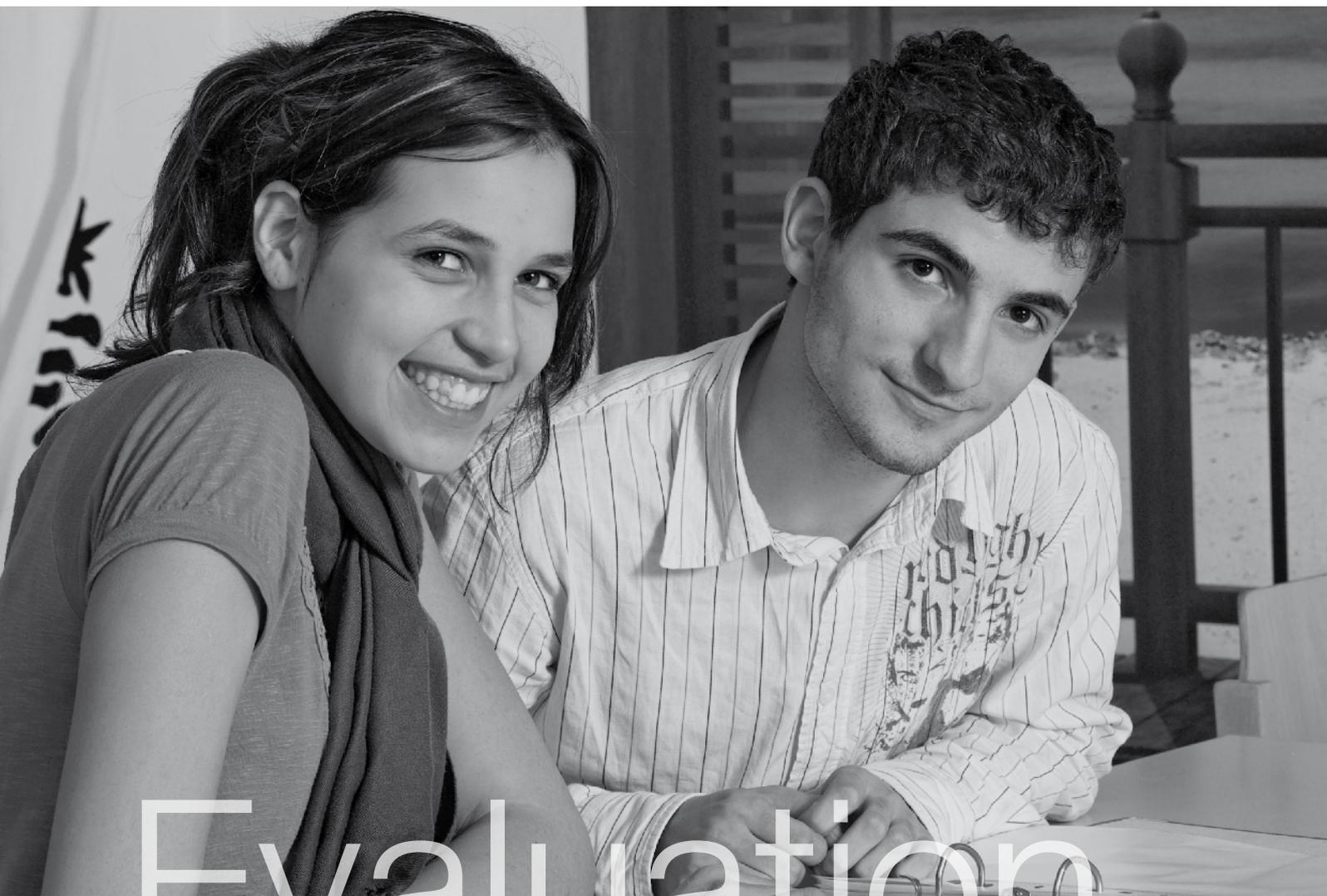


Jugend- und
Familienhilfe

Freunde schaffen Erfolg

Peer-Mentoring im Übergang Hauptschule – Beruf



Evaluation

Autoren

Sibylle Walter
Eva-Maria Bub
Dr. Eberhard Bolay



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



STUTTGART



Freunde schaffen Erfolg

Ein Mentoring-Modellprojekt zur beruflichen Integration junger Menschen mit Hilfe von Peers

Peers = Vorbilder = Freunde

Denn Freunde schaffen Erfolg!

Motivieren auf Augenhöhe!

Die Idee

Die Hauptschul-Peers sind Vorbilder auf Augenhöhe. Peers sind junge Menschen, die

- im Berufsleben stehen
- aus demselben Stadtteil stammen
- ebenfalls die Hauptschule besuchten
- auch einen Migrationshintergrund haben

Peers begleiten Hauptschüler ehrenamtlich ab der 8. Klasse für zwei Jahre, indem sie

- motivieren und Selbstwert stärken
- berufliche Perspektiven aufzeigen
- beim Bewerbungsschreiben helfen
- Zugang zu Praktika und Ausbildungsplätzen erleichtern

Die Ziele

- Ausbildungsreife verbessern
- Soziale Kompetenzen stärken
- Berufsorientierung erleichtern
- Berufsperspektiven schaffen
- Jugendliche in Ausbildung vermitteln
- Teilnehmeranzahl am BEJ verringern
- Warteschleifen vermeiden
- Ausbildungsabbrüche minimieren

Die Zielgruppe

Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 – 9 und Jugendliche im ersten Ausbildungsjahr

Der Rahmen

Die Peers und die Jugendlichen treffen sich einmal in der Woche. Die Peers werden durch die Projektleitung regelmäßig begleitet, gecoacht und fortgebildet. Die Rekrutierung der Peers erfolgt über die jahrelange Beziehungsarbeit der Mobilen Jugendarbeit und Schulen.

Die Partner

Die Rosensteinschule und die Lerchenrainschule sowie die Schulsozialarbeit der Mobilen Jugendarbeit der Caritas Jugend- und Familienhilfe bilden zusammen mit den Unternehmen MAHLE, ESSELTE und

SWSG eine einzigartige Partnerschaft zur Verbesserung der Ausbildungschancen von Hauptschülern

Der Zeitraum

2006 bis 2009 – Rosensteinschule
2008 bis 2009 – Lerchenrainschule

Die Förderer

Stiftungskreis „Chancen für Bildung und Arbeit“:

- Louis Leitz Stiftung
- Heidehof Stiftung GmbH
- Mahle-Stiftung GmbH
- Winfried Böhler Stiftung
- Dengler-Wender Stiftung
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung
- Ott-Goebel-Jugend-Stiftung
- Anna Haag Stiftung gGmbH
- Irma Pfeiffer-Stiftung
- Swisscontact Germany gGmbH

Die Projekt-Unterstützer

- Stuttgart Connection e.V.
- Landeshauptstadt Stuttgart
Stabsstelle „Integrationspolitik“

Perspektiven schaffen!



Rosensteinschule



LERCHENRAIN
SCHULE



Louis Leitz Stiftung
Zukunft stiften durch Bildung/ Auszubildende/ Arbeit



Winfried Böhler
Stiftung



STUTTGART
CONNECTION



MOBILE JUGENDARBEIT
STUTTGART



HAUS
M.C.
INTEGRATIONSSCHULE



SWSG
STIFTUNG FÜR BERUFLICHE
BILDUNG UND
BEREITUNG VON
LEHRBEREITUNGSPERSONEN DER
LANDSHAUPTSTADT STUTTGART



Heidehof
Stiftung



MAHLE STIFTUNG
GESELLSCHAFT MIT BESCHRÄNKTER HAFTUNG



STUTTGART



Esselte



MAHLE



DENGLER-WENDER
STIFTUNG



Deutsche Stiftung WELTBEOVÖLKERUNG



Caritas
STUTTGART

Vorwort

Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Freunde schaffen Erfolg“ wurden die Universität Tübingen und Iris e.V. beauftragt und diese wurde zwischen Januar 2008 bis Dezember 2009 von Dr. Eberhard Bolay sowie Sibylle Walter und Eva-Maria Bub durchgeführt.

Im Zuge der Datenerhebung war es eine große Unterstützung, auf die Mitarbeit einer Studiengruppe der Universität Tübingen zurückgreifen zu können. An dieser Stelle gilt besonderer Dank für ihr Engagement in der Datenerhebung und -auswertung: Isabel Gruber, Anna-Lena Klenk, Sandra Barthel, Laura Lau, Christina Harsch, Elisabeth Sprenger, Daniela Denz, Canan Balaban und Tuba Badem, Kerstin Rinnert und Amely Bauer.

Bei allen Personen, die wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung interviewen konnten, wollen wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken. Ohne die Bereitschaft, sich hierfür Zeit zu nehmen und ohne die Offenheit und das Vertrauen, das uns entgegen gebracht wurde, wäre der vorliegende Bericht nicht möglich gewesen.

Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung gliedert sich wie folgt:

Im Einleitungskapitel wird der spezielle konzeptionelle Zuschnitt des Projektes skizziert. Daneben werden die zentralen Begrifflichkeiten eingeführt und der Kontext des Projektes offengelegt.

Im zweiten Kapitel werden die Projektstandorte mit ihren jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen vorgestellt.

Im dritten Kapitel wird der strukturelle Kontext ausgeleuchtet: Auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse werden die aktuellen Herausforderungen herausgestellt, mit denen sich junge Schulabgängerinnen und Schulabgänger – nicht nur von Hauptschulen – konfrontiert sehen.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung des Projektes gebündelt. Nach der Darstellung der Vermittlungszahlen und Übergangsdaten der Projektteilnehmenden (1) werden die Erfahrungen der Schülerinnen, Schüler und der Peers im Kontext ihrer Projektteilnahme vorgestellt (2). Danach wird der Frage nachgegangen, inwieweit der spezielle konzeptionelle Zuschnitt des Projektes als erfolgsrelevant bezeichnet werden kann (3). Notwendige Rahmenbedingungen und Empfehlungen für eine erfolgreiche Umsetzung werden im darauf folgenden Kapitel diskutiert (4).

Im letzten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse pointiert und Empfehlungen für eine weitere Übertragung des Projektansatzes auf zusätzliche Standorte verdichtet.

