

# Sprungbrett Schulabschluss?

Sozialpädagogische Begleitung für vom Bildungssystem  
entkoppelte junge Menschen

Evaluation des Pilotprojekts PREJOB

April 2018 – Dezember 2020

Prof. Dr. Frank Mücher

unter Mitarbeit von  
Larissa Krause (BA)

Fachbereich I. Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie  
Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe  
Immanuel-Kant-Str. 18-20  
44803 Bochum  
Tel. +49/(0)234-36901-190  
Mail: [muecher@evh-bochum.de](mailto:muecher@evh-bochum.de)



Frank Mücher

Sprungbrett Schulabschluss

Diese Quelle bitte unter Angabe der URL wie folgt zitieren:

Mücher, Frank (2021): Sprungbrett Schulabschluss? Sozialpädagogische Begleitung für vom Bildungssystem entkoppelte junge Menschen. Evaluation des Pilotprojekts PREJOB April 2018 – Dezember 2020, Bochum: Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.



# Sprungbrett Schulabschluss?

Sozialpädagogische Begleitung für vom Bildungssystem  
entkoppelte junge Menschen

Evaluation des Pilotprojekts PREJOB  
April 2018 – Dezember 2020

Prof. Dr. Frank Mücher  
unter Mitarbeit von  
Larissa Krause (BA)

Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe  
Fachbereich I: Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie

2021

# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung.....  | 4  |
| 2. PREJOB: Projektbeschreibung und konzeptionelle Grundlagen .....  | 6  |
| 2.1 Von der ‚Flex Fernbeschulung für Straßenjugendliche‘ zu PREJOB.....   | 6  |
| 2.2 PREJOB: Individuelle Beschulung und sozialpädagogische Begleitung .....   | 7  |
| 2.3 Konzeptionelle Ziele: Brücke zur Ausbildung und gesellschaftlichen Teilhabe.....  | 9  |
| 3. Zielsetzung der Untersuchung.....  | 11 |
| 3.1 Methodisches Vorgehen: Sozialpädagogische Adressat_innenforschung.....  | 11 |
| 3.2 Die Gestaltung von Bildungsprozessen als Gegenstand sozialpädagogischen Handelns .....                                  | 12 |
| 4. Ergebnisse der Untersuchung .....  | 14 |
| 4.1 Zielgruppe von PREJOB.....  | 14 |
| 4.1.1 Schulabgänge ohne Abschluss und Ausbildungsplatz .....  | 14 |
| 4.1.2 Vom Bildungssystem entkoppelte junge Menschen .....   | 14 |
| 4.2 Problemstellungen der Teilnehmenden.....  | 15 |
| 4.2.1 Familiäre Ursachen .....  | 16 |
| 4.2.2 Soziale und gesundheitliche Problemstellungen.....  | 26 |
| 4.2 Erfahrungen im Schul- und (Aus-)Bildungssystem .....  | 35 |
| 4.4 PREJOB – Unterschiede zum Regelschulsystem .....  | 40 |
| 4.4.1 Vermittlungswege .....  | 41 |
| 4.4.2 Unterschiede zum Regelschulsystem .....   | 43 |
| 4.5 Erfahrungen im Rahmen der Beschulung und sozialpädagogischen Begleitung .....   | 47 |
| 4.5.1 Beurteilung des Lernangebots.....   | 47 |
| 4.5.2 Stellenwert der sozialpädagogischen Begleitung.....   | 49 |
| 4.6 Veränderungen der Lebensführung .....   | 53 |
| 4.6.1 Veränderungen auf der Ebene der Alltagsstruktur .....   | 54 |
| 5. Darstellung von Bildungsprozessen: Exemplarische Fallanalysen .....  | 61 |
| 5.1 Antonia B.: „...und seitdem denke ich auch ein bisschen so, dass ich alles so nach und nach mache“ .....                | 61 |
| 5.2 Fallbeispiel 2 Tobias K.: „Was für ein Riesenunterschied in so einer kurzen Zeit eigentlich alles passieren kann“ ..... | 64 |
| 5.3. Fallbeispiel 3 Meike T.: „Ich will mir ein Leben aufbauen auf meine eigene Art und Weise“ ...                          | 67 |
| 5.4 Sozialpädagogische Begleitung von informellen Bildungsprozessen .....   | 70 |
| 6. Ausblick: Anschlussperspektiven für die Weiterentwicklung von PREJOB .....   | 73 |
| 7. Literaturverzeichnis.....  | 78 |

## 1. Einleitung

Vorliegende Untersuchung stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Modellphase des Projektes 'PREJOB : Sprungbrett Schulabschluss' vor, die von April 2018 bis Dezember 2020 im Auftrag der Off Road Kids Stiftung durchgeführt wurde. Sie beschäftigt sich aus biographischer Perspektive primär mit der Frage, wie das Bildungsangebot von PREJOB von seinen Adressat\_innen wahrgenommen wird. Neben einer flankierenden Beratung in Form von Supervisionssitzungen mit den beteiligten sozialpädagogischen Fachkräften, bei der die Organisations- und Projektentwicklung im Vordergrund stand, war der empirische Teil der Begleitforschung vornehmlich auf die Situation der Teilnehmenden gerichtet. Im Rahmen biographisch orientierter Interviews wurden diese darüber befragt, wie sie das Bildungsangebot von PREJOB wahrnehmen und inwieweit sich durch ihre Teilnahme ihre persönliche Situation mit Blick auf eine Stabilisierung ihrer Lebenslage und auf gesellschaftliche Teilhabe verändert habe.

In ihrem Schwerpunkt befasst sich die Untersuchung also mit der Lebenssituation von vom (Regel-)Schulsystem entkoppelten jungen Menschen und fragt danach, welchen Beitrag Soziale Arbeit im Kontext einer sozialpädagogisch gestützten Bildungsmaßnahme leisten kann, Bildungs- und somit Zukunftsperspektiven für diese Adressat\_innengruppe aufzubauen. Aus diesem Blickwinkel soll im Rahmen einer Langzeitstudie beobachtet werden, inwieweit sich die Lebenssituation der Teilnehmer\_innen durch die Beschulungsmaßnahme (mutmaßlich positiv) verändert. Ausgangspunkt sind dabei sowohl Überlegungen, die der Projektkonzeption zugrunde liegen, als auch Parameter, die aus dem wirkungsbasierten Evaluationskonzept von PHINEO abgeleitet sind und den Förderbedingungen zu Grunde liegen.

PREJOB verfolgt als ein von der SKala-Initiative und in Kooperation mit PHINEO gefördertes Projekt eine Vorstellung von Wirkung, nach deren Auffassung sich eine durch soziale Maßnahmen erzeugte Wirkung in einer Veränderung in der Lebensführung und darüber hinaus in einer Veränderung gesamtgesellschaftlicher Umstände bemerk- und auf unterschiedlichen Ebenen aufzeigbar machen lässt. Bezogen auf die Zielsetzung des Projekts möchte PREJOB durch seine sozialpädagogisch begleitete Beschulung nicht nur eine Stabilisierung der Lebenssituation erreichen, sondern seinen Teilnehmer\_innen darüber hinaus gesellschaftliche Teilhabe in Form eines qualifizierenden Abschlusses für den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich die Untersuchung auf einer bildungsbezogenen Ebene mit der Fragestellung, inwieweit durch die Projektteilnahme subjektive Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei den Teilnehmer\_innen initiiert werden können. Damit sollen nicht nur bloße Veränderungen erfasst, sondern diese auch im Kontext von subjektiven Bildungserfahrungen reflektiert werden. Der Blick auf den Erwerb schulischer Qualifikationen wird

somit also um die Perspektive auf (informelle) Bildungsprozesse und veränderte Handlungskompetenzen erweitert, die eben häufig erst die Voraussetzung für den Erwerb schulischer Qualifikationen darstellen.

Im Rahmen einer Praxisforschung fließen dabei, neben den Ergebnisse der biographischen Interviews, die mit 18 Teilnehmer\_innen der Modellphase geführt wurden, auch Erkenntnisse aus Supervisions- und Teamsitzungen sowie von den Mitarbeiter\_innen erhobene statistische Daten in Bezug auf Teilnahme, Beschulung und das Erreichen von Abschlüssen mit in die Betrachtung ein. Über die genannten Fragstellungen hinaus zielt die Untersuchung somit auch auf eine weitergehende Projektentwicklung, die Impulse für die Fortschreibung des Projektes geben möchte.

Namentlich bedanken möchte ich mich an dieser Stelle beim Vorstandsvorsitzenden der Off Road Kids Stiftung Markus Seidel, den Dortmunder Mitarbeiter\_innen des PREJOB -Teams Timm Riesel, Lara Schneider, Esther Ernst sowie dem Leiter der Dortmunder Streetwork-Station Jens Elberfeld, ohne deren Unterstützung und Engagement die Durchführung der Forschungsarbeiten nicht möglich gewesen wäre. Das Gleiche gilt für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des PREJOB-Projektes, die mir offen und bereitwillig über ihr Leben, ihre Erfahrungen, ihre Alltagsnöte und Sorgen, aber auch über ihre Hoffnungen und Zukunftswünsche erzählt haben. Darüber hinaus danke ich Rainer Lienemann, der die meisten Interviews transkribiert hat sowie meiner studentischen Mitarbeiterin Sarah Niemann, die an der Aufarbeitung des Datenmaterials beteiligt war. Als weitere Projektmitarbeiterin war Larissa Krause in der Endphase des Schreibens an der Erstellung des Manuskripts beteiligt. Ihr danke ich für ihre Ideen und kritische Diskussionsbereitschaft.

## 2. PREJOB: Projektbeschreibung und konzeptionelle Grundlagen

### 2.1 Von der ‚Flex Fernbeschulung für Straßenjugendliche‘ zu PREJOB

Das Projekt PREJOB geht auf eine Erprobung der ‚Flex Fernbeschulung für Straßenjugendliche‘ am Off Road Kids-Standort Köln zurück. Im Rahmen eines durch den Innovationsfond des Kinder- und Jugendhilfeplans im Bereich Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Modellprojekts fanden dort bereits zwischen 2014 und 2016 erste Versuche, minderjährigen Jugendlichen aus dem Straßenumfeld mittels Fernbeschulung einen Haupt- oder Realschulabschluss zu ermöglichen, statt. Die Fernbeschulung einzelner Straßenjugendlicher verstand sich dabei als ein Teil des Beratungsangebots der Streetwork-Station. In seiner wissenschaftlichen Begleitstudie kam das DJI jedoch zu dem Fazit, „dass sich eine Flex-Beschulung für die Zielgruppe der minderjährigen Straßenjugendlichen – zumindest beim Träger Off Road Kids mit seinem geringen Anteil minderjähriger Beratungsnehmer/innen – als keine oder ggf. nur im Einzelfall geeignete Bildungsmaßnahme herausgestellt hat“ (Beierle/Hoch 2017, S.23). War es bei der BfFSFJ Förderung eine explizite Voraussetzung, dass es sich bei den Teilnehmenden der geförderten Projekte um Minderjährige handeln muss, so richtet sich PREJOB hingegen an eine breitere Zielgruppe, die junge Menschen im Alter bis zum 27. Lebensjahr anspricht und somit eher der von Off Road Kids in der Straßensozialarbeit anvisierten Zielgruppe aus dem Wohnungslosenumfeld entspricht.

Darüber hinaus wurde das Konzept der Flex Fernbeschulung für Straßenjugendliche, vor allem im Hinblick auf die personelle Ausstattung sowie die räumliche und die technische Infrastruktur modifiziert. Unter einem eigenen Namen wurde PREJOB am Standort Dortmund<sup>1</sup> als eine von der Streetwork-Station Off Road Kids getrennt agierende Organisationsform geschaffen, die zwar im selben Stockwerk eines innerstädtisch gelegenen Büro- und Geschäftsgebäudes angesiedelt ist, dabei aber eine räumlich und personell getrennt agierende Einheit bildet. Die Trennung zwischen Straßensozialarbeit (Off Road Kids) und Bildungsangebot (PREJOB) ermöglicht es, unabhängig voneinander zu agieren, und bietet den Teilnehmenden so die Möglichkeit einer gezielteren Förderung bei einer zentralen Erreichbarkeit in der Innenstadt.

Das Bildungsangebot von PREJOB ist in die Bereiche sozialpädagogische Begleitung und Lernbegleitung unterteilt. Der Bereich Sozialarbeit umfasst dabei derzeit zwei Vollzeitstellen und eine Teilzeitstelle, die mit Fachkräften der Sozialen Arbeit besetzt sind. Die primären Aufgaben der Sozialarbeiter\_innen sind darin zu sehen, die Akquise der Teilnehmer\_innen und die Organisation des Bildungsangebotes durchzuführen, sowie den Teilnehmenden in Bezug auf ihre Lebensführung und bei auftretenden Alltagsproblemen Beratung zu bieten. Neben den

---

<sup>1</sup> Die Off Road Kids Stiftung unterhält neben Dortmund, Hamburg und Köln auch in den Städten Berlin und Frankfurt a.M. Streetworkstationen.

sozialpädagogischen Fachkräften beschäftigt PPEJOB weiterhin vier Lernbegleiter\_innen<sup>2</sup>, die den Teilnehmenden als Ansprechpersonen in schulischen Fragen zur Verfügung stehen. Räumlich verfügt das Projekt neben zwei Büro- und Beratungsräumen über einen Lernraum, der den Teilnehmer\_innen abgrenzbare Arbeitsplätze bietet, einen Besprechungsraum, der für Beratungsgespräche und individuelle Lernförderung (Nachhilfe) genutzt werden kann sowie eine kleine Teeküche. Die Zahl der Teilnehmenden ist seit Projektbeginn von den 20 in der Konzeption anvisierten Teilnehmer\_innen auf 30 Personen gewachsen, von denen im September 2020 aber lediglich 16 Personen aktiv an der Beschulung teilgenommen haben.<sup>3</sup> In der Pilotphase konnten so bisher neun Teilnehmer\_innen einen Schulabschluss erreichen.<sup>4</sup>

## 2.2 PREJOB: Individuelle Beschulung und sozialpädagogische Begleitung

Im Gegensatz zu schulischen Angeboten des zweiten Bildungswegs verfolgt das Bildungsprogramm von PREJOB einen anderen Schwerpunkt. PREJOB möchte jungen Menschen ohne Schulabschluss eine ihrem Wissens- und Bildungsstand entsprechende individuelle – und vor allem sozialpädagogisch begleitete – Beschulung bieten, die dabei deutlich über schulflankierende Maßnahmen wie etwa Schulsozialarbeit hinausreicht und die unabhängig vom Schuljahresbeginn ohne Wartezeiten begonnen werden kann. Das Projekt richtet sich vor allem an aus dem Straßenumfeld stammende junge Menschen, die sich aber unter anderem mit Hilfe der Off Road Kids-Streetworker\_innen in ihrer Wohn- und Lebenssituation soweit stabilisiert haben, dass sie zur Wiederaufnahme von schulischen Maßnahmen bereit sind; die aber gleichzeitig weiterhin einen hohen sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen und für die eine Regelbeschulung etwa in Form von Abendschule oder VHS zur Zeit auf Grund von etwa institutionellen Ängsten, sozialen Phobien oder einer weiterhin fragilen Lebenssituation noch zu hochschwierig wäre.

Neben der schulischen Förderung bietet PREJOB – und darin ist der eigentliche Schwerpunkt des Projekts zu sehen – eine intensive sozialpädagogische Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte. Im Rahmen eines Bezugsbetreuungssystems werden die Teilnehmenden dabei von der Vorbereitung, d.h. der eingehenden Informationsphase und der Bildungsstandanalyse, bis hin zum Abschluss der Beschulung sozialpädagogisch begleitet. Die sozialpädagogischen Fachkräfte agieren dabei als eine Schlüsselperson, die sowohl für die Koordination der Beschulung verantwortlich ist, als auch als zentrale\_r Gesprächspartner\_in bei allen persönlichen Belangen dient. Augenscheinlichstes Merkmal ist dabei eine starke

---

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um Lehramtsstudierende, die auf der Basis von Werkstudent\_innenverträgen beschäftigt sind.

<sup>3</sup> Zu diesem Zeitpunkt war die Beschulung bei sieben Teilnehmer\_innen zeitlich ausgesetzt und bei sieben weiteren Teilnehmer\_innen dauerhaft.

<sup>4</sup> Dabei ergab sich folgende Verteilung auf die Jahre: 2018: 1 Hauptschulabschluss; 2019: 1 Haupt- und ein Realschulabschluss; 2020: 6 Hauptschulabschlüsse. 2021 waren 10 insgesamt Teilnehmer\_innen für die Prüfungen angemeldet. Die Ergebnisse standen bei Abfassung des Berichts noch aus.

biographische (Adressat\_innen-)Perspektive, die an der Lebenswelt der Teilnehmenden ausgerichtet ist. So werden bereits im Aufnahmegespräch die Lebensgeschichte, die aktuelle Lebenssituation und der gegenwärtige Hilfebedarf sowie die Schulbiographie und mögliche Zukunftsperspektiven besprochen. Wünsche und Ziele der Teilnehmenden sollen so erfasst und mit in die Planung der Beschulung einbezogen werden. Zentrales Element der sozialpädagogischen Begleitung bildet dabei ein einmal wöchentlich stattfindendes Wochengespräch, das den Teilnehmenden sowohl die Möglichkeit bietet den Stand ihrer Beschulung und ihrer persönlichen Situation zu reflektieren, als auch – und darüber hinaus – Unterstützung bei Behördengängen, persönlichen und gesundheitlichen Problemen in Anspruch zu nehmen oder dieses aber in Bezug auf Fragen der Berufsfindung und Praktikumsplatzsuche zu nutzen.

Vor der Aufnahme einer Beschulung wird mit interessierten jungen Menschen ein eingehendes Beratungsgespräch geführt, in dem deren Lebenssituation, ihr individueller Hilfebedarf sowie schulische und berufliche Ziele besprochen werden. Kommt es daraufhin zu einer Beschulung, wird in Kooperation mit der vom Christophorus Jugendwerk getragenen Flex-Fernschule eine sog. Bildungsstandanalyse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt, durch die der schulische Wissensstand ermittelt wird. In Form von Lernbriefen werden den Teilnehmenden dann darauf individuell abgestimmte Lernpakete im Wochenformat bereitgestellt. Die Dauer und Intensität der Beschulung orientiert sich dabei einerseits am jeweiligen Wissensstand und dem Lernvermögen, ist aber in der Praxis auch stark durch die (wechselnde) Motivationslage sowie die Stabilität der Lebenssituation der Teilnehmenden beeinflusst.

Anders als im Regelschulsystem findet die Beschulung bei PREJOB nicht im Klassenverband, sondern anhand der durch die Fernschule zum jeweiligen Wochenbeginn zugesandten Lernmaterialien in den Räumlichkeiten des Trägers statt. Die Teilnehmenden haben dabei jederzeit die Möglichkeit, Unterstützung durch die vor Ort anwesenden Lernbegleiter\_innen oder Beratung durch die Sozialarbeiter\_innen in Anspruch zu nehmen. Eine regelmäßige Präsenz von 3 Stunden pro Tag wird zwar von den Teilnehmer\_innen erwartet, jedoch werden ihnen dabei keine festen zeitlichen Vorgaben gesetzt, so dass diese zu unterschiedlichen Zeiten erscheinen und ihre Aufgaben dort bearbeiten können. Die Teilnehmer\_innen können so ihre Besuchszeiten ihren individuellen Bedürfnissen anpassen oder aber Gruppenkontexten – mit denen sie möglicherweise Schwierigkeiten haben – aus dem Weg gehen, so dass das Risiko von (Mobbing-)Konflikten untereinander minimiert wird. Am Ende einer Woche werden die bearbeiteten Lernunterlagen an die Fernschule zurückgesandt. Nach einiger Zeit erhalten die Teilnehmer\_innen durch die Fachlehrer\_innen der Fernschule eine schriftliche Rückmeldung über die erreichten Lernziele und ihre Stärken und Schwächen. Dieses Feedback wird wiederum in den Wochengesprächen von den Sozialarbeiter\_innen aufgegriffen und bildet die Grundlage der weiteren Beschulung. Eine transparente Benennung von Lernerfolgen, soll dabei helfen, den Teilnehmenden ihren Lernfortschritt kleinschrittig vor Augen zu führen und diese so zu motivieren. Erreicht ein\_e Teilnehmer\_in den für den Abschluss als notwendig

erachteten Wissensstand, kann er am Ende eines Schuljahres einen Haupt- beziehungsweise Realschulabschluss über eine Schulfremdprüfung an einer staatlichen Regelschule erlangen.<sup>5</sup>

## 2.3 Konzeptionelle Ziele: Brücke zur Ausbildung und gesellschaftlichen Teilhabe

Die in der Projektkonzeption beschriebenen Ziele sind auf das Erreichen von Schulabschlüssen als eine Voraussetzung für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung und der damit erhöhten Wahrscheinlichkeit einer möglichen Integration in den (ersten) Arbeitsmarkt gerichtet. PREJOB knüpft damit konzeptionell an das Programm seiner Schwesterorganisation Off Road Kids an und möchte vor allem seiner Zielgruppe dabei helfen, weitergehende Anschlussperspektiven zu entwickeln. Als Voraussetzung werden dabei von den Teilnehmer\_innen „grundsätzlich gefestigte Lebensverhältnisse“ erwartet, die eine „weitgehend stabilisierte Wohn- und Gesundheitssituation“ beinhalten, „um zukunftsprospektive Themen wie Alltagsbewältigung, Schule, Ausbildung und Berufe angehen zu können“ (Off Road Kids Stiftung 2019, S.8). Durch die Schaffung derartiger Perspektiven soll diesen so langfristig ein selbstverantwortliches Leben – unabhängig von Sozial- und Transferleistungen – ermöglicht werden.

Mit diesen Zielsetzungen entspricht PREJOB den Förderanforderungen der SKala-Initiative. Die SKala-Initiative fördert in Kooperation mit der Beratungsagentur PHINEO vornehmlich zivilgesellschaftliche Projekte deren gesellschaftliches Engagement eine nachweisbare soziale Wirkung erzielt.<sup>6</sup> Im Rahmen ihrer Förderung beabsichtigt die SKala-Initiative die Arbeit gemeinnütziger Organisationen zu stärken und somit die Arbeit zivilgesellschaftlicher Akteure in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Neben einer anerkannten Gemeinnützigkeit der geförderten Einrichtungen liegt dabei ein besonderer Fokus auf deren wirkungsorientierter Arbeitsweise, die neben einer transparenten Berichterstattung in Form eines ‚Social Reporting Standards‘ eine weitere zentrale Förderbedingung darstellt. Vor diesem Hintergrund dient eine von PHINEO im ‚Kursbuch Wirkung‘ entwickelte Wirkungstreppe sowohl als Evaluationsgrundlage der internen Berichterstattung als auch als Folie der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kurz/Kubek 2013).<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Die Prüfungen an staatlichen Schulen finden einmal jährlich im Mai statt.

<sup>6</sup> Neben einer grundlegenden finanziellen Projektförderung beinhaltet die Förderung zudem auch Aspekte der Entwicklungs- und Organisationsberatung. Zudem werden die geförderten Einrichtungen mit einem ‚Wirkt Siegel‘ zertifiziert.

<sup>7</sup> Im Rahmen der jährlichen Berichterstattung des Trägers ist die interne – durch die PREJOB Mitarbeiter\_innen durchgeführte - Projektevaluation an den Grundlagen des von PHINEO geforderten Social Reporting Standards ausgerichtet.



Die Wirkungstreppe stellt ein dreistufiges Modell dar, welches die Wirkungen sozialer Dienstleistungen beschreib- und messbar machen will. Auf den untersten Stufen (1 bis 3) werden zunächst die Angebote und Maßnahmen (Outputs) dargestellt. Von Wirkungen spricht PHINEO dann, wenn die folgenden Stufen (4 bis 6) erreicht werden und die durch eine soziale Dienstleistung erbrachten Maßnahmen (1-3) (subjektive) Veränderungen im Verhalten ihrer Adressat\_innen hervorrufen (Outcome). Dabei lassen sich auf der vierten Stufe zunächst veränderte Fähigkeiten konstatieren, bevor in der folgenden fünften Stufe Veränderungen im Verhalten aufgezeigt werden sollen. Stufe 6 wäre dann erreicht, wenn beispielsweise eine Veränderung in der sozialen Lebenslage der Adressat\_innen beobachtbar wäre. Die Stufe 7 (Impact) erfasst darüber hinausgehend ‚objektiv‘ beobachtbare Veränderungen auf einer gesellschaftlichen Ebene. Der Nachweis gesamtgesellschaftlicher Veränderungen ist dabei am schwersten zu erreichen und auch nachzuweisen. Bezogen auf das Angebot von PREJOB bedeutet das, dass die von PREJOB entworfenen Angebote ihre Zielgruppe dann erreichen, wenn diese von ihnen auch angenommen, d.h. von den Teilnehmenden in Anspruch genommen werden (Output). Eine Wirkung bei den Teilnehmenden wird dann erzielt, wenn sich darüber hinaus z.B. ein Zugewinn an schulischem Wissen (Veränderungen der Fähigkeiten), die Bereitschaft wegen der Beschulung früher und regelmäßiger aufzustehen (Veränderung des Handelns) sowie das Erreichen eines Ausbildungsplatzes mittels eines Schulabschlusses (Veränderung der Lebenslage) bemerkbar macht. Ein gesamtgesellschaftlicher Impact wäre beispielsweise dann darin zu sehen, dass ein flächendeckendes Angebot von PREJOB Standorten die lokale Arbeitslosigkeit sichtbar beeinflussen würde.

### 3. Zielsetzung der Untersuchung

#### 3.1 Methodisches Vorgehen: Sozialpädagogische Adressat\_innenforschung

Zusammengefasst verfolgt das Modell von PHINEO also eine Vorstellung von Wirkung, nach der sich die Wirkung sozialer Dienstleistungen an den sichtbaren Veränderungen ihrer Adressat\_innen (anhand der Messung von Zielsetzungen) infolge einer (kausal bedingten) Intervention ablesen lässt. Effizienz und *Output* – hier im Sinne von Veränderungen – werden somit unter einem evidenzbasierten Blickwinkel vornehmlich anhand beobachtbarer Vor-/Nachher-Indizes bemessen. Zwar lassen sich durch derartige Modelle Aussagen über das Erreichen von vorgegebenen Zielen treffen, jedoch lässt sich hierbei nicht die Frage hinreichend beantworten, auf welchem Weg diese Wirkungen zu Stande kommen. Aus diesem Grund werden die Wirkungsaussagen der internen Evaluation im vorliegenden Bericht forschungsmethodisch durch eine qualitative adressat\_innenbezogene Interviewerhebung ergänzt.<sup>8</sup> Dem Vorgehen liegt damit ein breites Verständnis von Wirkung(-sforschung) zu Grunde nach dem sich Wirkungen sozialpädagogischer Interaktionen vor allem mittels rekonstruktiver sozialwissenschaftlicher Ansätze der qualitativen Sozialforschung beschreiben lassen (vgl. Ottmann/König 2018).

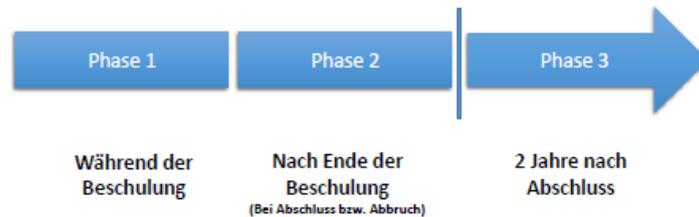
Vorliegende Untersuchung verfolgt dabei eine bildungsbezogene Perspektive, indem im Rahmen qualitativer Interviewgespräche danach gefragt wird, welche Bildungserfahrungen die Teilnehmenden während ihrer – und durch ihre – Teilnahme an PREJOB gewonnen haben und ob dadurch ein Zugewinn an Handlungskompetenzen erreicht werden konnte. Der Bericht versteht sich damit prinzipiell als Teil einer Längsschnittstudie im Rahmen einer Langzeitbeobachtung, die über den gegenwärtigen Zeitpunkt hinaus in zwei weiteren Projektschritten den weiteren Bildungsweg der Teilnehmenden eruieren möchte, um so zu einem späteren Zeitpunkt die Frage nach dem gesellschaftlichen Impact – also der angestrebten Integration ins Berufs- und Erwerbsleben – beantworten zu können. Dazu sollen die Forschungsergebnisse – rückgekoppelt an die sozialpädagogische Praxis – zu einer Weiterentwicklung des Projekts im Rahmen einer evidenzbasierten Professionalisierung beitragen (vgl. Micheel 2020, S.40f.)

---

<sup>8</sup> Über den gesamten Projektzeitraum wird das Projekt durch die Mitarbeitenden anhand der Sammlung statistischer Daten fortlaufend evaluiert.

# Phasen der Erhebung

Biographische Interviews mit 18 Teilnehmer\_innen der Pilotphase



Die empirische Erhebung der ersten Projektphase fand weitestgehend zwischen November 2019 und März 2020 statt. Während dieses Zeitraums wurden insgesamt 18 qualitative Leitfadeninterviews mit Teilnehmer\_innen des Projekts geführt. Die Interviewgespräche fanden während der Öffnungszeiten in den Räumlichkeiten des Trägers, abseits des Lernraumes statt, so dass eine ungestörte Interviewatmosphäre gegeben war. Ein Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner\_innen war in der Dauer der Projektzugehörigkeit zu sehen. Sie sollten also zum Zeitpunkt des Interviews schon einige Zeit an der Beschulung teilgenommen haben, so dass sie argumentativ dazu in der Lage waren, auf (rückblickende) Erfahrungen zurückzugreifen und diese in Bezug auf ihre gegenwärtige Teilnahme zu reflektieren. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet, vollständig transkribiert und im Rahmen eines offenen Kodierverfahrens thematisch ausgewertet – und mit Blick auf Bildungsprozesse analysiert. Die Teilnahme an den Interviews fand für die Befragten auf freiwilliger Basis statt, so dass im Vorfeld des Gesprächs die Bereitschaft über die betreuenden Sozialarbeiter\_innen abgeklärt wurde.

## 3.2 Die Gestaltung von Bildungsprozessen als Gegenstand sozialpädagogischen Handelns

Mit der Fokussierung auf Bildung stellt sich die Frage nach dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis, sowie dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Bildung im Kontext des Bildungssystems. Folgt man dem im SGB VIII beschriebenen Grundsatz nach ‚Förderung und Unterstützung benachteiligter junger Menschen‘ so kann in diesen Ausführungen ein an die Soziale

Arbeit adressierter Bildungsauftrag gesehen werden.<sup>9</sup> Demzufolge hat sich auch die Expert\_innenkommission des Bundesjugendkuratoriums bereits Anfang der 2000er Jahre für eine Neubestimmung des Bildungsauftrags in der Kinder- und Jugendhilfe ausgesprochen, etwa indem sie von dessen Akteur\_innen – auch in Abgrenzung zu anderen Bildungsinstitutionen – eine stärkere und eigenständige Bildungsverantwortung gegenüber ihren Adressat\_innen eingefordert hat (BJK 2002).<sup>10</sup> Durch diese Involviertheit in Bildungsaufgaben steht dabei insbesondere die Jugendsozialarbeit vor der Herausforderung ein eigenständiges Bildungsverständnis gegenüber dem Schul- und Ausbildungssystem zu formulieren. Demnach ist dessen Aufgabe entgegen der Vermittlung von schulischem Wissen und formaler Bildung in einer sozialen wie individuellen Förderung und Unterstützung von jungen Menschen zu sehen, die – und das ist hier zentral – eben dabei als eine Form von ‚Bildung‘ verstanden wird.

