zu; was wollen die eigentlich. Die Jugendlichen werden ernster von uns genommen.	F2 06:07 und 09:08
5	Sichtweise hat sich geändert. Beispiel: Fernseher selbst organisieren lassen, wenn sie einen wollen	F2 40:00
6	Nicht Aufpasser, sondern Ansprechpartner	F3 33:50
7	Pädagogen machen die Erfahrung, dass manche Regeln nicht nötig sind und Jugendliche diese manchmal zu Recht übergangen (Beispiel: Schlafenszeit bei der Einrichtungsübernachtung).	F3 39:10
8	Zurück zu den Ursprüngen, ohne Bürokratie und „Verregelung“, vorgesetzte Angebote. „Im Offenen Bereich passt es halt hin.“ Dort gehen Sachen, die in der Schule oder in der KiTa nicht gehen (Bsp.: bis 5 Uhr wach bleiben).	F3 40:20
9	Gemeinsame Fallgespräche im Team sind häufiger geworden.	F3 42:20
10	Hätten sich der eigentlichen Aufgaben vergewissert und nicht die Jugendlichen vernachlässigt, weil die Kinder einfacher sind	F4 18:05
11	Andere Art der Herangehensweise und Beobachtung der Jugendlichen. Fachkräfte handeln anders, hören den Jugendlichen zu.	F6 40:45
12	„Geht mit einem anderen Blickwinkel in die Arbeit rein. Das Entscheidende, dieses negative Denken, wenn irgendwo was angerichtet wurde, das erstmal zu hinterfragen, warum das so gemacht wurde. Diese ganze Denkweise hat sich da schon verändert.“	F6 40:45
13	Mehr Beobachten, mehr Zutrauen, mehr Verantwortung abgeben	F7 30:15
<b>Aneignung neuer Methoden und Handlungsansätze</b>		
1	Beobachten und Dokumentieren	F1 am Anfang
2	Praxismethoden, die ich mir merken werde und in Zukunft nutzen will. Beispiel: Einstellungsverfahren.	F6 19:20
3	Methoden, wie man an die Interessen dran kommt. Dass es um die Interessen geht, wusste er schon immer.	F6 42:30
4	Konkrete Projekte, bei denen Kinder als Experten mitentscheiden können (Schimpfwörter und Hass- und Lieblingsorte.)	F7 09:45
5	Nennt Spiegeln als gestalterische Methode	F7 13:51
6	Gestalterische Methoden zur Resonanz	F7 24:40
<b>Jugendlichen Partizipationschancen eröffnen</b>		