Inhalt

1. Einleitung	6
<hr/>	
2. Die Projektstandorte	8
<hr/>	
3. Lebenslagen im Übergang	10
<hr/>	
4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	12
4.1. Daten der Projektstandorte: Vermittlungszahlen und Übergangsdaten	12
<hr style="border-top: 1px dashed #c00000;"/>	
4.2. Perspektive der Schülerinnen, Schüler und Peers	14
4.2.1. Motivation und Erwartungen zu Projektbeginn	15
4.2.2. Erfolge und Erfahrungen im Projektverlauf	18
<hr style="border-top: 1px dashed #c00000;"/>	
4.3. Konzeption des Projektes und ihre Relevanz für den Erfolg	23
4.3.1. Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Erfolg durch Nähe	23
4.3.2. Schulperspektive: Unterstützung im Übergang	26
4.3.3. Methodik der Peers: Erfahrungsbasiertes Coaching	28
4.3.4. Mehrwert des Projektes im Vergleich zu Schule, Eltern, Freundeskreis und den Angeboten der Mobilen Jugendarbeit	29
<hr style="border-top: 1px dashed #c00000;"/>	
4.4. Projektkontext: Relevante Rahmenbedingungen und konzeptionelle Empfehlungen	31
4.4.1. Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Peers	31
4.4.2. Kooperationsebene zwischen Projektleitung und Schule	33
4.4.3. Projektleitung	36
<hr/>	
5. Resümee	39

1. Einleitung

Alljährlich groß angelegte Projekte wie „Sternsinger“ oder die „72-Stunden-Aktion“ des BDKJ, aber auch Kampagnen wie die ARD-Themenwoche im Frühjahr 2009 „Ist doch Ehrensache – wie Menschen sich für die Gesellschaft engagieren“ rücken das Thema Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement in wachsendem Maße in den Vordergrund. Unter dem Motto: „Demokratie braucht aktive Bürger“ wird für freiwilliges Engagement im Gemeinwesen geworben. In Zeiten des Umbruchs, neuer Herausforderungen des Sozialstaats sowie angesichts knapper werdender öffentlicher Mittel im sozialen Bereich ist die Akquise von Ehrenamtlichen zur Unterstützung der professionell Tätigen eine weit verbreitete Methode, um den steigenden Bedarf an Unterstützungsleistung annähernd zu decken. 2,5 bis 3 Millionen Menschen arbeiten nach Schätzungen allein in den Wohlfahrtsverbänden ehrenamtlich (vgl. www.bagfw.de).

Das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ gründet auf dem Potenzial und den Möglichkeiten an Hilfestellungen, die aus einer Mentoring-Struktur entstehen können. Unter dem Begriff Mentoring werden all jene Unterstützungsleistungen gefasst, die von einem erfahrenen Mentor bzw. einer erfahrenen Mentorin an eine unerfahrene Person, den Mentee, gegeben werden.¹

Vor dem Hintergrund schwieriger Übergänge in Ausbildung und Arbeit, insbesondere für junge Hauptschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund, wurde vom Stuttgarter Stiftungskreis „Chancen für Bildung und Arbeit“ und dem Caritasverband für Stuttgart e.V. ein Projekt zur Prävention von „Maßnahmekarrieren“ und Ausbildungslosigkeit initiiert. Anschubfinanzierung und inhaltliche Projektbegleitung leisteten die Stiftungen des Stiftungskreises „Chancen für Bildung und Arbeit“² in Kooperation mit der Stabsstelle für Integrationspolitik der Stadt Stuttgart und „The Stuttgart Connection“. Damit wurde weit mehr als eine reine Finanzierungsgrundlage geschaffen: Durch die Kooperation und den Austausch der Projektleitungen mit den Stiftungskreismitgliedern wurde eine Diskussionsplattform und regelmäßige Rückkoppelungsstruktur etabliert, die Stiftungs-

kreismitglieder wurden eng in die konzeptionelle Umsetzung und den Projektverlauf einbezogen. Über die Anschubfinanzierung und Impulsgebung hinaus stellte der Stiftungskreis zudem Kontakte zur Verfügung, es wurden Aktionen wie z.B. Bewerbungstage unterstützt, Bewerbungstrainings angeboten oder auch ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen die Teilnahme an Auswahltests ermöglicht.

Die individuelle Begleitung durch ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Übergangs von der Schule in Arbeit, Ausbildung bzw. Bildung ist eine der vielversprechenden Maßnahmen zur Minimierung von Risiken der Jugendarbeitslosigkeit bzw. „Sackgassenkarrieren“. Dementsprechend prägen Fördermodelle mit Mentoringkonzepten oder Patenprojekte – insbesondere an Hauptschulen – die Projektlandschaft im Übergang.

Gesellschaftliche Integration von benachteiligten Gruppen via Mentoring ist ein Modell, das seit den 90er-Jahren vom anglo-amerikanischen Raum aus erfolgreich verbreitet und propagiert wird³. In der klassischen Form sind Mentoring-Programme vor dem Hintergrund einer intergenerationalen Förderbeziehung konzipiert: Der Statuswechsel von der Schule in die nachschulische Lebensphase wird von einem/einer – zum Teil deutlich älteren Mentor/in, der/die diesen Statuswechsel erfolgreich bewältigt hat, begleitet. Dabei legitimiert sich der/die Mentor/in über angeeignete Kompetenzen und öffnet für den Mentee im Idealfall den Zugang zu Netzwerken und Ressourcen. Mentoring-Ansätze versprechen Unterstützung, soziale Teilhabe und Ressourcenanbindung jenseits professionell institutionalisierter Angebote und fungieren als eine Antwort auf den Bedarf an Handlungs- und Orientierungswissen. Mentoringprojekte verheißen die Erweiterung und Ermöglichung von Karrieremöglichkeiten bzw. Optionen auf soziale Integration, die durch den Zugang zu Netzwerken jenseits professionalisierter Beziehungen ermöglicht werden sollen.

„Freunde schaffen Erfolg“ lehnt sich in der intendierten Zielsetzung an diese Konzepte an, zeichnet sich jedoch durch eine Besonderheit in der Konzeption aus: Der Statusunterschied zwischen Mentee und Mentor/in reduziert sich lediglich auf den konkreten Übergang. Die Mentorinnen und Mentoren sind junge Erwachsene, die

¹ Die im Folgenden verwendete Bezeichnung „Peer-Mentoring“ nimmt hierauf Bezug, grenzt sich jedoch von der traditionellen Bezeichnung „Patenschaft“ ab. Während Paten i.d.R. deutlich älter sind als ihre Zöglinge – häufig zwischen 40 und 70 Jahren alt – verweist der Begriff „Peer-Mentoring“ auf eine statusähnliche Beziehung durch geringe Altersdifferenz zwischen dem Peer (Mentor) und dem Mentee.

² Der Stuttgarter Stiftungskreis besteht aus folgenden Stiftungen (Stand 07/09): Anna Haag Stiftung gGmbH, Dengler-Wender Stiftung, Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW), Heidehof Stiftung GmbH, Irma Pfeiffer-Stiftung, Louis Leitz Stiftung, Mahle-Stiftung GmbH, Ott-Goebel-Jugend-Stiftung, SwissContact Germany gGmbH und der Winfried Böhler Stiftung.

³ z.B. in den USA: Big Brothers Big Sisters, ein Programm, das sich mittlerweile auch in Deutschland etabliert hat (<http://www.bbbsd.org/>); in England: Mentoring and Befriending Foundation, finanziert vom Innenministerium (<http://www.mandbf.org.uk/>).

selbst zu einem großen Teil zu der klassischen Klientel der Sozialarbeit gehör(t)en, nämlich junge Migrantinnen und Migranten mit Bildungskarrieren, die auch von Umbrüchen und Schwierigkeiten gekennzeichnet sind.

Voraussetzung für die Teilnahme ist, dass diese sich mittlerweile erfolgreich auf dem Ausbildungs-/Arbeitsmarkt verortet haben. Gleichzeitig sieht die Projektkonzeption vor, dass die Mentorinnen und Mentoren aus einem ähnlichen sozialen Milieu wie die Mentees entspringen, selbst einen Migrationshintergrund haben und nur wenige Jahre älter sind als die Mentees selbst, also junge Erwachsene aus demselben städtischen Milieu und Absolventinnen und Absolventen derselben Schule. Somit wurde eine gewisse Nähe in der Beziehung zwischen Peers und ihren Mentees – durch möglichst ähnliche Mentorinnen und Mentoren, die in der Generationenfolge direkt vor ihnen stehen – konzeptionell angelegt. Mit diesem speziellen Ansatz, junge Erwachsene einzusetzen, unterscheidet sich das Projekt von klassischen Mentorenprogrammen und setzt damit auf „Peerlearning“: Lernen von Gleichaltrigen bzw. Statusgleichen⁴.

„Die helfen uns wie ein viertes Bein am Tisch.“
(Johnny, Schüler der Rosensteinschule und Projektteilnehmer)

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden und werden von der 8. Klasse bis ein Jahr nach Schulabgang begleitet und im Rahmen schulischer, beruflicher und teilweise auch privater Kontexte unterstützt. Die Besonderheit liegt dabei einerseits bei den vergleichsweise jungen Mentorinnen und Mentoren und andererseits bei der Zeitspanne, über die sich das Projekt erstreckt. Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler noch ein Jahr über den Schulabgang hinaus ist insofern wichtig, da der Eintritt in das Berufsleben bzw. in eine weiterführende Bildungsmaßnahme einen Einschnitt im bisherigen Alltag für die Schülerinnen und Schüler bedeuten kann. Sie müssen sich nach dem Schulabschluss mit neuen Umständen und Anforderungen auseinandersetzen, was vielen nicht leicht fällt. Daher ist ein zusätzliches Unterstützungsangebot vonseiten der Mentorinnen und Mentoren hilfreich, beispielsweise bei der Prüfungsvorbereitung in weiterführenden Schulen oder beim Verfassen der Berichtshefte im Kontext einer Ausbildung. Während mit dem Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ einerseits die individuelle Unterstützung der Übergänge der Schülerinnen und

Schüler durch Mentoring bezweckt wurde, sollten auch mögliche Ausbildungsabbrüche verhindert werden.

Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung war es in diesem Zusammenhang, ein möglichst detailliertes Bild über Struktur, Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützungsleistung durch junge Mentorinnen und Mentoren abzubilden, wofür sich qualitative Forschungsmethoden besonders gut eignen. Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Begleitung war darüber hinaus die Überprüfung und Einschätzung von Möglichkeiten hinsichtlich der Übertragbarkeit des Konzeptes auf weitere Standorte mit jeweils differierenden Ausgangsvoraussetzungen. In diesem Zusammenhang war insbesondere die Identifizierung relevanter Rahmenbedingungen von Interesse. Für die Datenerfassung wurden leitfadengestützte Interviews gewählt. Im Rahmen von 44 Interviews wurden insgesamt 79 Personen befragt, darunter 20 Mentorinnen und Mentoren und 51 Schülerinnen und Schüler, aber auch die jeweiligen Sichtweisen der Projektleiterinnen und der schulischen Akteure wurden in der Datenerhebung mit erfasst. Die Interviews fanden zu einem großen Teil in kleineren Gruppen zwischen zwei und vier Personen statt, meist in den Räumlichkeiten der Mobilen Jugendarbeit oder den jeweiligen Schulen.

Bei der Datenerhebung und Analyse wurden mehrere Dimensionen aufgenommen: Zunächst ging es darum, zu erfahren, wie die Treffen gestaltet und welche Themen besprochen werden und was darüber hinaus geschieht, d.h. Aspekte wie Lernerfahrungen, Erfolgsdefinitionen und Zufriedenheit mit in den Blick zu nehmen. Ebenso wurden die Vor- und Nachteile der Projektkonzeption und der Mehrwert gegenüber anderen Instanzen wie Schule, Mobile Jugendarbeit, Eltern und Freunden diskutiert. Eher auf einer Metaebene wurde mit schulischen Akteuren – Schulleitungen und Lehrkräften – sowie den Projektleiterinnen über die jeweilige Kooperation und über wichtige Aspekte hinsichtlich der Übertragbarkeit dieses Peer-Mentoring Ansatzes gesprochen. Durch die insgesamt 2-jährige Begleitung war es möglich, Mehrfachbefragungen vorzunehmen. Auf diese Weise konnten relevante Hinweise auf Veränderungen hinsichtlich der Bedarfe an Unterstützung sowie bezüglich individueller Einschätzungen des Mentoring-Projektes integriert werden.

4 Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Statusgleichheit, da die Ähnlichkeit zwischen Mentee und Mentor nicht im ähnlichen Alter, sondern vielmehr vor dem Hintergrund einer Statusähnlichkeit (Herkunft, Bildungsbiografie, Lebenswelt etc.) verortet werden muss.

2. Die Projektstandorte

Projektstandorte von „Freunde schaffen Erfolg“ sind die Stuttgarter Stadtteile Heslach und Nordbahnhof. Hierbei handelt es sich um Stadtviertel, die lange als sogenannte „vernachlässigte“ Bezirke galten. Durch neue Entwicklungen wie beispielsweise Stuttgart 21, die Einrichtung von Kulturzentren, bauliche Veränderung und nicht zuletzt durch soziale Projekte – wie z.B. auch „Freunde schaffen Erfolg“ – hat sich die Situation der Bewohnerinnen und Bewohner verbessert. Von Seiten der Stuttgarter Jugendhilfeplanung wird prognostiziert, dass sich die beiden Stadtteile auf längere Sicht durch aktuelle Initiativen im Kontext von Stuttgart 2010 und stadtplanerische Aktivitäten nachhaltig verändern werden und sich schon aktuell in einer Umbruchsituation befinden. Anhand der Daten des Sozialdatenatlas „Kinder und Jugendliche 2007“ lässt sich die gegenwärtige Situation der beiden Stadtteile folgendermaßen beschreiben:

Beim **Nordbahnhofviertel** handelt es sich insgesamt um ein junges, kinderreiches Wohngebiet mit großer nationaler Vielfalt. Von den insgesamt 4,4% Jugendlichen haben 82,6% einen Migrationshintergrund, der Anteil an Bewohnerinnen und Bewohnern mit Migrationshintergrund liegt deutlich über dem städtischen Durchschnitt. Die Arbeitslosenquote und Jugenddelinquenzrate sind im Vergleich zur Gesamtstadt überdurchschnittlich, diese liegt im Großraum Stuttgart nur bei 6,5% und 8,4%, im Nordbahnhofviertel bei 8,3% und 13,2%. Das Stuttgarter Nordbahnhofviertel gilt jedoch nicht als Brennpunktviertel, wie eine Mitarbeiterin der Jugendhilfeplanung der Stadt Stuttgart betont:

„Man sagt ja immer der Nordbahnhof ist ein Brennpunkt. Warum? Weil dort viele Ausländer wohnen, aber das ist noch kein Indikator für Brennpunkt. Und die leben da eigentlich sehr friedlich miteinander und sehr kooperativ. Also von daher würde ich den Nordbahnhof nie als Brennpunkt bezeichnen.“ (Mitarbeiterin der Jugendhilfeplanung der Stadt Stuttgart)

Das Nordbahnhofviertel zählt zum Gebietstyp 7 in Stuttgart mit einer unterdurchschnittlichen Übertrittsquote von der Grundschule auf das Gymnasium und Armutswerten deutlich über dem Durchschnitt. Bezüglich der Wohnsituation zählt das Viertel zu einem der Stuttgarter Stadtteile mit einer durchschnittlichen Wohnfläche pro Einwohner, die deutlich unter dem Durchschnitt liegt und einer, verglichen mit den anderen Stadtteilen, überwiegend kurzen Wohndauer.

„Die Familien haben deutlich mehr Kinder als Zimmer in der Wohnung. Und von daher gibt es auch keinen ruhigen Arbeitsplatz für die Kinder, die haben keinen Platz wo sie ihre Sachen aufbewahren können, ohne dass dann ihre kleineren Geschwister darauf zugreifen und es zerpfücken.“ (Schulleitung)

Einer der zentralen Treffpunkte und Anlaufstellen für die Bewohnerinnen und Bewohner im Viertel ist das internationale Stadtteilzentrum Haus 49. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dort sind für Kinder, Jugendliche sowie deren Eltern Ansprechpersonen in vielfältigen Lebenslagen: Schulische Unterstützung für die Heranwachsenden und persönliche Beratung und Anlaufstelle für alle Generationen. Das Stadtteilzentrum bietet eine „multikulturelle Heimat“ und damit eine Vielzahl an Angeboten und Begegnungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der multikulturellen Zusammensetzung des Stadtviertels. Neben Lernhilfen und Angeboten der Jugendberufshilfe findet auch ein großer Teil der Freizeitgestaltung dort statt. Das Haus 49 ist über die Mobile Jugendarbeit zudem eng mit der Rosensteinschule, einer Grund- und Hauptschule mit Ganztagesbetreuung, vernetzt, welche von einem Großteil der Kinder und Jugendlichen im Stuttgarter Nordbahnhofviertel besucht wird.

Heslach ist ebenso wie das Stuttgarter Nordbahnhofviertel ein junges, kinderreiches Wohngebiet mit großer ethnischer Diversität und einem hohen Anteil an allein erziehenden Eltern. Der Anteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt bei 72,4%. Insgesamt ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund sehr hoch, insbesondere jedoch bei den über 60-jährigen. Ähnlich wie im Stuttgarter Nordbahnhofviertel sind die Arbeitslosenquote und die Zahlen zur Jugenddelinquenz im Vergleich zu Gesamtstuttgart überdurchschnittlich, auch leben in Heslach, verglichen mit dem Stuttgarter Durchschnitt, sehr viele Menschen in Armut. Insbesondere die Wohn- und Wohnumfeldqualität gilt als „ungünstig“, dies geht einher mit einer kurzen Wohndauer und einer instabilen Einwohnerstruktur. Überdurchschnittlich niedrig sind die Übertrittsquoten von der Grundschule auf das Gymnasium und die Bildungschancen für Kinder gelten als unterdurchschnittlich. Von Seiten der Jugendhilfeplanung wird Heslach nicht als Problembezirk beschrieben:

„Heslach hat viel zu viele verschiedene Facetten, als dass es ein Brennpunkt sein könnte ... Es hat zwar überproportional viele arme Menschen, aber das ist auch noch nicht ein Brennpunkt. Und die Nachbarschaften sind, wenn man sie teilträumig anguckt, eigentlich ganz gut.“ (Mitarbeiterin der Jugendhilfeplanung der Stadt Stuttgart)

Insbesondere die Migrantinnen und Migranten aus der Arbeiterzuwanderungsbewegung der 1950er und 1960er und die Siedlungsprojekte prägen das Stadtteilbild. Seit der Fertigstellung des Heslach-Tunnels hat sich das Stadtteilbild nachhaltig gewandelt. Dank der damit in Zusammenhang stehenden Verkehrsberuhigung wird das Viertel zunehmend attraktiv auch für wohl Situierte. Einen wichtigen Treffpunkt für Kinder und Jugendliche stellt, ähnlich wie im Nordbahnhofviertel, die Einrichtung der Mobilen Jugendarbeit dar. Auch hier sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit u.a. über die Schulsozialarbeit eng vernetzt mit der dort ansässigen Lerchenrainschule, einer Hauptschule, die von vielen jungen Heslachern besucht wird und wo auch das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ angesiedelt ist.

Die Mobile Jugendarbeit als wichtige Unterstützungsinstanz

Die Mobile Jugendarbeit stellt für Stuttgarter Kinder und Jugendliche eine wichtige Unterstützungsinstanz dar (vgl. hierzu die Studie zu den Wirkungseffekten Mobiler Jugendarbeit: Stumpp u.a. 2009). Ihre Stadtteilbüros in den Stuttgarter Stadtteilen Nord und Süd, in denen das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ verankert ist, bilden wichtige Treffpunkte und Anlaufstellen für eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen. Die Mobile Jugendarbeit richtet sich an Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 21 Jahren, welche aus häufig prekären Verhältnissen stammen. Rückblickend beschreiben junge Erwachsene die Hilfestellungen, die sie als Heranwachsende von Seiten der Mobilen Jugendarbeit bekommen haben, als wichtig für ihre Entwicklung (vgl. Abb.1).