Damit eröffnet sich – in Anlehnung an Konzepte zur informellen Bildung – Raum für ein erweitertes Verständnis von Bildung, nach dem jungen Menschen in sozialpädagogischen Settings bereits wichtige Bildungserfahrungen etwa in Form von Subjektbildung, Identitätsfindung oder der Fähigkeit zu einem selbstbestimmten Leben machen können (vgl. Rauschenbach/Otto 2008, S.23). In dieser Lesart impliziert eine sozialpädagogische Förderung und Unterstützung benachteiligter junger Menschen bereits wesentliche Elemente von Bildung, eben, indem diesen mittels sozialpädagogischer Angebote mögliche Voraussetzungen für Erfahrungs- und somit Bildungsräume eröffnet werden. Projekte wie PREJOB greifen damit nicht nur kompensatorisch ein, wenn etwa ein Schulerfolg gefährdet ist, sondern bieten darüber hinaus ihren Adressat\_innen auch eigenständige Bildungsmöglichkeiten, die über das Erreichen von Schulabschlüssen oder ihre Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt hinausreichen. Bildung kann so auf einer Alltagsebene als eine Form der Herausbildung einer grundlegenden personalen Handlungskompetenz in Bezug auf die alltägliche Lebensführung gesehen werden (vgl. Coelen 2020). Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Ausführungen der Fokus auf die Rekonstruktion der individuellen Bildungsbiographien der Teilnehmer\_innen des PREJOB-Projekts gelegt.

---

<sup>9</sup> In § 1 SGB VIII wird das Recht junger Menschen auf die Förderung ihrer Entwicklung und die Erziehung zu einer eigenständigen und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit explizit genannt und zur öffentlichen Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe erklärt.

<sup>10</sup> Bereits Klaus Mollenhauer hat in den 1960er Jahren im Kontext der ersten Bildungsdebatte die Jugendhilfe als eine eigenständige Bildungsinstitution neben Familie und Schule gestellt.

## 4. Ergebnisse der Untersuchung

### 4.1 Zielgruppe von PREJOB

#### 4.1.1 Schulabgänge ohne Abschluss und Ausbildungsplatz

Die Förderung und Unterstützung von Jugendlichen und jungen Menschen ohne Schulabschluss zählt nach wie vor zu den Kernbereichen der Sozialen Arbeit. Folgt man den Zahlen des nationalen Bildungsberichts, so haben in Deutschland im Jahre 2018 knapp 7% eines Altersjahrgangs die Schule ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss verlassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.143). Gegenüber dem vorangegangenen Bildungsbericht von 2018 ist die Zahl der Schulabgänger ohne Schulabschluss damit in den letzten 2 Jahren von 50.000 auf 54.000 junge Menschen gestiegen, so dass es in Deutschland eine anhaltend bis steigend große Gruppe junger Menschen gibt, die aufgrund fehlender Bildungsqualifikationen bei ihrer Berufs- und Ausbildungssuche massiv benachteiligt ist und deren Chancen auf gesellschaftliche Integration damit erheblich erschwert werden.<sup>11</sup> Nichteinbezogen sind dabei Jugendliche mit vorhandenem Schulabschluss, die sich aber in qualifizierenden Angeboten des beruflichen Übergangssystems befinden und somit hinsichtlich ihrer Ausbildungssuche statistisch zwar als ‚versorgt‘ gelten, sich aber weiterhin auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz befinden (vgl. Fuchs et al. 2018, S.19). Der Berufsbildungsbericht beziffert diese Gruppierung 2019 auf insgesamt ca. 255.000 Personen (vgl. Autorengruppe Berufsbildungsbericht 2020, S.22).

#### 4.1.2 Vom Bildungssystem entkoppelte junge Menschen

In ihrer Studie ‚Entkoppelt vom System‘ sprechen die Autor\_innen des DJI von rund 21.000 jungen Menschen, die an den Anforderungen von Übergangsprozessen ins Erwachsenenleben gescheitert sind (vgl. Mögling et al. 2015).<sup>12</sup> In Abgrenzung zu den oben beschriebenen Gruppen handelt es sich bei der vom DJI unter der Bezeichnung ‚Entkoppelte junge Menschen‘ charakterisierten Gruppe um eine Gruppierung, die eben nicht nur vom Schul- und (Aus-)Bildungssystem entkoppelt ist, sondern deren Situation sich darüber hinaus durch eine

---

<sup>11</sup> Bedingt durch die Schulschließungen während der Corona Pandemie 2020 und 2021 ist für die folgenden Jahre mit einem Anstieg von Schulabbrüchen zu rechnen.

<sup>12</sup> Blieb die Differenzierung zwischen ‚Entkoppelten Jugendlichen‘ und ‚Straßenjugendlichen‘ im Kontext unterschiedlicher DJI Studien zunächst weitgehend unscharf, so grenzen Hoch und Beierle in ihrem jüngsten Beitrag beide Gruppierungen voneinander ab: Demnach unterscheiden sich Straßenjugendliche von entkoppelten Jugendlichen vor allem darin, dass sie trotz ihrer Situation überwiegend Kontakt zu Hilfeinstitutionen haben (vgl. Hoch/Beierle 2019, S. 12). Die Zahl der bis einschließlich 26-jährigen Straßenjugendlichen wird von ihnen anhand einer Fachkräftebefragung auf rund 37.000 Personen geschätzt (Ebd., S.11).

weitergehende Entkopplung und Abkehr von sämtlichen institutionellen Hilfesystemen wie auch der Jugendhilfe und dem Geltendmachen von Ansprüchen an Sozial- und anderen Leistungsbezügen auszeichnet. Neben fehlenden schulischen Qualifikationen und geringen Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bringen diese jungen Menschen oftmals multiple und in sich verschränkte Problemlagen mit sich. So kommen zu Konflikten und Gewalterfahrungen im Elternhaus sowie gescheiterten Jugendhilfeeferfahrungen mit langen Maßnahmekarrieren häufig auch ausgeprägte psychische Problemlagen sowie Schulden und Suchtproblematiken hinzu. All diese Faktoren in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen tragen in ihrer Summe dazu bei, dass diese jungen Menschen an den ihnen gestellten Entwicklungsaufgaben ins Erwachsenenalter scheitern und den Übergang ins Ausbildungs- und Erwerbssystem in den wenigsten Fällen ohne die Inanspruchnahme professioneller Hilfen bewältigen können (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2014).

Durch eine Fokussierung auf ‚entkoppelte junge Menschen ohne Schulabschluss‘<sup>13</sup> weist die von PREJOB angestrebte Zielgruppe starke Parallelen zu den vom DJI in seinen Publikationen beschriebenen Gruppierungen der ‚Straßenjugendlichen‘ beziehungsweise der ‚entkoppelten Jugendlichen‘ (vgl.: Hoch/Beierle 2019) auf.

**PREJOB richtet sich in Dortmund an:**

- entkoppelte junge Menschen ohne Schulabschluss
- junge Menschen, die auf Grund von schwierigen (Lern-)Biographien eine individuell ausgerichtete Beschulungsform brauchen
- junge Menschen im Alter bis 27 Jahre, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen

## 4.2 Problemstellungen der Teilnehmenden

Entkoppelte und von Wohnungslosigkeit betroffene junge Menschen sind auf vielfältiger Weise von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Dementsprechend zeigen auch die Lebensläufe der im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung interviewten 18 Teilnehmer\_innen fast ausnahmslos komplexe Problemstellungen und stellen so einen Querschnitt der Gesamtteilnehmer\_innenschaft dar.

---

<sup>13</sup> Abgerufen am 30.06.2021.: <https://PREJOB.de/PREJOB-dortmund/ziele-zielgruppe/>

| Problemstellungen der Teilnehmenden (TN 18) |           |
|---|-----------|
| Durchschnittliche Schulabstinz              | 3,2 Jahre |
| Vorerfahrungen mit Hilfesystemen            | 13        |
| Psychische Erkrankungen                     | 10        |
| Phasen der Wohnungslosigkeit                | 12        |
| Schulden und/oder Suchtproblematiken        | 11        |

Die Analyse der vorliegenden Interviewmaterialien hat gezeigt, dass neben einer durchschnittlichen Schulabstinz von 3,2 Jahren, mehr als die Hälfte der Befragten in ihrer Vergangenheit bereits von Wohnungslosigkeit und Wohnraumverlust<sup>14</sup> betroffen waren. Dazu hatten 16 Teilnehmer\_innen ausgeprägte Kontakte zu Hilfesystemen mit zum Teil langjährigen Maßnahmenkarrieren und/oder litten an diagnostizierten psychischen Erkrankungen. Hinzu kommen bei einem kleineren Teil akute Schulden und/oder Suchtproblematiken.

Vor diesem Hintergrund soll zunächst ein genauerer Blick auf die Vorerfahrungen mit Familie (4.2.1), individuelle Problemlagen (4.2.2) und institutionelle (Aus-)Bildungssysteme (4.2.3) geworfen werden, bevor in einem weiteren Schritt die Erfahrungen des PREJOB Projekts aus Sicht der Teilnehmenden dargestellt werden (4.3 bis 4.6). Die Darstellung wird dabei Bezug auf die in den Interviews getroffenen Aussagen zu diesen Themenbereichen nehmen.

#### 4.2.1 Familiäre Ursachen

Wie bildungssoziologische Studien zeigen, ist die gesellschaftliche Platzierung und die Zugänglichkeit zu Bildungssystemen stark an die soziale Herkunft und damit an das Aufwachsen in der Familie gekoppelt (Vgl. Kohlrausch 2018; Solga 2017). Die Umstände, unter welchen sozialen und familialen Bedingungen Kinder und Jugendliche bis zur Adoleszenz aufwachsen, haben nach wie vor einen maßgeblichen Einfluss auf deren späteren schulischen Bildungserfolg wie auf die Chancen an gesellschaftlicher Teilhabe. Dabei kommt der Familie als primäre Sozialisationsinstanz vor allem die Aufgabe zu, für eine ausreichende Einbindung in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge zu sorgen und somit als Lern- und Entwicklungsfeld für junge Menschen zu dienen. In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden vor allem familiäre Einflussfaktoren in den Blickpunkt gerückt werden, die einen maßgeblichen

<sup>14</sup> Ein Teil der ehemals wohnungslosen Teilnehmer\_innen wurden über das Streetworkangebot von Off Road Kids an PREJOB vermittelt.

Einfluss auf die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer\_innen des PREJOB-Projekts haben. Dabei konnten folgende Problemstellungen identifiziert werden.

| Problemstellungen in Familien (TN 18)                                       |    |
|---|----|
| <b>Konfliktbelastete Familienkonstellationen (mit Trennung / Scheidung)</b> | 14 |
| Fehlende Bildungsaspirationen   | 2  |
| Mangelnde Fürsorge  | 4  |
| Belastungsfaktoren der Eltern   | 4  |
| Adoleszenzbedingte Konflikte  | 5  |
| Hilfen zur Erziehung (stationäre Jugendhilfe, Pflegeverhältnisse)           | 5  |

#### *Konfliktbelastete Familiensituationen*

Bei dem überwiegenden Teil der interviewten Projektteilnehmer\_innen zeigen sich deutliche Belastungsfaktoren in deren Herkunftsfamilien, die von konfliktbelasteten Familienkonstellationen über (psychische) Erkrankungen der Elternteile, emotionale Vernachlässigungen, bis hin zur Ausübung von Gewalt und der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung reichen. In vielen Fällen kommt es dabei zu einer Koppelung mehrerer Belastungsfaktoren.

Neben diesen Faktoren ist augenfällig, dass fast ausnahmslos alle der interviewten Teilnehmer\_innen aus Familien stammen, in denen sich die Eltern getrennt haben. Das Aufwachsen in reorganisierten Familienformen stellt für diese jungen Menschen – wie es die folgenden Ausführungen zeigen – einen wesentlichen Erfahrungshintergrund dar. Der Umstand, dass zudem der überwiegende Teil der Befragten lediglich Kontakt zu einem Elternteil pflegt, verweist zudem darauf, dass die Umstände der elterlichen Trennung als konfliktreich erfahren wurden.

#### *Fehlende Bildungsaspirationen*

Befragt nach ihren Erfahrungen im Schulsystem nehmen die Interviewpartner\_innen in den rückblickenden Schilderungen ihres Schulalltags vornehmlich Bezug auf ihre biographische Familiensituation, in der sie oftmals eine Ursache für das Scheitern ihres Schulbesuchs sehen. Auch wenn nicht direkt nach der schulischen Unterstützung durch die Eltern gefragt wurde, lässt die Analyse der vorliegenden Interviewmaterialien darauf schließen, dass nur ein

geringer Teil der Teilnehmenden elterliche Unterstützung bei der Bewältigung von Lernaufgaben erhält. So weist beispielsweise Daniela N., bezogen auf ihre gegenwärtigen Schwierigkeiten, sich den durch die Fernschule offerierten Lernstoff anzueignen, auf fehlende Bildungsaspirationen in ihrer Herkunftsfamilie hin. Demnach sehe sie sich durch ihr Elternhaus, wie sie sagt, nicht hinreichend darauf vorbereitet, selbstständig lernen zu können:

*„...weil ich selber lernen auch nie beigebracht gekriegt habe, dann wird das auch ´n bisschen schwierig.“ (Int. 2)*

Ursächlich berichtet Daniela N. von ausgeprägten familialen Belastungssituationen, die sich negativ auf ihre schulische Entwicklung ausgewirkt haben. So wird die Situation in ihrer Herkunftsfamilie von ihr als gewaltbeladen beschrieben, was ihren Schilderungen nach zu massiven Schulproblemen geführt habe. Demnach werden von ihr ihre zunehmenden Schwierigkeiten im Schulalltag als eine kumulative Fortsetzung bestehender familialer Probleme gedeutet:

*„Ja, also meine Mutter(...) am Anfang war das halt so, dass wir ´nen Stiefvater hatten, der uns geschlagen hatte. Da fing das schon an, dass das Verhältnis zu meiner Mutter schlechter wurde und dann hat sie halt geheiratet und wir waren dann auf einmal eine Patchwork-Family mit sechs Leuten, zwei Stiefgeschwister der Rest Halbbrüder und so, und da ist viel Familienstress aufgegangen. Plus dann noch die Fertigmachung in der Schule, ne, das hat ja auch noch sehr viele Auswirkungen gehabt und dann wurde man vom Jugendamt zum Psychologen geschickt und das hat alles nichts gebracht. Man hat sich zu Hause nicht mehr wohl gefühlt und es war nur Stress und dann haben meine Schwester und ich gesagt, dass wir, also meine Stiefschwester und ich, dass wir abhauen und dann sind wir halt achtmal von zu Hause abgehauen, bis wir dann endgültig gesagt haben ‚Wir gehen nich´ mehr zurück‘.“ (Int. 2)*

Auch Lisa H. verweist auf familiäre Schwierigkeiten, die einer kontinuierlichen Teilnahme an PREJOB entgegenstehen. Ihre innerfamiliale Situation beschreibt sie als äußerst ambivalent. Einerseits liebt sie ihre Familie („bedeutet mir alles“), andererseits gab es in der Vergangenheit (wie auch in der Gegenwart) fortbestehende Probleme. Gegenwärtig beschreibt sie das Verhältnis zu ihrer Herkunftsfamilie als „super“, beklagt aber gleichzeitig die beengten räumlichen Verhältnisse, in denen sie mit ihren Geschwistern im elterlichen Haushalt lebt. Eine starke Eingebundenheit in familialen Fürsorgeaufgaben gegenüber ihren jüngeren Geschwistern erschwere es ihr, das Beschulungsangebot von PREJOB regelmäßig besuchen zu können. Dazu stehe der elterliche Lebensstil dem Aufrechterhalten und der Entfaltung einer geordneten Tagesstruktur entgegen. Die (berufliche) Situation ihrer Eltern – ihr Vater sei erwerbslos, ihre Mutter arbeite in einer Diskothek, so dass diese häufig erst gegen Morgen nach Hause komme – trage dazu bei, dass sie häufig sehr spät schlafen gehe und erst gegen 13 Uhr aufstehe.

*„Ich hab' ´nen großen Bruder, der wird jetzt 22 und der lebt noch zuhause, arbeitet nicht, hat keinen Abschluss, und sowas will ich nicht. Ich will nicht mit 22 noch bei Mutti leben, keine Arbeit, kein Job, keine Ausbildung, kein gar nichts. Nee, ich möcht' schon gerne jetzt auf meinen eigenen Beinen stehen. So weil, ich kenn' das alleine, ich war halt selber mal alleine und, ist*

*bestimmt schön, so, in seinen eigenen vier Wänden. Ist bestimmt angenehm. Ja und ich hab' so viele Geschwister, viele sind noch klein und ich find's so anstrengend, Kinder sind so schlimm ey. Ja es ist echt anstrengend, ich muss viel zuhause tun, weil meine Mama arbeitet halt, mein Papa nicht, aber der is halt so einer, der nichts tut. Der sitzt dann da zuhause und guckt dich an und sacht, ja mach mal du das und das und das und das. Kann da nicht nein sagen, ne. Sach ich, ja okay, mach ich. So, ja, und das geht nich, dass die alles auf mich abschieben. Also das, ich hab' auch noch 'n Leben, ich arbeite jetzt, ich geh' zur Schule und ich muss das ja alles, beides so in einem kriegen. Da kann ich nicht noch sechs Stunden auf meine Geschwister aufpassen. Das geht nicht. So und deswegen muss ich das jetzt beenden.“ (Int. 12)*

Trotz der grundlegenden emotionalen Affinität zu ihrer Familie sieht sie im Lebensstil ihrer Eltern einen Kontrast zu dem, wie sie sich ihre eigene Zukunft vorstellt. Auch wenn ihr gegenwärtig eine Umsetzung nicht gelingt, so sieht sie durch ihre Teilnahme an PREJOB für sich die Möglichkeit, ihren eigenen sozialen Status – durch eine angestrebte räumliche Trennung vom Elternhaus – potenziell verbessern zu können.

### *Mangelnde Fürsorge*

Ein weiterer Faktor, der in den Biografien bei einem Teil der befragten Teilnehmer\_innen eine zentrale Rolle spielt, ist ein Mangel an elterlicher Fürsorge. Diese Teilnehmenden haben in ihrer Kindheit – oder späteren Jugend – seitens ihrer Eltern nur ein geringes Maß an emotionaler Zuwendung erfahren. Zum Teil konnte dies durch die Zuwendung anderer Familienmitglieder, wie etwa der Großeltern, kompensiert werden. So schildert beispielsweise Simone B. ihre Familiensituation als zwar immer schon ‚recht gut‘, fühlte sich aber von ihren Eltern gegenüber ihrem an ADHS erkrankten Bruder, der ein großes Maß an Aufmerksamkeit beansprucht, zurückgesetzt. Dies konnte in ihrem Fall durch die Präsenz ihrer Großeltern aufgefangen werden, die in ihrer Kindheit ihre zentralen Bezugspersonen und damit für einen Großteil ihrer Alltagsgestaltung verantwortlich waren.

*„Meine Familiensituation ist eigentlich schon immer recht gut gewesen, halt durch meinen Bruder, der hat ADHS, hat halt immer mehr Aufmerksamkeit gebraucht als andere.“ (Int. 7)*

Anders – und schwerwiegender – gestaltet sich die Situation bei Markus C., der mit einer jüngeren Schwester und einem geistig behinderten Bruder bei seiner alleinerziehenden Mutter aufgewachsen ist. Seine Kindheit hat er als ‚nicht berauschend‘ erlebt. Mit 18 Jahren wurde er von der Mutter mit seinen Geschwistern in der gemeinsamen Wohnung zurückgelassen. Aufgrund von Mietschulden habe er den Haushalt nicht dauerhaft selbstständig weiterführen können und ist in die Wohnungslosigkeit abgerutscht. Als Grund für den Fortgang der Mutter nennt er deren Trennung vom Vater des Bruders (‘von da an ging es ständig bergab‘). Bereits vor diesem eskalierenden Ereignis habe er mit seiner Schwester einen Großteil der Fürsorgeaufgaben der Mutter übernommen:

*„[...] meine Mutter hat damals mich quasi in der Wohnung zurückgelassen. So ich musste davor, damit wir in der Wohnung überhaupt Strom haben, alles, Strom auf meinen Namen anmelden, weil sie das schon nicht mehr konnte. Da sind dann mehrere tausend Euro Schulden entstanden, also nicht nur bei einem Stromanbieter, sondern auch weitere, so und ich sag mal, ich hab mich damals einfach gezwungen gefühlt, das zu machen, weil mein..., also mein Bruder, mein ganz kleiner, der ist schwerstbehindert, 100 Prozent, und ja, hätt' ich's nicht gemacht, hätte er auch nichts gehabt, so. Ja irgendwann ging das dann auch in die Brüche, sag ich mal, das ganze Konstrukt, das wir da aufgebaut hatten, ja, da saß ich dann alleine in der kalten, dunklen Wohnung. Da ich das, wie sag ich mal, ich musste mich davon lösen, da wurd' ich dann obdachlos.“ (Int. 4).*

Neben dem Ausbleiben – und in der Folge abrupten Abbruch – elterlicher Fürsorge beschreibt Markus C. auf der anderen Seite eine stark ausgeprägte Inanspruchnahme seitens der Mutter, die ihn als Gesprächspartner für ihre eigenen – und nicht kindgerechten – emotionalen Belange herangezogen habe.

*„ich hab mich immer als emotionaler Mülleimer für sie gefühlt. So ich musste mir dann anhören, wie ihre Typen haben's im Bett nicht gebracht, und und und und und. Das war sehr hart für mich, aber ich bin, ich hab mich von dem lösen können.“ (Int.4)*

#### *Weitere Belastungsfaktoren der Eltern*

Es ist ein enger Zusammenhang zwischen mangelnder elterlicher Fürsorge und deren eigener Belastungssituation zu vermuten, der sich empirisch nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lässt. Ein Beispiel hierfür sind die eskalierenden Konflikte zwischen Meike T., ihrer Mutter und dem Stiefvater, die zu einer psychischen Überlastung der Mutter führen. Meike T. sei in einer Familienkonstellation aufgewachsen, in der es seit früher Kindheit zu anhaltenden Streitigkeiten zwischen ihr und ihrem Stiefvater gekommen sei. Eine spätere psychische Erkrankung der Mutter, die aufgrund eines Burnouts klinisch behandelt werden musste, wird von ihr auf den Konflikt zwischen ihr und dem Stiefvater zurückgeführt.

*„die [Kindheit] war jahrelang echt beschissen. Ich mein, ich wär' auch nicht ohne Grund abgehauen, also ich wohne, seit ich ein Jahr alt bin, mit meiner Mom und meinem Stiefvater zusammen. Und sobald ich mich halbwegs artikulieren konnte, hat's halt angefangen mit meinem Stiefvater zu hapern. Wir haben uns jahrelang jeden verdammten Tag gestritten. Und je älter ich wurde, desto mehr hat sich halt rauskristallisiert, wir können nicht miteinander leben. Meine Mom hat sehr darunter gelitten. Als ich... kurz bevor ich, da war ich zwölf oder so, da musste sie in die Klinik, weil sie 'n Burnout hatte, was heißt, auch durch uns jetzt hervorgerufen wurde.“ (Int.5)*

Auch Julia S. beschreibt die Beziehung zu ihrer (alleinerziehenden) Mutter als konfliktuell. Darüber hinaus seien die Verhältnisse in ihrer Herkunftsfamilie prekär. Ihre Mutter habe gesundheitliche Probleme, wohne bei ihrem Onkel, sei aber ohne festen Wohnsitz (ofW) gemeldet. In ihren Schilderungen verweist sie – neben einer in der Familie stark ausgeprägten

Suchtproblematik (Alkohol) – darauf, dass ihre sichtbaren Probleme (im Rahmen von Selbstverletzungen) nicht hinreichend wahrgenommen wurden, was sie dazu veranlasst habe von zu Hause fortzugehen.

*„Ich bin von meiner Mutter weggelaufen, also nicht weggelaufen, ich bin halt in ‘ne Jugendschutzstelle gegangen [...] weil wir uns halt immer gestritten haben, das war einfach nicht mehr normal so. Das war halt so ein kleines Beispiel. Ich hab halt viele Narben von Selbstverletzungen. Und ich hatte halt ‘ne Katze und [...] wenn Fienchen mich halt manchmal gekratzt hat, hab ich sie [meine Mutter] gefragt, wo die Heilsalbe ist und dann meinte sie so, wofür brauchst du die, du kannst dich doch ritzen, aber son Kratzer stört dich? Weißte sowas dann, das halt durchgängig. So, das hält man halt auf Dauer nicht mehr aus. Hatte sowieso schon genug Probleme und dann das von der eigenen Mutter so. Die ist auch alleinerziehend gewesen.“ (Int. 15).*

Beide Beispiele verdeutlichen mögliche Auswirkungen, die elterliche Belastungssituationen auf das Leben der Kinder nehmen können. Dabei scheint sowohl die Stabilität von Bindung in den Eltern-Kind-Beziehungen als auch die emotionale Zugewandtheit der Eltern gegenüber ihren Kindern ein maßgeblicher Faktor zu sein, wie diese wiederum in ihrem späteren Leben mit Konfliktsituationen in Familie und Schule umzugehen vermögen.

### *Adoleszenzbedingte Konflikte*

Wie frühere Studien zu wohnungslosen Jugendlichen zeigen, ist eine zentrale Ursache von Wohnungslosigkeit bei dieser Gruppe in adoleszenzbedingten Konflikten im Elternhaus zu sehen, die sich um Fragen der Identitätsfindung in Abgrenzung zu deren Eltern drehen (vgl. Mücher 2010). Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Problemstellungen handelt es sich bei diesen Konflikten in aller Regel nicht um Konflikte, die bereits in früheren Phasen der Kindheit bestanden haben. Dementsprechend beschreiben die meisten der Befragten ihre eigene Kindheit als überwiegend ‚gut‘ beziehungsweise ‚harmonisch‘, verweisen aber darauf, dass es im weiteren Verlauf des Aufwachsens – aus unterschiedlichen Gründen – zu Schwierigkeiten zwischen ihnen und den Eltern gekommen ist. Mitunter spielen dabei der Einfluss und die Bedeutung von Peergroups – im Rahmen eines bestimmten Lebensstils oder der Zugehörigkeit zu einer Szene – eine prägende Rolle (vgl. Thomas 2005).

Zwar beschreibt Patrick H. seine Kindheit rückblickend als ‚sehr schön‘. Gegenwärtig habe er aufgrund seiner Suchterkrankung aber anhaltende Konflikte mit seiner Mutter, so dass der Kontakt zu ihr, sowie zu seinen Geschwistern ‚schwierig‘ geworden sei. Aufgrund seines starken Drogenkonsums habe seine Mutter ihn zu Hause rausgeworfen. Er hoffe, dass sich das Verhältnis zu seiner Familie wieder bessere, wenn er seine Suchtproblematik in den Griff bekommt.

*„Ich hab' dann 'n halbes Jahr noch bei einer Mutter gewohnt, aber wir haben uns nur gestritten und ich hab' mich, ich war zu faul zuhause, hab' nie Haushalt gemacht, hab' nie die Sachen gemacht, hab' nur Scheiße gebaut, wollte nur raus raus raus raus raus, weil mich hat irgendwie, ich hab' da*

*früher nichts, was mich gehalten hat, und wollte einfach nur, einfach nur raus, raus raus raus“ (Int. 10)*

Wie Patrick H. ist auch Henning W. bei seiner alleinerziehenden Mutter aufgewachsen. Als es während der Pubertät zwischen diesen zu nicht näher benannten Streitigkeiten gekommen ist, ist er zu seiner damaligen Freundin gezogen. Die Beziehung zu seiner Familie beschreibt er heute als ‚gut‘, der Kontakt zur Mutter habe sich mittlerweile wieder verbessert.

*„... ich komm halt aus'm kleinen idyllischen Dörfchen, bin mit meiner Mama und meinem Bruder groß geworden, alleinerziehend, meine Mama is gelernte Erzieherin, mein Bruder is, glaub' ich, 'n bisschen behindert, nich' 'ne Beleidigung, sondern der hat halt wirklich so, 'ne Behinderung, 50%, und ja, ... Also eigentlich ist meine Familiensituation immer gut gewesen. Ich hatte zwar mit 15, 16, 14, 15, 16, hatt' ich extrem Krach mit meiner Mama. Bin dann auch damals da ausgezogen beziehungsweise abgehauen, zu meiner Ex-Freundin gezogen. Ja, aber jetzt, so seit 2, 3 Jahren ist eigentlich alles wieder super“ (Int. 11)*

Wie die Fallrekonstruktionen der gezeigten Beispiele zeigen, haben die Konflikte im Elternhaus im weiteren Verlauf unmittelbaren Einfluss auf den Schulbesuch. Familiäre Konfliktsituationen, die wie etwa bei Patrick H. mit einem ‚Rauswurf‘ – und einer damit einhergehenden Wohnungslosigkeit – enden, kumulieren in der Folge mit schulischen Problemen, so dass in den Biographien eine prozesshafte Abwendung von der Schule beziehungsweise eine Verschärfung bereits bestehender schulischer Problemlagen zu beobachten ist.

### *Familienersatz: Hilfen zur Erziehung*

Hilfen zur Erziehung nehmen einen überproportionalen Stellenwert im Aufwachsen der PREJOB Teilnehmer\_innen ein. Besonders augenscheinlich ist, dass der überwiegende Teil (14) der Befragten bereits zu einem früheren biographischen Zeitpunkt Erfahrungen mit Maßnahmen der Jugendhilfe und/oder anderen Hilfesystemen gemacht hat. Die beschriebenen familialen Problemlagen haben so bereits zu einer Inanspruchnahme professioneller Hilfen geführt. Neben Aufhalten in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe werden in den Erzählungen der Teilnehmer\_innen vor allem Unterbringungen in Pflegeverhältnissen genannt. Ein Teil der Befragten berichtet dabei von komplexen Hilfeverläufen mit wechselnden Hilfesettings im Rahmen von ‚Maßnahmekarrieren‘.

Ein Beispiel hierfür ist Antonia B. Sie ist mit vier Geschwistern bei ihrer alleinerziehenden Mutter in einer Großstadt aufgewachsen. Kindheit und Jugend waren geprägt von temporären Aufhalten in Pflegefamilien und Einrichtungen der stationären Jugendhilfe.