1	„Ich hab eigentlich nicht so viel entschieden, aber ich hatte das Gefühl, dass ich mitentscheiden kann.“	J1 05:13
2	Beispiele für Mitgestaltung bei Festen	J1 08:35
3	Beteiligung an Bewerbungsverfahren	J1 25:00
4	„Wir kamen auf die Idee, selber mal sowas zu machen. Und erstmal mit der Pädagogin drüber gesprochen.“	J2 15:55
5	„Was wir wollen wird auch versucht zu machen. Sie versuchen soweit wie möglich uns dabei zu helfen, was wir auch wollen.“ „Erprobungsprozesse“ (Müller/Marc/Schulz 2005/2008)	J2 21:55
6	„Es gibt viel, was wir hier selber entscheiden können.“ Die Erklärungen deuten aber sehr auf Mitbestimmung und -gestaltung hin, auch auf Mitverantwortung, aber nicht auf Selbstbestimmung.	J3 04:35
7	„Das hat auch was damit zu tun [dass die Jugendlichen so lange mitarbeiten], dass man selber wollte.“	J3 14:25
8	Sehen sich als zuständig für den Jugendbereich (Verantwortung), aber eigentlich „nur sauber halten“	J4 01:40
9	Äußern konkrete Wünsche. - Großer Fernseher, Play Station, GTA 5	J4 03:40
10	Fachkraft nimmt Vorschläge auf, wenn sie finanziell möglich sind. Falls nicht, begründet er die Ablehnung.	J4 07:05
1	Die wollen das, dann haben wir das gemacht: Zelten auf dem Gelände.	F2 12:22
2	Einfordern der Rechte (Beispiel: Küche auf einmal wieder gesperrt)	F2 21:49
3	Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen und Fachkräften ermöglichen; hier zur Gestaltung der Außenwand	F3 18:26 + 23:45
4	Pädagogen machen die Erfahrung, dass manche Regeln nicht nötig sind und Jugendliche diese manchmal zu Recht übergehen. (Beispiel.: Schlafenszeit bei der Einrichtungsübernachtung)	F3 39:10
5	„Gestaltung des eigenen Aufenthaltsraums so wie man will.“	F4 09:30
6	Jugendliche haben Einfluss auf Öffnungszeiten.	F4 11:50
7	Jugendliche können Wochenendfreizeit mitbestimmen und mitgestalten.	F4 14:05
8	Weniger Reglementieren mehr Miteinander	F4 26:35
9	Bewusstere Engagement-/Partizipationsförderung	F5 14:45
10	Jugendliche werden als Experten anerkannt.	F5 18:44
11	Partizipative, demokratische Prozesse zur Budgetverwaltung	F7 37:15
<b>Effizienz und Effektivität der eigenen pädagogischen Arbeit</b>		
1	Die Jugendlichen, die neue Regeln gemacht haben, halten sich daran, andere nicht.	J1 41:39
1	Muss nicht mehr alleine die Ideen bringen. Wir müssen eben nur zuhören.	F2 39:10
2	„Ich hatte eigentlich einen stressfreien Tag.“ Hat gelernt, dass ihre Arbeit „ruhiger läuft, wenn man nicht alles reglementiert.“ Tage viel ruhiger verbracht, weil nicht ständig konsequent sein und auf das Einhalten von Regeln achten	F3 05:40
3	Weniger Stress, durch Ausstieg aus dem Sanktionismus	F4 16:25
<b>Verankerung der Projektideen in der Einrichtung</b>		
Verfasstheit		



1	„Wir wollten eine Fachkraft einstellen, die auf unsere Ideen und Wünsche eingeht.“	J1 26:40
2	Jugendliche wollten Regeln verändern, aber Pädagogen haben sich nicht darauf eingelassen.	J1 41:20
1	„Unsere gesamte Herangehensweise an alle Sachen anders aussieht als vor dem Projekt.“ Bei allen Entscheidungen wird die Projektidee eingebunden. „Die Arbeit wird nicht weniger, aber ich muss nicht mehr alleine die Ideen bringen.“	F2 37:20
2	Es durchdringt alles. „Wie ein Virus, der sich so ausbreitet. Wie eine Kettenreaktion.“	F2 49:20
3	Jugendliche äußern von allein Wünsche.	F4 12:30
4	Bewusstere Engagement-/Partizipationsförderung	F5 14:45
5	Möglichkeiten zur Mitbestimmung und -gestaltung werden an verschiedenen Stellen eingeräumt.	F5 51:00
6	Es werden immer mehr Partizipationschancen erkannt.	F6 33:44+44:45
7	Beispiel für Partizipation in der Einrichtung auf sehr niedriger Ebene (Mitbestimmung, aber kaum Mitgestaltung und Selbstbestimmung)	F7 07:00
<b>Verfassung</b>		
1	Beteiligung an Bewerbungsverfahren	J1 25:00
2	Patenschaften für Bereiche des Hauses	J1 25:00
1	Zukunftswerkstätten	F1 09:30
2	Patenschaften für Bereiche des Hauses	F1 10:10
<b>Legitimierung der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung</b>		
1	Ergebnisse des Projekts können für die Beantragung weiterer Projekte genutzt werden.	F5
2	Neues Image der Jugendarbeit. Mehr als „Billard/Kicker“	F5 01:05:00
<b>Identifikation der Jugendlichen mit der Einrichtung steigern vs. Jugendliche erfahren sich als Teil der „embryonic society“ Jugendhaus</b>		
Identifikation mit der Einrichtung		
1	Bei der Frage an die Jugendlichen, wie lange sie schon ins Jugendhaus kommen, entsteht eine kleine Konkurrenz zwischen den Jugendlichen, wer schon am längsten Besucher ist. Dies kann auf eine Identifikation mit der Einrichtung hindeuten. - <i>Einrichtung</i>	J2 27:05
2	„Unsere kleine jungbewegt Familie“ – Beziehung (familiär)	J3 13:45
3	Bin schon von klein auf hier.	J4 01:00
4	„Wir mögen alles daran. Das ist unsere einfache Zuflucht.“	J4 03:06
1	Jugendliche wurde mehr an die Einrichtung „gebunden“. – <i>Einrichtung</i>	F1 08:00
2	Jugendliche sagt: „Oh, du hast mich doch ganz doll lieb. Können wir nicht ‚das und das‘ machen?“ – <i>Beziehung</i>	F2 09:50
3	Jugendliche erzählen Pädagogen private Geschichten. – <i>Beziehung</i>	F2 34:00
4	Anerkennungsvolle Beziehung führt zu respektvollem Umgang auf beiden Seiten. – <i>Beziehung</i>	F3 13:45
5	Öffnung der Jugendlichen gegenüber den Mitarbeitern. – <i>Vertrauen</i>	F3 29:00