„Es gibt viele Jugendliche im Viertel und die brauchen alle Hilfe. Da bin ich mir 100% sicher.“
(Adul, Schüler der Rosensteinschule und Projektteilnehmer)

Die Entstehung von Streetwork und Mobiler Jugendarbeit als ein professionelles Konzept deutscher Sozialarbeit und Sozialpädagogik geht zurück auf das Jahr 1967. Die Mobile Jugendarbeit ist eine Organisation, welche die nachhaltige Verbesserung der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat. Dabei steht der subjekt- und lebensweltorientierte Ansatz im Vordergrund (vgl. <http://www.ismo-symposium.com>). Dem Anspruch nach bedeutet dies, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Adressatinnen und Adressaten einzugehen und diese zu berücksichtigen. Gemessen an dem Zulauf, den die

Nachhaltige Effekte der Mobilen Jugendarbeit in der heutigen Biografie:	Für:
Persönlichkeit: eigene Stärken/Schwächen kennen	über 85 %
Persönlichkeit: wissen, wo die eigenen Grenzen liegen	über 80 %
Selbstvertrauen, dass man schwierige Probleme lösen kann	über 90 %
Größeres Selbstvertrauen allgemein	gut 80 %
Lebensbewältigung: mit dem Leben genauso gut zurechtkommen wie andere	über 85 %
Gewaltbereitschaft: Streit, Konflikte mit Worten statt mit Gewalt lösen	über 80 %
Kriminalität: Probleme mit Polizei und Justiz besser im Griff	über 55 %
Sucht: keine Probleme mit Drogen/Alkohol	über 50 %
Gesundheit: besser darauf achten	über 60 %
Gesundheit: sorgsamer mit dem eigenen Körper umgehen	über 60 %
Familie: gutes Verhältnis zu Eltern	gut 60 %
Ausbildung/Beruf gefunden	über 55 %
Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt	über 70 %
Geldangelegenheiten im Griff	über 50 %
Stabile Partnerschaft	über 40 %

Abbildung 1 Effekte Mobiler Jugendarbeit (Quelle: Stumpp u.a. 2009)

Einrichtungen der Mobilen Jugendarbeit genießen⁵, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Anspruch weitestgehend umgesetzt werden kann. Die Freiwilligkeit der Angebote, die Niederschwelligkeit des Zugangs – auch gewährleistet durch die Stadtteilorientierung der jeweiligen Einrichtungen, die der Zielgruppe entgegengebrachte Parteilichkeit und das Verständnis für ihre jeweils spezifische Lebenssituation in oft prekären Verhältnissen – decken einen existierenden Bedarf im Sinne einer Unterstützung, die nicht noch zusätzlich stigmatisierend wirkt:

„Dies ist eine Konsequenz aus der Erfahrung, dass sich Jugendliche nur dann anvertrauen, wenn ein Stück Vertrautheit und Vertrauen vorhanden ist. Zur Bearbeitung von Schwierigkeiten wählen Jugendliche Erwachsene nicht nach offizieller Beratungszuständigkeit aus, sondern sind auf Gelegenheiten angewiesen, die sich bieten und im Alltag verfügbar sind“ (Keppeler/Specht 2001, S. 1227).

Im Hinblick auf die Frage der Hilfeleistung beim Übergang Schule-Beruf bietet die Mobile Jugendarbeit in enger Abstimmung und oft in Kooperation mit Schulen neben

⁵ Die Mobile Jugendarbeit Stuttgart betreute im Jahr 2008 3758 Jugendliche (vgl. Dachverband der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart 2009, S. 22).

Lernhilfen und Unterstützung in Prüfungssituationen auch Begleitung bei der Berufswahlentscheidung, beim Bewerbungsschreiben und im Rahmen von Bewerbungstrainings an (vgl. <http://www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de>). Des Weiteren sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit auch an den Stuttgarter Hauptschulen im Rahmen der Schulsozialarbeit präsent.

Laut den Angaben des deutschen Jugendinstituts (DJI) im Rahmen der Studie „Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung“ gaben 14,4% der Stuttgarter Hauptschülerinnen und Hauptschüler an, dass ihnen Sozialpädagoginnen und -pädagogen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz geholfen haben. Bei der Suche nach einer weiterführenden Schule wurden 9,4% von ihnen betreut und bei der Suche einer Berufsvorbereitungsmaßnahme benannten 15,5% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Sozialpädagoginnen und -pädagogen als wichtige Unterstützungsinstanz (vgl. Gaupp/Geier 2008, S. 18).

3. Lebenslagen im Übergang

Der Übergang Schule – Beruf bzw. in eine weiterführende Schule bedeutet für viele junge Menschen einen Bruch im bisherigen Lebensverlauf. Gilt die Schule noch häufig als Moratorium, müssen sich die Jugendlichen gegen Ende ihrer Schulzeit vermehrt Gedanken um ihre persönliche Zukunft machen und eigenständig Entscheidungen diesbezüglich treffen.

Während der Übergang an sich und die damit teilweise verbundenen Ungewissheiten eine Belastung für die jungen Menschen darstellen kann, hat sich in den letzten Jahren die Situation vieler Jugendlicher im Hinblick auf die Bewältigung dieses Übergangs zusätzlich verkompliziert. Schlechtere Arbeits- und Ausbildungsmarktbedingungen, hervorgerufen durch die zunehmende Verknappung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und der Wunsch der Arbeitgeber nach mehr Flexibilität und Mobilität vonseiten der Arbeitnehmerinnen und -nehmer erschweren die Erfüllung des Anspruchs eines glatten Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. in eine weiterführende Schule. Kurzzeitige Arbeitslosigkeit, die Eingliederung in Maßnahmen, das Absolvieren von Praktika nach dem Schulabschluss, aber auch nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder eines Studiums, gehören mittlerweile zum Alltag vieler Jugendlicher und junger Erwachsener.

Der Stuttgarter Jugendamtsleiter Bruno Pfeifle beschreibt in diesem Zusammenhang die spezifische Situation Stuttgarts wie folgt:

„Trotz der im Vergleich zum Bundesgebiet sicherlich eher guten wirtschaftlichen Situation, geht auch in Stuttgart ein Großteil der Jugendlichen nach Abschluss der Hauptschule ins sogenannte Übergangssystem. Maximal 25% der HauptschulabgängerInnen münden direkt in eine duale Ausbildung ein. Darunter befinden sich vor allem männliche, deutsche Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen.“ (Pfeifle 2008)

Im Hinblick auf die Übergangsquote erhob das deutsche Jugendinstitut (DJI) im Rahmen der Schulabsolventen-Studie „Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung“ speziell für Stuttgarter Hauptschülerinnen und Hauptschüler und bezogen auf den November 2007 folgende Ergebnisse: Rund 26,3% der Stuttgarter Hauptschülerinnen und Hauptschüler mündeten in eine duale Ausbildung. 40,3% besuchten nach dem Hauptschulabschluss eine weiterführende Schule und 27,4% absolvierten eine berufsvorbereitende Maßnahme. 3% der Jugendlichen durchliefen Praktika oder Freiwilligendienste. 0,8% jobbten und 2% blieben gänzlich ohne Arbeit oder Ausbildung (vgl. Gaupp/Geier 2008, S. 9). Diese Zahlen belegen den zuvor beschriebenen allgemeinen Trend des für einen immer größer werdenden Teil insbesondere der Hauptschülerinnen und Hauptschüler schwieriger zu bewältigenden glatten Übergangs von der Schule in den Beruf bzw. in eine weiterführende Schule.

Zunehmender Leistungsdruck, hervorgerufen durch schlechtere Zukunftsperspektiven, gekoppelt mit einer Abwertung ihrer Schulabschlüsse, führen zu verstärkten Belastungen von Förder- und Hauptschülerinnen und -schülern

Das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ setzt mit seinem spezifischen Ansatz direkt an der beschriebenen Problematik an und versucht, durch eine lebensweltorientierte Unterstützungsform junge Hauptschülerinnen und Hauptschüler für ihren individuellen Übergang zu stärken und zusätzlich zu institutionalisierten Unterstützungsformen eine Orientierungshilfe zu bieten.

Auch innerhalb der wissenschaftlichen Theoriebildung wurde die Abnahme von glatten Übergangsverläufen erkannt und deren Ersetzung durch sogenannte Yoyo-Übergänge betont. Yoyo-Übergänge zeichnen sich durch Reversibilität, also die mögliche Rücknahme von Übergangsschritten, Fragmentierung, das heißt die Verlängerung des Übergangs und Gleichzeitigkeit von typisch jugendlichen und erwachsenen Anforderungen an junge Erwachsene, aus (vgl. Walther 2008, S. 14f). Des Weiteren zeigt sich eine zunehmende Diversifizierung von Über-

gangsstrukturen und Übergangshandeln im Sinne einer Abkehr von normalbiografischen Standards. Diese waren geprägt von einem Drei-Phasen-Modell: die Vorbereitung auf die Erwerbsphase im Bildungssystem (Jugend), die Erwerbs- und/oder Familienphase (Erwachsene) sowie die Nacherwerbs- bzw. Nachfamilienphase (Alter) (vgl. ebd. S. 15). Aber auch eine Individualisierung wird im Zusammenhang mit yoyoisierten Übergängen konstatiert. Damit wird eine zunehmende Eigenverantwortlichkeit bezüglich getroffener Entscheidungen, unter Berücksichtigung der jeweiligen Wahlmöglichkeiten, die auch sozialstrukturell bedingt sein können, verbunden. Insofern ist eher von einer strukturierten Individualisierung die Rede (vgl. ebd. S. 16). Diesen Überlegungen liegen Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen zugrunde, die belegen, dass Bildungserfolg in Deutschland unmittelbar mit der jeweiligen sozialen Herkunft verknüpft ist. So haben es Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus deutlich schwerer, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen und sind auch seltener an hiesigen Universitäten vertreten. Mit dem eingeschränkten Bildungserfolg sind auch die jeweiligen Wahlmöglichkeiten für das Leben nach dem Schulabgang eher begrenzt.