*„[...] bin früher als Kind einfach in einer Pflegefamilie gewesen..., auf einmal für ein Jahr lang in so einem Heim mit meiner Schwester zusammen ... und, ja wir hatten auch eine Familienhilfe [...], ja die waren halt immer die Rettung in meinem Leben, aber die haben nicht wirklich was gebracht [...] erst bei ner Pflegefamilie und dann wieder zu Hause, Heim und dann wieder zu*

*Hause. Dann Familienhilfe, dann wieder nicht, ne, ich wollte das einfach nicht, hab ich gesagt: Weißt du was, ich bin jetzt alt genug meiner Meinung nach, ich schaff das [...]. Dann bin ich auch nie wieder zurück nach Hause gegangen. Meine Mutter hat mir das sehr übel genommen am Anfang, klar ne, aber das war das Beste, was mir eigentlich hat passieren können.“ (int. 1)*

Die Schilderungen von Antonia B. verdeutlichen ein ‚Pendeln‘ zwischen unterschiedlichen Hilfesystemen. Die angebotenen Hilfen werden dabei als eine Verkettung von Maßnahmen erlebt, die zwar als ‚Rettung‘ aus familialen Konflikten erlebt werden, aber in der Bilanzierung ‚nicht wirklich etwas gebracht haben‘. Jugendhilfe wird so als ein Teil des Aufwachsens erlebt, dem aber kein nachhaltiger Nutzen – in Form einer Stabilisierung der Lebenslage – zugeschrieben wird.

Von ähnlichen Schwierigkeiten, sich in Hilfesysteme einzufinden und offerierte Hilfen annehmen zu können, berichtet auch Julia S., die nach mehreren gescheiterten Versuchen in stationären Wohngruppen für zwei Jahre auf der Straße gelebt hatte.

*„Ich bin dann zur Schutzstelle gegangen auf Rat der Sozialarbeiter in der Regelschule und bin dann nach zwei Wochen in meine erste Wohngruppe gekommen, da bin ich nach drei Wochen wieder rausgeflogen, weil ich nich‘ mit vielen fremden Menschen kann, da war ich noch richtig sozialphobisch, ich kam gar nicht klar. Kam ich in ‘ne andere Jugendschutzstelle, wo da nur vier Leute drin waren, was da sehr angenehm war, da war ich dann drei Monate in [Ort der Wohngruppe]. So, dann bin ich aber halt aber nach [Ort der folgenden Wohngruppe] gekommen, drei Wochen halt in ner Wohngruppe, bin ich auch rausgeflogen, und ab da hab' ich dann fast zwei Jahre auf Straße gelebt. So, aber das war doch gar nicht soo schlimm, klar, is ja nie geil, aber man erfährt da schon sehr viel und lernt sehr viel. Was auch ziemlich gut ist, was ich auch ziemlich wichtig finde. Und dann hatt' ich meine Wohnung. Jetzt bin ich hier.“ (Int. 15)*

Entgegen dem Nutzen sozialpädagogischer Angebote betont Julia S. den Erfahrungswert, den sie aus der Zeit ihrer Wohnungslosigkeit gewonnen habe und den sie dabei als einen Selbstbildungsprozess in Bezug auf ihr gegenwärtiges Leben deutet.

### *Rückhalt durch die Familie*

Gegenüber den gezeigten Verläufen ist das Aufwachsen in den Herkunftsfamilien bei einem kleineren Teil der Teilnehmenden weitgehend konfliktfrei verlaufen. So berichtet diese Gruppe, dass sie sich trotz einzelner Reibungspunkte in ihrer Kindheit überwiegend wohlfühlt und Rückhalt und Unterstützung seitens ihrer Familie erfahren hätten.

Beispielhaft hierfür steht Tobias K., der aufgrund einer chronischen Erkrankung seine Schullaufbahn abgebrochen hat und der nach wie vor im Haushalt seiner Mutter lebt. Im

Interviewgespräch hebt er hervor, dass er sich im Gegensatz zu vielen anderen Projektteilnehmer\_innen durch seine Familie unterstützt fühle und er diesem Rückhalt einen wichtigen Einfluss auf die Teilnahme an der Beschulung zuschreibt.

*„Und dann da jemand dabeizuhaben, der einem da hilft und bisschen auch eine Ruhe gibt, ist einfach unglaublich, ja, beruhigend zu wissen man ist so nicht alleine, manche Leute haben ja auch, ich hab zum Beispiel ‘ne Mutter, die mir unglaublich hilft, aber manche Leute haben ja auch das nicht, so haben ‘ne schlechte Beziehung zu ihren Eltern.“ (Int. 3)*

Familiale Stabilität und eine gute Beziehung zu den Herkunftsfamilien wird so als ein zentraler Erfolgsfaktor für die Teilnahme an schulischen Bildungsprogrammen gesehen.

### *Veränderte Beziehungen zu den Herkunftsfamilien*

Trotz der zum Teil schwerwiegenden familialen Problemlagen ist im biographischen Zeitverlauf bei dem überwiegenden Teil der Teilnehmer\_innen eine zum Teil deutliche Verbesserung der Beziehungen zu den Herkunftsfamilien zu beobachten. So finden sich in den Interviews Aussagen darüber, ob und wie sich das biographische Verhältnis zu den Herkunftsfamilien im Zeitverlauf entwickelt hat.

| <b>Gegenwärtige Beziehung zur Herkunftsfamilien (TN 18)</b> |    |
|---|----|
| Verbesserung der Beziehung                                  | 14 |
| Ambivalentes Verhältnis                                     | 5  |
| Schlechtes Verhältnis / kein Kontakt                        | 2  |

### *Verbesserung der Beziehung zur Herkunftsfamilie*

In der eigenen biographischen Auseinandersetzung über das Verhältnis zu ihrer Mutter bedauert Antonia B. retrospektiv, dass sie ihre Familie nach eskalierenden Konflikten verlassen habe. Gleichzeitig hebt sie in ihrer Reflexion die Notwendigkeit dieses Schrittes hervor und betont, dass sich durch die Herstellung räumlicher Distanz – zunächst durch Aufenthalte in der stationären Jugendhilfe und später durch eine eigene Wohnung – das Verhältnis zu ihrer Mutter verbessert habe. Dies ermöglichte es ihr, Konflikte aus dem Weg zu gehen.

*„Ja, es war sehr schwer, sehr sehr schwer, auch alleine und zu früh, es war auch zu früh. Würd ich mich umentscheiden können, wäre das damals zu Hause anders gelaufen, wäre ich auch wahrscheinlich auch jetzt noch zu Hause. Ich würd mich mega freuen, aber jetzt ist es nun mal so und ich glaub es wär auch das Beste gewesen. Weil das Verhältnis zu mir und meiner Mutter seitdem viel besser geworden ist. Viel besser, wir ecken nicht mehr aneinander an. Wir hatten unsere Phasen, wo wir dann zwei Monate nicht mehr miteinander geredet haben und ich glaube das passiert überall, gehört alles dazu. Sogar ich bin froh, dass es so gekommen ist.“  
(Int.1)*

Wie Antonia B. lebt auch Jakob T. mittlerweile in einer eigenen Wohnung. Die Situation in der Herkunftsfamilie ist etwas unklar. Teile seiner Kindheit hatte er bei seinen Großeltern in einem anderen Bundesland verbracht. Mittlerweile lebt er in der Nähe seiner Mutter, mit der er sich – wie auch mit deren Partner – wieder gut verstehe. Dabei schätzt er den wieder aufgenommenen Kontakt, möchte aber seine Mutter bei eigenen Problemen nicht immer um Hilfe bitten, da auch sie ‚ihre Baustellen‘ habe.

*„und mit meinem Stiefdad versteh' ich mich auch spitze. Also das passt; wenn ich da mal Hilfe von denen brauche, unterstützen die mich auch. Ich weiß natürlich, dass auch meine Mama ihre Baustellen hat, deswegen frag' ich sie auch nicht immer um Hilfe, weil ich nicht will, dass sie sich so viel Sorgen macht, meine Mutter“ (Int. 17)*

Auch Simone B. hebt den Stellenwert einer eigenen Wohnung hervor. Gleichzeitig ist sie froh darüber, ihre Eltern an den Wochenenden regelmäßig sehen zu können.

*„Ich hab' noch Kontakt zu denen, also zu meinen [Eltern], eigentlich zur ganzen Familie so, fahr' da eigentlich auch fast jede Woche rüber nach der Schule, zu Besuch, und so.“ (Int. 7)*

Wie die Beispiele zeigen, stellt die räumliche Distanz in Form der Gründung eines eigenen Haushalts, der als Lebensmittelpunkt und Rückzugsort dient, – wie bei anderen jungen Menschen auch, – im Rahmen der Adoleszenz eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer autarken Beziehung gegenüber der Herkunftsfamilie dar. Der Abstand zum elterlichen Haushalt bedeutet für diese jungen Menschen einen wichtigen Entwicklungsschritt in einen selbstverantworteten Alltag mit all seinen Chancen und Risiken und ermöglichte es, die Beziehung zu den Eltern neu auszutarieren.

### *Ambivalentes Verhältnis zur Herkunftsfamilie*

Bei einem weiteren Teil der Befragten gestaltet sich das Verhältnis zur Herkunftsfamilie als fortwährend schwierig bis ambivalent. Familie wird hier zwar einerseits als wichtiger Faktor der eigenen Lebenswirklichkeit erfahren. Gleichzeitig haben diese jungen Menschen aber keine Lösungsmöglichkeiten für die in den Interviewauszügen benannten Konflikte finden können. Dem Kontakt zur Familie wird zwar ein wichtiger Stellenwert zugebilligt, jedoch steht die Familie dem eigenen Lebenskonzept und dessen Verwirklichung aber auch im Weg. So

beschreibt Meike T. exemplarisch, wie sie sich nach einer längeren Phase der Wohnungslosigkeit und einer Aufnahme ins Betreute Wohnen wieder ihrer Familie angenähert habe.

*„Das Ding ist, mit meiner Mom war ich eigentlich immer ziemlich gut. Ich liebe meine Mom auch über alles. Und das Ding ist, in den ... seit der Straßenzeit, seit die vorbei ist, bin ich halt trotzdem so gut wie nie zuhause gewesen. Ich war immer noch sehr viel unterwegs, sehr viel in der Szene, hab' sehr oft bei Leuten geschlafen. Mittlerweile ist das für meine Mom halt auch... ist das halt okay, ist das abgesprochen. Ich wohn' tatsächlich auch in dieser WG, ich wohn' halt inoffiziell da. Das ist aber, in Ordnung, wir haben das abgesprochen. Und seitdem funktioniert es eigentlich ganz gut, wenn ich Mom und Christian, also er heißt Christian, mal besuche. Wenn ich länger als vier Tage da bin, merkt man schon, joh, es funktioniert nicht mehr. Aber es hat sich mittlerweile alles relativ gebessert. Ich kann auch mittlerweile sagen, joh, irgendwie hab' ich ihn auch lieb, ich mein', ich bin mit ihm aufgewachsen.“ (Int. 5)*

#### *Schlechtes Verhältnis / kein Kontakt zur Herkunftsfamilie*

Lediglich bei zwei der interviewten Projekt-Teilnehmer\_innen ist keine (oder zumindest partielle) Verbesserung der Beziehung zur Herkunftsfamilie festzustellen. Stellvertretend schildert Marcus C. dass er mit seiner Mutter gebrochen habe und auch in Zukunft keinen Kontakt mehr zu ihr wünsche.

*„Ich hab' jetzt keinen Kontakt mehr zu meiner Mutter, den werd' ich auch nicht mehr aufbauen. Und ich fühl mich gut damit. So die, die größte Störquelle in meinem Leben, die größte Belastung ist weg.“ (Int. 4)*

#### **4.2.2 Soziale und gesundheitliche Problemstellungen**

Die Lebensläufe entkoppelter junger Menschen weisen zumeist ähnliche biographische Verläufe auf, die zu in sich verschachtelten Problemkonstellationen führen (vgl. Simon 2010). Neben dem Einfluss der Herkunftsfamilie stellen so persönliche Probleme der Teilnehmer\_innen eine wesentliche Ursache für das (rückblickende) Scheitern am Regelschulsystem dar. Neben schulischen Faktoren, die im kommenden Abschnitt (4.3.) behandelt werden, sind dies vor allem gesundheitliche Belastungsfaktoren, der Gebrauch von Substanzmitteln, drohender Wohnraumverlust, aber auch institutionelle Settings sowie Schwierigkeiten der alltäglichen Lebensführung, die eben als deren sekundäre Folgen mitverursachend für schulische Probleme sind.

| Individuelle Problemlagen (TN 18)  |    |
|------------------------------------|----|
| Gesundheitliche Belastungsfaktoren | 11 |
| Gebrauch von Substanzmitteln       | 8  |
| Wohnraumproblematik                | 8  |
| Probleme in der Alltagsstruktur    | 14 |
| Behördliche Probleme               | 11 |

Bei vielen Teilnehmer\_innen zeigt sich ein Muster, nach dem der Schulbesuch beziehungsweise die Teilnahme am PREJOB-Projekt beeinträchtigt ist, wenn auftretende Probleme nicht selbstständig bewältigt werden können. Dementsprechend liegt ein konzeptioneller Schwerpunkt der sozialpädagogischen Arbeit von PREJOB in der sozialarbeiterischen Unterstützung bei der Bearbeitung der genannten Problemlagen. Aus Sicht der Projektverantwortlichen soll so durch eine Stabilisierung der Teilnehmer\_innen in ihren Lebensverhältnissen eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgversprechende Teilnahme an der Beschulung erreicht werden.

### *Gesundheitliche Belastungsfaktoren*

Empirische Studien zu Gesundheitsvorstellungen von wohnungslosen jungen Menschen verweisen darauf, dass diese Gruppe in einem besonderen Maß von Risiken gesundheitlicher Beeinträchtigungen betroffen sind (vgl. Flick/Röhnsch 2008). Auch die Befragung der Projektteilnehmer\_innen zeigt, dass ein Großteil von ihnen gesundheitliche Beeinträchtigungen aufweist. Neben chronischen Erkrankungen wie etwa Stoffwechselstörungen oder akut auftretenden gesundheitlichen Problemen sind dies vor allem psychische Erkrankungen. Besonders auffallend ist hier die Verbreitung depressiver Erkrankungsformen. Die DAK Gesundheitsstudie verweist darauf, dass knapp ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland von depressiven Verstimmungen betroffen ist. In einem überrepräsentativ starken Maß sind davon Schülerinnen und Schüler mittlerer Schulformen wie Haupt- und Realschule betroffen (vgl. DAK 2011).

Bei den Teilnehmer\_innen des PREJOB-Projekts haben sich die gesundheitlichen Problemstellungen nicht nur nachteilig auf deren zurückliegenden Schulbesuch ausgewirkt, sondern stehen zum Teil auch einer regelmäßigen Teilnahme an der Beschulung entgegen. Antonia B. hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit einem Jahr am PREJOB-Projekt teilgenommen. Nach Phasen der Wohnungslosigkeit lebt sie seit zweieinhalb Jahren in einer eigenen Wohnung und wird dabei in ihrem Alltag von einer sozialtherapeutischen Begleitung (nach § 67 SGB XII) unterstützt. Trotz der bereits erreichten Stabilisierung ihrer äußeren

Lebensumstände kommt es während dieser Zeit zu wiederkehrenden psychischen wie gesundheitlichen Krisen, die auch Gegenstand der sozialpädagogischen Unterstützung durch PREJOB sind. Auffallend ist, dass Antonia B. zwar über klar umrissene Vorstellungen bezüglich ihrer eigenen Zukunft verfügt, gleichzeitig aber beschreibt, wie auftretende Probleme sie davon abhalten, ihre schulischen und beruflichen Ziele verwirklichen zu können. Rückblickend beschreibt sie dies am Beispiel eines Versuches, einen allgemeinbildenden Schulabschluss an einer Volkshochschule erwerben zu wollen.

*„Ich bin aktuell seit 2 1/2 Jahren in einer Betreuung - also in einer freiwilligen Betreuung und hab mich in der ganzen Zeit über irgendwie mal um Jobs gekümmert und hier und irgendwie war ich [es] dann auch leid und hab mich auch dann an der VHS beworben. War dann auch 2 Wochen da und das war halt, weil ich dann auch an Depressionen erkrankt bin und das war halt mit den ganzen Terminen und den ganzen Sachen und ich muss gerad' 'ne Wohnung finden und wie auch immer war das halt nicht so dieses, was gepasst hat. Deswegen bin ich dann da auch hinterher nicht mehr gegangen.“ (Int. 1)*

Marcus C. ist unter schwierigen familialen Bedingungen aufgewachsen. Er sieht die Ursachen für seine aktuellen Probleme im privaten Bereich verortet. Gegenwärtig ist sein Leben von einer depressiven Erkrankung bestimmt. Seine Teilnahme an PREJOB musste zugunsten einer stationären psychotherapeutischen Behandlung unterbrochen werden, so dass die Beschulung derzeit ausgesetzt ist. Im Interview beschreibt er, dass – im Gegensatz zu seinen Erfahrungen im Regelschulsystem – das Auftreten von gesundheitlichen Problemen nicht automatisch zu einem Scheitern beziehungsweise Abbruch der Beschulung bei PREJOB führt.

*„Also ich, wie sag ich das, wenn ich beispielsweise jetzt mit meiner Psychotherapie, [der PREJOB Mitarbeiter] weiß Bescheid, so, und wenn ich jetzt nicht hierherkomme und meine Schulaufgaben mache, dann bekomme da diesbezüglich auch keine weiteren Probleme. Die Beschulung wird für 'ne gewisse Zeit dann gestoppt und ich kann dann im Anschluss daran, wenn ich wieder in der Lage bin oder mich in der Lage sehe, hier zu arbeiten, wieder herkommen, dann wird alles wieder aufgenommen und weitergeführt. Also das werd' ich jetzt halt, aktuell bin ich nicht in der Beschulung und, ja, ich sach mal, ich merke, wie es vorangeht und ich werd' auch bald wieder hier weitermachen.“ (Int. 4)*

Auch Henning W. muss aufgrund einer depressiven Erkrankung immer wieder seine Beschulung durch PREJOB aussetzen. Im Interview hebt er die Unterschiede zum Regelschulsystem hervor und reflektiert über die Lebenssituationen der anderen Teilnehmenden.

*„Ich bin ja auch der festen Überzeugung, dass wenn ein Mensch im Grundsatz gesund ist und alles hat, was er braucht, also dass er so, so nichts, nichts zu beklagen hat, was grad irgendwie läuft im Leben, dann ist es auch unglaublich leicht, sich hier hinzusetzen und das zu tun, was einem wichtig ist. Und dadurch, dass ich mir 100 Prozent sicher bin, dass hier auch teilweise Schüler hinkommen, die nicht unbedingt immer das einfachste Leben hatten und die vielleicht auch aus sozial schwachen Umfeldern kommen oder andere Geschichten, dann bekommst du auch immer mal hier 'n neues Bild zur Schule eigentlich. Weil, wenn [...] die meisten hier so Revue passieren lassen, was damals in der Schule gewesen ist, dann ist das kein, kein schönes Bild für die. Und wenn die jetzt hier hinkommen, dann lernen die das noch mal anders, wie Schule eigentlich auch sein kann, ne, gerade wenn man*

*freiwillig lernt und nicht die Zwangssechstunden da, die gezwungenen sechs Stunden da mitmacht oder acht oder zehn“ (Int. 11)*

Neben den dargestellten psychischen Belastungsfaktoren<sup>15</sup> spielen allgemeine gesundheitliche Problemstellungen – die zum Teil mit und neben psychischen Erkrankungsformen einhergehen – eine wichtige Rolle. Bei den weiblichen Projektteilnehmerinnen sind dies insbesondere Probleme, die sich um den Themenbereich Schwangerschaft und Verhütung drehen. Dazu sind u.a. chronische organische Erkrankungen sowie zahnmedizinische Probleme zu beobachten. So berichtet Antonia B. in diesem Zusammenhang von ihrem langwierigen Zahnproblemen, die ihren Alltag lange Zeit bestimmt haben und verschiedene operative Eingriffe erfordert haben.

*„Ja da kam halt diese kieferorthopädische Geschichte mit dazu und als ich damit im Krankenhaus war, hab ich dann hier halt auch frei bekommen und so, wurd' auch unterstützt und das ist halt dafür, dass ich so viel noch nebendran mitmachen kann, ziemlich gut und überfordert auch nicht, weil ich halt die Schule dafür ein bisschen zurückstellen kann, ohne dass ich halt wirklich verpass halt was.“ (Int. 1)*

Dabei sind es nicht die gesundheitlichen Problemstellungen an sich, die zu einer Rückstellung des schulischen Bereichs führen, sondern vielmehr die damit verbundenen Haltungen, Antonia B. dazu verleiten, diesen Problemen eine dominierende Relevanz zuzuschreiben, die eben die Wichtigkeit der Beschulung überlagert.

### *Gebrauch von Substanzmitteln*

Bei einem geringeren Teil der Teilnehmer\_innenschaft liegt eine akute Suchtproblematik vor. Gilt eine Stabilisierung der Lebensverhältnisse als eine konzeptionelle Voraussetzung für eine Teilnahme an PREJOB, so ist zu beobachten, dass einigen Teilnehmer\_innen durch die Projektverantwortlichen – trotz einer bekannten Suchtproblematik – eine Aufnahme der Beschulung ermöglicht wurde.<sup>16</sup> Ähnlich wie die von depressiven Erkrankungen betroffenen Teilnehmer\_innen reflektieren diese ihre Suchtproblematik als einen Hemmfaktor, der einer kontinuierlichen Teilnahme an der Beschulung entgegensteht.

Patrick H.'s Lebenssituation ist durch eine Verknüpfung unterschiedlicher Problemlagen geprägt. Neben Wohnungsnot und Schulden hält ihn immer wieder ein phasenweiser starker Drogenkonsum davon ab an der Beschulung regelmäßig teilzunehmen. Seit einigen Jahren leidet er zudem an einer psychischen Grunderkrankung, auf Grund derer er eine Ausbildung

---

<sup>15</sup> Neben dem Spektrum der depressiven Erkrankungsformen finden sich unter den Teilnehmenden auch psychotische Erkrankungen und Borderline Störungen. Insbesondere haben diese Krankheitsbilder einen starken negativen Einfluss auf den Besuch des Regelschulsystems gehabt.

<sup>16</sup> In der Regel handelt es sich um solche Teilnehmer\_innen, die durch die Vermittlung der Schwesterorganisation ‚Off Road Kids‘ einen Platz bei PREJOB bekommen haben.

abbrechen musste. Sich selbst charakterisiert er als einen ‚ziemlich faulen Menschen‘. Sein Leben sei von ‚vielen Rückschlägen geprägt‘. Er ‚fange immer wieder am Nullpunkt‘ an.

*„...am Anfang, also als ich [bei PREJOB ] angefangen hab', war das noch anders. Ich hatte am Anfang viel [...] Motivation, hab auch viel gelernt, hab' auch viel geschrieben und so. Aber irgendwann hab' ich dann wieder konsumiert, Marihuana, und dadurch hab' ich viel verloren wieder. Ich hab' dann meine Zeit verschenkt und hab dann nicht viel gemacht und... Ich hab' nur mit meinen Jungs gehillt und hab nie viel aus mir selber was gemacht, eigentlich. War ziemlich am Boden, würd' ich sagen, weil ich nicht wusste, was mit mir los ist. Und wusste auch nicht, wie ich weiter gehen soll und wie ich den Weg gehen, beschreiten soll. Und das hab ich vor kurzem erst erkannt, und jetzt läuft's eigentlich einigermaßen alles besser, würd' ich sagen.“ (Int. 10)*

Auch wenn Patrick H. sich selbst auf ‚einem guten Weg‘ sieht, ist seine Teilnahme an PREJOB durch viele Aufs und Abs geprägt und vom Abbruch gefährdet. Zum Suchtmittelgebrauch kommen gesundheitliche Probleme in Form einer psychischen Erkrankung und Probleme bezüglich der Wohnsituation hinzu. Aus Sicht der Projektverantwortlichen – die trotz seiner stark wechselnden Motivation an ihm festhalten – verleiht ihm die Möglichkeit einer Fortsetzung der Beschulung ein Maß an Stabilität, das ihn davon abhalte, stärker in die Suchtproblematik hineinzugeraten. In diesem Fall bildet die sozialpädagogische Bearbeitung der Sucht- und Wohnraumproblematik den Ausgangspunkt für eine Beschulung.

### *Wohnraumproblematik*

Fast die Hälfte der interviewten Teilnehmer\_innen waren in ihrer Vergangenheit temporär von Wohnungslosigkeit betroffen. Auch wenn gegenwärtig alle Teilnehmer\_innen über Wohnraum verfügen, liegt eine zentrale Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung im Erhalt und in der Festigung des Wohnraums. Konzeptionell knüpft PREJOB damit an Ansätzen der ‚Housing First-Programmatik‘ an. Demnach wird in der Stabilisierung der Betroffenen in ihrer Wohnsituation eine grundlegende Voraussetzung für die Anbahnung weitergehender Hilfen gesehen (vgl. Busch-Geertsema 2014). Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, dass es erst die vorhergehende Sicherung existenzieller Bedürfnisse ermöglicht, sich Themen wie Alltagsgestaltung und Bildung zu widmen.

Trotz des Lebens in einer eigenen Wohnung – oder einer sozialpädagogisch betreuten Wohnform – wird die gegenwärtige Wohnsituation von den Teilnehmer\_innen zum Teil aus unterschiedlichen Gründen als unsicher erfahren. So berichtet beispielsweise Daniela N. wie sie in den letzten Jahren ihre Wohnung mehrmals wechseln musste.

*„ich hab jetzt schon meine dritte [Wohnung] (lacht), ich hatte die erste 2017, bin dann leider rausgeflogen und dann hat' ich im November 2017 meine zweite und da musst' ich jetzt leider raus, weil die [Wohngesellschaft] die Miete erhöht hat und jetzt wohn' ich in meiner dritten.“ (Int.2)*

Neben Gründen, die auf Selbstverschulden, wie etwa in Form von ‚abweichendem juvenilem‘ (Wohn-)Verhalten oder Abbrüchen von Jugendhilfemaßnahmen zurückgeführt werden können, spielen hier auch Sanktionsmöglichkeiten der Kostenträger<sup>17</sup> wie auch Benachteiligungen und Ausgrenzungen auf dem Wohnungsmarkt eine Rolle. So werden beispielsweise Mieterhöhungen nicht immer von behördlichen Institutionen getragen. Die ökonomische Situation der Teilnehmenden erschwert es ihnen, auf dem freien Wohnungsmarkt neuen Wohnraum zu finden. So berichtet Martha K. von ihren Schwierigkeiten für sich und ihren dreijährigen Sohn, eine größere Wohnung zu finden.

*„... weil wir schon die ganze Zeit 'ne Dreizimmer-Wohnung suchen, weil ich ja zur Zeit nur 'ne Zweizimmer-Wohnung bezieh' und mein Sohn hat so viel Spielzeug, das überfüllt sich überall und ich mein' mit drei, er brauch' auch langsam endlich mal sein eigenes Zimmer [...], dass er so seinen Rückzugsort, wenn er sagt so, Mama ich hab' heute keine Lust auf dich, ich geh' in mein Zimmer, wir sehen uns dann heute Abend mal wieder, so. Dass er mal so abschalten kann, wenn er keine Lust auf mich hat. Ja, das kann er halt nicht und deswegen die ganze Zeit schon auf der Suche.“ [...] aber ich guck' auch täglich in die Ruhrnachrichten, bei Ebay paar Apps hab' ich auf'n Handy, aber da hab' ich halt Pech gehabt, ne.“ (Int. 16)*

Ein weiterer Belastungsfaktor sind fehlende monetäre Ressourcen. Viele der Teilnehmenden stammen aus Familien, die nur über geringes ökonomisches Kapital verfügen und unterliegen somit einem erhöhten Armutsrisiko beim Übergang in die eigene Selbstständigkeit (vgl. Groh-Samberg 2018). Damit sind sie zum Teil in der Sicherung des Lebensunterhalts auf Transferleistungen und Sozialbezüge angewiesen. Neben Bezügen des Grundsicherungsbereichs (SGB II) sind dies vor allem Leistungen der Jugendhilfe (SGB VIII) und bei einem weiteren Teil der Teilnehmenden – im Rahmen der Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung junger Menschen – Leistungen der Sozialhilfe (SGB XII).<sup>18</sup> Demnach ist – wie bei anderen Qualifizierungsmaßnahmen auch – die Teilnahme an PREJOB für diese jungen Menschen seitens der Kostenträger an Bedingungen des Mitwirkens gebunden. Der Bezug von beispielsweise Arbeitslosengeld II oder etwa die Gewährung von Leistungen der Jugendhilfe für junge Erwachsene im Rahmen von ‚Kann-Leistungen‘ kann somit aus Sicht der Leistungsträger vom Fortschritt und Erfolg der Beschulung abhängig gemacht werden.

### *Probleme mit Institutionen*

Bereits Beierle und Hoch verweisen in ihrer Untersuchung darauf, dass Schwierigkeiten mit Hilfesystemen wie dem Jobcenter, der Jugendhilfe oder aber Behörden im Allgemeinen eine häufige Ursache für eine institutionelle Entkoppelung junger Menschen darstellen (vgl. Beierle/Hoch 2017). Bei der Abkehr gegenüber Hilfesystemen spielt u.a. die persönliche Überforderung, geeignete Bewältigungsmuster zu entwickeln, eine zentrale Rolle. So tragen

---

<sup>17</sup> Gemeint sind hier vor allem Jobcenter und Jugendämter.

<sup>18</sup> Nicht berücksichtigt ist hier die Frage Projektfinanzierung. In der Modellphase bis Ende 2020 war die Teilnahme an PREJOB durch die von der SKala-Initiative zur Verfügung gestellten Eigenmittel gewährleistet.

etwa Faktoren wie fehlendes Wissen in behördlichen Angelegenheiten, mangelndes Selbstbewusstsein oder aber das fehlende Erleben von Selbstwirksamkeit dazu bei, dass sich junge Menschen im Umgang mit Behörden unsicher fühlen und es in der Folge zu einer Abkehr gegenüber institutionellen Helfersystemen kommen kann (vgl. Thomas 2010).

Auch die befragten Projektteilnehmer\_innen berichten davon, dass es ihnen schwer falle, ihre Ansprüche und Bedürfnisse gegenüber Institutionen geltend zu machen und diese gegenüber diesen vertreten zu können. Gleichzeitig sehen sie sich durch das Ausbleiben eigener Handlungsfähigkeit in ihren alltäglichen Lebensvollzügen blockiert. So beschreibt Martha K. ihre Schwierigkeiten, ihren Standpunkt gegenüber dem Jobcenter selbstständig vertreten zu können. In Gesprächen mit Jobcentermitarbeiter\_innen mache sich bei ihr eine ‚Sprachlosigkeit‘ breit, dahingehend, dass sie anfangs zu stottern und ihre Belange gegenüber diesen nicht artikulieren könne.