6	Da ist jemand, der mir zuhört und mich auch machen lässt – Zutrauen und <i>Vertrauen</i>	F3 30:05
7	Vertrauen in die Pädagogin – <i>Beziehung</i>	F3 1:00:00
8	Bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und Mitarbeitern	F4 16:00
9	Mehr Vertrauen gegenüber den Mitarbeitern: offener, keine Heimlichtheiten. – <i>Vertrauen</i>	F4 29:00
10	Verspricht sich durch die neue Herangehensweise andere Beziehungen zu den Jugendlichen	F6 41:45
11	Jugendlicher will gern Praktikum in der Einrichtung machen. Sieht, dass er dort Möglichkeiten hat sich einzubringen	F7 21:35
12	Mehr Vertrauen zu den Fachkräften. – <i>Vertrauen</i>	F7 28:30
<b>Jugendliche in der „embryonic society“</b>		
1	Das ist aber auch der Fehler der Fachkräfte, weil die die Nutzung des Saals nicht richtig organisiert haben (zur Entstehung des Saalverbots).	J1 12:59
2	Beteiligung an Bewerbungsverfahren	J1 25:00
3	Wahl für die Teilnehmenden am Bewerbungsgespräch	J1 29:30
4	Jugendliche bestimmen gemeinsam die Regeln für ihren Jugendbereich. (Betreuer wollten die erst alleine machen, darum sind die Jugendlichen selbstständig losgegangen und haben andere Jugendliche gefragt.)	J1 38:39
<b>Erziehung vs. Jugendlichen Bildungschancen eröffnen</b>		
<b>Bildung</b>		
1	„Ich bin eine Person, die gerne bei etwas mitmacht.“	J1 04:20
2	Jugendliche wollen Verantwortung übernehmen. (Im Zuge einer Cheerleader-Gruppe, die nicht mehr stattfindet, weil die Ehrenamtliche nicht mehr kommt.)	J1 17:50
3	„Ich bin selbstbewusster geworden, weil die uns gezeigt haben, dass, wenn uns was nicht gefällt, wir das auch sagen.“ (Auftritte) „Ich hab gelernt laut vor anderen zu Reden.“	J1 23:45
4	Jugendliche sagen, dass sie es gut finden, in der Einrichtung etwas versuchen zu können. „Das vielleicht mal was, was wird.“	J2 10:05
5	Formale Bildung zu einer bestimmten Thematik bekommen	J3 02:30
6	Selbstsicherheit, „Stups in Richtung Selbstständigkeit“. Hat auch berufliche Perspektiven aufgezeigt.	J3 10:30
7	Soziale Empathie entwickelt und Offenheit gegenüber anderen Menschen	J3 15:08
8	Mehr in der Gesellschaft mit eingeschlossen	J3 16:00