„Wie bereits mehrfach angeklungen, erscheint die Konstellation von Normallebenslauf und Normalbiographie zunehmend als Auslaufmodell ... Schulabschlüsse sind keine hinreichende Bedingung mehr für einen Ausbildungsplatz ... Ausbildungsabschlüsse garantieren keineswegs entsprechend qualifizierte und abgesicherte Arbeitsplätze, Erwerbskarrieren sind immer häufiger von Job- und Berufswechseln gekennzeichnet und Arbeitslosigkeit hat sich mit einem hohen Sockel von Langzeitarbeitslosigkeit verfestigt“ (Stauber/Walther 2007, S. 31).

Als Ursache für diese Entwicklungen wird auf das Konzept Wissensgesellschaft zurückgegriffen und die damit in Zusammenhang stehende Rationalisierung und Globalisierung von Produktion und Handel, sowie die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte und die zunehmende Entkopplung von Bildung und Beschäftigung (vgl. ebd. S. 12). In sogenannten Wissensgesellschaften gilt Bildung als Türöffner in eine erfolgreiche Erwerbsbiografie. Gleichzeitig finden Individualisierungsprozesse statt, die den Individuen mehr Eigenverantwortung für das Leben übertragen. Vormoderne Mechanismen der Zuweisung sozialer Chancen sind durch das Leistungsprinzip ersetzt worden. Unbeachtet bleibt indes,

dass das Leistungsprinzip in direktem Zusammenhang mit der Zuweisung von sozialen Chancen steht. Ein gerechtes Leistungsprinzip setzt Chancengleichheit voraus, dessen Mangel in der Bundesrepublik nicht erst seit den PISA-Studien diskutiert wird. Bildungspartizipation und der Erfolg im deutschen Schulsystem ist eng mit der sozialen Herkunft verknüpft, Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus sind nur selten an Gymnasien und Universitäten vertreten. Um mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Milieus zu konkurrieren, mangelt es ihnen an sozialem, kulturellem und vor allem ökonomischem Kapital⁶, welches für das Erreichen eines höheren Bildungsstatus als den der Hauptschule unumgänglich geworden ist. Somit wird dem Einzelnen, im Zuge früher Selektion im deutschen Bildungssystem, unmittelbar die Chance genommen, Leistung und persönliche Stärken zeigen zu dürfen, um konkurrenzfähig zu bleiben, wodurch sich wiederum soziale Ungleichheit reproduziert.

Des Weiteren führen die zunehmende Verknappung von Arbeitsplätzen und gestiegene Qualifikationsanforderungen zu einer Verdrängung gering Qualifizierter auf dem Arbeitsmarkt zugunsten besser Qualifizierter. Zugleich etablieren sich am unteren Ende des Arbeitsmarktes prekäre Arbeitsverhältnisse.

Die aus all diesen Entwicklungen resultierende Unsicherheit führt besonders bei den jungen Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu erhöhtem Druck und Stress, konkurrenzfähig zu bleiben.

Die spezifische Situation junger Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Insbesondere Hauptschülerinnen und Hauptschüler leiden unter den beschriebenen Entwicklungen. Während einerseits der Leistungsdruck steigt, Bildung und Wissen wichtiger werden, ist die Hauptschule mit dem Stigma „Restschule“ oder „Schule sozial Benachteiligter“ behaftet. Spätestens seit der Bildungsexpansion der 1960er-Jahre wurde die Mittlere Reife zum Mindestabschluss für eine erfolgreiche Erwerbsbiografie, was Hauptschulabsolventen unmittelbar auf das berufliche Abstellgleis zu manövrieren droht.

Die vertikale Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems, in dem die Erlangung eines bestimmten Bildungsabschlusses unmittelbar mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang

⁶ Im Zusammenhang mit Bildung und sozialer Ungleichheit wird häufig auf Pierre Bourdieus Konzept dieser drei Kapitalsorten zurückgegriffen. Nach dieser Theorie sind soziale Positionen vom Kapitalvermögen und der Kapitalstruktur abhängig, sie bedingen nachhaltig den Bildungserfolg. Das ökonomische Kapital umfasst dabei die Dimensionen Eigentum und Vermögen eines Individuums oder dessen Elternhauses. Das kulturelle Kapital beinhaltet die Dimensionen Bildung und Wissen, jedoch nicht nur das schulisch vermittelte Wissen, sondern auch die Erziehung in der Familie und die Sozialisationsbedingungen spielen eine Rolle. Das soziale Kapital schließlich meint die Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.

steht, führt auch zu unterschiedlichen Sozialkompositionen der jeweiligen Schulen. An der Hauptschule kumulieren oft vor allem belastende soziale Faktoren in einer Schülergruppe: Der Anteil von Wiederholern, ein durchschnittlich niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau, die Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien und von Jugendlichen aus Elternhäusern mit besonderen sozialen und privaten Belastungen sind oft besonders hoch (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007, S. 4f; Solga 2001). Es muss also von einer systematisch erzeugten und verstärkten „negativen sozialen Homogenisierung“ (Solga 2001) der Schülerschaft an Hauptschulen gesprochen werden. Als eine Folge dieser Zusammensetzung entsteht eine eher abträgliche Leistungshomogenisierung. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes Lernumfeld, was besonders in sozial heterogenen Schulbe- suchsgruppen zu finden ist, dazu führt, dass auch Kinder aus bildungsfernen Milieus gute schulische Leistungen bringen können. Die relative soziale Homogenität in Hauptschulklassen hingegen bewirkt eher das Gegenteil.

Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind also doppelt benachteiligt: in der Schule, in der sie weniger Chancen erhalten, weil die soziale Homogenisierung das schulische Anregungsmilieu reduziert; im Elternhaus, das oft nur eingeschränkt mit Sozialisationsressourcen für schulischen Erfolg ausgestattet ist (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004, S. 17; Solga 2001, S. 110). Hauptschülerinnen und Hauptschüler selbst laufen daher Gefahr, das Stigma der Restschule zu internalisieren. Die Stigmatisierungsthese geht dabei davon aus, dass abwertende Urteile in den eigenen Identitätsentwurf integriert werden und die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Misserfolgskarrieren eine ungünstige Lernatmosphäre schafft. Dies aufgrund dessen, weil es zu eher geringer wechselseitiger Bereicherung aus der Vielfalt der Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler kommt und wenig produktiver Wettbewerb vorherrscht. Ebenso wenig gibt es Beispiele von unterschiedlicher Alltagsgestaltung und Freizeitbeschäftigung (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007; Zenke 2003, S. 307). Externe Zuschreibungen und internalisierte Stigmatisierungen maximieren daher die Gefahr, dass aus der schulischen Randgruppenstellung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern auch eine berufliche Randgruppenstellung resultiert.

Vor diesem Hintergrund offenbart sich ein erhöhter Bedarf an biografischer Begleitung im Übergang in die Berufsausbildung bzw. in eine weiterführende Schule. Schulen begegnen diesem Bedarf auch durch die Integration unterschiedlicher außerschulischer Akteure. Eine besondere Form der Unterstützung, die insbesondere auf die soziale Integration und biografische Begleitung im Übergang abzielt, stellen dabei die Angebote vonseiten der Mobilien Jugendarbeit dar.

4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung lag auf der Erhebung der Deutungen und Bewertungen des Mentoring-Projektes durch die unmittelbar im Mittelpunkt stehenden Akteure selbst: die beteiligten Schülerinnen, Schüler und Peers. Alle Befragten waren in hohem Maße motiviert, an den Interviews teilzunehmen und nutzten die Interviewsituation, um Erfahrenes zu reflektieren und ihre persönlichen Rückmeldungen zu geben. Beeindruckend war dabei besonders, zu erleben, wie sich im Rahmen der Befragung die Schülerinnen und Schüler präsentierten: Sie traten uns als couragierte Gesprächspartner entgegen, die offen und in hohem Maße auch selbstkritisch und ernsthaft ihre Deutungen und Meinungen vor den Interviewerinnen vertraten. Damit entsprachen sie so gar nicht dem Bild, das in der öffentlichen Wahrnehmung und auch im Kontext so mancher professioneller Perspektive von ihnen gezeichnet wird. Wir gehen davon aus, dass sich die gezeigte Haltung im Rahmen der Interviews vor allem in Zusammenhang setzen lässt mit dem gezeigten Interesse an ihnen und ihren Meinungen, Deutungen und Einschätzungen. Im Gegensatz zum häufigen Defizitblick in politischen und fachlichen Diskursen auf diese jungen Erwachsenen, zeigten sich uns überlegte, selbstbewusste junge Menschen, die die Arbeit der Peers und aller anderen Akteure rund um das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ überaus zu schätzen und einzuschätzen wissen und ihre eigenen Bedürfnisse sehr reflektiert zu pointieren wussten.

Einen Beitrag zu der überraschenden Offenheit der Befragten leistete sicherlich auch die offen gestaltete Interviewsituation, welche den Schülerinnen, Schülern und Peers Raum ließ für die Themen, die sie im Zusammenhang mit dem Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ besonders tangierten. Auf diese Weise konnten die unterschiedlichen Perspektiven und Belange deutlich herausgearbeitet werden, woraus eine Vielfalt an Informationen resultierte, die als solche in geschlossenen Interviewkontexten kaum entstehen könnte.

4.1. Daten der Projektstandorte: Vermittlungszahlen und Übergangsdaten

Welche Effekte und Erfolge sich für die Schülerinnen und Schüler durch die Projektteilnahme nachzeichnen lassen, kann durch verschiedene forschungsmethodische Zugänge analysiert werden. In Hinblick auf die Vermittlungszahlen und Übergangsdaten lässt sich durch einen Vergleich in einem ersten Schritt plausibilisieren, dass sich die Projektteilnahme in einer Verbesserung der Übergangsdaten niederschlägt.