*„...heute hab' ich auch von Jobcenter halt [...] 'n Brief bekommen und das hatt' ich, also den ersten Brief hab' ich schon länger, da hab ich 'ne Ratenzahl-Einladung angestellt gehabt, halt. Wie viel ich abzahlen kann jeden Monat, und jetzt vor kurzem haben die mir noch mal 'nen Brief geschickt, dass ich noch gar nicht gezahlt hätte. [...] bei mir lief das so, dass ich, äh, beim persönlichen Gespräch stotter' ich manchmal auch, weil ich dann nicht so richtig weiß, was ich sagen soll. Aber am Telefon ist das dann noch mehr, also dann bin ich am Stottern, ich weiß, was ich im Kopf sagen will, aber da kommt nur noch Müll raus.“ (Int. 16)*

Demgegenüber verweist sie auf den Stellenwert der sozialpädagogischen Begleitung, durch die sie sich ‚sprachfähig‘ sieht und ihren Standpunkt gegenüber dem Jobcenter zum Ausdruck bringen kann.

*„...hab' ich noch mal 'n Gespräch mit meiner Sachbearbeiterin [...]. Die [PREJOB Sozialarbeiterin] begleitet mich auch mit hin, weil ich bin da, weil ich nicht so gut alles ausdrücken kann und formulieren kann, hab' ich sie gefragt, ob sie da mitkommen könnte und das besser formulieren könnte, was ich jetzt genau hier mache, was ich vorhabe. Dass ich halt, sozusagen beschäftigt bin, also nicht so in der Wohnung hocke. Jo, und das machen wir dann, und dann werd' ich auch erst mal Ruhe vorm Jobcenter haben, keine Termine, weil ich ja dann hier Prüfung machen will. (Int.16)*

Auch Lisa H. schildert ihre Ängste, die sie hat, wenn sie Behörden allein gegenübertritt. Wie Martha K. erfährt sie es im Umgang mit dem Jobcenter als hilfreich, wenn sie in ihren Angelegenheiten durch die Begleitung von PREJOB -Mitarbeiter\_innen unterstützt wird.

*„...meine Sozialarbeiterin, und die begleitet mich halt auch, ich bin, hab' jetzt, wollen jetzt den Antrag stellen, dass, ob ich, ob der bewilligt wird oder nich'. Und ich hab' halt schon 'n bisschen Angst, so weil, die könn' ja auch einfach Nein sagen, so. Und sie begleitet mich halt, weil sie genau weiß, dass ich Angst..., ich bin ein sehr ängstlicher Mensch, also ich hab' vor allem Angst. So, und da bin ich schon froh, dass sie mich begleitet, weil dann weiß ich, ich hab' jemanden. Ja, die begleitet mich überall hin. Alles, was, wo ich Hilfe bei haben will, möchte, begleitet sie mich.“ (Int.12)*

Die Ängste, Mitarbeiter\_innen von Behörden allein entgegenzutreten sowie fehlende ‚Sprachfähigkeit‘, werden aus Sicht der Teilnehmenden zu solchen Hemmfaktoren, dass die Betroffenen – ohne sozialarbeiterische Unterstützung – nicht das Gefühl haben, ihre Belange aus eigener Kraft vertreten zu können. So fällt es ihnen schwer, Fristen oder Termine von Behörden einzuhalten, was in der Folge zu einer Sanktionierung beanspruchter Leistungen führen kann, womit wiederum die Gefahr einer weiteren Exklusion aus dem Hilfesystem gegeben ist.

Neben direkten Hemmnissen im Umgang mit Institutionen wirken sich ungeklärte Sachverhalte auch auf die alltägliche Lebensführung der betroffenen jungen Menschen aus. Bezogen auf ein Sorgerechtsverfahren über die Regelung des Umgangs mit seiner Tochter beschreibt Mischa S. die Auswirkungen, die dieses Verfahren auf seinen Alltag und in Bezug auf die Aufnahme seiner Beschulung gehabt hat.

*„Und vorher hatt' ich auch noch ganz viele Sachen zu tun, so das hätte auch, ja wär'n bisschen schwierig geworden, weil ich halt vorher das Ganze, mit dem Anwalt zu kämpfen hab' wegen meiner Tochter, dass ich die regelmäßig sehen darf und so. Da hat [Name der Sozialarbeiterin] mir ganz viel bei geholfen. Ich wusste ja gar nicht, wie das geht, ne, da musste ich warten, bis ich Leistungen bekomme vom Amt, so, das hat alleine schon drei Monate gedauert, bis die das dann mal bewilligt haben. Ja, und das waren halt so Sachen, die mussten vorher auch erst mal geklärt werden. So wenn ich jetzt überlege, so, ich hätte jetzt Schule gemacht und diese ganzen Probleme wär'n noch alle da gewesen, dann hätt' ich mich, glaub' ich, nicht so gut darauf konzentrieren können, ne. [...] Weil ich halt, ich bin 'n Mensch, wenn es zu viel ist, so, dann, dann schalt' ich irgendwann ab. Dann mach' ich nicht mehr mit und deswegen war es gut, dass das erstmal geklärt war. Und kurz darauf bin ich halt direkt mit der Schule angefangen. So einfach nach der Gerichtsverhandlung, wo ich dann noch Umgangsrecht bekommen habe und so. Und, ja die Kurze dann regelmäßig sehen konnte, hab' ich halt angefangen, dann hier aktiv an der Schule teilgenommen. Dann habe ich hier einen Platz gekriegt.“ (Int. 18)*

Mischa S.'s Schilderungen zeigen ein Muster, das für viele der interviewten Teilnehmer\_innen zutreffend ist. Erst wenn es ihnen gelingt, ihre für sie existentiellen Problemlagen in den Griff zu bekommen und eine Stabilisierung der Lebenssituation eingetreten ist, zeichnet sich eine Bereitschaft für eine Aufnahme der Beschulung ab.

### *Probleme in der Alltagsstrukturierung*

Eine große Herausforderung stellt die Bewältigung eines selbstständigen Alltags dar. Ziehen in Deutschland junge Menschen durchschnittlich mit 25 Jahren aus dem elterlichen Haushalt aus, so sehen sich insbesondere entkoppelte junge Menschen deutlich früher mit den Herausforderungen einer eigenständigen Haushalts- und Lebensführung konfrontiert. Den Betroffenen fehlen oft aufgrund der erlebten Krisensituation in der Herkunftsfamilie und/oder negativem Jugendhilfeverlauf wichtige Bewältigungsstrategien, ihren Alltag gelingend zu gestalten (vgl. Bullermann/Fahrenkrog 2010, S. 190).

Dabei stellt vor allem die zeitliche Organisation des Alltags für viele der Teilnehmenden eine besondere Herausforderung dar. Auch wenn das Bildungsangebot von PREJOB seinen Teilnehmer\_innen eine weitgehend flexible zeitliche Teilnahme ermöglicht, erfordert die Aufnahme der Beschulung, die Fähigkeit, das Alltagsleben auf die Erfordernisse des Bildungsangebots einstellen zu können. Trotz einer verbreitet hohen Eigenmotivation einen Schulabschluss über PREJOB erwerben zu wollen, fällt es einem Teil der Teilnehmenden schwer die dafür notwendige (Selbst-)Disziplin aufzubringen und das Angebot regelmäßig zu besuchen. So verweisen die Daten der internen Projektevaluation darauf, dass die Anwesenheit der Teilnehmenden im Rahmen einer aktiven Teilnahme an der Beschulung zum Teil starken Schwankungen unterliegt und im Jahresdurchschnitt bei ca. 50 % liegt. Diese Werte decken sich auch mit denen der interviewten Personen. So nimmt von den befragten Teilnehmer\_innen tendenziell die Hälfte eher unregelmäßig an der Beschulung teil.<sup>19</sup>

Marcus C. beschreibt, wie die zeitliche Organisation seiner Tagesstruktur stark von seiner psychischen Verfassung abhängig sei. Auch wenn er sich generell dazu in der Lage sieht, seinen Alltag selbst zu gestalten, so fehle es ihm während depressiver Phasen an notwendiger Kraft für die Verrichtung alltäglicher Dinge:

*„und es läuft, also aktuell ist es halt durch die Depression wieder, dass ich mich 'n bisschen schleifen lasse. Aber es is' nicht mehr so, dass ich mich nicht in der Lage sehe, mich um mich zu kümmern. Ich sag mal, grundlegend weiß ich, was ich für mich tun muss, nur aktuell aufgrund der... ich weiß nicht, für mich klingt das immer so wie 'ne Ausrede, aber aufgrund der Erkrankung weiß ich, dass ich aktuell einfach meinen Fokus auf was anderes legen muss und mich davon nicht so hart runterziehen lassen sollte.“ (Int. 4)*

Neben gesundheitlichen Beeinträchtigungen tragen bei einem Teil der Interviewten deren Lebensumstände dazu bei, dass sie Schwierigkeiten haben, eine geordnete Alltagsstruktur aufrechtzuerhalten beziehungsweise miteinander konkurrierende Relevanzen in ihrem Alltagsleben in Einklang zu bringen. Ein Beispiel hierfür ist Lisa H. Ihr Tagesrhythmus weist nur eine geringe Verbindlichkeit auf. Im Interview beschreibt sie, wie sie sich in ihren Alltagsrelevanzen zwischen verschiedenen Bereichen (Arbeit, Familie, Beschulung und Freund\_innen) hin und her gerissen fühle. So halte sie beispielsweise ein Nebenjob davon ab, an der Beschulung von PREJOB regelmäßig teilzunehmen. Von sich selbst sagt sie, dass sie diese unterschiedlichen Dinge ‚nicht unter einen Hut‘ bekomme.

*„Aber diesen Abschluss werd' ich wahrscheinlich nicht schaffen, weil ich halt so oft auch nicht da war. Und das is halt doof, ne. Man hängt sich zwar jetzt rein, aber ich hab' dann halt meine Familie im Kopf, den Job im Kopf, und dann noch die Schule und mein Freund und meine Freunde, einfach viel zu viel auf einmal, das kann ich selber noch nicht tragen. [...] Ja es kommt*

---

<sup>19</sup> Wie aus den Ausführungen ersichtlich, erklären sich die Schwankungen in der Nutzung des Angebots beziehungsweise die Teilnahmebereitschaft aus den sich ergebenden individuellen Krisen in Bezug auf die aktuelle Lebenslage der Teilnehmenden sowie deren gesundheitlicher Situation.

*immer drauf an, so, was, entweder bin ich noch zu müde, weil ich so schlecht geschlafen hab' oder zu wenig geschlafen hab'. Oder ich hab' einfach gar keine Lust und, klar, dass ich mal Tage habe, in letzter Zeit war es halt sehr viel, in den letzten drei Monaten, weil ich mir so dachte immer wieder, ja, ach, kein Bock auf Schule und ah. Obwohl ich gerne hier hinkomme. Wirklich gerne. Aber es gibt dann halt mal so Tage, wo ich mir so denk', oje, heut' bleibste mal doch zuhause. Ja und dann ruf' ich auch an und sag', dass ich nicht komme. Das ist nicht so schlimm, weil ich komm' ja nicht für die Mitarbeiter, sondern für mich selbst. Ich muss ja für mich selbst die Aufgaben machen, damit haben die ja nichts zu tun. Es ist mein Abschluss, und wenn ich ihn nicht schaffe, dann schaff' ich ihn nicht.“ (Int. 12)*

Wie Lisa H.s Schilderungen zeigen, sind es vor allem ihre biographischen – und damit habituellen – Voraussetzungen, die ihr eine regelmäßige Teilnahme an der Beschulung erschweren, dahingehend, dass sie in ihrem Alltag immer wieder auf alte Verhaltensmuster zurückgeworfen wird. Das Fehlen einer geregelten Alltagsstruktur und das mangelnde Abwägen von Relevanzen tragen so zu einem mangelnden Fußfassen in der Beschulung bei. Gleichzeitig erzeugt der fehlende Glaube an die eigenen Fähigkeiten bei ihr ein Gefühl einer fehlenden Selbstwirksamkeit.

## 4.2 Erfahrungen im Schul- und (Aus-)Bildungssystem

Die Gemeinsamkeit der Teilnehmer\_innen von PREJOB ist darin zu sehen, dass alle von ihnen aus institutionellen Schul- und Bildungssystemen herausgefallen sind und eine negative Haltung gegenüber diesen entwickelt haben. Die biographischen Verläufe der Befragten zeigen dabei unterschiedliche Muster. So werden neben allgemeinen Problemen mit den Strukturen des Schul- und Bildungssystems, Ausgrenzungs- und Mobbing-Erfahrungen durch Mitschüler\_innen, fehlende Anerkennung durch Lehrkräfte, aber auch die bereits beschriebenen familialen und gesundheitlichen Problemstellungen als Ursachen für den Abbruch des Schulbesuchs genannt. Zwar bietet das Regelschulsystem im Rahmen von Schulsozialarbeit Angebote zur sozialpädagogischen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern. Jedoch zeigt sich, dass diese Angebote angesichts der bei den interviewten Teilnehmenden vorherrschenden Problemkonstellationen von diesen zwar genutzt, aber als nicht hinreichend erachtet werden.

| Probleme im Regelschulsystem (TN 18)      |    |
|---|----|
| Sukzessive Abkehr vom Regelschulsystem    | 18 |
| Strukturen des Schul- und Bildungssystems | 16 |
| Gesundheitliche Probleme und Fehlzeiten   | 14 |
| Mobbing / Probleme im Klassenverband      | 9  |

Mit Blick auf die biographischen Verläufe der interviewten Teilnehmer\_innen zeichnet sich ein Bild, nach dem aufkommende Schulprobleme als ein sukzessiver Prozess zu verstehen sind, der im kumulativen Zusammenhang mit anderen Problembereichen steht. So geht eine Abkehr von Schule in fast allen Fällen mit den oben genannten Belastungsfaktoren und Problemen in anderen Lebensbereichen als deren Folge und Begleiterscheinung einher.

### *Sukzessive Abkehr vom Regelschulsystem*

Bei einem Großteil der Teilnehmenden ist eine schrittweise Abkehr vom Schulbesuch zu beobachten. Die Ursachen hierfür bleiben zum Teil diffus und werden in den Interviews in Zusammenhang mit anderen Problemstellungen genannt. Neben emotionalen Einflussfaktoren aus der Gruppendynamik von Peergroups spielen hier auch Positionierungen und Rollenzuschreibungen im Klassenverband eine Rolle. Einige Teilnehmer\_innen beschreiben sich demnach in ihrem Selbstbild als ‚Klassenclowns‘ (Int. 5, 6, 10) oder ‚Außenseiter\_innen‘ (Int. 15). Der Schulbesuch wurde dabei zunächst als unproblematisch erfahren. Beispielhaft berichtet Simone B. davon, wie ihre Schulprobleme erst in der siebten Klasse angefangen haben. Nach aufkommender Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht habe sie zunehmend damit angefangen, der Schule fernzubleiben.

*„Also ich konnte mich ziemlich gut konzentrieren bis zur siebten Klasse, dann wurde ich immer irgendwie unruhiger in der Klasse und immer mehr abgelenkt und dann ging’s irgendwann gar nicht mehr und dann bin ich nicht mehr hingegangen, ja ist nicht so toll gelaufen. [...] aber es war halt wirklich die Unkonzentriertheit und keine Lust mehr auf die Schule, weil es auch, die Schule nicht grad wirklich toll war. Eher die Unlust auf die Schule, sach ich mal. [...] Das hat mal angefangen, dass ich mal 'n paar Tage gefehlt hab, dann wochenlang, dann gar nicht mehr hingegangen und dann vorbei.“ (Int. 7)*

Wie Simone B., so beschreibt auch Martha K. ihre sukzessive Unterrichtsabkehr. Dabei bezeichnet sie sich rückblickend – trotz ihrer Außenseiterrolle im Klassenverband – als ‚gute Schülerin‘ und sieht sich in den Klassenverband integriert. Erst in der Mittelstufe habe sie damit angefangen sich einer Gruppe anderer Jugendlicher anzuschließen und dem Unterricht fernzubleiben.

*„Auf der Grundschule war eigentlich ganz okay alles. Dann bin ich auf die weitere Schule gegangen, ja, und da war erst, bis sechste, fünfte sechste siebte war eigentlich ganz gut, ich hab gut mitgearbeitet, ja und dann war ich so Mitläuferin, wenn die dann man gesagt haben, die dann kamen, na willste mitmachen, blaumachen und so. Das war nicht deren Schuld, dass is’ dann ja meine Entscheidung, aber ich hab’ nicht gesagt nee, ich bleib’ in der Schule. Dann war ich ‘ne Mitläuferin und hab’ dann auch ‘n bisschen so die Schule dann nicht richtig wahrgenommen.“ (Int. 16)*

Wie bei Martha K. nehmen bei einem überwiegenden Teil der befragten Jugendlichen die Lebensweisen von Mitschüler\_innen und Peergroups einen großen Einfluss auf die alltägliche

Lebensgestaltung. Aus biographischer Perspektive ist zu beobachten, dass mit beginnender Adoleszenz Fragen der Identitätsfindung und der Zugehörigkeit an Relevanz gewinnen. Das Gefühl, ‚dazugehören zu wollen‘ (Int. 16), der Anschluss an (schulabstinente) Peergroups (Int. 1), der Einfluss älterer Freund\_innen (Int. 9) oder aber auch das Ausprobieren von Drogen (Int. 10) tragen dazu bei, dass die befragten Interviewpartner\_innen einen Lebensstil entwickelten, der einem regelmäßigen Schulbesuch entgegensteht.

### *Strukturen des Schul- und Bildungssystems*

Eine weitere Ursache für das Herausfallen aus Bildungsbezügen ist aus Sicht der Teilnehmenden in den Modalitäten des Schul- und Bildungssystems zu sehen. Retrospektiv berichtet ein Großteil der Interviewten mit Blick auf ihre Schulbesuche davon, dass sie vor allem mit den dort vorgegebenen Strukturen Schwierigkeiten hatte. Dabei spielen vor allem die als ‚starr‘ empfundenen zeitlichen Strukturen des Schulsystems eine maßgebliche Rolle, die keine Rücksicht auf Erkrankungen und individuelle Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler nimmt. So berichtet Antonia B. davon, dass sie es häufig nicht geschafft habe, pünktlich zum Schulbeginn zu erscheinen, und in der Folge von den Lehrkräften vom Unterricht ausgeschlossen wurde.

*„Ja, der Unterschied ist halt, wenn ich morgens zu spät komme in der Schule, dann hab ich ein bisschen was verpasst [...]. Also ich hab‘ die Erfahrung gemacht, dass ich, wenn ich eine viertel Stunde zu spät gekommen bin zur ersten Stunde, bin ich zu der Stunde meist schon gar nicht mehr reingekommen, weil die Lehrer es satt haben, dass da Leute ein- und ausgehen. Und hier [bei PREJOB ] ist es halt anders und hier kann ich halt sagen okay ich komm ‘ne halbe Stunde später bin aber trotzdem noch an dem Punkt wie ‘ne halbe Stunde vorher, so dass ich nicht irgendwie ausgeschlossen werde vom Unterricht und es ist halt kein Regelunterricht, und das finde ich eigentlich ziemlich gut. Hätte ich das immer weiter so mit Schule gehabt, hätte ich wahrscheinlich ‘ne Abschluss geschafft. Also gehe ich jetzt von aus, aber kann ich halt nicht ändern.“ (Int. 1)*

Neben zeitlichen Faktoren spielen in den Erzählungen der Interviewten auch soziale und räumliche Faktoren eine Rolle. Demnach werden vor allem die Größe des Klassenverbandes und die dadurch entstehenden sozialen Kontakte zu Mitschüler\_innen beziehungsweise Konflikte mit diesen als Hindernisse des Schulbesuchs erfahren. Demnach beschreibt beispielsweise Martha K. – in Abgrenzung zu ihrer Beschulung bei PREJOB –, dass für sie die Lernsituation im Klassenverband aufgrund der Größe ein Hindernis darstellte.

*„Irgendwie generell so hauptsächlich so Schulen, da kann ich mich nicht irgendwie richtig konzentrieren mit Lehrern und ganz vielen Menschen in einem Raum, das geht irgendwie nicht bei mir, weiß selber nicht warum, aber hier [bei PREJOB ] kann ich mich konzentriert an meine Sachen machen, mein eigenes Ding machen, meine Schule machen. Ja und das stresst mich dann auch so gar nicht und ja, wenn ich Hilfe brauch‘, kann ich einfach rübergehen und fragen, ja dann geh‘n die auch rüber mit mir, hier in den Lehrraum dann rein und erklären mir das ruhig*

*und bearbeiten das auch ganz gut mit mir, also ich bin ganz froh, dass ich hier angekommen bin.“ (Int. 16)*

### *Gesundheitliche Probleme und Fehlzeiten*

Die Strukturen des Schul- und Bildungssystems setzten vor allem an weiterführenden Schulen durch ihre Leistungsfokussierung eine starke Funktionalität und Selbstdisziplin bei ihren Schülerinnen und Schülern voraus. Schüler\_innen die auf Grund gesundheitlicher Probleme, wie einer längerfristigen psychischen oder somatischen Erkrankung dem Unterricht fernbleiben, drohen so den Anschluss zu verlieren und aus dem Schulsystem herauszufallen. Meike T. berichtet beispielsweise davon, dass sie nach ihrer Rückkehr – nach einem stationären Aufenthalt in einer psychiatrischen Einrichtung – Schwierigkeiten hatte, dem Leistungsdruck auf ihrem Gymnasium standzuhalten und den versäumten Unterrichtsstoff aufzuholen.

*„Als ich noch jünger war, in der Grundschule, war ich 'ne ziemlich gute Schülerin und bin auch aufs Gymnasium weitergekommen, aber so mit 12, 13 bin ich das erste Mal in die Klinik gekommen, in die Geschlossene, und hab' deswegen sehr viel Schulstoff verpassen müssen, ist halt klar und auf dem Gymnasium echt tödlich, und wurd' dann zurückgesetzt, um das Ganze wieder aufzuholen. Allerdings auch durch die Kontakte, die sich in der Klinik geknüpft haben und die schlimmer werdenden Probleme bin ich 'n bisschen abgesackt und hab dann die Wiederholung nicht geschafft und weil man auf'm Gymnasium nicht zweimal sitzenbleiben darf, musst' ich dann auf die Realschule nebenan. Da wurd' ich mehr oder weniger rausgeschmissen, weil ich nie hingegangen bin und halt sehr viel Mist gebaut habe und, erst hieß es dann, joh, Berufskolleg sei wohl die letzte Möglichkeit, um irgendwie 'n Schulabschluss nachzuholen, was ich schon ziemlich mies fand. (Int. 5)*

Hat sich Meike T. zuvor als gute Schülerin gesehen, so sieht sie in ihrem krankheitsbedingten Fehlen die Hauptursache für den Beginn einer ‚negativen‘ Schulkarriere, die für sie mit Versetzungen auf andere Schulformen und im weiteren Verlauf mit einer Abkehr vom Unterrichtsbesuch einhergeht. Auch Tobias K. beschreibt, wie er nach dem Auftreten einer somatischen Störung – und einem damit einhergehenden längeren Fehlen – Schwierigkeiten mit den Lehrkräften an seiner Schule bekommen habe, da diese ihm seine Erkrankung nicht geglaubt hätten.

*„ich habe eine [Art der] Erkrankung, weswegen es mir schwerfällt, morgens früh aufzustehen, deswegen war ich eine sehr lange Zeit in der Schule krank. Ich habe dadurch, dass es nicht sofort erkannt worden ist, negative Erfahrungen mit Lehrern gemacht. Die meinten, ich würde schwänzen. Ich hatte mir mal mein Handgelenk im Sportunterricht gebrochen, wo mir nicht geglaubt worden ist, weil ich ein Schwänzer wäre und nur früher nach Hause gehen wollen würde. Deswegen hatte ich dann eh schon sehr negative Erfahrungen mit Lehrern, mit Schule und wollte dann, dazu dass es mir eh schon schwer fällt morgens früh aufzustehen, gar nicht mehr zur Schule gehen.“ (Int. 3)*

Wie bei Meike T., so ist auch bei Tobias K. ein schrittweises Fernbleiben vom Unterricht zu beobachten. Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt er, wie er nach einigen Schulwechseln und weiteren fehlgeschlagenen Versuchen den Unterricht zu besuchen, zu einem Abbruch des Schulbesuchs gekommen ist.

*„Ich bin immer ‚stückelhaft‘ gegangen, habe es wieder versucht (..). Ich hatte mehrere Schulwechsel und ich habe dann immer stückchenhaft versucht in die Schule zu gehen, mich motiviert zu bekommen, es körperlich hinzubekommen, aber ich bin immer wieder halt gescheitert, muss man wirklich sagen und habe es nicht wirklich hinbekommen. Der letzte Schulbesuch war, abgesehen von hier, vorletztes Jahr nach den Sommerferien gewesen. Da war ich zwei Wochen noch mal in der Schule am Berufskolleg und habe es versucht, aber habe es wieder nicht hinbekommen, weil da fand der Unterricht teilweise schon um 7:30 Uhr statt und das habe ich dann halt nicht hinbekommen.“ (Int. 3)*

### *Mobbingerfahrungen*

Eine weitere Negativerfahrung, die zu einer Abkehr von der Schule geführt hat, ist Mobbing. Die hiervon Betroffenen berichten davon, dass sie über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zum Opfer von physischen und/oder psychischen gewalttätigen Verhaltensweisen seitens ihrer Mitschüler\_innen geworden sind. So beschreibt Antonia B., wie sie aufgrund zunehmender ‚Hänseleien‘ nicht mehr zur Schule gegangen sei. Einstmals ‚kleine Dinge‘ sind so für sie in ihrer Häufigkeit zu ‚großen Problemen‘ geworden.

*„Meine Grundschulzeit war super, da hab ich überhaupt keine schlechten Erfahrungen irgendwie gemacht, weiterführende Schule war auch die ersten zwei, drei Jahre supertoll, also muss ich ehrlich sagen, da fing es dann irgendwann langsam an mit Hänseleien und nah wie diese kleinen Dinge, also großes Problem gar war nie ein Thema aber diese kleinen Sachen und irgendwann wurd‘ das dann auch meiner Meinung nach ein bisschen schlimmer, im Sinne von, das ist einfach, es gab keine Ruhephasen mehr und dadurch, dass ich mich wahrscheinlich selber so ein bisschen, abgekapselt habe, auch weil wir sind in einen neuen Stadtteil gezogen und ich hab da neue Freunde gefunden und dann wollte ich mal da irgendwie sein und die sind dann auch nicht mehr zur Schule gegangen und dann habe ich mich getroffen, ne, und irgendwann war das dann, wenn man dann wieder zur Schule zurückgegangen ist, war das eigentlich viel zu schwierig, da wieder einzusteigen, man hat ja nichts, man hat ja keine Vorkenntnisse, weil man war ja nicht da und irgendwie musste man das ja nachholen.“ (Int. 1)*

Mobbingerfahrungen, Konformitätsdruck durch Mitschüler\_innen sowie das Gefühl ‚anders zu sein‘ und nicht in bestehende Schemata zu passen, führen bei den Betroffenen dazu, dass sie sich in der Schule in eine Außenseiter\_innenrolle gedrängt sehen und sich in der Folge nicht nur vom Unterricht, sondern auch aus sozialen Kontexten zurückziehen. So hat Lisa H. ihre Schulzeit aufgrund intensiver Mobbingerfahrungen als ‚schrecklich‘ erlebt und schildert die Gründe, die zu ihrer Schulabkehr geführt haben.

*„Schrecklich, also meine Schulzeit war sehr schlimm. Wirklich sehr schlimm. Deswegen hab ich halt also auch Anfang der siebten Klasse sofort abgebrochen. Ich wurde gemobbt und ich war halt nicht so 'ne beliebte Schülerin, und ich war auch sehr schlecht in der Schule. Eben weil irgendwann, dann hört man einfach auf, sich Mühe zu geben. Ja und dann irgendwann hab' ich gesagt, ich kann nicht mehr. Dann fertig ab. Nicht mehr zur Schule gegangen, dann geflogen, dann war ich drei Jahre auf gar keiner Schule. Dann war ich sechs Monate auf 'ner Förderschule, hab' da mein' Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gemacht, obwohl ich sechste, siebte, achte Klasse gar nicht war. Ja, auf der Förderschule war es ja einfacher, deswegen hab' ich's auch schnell geschafft, in sechs Monaten hab' ich das fertig gemacht. Ja und dann bin ich hier gelandet. Weil ich halt andere Abschlüsse auch noch brauch', den Zehner, den Real will ich halt noch machen. Und auf 'ner normalen Schule trau' ich mich nich, wü'd' ich auch nicht mehr hingehen. [...] Ich war dick, ich hatte, ich hab' nicht viel Geld, keine teuren Sachen, kein Handy, sondern war halt nicht so toll wie die Leute, ne. Oh Lisa is viel schlechter, haben meine Sachen durcheinander geschmissen, haben mich in die Mülltonne gesteckt, haben meine Sachen zerschnitten. Das war echt hart, sehr hart für mich. Boah. Schon daran zu denken, macht schon wieder, also... Alles gut. Ja, aber, das ging einfach nicht mehr. Ich konnt' es nicht. [...] Die Schule war auch echt schrecklich, die Lehrer waren doof, die, ich hab' nie Sport mitgemacht, weil ich halt gemobbt worden bin, das war klar. So, und das hat denen halt nicht gepasst. Das war mir dann aber auch egal.“ (Int. 12)*

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die betroffenen Teilnehmer\_innen in den wenigsten Fällen dazu in der Lage sind, die im Kontext Schule auftretenden Schwierigkeiten selbstständig zu bewältigen. Im Gegenteil ist eher eine ausbleibende Handlungsfähigkeit und damit einhergehende Verfestigung der schulischen Probleme zu beobachten, womit ein schrittweises Aussetzen der Teilnahme am Unterricht einhergeht. Ist dies einmal geschehen, zeigt sich ferner ein Muster, nach dem es für diese – auch aufgrund des verpassten Lernstoffes – immer schwieriger wird, den Anschluss an die Erfordernisse des Regelschulsystems aufrecht zu erhalten. Wie die Lebensläufe der Teilnehmenden zeigen, sind die schulischen Probleme nicht allein auf Schwierigkeiten des Schulsystems zurückzuführen. Vielmehr treten diese im Zusammenhang mit ungelösten Problemstellungen in anderen Lebensbereichen, wie etwa der Familie, der Jugendhilfe und/oder der Gesundheit auf und werden von diesen überlagert. Somit ergibt sich aus diesen also eine Kumulation verschiedener Problemlagen, die gegenüber schulischen Anforderungen in den Vordergrund treten und dem Erwerb von Wissen und Bildung entgegenstehen.

#### **4.4 PREJOB – Unterschiede zum Regelschulsystem**

Blickt man auf die durchschnittliche Schulabstinenz von 3,2 Jahren, so ist es als ein Erfolg des Projekts zu werten, dass der überwiegende Teil der Teilnehmenden – trotz z.T. erheblich andauernder Fehlzeiten – doch mehr oder weniger kontinuierlich an der Beschulungsmaßnahme teilnimmt. In der Folge werden zunächst die Vermittlungswege zu PREJOB beschrieben, bevor aus Sicht der Teilnehmer\_innen die Unterschiede zum Regelschulsystem

sowie die Erfahrungen mit dem sozialpädagogischen Konzept und den Projektmitarbeiter\_innen erörtert werden.