9	Historisches Bewusstsein zu Lebensumständen damals und heute, durch die Arbeit mit älteren Menschen	J3 19:35
10	„Sichtweisen“ haben sich verändert.	J3 25:50
11	Unterhalten sich mit Fachkraft. „Manchmal finden wir auch Themen.“ Themen: Fußball, Formel 1 und was man so machen kann... Ausflüge und so.	J4 04:28
1	„Kids sind selbstbestimmter. Sie formulieren eher was sie wollen und das mit Nachdruck.“	F2 11:07
2	Jugendliche reagieren selbstbewusst auf die Aberkennung der Anwohner.	F3 10:35
3	Teilweise Jugendliche der Gruppe selbstbewusster geworden. Die aktiveren Teilnehmer. Selbstbildungsprozesse bei jenen der Gruppe, die wirklich aktiv waren	F3 35:50
4	Thema der Jugendlichen aufgegriffen	F4 10:50
5	Selbstbildung; Jugendliche hätten sich entwickelt.	F5 26:10 + 47:40
6	Jugendliche sehen sich selbst als Experten für ihre Lebenswelten an.	F5 35:45
7	Eltern respektieren die Bedürfnisse der Jugendlichen. Jugendliche erkennen, dass sie andere Bedürfnisse haben als ihre Eltern (Selbstbewusstsein/Selbstbestimmtheit).	F5 44:10
8	Jugendliche sind selbstbewusster geworden.	F5 46:14
<b>Erziehung</b>		
1	„Soziale Kompetenz“ entwickelt	J3 16:10
2	Gelernt „sich selbst zu konzentrieren und auch zu kontrollieren“	J3 25:18
1	Jugendliche sind bei Regelverstößen immer einsichtig gewesen. Uns ist „nie jemand dumm gekommen.“ „Ja, morgen bringe ich Graffitiertferner mit.“	F3 13:10
2	„Keine Heimlichtuereien mehr, was vorher der Fall war.“	F4 29:39
3	„Wir haben sehr positive Entwicklungen in ihrer Biographie.“ „Vom E-Kind zum normal Schüler geworden.“	F5 26:02
4	„Hat sie mit Sicherheit in Entwicklung weiter gebracht.“	F7 29:00
<b>Aktivierung der Jugendlichen vs. Sensibilisierung der Fachkräfte</b>		
<b>Sensibilisierung Fachkräfte</b>		
1	Beteiligung an Bewerbungsverfahren	J1 25:00
1	Bedeutung von Aufführungen und anderen Festen für die Partizipationschancen ist bewusster geworden.	F1 24:30
2	Kids sind selbstbestimmter. Sie formulieren eher was sie wollen, und das mit Nachdruck.	F2 11:07
3	Interview wird durch Kind gestört, Fachkraft deutet dies aber spontan nicht als „Ungezogenheit“ sondern als ein Einfordern der Rechte in der Einrichtung.	F2 41:00
4	Einsicht der Pädagogen, dass die Jugendlichen auch etwas ganz alleine zustande bringen und diese das auch selbst begreifen.	F2 44:40
5	„Die [Jugendlichen] fanden das ganz entspannt, dass ihnen nicht ständig jemand über die Schulter geguckt hat, und hat gemeckert.“	F3 06:40

6	Erklärungen zur Besonderheit der OKJA und ihrer Möglichkeiten. Freiwilligkeit und Offenheit	F3 26:50
7	Handeln der Jugendlichen nicht mehr als Störfaktor empfunden	F4 15:00
8	„Wenn man denen was zeigt oder was gibt, wo sie sich auch beweisen können, kommt da manchmal auch richtig was rum.“	F4 23:10
9	Weniger Reglementieren, mehr Miteinander	F4 26:35
10	Partizipation als gesetzlicher Auftrag bewusst	F5 01:07:45
11	Fachkraft erkennt nun auch andere Partizipations- und Engagementmöglichkeiten.	F6 33:44
12	Greift Konflikte auf	F7 14:08
13	Achtet mehr darauf, was von den Jugendlichen kommt und eröffnet ihnen mehr Chancen	F7 30:15
<b>Aktivierung Jugendliche</b>		
1	„Ich bin nicht zu denen gekommen, sondern die kamen nach getaner Arbeit zu mir.“	F3 06:15
2	Jugendliche haben eigene Materialien mitgebracht, um eine Wand fertig zu stellen.	F3 21:20
3	Teilweise Jugendliche der Gruppe selbstbewusster geworden. Die aktiveren Teilnehmer	F3 35:50