Dazu werden im Folgenden entlang der Projektzielsetzungen – die Ausbildungschancen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler mithilfe der Peerbegleitung zu erhöhen und die Zahl der Übertritte in berufsqualifizierende Maßnahmen zu senken – die Übergangsdaten ausgewertet mit dem Ziel, eine Tendenzentwicklung abbilden zu können. Die Datengrundlage bildet die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 2007 – 2009 an den beiden involvierten Schulen; es sind 164 junge Menschen. Davon haben 69 Jugendliche am Mentoring teilgenommen, 95 dagegen nicht. Eine jahrgang- und schulscharfe Auswertung hätte aufgrund der jeweils schmalen Datenbasis keinen Sinn gemacht.

Betrachten wir in einem ersten Schritt die Übergänge in eine berufliche Ausbildung (i.d.R. im dualen System):

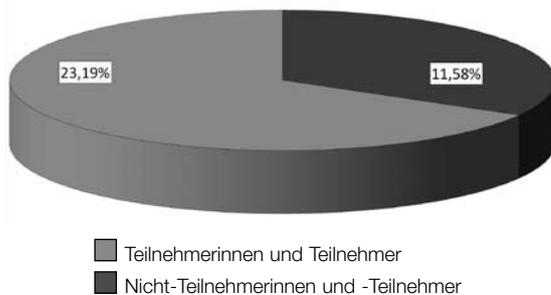


Abbildung 2 Übergänge in Ausbildung

Innerhalb der drei Jahrgänge der Rosensteinschule und des beteiligten Jahrgangs der Lerchenrainschule zeigt sich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ teilgenommen haben, nach ihrem Hauptschulabschluss häufiger eine Ausbildung antraten als die, die nicht teilgenommen haben. Dies kann durchaus als ein Teilerfolg des Projektes bewertet werden.

Ein weiteres wichtiges Projektziel bestand in der Erwartung, die Zahl der Übergänge in die sogenannten berufsqualifizierenden Maßnahmen des BVJ, BEJ und BVB abzusenken:

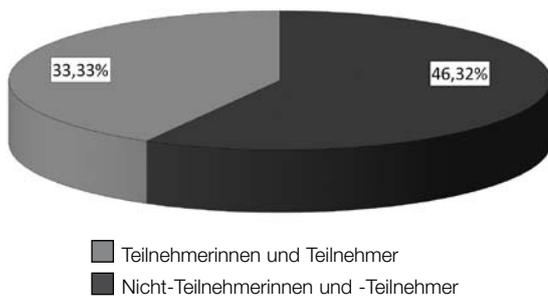


Abbildung 3 Übergänge in berufsqualifizierende Maßnahmen

Diese Abbildung zeigt, dass dieses Projektziel ebenfalls in der Tendenz realisiert werden konnte.

Während bei der Zielsetzung des Projektes „Freunde schaffen Erfolg“ die Übergänge in das duale Ausbildungssystem bzw. in berufsvorbereitende Maßnahmen fokussiert wurden, zeichnete sich unter den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern ein Trend hin zu schulischer Höherqualifizierung ab. Der Besuch einer weiterführenden Schule wurde von vielen Schülerinnen und Schülern – sowohl aus der Rosensteinschule als auch aus der Lerchenrainschule – angestrebt, um einen höheren als den Hauptschulabschluss zu erwerben. Dies ist deckungsgleich mit einem allgemeinen Trend: Der Übergang in eine weiterführende schulische Bildungssequenz gilt gesellschaftlich längst nicht mehr als Notlösung und wird daher von den jungen Menschen als Möglichkeit einer Chancenverbesserung auf dem Ausbildungsmarkt gewertet (vgl. Gaupp/Lex/Reißig/Braun 2008). Dass sich dies auch im vorliegenden Sample so ausdrückt, zeigen die Übergangszahlen im Vergleich:

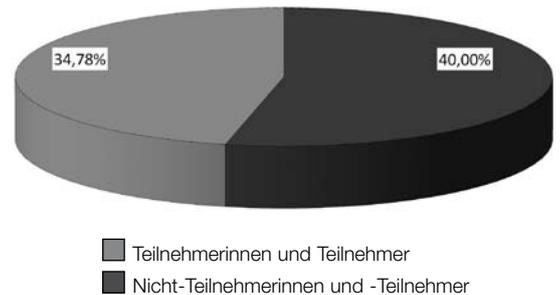


Abbildung 4 Übergänge in weiterführende Schulen

In Hinblick auf die Wege, die die Projekt-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer insgesamt nach dem Hauptschulabschluss einschlugen (vgl. Abb. 5 und Abb. 6) zeigt sich folgendes Bild, jeweils differenziert nach den beteiligten Schulen:

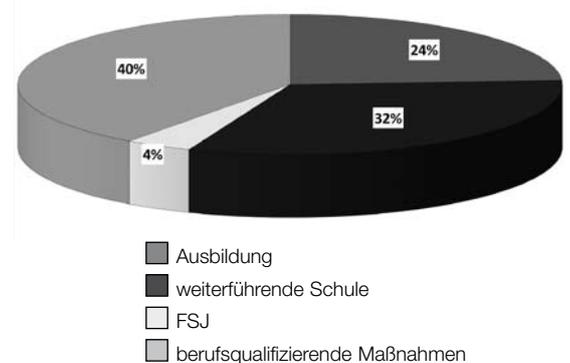


Abbildung 5 Übergänge der Projektteilnehmerinnen und Teilnehmer der Rosensteinschule

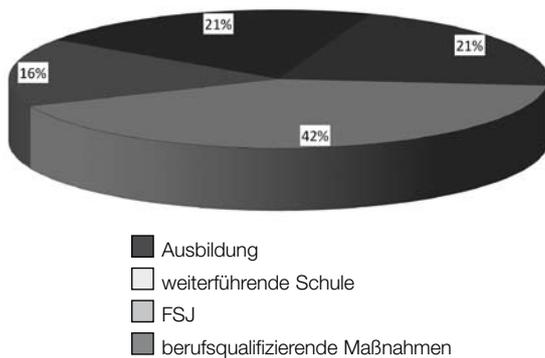


Abbildung 6 Übergänge der Projektteilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerchenrainschule

Zwar stellen diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nach dem Hauptschulabschluss in berufsqualifizierende Maßnahmen mündeten, innerhalb der Rosensteinschule nach wie vor den größten Anteil dar (vgl. Abb. 5), jedoch konnte die Anzahl dieser Übergänge insgesamt deutlich reduziert werden. Im Jahre 2005 mündeten noch 62% aller Rosensteinschülerinnen und -schüler in Einrichtungen des BVJ/BEJ/BVB, im Vergleich zu 46% des Jahrgangs 2008. Im Jahrgang 2009 beträgt die Übergangsquote aller Rosensteinschülerinnen und -schüler in berufsvorbereitende Maßnahmen jedoch wieder 65%. Welche Gründe zu diesem Wiederanstieg geführt haben, lässt sich auf der Basis der vorliegenden Zahlen nicht abschließend erklären. Vermutlich spielen aber zwei Faktoren eine entscheidende Rolle: Die Leistungskomposition dieses Jahrgangs könnte ebenso eine Rolle spielen wie die Lage am dualen Ausbildungsmarkt.

Diejenigen Projekt-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer der Lerchenrainschule, die nach dem Schulabschluss eine weiterführende Schule besuchen, stellen die größte Gruppierung dar (vgl. Abb. 6), was den vorab beschriebenen allgemeinen Trend zu weiterführenden Schulen zur Verbesserung der individuellen Ausbildungschancen zusätzlich stützt. Der Anteil an Übergängen in berufsqualifizierende Maßnahmen konnte im Mittel der Projektlaufzeit auf 21% bei den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern gesenkt werden. Im Zeitverlauf und mit Blick auf alle Schülerinnen und Schüler der Lerchenrainschule ist diese Entwicklung noch deutlicher: der Anteil an Übergängen in berufsqualifizierende Maßnahmen sank von 42% im Jahr 2007 auf nunmehr 13% im Jahr 2009.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Projektteilnehmenden insgesamt häufiger nach ihrem Hauptschulabschluss eine Ausbildung antraten als diejenigen, die nicht teilgenommen hatten. Des Weiteren konnten Eintritte in berufsqualifizierende Maßnahmen insgesamt reduziert werden. Im Hinblick auf weiterführende Schulen zeigt sich

ein eher differenziertes Bild. Die vermehrte Zahl der Übergänge in weiterführende Schulen kann einerseits mit dem jeweiligen Interesse der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen, jedoch auch mit der Häufigkeit der Übergänge in Ausbildungsberufe der jeweiligen Jahrgänge verbunden sein.

Die Auswertung ausgewählter statistischer Zahlen kann als Hinweis gelten, dass das Projekt in zentralen Kernzielen durchaus erfolgreich ist. Einschränkend sollte aber nicht übersehen werden, dass wir es (a) mit einem begrenzten zeitlichen Entwicklungsrahmen zu tun haben; dass (b) die Zahl der Projektnutzer begrenzt ist und dass es (c) Einflussfaktoren gibt, die sich nicht experimentartig kontrollieren lassen.

Für die wissenschaftliche Begleitung lag es deshalb nahe, vor allem auch einen qualitativen Forschungszugang zu wählen. Die Frage nach dem Erfolg wird aus dieser Perspektive umfassender definiert als nur durch das erfolgreiche Einmünden in den Ausbildungsmarkt nach dem Hauptschulabschluss oder durch die Vermeidung der Übergänge in berufsqualifizierende Maßnahmen (BVJ, BEJ, BVB). Vielmehr stehen neben diesen Indikatoren für Erfolg auch Kategorien der persönlichen Stärkung und Weiterentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch die Peers im Vordergrund. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Kapitel der Frage nachgegangen, inwieweit die beteiligten Akteure rund um das Projekt ihre Erfahrungen und Erfolge in Zusammenhang mit der Projektteilnahme verorten und in diesem Kontext Erfolg definieren.