#### 4.4.1 Vermittlungswege

In ihren Erzählungen beschreiben die Teilnehmenden auf welchen Wegen sie mit PREJOB bekannt geworden sind und aus welchen individuellen Motivlagen heraus sie sich für die Aufnahme einer Fernbeschulung entschieden haben. Neben Pfaden, die auf eine Kooperation mit anderen Trägern der Jugendhilfe und dem Jobcenter zurückzuführen sind, sind vor allem Vermittlungen von ehemaligen ‚Straßenjugendlichen‘ durch die Schwesterorganisation Off Road Kids zu beobachten. Dazu ist ein weiterer Teil der Teilnehmenden durch die Vermittlung anderer Teilnehmer\_innen, die innerhalb ihres Bekanntenkreises beziehungsweise innerhalb der Szenestrukturen<sup>20</sup> über ihre Erfahrungen mit der Beschulung berichtet haben, zu PREJOB gekommen.

| Vermittlungswege (TN 18)                                    |   |
|---|---|
| Vermittlung durch die Straßensozialarbeit von Off Road Kids | 4 |
| Vermittlung über das Jobcenter                              | 6 |
| Vermittlung über andere Institutionen                       | 5 |
| ‚Mund zu Mund Propaganda‘ unter den Teilnehmenden           | 2 |
| Sonstige  | 1 |

Einer der ersten Teilnehmenden war Patrick H., der seit Beginn der Pilotphase an der Beschulung von PREJOB teilnimmt. Aus der Wohnungslosigkeit kommend ist er nach einem stationären Aufenthalt in einer psychiatrischen Klinik durch die Vermittlung der Straßensozialarbeit von Off Road Kids zu PREJOB gekommen.

*„Okay, das hat nämlich so angefangen, ich war auf der Straße, beim Kollegen hab' ich gewohnt, drei Monate, und nach diesen drei Monaten hat [...] hier bei den Off Road Kids, [...] ... die haben da geholfen, dann haben die angeboten, die Schule zu machen, das ist PREJOB, das war noch Projekt vor zwei Jahren, hat das angefangen. Und die haben mir dann geholfen, in dem Sinne, wo ich angefangen hab, ich kam da frisch aus der Klinik, .... Schizophrenie, hab' 'ne Krankheit, und dann lief alles runter und jetzt isses mittlerweile so, die ham mich so hochgeputscht, die*

<sup>20</sup> Gemeint ist hier die lokale Wohnungslosenszene bzw. Bahnhofsszene, in der vor allem der Teil der ehemaligen ‚Straßenjugendlichen‘ verkehrt hat.

*ham mir so geholfen hier, also is der Hammer, ich glaub' ohne die wär' ich nicht so weit gekommen, wie ich jetzt bin.“ (Int. 10)*

Im Verlauf der Modellphase ist dabei eine deutliche Verlagerung von der ‚Eigenakquise‘ im Rahmen der Straßensozialarbeit hin zu einer ‚Akquise‘ über die Kooperation mit anderen Institutionen der Jugendhilfe und dem Jobcenter ab Mitte 2018 zu beobachten.<sup>21</sup> Hat bei Patrick H. die Aufnahme der Beschulung zu einer Stabilisierung seiner Lebenssituation geführt, so nehmen die aus der Jugendhilfe und über das Jobcenter vermittelten Teilnehmer\_innen bereits aus einer weitgehend stabilisierten Lebenssituation kommend ihre Beschulung bei PREJOB auf. So beschreibt beispielsweise Daniela N. wie sie als Teil eines Hilfeplans von PREJOB erfahren hat.

*„Die [Name des Jugendhilfeträgers] haben halt auch mit mir geguckt, weil ich musste halt auch vom Jugendamt aus, musst' ich jetzt zur Schule gehen, damit ich meine Wohnung behalten konnte (Atempause) und, da haben die halt gesagt, dass es 'n neues Projekt gibt und dass ich da mal reinschnuppern soll. Es gab ja erst, ich glaub, ein Jahr nachdem ich gekommen bin war das schon aufgebaut das PREJOB und dann hab ich gesagt, "dann guck ich mir das mal an" und dann ja, bin ich hier gelandet (lachen).“ (Int. 2)*

Seit Beginn 2019 wird von den Projektverantwortlichen eine Zunahme von Anfragen junger Menschen aus dem sozialen Umfeld der Teilnehmenden beobachtet, die, wie Lisa H., über andere Teilnehmer\_innen von PREJOB gehört haben und die aus einer Eigeninitiative heraus um eine Aufnahme der Beschulung bitten.

*„Ne Freundin hat mir das erzählt, die mal hier war, dass, weil ich auf einer normalen Schule nicht klarkomme, weil ich drei Jahre nicht zur Schule gegangen bin. Und die meinte, hier ist es ein bisschen ruhiger, nicht so viele Leute, angenehmer das Umfeld und so. Und dann hab' ich mir hier beworben und ward' auch schon angenommen.“ (Int. 12)*

Findet die Vermittlung der Teilnehmer\_innen auf unterschiedlichen Wegen statt, so ist diesen gemein, dass sie bei einer Bewertung des Beschulungsangebots dies nicht als eine von außen aufoktrojierte Maßnahme erleben, sondern ihre Teilnahme auf Eigenmotivation und Freiwilligkeit beruht.

---

<sup>21</sup> Die zunehmende Vermittlung über andere Hilfetragere und über das Jobcenter setzt eine regionale Sichtbarkeit des Projekts voraus und deutet auf eine verstärkte Außenwahrnehmung des Projekts hin. In der weiteren Analyse wird nicht zwischen den unterschiedlichen Vermittlungswegen Jugendhilfe und Jobcenter einhergehenden Modalitäten differenziert. Bei einer positiven – und auf Refinanzierung angelegten – Fortführung des Projektes wird in der nächsten Phase der Begleitforschung die Frage von Interesse sein, ob eine über das Jobcenter und nach dem SGB II geförderte Maßnahme von den Adressat\_innen anders wahrgenommen wird.

#### 4.4.2 Unterschiede zum Regelschulsystem

Wie die Aufarbeitung der biographischen Verläufe zeigt, hat ein Großteil der Teilnehmenden erhebliche negative Vorerfahrungen mit Schulsystemen gemacht. Die Entkopplung von Schul- und Ausbildungssystemen wurde dabei als ein sukzessiver Prozess verstanden, der in den meisten Fällen in Zusammenhang mit familialen und sozialen Problemstellungen zu sehen ist. Nach Abbruch der Regelschule ist es für viele Teilnehmer\_innen nicht der erste Versuch, an einer Bildungsmaßnahme teilzunehmen. So blickt ein Teil von ihnen auf gescheiterte Anläufe, einen Schulabschluss an Abendschulen oder Berufskollegs zu erwerben, zurück. Die Analyse der Interviewmaterialien verdeutlicht, dass aus Sicht der Teilnehmenden mit zunehmender zeitlicher Dauer der Schulabstinz – aber auch mit dem fortlaufenden Scheitern im Bildungssystem – die Wiederaufnahme weiterer Beschulungsversuche schwieriger wird und sich das Gefühl der Entkopplung vom beziehungsweise des Scheiterns im Schulsystem bei den betroffenen Teilnehmenden einstellt und so habituell verfestigt (vgl. Templin 2018).

Im Unterschied zu den zurückliegenden Erfahrungen des Schulbesuchs wird das Konzept und Beschulungsprogramm von PREJOB von den Teilnehmenden überwiegend angenommen und im Hinblick auf ihre Lebenssituation und ihre Problemstellungen als positiv bewertet. Hervorgehoben wird dabei die strukturelle Andersheit des Beschulungsangebots. Neben der im Unterschied zum Klassenverband kleineren Gruppengröße, sind dies vor allem die weitgehend freie zeitliche Gestaltung der Lernzeiten und die engmaschige Betreuungssituation, die den Teilnehmenden durch die sozialpädagogische Begleitung und die Unterstützung durch die Lernbegleiter angeboten wird.

#### *Gruppengröße und Räumliches Setting*

Von besonderer Bedeutung ist aus Sicht der Teilnehmenden die Ausgestaltung des räumlichen Lernangebots und die Frage nach dem Ort der Lerntätigkeit. Neben der Möglichkeit in den Räumen des Trägers einen festen Ort zum Lernen und die Gelegenheit zum regelmäßigen Austausch mit (sozial-)pädagogischen Mitarbeiter\_innen sowie den anderen Projektteilnehmer\_innen zu haben, spielt aus Sicht der Teilnehmenden für die Akzeptanz des Bildungsangebots vor allem die Gruppengröße und die damit verbundene Dynamik eine entscheidende Rolle. Jakob T. und Markus C., die als ‚Außenseiter‘ während ihrer Schulzeit Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Mitschüler\_innen hatten, betonen, wie ihnen die im Gegensatz zur Regelschule geringe Gruppengröße entgegen kommt. Bei PREJOB sehen sie unter den Teilnehmenden einen anderen Zusammenhalt als in der Regelschule.

*„Also für mich war so die Regelschule persönlich gesehen eigentlich echt der reinste Horror. Was man eben in Klassen und Schulen halt viel hat, ist eben Mobbing etcetera, das war bei mir ein großes Thema, ich bin von erste bis ich aus der Schule letztlich raus bin, Jahre durchgehend gemobbt worden, das merk' ich heute noch und das hat man hier in so einem Projekt einfach*

*nicht. Also ich komm' hier hin, ich hab', man redet zwar mal mit den anderen Teilnehmern, aber so im Großen und Ganzen lässt man sich eigentlich gegenseitig in Ruhe, so, es gibt hier niemanden, der jemanden fertig macht, wir sitzen alle irgendwie im selben Boot, jeder hat seine Vergangenheit und sowas wie PREJOB sollte das eigentliche Regelschulprogramm sein, meiner Meinung nach. Eben weil auch viel mehr Rücksicht auf einen selber genommen wird.“ (Int. 17)*

*„Ja, das ist zum einen, wie ich schon sagte, sehr entgegenkommend, dass man, wenn man anderweitig Probleme hat, nicht von der Schulseite noch mehr Stress bekommt. Andererseits, ich sag mal, schwer zu sagen, kann auch sein, dass es nur meine persönliche Einschätzung ist so, aber hier fällt es einem leichter, mit den Leuten umzugehen, als in der Regelschule. Ich weiß nicht, woran es liegt, aber es ist hier einfach entspannter, die Atmosphäre.“ (Int. 4)*

Aufgrund eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes und ähnlicher Problemlagen scheint sich unter den Teilnehmenden eine gegenseitige Solidarität herausentwickelt zu haben, in der die Teilnehmenden sich untereinander in ihren individuellen Problemen respektieren, ohne dabei auf Muster gegenseitiger Diskriminierung zurückzugreifen, die sie sowohl als Täter\_in als auch als Opfer von Mobbing in ihrer Schulzeit kennen gelernt haben. So beschreibt Meike T., wie sie und ein anderer Kursteilnehmer sich in Lernfragen gegenseitig unterstützen.

*„Ich hab' zum Beispiel sehr große Probleme bei Mathe, und der [Name des Teilnehmers] ist ein guter Freund von mir, der ist halt mega gut in Mathe, so, er ist schlecht in Deutsch, ich bin gut in Deutsch, so, wir können uns gegenseitig helfen, das ist ziemlich, ziemlich super. Und das hab' ich halt sonst eigentlich noch nie so wirklich aus irgend 'ner Schule mitbekommen.“ (Int. 5)*

Trotz einer ‚harmonischen‘ Grundhaltung und einer weitgehenden Akzeptanz untereinander zeigen sich auch Konflikte unter den Teilnehmenden, die sich im Untersuchungszeitraum weitgehend um Fragen des angemessenen Verhaltens in Bezug auf die Lautstärke beziehungsweise das Miteinanderreden im Lernraum drehen. Derartige Konflikte lassen sich aus der Sicht von Tobias K. dahingehend lösen, als dass die Teilnehmenden sich aufgrund der vorherrschenden Begebenheiten besser aus dem Weg gehen können, als dies an Regelschulen möglich wäre.<sup>22</sup>

*„Also was ich bis jetzt mitbekommen habe, also, eigentlich sind alle nett. Man versteht sich mit allen. Es gibt natürlich manche Leute, denen sagt man nur „Hallo“ oder falls man mal ein Lineal oder sich Geodreieck ausborgen will, spricht man mit denen und dann gibt es manche, mit denen macht man dann auch ein bisschen mehr. Quatscht auch ein bisschen über persönliches, was man so gerne macht, an Hobbies, aber ich würde tatsächlich sagen, dass es ein bisschen besser als in einem „normalen Klassenzimmer“ ist, weil ich bis jetzt nicht mitbekommen habe, dass irgendjemand ausgegrenzt wird oder irgendwie so Mobbing da ist. Dadurch, dass es viel, viel freier, auch das Klima ist, ist man nicht so auf diesen Haufen gedrungen, sondern, wenn*

---

<sup>22</sup> Gleichzeitig findet eine Regulierung seitens der Projektverantwortlichen statt, die versuchen, durch die Einführung von Verhaltensregeln (z.B. Ruheregeln im Lernraum, Abgabe von Mobiltelefonen), Einfluss auf die Konfliktfelder zwischen den Teilnehmenden zu nehmen. Aus Sicht mancher Teilnehmenden wird dies als eine ‚unangemessene‘ Regulierung bewertet und als nicht partizipativ kritisiert.

*man sich nicht wirklich mag, dann geht man sich einfach aus dem Weg und dadurch entstehen nicht so Reibungen.“ (Int. 3)*

Neben der Gruppengröße, die in ihrer Dynamik einen maßgeblichen Einfluss auf die Atmosphäre von PREJOB und das Miteinander unter den Teilnehmenden hat, ist es aus Sicht der Teilnehmer\_innen wichtig, einen festen Ort für die Bearbeitung ihrer Lernaufgaben zu haben. Trotz der örtlichen Ungebundenheit des Lernangebots bearbeitet der überwiegende Teil der PREJOB Teilnehmer\_Innen seine Lernaufgaben lieber ‚vor Ort‘ in den Räumlichkeiten des Trägers, so dass eine starke Trennung zwischen dem Lernort PREJOB und dem Zuhause zu beobachten ist. Das Gefühl, einen Ort zu haben, wo man hingehen kann – und bei Bedarf auch Unterstützung erhält – verleiht den Teilnehmenden Struktur und Sicherheit.<sup>23</sup>

### *Zeitliche Flexibilisierung*

Neben dem Wunsch feste Strukturen und ein geregeltes Lernumfeld zu haben, spielt bei der Annahme des Angebots aus Sicht der Teilnehmenden die Gestaltung des zeitlichen Spielraums eine wesentliche Rolle. In Abgrenzung zu den Erfahrungen ihrer Schulzeit beschreibt Antonia B. an verschiedenen Stellen des Interviewgesprächs, wie das Angebot von PREJOB ihrer gegenwärtigen Lebenssituation entgegenkommt und es ihr ermöglicht, beispielsweise ihre schulischen und gesundheitlichen Anforderungen miteinander in Einklang zu bringen.

*„Am Anfang war das ziemlich schwer alles unter einem Hut zu bekommen, aber so mit der Zeit hat sich das eingespielt [...] und wir haben jetzt auch nicht die Auflage, wir müssen um 9 hier sein und gehen dann um 14 Uhr und haben dann die und die Stunde. Also wir können das dann selber, ob wir jetzt 5 Minuten Geschichte machen oder eine halbe Stunde Mathe, je nachdem wie uns der Kopf steht, ‘ne wir müssens halt so vom Paket her schaffen. Ja ich find dann halt ziemlich gut, dass das so flexibel ist. Das passt ziemlich gut gerade in mein Leben rein, weil ich halt auch immer noch nen Therapeuten und gesundheitliche Geschichten zu klären habe, und wenn ich dann mal irgendwie einen Termin habe, kann ich sagen, okay, ich komme heute erst um 12, weil ich den ganzen Morgen voller Termine hab‘ oder irgendwas zu klären und ja das ist eigentlich ganz okay.“ (Int. 1)*

*„Ja, ich könnte jetzt beispielsweise auch hier hin kommen mit den‘ quatschen und mir meinen Lernbrief mit nach Hause nehmen und zu Hause das bearbeiten, und hier sind halt die Bürozeiten von 9 bis 17 Uhr, ist hier halt offen und da kann man dann also die Sozialarbeiter hier legen halt trotzdem sehr viel Wert drauf, dass man sagt okay, ich komme jetzt dann und gehe dann, ne, dass man dann sagt ich bin dann und dann da, dass man auch ‘ne Regelmäßigkeit hat.“ (Int:1)*

*„Ja, der Unterschied ist halt, wenn ich morgens zu spät komme in der Schule, dann hab‘ ich ein bisschen was verpasst oder komm‘ selber (nicht zu verstehen) Also ich hab die Erfahrung gemacht, dass ich, wenn ich eine Viertelstunde zu spät gekommen bin, zur ersten Stunde, bin ich zu der Stunde meist schon gar nicht mehr reingekommen, weil die Lehrer es satt haben, dass da Leute ein- und*

---

<sup>23</sup> Vor allem die Erfahrungen der Covid-19 Pandemie zeigen – nach den Einschätzungen der Projektverantwortlichen – dass die Teilnehmer\_innen während den Phasen des Homeschoolings im Frühjahr 2020 und des Winters/Frühjahrs 2021 erhebliche Probleme hatten, ihre Lernpakete außerhalb der Einrichtung angemessen und eigenverantwortlich zu bearbeiten.

*ausgehen. Und hier ist es halt anders. Und hier kann ich halt sagen, okay ich komm' 'ne halbe Stunde später, bin aber trotzdem noch an dem Punkt wie 'ne halbe Stunde vorher, so dass ich nicht irgendwie ausgeschlossen werde vom Unterricht und es ist halt kein Regelunterricht, und das finde ich eigentlich ziemlich gut. Hätte ich das immer weiter so mit Schule gehabt, hätte ich wahrscheinlich 'ne Abschluss geschafft. Also gehe ich jetzt von aus, aber kann ich halt nicht ändern.“ (Int. 1)*

Gleichzeitig bringen die zeitliche Flexibilität und der damit einhergehende größere persönliche Freiraum für manche Teilnehmenden aber auch Schwierigkeiten mit sich. So berichtet beispielsweise Meike T., stellvertretend für einen Teil der Teilnehmenden, davon, dass sie die von den Projektverantwortlichen nur gering eingeforderte Teilnahmeverbindlichkeit kritisch sehe, da sie nicht immer die Selbstdisziplin aufbringe an der Beschulung freiwillig teilzunehmen.

*„Ja das ist halt, es ist ja nun mal so, dass man sich hier mehr oder minder frei aussuchen kann, ob und wann man hier hinkommt und sich auch ohne Arztatteste frei nehmen kann und ich, ich mein', wir sind alle ziemlich jung. Mir kann hier keiner erzählen, dass er sich nicht schon mal einen Tag frei genommen hat, obwohl er nix hatte, so. Und mir wird halt nichts fest vorgegeben, und ich mein', sogar damals, als mir was fest vorgegeben wurde, hab ich's halt nicht hingekriegt aufzukreuzen. Deswegen, das ist halt so'n Ding, aber ich mein, ich mach das jetzt auch schon über 'n Jahr, ich hab' Zeit..., also es gab immer mal wieder Zeiten, die halt auch immer mit meiner Psyche zusammenhängen, in denen ich halt nicht wirklich hier war oder nich' konsequent gearbeitet hab', aber bisher hab' ich mich immer gefangen, mehr oder weniger. Und ich bin gerad' auch wieder 'n bisschen dabei, es hat sich halt viel aufgestaut, aber ich hoffe, ich krieg' das halt hin [...]. Also was ich zum Beispiel nicht verkehrt finden würde, dass zum Beispiel so'ne Regel gelten würde, dass man zum Beispiel drei Tage in'ner Woche kommen sollte. Das ist auf jeden Fall nicht viel und eigentlich für jeden hier handlebar, natürlich fänd' ich, wenn die Regel, wenn die Regel jetzt in Kraft treten würde, natürlich fänd' ich das auch erstmal blöd. Aber ich weiß, im Nachhinein is'es halt gut für mich, so, weil das is' halt das Ding, ich nehm' noch öfter Sachen mit nach Hause, um sie halt zuhause zu bearbeiten, aber das funktioniert in den seltensten Fällen. Da hat man halt keine, keine Lernatmosphäre und kein Lernumfeld.“ (Int. 5)*

Für die Teilnehmenden birgt die zeitliche Flexibilität des Lernangebotes gleichermaßen Chancen und Risiken. Diejenigen, die bereits über eine gefestigte Tagesstruktur und eine starke Eigenmotivation verfügen, kommen mit den vorherrschenden zeitlichen Strukturen ‚gut‘ zurecht, indem sie die gebotenen Freiräume eigenverantwortlich zu nutzen wissen und in ihr Leben integrieren können. Gleichzeitig führt das Fehlen äußeren Zwangs bei einem Teil der Teilnehmenden zu erheblichen Problemen (z.B. Int. 13, 14).<sup>24</sup> So sind bei diesen deutliche Anzeichen der Überforderung zu erkennen, was auch in den durch die Einrichtung dokumentierten Fehlzeiten deutlich wird.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Dies ist vor allem bei Teilnehmenden zu beobachten, die über das Jobcenter vermittelt wurden. Hier ist eine zum Teil geringe Eigenmotivation zu beobachten.

<sup>25</sup> Bei den Teilnehmenden sind – aufgrund persönlicher Krisen - starke Schwankungen in der Teilnahme zu beobachten. Die Dokumentation des Trägers unterscheidet zwischen ‚entschuldigten‘ und ‚unentschuldigten‘ Fehlzeiten. Für das Jahr 2020 betrug die durchschnittliche Anwesenheit aller Teilnehmer\_innen rund 50%.

Mit Blick auf die Fortführung und Weiterentwicklung des Projekts stellt sich damit die Frage nach dem Maß an den von den Teilnehmer\_innen eingeforderten Grad an Verbindlichkeit. Trägt ein geringes Maß an zeitlicher Verbindlichkeit dazu bei, dass ein Teil der Teilnehmenden das Lernangebot nur unregelmäßig in Anspruch nimmt, so könnte eine Einführung von verbindlicher Lern- beziehungsweise Präsenzzeit zu einer Veränderung des Projektcharakters führen, dahingehend, dass die Beschulung weniger als ein freiwilliges Lernangebot, denn als eine verordnete Maßnahme erfahren wird.

## 4.5 Erfahrungen im Rahmen der Beschulung und sozialpädagogischen Begleitung

Das konzeptionelle Ziel, schulische Qualifikation und gesellschaftliche Integration bei den Teilnehmenden zu erwirken, soll laut Projektidee durch eine Kombination aus individueller Beschulung und sozialpädagogischer Begleitung erreicht werden. Im Rahmen der empirischen Erhebung wurde daher danach gefragt, wie aus Sicht der Teilnehmenden das Lernangebot und die sozialpädagogische Begleitung wahrgenommen werden und welche Auswirkungen diese auf deren Lebensführung haben. In der Folge werden die Erfahrungen der Teilnehmenden während der Beschulungsphase reflektiert, bevor im Abschnitt 4.6 die erzielten Veränderungen in Bezug auf die Lebenssituation vor dem Hintergrund der PHINEO Wirkungstreppe beschrieben werden.

### 4.5.1 Beurteilung des Lernangebots

Für die Teilnehmenden unterscheidet sich das Beschulungsangebot von PREJOB deutlich von Angeboten des Regelschulsystems und des Zweiten Bildungswegs. So heben die befragten Interviewpartner\_innen im Interviewgespräch nicht nur die oben dargestellten räumlichen und zeitlichen Aspekte hervor. Vielmehr scheint die Gesamtatmosphäre und das Interaktionsgeschehen zu den Sozialarbeiter\_innen und Lernbegleiter\_innen für die Annahme der Beschulung von zentraler Bedeutung zu sein.

In den Schilderungen ihrer Lernerfahrungen betont Daniela N. das ihr bei PREJOB durch die Mitarbeiter\_innen entgegengebrachte Maß an Aufmerksamkeit. Eine intensive Betreuung und eine ‚enge‘ Beziehung zu den Lernbegleiter\_innen ermögliche es ihr, dass sie sich dazu in die Lage versetzt sehe, ihre Lernaufgaben fokussiert bearbeiten zu können.

*„[...] das ist halt auch starke Betreuung quasi gesehen hier in der Schule und das find ich [...] gut. Weil sie dann auch besser auf dich eingehen, dann haste auch mal'n bisschen bessere Basis zu deinen Lernbegleitern und ja. Ich find dann auch ganz privater und so (...) also besser mit denen die Aufgaben angehen und du hast dann auch, 'ne [...] aber ja, ich find's gut hier, die Atmosphäre auch.“ (Int. 2)*

Auch Tobias K. verweist – in Abgrenzung zu den Erfahrungen seiner Schulzeit – auf den Stellenwert der pädagogischen Beziehung zwischen den Lernbegleiter\_innen und den Projektteilnehmer\_innen. Dabei hebt er das weitgehend egalitäre Verhältnis und das Bestehen einer persönlichen Ebene zwischen diesen hervor, worin er einen wichtigen Faktor für das Gelingen der Beschulung sieht.

*„[...] also ich glaub halt zwischen der Beziehung der Lehrer und der Schüler gibt es auch einen Unterschied, weil man hat halt so (...), zwischen Lehrer und Schüler, das ist, find ich, immer so eine Beziehung. Der Schüler ist so dem Lehrer untergeordnet und hier ist es wirklich so, viel mehr ebenbürtig, dass man ja, man ist nett zu denen, die sind nett zu einem selbst und helfen einem dann viel freundlicher und viel ja (...), man hat viel mehr eine Bindung zu dem Lehrer, weil die einen ja auch persönlich kennen. Das ist auch der Unterschied.“ (Int. 3)*

An PREJOB schätzt er vor allem die Unterstützung, die ihm bei aufkommenden Problemen mit dem Lernstoff entgegengebracht wird. Im Unterschied zu den Lehrkräften seiner Schulzeit nehmen sich die Lernbegleiter\_innen mehr Zeit, ihm bei aufkommenden Lernschwierigkeiten zu helfen und ihn so ‚auf den richtigen Weg‘ zu führen.

*„Ein bisschen wissen, so was man für Probleme mit sich trägt und deswegen hat man da viel, viel bessere Beziehungen (...). Halt auch noch wie ich schon gesagt habe, dass sie einem, wenn man Lehrern so eine Frage stellt, wie man was machen muss, dann wird es einem ganz schnell runter gerattert, wie es so diese Regel ist und hier ist es dann halt so, dass sich dann wirklich jemand für einen Zeit nimmt und es einem erklärt wird. Wie man dann angestupst wird und auf den richtigen Weg geführt wird, wie man eine Aufgabe löst. Und was auch cool ist, man kann sich hier ja auch Nachhilfe nehmen von dem Lehrer (...), dann eine Stunde mal wirklich ein Thema bearbeiten.“ (Int. 3)*

Mit Blick auf seinen Lernfortschritt verweist er auf die ihm entgegengebrachte pädagogische Grundhaltung, die ihn dazu verleitet, die ihm gestellten Aufgaben aus eigener Kraft selbstständig lösen zu können, woraus er sowohl Anerkennung gewinnt als auch Erfolgserfahrungen zieht.

*„Was ich bei den Lehrern sehr cool finde, ist halt (...). Die sagen einem nicht die Antworten von den Aufgaben, sondern sie versuchen einen immer so selber auf den Weg zu bringen, dass man es selber herausfindet und nichts vorzusagen. Das finde ich persönlich sehr cool, weil so denkt man dann nicht am Ende „Mir wurde es vorgeschagt“, sondern „ich habe es selber geschafft“ mit deren Hilfe halt. Es ist, finde ich, sehr positiv!“ (Int. 3)*

Im Rahmen der Beschulung kommt ihm dabei sowohl das individuell gestaltbare ‚eigene‘ Lerntempo als auch die Flexibilität in der Bearbeitung des Lernstoffs entgegen:

*„Auf jeden Fall! Das ist ein anderes Lernen. Mir persönlich gefällt es besser, (...). Zum Beispiel in Mathe, fällt es mir sehr, sehr einfach und das lerne ich sehr schnell. Wo ich zum Beispiel im Unterricht, wenn wir 45 Minuten Mathe haben, dann viel schneller fertig bin und ich dann sitze und nichts machen kann. Wenn ich hier viel, viel schneller fertig bin, kann ich mir Deutsch nehmen oder Englisch und kann einfach weiterarbeiten und häng dann nicht da und weiß nicht,*

*was ich tun soll, sondern kann einfach in meinem eigenen Tempo individuell das schnell machen.“ (Int. 3)*

Markus C., der während seiner Schulzeit an einer psychischen Erkrankung litt, schätzt die Flexibilität der Beschulung, weil sie ihm – im Gegensatz zum starren Curriculum der Regelschule – bei aufkommenden gesundheitlichen und privaten Problemen die Möglichkeit bietet, die Beschulung, ohne Sanktionen befürchten zu müssen, unterbrechen zu können. Im Vergleich zu Schulsystemen sieht er hier größere individuelle Spielräume.

*„Hier sind die Rahmen nicht so eng gesteckt wie an der Regelschule. [...] Das ist zum einen, wie ich schon sagte, sehr entgegenkommend, dass man, wenn man anderweitig Probleme hat, nicht von der Schulseite noch mehr Stress bekommt. Andererseits, ich sag mal, schwer zu sagen, kann auch sein, dass es nur meine persönliche Einschätzung ist, so, aber hier fällt es einem leichter mit den Leuten umzugehen als in der Regelschule. Ich weiß nicht, woran es liegt, aber es ist hier einfach entspannter, die Atmosphäre.“ (Int. 4)*

Dabei hebt er – wie auch Sina T. – mit Blick auf seine gesundheitliche Situation die Möglichkeit eines sanktionsfreien Pausierens bei PREJOB hervor. Beiden kommt es entgegen, dass sie bei einer Unterbrechung der Beschulung nicht befürchten müssen, den Anschluss – und damit den Platz in der Beschulung – zu verlieren.

*„Das ist, ja, das kommt einem sehr entgegen. Und in der Regelschule, so, wenn man nicht hingeht, dann ist das halt verlorene Zeit, sag ich ma, und hier kann die Zeit einfach hintendran gehängt werden. Das ist das beste daran, finde ich persönlich.“ (Int. 4)*

*„Also ich find's gut, auch so eben wegen meines Problems, dass ich zwischendurch auch einfach mal sagen kann, geht gerade nich', was man an'ner normalen Schule ja nicht sagen kann. Also ich find' das für mich tatsächlich gut.“ (Int. 8)*

#### **4.5.2 Stellenwert der sozialpädagogischen Begleitung**

Neben der schulischen Förderung stellt die sozialpädagogische Begleitung den zweiten konzeptionellen Schwerpunkt der Arbeit von PREJOB dar. Im Rahmen der Untersuchung wird daher die sozialpädagogische Begleitung – vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen – als Auslöser von möglichen Lern- und Bildungsprozessen in Bezug auf eine Veränderung des Alltagslebens der Teilnehmenden in den Blick genommen. Gesellschaftliche Teilhabe als Zielsetzung soll dabei nicht nur über den Erwerb einer schulischen Qualifikation, sondern auch über eine Stabilisierung der Lebensführung als deren Voraussetzung ermöglicht werden.