<b>Antworten der Fachkräfte zur Frage „Wenn ihr daran denkt, was ihr schon geschafft habt und was ihr noch schaffen möchtet – wo steht ihr?“</b>		
	<b>Angaben der Fachkräfte in Prozent</b>	<b>Begründung</b>
F1	60%	Verankerung fehlt (Verfassung)
F2	50%	Noch kein Selbstläufer; selbstbewusst in Öffentlichkeit
F3	keine Angaben	
F4	keine Angaben	
F5	80%	Selbstverwaltung und Öffentlichkeit
F6	50%	Jugendliche noch nicht selbstständig, aber Arbeitsweisen kommen langsam im Team an.
F7	70%	Bräuchte mehr Zeit mit den Jugendlichen. Schritt in die Öffentlichkeit fehlt noch.

## 15 Auswertung der möglichen Erfolgsfaktoren

Nr.	Kategorie	Hinweise in den Interviews	Quelle	Hinweise in Theorie und Handlungskonzepten
1	Leitung	Leitung hat Begeistert und Interessiert berichtet. Motivation des Teams	F1 05:06	
		Geschäftsführer stand dahinter.	F2 02:56	
2	Beratung	„Nichts hat mir so viel gegeben wie GEBE“ im Vergleich zu anderen Qualifizierungen.	F2 04:02	
		Fachlich-theoretischer Input	F3 01:18:00	
		Man muss sich immer wieder an die Arbeitsprinzipien erinnern; Refreshing – Fortbildung.	F4 17:15	
3	Reflexion	Austausch, mit anderen darüber reden	F2 50:05	
		Mehr Austausch im Team	F3 42:40	
		Regelmäßige Absprachen im Team: Was ist wie gelaufen?	F3 44:45	
		Regelmäßige Berichterstattung führt zu Reflexion – „es ist qualitativ geworden“.	F5 12:15	
4	Kreativität	„Ich freu mich auch, dass wir ein bisschen kreativer sein können.“	F2 06:33	Harald Blum: Arendt und Problem der Kreativität?
5	Engagement der Fachkräfte	Ehrgeiz, dran bleiben, es immer wieder versuchen	F2 08:50	Engagement der Fachkraft (vgl. Scherr/Sturzenhecker 2014)
		Innere Bereitschaft der Mitarbeiter, sich auf das Konzept einzulassen	F3 45:05	
6	Kontrolle der Fachkräfte	Rechenschaftsdruck gegenüber den Projektträgern – die Pflicht, beobachten und dokumentieren zu müssen	F5 29:45	
7	Handlungsprinzipien	Beobachten und Deuten der Jugendlichen (gutes Beispiel)	F2 41:25	Sturzenhecker 2015 i.E.
		Beobachten – Reflektieren – Austauschen	F6 44:50	
8	Liebe	Nicht loslassen, immer wieder Gesprächsangebote, immer wieder auf sie zugehen	F2 42:00	„Liebe“ bei Honneth, Kampf um Anerkennung
		Vertrauensvorschuss	F5 09:30	
		Der naive Pädagoge, der Vertrauen in die Jugendlichen hat und nicht von vornherein den Jugendlichen etwas aberkennt	F5 38:50	
9	Verlässlichkeit	Kontinuität herstellen. Feste Zeiten pro Woche und tägliche Ansprechpartner	F3 01:35	
		Zeit, verlässliche Struktur	F3 44:30	
		Feste pädagogische Ansprechpartnerin (Projektbetreuung) für die Jugendlichen	F5 32:20	
10	Anerkennung für	Anerkennung für die pädagogische Arbeit	F2 50:25	Honneth, Arendt, Blum, Sturzenhecker