4.2. Perspektive der Schülerinnen, Schüler und Peers

Lediglich mit Blick auf statistisch abbildbare Effekte lässt sich nicht fassen, welche Bedeutung dem Projekt und den dadurch eröffneten Unterstützungsleistungen für die involvierten Schülerinnen, Schüler und Peers zukommt. Hierfür werden andere Zugänge benötigt, die Raum lassen für Erklärungen und Verortungen der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen. Beispielsweise ist die Integration der Perspektive der Peers ebenso wichtig für die Darstellung des Erfolgs des Projektes. Sie kann wichtige Impulse hinsichtlich der Einschätzung des Konzeptes liefern und deutlich machen, worin die Stärken des Projektes liegen. Aus diesem Grunde werden im Folgenden sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch die Peers in den Mittelpunkt gestellt. Auf der Grundlage ihrer Aussagen soll aufgezeigt werden, welche Gewinne und Erfahrungen sie im Rahmen der Projektteilnahme für sich verorten. Gleichzeitig werden zentrale und erfolgsrelevante Aspekte für die Umsetzung der Konzeption sichtbar gemacht.

4.2.1. Motivation und Erwartungen zu Projektbeginn

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Projekte – seien sie auch noch so gut auf offene Bedarfe zugeschnitten – müssen zunächst immer ihre Zielgruppe überzeugen und für die Teilnahme gewinnen. Dies ist im Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ geglückt, die Akquise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereitete keine großen Schwierigkeiten und es war leicht möglich, die Schülerinnen und Schüler für diese Form der Unterstützung zu erreichen und zu motivieren. Der Anreiz für die Teilnahme am Projekt entzündete sich an zwei Punkten: erstens der versprochenen Unterstützung i.S. der Projektkonzeption (Hilfestellung beim Übergang Schule/Ausbildung/Bildung) und zweitens, ebenso wichtig, an der überzeugenden „Präsentation“ des Projektes im Rahmen des Unterrichts in der Schule:

„Wir haben ja einen Film darüber angeguckt ... Am Anfang fand ich es langweilig. Und irgendwie halt, als der Typ im Film gesagt hat: ‚Die haben mir sehr geholfen, Ausbildungsplatz und alles‘, da habe ich halt gedacht, vielleicht kann das Gleiche bei mir ja auch passieren. Da habe ich mich da angemeldet. Und dann bin ich hingegangen. Jetzt weiß ich, dass es etwas ganz anderes ist als ich gedacht hab. Etwas Gutes.“ (m, Xatar, 51)⁷

Die erste Hürde für das Projekt – die Akzeptanz durch die Zielgruppe – wurde dadurch gemeistert, dass sich das Projekt in hohem Maße jugendkulturell anknüpfbar zeigte: Die Präsentation der Projektidee via Film und die Vorstellung durch die den Schülerinnen und Schülern bekannte Mobile Jugendarbeit in den Schulklassen sorgten für einen relativ niederschweligen Zugang. Damit ist eine für jede weitere Aktion wichtige zentrale Leistung gelungen: Ein Setting wurde geschaffen, das neugierig machte und nicht abschreckte.

**„Jetzt ist der Zeitpunkt da.
 Ja! Hol ich mir mal Hilfe!“** (m, Mateo, 342)

Im Rahmen der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurde deutlich, dass die erste Zusage zum Projekt von einem großen Teil zunächst unter Vorbehalt getroffen wurde und die Entscheidung zur Teilnahme in vielen Fällen spontan war. Dies verweist auf die Not-

wendigkeit, insbesondere auf die Gestaltung des „Erstkontaktes“ zum Projekt hohen Wert zu legen. Trotz der Neugierde wurde von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine gewisse „Testphase“ vorgesehen:

„Ja, da hab ich gedacht, es bringt nicht viel, aber weil die meisten mitgemacht haben und so ... und ich wollte auch mal sehn, wie das ist. Aber ich hab nicht geglaubt, dass es irgendwas bringen würde. Dann hab ich mich trotzdem angemeldet mit meiner Freundin.“ (w, Sina, 240)

„Ich weiß nicht, das erste Treffen, das hat mich halt nicht so aufgeregt, das hat mich halt nicht angesprochen das Thema. Aber ich hab mich trotzdem angemeldet, ich hab gedacht, ich versuch's wenigstens jetzt. Wenn es nicht klappt, dann melde ich mich halt wieder ab.“ (w, Hanne, 21)

In diesem Zusammenhang sind eine Reihe von Faktoren zu beachten, damit die konzipierte Unterstützung auch von der anvisierten Zielgruppe angenommen wird. Positiv auf die Bereitschaft, sich auf die Teilnahme am Projekt einzulassen, wirkten insgesamt folgende Aspekte:

- das Medium Film: Es wird ein visueller Eindruck der Peers vermittelt, sodass sich die Schülerinnen und Schüler das Projekt konkret vorstellen können.
- der Aspekt der Freiwilligkeit: Das Zugeständnis einer Phase des „Ausprobierens“ schafft Rückzugsmöglichkeiten bzw. Ausstiegsoptionen und erleichtert damit den Projekteinstieg.
- der Zugang über die Schulklasse: Nicht einzelne Wenige nehmen teil, sondern ein großer Teil der Klasse. Dies vermindert Stigmatisierungseffekte, gleichzeitig können Freunde gemeinsam am Projekt teilnehmen.
- durch den Zugang über die Mobile Jugendarbeit knüpft das Projekt an vertraute Strukturen an und schafft so „Vertrautes“ im „Unvertrauten“.

Der jeweilige Projekteinstieg vonseiten der Schülerinnen und Schüler ist an Erwartungen geknüpft, deren Erfüllung durch die Peers und die Projektkonzeption erst unter Beweis gestellt werden muss. Dabei steht im Mittelpunkt ihrer Hoffnungen die konkrete Aussicht auf die Vermittlung „ihres“ Ausbildungsplatzes. Darüber hinaus sind es Hilfestellungen in den Bereichen Schule, Ausbildung/Ausbildungsplatzsuche und rund um das Thema Bewerbung, die genannt werden. In diesem Zusammenhang verweisen einige der interviewten Schülerinnen und Schüler auch

⁷ Alle Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit leicht redaktionell bearbeitet, ohne dass jedoch sprachliche Eigenheiten der Interviewten verändert wurden. Für die Darstellung der Aussagen der Befragten sind Anonymisierungen vorgenommen worden, die verwendeten Namen sind von den Interviewten selbst gewählt worden. Die aufgeführten Ziffern bezeichnen die Textstellen im jeweiligen Interviewtranskript.

konkret auf ihre eigenen Defizite und Wissenslücken. Dies ist mitunter auch ein Eingeständnis, das nicht ohne Beschämung vonstatten geht:

„Jeder, der Hilfe braucht, sollte mitmachen und sich nicht schämen. Weil bei mir war das so, ich kannte den Peer nicht und hab mich geschämt. Und meine zwei Klassenkameraden fanden ihn auch sehr gut und haben sich auch geschämt, aber er hat gesagt, wir brauchen uns nicht schämen.“ (w, Gizem, 154)

Von ihren Peers erwarten sie, dass diese über all jene Kompetenzen verfügen, die ihnen selbst fehlen bzw. mit denen sie sich schwer tun. Wie ein „Spiegel“ werden diese Fähigkeiten an die Peers gerichtet: Organisationsfähigkeit, selbstbewusstes Auftreten, gute deutsche Sprachkenntnisse oder auch der Zugang zu Netzwerken. Insbesondere der beratende Ansatz in der Beziehung ist den Schülerinnen und Schülern wichtig. Die Peers sollen ihnen Tipps aus erster Hand geben, gut erklären können und von ihren eigenen Erfahrungen und erfolgreichen Strategien berichten.

Entscheidend für einen guten Einstieg ist darüber hinaus, dass die Peers etwas Persönliches in die Beziehung hineingeben und von sich erzählen. Dies wird von den Schülerinnen und Schülern als eine angenehme Überraschung beschrieben, die das Verhältnis dann auch von einem Schüler-Lehrer-Verhältnis unterscheidet und die zentrale Vertrauensbasis bildet. Ein vertrauensvolles Verhältnis ist das Mindeste, was die Schülerinnen und Schüler sich in der Beziehung zu ihren Peers erwarten und gilt als wichtige Grundlage, um Unterstützung annehmen zu können. Einige der Interviewten wünschen sich dezidiert, dass eine freundschaftliche Beziehung entsteht. Damit werden dann auch wechselseitige Unterstützungs- und Vertrauensbeziehungen angestrebt, in deren Kontext es den Schülerinnen und Schülern auch wichtig ist, dass sich die Peers ihrerseits ebenso „öffnen“ und Unterstützung von ihnen annehmen:

„Sie müsste nett sein, als erstes. Man muss ihr auch vertrauen können und, ja, sie müsste uns helfen bei jeder Situation, die wir haben und wir ihr auch. Vielleicht hat sie ja auch Probleme und sie sollte auch von sich viel erzählen.“ (w, Sina, 165-166)

„Erwartungen? Dass wir 'ne weitere Zukunft vor uns sehen.“ (m, Musti, 408)

Zu Beginn des Projektes benennen die befragten Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Gründen, die dazu beitragen könnten, dass sie einen Abbruch bzw. Ausstieg

aus dem Projekt in Erwägung ziehen würden. Dabei beziehen sie sich weniger auf formale Gesichtspunkte, wie beispielsweise fehlende Kompetenzen der Peers oder die Ergebnislosigkeit der Unterstützung, sondern vielmehr auf Aspekte der Beziehung:

„Zum Beispiel, wenn es jetzt mal Streit gäbe zwischen dem Peer und mir oder Konflikte oder so was ... wenn man sich mit dem Peer nicht so gut verstehen würde. So was halt. Da könnte man wegen so was halt den Grund haben, dass man nicht mitmachen möchte.“ (m, Alejandro, 291)

„... weil wenn jetzt so ein Dolly gekommen wär halt, wo mir nicht gepasst hätte, hätt ich von Anfang an gesagt: Hey, mach Abgang!“ (m, Xatar, 66)

„... wenn sie nur von Bewerbungen und so was spricht oder wenn sie nicht mehr so nett wäre. Und dass wir ihr nicht mehr vertrauen können, wenn sie zum Beispiel immer zu spät kommt. Oder dass sie nie kommen würde zu diesen Treffen und nie Zeit hat und, ja, sie muss uns auch was von sich erzählen, nicht nur wir ihr von uns ... Ja, dass wir sie besser kennenlernen und kennen, wie sie ist. Es ist halt einfach ... es gehört halt auch dazu, dass man einem Peer auch vertrauen kann.“ (w, Sina, 162-164)

Hier deutet sich bereits an, dass es den Schülerinnen und Schülern zudem wichtig ist, dass auch außerschulische Themen Raum finden und Freizeitaktivitäten unternommen werden:

„Beim ersten Treffen ... haben wir uns mal rangesetzt, haben geredet, da dachte ich voll: 'Oh Mann, das ist voll langweilig!' Und ich dachte, wir unternehmen was und so und dann kam es dazu, dass wir auch mal Schlittschuh fahren und Go-kart fahren gehen und im Sommer vielleicht auch schwimmen gehen ja. Und dann ist es ja ok ... ja, dann mach ich doch mit.“ (w, Lou, 23)

Wichtig ist den Schülerinnen und Schülern dabei jedoch trotzdem, dass sie sich nicht „einfach nur so“ treffen, sondern durchaus ein gemeinsames „Projekt“ haben, ein gemeinsames Ziel, an dem sie arbeiten.