Ein Ausgangspunkt für mögliche Veränderungen ist in dem Passungsverhältnis zwischen Teilnehmenden und Sozialarbeiter\_innen zu sehen. Wie die Lernbegleiter\_innen, so werden auch die Sozialarbeiter\_innen aus Sicht der Teilnehmenden nicht primär als Fachkräfte wahrgenommen, sondern vielmehr in ihrer Rolle als Begleiter\_innen und Vertrauenspersonen

gesehen. In den Interviews finden sich immer wieder Aussagen, die einen persönlichen Charakter der Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und den Projektmitarbeiter\_innen hervorheben und das Vertrauensverhältnisses zu diesen betonen. So berichtet beispielsweise Mischa D. davon, wie er – nach anfänglicher Zurückhaltung gegenüber den Projektmitarbeiter\_innen – nach und nach eine Beziehung zu diesen aufbauen und deren Hilfe annehmen konnte.

*„Und ich habe mit 16 meine Schule beendet. Und was ich sagen kann, hier ist das halt ein bisschen chilliger. Also erstens, ich bin viel offener mit den Leuten, die das Projekt hier begleiten, ne, weil ich die halt jetzt durch diesen Zeitraum besser kennen gelernt habe, die mich besser kennen gelernt haben, die können mich einschätzen, ich kann die einschätzen. Ich kann, wenn ich irgendwelche Probleme privat habe, mit denen darüber reden, das konnte ich natürlich nicht, ich bin nicht zu meiner Lehrerin hingegangen und hab' gesagt, Frau Müller zum Beispiel so, bei mir Zuhause is grad' irgendwie Hochwasser, so, ich brauch' jetzt mal Hilfe. So da war halt, da hat man das dann für sich eher gemacht, so anstatt da, was weiß ich.“ (Int. 18)*

Auch Daniela N. und Nicole N. heben ihr Vertrauensverhältnis zu den Projektmitarbeiter\_innen hervor und beschreiben wie Ihnen von diesen Verständnis für ihre Problemlagen entgegengebracht wird.

*„Wenn irgendwas ist, kannst du immer mit egal welchen Sachen zu uns kommen, ob's Ämter sind oder Ärzte oder sonst was“. Die würden auch diese Wege mit dir gehen und das würd' ja jetzt nicht 'ne normale Schule machen.“ (Int. 2)*

*„und hier ist es halt so, wenn Du ein Problem hast, dann kann man halt zu denen gehen und dann verstehen die das auch ein bisschen.“ (Int. 13)*

Im Vergleich gegenüber den sozialpädagogischen Unterstützungsangeboten des Schulsystems bietet PREJOB aus Sicht der Teilnehmenden ein weitreichenderes Unterstützungsangebot. So sieht Meike T. den grundlegenden Unterschied zur Schulsozialarbeit vor allem in der höheren Intensität der Betreuung und dem durch die Mitarbeiter\_innen entgegengebrachten Einfühlungsvermögen.

*„in erster Linie halt durch dieses Ding, dass man sich frei aussuchen kann, wann man hier erscheint und die Betreuung ist halt auch einfach 'ne ganz andere, ganz persönlichere als in zum Beispiel auf dem Gymnasium damals, da war'n halt, keine Ahnung, hunderte von Schülern und halt vielleicht zwei Sozialarbeiter, die dann halt mal in der Woche 'n Termin frei hatten und sich 15 Minuten dein Zeug angehört haben. Das..., da, das hat nicht geholfen, da war auch nichts Persönliches bei, und hier ist das halt komplett anders. Hier nimmt man sich halt wirklich Zeit für einen.“ (Int. 5)*

Im Rahmen der sogenannten Wochengespräche<sup>26</sup> wird den Teilnehmenden ein regelmäßiges Gesprächsangebot gemacht, in welchem diese sozialarbeiterische Unterstützung bei persönlichen Problemen bekommen können oder aber den Verlauf ihrer Beschulung mit den

---

<sup>26</sup> Darüber hinaus finden viele Beratungsgespräche informell statt, indem die Sozialarbeiter\_innen für die Teilnehmenden, während deren Aufenthalt bei PREJOB ‚ansprechbar‘ sind.

Sozialarbeiter\_innen reflektieren können. Im Interviewgespräch beschreibt Daniela N. wie ihr das sozialpädagogische Unterstützungsangebot dabei hilft, die Voraussetzung für die Teilnahme an der Beschulung zu schaffen.

*„Hast du Probleme zurzeit oder so, was dich in der Schule noch ablenken könnte oder gibt es noch irgendwelche Ämtersachen oder so und dann bespricht man das halt alles. Wie’s mir geht und was mich grade stört und so, dass man halt daran arbeitet. Also in den Wochengesprächen geht’s, glaub ich mehr oder weniger darum, dass man trotzdem noch ´ne Sicherheit in der Schule hat und mit Problemen da hingehen kann, damit man die beseitigen kann, damit man sich mehr auf die Schule konzentrieren kann, so quasi gesehen. [...] Also in ´na normalen Schule hat man ja auch zwar Sozialarbeiter, aber die gehen halt nicht so intensiv mit dir ein, wie die das jetzt in ´nem Wochengespräch machen.“ (Int. 2)*

Auch Vanessa S. beschreibt, wie die Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Begleitung sie dabei unterstützt, ihre alltäglichen Probleme in den Begriff zu bekommen. Im Gegensatz zum Schulsystem findet sie es dabei hilfreich, dass im Rahmen der Begleitung nicht mit Sanktionen operiert wird, sondern dass sich die Projektmitarbeiter\_innen für die Ursachen dieser Probleme interessieren und versuchen, diese zu bearbeiten.

*„[...] das ist auch wiederum das Gute, ich hab' jetzt halt so´n bisschen Probleme, sag ich mal, dass ich nich´ kommen kann. In der Schule läuft das - ich muss mal so´n paar Vergleiche machen – [...] so´n bisschen oberflächlicher ab. Dass man dann ´n Bußgeld direkt nach Hause [...] geschickt kriegt, weil ich zwei Wochen nicht da war. [...] und hier is es halt so, wenn du ´n Problem hast, dann kann man halt zu denen gehen und dann verstehen die das auch ´n bisschen. Dann versuchen die auch ´n bisschen nachzuhaken, woran das liegen könnte und dann die Ursache zu bearbeiten, so.“ (Int. 14)*

Als Beispiel führt sie mit Blick auf Blockaden in ihrem Alltag eine Situation an, in der sie sich durch nicht erledigte Renovierungsarbeiten im Rahmen eines Umzugs davon abgehalten sieht, an der Beschulung teilzunehmen.

*„vorher war das mit meiner Küche, die ist nicht fertig geworden. Genau. Und ich war die ganze Zeit bis morgens wach. Dann bin ich erst abends wieder schlafen gegangen, weil ich tapezieren musste, erst ma´ die Tapete abkratzen und, ja dann hab' ich mir gedacht, ich komm' nicht weiter, das fehlt mir jetzt und da haben die [die Sozialarbeiter] mir halt auch so, also zum Beispiel [Name des Sozialarbeiters] hat mich dann gefragt, was fehlt dir denn noch an Arbeitsmaterial sozusagen. Ja, das Wichtigste, ne´ Bohrmaschine, so, dann hat er mir auch eine vorbeigebracht am anderen Tag, also dass ich, also mitgebracht, dass ich die dann halt benutzen kann, ja. So was zum Beispiel, das muss man ja nicht machen, ne. Also, wenn man zur Schule geht, ist es nicht üblich, dass jemand dir dann ´ne Bohrmaschine zur Verfügung stellt.“ (Int. 14)*

Auffallend an diesem Beispiel ist, dass die Projektmitarbeiter\_innen dabei mitunter unkonventionelle Maßnahmen wählen, um die Teilnehmer\_innen in der Bearbeitung ihrer Alltagsprobleme zu unterstützen. Das Borgen einer Bohrmaschine verhilft Vanessa S. dazu, ihr

Alltagsproblem lösen zu können, und motiviert sie gleichzeitig dazu, wieder an der Beschulung teilnehmen zu können.<sup>27</sup>

Auch Patrick H. nimmt die sozialpädagogische Begleitung regelmäßig in Anspruch. Über den Aspekt der Unterstützung hinaus findet er es vor allem hilfreich, dass er, trotz erheblicher Schwierigkeiten, von den Sozialarbeiter\_innen dazu motiviert wird, seine Beschulung weiterzuverfolgen und diese ihm das Gefühl vermitteln, weiter an ihn zu glauben.

*„Ja, diese Hilfen sind echt wichtig, weil wenn wir jetzt hier nur alleine wären und nur schreiben würden und sitzen würden und keinen Lernbegleiter hätten, keine Sozialpädagogen, die uns helfen würden, an Ämter zu gehen oder Briefe öffnen oder sonst irgendwas, dann wär' das für uns ziemlich schwer, weil wir sind noch ziemlich jung und wir war'n ziemlich lange auf der Straße unterwegs und haben halt nur Scheiße gebaut. Wir haben alle konsumiert, wir sind alle am, wir haben alle ziemlich Scheiße durchgemacht. Und wir versuchen halt alle, das Beste draus zu machen und versuchen mit aller Kraft, uns aufzuraffen und versuchen, so viel wie möglich alleine zu schaffen, aber irgendwann braucht man Hilfe, man schafft nicht alles alleine. Man braucht nämlich ziemlich viel, und das macht die Schule hier.“ (Int. 10)*

Mit Blick auf das Verhältnis von Beschulung und sozialpädagogischer Begleitung glaubt Tobias K., dass eine Fernbeschulung – ohne eine flankierende Begleitung durch sozialpädagogische Fachkräfte – für ihn nicht funktionieren würde. Er hebt dabei vor allem die ihm durch Sozialarbeiter\_innen und Mitschüler\_innen entgegengebrachten sozialen Komponenten hervor, die ihm wichtige Kompetenzen im Hinblick auf die sozialen Erfordernisse eines späteren Berufslebens vermitteln.

*„ich glaube, wenn ich einfach über die Flex-Fernschule meinen Realschulabschluss zuhause gemacht hätte, von da an dann in'ne Ausbildung zu gehen, wäre katastrophal geendet, wahrscheinlich weil ich da komplett so diesen Kontakt mit Menschen dann hätte mir da neu aufbauen müssen, so wie ich mit Menschen umgehe, wie ich mit, ja, Leuten, die sozusagen über mir gestellt sind, umgehe, mit dem Chef oder so, und ja also man hat das vielleicht hier so, dass zum Beispiel man mit [Name des Sozialarbeiters] auch darüber reden kann einfach, ja, wie war dein Wochenende [...] also deswegen würd' ich sagen nur Flex-Fernschule, je nach dem wie die Umstände sind, kann man bestimmt auch machen. Aber ich glaube das ist ziemlich wichtig, dass man auch so hart (hat?) hier rausgehen jeden Tag und mit anderen Leuten in Kontakt treten, ich glaub', das ist wichtig. Also ich glaub', nur Flex-Fernschule wäre nicht wirklich gut. Kommt aber vielleicht auch auf'n Menschen an.“ (Int.3)*

---

<sup>27</sup> Der französische Ethnologe Marcell Mauss verweist in seinem klassischen Essay über die Funktion des ‚Gabentauschs‘ darauf, wie eine Gabe gleichzeitig von ihrem Gegenüber eine moralische Gegenleistung verlangt (vgl. Mauss 1990).

## 4.6 Veränderungen der Lebensführung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Erfahrung in den Bereichen Beschulung und der sozialpädagogischen Begleitung werden im Folgenden die bei den Teilnehmer\_innen erzielten Veränderungen in Bezug auf deren Lebensführung und deren Alltag beschrieben. Die Grundlage bildet dabei die im Kapitel 2.3 dargestellte PHINEO Wirkungstreppe, in der Veränderungen in Form von Wirkungen erfasst werden. Aus Sicht des dreiphasigen Modells sind daher vor allem die Stufen 4-6 (Outcome Ebene) von Interesse, da ab dem Erreichen dieser Stufen vom Erzielen einer Wirkung (Outcome) gesprochen wird.<sup>28</sup>



Mit Blick auf die Analyse der 18 Interviews lassen sich bei den Teilnehmenden zum Teil deutliche biographische Veränderungsprozesse feststellen, die sich sowohl anhand der Wirkungstreppe abbilden lassen, als auch sich darüberhinausgehend als Lern- und Bildungsprozesse deuten lassen. Die in der Wirkungstreppe abgebildeten Stufen verweisen dabei vor allem auf Veränderungen im Leben der Adressat\_innen. Stufe 4 erfasst Veränderungen „auf Ebene des Wissens, der Fertigkeiten und der Einstellungen“ (Wirkung lernen 2021). Wobei sich mit Bezug auf die Teilnehmenden vor allem Veränderungen im Bereich der Alltagskompetenzen und der Motivationslage abbilden lassen. Stufe 5 schließt hieran an und erfasst „Veränderungen im Verhalten und Handeln“ (ebd.). Aus bildungstheoretischer Perspektive ließe sich hier von Bildungsprozessen sprechen, indem zum einen Veränderungen des Selbst- und Weltbezugs wie auch des habituellen Verhaltens der Teilnehmenden in den Blick genommen werden. Diese Verhaltensveränderungen sollen auf Stufe 6 die Voraussetzungen dafür bilden, „dass sich die Lebenslage der Zielgruppe verbessert, sie also beispielsweise finanziell oder sozial aufsteigt“ (ebd.), was aber erst in einer späteren Projektphase (im

<sup>28</sup> Die Stufen 1-3 (Output Ebene) wurden bereits mit der Akzeptanz des Bildungsangebots durch die Zielgruppe erreicht und können mit erfolgreicher Implementierung des Projekts als erfüllt angesehen werden.

zeitlichen Abstand zum Ende der Beschulung) belegbar wäre. Abseits einer ökonomisch oder prestigebetonten Lesart lassen sich hierunter aber auch Veränderungen im Bereich des Wohnens oder ganz allgemein in einer Stabilisierung der psychosozialen Lebenslage erfassen, was im Rückschluss wiederum eine Voraussetzung für das Erreichen der Stufen 4 und 5 wäre.<sup>29</sup>



| Erzielte Wirkungen (TN 18)   |      |
|--|------|
| Stufe 4: Zielgruppen verändern Bewusstsein beziehungsweise Fähigkeiten | 18   |
| Stufe 5: Zielgruppen verändern ihr Handeln                             | 9    |
| (Stufe 6): Lebenslage der Zielgruppe verändert sich                    | (18) |

Wie die tabellarische Übersicht zeigt, ließen sich während des Projektverlaufs bei einem überwiegenden Teil der interviewten Projektteilnehmer\_innen umfängliche biographische Veränderungen beobachten.<sup>30</sup> Um einen Einblick in die ‚qualitative‘ Ausgestaltung zu gewinnen, werden diese Veränderungsprozesse im Folgenden mit Blick auf die Lebensführung anhand der beobachtbaren Veränderungen auf der Ebene der Alltagsstruktur beschrieben.

#### 4.6.1 Veränderungen auf der Ebene der Alltagsstruktur

Nimmt man die in den Interviews beschriebenen Veränderungen in den Blick, so ist aus empirischer Perspektive zu beachten, dass – wie gezeigt wurde – die Teilnehmenden vor den Hintergründen ihrer Lebensgeschichten nicht nur individuell ausgeprägte Problemkonstellationen in die Beschulung mitbringen, sondern dass diese auch zu unterschiedlichen Phasen ihrer Teilnahme am Projekt interviewt wurden. Neben Interviewpartner\_innen, die bereits seit Beginn der Modellphase an PREJOB teilgenommen hatten und bereits einen ersten Schulabschluss erwerben konnten, standen andere Interviewpartner\_innen erst am Anfang ihrer Beschulung, so dass sich die Beschulungsverläufe der einzelnen Teilnehmer\_innen – zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Interviews – nur prozesshaft anhand der Wirkungstreppe abbilden lassen. Daher bildet die individuelle Einordnung anhand der Wirkungsstufen eine Momentaufnahme in einem fortlaufenden Prozess.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Die ‚Veränderung der Lebenslage‘ kann aus bildungstheoretischer Sicht nicht einfach mit dem Erlangen eines Schulabschlusses oder Erhalt eines Ausbildungsplatzes gleichgesetzt werden. Vielmehr sind hier in einem breiteren Sinn Veränderungsprozesse mit Blick auf die alltägliche Lebensführung zu verstehen.

<sup>30</sup> Die Veränderungen auf Seiten der Teilnehmenden sind als ein steter Prozess zu verstehen, der stark von den gegenwärtigen Lebensumständen abhängig ist.

<sup>31</sup> Die immanente Logik der PHINEO Wirkungstreppe ist daher eher retrospektiv als prozesshaft orientiert.

#### *Veränderungen auf der Ebene des Wissens, der Fertigkeiten und Einstellungen (Stufe 4)*

Beispielhaft lassen sich die Veränderungen im Bereich der Alltagskompetenzen und der Motivationslage im Beschulungsverlauf von Meike T. aufzeigen. Ausgangspunkte bilden hier eine psychische Grunderkrankung sowie ein unverbindlicher und unstrukturierter Lebensstil. In einer Wohngemeinschaft lebend verfügt sie derzeit über keine klar geregelte Alltagsstruktur. Sie steht morgens meist zwischen 10 und 12 Uhr auf und verhält sich im Umgang mit ihren Freund\_innen und in ihrer Freizeitgestaltung eher ‚erlebensorientiert‘. Im Kontext ihres WG-Lebens beschreibt sie die Schwierigkeit, die von ihr mit nach Hause genommenen Lernaufgaben dort zu bearbeiten und verweist auf einen ihr fehlenden Lern- und Ruheort.

*„Aber ich weiß, im Nachhinein ist es halt gut für mich, so, weil das is´ halt das Ding, ich nehm‘ noch öfter Sachen mit nach Hause, um sie halt zuhause zu bearbeiten, aber das funktioniert in den seltensten Fällen. Da hat man halt keine, keine Lernatmosphäre und kein Lernumfeld.“ (Int. 5)*

Dazu berichtet sie davon, dass es ihr in den letzten Monaten, aufgrund ihrer diskontinuierlichen Lebensführung, schwergefallen sei, das Bildungsangebot von PREJOB aufzusuchen, sie sich aber gegenwärtig vornehme, ihr Leben zu ordnen und wieder regelmäßig an der Beschulung teilzunehmen.

*„Also, das Angebot jetzt an sich, dass ich hier hingeh? Also ich war tatsächlich die letzten Monate fast gar nicht hier, aber, hab‘ jetzt, ich weiß nicht, ich glaub‘, es geht wieder bisschen bergauf mit mir und will wieder regelmäßig kommen, also jeden Tag, gestern war ich hier, heute bin ich hier, im Moment funktioniert's nicht so ganz mit festen Uhrzeiten, aber das liegt auch daran, dass ich sehr viele Termine hab‘. Im Moment, ja, also ich nehm‘ mir vor, eigentlich wieder jeden Tag zu kommen. Mindestens vier Tage in der Woche.“ (Int. 5)*

Zwar sind in den Erzählungen von Meike T. deutliche Veränderungen in ihrer Motivationslage (Stufe 4) zu erkennen, dahingehend, dass sie ihre Schwierigkeiten reflektieren und diese klar benennen kann. Dementsprechend erkennt sie beispielsweise, dass sie für eine Weiterführung der Beschulung für sich einen Ort benötigt, der eine gewisse Lernatmosphäre aufweist, um effektiv und in Ruhe ihre Aufgaben bearbeiten zu können. Jedoch scheint sie zum Zeitpunkt des Interviewgesprächs (noch) nicht in der Lage zu sein, das Wissen um die Notwendigkeit von Veränderungen (Stufe 4) in ein verändertes Handeln (Stufe 5) umsetzen zu können. Die Interviewpassage stellt insofern eine Momentaufnahme dar, als dass zum Zeitpunkt der Befragung sich mit Blick auf mögliche Veränderungen nicht vorhersagen lässt, ob es Meike T. im Rahmen der weiteren Projektteilnahme zukünftig gelingen wird, Veränderungen auf der Ebene des Handelns herbeizuführen.

Auch bei anderen Teilnehmer\_innen finden sich unterschiedliche Anhaltspunkte, die auf eine veränderte Einstellung gegenüber sich selbst und einer erkennbaren Motivlage Veränderungen herbeiführen zu wollen, hindeuten. Ein Beispiel hierfür ist Martha K., die beschreibt,

wie die Teilnahme an der Beschulung ihr die Möglichkeit bietet, aus Sozialleistungsbezügen heraustreten zu können, und damit eine sinnstiftende Zukunftsperspektive vermittelt.

*„Hmm (...) weiß nicht, ich fühl' mich jetzt nicht mehr, weil ich von Hartz IV halt lebe, so ganze Zeit nur zuhause, wieso - Entschuldigung für den Ausdruck - wie so ein richtiger Harzer, der nur zuhause sitzt und halt sein Leben nur an ihm vorbeiläuft, und das hat mir halt so mehr, mehr Action so gegeben, dass ich endlich wieder was machen kann und nicht dumm in der Bude sitze, bis ich meinen Sohn wieder abholen kann. Ja, so. Ich hab', ich kann was machen, so. Die haben mir die Chance, was zu machen, gegeben.“ (Int. 16)*

Martha K. sieht für sich in der Teilnahme an der Beschulung eine zweite ‚Chance‘, die ihr die Möglichkeit eröffnet, etwas zu ‚machen‘. Dabei verweist sie vor allem auf eine Veränderung ihrer Eigeninitiative, indem sie beschreibt, wie die Beschulung ihr ‚mehr Action‘ verleihe und sie dadurch wieder mehr Energie verspüre, etwas in ihrem Leben verändern zu können. Mit Blick auf ihren Sohn sieht sie sich damit in einer Vorbildfunktion und möchte ihm ein selbstverantwortetes Leben ohne den Bezug von Sozialleistungen vorleben.

Auch wenn sich die hier beschriebenen Veränderungen auf einer eher basalen Ebene abspielen, so bilden doch die abgebildeten Einstellungsänderungen eine wichtige Voraussetzung für weitergehende Veränderungen auf der Ebene der Handlungsstruktur.

#### *Veränderungen im Verhalten und Handeln (Stufe 5)*

Gegenüber Veränderungen im Bereich der Einstellungen und der Motivlage richtet die Stufe 5 der Wirkungstreppe ihr Augenmerk auf das veränderte Handeln der Zielgruppe. Demnach sind bei einer Reihe der Teilnehmer\_innen neben den beschriebenen Veränderungen auch deutliche Veränderungen im Bereich des Verhaltens und Handelns im Hinblick auf deren Lebensführung und Alltagsorganisation zu beobachten, die im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Begleitung stehen.

So lassen sich im Verlauf der Beschulung, wie etwa bei Daniela N. – deren Beschulungsverlauf von der Wohnungslosigkeit zu einer regelmäßigen Teilnahme führte – nachhaltige Veränderungen in ihrem Alltagshandeln erkennen. Auch wenn es ihr bisher noch anhaltend schwer fällt, eine geregelte Alltagsstruktur zu entwickeln, fällt im Rahmen der Analyse die zeitliche Flexibilität der Beschulung als ein positiver Einflussfaktor auf, der es ihr ermöglicht, die Beschulung in ihren Lebensentwurf zu integrieren, und ihr dabei hilft, ihre ‚Stunden einzuhalten‘. Einen wichtigen Faktor stellt für sie dabei die räumliche Trennung zwischen Wohnraum und Lernort dar. Im Interview resümiert sie ihren bisherigen Weg im PREJOB-Projekt und beschreibt die dadurch erreichten Veränderungen.

*"Ich geh' zur Schule und danach hab' ich meine Freizeit". Du hast halt wieder 'ne normale Tagesstruktur und man merkt das halt auch wirklich sehr 'ne. Das tut einem gut und man kommt raus und man macht halt was für sich 'ne. Man merkt halt, ich mache jetzt grade 'nen*

*Hauptschulabschluss für mich damit ich bald (...) vorankomme. Also da hat sich bei mir schon vieles geändert eigentlich.“ (Int. 2)*

Deutlich wird dies an ihrer veränderten Selbstwahrnehmung. So empfindet sie das Erreichen des Hauptschulabschlusses als ein persönliches Vorankommen, das ihr Selbstwertgefühl stärkt und ihr weitere Handlungsfähigkeit verleiht.

Wie die Darstellungen der gesundheitlichen und sozialen Problemstellungen gezeigt haben, können neben den sozialen Einflussfaktoren auch physische und psychische Erkrankungen dazu führen, dass die Teilnehmer\_innen wiederkehrende Schwierigkeiten mit dem Nachgehen geregelter Tagesstrukturen haben. Dies trifft aus Sicht der Teilnehmenden vor allem im biographischen Rückblick auf die Erfahrungen der Schulzeit zu, in der fehlende Alltagsstrukturen für diese zum Problem für den Schulbesuch wurden.

So bietet die zeitliche Flexibilität des PREJOB-Projekts für Tobias K., der aufgrund einer Erkrankung des Stoffwechselsystems und einer damit einhergehenden Abgeschlagenheit den Rahmenbedingungen des Schulsystems nicht nachkommen konnte, eine deutliche Erleichterung im Vergleich zum Regelschulbesuch. Im Interviewgespräch beschreibt er, wie es ihm während seiner Schulzeit schwergefallen sei, die festen Unterrichtszeiten des Schulsystems einzuhalten, da er aufgrund seiner Erkrankung starke Schwierigkeiten hatte, frühmorgens aufzustehen.

*„[...] einerseits für mich is' es halt so, was vor allem problematisch war, is'es Frühaufstehen, so wieder um 6 Uhr aufstehen, dann 7 Uhr den Bus nehmen und und und. Und hier kann ich ja einfach um 9 Uhr hinkommen, 10 Uhr hinkommen, und dann einfach bis 17 Uhr bleiben, was ich momentan immer mache, was ziemlich praktisch ist, weil so kann ich halt ausschlafen, dann in Ruhe noch was frühstücken und dann erst hier hin, was ziemlich cool ist...“ (Int. 3)*

Das ‚ausschlafen können‘ im zeitlich flexibleren Rahmen der Fernbeschulung bot ihm so die Möglichkeit, eine für ihn passende Tagesstruktur zu entwickeln, die ihm die Basis für einen erfolgreichen Besuch der Beschulung bietet. Durch die regelmäßige Teilnahme hat sich bei ihm so ein fester Handlungsrahmen für den Schulbesuch herausgebildet.

*„Auf jeden Fall. Halt der Schlafrhythmus, ich stehe früher auf und habe auch einen, ich hatte zwar schon einen geregelten Schlafrhythmus, dass ich immer ungefähr zu selben Zeit ins Bett gegangen bin und aufgestanden bin, aber ich musste halt nichts machen, so schulisch oder so, wo ich morgens aufstehen musste. Deswegen bin ich halt aufgestanden, weil ich wach geworden bin und hatte nie einen Wecker. Also ich habe einen geregelteren Tagesablauf und mache die Sachen wieder strukturierter. Ich hatte zwar immer auch schon Strukturen in meinem Alltag so, aber halt dadurch, dass ich nie irgendwas hatte, was ich tun musste, habe ich das so ein bisschen schleifen lassen, und jetzt bin ich wieder zu meinen Strukturen zurückgekommen und habe alles strukturiert und ordentlicher geordnet, so vom Tagesablauf her.“ (Int. 3)*

Die Veränderungen auf der Ebene der Alltagsstruktur setzten, wie gezeigt, Veränderungen auf der Einstellungsebene voraus. Tobias K. beschreibt dies beispielhaft daran, wie er es zuvor

mittels der sozialpädagogischen Begleitung (wieder-)erlernt habe, aus eigener Kraft Probleme anzugehen und diese bewältigen zu können.

*„[...] was ich auch cool finde, es ist meistens nicht so, dass die einem so sagen, du machst das und einen sozusagen einfach so dahinsetzen, wo man sein soll, sondern die geben einem Optionen und zeigen einem selber, wie man das machen kann [...] also im Endeffekt, helfen sie einem sozusagen nicht, aber sie zeigen einem einfach, wie man's selber regeln kann, wie man selber so sich um seine eigenen Probleme kümmern kann.“ (Int. 3)*

Wie Tobias K., so ist es auch Mischa S. gelungen seine Alltagsstrukturen zu stabilisieren und Handlungsfähigkeit (zurück) zu gewinnen. Im Interviewgespräch beschreibt er, wie er im Vorfeld seiner Teilnahme – aufgrund fehlender Arbeit und einem Sorgerechtsstreit um das Umgangsrecht mit seiner Tochter – Schwierigkeiten hatte, einem geregelten Alltag nachzugehen und sich auf eine Beschulung einzulassen.

*„Also mittlerweile hat der schon wieder so 'ne Struktur. Ich erinnere mich daran, wo ich halt keinen Umgangskontakt, kein Umgangsrecht mit der Kurzen hatte und ich halt noch nicht hier war und keine Arbeit und nichts so, dann hat man voll vor sich hinvegetiert, man auch in der Woche gesagt, ey komm, wir gehn´ ein´ Saufen oder so. Da war man halt auch immer in der Woche so unterwegs, ne. Irgendwie so, als wenn jeden Tag Wochenende wär´, ´ne. Mittlerweile ist das wieder so, dass man 'ne Struktur hat, ne, da klingelt morgens um acht der Wecker, steht man auf und dann geht man sich duschen, frühstückt was, macht sich fertig, fährt in die Stadt, kümmert sich um seinen Scheiß halt, ne. Also das is´ schon wieder so´ne Struktur drin ist.“ (Int. 18)*

Erst durch die sozialpädagogische Bearbeitung seiner Problemlagen im Vorfeld der Beschulung konnte sich Mischa S. auf eine Teilnahme am PREJOB-Projekt einlassen, da die Lösung dieser Probleme für ihn erst die Grundlage schaffte, regelmäßig an der Beschulung teilnehmen zu können. So war es für ihn eine Voraussetzung mittels der Unterstützung der sozialpädagogischen Fachkräfte im Sorgerechtsverfahren das Umgangsrecht mit seiner Tochter zu erhalten. In diesem Zusammenhang lassen sich auch bei Mischa S. vorausgehende Änderungen seiner Einstellung und Motivlage (Stufe 4) identifizieren. Demzufolge schildert er, dass es ihm zuvor schwerfiel ‚Hilfe von außen‘ anzunehmen, was ihm erst durch die Projektteilnahme und durch die Art und Weise der sozialpädagogischen Unterstützung ermöglicht wurde.

*„und mir war das halt peinlich, wenn manche Sachen so, ich denke, das ist ja normal, das muss man wissen, ich weiß es zum Beispiel dann nicht. Und dann zu jemandem hinzugehen und zu sagen, so, ey ich brauch´ Hilfe so, das find´ ich jetzt nicht so einfach, weil im Nachhinein drüber gesprochen und jetzt mittlerweile klappt das auch und die sind auch locker drauf, so. Und das klappt auch ganz gut mittlerweile.“ (ebd.)*

Im weiteren Verlauf der sozialpädagogischen Begleitung lassen sich so auch bei Mischa S. schrittweise Veränderungen seiner Einstellung beobachten, die ihm dazu verhelfen, dass er sich im Laufe der Projektteilnahme zunehmend dazu in der Lage sieht, Handlungsmuster für eine geregelte Alltagstruktur zu entwickeln.