	Fachkräfte	Bestätigung durch andere Fachkräfte oder die Berater und zeitnahe Kommentare von den Beratern	F6 32:50	cker
11	Aushandeln	Aushandeln zwischen Jugendlichen und Pädagogen	F3 18:25	Pädagogischer Diskurs; Schmidt 2014; Hamburger (2008)
		Beratungsrunde mit den Jugendlichen statt Konsequenz	F3 43:00	
		Gegenseitige Erwartung klar kommunizieren	F4 27:05	
		Das Handeln der Jugendlichen aushalten, wenn die Fachkräfte anders handeln würden. Jugendliche sollten eigene Erfahrungen machen.	F5 55:40	
12	Authentizität	Authentisch sein, Pädagoge muss selbst an Engagement glauben.	F5 01:05:00	Holzkamp „Sternstunden“
		Fachkraft muss ihre „Talente mit in die Waagschale werfen“ und „authentisch sein“. Jugendliche müssen eigene Interessen der Fachkräfte sehen.	F6 05:45	
13	Kleine Schritte	„Wege der kleinen Schritte“ – den Jugendlichen nach und nach mehr Verantwortung übertragen	F5 18:10 + 55:00	Wygotski „Zonen der nächsten Entwicklung“
		Kein Erwartungsdruck an irgendwelche tollen Projekte	F6 44:40	
		Lieber erstmal mehrere kleine Aktionen als große Projekte	F6 28:00	
14	Konkurrenz	Positive Konkurrenz zwischen den Jugendlichen	F5 31:50	Eher Rivalität um Anerkennung. Darum unter Anerkennung

## 16 Auswertung der Schwierigkeiten

Nr.	Kategorie	In den Interviews formulierte Schwierigkeiten (Paraphrasen)	Quelle
2	Diskontinuität – Offenheit als Herausforderung	Unregelmäßige Besuche der Jugendlichen und Einflüsse „von außen“ (Streit zwischen den Kids, Schulprobleme ...)	F2 19:58 min
		Kein Selbstläufer. Immer wieder neue Anreize geben. Kurzlebige Projekte mit schnellem Erfolg	F2 32:25 min
		Müssen noch zu viel lenken	F2 47:45 min
		Zu langatmige Projekte – Jugendliche machen dicht.	F2 51:25 min
		Alle zugesagt, keiner gekommen – Jugendliche manchmal nicht zuverlässig.	F3 33:00 min
		Jugendliche flüchten auf Grund einer neuen Mitarbeiterin, die Hausaufgabenhilfe anbietet – fehlende Kontinuität?	F3 1:04:30
		Jugendliche kommen nicht mehr. Verbindlichkeit	F4 11:50; 35:05
		Jugendliche wünschen sich Angebot, kommen dann aber nicht.	F4 14:10
		„In der Schule ist es einfacher, Jugendliche zu erreichen und zu mobilisieren.“ – „Wir sind ja kein Pflichtprogramm.“	F5 45:35
		Unzuverlässigkeit der Jugendlichen bzgl. des Erscheinens	F5 52:10
		Fachkräfte spielen kaum eine Rolle für die Jugendlichen im Jugendbereich. Ab und zu kommt er mal rein. Unterhalten	J4 04:17
		Kommunikation kommt nicht zustande.	F6 31:00
		Äußern selten eigene Ideen, und wenn sie etwas äußern und die Fachkräfte das organisieren, kommen sie nicht.	F6 25:00
		„Laufpublikum“, „Sehen das nicht als ihr Zuhause“ (Jugendliche nennen die Einrichtung allerdings „Zuflucht“)	F6 30:30
Keine Kontinuität seitens der Jugendlichen	F7 22:50		
3	Öffentlichkeit erschließen	Noch nicht in die Öffentlichkeit mit ihren Sachen getreten	F2 48:00 min
		Jugendliche haben sich mit ihren Graffitis nicht in die große Öffentlichkeit getraut: Teilnahme an Workshop	F3 14:30 min
		Anwohner reagieren skeptisch auf das Eigene/ die Selbstbestimmung der Kids.	F3 16:35 min
		Schritt in die Öffentlichkeit war schwierig. Angst vor Aberkennung. Viele kamen nicht zur Aufführung des Films.	F7 18:42 + 23:45
		Dialog zwischen Öffentlichkeit und Jugendlichen kam noch nicht zustande.	F7 49:40
4	Hierarchien	Hierarchie in der Jugendgruppe	F3 37:00 min
		Hierarchien unter den Jugendlichen; wobei Macht bei Jugendlichen aus Familien mit eher hohem kulturellen Kapital	F5 01:00