Den beschriebenen Veränderungen des Handlungsrahmens stehen dabei häufig die biographischen Problemlagen der Teilnehmenden entgegen. Besonders bei dem Teil der Teilnehmenden, bei denen noch massive biographische Problemstellungen vorliegen, zeigt sich, dass diese oftmals mit habituellen Verfertigungen einhergehen, die weitere Entwicklungsschritte in Bezug auf den Verlauf der Beschulung blockieren.<sup>32</sup> Vor diesem Hintergrund ist aus einer lebensweltorientierten Perspektive eine primäre Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung darin zu sehen, die Teilnehmenden dort aufzufangen, wo sie sich in ihrer biographischen Entwicklung befinden und etwaige Blockaden und damit einhergehende habituelle Verhaltensweisen zu erkennen und im weiteren Verlauf der sozialpädagogischen Begleitung zu bearbeiten und ihnen so weitere Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

### *Veränderungen der Lebenslage (Stufe 6)*

Über Veränderungen im Hinblick auf eine ökonomische beziehungsweise statusbezogene Verbesserung der Lebenslage der Teilnehmer\_innen lassen sich zum gegenwärtigen Stand der Begleitforschung wenig Aussagen treffen. Vielmehr erscheint vor dem Hintergrund der prozesshaften biographischen Verläufe – wie auch aus der konzeptionellen Logik der Projektprogrammatik – die Frage von Interesse, inwieweit eine psychosoziale Veränderung der Lebenslage für die Teilnehmenden eine Voraussetzung für das Erreichen der Stufen 4 und 5 der Wirkungstreppe ist.<sup>33</sup> Gerade mit Blick auf die spezifische Situation von entkoppelten jungen Menschen stellt eine vorhergehende Verfestigung der Lebensumstände eine grundlegende Voraussetzung für die Aufnahme einer Beschulung und der Entwicklung weiterer Hilfen dar.

Dementsprechend ist eine diesbezogene Verbesserung der psychosozialen Lebensumstände der Teilnehmenden bereits im Vorfeld der Beschulung zu beobachten. So eröffnen die Analyse der Interviewgespräche eine biographische Perspektive auf bereits erfolgte Veränderungen der Lebenslage auf einer basalen Ebene. Dies trifft vor allem auf diejenigen Teilnehmer\_innen zu, die aus der Wohnungslosigkeit kommend über die Schwesterorganisation Off Road Kids den Weg zu PREJOB gefunden haben. So beschreibt beispielsweise Julia S. exemplarisch, wie der Bezug einer eigenen Wohnung für die sie die Voraussetzung darstellte, weitergehende Hilfen in Anspruch nehmen zu können.

*„Ich hatte halt 'ne Betreuerin von [Name des Trägers], mit der hab ' ich halt so Wohnung gesucht, aber das hat halt nicht funktioniert, is' halt Wohnungsmarkt in Dortmund is' halt schwierig, sehr schwierig. Dann hab ich halt immer noch im Sleep-In geschlafen und [...] eine Betreuerin von denen [...] hat mich halt eines Morgens darauf angesprochen, ‚Julia, du suchst doch noch 'ne Wohnung?‘*

---

<sup>32</sup> In Anlehnung an Bourdieu verweist Ute Templin – in ihrer Untersuchung über Übergänge junger Menschen in den Ausbildungsmarkt – auf den sog. Hysteresis Effekt, nach dem diese bei beruflichen Übergängen häufig in für den Ausbildungsmarkt defizitäre Habitusmuster ihrer Vergangenheit verharren (vgl. Templin 2018).

<sup>33</sup> Aus diesem Blickwinkel wäre die Verortung der Stufe 6 auf der Wirkungstreppe unterhalb – und als deren Voraussetzung – der Stufen 4 und 5 anzusiedeln.

*[...] willst du dir die angucken?’, ‚okay‘, hab‘ ich gesagt, ‚ja klar, warum auch nicht?‘ Und haben wir uns die angekuckt, meine Betreuerin und ich, und dann, naja, voll gut. Waren schon paar Möbel drin und so, so Küche und son ‘ne Wohnzimmer-Wohnwand hing da, die war schon cool. ‘ne komplette Kücheneinrichtung war da drin, bis auf die Tische, nee, bis auf die Stühle, die hab‘ ich ausgetauscht. Aber ansonsten, das einzige, was ich noch selber dazugeholt hab, war Bett und Kleiderschrank, und das ist das alte Bett meiner Betreuerin gewesen, plus son Couchtisch, son großer, hat sie mir noch geschenkt, also eigentlich ganz viel so. Hab ich halt, muss ich halt zweieinhalb Monate glaub ich ungefähr warten, bis der Typ, der da vorher drin gewohnt hat, ausgezogen ist. Dann konnt‘ ich da einziehen direkt und alles machen, so. Das war halt richtig, richtig Glück.“ (Int. 15)*

## 5. Darstellung von Bildungsprozessen: Exemplarische Fallanalysen

Entgegen einem engeren Verständnis von Bildung, das Bildung anhand formeller zertifizierter Qualifikationen in Form von Abschlüssen bemisst, werfen nachfolgende Fallanalysen einen Blick auf informelle Lern- und Bildungsprozesse, die sich weitgehend im Alltagsleben der Teilnehmenden vollziehen. Ziel der Ausführungen ist es somit aufzuzeigen, inwieweit die sozialpädagogische Begleitung des PREJOB-Projekts einen Beitrag zum Erwerb einer schulischen Qualifikation – und damit zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe – leisten kann.

### 5.1 Antonia B.: „...und seitdem denke ich auch ein bisschen so, dass ich alles so nach und nach mache“

#### *Biographischer Hintergrund*

Die 23-jährige Antonia B. ist mit vier Geschwistern bei ihrer alleinerziehenden Mutter in einer Großstadt aufgewachsen. Kindheit und Jugend waren geprägt von temporären Aufenthalten in Pflegefamilien und Einrichtungen der stationären Jugendhilfe, an deren Ende immer wieder die Rückkehr in die Herkunftsfamilie stand. Antonia B. berichtet, dass es vor allem mit Einsetzen der Adoleszenz zu einer zunehmenden Abwendung vom Elternhaus wie auch – seit der 8./9. Klasse – von der Schule gekommen ist. Hierfür macht sie sowohl die zunehmend eskalierenden Konflikte mit ihrer Mutter als auch den für sie gleichzeitig wichtiger werdenden Einfluss ihrer Peergroup verantwortlich, in der sie zu dieser Zeit vor allem Halt findet und einen Gegenentwurf zu Schule und Herkunftsfamilie sieht. Trotz dieser erheblichen Schwierigkeiten ist es ihr gelungen, einen Hauptschulabschluss der Klasse 10 zu erwerben, der ihr in Bezug auf ihre weiteren beruflichen Ambitionen aber als nicht hinreichend erscheint.

Die Zeit nach Beendigung der Schule ist geprägt von Episoden wiederkehrender Wohnungslosigkeit, in denen sie zumeist bei Freund\_innen ‚Unterschlupf‘ finden konnte oder das Angebot einer Notschlafstelle in Anspruch genommen hat. Als Auslöser hierfür nennt sie den Verlust ihrer ersten ‚eigenen‘ Wohnung im Rahmen eines gescheiterten Betreuungssettings. Nach ihren Schilderungen habe ihr eigenes Verhalten dazu beigetragen, dass eine Maßnahme des Ambulant Betreuten Wohnens seitens des Trägers abgebrochen wurde. Zu dieser Zeit bilanziert sie ihre persönlichen Erfahrungen mit institutionellen Hilfesystemen (Jugendamt/Jobcenter) als überwiegend ambivalent bis negativ, da – wie sie sagt – viel über ihren Kopf hinweg entschieden wurde, indem ihr vornehmlich Hilfeangebote unterbreitet wurden, die nicht mit ihren Zielen und Bedürfnissen übereinstimmten und die sie aus diesem Grund von ihrer Seite aus abgebrochen hat.

### *Gegenwärtige Situation*

Zum Zeitpunkt der Interviewbefragung nimmt Antonia B. bereits seit ca. einem Jahr am PREJOB-Projekt mit dem Ziel, einen Realschulabschluss zu erwerben, teil. Seit zweieinhalb Jahren lebt sie wieder in einer eigenen Wohnung und wird dabei von einer sozialtherapeutischen Begleitung (nach § 67 SGB XII) unterstützt, die ihr auch den Zugang zum PREJOB-Projekt eröffnet hat. Trotz der Stabilisierung ihrer äußeren Lebensumstände kommt es während dieser Zeit zu wiederkehrenden psychischen wie gesundheitlichen Krisen, die auch Gegenstand der sozialpädagogischen Unterstützung durch PREJOB sind. Auffallend ist, dass Antonia B. zwar über klar umrissene Vorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen Zukunft verfügt, diese jedoch immer wieder durch andere Themen überlagert werden, die sie daran hindern ihre schulischen und beruflichen Ziele zu verfolgen.

### *Analyse des Lebenskonzepts*

Aus der Analyse des Interviewmaterials lassen sich zentrale Deutungsmuster bezüglich des gegenwärtigen Lebenskonzepts von Antonia B. herausarbeiten. Dabei sind unter dem Begriff Lebenskonzept zunächst einmal Entwürfe zu verstehen, die Antonia B. von sich selbst, ihrer Umwelt sowie ihren alltäglichen Lebenskontexten hat und die sie sowohl im Hinblick auf ihre biografische Vergangenheit, ihre gegenwärtigen Lebensumstände sowie ihre Zukunftsvorstellungen kontextualisiert. Zentral für die Analyse erscheinen dabei die auf ihre eigene Person bezogenen Deutungsmuster, mittels derer sie ihre Lebenseinstellung begründet und die zu Ankerpunkten ihres Selbst- und Weltkonzeptes werden.<sup>34</sup> Bezogen auf ihre Erfahrungen im PREJOB-Projekt formuliert sie in dem Interview mehrere solcher Deutungsmuster, die sie in ihrem persönlichen Vorwärtstkommen blockieren:

- *„Es ist manchmal nur 'ne Kleinigkeit, aber für mich ist es riesengroß“*
- *„Ich habe viele Baustellen. Ich kann mich erst auf eine Sache einlassen, wenn ich meine Probleme nach und nach gelöst habe“*
- *„Ich bin mir selbst gegenüber ein sehr kritischer Mensch, optimistisch bin ich nur gegenüber anderen“*

Thomas Luckmann – in Fortführung von Alfred Schütz – bezeichnet derartige Deutungsmuster als ‚Glaubenssätze‘, denen eine hohe biographische wie handlungsleitende Stabilität im Rahmen habitueller Verfestigungen zuzurechnen ist. Glaubenssätze bilden somit also eine Art

---

<sup>34</sup> Grundlage dafür bilden einschneidende biografische Erfahrungen.

von Relevanzsystem, vor dem das gegenwärtige Erleben ausgelotet wird und mit dessen Hilfe Handlungsmotive in Vergangenheit und Zukunft begründet werden.<sup>35</sup>

### *Auslösung von Bildungsprozessen anhand von Differenzerfahrungen*

In der weiteren Analyse des Interviewmaterials lassen sich nun Aussagen finden, die sich diesen habituellen Verfestigungen gegenüber sperrig verhalten und die nicht in das etablierte Selbst- und Weltbild zu passen scheinen. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass Lebenskonzepte zumeist in sich nicht stimmig sind und dass sich in den Biographien von Menschen wie bei einem Negativ positive Gegenbilder – in Form von Differenzerfahrungen – finden lassen. Unter Differenzerfahrungen lassen sich somit subjektive Formen der Erfahrung verstehen, die im Widerspruch zu den Glaubenssätzen stehen und die nur schwer in das habitualisierte Selbst- und Weltbild integrierbar sind.

In den Aussagen von Antonia B. über den Verlauf der sozialpädagogischen Begleitung lassen sich zwei Hinweise finden, die auf eine – mit Bildungsprozessen in Verbindung stehende – Veränderung des Selbstbildes hindeuten. Zum einen sieht sie sich mit Verlauf der Unterstützung zunehmend dazu in der Lage, mehrere ihrer ‚Baustellen‘ parallel bearbeiten zu können, was in folgender Aussage zum Ausdruck kommt:

*„Und jetzt seitdem ich hier in der Schule bin und in der Betreuung, ist während der Betreuung und dieser Schulzeit alles mit diesen beiden Sachen so parallel gelaufen, hätt‘ ich die beiden Sachen nicht gehabt, wäre das wahrscheinlich wieder so gekommen: jetzt hättest Du ein Jahr dafür gebraucht, vier Jahre dafür gebraucht. Das heißt ich wäre mit 50 wahrscheinlich nicht an dem Stand gewesen wie jetzt, wo das parallel läuf. Natürlich mit Unterstützung, ist klar.“ (Int. 1)*

Zum anderen habe sie durch ihre Teilnahme an dem Projekt zugleich gelernt, sich selbst nicht zu stark unter Druck zu setzen und sich von bevorstehenden Aufgaben nicht erdrücken zu lassen. Antonia B. beschreibt diesen Bildungsprozess folgendermaßen:

*„wenn ich jetzt die nächste Woche plane, weiß ich, für nächste Woche hab‘ ich fünf Termine. Ich muss erst mal diese fünf Termine schaffen, damit ich überhaupt nachdenken kann, okay was ist denn am Ende der Woche, ne. Und wenn ich jetzt sag‘, boah Ende der Woche, Ende der Woche, Ende der Woche [sehr schnell gesprochen], da kommt schon wieder die nächste Woche, dann vergess ich wahrscheinlich wieder die Termine die nächste Woche sind, ja. Und das ist halt (...) kommt mir zugute. Und das hab‘ ich hier halt gelernt. Das ist gut.“ (ebd.)*

---

<sup>35</sup> Schütz und Luckmann sprechen von ‚Weil-, und ‚Um-zu-Motiven‘: Ich tue etwas (nicht), weil ich bestimmte Erfahrungen gemacht habe (Weil-Motive), gleichzeitig verbinde ich mit meinem Tun bestimmte Absichten und Pläne (Um-zu-Motive) (Schütz/Luckmann 2003: 471ff.).

## 5.2 Fallbeispiel 2 Tobias K.: „Was für ein Riesenunterschied in so einer kurzen Zeit eigentlich alles passieren kann“

### *Biographischer Hintergrund*

Tobias K. ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt. Wie bereits in den vorhergehenden Ausführungen beschrieben, leidet er an einer zunächst nicht diagnostizierten Stoffwechsell- störung, in der er die Ursachen für das Scheitern seines Schulbesuches sieht. Tobias K. ist einer der wenigen Projektteilnehmer, die nicht dem Bild entkoppelter junger Menschen entsprechen. Er war nicht wohnungslos, hatte keinerlei Jugendhilfebedarf und verfügt über ein weitgehend stabiles Familiennetzwerk. Er lebt mit zwei Geschwistern im Haushalt seiner Mutter. Die Beziehung zu seiner Familie beschreibt er als ‚harmonisch‘. Seine Mutter habe anfangs versucht ihn wieder dazu zu motivieren zur Schule zu gehen, danach aber seine Erkrankung ernst genommen und ihn in seinem Alltag unterstützt.

Bis zum Aufkommen seiner Erkrankung hat Tobias K. eine Gesamtschule besucht. Dort hat er die Erfahrung gemacht, dass die Lehrkräfte ihm hinsichtlich seiner Beschwerden nicht geglaubt haben. In der Folge hat er schrittweise damit angefangen dem Unterricht fernzubleiben. Darauf folgende Versuche alternative Beschulungsformen zu besuchen, verliefen erfolglos und wurden von Tobias K. nach kurzer Zeit abgebrochen.

### *Gegenwärtige Situation*

Nach einer zeitlichen Lücke von drei Jahren zum letzten regelmäßigen Schulbesuch ist Tobias K. über die Vermittlung einer sozialtherapeutischen Einrichtung zu PREJOB gekommen. Im Vergleich zu anderen Beschulungsversuchen ist es ihm gelungen, sich gut in die Beschulungs- maßnahme einzufinden. Er besucht das Angebot regelmäßig und strebt für das kommende Jahr den Erwerb eines Hauptschulabschlusses an. Auch über seine weitere Zukunft hat er konkrete Vorstellungen. So möchte er im Anschluss über PREJOB einen Realschulabschluss erwerben. Aufgrund einer bereits sichtbaren Verbesserung seiner Gesamtsituation plant er ein Fachabitur als weiteren Schulabschluss an einem Berufskolleg zu erwerben. Mit Blick auf eine anschließende berufliche Ausbildung ist er auf eine Buchhändler\_innenlehre oder eine Ausbildung im Bereich der Elektromechatronik fokussiert.

## *Analyse des Lebenskonzepts*

Tobias K.s Alltag ist stark durch seine gesundheitliche Problematik geprägt. Wie in der vorhergehenden Analyse lassen sich auch in diesem Interviewmaterial zentrale Deutungsmuster bezüglich des zugrundeliegenden Lebenskonzeptes herausarbeiten, die sich bei Tobias K. allerdings schon in einer weitgehenden Transformation befinden. Mit Blick auf seine Erkrankung und die zurückliegenden Erfahrungen seiner Schulzeit, finden sich bei ihm folgende Selbsteinschätzungen zu fehlenden Kompetenzen, die sich in seinem Selbstbild verfestigt haben:

- *„Die Lehrer glauben mir nicht, halten mich für einen Simulanten“*
- *„Nach der langen Zeit zu Hause komme ich mit anderen Menschen und mit festen zeitlichen Strukturen nicht mehr zu recht“*
- *„Ich habe kein Vertrauen in meinen Körper und in meine Fähigkeiten“*

## *Auslösung von Bildungsprozessen durch Differenzenerfahrungen*

In der Auswertung des Interviewmaterials lassen sich auch bei Tobias K. deutliche Anhaltspunkte für ein Aufbrechen seiner habitualisierten Selbsteinschätzungen finden. Als grundlegende Differenzenerfahrung können dabei seine Teilnahmeerfahrungen am PREJOB-Projekt gesehen werden, die im Kontrast zu den Erfahrungen seiner Schulzeit stehen. So beschreibt er, wie er durch die Teilnahme an der Beschulung und mit Hilfe der sozialpädagogischen Begleitung deutliche Veränderungen im Bereich seiner Alltagskompetenzen erworben habe. Er traue sich wieder, sich aus eigenem Antrieb sozialen Situationen auszusetzen und auf fremde Menschen zuzugehen, wodurch sich sein Leben wieder der ‚Normalität‘ angenähert habe.

*„...was man hier ziemlich stark lernen muss, ist diesen Eigenantrieb zu entwickeln [...] so seinen eigenen Schweinehund überwinden und trotzdem Freitag kommen. Dann das Zwischenmenschliche, so wie ich schon gesagt hab', man, lernt ja, mit Leuten zu reden, Konflikte zu klären [...] und das Zwischenmenschliche is' halt einfach, ich war anfangs dadurch, dass ich drei Jahre halt zuhause war, halt mein Freundeskreis hatte, mit dem ich noch Sachen getan habe, recht schüchtern, als ich hierhergekommen bin. [...] und dann halt ja, hab' ich hier die Leute kennen gelernt und die war'n viel viel offener, ne, ich war eher so ziemlich schüchtern, zurückhaltend und die war'n ziemlich offen und ha'm dann halt so geredet, warum ich hier bin, ham dann halt gefragt, ich rauch' nich, ob ich runterkommen will, einfach frische Luft schnappen, reden, sich kennen lernen und so, hab ich halt wieder einfach so gelernt, ja, einfach auf andere Leute zuzugehen und bin mittlerweile auch viel, viel besser darin, einfach so fremde Leute kennen lernen, da offen mit umzugehen [...]. Jeder ist hier, weil irgendwas mal im Leben schief gelaufen is', das heißt jeder, deswegen schämt sich da keiner für, man redet da eher offen drüber, und halt mit den Lehrern, man hat ja auch jede Woche ein Wochengespräch. Und deswegen ist auch da so dieses Zwischenmenschliche, wo man über die Probleme redet, wo*

*man aber auch drüber redet, was zum Beispiel mal cool am Wochenende war, was man gemacht hat. So, da würd' ich sagen, lernt man das Zwischenmenschliche.“ (Int. 3)*

Darüber hinaus habe er wieder Vertrauen in seinen Körper und in seine Fähigkeiten zurückgewonnen. Auch die zeitliche Strukturierung seines Alltags habe sich wieder normalisiert, so dass er sich wieder dazu in der Lage sieht, an der Beschulung auch über längere Zeitphasen teilnehmen zu können. Er ist davon überzeugt die nächsten Schritte aus eigener Kraft gehen zu können.

*„ich merk' halt, dass ich viel, viel mehr schaffe mittlerweile. Ich weiß, als ich hier angefangen habe, war ich hier jeden Tag zwei Stunden und dachte, boooohh, lang..., und mittlerweile bin ich hier halt teils bis 17 Uhr, bin hier ja so 7, 6 Stunden und, ja, komm nach Hause, mach mir noch was zum Essen, mach noch bisschen was und ich merk auf jeden Fall, dass ich so wirklich wieder so geschafft habe, so einfach n normales Leben zu haben. Und ja deswegen glaub' ich oder würd' ich's mir mittlerweile auch tatsächlich zutrauen so wieder ans Berufskolleg zu gehen.“ (Ebd.)*

Ein weiterer Bildungsprozess lässt sich in seiner veränderten Haltung gegenüber der Beschulungsmaßnahme ablesen. Die motivierende Haltung, die ihm bei PREJOB seitens des Sozialarbeiters entgegengebracht wird, steht im deutlichen Gegensatz zu den Erfahrungen seiner Schulzeit und verhilft ihm, den Anforderungen der Beschulung gerecht zu werden.

*„Also tatsächlich einfach durchs Machen sozusagen, also ich hab' ja mein Wochenpaket dann immer mehr erweitert, dass ich mehr bekomme, weil auch [Name des Sozialarbeiters] immer gesagt hat, ‚ach komm, da kannst du doch noch n bisschen mehr machen‘, ‚eh kannst du doch noch n bisschen länger bleiben, Stündchen‘ und, ja also einfach tatsächlich zu sagen, wie's machen. Also ich bin einfach immer n bisschen länger geblieben, weil ich immer n bisschen mehr zu tun hatte, und dadurch hab ich dann tatsächlich so das gar nicht mitbekommen, irgendwann, dass ich einfach immer und immer länger geblieben bin und immer mehr machen konnte. Ich glaube, das ist wirklich einfach ... machen, so, früher als ich, so lang ich in der Schule gewesen wäre, oder als ich so lang ich in der Schule war, hätt' ich mir so, wie blöd das auch klingt, gar nicht vorgestellt so wieder 8 Stunden, 7 Stunden Schule zu haben, aber jetzt, wo man's dann einfach macht, merkt man einfach, das ist normal. Das ist nicht mehr so: oh mein Gott!, sondern das ist einfach normal, wie 'n Beruf, den man ausübt.“ (Ebd.)*

Seine Fähigkeiten haben sich dabei durch das erfolgreiche ‚Machen‘ seiner Lernaufgaben verändert, so dass er es Schritt für Schritt geschafft hat, länger an der Beschulung teilzunehmen und eine geregelte Alltagsstruktur zu entwickeln.

*„Tatsächlich so, erst wenn man so darüber redet, so realisiert man das, ich erzähl so meiner Mutter, jaa, hab' dies, das in der Schule gemacht, wenn sie dann nach Hause kommt, erzähl' ich ihr, ja bin heute um soundsoviel Uhr nach Hause gekommen, war schon voll dunkel [...] und, also dann realisiert man das erst so, dass man im Endeffekt ja, was es für'n Unterschied ist so, noch vor einem Jahr ungefähr, so Anfang des Jahres bin ich noch nicht zur Schule gegangen, bin also kein Tagesrhythmus, hatte kein' Wecker, bin einfach aufgestanden, wenn ich wach geworden bin. Also wenn ich dann auf jetzt gucke, jeden Morgen gleiche Uhrzeit aufstehen, duschen, sich was zum Essen machen, Bus nehmen also, was für'n Riesenunterschied in so'ner*

*kurzer Zeit eigentlich so passieren kann.“ (Ebd.)*

### **5.3. Fallbeispiel 3 Meike T.: „Ich will mir ein Leben aufbauen auf meine eigene Art und Weise“**

#### *Biographischer Hintergrund*

Meike T., die schon an verschiedenen Stellen in diesem Bericht zu Wort gekommen ist, ist zum Zeitpunkt der Erhebung 17 Jahre alt. Wie Tobias K., so hat auch sie durch die Vermittlung einer sozialtherapeutischen Einrichtung einen Platz in der Beschulung bekommen.

Meike T. ist in konfliktbelasteten Familienverhältnissen aufgewachsen. Ihre Familiensituation charakterisiert sie als ‚beschissen‘. Die Beziehung zu ihrer Mutter und zum Stiefvater war von langjährigen Auseinandersetzungen geprägt. Anhaltende Streitereien zwischen ihr und dem Stiefvater haben dazu geführt, dass die Mutter ein ‚Burnout‘ erlitten hat und Meike T. die Familie verlassen hat. Nachfolgend ist sie wohnungslos geworden und hat sich für einen längeren Zeitraum mit ihrem damaligen Freund hauptsächlich im Straßenumfeld aufgehalten. Während dieser Zeit hat sie sich der Punk-Szene angeschlossen und regelmäßig Drogen konsumiert. Rückblickend möchte sie diese Erfahrungen nicht missen. Sie sieht sie als einen Teil ihrer Identität, die sie zu ‚dem Menschen gemacht haben, der sie jetzt ist‘.

Ihre Schulzeit beschreibt sie in mehrerlei Hinsicht als ‚sehr prägend‘. Sie sei in der Grundschule und in den ersten Jahren des Gymnasiums eine ‚gute Schülerin‘ gewesen, die den Unterricht mit Interesse verfolgt habe. Dem hingegen haben sich ihre schulischen Leistungen ab der 7. Klasse verschlechtert. Auf Grund einer psychischen Erkrankung und eines stationären Aufenthaltes musste sie ein Schuljahr wiederholen und wurde danach auf die Realschule versetzt. Dies hat sie als einen ‚Bruch‘ in ihrer Bildungsbiographie und als ein Scheitern an ihren Ansprüchen erlebt. Zu diesem Zeitpunkt hat sie damit angefangen, dem Schulunterricht fern zu bleiben.

#### *Gegenwärtige Situation*

Der Alltag von Meike T. ist durch eine Reihe von Hilfemaßnahmen geprägt. Aktuell nimmt sie eine ambulante Psychotherapie in Anspruch. Dazu wird sie in der Organisation ihres Alltags – neben der Begleitung durch PREJOB – von einer sozialtherapeutischen Einrichtung unterstützt. Ihr Leben wird dabei stark von ihrer Borderline-Erkrankung geprägt, wodurch sie – als grundlegendes Muster – die vielen Widersprüche ihres Alltags nicht aufzulösen vermag. Sie empfindet sich dabei als ‚rastlos‘ und steht sich beim ‚Verwirklichen von Zielen‘ immer ‚selbst

im Weg'. Aktuell lebt sie in einer Wohngemeinschaft und hat eine starke Affinität zur Punk-Szene, von der sie sich aber auch gleichzeitig distanziert.

Meike T. betrachtet ihre Teilnahme an PREJOB für sich als ‚letzte Chance‘, im Bildungssystem Fuß zu fassen. Das Bildungsangebot von PREJOB beurteilt sie für sich im Hinblick auf die Beschulung zwar als hilfreich. Gleichzeitig vermag sie es nicht – aufgrund der gering eingeforderten Verbindlichkeit – genügend Selbstdisziplin für eine regelmäßige Teilnahme aufzubringen.

### *Analyse des Lebenskonzepts*

Das Lebenskonzept von Meike T. ist aufgrund ihrer Borderline-Erkrankung von vielen inneren Widersprüchen geprägt, die sie – im Gegensatz zu den Protagonist\_innen der zwei vorhergegangenen Fallanalysen – nur bedingt aufzulösen vermag. Zwar ist sie in einem – auch für ihr Alter – außerordentlich hohen Maß dazu in der Lage, ihr Leben – und Erleben – rückblickend zu reflektieren. Jedoch vermag sie es dabei nicht, diese Widersprüche für sich befriedigend aufzulösen. Das Leben im Widerspruch stellt für sie somit ein stetiges Grundmuster dar. Bezogen auf sich selbst formuliert sie dabei folgende Deutungsmuster, die im Vergleich zu den beiden anderen Fallanalysen im weitaus stärkeren Maße auf die eigene Person bezogen sind:

- *‚Ich stehe mir in vielen Sachen selbst im Weg‘*
- *‚Ich passe nirgendwo hinein‘*
- *‚Ich will mir ein Leben aufbauen auf meine eigene Art und Weise‘*

### *Auslösung von Bildungsprozessen anhand negativer Bildungserfahrungen*

Im Gegensatz zu den vorhergegangenen Fallanalysen sind in der Analyse des Interviewmaterials keine offensichtlichen Bildungsprozesse zu erkennen, die sich auf Differenz-erfahrungen zwischen dem gegenwärtigen Lebenskonzept und den Erfahrungen der Beschulung zurückführen lassen. Stattdessen lassen sich bei Meike T. Lern- und Bildungserfahrungen eher in ihren Bezug auf zurückliegende Negativerfahrungen mit ihren Alltagsproblematiken erkennen. Demnach musste sie zuvor die Erfahrungen des ‚Absturzes‘ machen, um zu einem späteren Zeitpunkt noch ‚die Kurve kriegen zu können‘. Dies beschreibt sie anhand ihrer Erfahrungen im Straßenmilieu und dem damit einhergehenden Suchtmittelgebrauch.

*„Und ich stand, wenn ich so zurückgucke, ich stand echt kurz vorm Absturz. Ich glaub', wär' es nur 'n paar Wochen länger und exzessiver gegangen, dann... keine Ahnung, wo ich jetzt wär'. Aber ich hab' selber für mich irgendwann erkannt: Joh, du willst mehr oder weniger was aus dir*

*machen, dich zwar nicht dem System anpassen, aber du weißt, dass du was wert bist und dass du viel, das hört sich blöd an, aber dass du viel mehr drauf hast als die Leute da unten. Ich hab' 'nen Haufen Junkies kennengelernt, die damit abgeschlossen hatten und sich abgefunden haben damit, dass sie vielleicht Hartz kriegen oder ansonsten halt einfach nur schnorren gehen und auf der Straße leben. Und ich weiß, dass ich das für mich nicht will. Ich will, ich will mir 'n Leben aufbauen, auf meine eigene Art und Weise, aber nicht so. [...] Ich weiß, dass ich nie wieder dahin zurückkehren werde und das war 'ne echt prägende Zeit und ich will's auch nicht rückgängig machen, wenn ich könnte. Ich bin dadurch der Mensch geworden, teilweise, der ich jetzt bin und da bin ich eigentlich ganz zufrieden.“ (Int. 5)*

Grundlegend für das Zustandekommen von Bildungserfahrungen sind zuallererst Negativerfahrungen, die in Form eines ‚Schocks‘ rückblickend als Auslöser von Bildungsprozessen verstanden werden können.<sup>36</sup> Diesbezüglich verweist Meike T. mit Blick auf ihre Schulzeit auf die ‚erste Drei‘ im Zeugnis, die sie in ihrer Selbstwahrnehmung als ‚gute Schülerin‘ erschüttert hat.

*„Ich glaub', ich hatte in der ...hm...7. Klasse oder so, meine erste Drei auf'm Zeugnis, is'ne Welt für mich zusammengebrochen, das war ganz schrecklich für mich.“ (Int. 5)*

Führt die nachlassende Schulleistung bei Meike T. zunächst zu einer Abkehr von der Schule, so sind in weiteren Negativerfahrungen Auslöser von Veränderungsprozessen zu erkennen. Sie beschreibt dies anhand der Erfahrungen ihres ‚Straßenlebens‘, die sie für sich als einen notwendigen Schritt für eine ‚Kehrtwende‘ erachtet. Das Leben von Meike T. befindet sich dabei in einer ständigen Transformation<sup>37</sup> in der sie nirgends ankommt und das Gefühl hat nirgendwohin zu passen. Deutlich wird dies an ihrer Abgrenzung gegenüber der Straßenszene (‚ich gehöre da nicht hin‘). Gleichzeitig möchte sie sich aber auch nicht gängigen gesellschaftlichen Anforderungen unterwerfen (‚ich möchte mich nicht anpassen‘). Vielmehr möchte sie sich ein Leben ‚auf ihrer eigenen Art und Weise‘ aufbauen, ohne dabei jedoch genau zu wissen, wie sich dies realisieren lässt.

*„Die Sache is' halt auch einfach, mein Leben verändert sich ständig. Ich hab' halt gerade durch Sachen wie Borderline ... is' halt, is' halt allein in meinem Kopf alles ständig in [Bewegung] und ich kann nicht stehen bleiben in meinem Kopf. Ich weiß, dass auch daher dieser Drang kommt, ständig überall unterwegs zu sein und das is' halt auch..., ich hab' so fucking viel erlebt, ich bin 17 Jahre alt, und ich hab' – manchmal denk' ich mir - schon viel zu viel erlebt. Aber ich will's auch nicht missen. Es macht einfach, es macht halt einfach Spaß und, ja, keine Ahnung, aber PREJOB an sich hat natürlich auch viel verändert. Ich hab' zum ersten Mal mehr oder minder erfahren, dass ich mir auch Zeit für mich nehmen kann, ohne Angst haben zu müssen, dass da irgendwelche, ich sach' ma' krasserer Konsequenzen draus entstehen. Die akzeptieren halt,*

---

<sup>36</sup> Im Rahmen seiner Kulturtheorie führt Walter Benjamin diesen Gedankengang aus, indem er in seinem Aufsatz ‚Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit‘ auf die ‚Schockwirkung‘ verweist, die Kunstwerke – im Rahmen des Erkenntnisprozesses (der ästhetischen Erfahrung) – beim Betrachter auslösen können (vgl. Benjamin 1979). Diese Erfahrung, die zu einer ‚Erschütterung‘ der Weltsicht führt, kann somit unzweifelhaft als Bildungsprozess gedeutet werden.

<sup>37</sup> Transformation ist ein wesentliches Merkmal von Adoleszenz. Im Falle von Meike T. dürfte dieser Prozess durch die Borderline-Erkrankung noch einmal verstärkt werden. Dies wird auch in den gegenwärtig diskutierten Emerging Adulthood-Konzepten zum Ausdruck gebracht. Das Hineinwachsen in das Erwachsenenleben wird hier als eine eigenständige Lebensphase betrachtet (vgl. King 2020).

*wenn ich meine Zeit für mich brauche. Das ist so wichtig für mich, weil wenn ich wirklich richtige Tiefphasen hab', dann, das sind dann auch Tiefphasen. Da, da komm ich auch nicht so schnell wieder raus. Ja, alles in allem bin ich dem Projekt hier ziemlich dankbar und sehr froh, dass ich das hier auch noch weitermachen darf. Ich hab' nicht vor, mir das zu verscherzen. Ich hoffe, es kommt auch nicht dazu. Einmal stand's halt mehr oder minder, glaub' ich, so'n bisschen kurz davor, weil ich halt lange nicht hier war.“ (Ebd.)*

Mit Bezug auf das Bildungsangebot von PREJOB verweist sie dabei darauf, dass ihr hier im Rahmen des pädagogischen Konzepts vor allem die zeitliche Flexibilität des Lehrangebots entgegenkommt, die ihr Freiräume bietet, sich in ‚schlechten Phasen‘ auf sich selbst zu beziehen. Diese Möglichkeit empfindet sie als eine ‚Entschleunigung‘, die ihr die Angst nimmt, an den Anforderungen des Projekts zu versagen. Gleichzeitig sieht sie für sich darin aber auch die Gefahr an diesen Freiräumen zu scheitern.

#### **5.4 Sozialpädagogische Begleitung von informellen Bildungsprozessen**

Ein wichtiger Auslöser von Bildungsprozessen bei entkoppelten jungen Menschen können Differenzerfahrungen sein, die, wie gezeigt, im Gegensatz zu den habitualisierten Verhaltensmustern stehen und die nur schwer in das bestehende Selbst- und Weltbild integrierbar sind.

Bildungstheoretisch erscheint eine derartige Perspektive insofern relevant zu sein, als aufgrund von Differenzerfahrungen Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können, die zu einer Veränderung der habitualisierten Verhaltensmuster und mithin des Lebenskonzeptes führen können. Gerade Lebensentwürfe – in Form von biographischen Selbstentwürfen und Identitätskonstruktionen – sind bei jungen Menschen im Fluss und können so aufgrund neuer Erfahrungen modifiziert, verworfen oder durch andere ersetzt werden.<sup>38</sup>

Wie die Fallanalysen zeigen, beinhaltet die sozialpädagogische Begleitung somit bereits wesentliche Aspekte von Bildung, eben, indem sie bei den Teilnehmenden die individuellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beschulung eröffnet und informelle Lern- und Bildungsprozesse auf der Alltagsebene der Adressat\_innen initiiert. Demnach kann der Schwerpunkt der sozialpädagogischen Begleitung vor allem darin gesehen werden, Hilfestellungen und Unterstützungsangebote bei (Selbst-)Bildungsprozessen junger Menschen bereitzustellen. Die sozialpädagogische Begleitung dient somit in erster Linie einer Förderung der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf den Erwerb von alltäglicher Handlungskompetenz, wie sie von Stufe 5 der Wirkungstreppe erfasst wird. Die sozialpädagogische Initiierung von Bildung kann so – an eine Überlegung von Albert Scherr anknüpfend – „als eine nicht planbare

---

<sup>38</sup> Dieser Gedanke ist nicht neu, er wurde bereits von Wilfried Marotzki in seiner strukturalen Bildungstheorie ähnlich formuliert – allerdings mit anderen Begrifflichkeiten (vgl. Marotzki 1990).

und steuerbare Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts [...]“ (Scherr 2002, S.94) verstanden werden, die eben mittels sozialpädagogischer Unterstützung begleitet wird.

Von diesem Blickwinkel aus betrachtet, setzt eine sozialpädagogische Begleitung von informellen Lern- und Bildungsprozessen bei der subjektiv erfahrenen Wirklichkeit ihrer Adressaten\_innen und deren Alltagsproblemen an, indem sie eben diese bei einer (möglichen) Modifizierung von Lebensentwürfen begleitet und unterstützt. Empirische Analysen biographischer Lebensverläufe verweisen so insgesamt darauf, dass (informelles) Lernen und Bildung als Ergebnis lebenslanger Sozialisationsprozesse (nicht nur) für diese jungen Menschen eine wichtige Rolle spielen (vgl.: Mücher 2010). Damit leistet das hier vorgestellte Bildungsverständnis einen Beitrag zum Verständnis von Veränderungen im Lebensverlauf und trägt somit auch gleichzeitig zu einer besseren Gestaltung von sozialpädagogischen Settings bei.

In Anlehnung an Wilhelm Schmid's ‚Philosophie der Lebenskunst‘ ließe sich die primäre (Bildungs-)Aufgabe einer sozialpädagogischen Begleitung darin sehen, junge Menschen bei der Entwicklung eines verantwortlichen Umgangs („Sorge“) mit sich selbst und in der Verfestigung einer Alltagsstruktur zu unterstützen.<sup>39</sup> Eine sozialpädagogische Begleitung informeller Bildungsprozesse zielt somit nicht darauf ab, ihren Adressat\_innen ‚Anweisungen‘ zum ‚richtigen Leben‘ zu geben oder primär Bildungserfolge im formalisierten Schulsystem zu fördern, sondern vielmehr darauf, bei diesen eine reflexive Grundhaltung zu stärken, bei der zunächst die ‚Sorge um sich selbst‘ im Zentrum der pädagogischen Beziehung steht, die dann wiederum Auslöser von Bildungsprozessen sein kann und so zum Beispiel die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beschulung schafft.

Damit erweist sich die Analyse von biographischen Reflexionsprozessen – und eine damit verbundene Transformation von Lebenskonzepten – als hoch relevant für die Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse. Sozialpädagogische Angebote wie PREJOB böten so „einen institutionellen Rahmen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen [...] ohne jedoch inhaltlich normative Vorgaben zu machen und so die Potentiale von Selbstbestimmungsentwicklung wieder einzuschränken“ (Sturzenhecker 2003, S.302).

Eine derart gestaltete Soziale Arbeit zielt darauf ab, danach zu fragen, welche Unterstützung junge Menschen bei der Sorge um das eigene körperliche und psychische Wohlergehen brauchen und wie sie ermöglicht werden kann.<sup>40</sup> In der Praxis spielt dabei vor allem der Aspekt des Vertrauens eine zentrale Rolle. Somit ist für das Vertrauen des Jugendlichen eine empathische aber professionell distanzierte Grundhaltung des Sozialarbeiters erforderlich, die durch Offenheit, Zuspruch und Respekt gegenüber dem bestehenden Lebenskonzept und den

---

<sup>39</sup> Lebenskunst, so Schmid, „setzt an bei der Sorge des Selbst um sich, die zunächst ängstlicher Natur sein kann, unter philosophischer Anleitung jedoch zu einer klugen, vorausschauenden Sorge wird, die das Selbst nicht nur auf sich, sondern ebenso auf Andere und die Gesellschaft bezieht.“ (Schmid 1998, S.51)

<sup>40</sup> Damit setzt sozialpädagogische Unterstützung zunächst an den basalen Grundbedürfnissen ihrer Adressat\_innen an. Im weiteren Verlauf können aber auch existentielle Fragen des Lebenskonzeptes besprochen werden.

Glaubenssätzen geprägt ist. An den gezeigten Fallbeispielen lässt sich so anschaulich verdeutlichen, dass ein von den jungen Menschen als vertrauensvoll beurteiltes sozialpädagogisches Arrangement offenbar von hoher Relevanz für die Gestaltung informeller Lern- und Bildungsprozesse ist. Demnach beruht – in Anlehnung an Hartmut Rosas Konzept der Resonanz – eine bildungssensible Soziale Arbeit mehr oder weniger auf einer gelingenden ‚Resonanzbeziehung‘ zwischen sich und ihren Adressat\_innen (vgl. Rosa 2016).

## 6. Ausblick: Anschlussperspektiven für die Weiterentwicklung von PREJOB

Wie im Verlauf der vorliegenden Untersuchung gezeigt, lassen sich anhand der dargestellten Fallbeispiele spezifische Wirkungsfaktoren identifizieren, die aus Sicht der Teilnehmenden einen Einfluss auf eine erfolgsversprechende Teilnahme sowie den Verlauf der Beschulung nehmen. Demnach haben sich im Rahmen der Modellphase insbesondere folgende Gesichtspunkte herauskristallisiert, die für eine Weiterführung und Fortschreibung des Projekts von Relevanz sind.<sup>41</sup>

### *Maß der zeitlichen Flexibilität*

Mit Blick auf eine Verstetigung des Angebots – und einer damit verbundenen Überführung in eine Refinanzierung – stellt sich die Frage, inwieweit und in welchem Rahmen die zeitliche Flexibilität des Bildungsangebots aufrechterhalten werden kann. Es hat sich aus Sicht der Teilnehmenden gezeigt, dass vor allem der Aspekt der zeitlichen Flexibilität von besonderer Bedeutung ist. Viele Teilnehmende sehen darin einen Faktor, der es ihnen ermöglicht, auch bei (wieder-)aufkommenden Problemen weiterhin an der Beschulung teilzunehmen. Im Gegensatz zu den zeitlichen Strukturen des (Regel-)Schulsystems bietet sich ihnen hierbei die Möglichkeit, die Beschulung jederzeit zu unterbrechen.

Durch die Nutzung der sozialpädagogischen Begleitung erlangen sie Unterstützung bei der Bewältigung von individuellen Problemen (z.B. bei Erkrankungen, aufkommender Wohnungsnot oder bei Schwierigkeiten mit Behörden), ohne dass sie dabei die Beschulung abbrechen oder gar befürchten müssen, ihren Beschulungsplatz zu verlieren. Durch die Ausrichtung an den besonderen Bedürfnissen entkoppelter junger Menschen gelingt es dem Projekt so, eine kontinuierliche und erfolgsversprechende Teilnahme zu fördern. Gleichzeitig stellt sich in der Fortführung des Projekts aber auch die Frage nach dem ‚Maß‘ der eingeforderten Verbindlichkeit. Wie die Analyse des Interviewmaterials zeigt, bestehen unter den Teilnehmenden durchaus divergente Einstellungen gegenüber der von den Projektverantwortlichen nur ‚schwach‘ eingeforderten Teilnahmeverbindlichkeit an der Beschulung. Erscheint dies aus den beschriebenen Gründen für einen Teil der Teilnehmenden von Vorteil, so ergeben sich aus einer nur gering eingeforderten Verbindlichkeit für einen anderen Teil der Teilnehmenden Probleme, eben indem diese durch die fehlende zeitliche Verbindlichkeit überfordert werden.

Dazu stellt sich die Frage, inwieweit sich die zeitliche Struktur der Beschulung mit Blick auf ihre Flexibilität, aber auch vor allem mit Blick auf ihre zeitliche Dauer, durch die Überführung in eine Regelfinanzierung seitens der Jobcenter (SGB II z.B. unter dem §16h), der Jugend- (SGB

---

<sup>41</sup> Diese Frage ist insbesondere für die Implementierung des PREJOB-Angebots an anderen Standorten, wie z.B. den Start der Kölner Niederlassung ab dem 1.7.2021, von Bedeutung.

VIII) oder Sozialhilfe (SGB XII) verändert. Es ist zu erwarten, dass seitens der Kostenträger Druck für den Projektträger entsteht, sein Angebot in einem weitaus stärkeren Maße auf Effizienz – in Form eines früheren zeitlichen Erwerbs von Bildungsabschlüssen – ausrichten zu müssen. Demnach könnte eine Überführung in eine Regelfinanzierung so zu einer Veränderung des Projektcharakters beitragen. Etwa dahingehend, dass sich das Beschulungsangebot von PREJOB den Angeboten ‚konventioneller‘ Transfer- und Bildungsprojekte annähert, die aber von der anvisierten Zielgruppe eher als ‚aufgezwungene‘ und ‚sanktionsreiche‘ Maßnahmen wahrgenommen – und abgelehnt – werden. So könnte durch einen zu starken Veränderungsdruck eine mögliche Zugangsschwelle für die Teilnehmenden entstehen, die eine erfolversprechende Teilnahme am Projekt gefährdet. Demnach wäre es wichtig, eine Struktur zu finden, die den spezifischen Bedürfnissen entkoppelter junger Menschen weiterhin entspricht.

### *Größe der Lerngruppe*

Neben der zeitlichen Flexibilität stellt die Größe der Lerngruppe und das damit verbundene Interaktionsgeschehen aus Sicht der Teilnehmenden einen zweiten wichtigen Faktor für eine erfolversprechende Beschulung dar. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass der Großteil der Teilnehmenden eine kleinere Lerngruppengröße<sup>42</sup> bevorzugt und in ihr einen wichtigen Indikator für eine gelingende Beschulung und gute Lernatmosphäre sieht. Auch wenn die Flex-Fernbeschulung individuelle Gestaltungsmöglichkeiten der Beschulung dahingehend bietet, als dass sich die Teilnehmenden aufgrund der flexiblen zeitlichen Gestaltung besser aus dem Weg gehen können, so schreiben sie dem Interaktionsgeschehen untereinander einen hohen Stellenwert zu. Aus Sicht der Teilnehmenden ist es für sie in ihrer Lernsituation erst einmal wichtig, vor allem nicht ‚allein‘ zu sein und das Gefühl zu haben, mit den anderen Teilnehmenden eine gemeinsame (schul-)biographische Vergangenheit zu teilen und von diesen wechselseitig verstanden und akzeptiert zu werden. Unter den Teilnehmenden ist so die Herausbildung einer spezifischen Gruppenidentität zu beobachten<sup>43</sup>, die neben dem Gefühl einer gemeinsamen ‚Herkunft‘ auf eine gegenseitige Solidarität während der Beschulung verweist.

Demnach übt die Gruppengröße auch einen starken Einfluss auf das soziale Interaktionsgeschehen unter den Teilnehmenden aus. Eine kleinere Teilnehmer\_innenzahl bietet diesen so die Möglichkeit, zwischenmenschliche Konflikte gegenüber Mitschüler\_innen ‚anders‘ als in der Regelschule auszutragen und somit wiederum Raum für neue – teils deutlich positivere – Schulerfahrungen im Rahmen des Erwerbs von Sozialkompetenz zu machen.

---

<sup>42</sup> Die Größe der Lerngruppe verweist dabei auf die Gesamtzahl der Teilnehmenden. Diese ist im Verlauf der Modellphase von 2017 bis 2020 von sechs auf fast dreißig Teilnehmer\_innen gestiegen. Ein Anwachsen der Gruppengröße wird von allen Teilnehmer\_innen kritisiert, die seit Beginn an der Beschulung teilnehmen.

<sup>43</sup>Vgl. dazu die Ausführungen von Jakob T. in Kapitel 4.4.2: „...wir sitzen alle irgendwie im selben Boot, jeder hat seine Vergangenheit und sowas wie PREJOB sollte das eigentliche Regelschulprogramm sein...“ (Int.17)

Vor diesem Hintergrund stehen die Teilnehmenden einer Vergrößerung des PREJOB-Angebots eher kritisch gegenüber. Da sie befürchten, dass ein Ausbau der Beschulungsplätze zu einer Annäherung an die – von ihnen negativ konnotierte – Klassendynamik des Regelschulsystems und damit zu einer Vermehrung möglicher Konflikte zwischen den Teilnehmer\_innen führen könnte. Daneben kann auch – vor dem Hintergrund des gezeigten sozialpädagogischen Betreuungsbearfts – die Beziehung zu den sozialpädagogischen Fachkräften in kleineren Settings besser aufrechterhalten werden. Dies wäre vor allem mit Blick auf die Gestaltung der persönlichen Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Sozialarbeiter\_innen im Rahmen des Bezugsbetreuer\_innensystems von Bedeutung. Für den weiteren Projektverlauf ergibt sich somit die Herausforderung, die Erfahrungen der Modellphase bei einer möglichen Vergrößerung der Teilnehmer\_innenzahl (z.B. beim Übergang in eine Regelfinanzierung) mit zu berücksichtigen.

Dies könnte bei einem Ausbau des Angebots dahingehend geschehen, dass ein Standort die Teilnehmerschaft auf mehrere räumlich getrennte Lerngruppen verteilt. Eine Lerngruppe sollte dabei die Größe von 20 bis 25 Personen nicht überschreiten.<sup>44</sup> Durch eine mögliche Vergrößerung des Lernangebots stellt sich damit auch die Frage der räumlichen und personellen Gestaltung. Um an einem Bezugsbetreuer\_innensystem festhalten zu können, müssten unterschiedliche Lerngruppen von festen Teams (Sozialarbeiter\_innen und Lernbegleiter\_innen) begleitet werden. Aus räumlicher Sicht stellt sich die Frage, ob verschiedene Lerngruppen in denselben Räumlichkeiten oder in Form von Dependancen dezentral beschult werden.

### *Gestaltung von Übergängen*

Mit Blick auf eine weitere Fortschreibung des Projekts stellt sich die Frage, wie mit den Teilnehmenden nach einem erfolgreichen Erwerb eines Bildungsabschlusses umzugehen ist und wie eine gelingende sozialpädagogische Begleitung in den Ausbildungs- und Berufsmarkt gelingen kann. Die konzeptionelle Zielsetzung von PREJOB zielt darauf, dass sie entkoppelten jungen Menschen nicht nur einen Schulabschluss, sondern darüber hinaus die Möglichkeit der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung ermöglichen möchte. Wie die Analyse der Lebenskonzepte gezeigt hat, lagen bei allen Teilnehmenden tiefgreifende persönliche Problemstellungen vor, die zu einem Scheitern des Schulbesuchs beigetragen haben. Auch während der Zeit ihrer Beschulung im PREJOB-Projekt führten diese Probleme zu wiederauftretenden Krisen, die zum Teil zu einem Pausieren der Beschulung geführt und ein Intervenieren der Sozialarbeiter\_innen erforderlich machten. Mit Blick auf bevorstehende Übergänge in Ausbildung und Beruf – und den damit verbundenen Anforderungen – stellt sich also die Frage nach der Implementierung eines ‚Übergangsmanagements‘, das eine über den Projektabschluss hinausgehende Unterstützung der Teilnehmenden gewährleistet.

---

<sup>44</sup> Aufgrund gesteigerter Anfragen von Kooperationspartnern konnte während der Modellphase nicht allen Interessierten ein Beschulungsplatz angeboten werden.

Empirische Studien zur Wirksamkeit berufsvorbereitender Maßnahmen, weisen darauf hin, dass ein Großteil der Absolvent\_innen von berufsvorbereitenden Maßnahmen zwar dazu in der Lage ist, die für den Berufseinstieg notwendigen Qualifikationen zu erlangen, aber im weiteren Verlauf häufig an den realen Anforderungen des Berufs- und Ausbildungsalltags beziehungsweise an ihren eigenen habitualisierten Verhaltensmustern scheitert (vgl. Templin 2018). Dies wird auch durch die Ergebnisse der eigenen Interviewbefragung gestützt. Die Aussagen der Interviewpartner\_innen deuten darauf hin, dass ein Großteil von ihnen zwar gelernt hat, mit ihren biographischen Problemen besser umgehen zu können, etwa indem sie es geschafft haben, für sich eine verlässliche Alltagsstruktur zu entwickeln oder überhaupt erst einmal an der Beschulung teilnehmen zu können, diese Probleme aber gleichzeitig – eben in Form eines spezifischen Habitus – weiterhin vorhanden sind. Daher ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil der Teilnehmenden im Übergang von der Beschulung hin zur Etablierung in Ausbildung und Beruf weiterer Unterstützung bedarf.

Ein gestaltetes ‚Übergangsmanagement‘ könnte in einem ersten Schritt darauf zielen, die Teilnehmenden bereits in der Abschlussphase der Beschulung auf den bevorstehenden Ausbildungs- und Berufseinstieg vorzubereiten. Neben der Förderung einer beruflichen Orientierung, etwa in Form von Praktika und Hospitationen in den angestrebten Berufsfeldern, wären auch einhergehende Bewerbungs- und Kompetenztrainings denkbar, um den Übergang in einen selbstverantworteten Berufsalltag zu erleichtern.

Dem hingegen bestünde durch einen gänzlichen Wegfall der sozialpädagogischen Begleitung nach Beendigung der Beschulung die Gefahr, dass die Teilnehmenden an den strukturellen Anforderungen des Ausbildungs- und Berufssystems scheitern. Ähnlich wie junge Menschen aus stationären Erziehungshilfen („Care Leaver“), benötigen entkoppelte junge Menschen beim Eintritt in die berufliche Selbstständigkeit weitergehende Unterstützung, die ihnen ein Hineinwachsen in den beruflichen Alltag erleichtert (vgl. Sievers et al. 2016). Dies könnte beispielsweise in Form eines gesonderten Nachbetreuungssystems geschehen, in dem ehemaligen Teilnehmer\_innen des PREJOB-Projekts bei Bedarf bis zur erfolgten Etablierung ins Ausbildungs- und Berufsleben weiter flankierend begleitet werden, um möglichen Abbrüchen einer begonnenen Ausbildung vorzubeugen. Erst so könnte eine Veränderung der Lebenslage mit Blick auf die konzeptionell angestrebte gesellschaftliche Integration erreicht werden.<sup>45</sup>

### *Weiterer Verlauf der Begleitforschung*

Auch die weitere Begleitforschung zielt auf die Frage, inwieweit das Beschulungsangebot neben der Initiierung von Bildungsprozessen einen darüberhinausgehenden Beitrag zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe leisten kann. In der zweiten Projektphase sollen ab

---

<sup>45</sup> Vgl. auch die Stufen 6 und 7 der Wirkungstreppe.

Herbst 2021 biographische Folgeinterviews mit den 18 interviewten Teilnehmer\_innen geführt werden. Ziel ist es, Aufschluss über den weiteren Verlauf der Beschulung, aber auch über Veränderungen der Lebenskonzepte im Allgemeinen zu erlangen. Es steht dabei die Frage nach dem stattfindenden oder bevorstehenden Übergang in Ausbildung und Beruf im Mittelpunkt. Im Sample sollen auch diejenigen Teilnehmenden erreicht werden, die etwa aufgrund eines Abbruchs oder dem Erlangen eines Schulabschlusses zu diesem Zeitpunkt nicht mehr an das PREJOB-Projekt angebunden sind. Eine dritte, für das Jahr 2022 geplante Interviewphase zielt darauf, Veränderungen der ökonomischen und statusbezogenen Lebenslage (Stufe 6) in den Blick zu nehmen. Es sollen so Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob und inwiefern die Teilnahme am PREJOB-Projekt zu einer langfristigen Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beitragen kann. Aus Adressat\_innenperspektive ist dabei die Frage von Interesse, wie die Teilnehmenden rückblickend ihre Teilnahme am PREJOB-Projekt bewerten und welchen Stellenwert sie ihr im Rahmen ihres weiteren (bildungs-)biographischen Verlaufs zuschreiben.

## 7. Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Berufsbildungsbericht (Hrsg.) (2020): Berufsbildungsbericht 2020. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in der digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv-Media.
- Beierle, Sarah / Hoch, Carolin (2017): Straßenjugendliche in Deutschland. Forschungsergebnisse und Empfehlungen. München: DJI.
- Benjamin, Walter (1979): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen: Leske + Budrich.
- Bullermann, Ingo / Fahrenkrog (2010): Hilfen und Perspektiven für junge Wohnungslose am Beispiel der Treberhilfe Berlin. In: Gillich, Stefan / Nagel, Stephan (Hrsg.): Von der Armenhilfe zur Wohnungslosenhilfe – und zurück? Gründau-Rothenbergen: Triga.
- Busch-Geertsema, Volker (2014): Housing: Die Wohnung als Grundvoraussetzung für weitergehende Hilfen. In: Keicher, Rolf / Gillich, Stefan (Hrsg.): Wenn Würde zur Ware verkommt. Soziale Ungleichheit, Teilhabe und Verwirklichung eines Rechts auf Wohnraum. Wiesbaden: Springer VS.
- Coelen, Thomas (2020): Wie geht's weiter mit Ganztagsbildung? In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit ... Bildung ... in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: Verlag neue Praxis.
- DAK (2011): Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schüler. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention. Lüneburg: Unter: <https://www.dak.de/dak/download/studie-depressionen-schueler-2127764.pdf>
- Flick, Uwe / Röhnsch, Gundula (2008): Gesundheit auf der Straße. Weinheim und München: Juventa.
- Fuchs, Philipp / Gellermann, Jan F.C. / Kutzner, Stefan (2018): Die Ausbildungsverlierer? Fallstudien zu Entkopplungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben. Weinheim: Juventa.
- Groh-Samberg, Olaf (2018): Armut von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Böhnke, Petra / Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (Hrsg.): Handbuch Armut. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hoch; Carolin / Beierle, Sarah (2019): Junge Menschen auf der Straße: Quantifizierung, Beschreibung der Zielgruppe und Hilfesystem. In: Forum Erziehungshilfen 1/2019.
- King, Vera (2020): Das Konzept ‚Emerging Adulthood‘ aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4/2020.
- Kohlrausch, Bettina (2018): Armut und Bildung, In: Böhnke, Petra / Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (Hrsg.): Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen & Toronto: Budrich.
- Kurz, Bettina / Kubek, Doreen (2013) Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen. Berlin: PHINEO gAG.

- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographische Auslegungen von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Die Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Micheel, Heinz-Günter (2020): Sozialpädagogische Wirkungsforschung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit ... Forschung ... in der Sozialer Arbeit? Lahnstein: Verlag neue Praxis.
- Mögling, Tatjana / Tillmann, Frank / Reißig, Birgit (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. München: DJI.
- Mücher, Frank (2010): Prekäre Hilfen. Soziale Arbeit aus der Sicht wohnungsloser Jugendlicher. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Off Road Kids Stiftung (2019): Konzeption PREJOB .
- Ottmann, Sebastian / König, Joachim (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit. Der Wirkungsradar des Instituts für Praxisforschung und Evaluation der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften, Nr. 29. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (2014): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Jugendliche brauchen zweite und dritte Chancen. In: Sozialmagazin 39, 9-10, S. 6-13.
- Rauschenbach, Thomas / Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen: Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard / Otto, Hans-Uwe / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütz, Alfred / Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UTB.
- Sievers, Britta / Thomas, Severine / Zeller, Maren (2016): Jugendhilfe und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt: IGfH.
- Simon, Titus (2010): Pädagogische Antworten auf die Wohnungslosigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Gillich, Stefan / Nagel, Stephan (Hrsg.): Von der Armenhilfe zur Wohnungslosenhilfe – und zurück? Gründau-Rothenbergen: Triga.
- Solga, Heike (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003): Jugendarbeit ist außerschulische Bildung, in: deutsche jugend, Heft 7/8 2003.
- Templin, Ute (2018): Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf. Biographische Zugänge zu Lebenswelten und Bildungsprozessen. Berlin: Logos Verlag.

- Thomas, Stefan (2005): Szenetreffpunkt Bahnhof Zoo. Alltag junger Menschen auf der Straße. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Thomas, Stefan (2010): Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben. Frankfurt & New York: Campus.
- Wirkung lernen (2021). Unter: <https://www.wirkung-lernen.de/wirkung-planen/ziele/erarbeiten/>



Evangelische Hochschule  
Rheinland-Westfalen-Lippe

Immanuel-Kant-Str. 18-20  
44803 Bochum

Telefon 0234/36901-0  
Telefax: 0234/36901-100

E-Mail: [evh@evh-bochum.de](mailto:evh@evh-bochum.de)  
[www.evh-bochum.de](http://www.evh-bochum.de)

Layout: Martina Niepel, Juni 2019