		Hierarchien. Regeln Dinge untereinander und holen nicht die Fachkraft. Auch Ausschluss von anderen Gruppen	J4 09:00
		Hierarchien unter den Jugendlichen	F6 29:33
5	Transfer ins Team	Keine pädagogische Ausbildung der anderen Kollegen. Die sagen: „Bei mir zu Hause würde das nicht gehen.“	F2 10:43 min
		Bei den Mitarbeitern hängt es von der Ausbildung ab. Die, die keine Ausbildung haben, haben zwar „das Herz auf dem rechten Fleck“, können aber die Sichtweise auf die Kinder nicht ändern. (Beispiel Duzen: „Sie lassen sich hier Duzen?“ [18:14 min])	F2 16:45 min
		Die Mitarbeiter haben sich nicht weiterentwickelt. Kein Interesse an neuen Ansätzen: „Läuft doch...“ Leiter meint, es liegt an der Ausbildung der Erzieher, also zu wenig Sozialpädagogen eingestellt. Erzieher versorgen und passen auf.	F6 36:00
		Nicht alle im Team tragen die Ansätze. Wollen schneller eingreifen, mehr kontrollieren. Vor allem die, die bei den Beratungstreffen nicht da waren. „Pädagogische Bedenken, manche Themen freizugeben“ (41:25)	F7 30:35
6	Ressourcen	Personalmangel	F1 51:00 min
		Zeitressourcen, die durch tägliche Arbeit und andere Projekte aufgebraucht werden	F2 36:45 min
		Schwierigkeit seitens der Pädagogen, Kontinuität herzustellen. „Feste Zeiten nehmen können“, Zeitnot – führte zu Rückschritten	F3 21.50 min
		Familienhaus, Stadtteilzentrum – Jugendliche nicht mehr die einzige Zielgruppe	F3 28:15 min
		Knappe Zeitressourcen der Fachkräfte	F4 15:15
		Zeitaufwand	F5 40:30
		Nicht genug Zeit	F6 24:00
		Probleme behindern die Förderung. „Feuerwehr spielen“	F7 38:30
		Zeitnot	F7 22:35
7	Grenzen der Partizipation?	Lehnen eine Mitarbeiterin ab und fordern die Kündigung	F2 11:25 min
		Mitbestimmung sind Grenzen gesetzt. - Beispiel: Alkohol in der Einrichtung oder Gewalt	F2 13:40 min
		Jugendliche reizen die neuen Rechte aus. Beispiel: Bei Ausflug wird öffentliches Eigentum beschmiert. „Wie reglementiere ich jetzt?“ – Gar nicht, sie hat es „überhört.“ („Bleiben trotzdem Jugendliche“) (12:44 min)	F3 10:20 min
		Handlungszwang bei Gewalt oder Beleidigungen	F1 33:45 min
		Auch die Pädagogen hatten Probleme, neue Regeln festzusetzen. Wo beginnt und endet der Freiraum? Beispiel: „Wo reglementiere ich jetzt?“ in der Situation mit dem Ausflug.	F3 10:53 min



	Grenze des Freiraums: Illegalität	F3 15:15 min
	Machtkämpfe/Rollenkonflikte zwischen Jugendlichen und Mitarbeitern	F5 01:00 + 35:50