Für einige der jungen Schülerinnen war es außerdem bedeutsam, dass eine geschlechtshomogene Zuweisung von Peers und Schülerinnen erfolgt. Dies gibt ihnen nach eigenen Angaben mehr Sicherheit und Vertrauen. Zusammenfassend wurde in den Interviews deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler von ihrem Peer eine ernsthafte Beziehung wünschen, die auch über den Rahmen der Treffen hinausweisen soll. Dazu zählt das gegenseitige Grüßen, wenn man sich unvermittelt auf der Straße trifft, die Annahme der Anrufe, das Einhalten der

Verabredungen, aber auch Pünktlichkeit und Verlässlichkeit der Peers.

Die Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler ändern sich im Verlauf des Projektes. Während sie sich zu Beginn der Beziehung eher von den Peers wünschen, dass diese für sie aktiv werden, stellt sich im Laufe der Zeit eine Verschiebung der Verantwortung ein: Es entsteht ein Bewusstsein darüber, dass sie selbst einen großen Beitrag leisten müssen und der Erfolg sich nicht ohne eigenes Zutun einstellen wird:

„Aber man kann jetzt nicht alles, ... was man machen muss, jetzt an den Peers lassen, sondern man muss selber mitarbeiten. Besser gesagt, man muss zeigen, dass man mitmacht. Nicht nur dass der Peer etwas für dich macht, sondern dass man zusammenarbeitet. So dass man halt weiß, man kann was schaffen.“ (m, Alejandro, 155)

Die Perspektive der Peers

Die Akquise der potenziellen Peers erfolgte über ihnen vertraute, positiv besetzte Schlüsselpersonen: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit, ehemalige Lehrerinnen und Lehrer oder ehemalige Schulleiter. Diese „Anwerbung“ ist den Peers sehr deutlich – einigen sogar im genauen Wortlaut – in Erinnerung geblieben, was mit der damit ausgedrückten Wertschätzung zusammenhängt. Die Tatsache, dass sich nach Jahren des Kontaktverlustes an sie erinnert wurde, erfüllt die Peers mit Stolz:

„Sie (die Lehrerin, S.W.) hat gesagt: ‚Deswegen hab ich mich an dich gewendet. Weil ich gedacht hab, du bist ein netter Junge. Zuverlässig. Deswegen würd ich gern wollen, dass du da mitmachst.‘ Da hab ich gleich ja gesagt.“ (m, Fatih, 231)

„Wow, hab ich erst mal gedacht! Hey nach vier Jahren! Dass er mich da noch anruft. Wegen 'nem Projekt. Der hat halt gesehen, dass ich engagiert war.“ (m, Sadi, 138)

„Auf jeden Fall war ich sehr stolz, weil dann habe ich auch ein gutes Bild – so gesagt – bei denen. Die nehmen mich ja dann als Vorbild für zwei Kinder. Und es ist wirklich eine Ehre. Man ist stolz, wirklich.“ (w, Semra, 33)

„Ich hab mich echt stolz gefühlt.“ (m, Kamil, 31)

Im Rahmen der Akquise und der ersten Gespräche erfahren die Peers eine Wertschätzung ihrer Kompetenzen, ihrer biografischen Entwicklung – mitsamt aller Brüche und Unwegsamkeiten – und Anerkennung dessen, was sie erreicht und bewältigt haben. Dieses Zutrauen – von

ehemaligen Lehrerinnen und Lehrern, Freunden oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Mobilen Jugendarbeit ist ein zentraler Aspekt für ihr Engagement. Neben diesen Formen der Anerkennung sind es folgende Punkte, die die Peers motivierten, sich ehrenamtlich zu engagieren:

- Freiräume in der Gestaltung des Projektes: Informelle Begegnungen und Beziehungsarbeit sind deutlich erwünscht und werden wertgeschätzt
- die Gewährleistung der Freiwilligkeit ihrer Tätigkeit
- Anerkennung ihres Engagements durch eine finanzielle Honorierung
- Rückhalt durch die Projektleitung: Bei Bedarf können einzelne Elemente delegiert werden

Darüber hinaus gibt es eine Reihe individuell recht unterschiedlicher Beweggründe für das Engagement im Projekt. Die Verbundenheit mit dem jeweils eigenen Stadtteil, mit der Lebenslage und mit einer Lebensphase, die sie selbst noch vor Kurzem durchlebt haben, ist einer dieser Gründe. Diese Ähnlichkeiten scheinen besonders wichtig und ursächlich für die jeweilige Motivation der jungen Erwachsenen: Engagementpotenzial ist da vorhanden, wo es um die Weitergabe von persönlichen Erfahrungen geht, wo es um die Vertretung von Interessen geht, die aus der Übergangssituation – vor dem Hintergrund der stadtteil-/migrationsspezifischen Lebenslage heraus – entstanden sind.

Ausschlaggebend für das Engagement ist nicht der geteilte Migrationshintergrund, vielmehr verweisen die angeführten Gründe auf ein hohes Integrationsverständnis der Peers. Ihr Interesse richtet sich auf die Unterstützung der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler: auf den Übergang Schule-Beruf/Arbeit/Bildung und damit auf eine Lebensphase und Lebenslage, die sie selbst als schwierig zu meistern erfahren haben. Weiter sind es spezielle Netzwerke und Strukturen vor Ort, die unmittelbar motivierend auf die jungen Erwachsenen wirken und denen sie sich verpflichtet und verbunden fühlen:

„Also es gibt in Heselach viele mit Herz und die helfen allen ihren Generationen weiter. Und ich will auch eine von ihnen sein.“ (w, Leyla, 128)

Die Mobile Jugendarbeit, bei der das Projekt angesiedelt ist, ist den meisten aus ihrer eigenen Zeit des Heranwachsendens als zentrale Unterstützungsstruktur bekannt. Ein großer Teil der jungen Erwachsenen hat von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dort selbst Unterstützung erfahren, dementsprechend ist das „Gesicht des Projektes“ nicht unbekannt. Einzelne haben darum auch den starken Wunsch, sich für die selbst erfahrene Unterstützung auf diese Weise zu bedanken und etwas zurückzugeben. Dies bezieht sich in vielen der Fälle auch auf die beteiligten

Schulen, an denen sie mit Lehrkräften positive Erfahrungen gemacht haben. Jetzt haben sie aus ihrer Sicht die Möglichkeit, sich für die erfahrene Unterstützung zu revanchieren:

„Ich will auch Menschen helfen, wie die mir geholfen haben ... Und jetzt will die Mobile mir ein Zeichen geben: Diese Jugendlichen sind jetzt auch hier unten und ob ich es schaffe, ihnen den Weg nach oben zu zeigen. Ich hab den gleichen Weg gemacht wie diese Jugendlichen.“ (m, Kamil, 262)

„Mir hat auch jemand geholfen. Warum soll ich das dann nicht auch tun? Ich helf dann ja auch gern. Und ich hab die Hilfe echt gebraucht.“ (m, Ismail, 102)

„Deswegen denke ich, will ich dem Menschen, der mir so viel gezeigt hat, auch zeigen, dass ich wenigstens etwas behalten habe.“ (w, Leyla, 196)

Daneben kann die Motivation auch darin liegen, auf eigene Entwicklungsschritte aufmerksam zu machen und zu pointieren, es – auch oft entgegen professioneller Erwartungen – „geschafft“ zu haben. Darin liegt auch die Möglichkeit der Revidierung von Zuschreibungen, eine biografisch in hohem Maße heilsame Komponente:

„Ich werde dem Lehrer wirklich zeigen, dass ich es geschafft habe ... Ich werde sagen: Sehen Sie mal, was aus mir geworden ist ... Das, was er nicht geglaubt hat.“ (m, Kamil, 215-231)

„Ich bin halt glücklich, wenn die was haben.“
 (m, Fatih, 107)

Die Zielsetzungen der Peers gehen weit über das Suchen und Finden von Ausbildungsstellen für die Schülerinnen und Schülern hinaus. Die Peers weisen vielmehr ein sehr offenes Unterstützungsverständnis für die Problemlagen im Rahmen des Übergangs auf, da über einen erfolgreichen Übertritt in die nachschulische Lebensphase hinaus noch weitere Elemente formuliert werden, die sie im Rahmen der Begleitung realisieren möchten:

- Einbeziehen der Eltern in die Unterstützung (Information, Rückmeldung)
- Ansprechperson sein für persönliche Probleme (Schulprobleme, Beziehungsprobleme, Delinquenz)
- Anregung/Unterstützung bei der Lebensplanung (Auseinandersetzung mit den Wunschkarrieren und deren biografischer Auswirkungen)
- Erhöhung des Selbstvertrauens, Ermutigung

- Anstoßen von Reflexionsprozessen über die Auswirkungen von Verhalten und Entscheidungen

Insgesamt auffallend stellt sich das weite Feld dar, in dem die Peers agieren möchten. Dies deutet darauf hin, dass sie selbst noch sehr genau wissen, welche Themen und Herausforderungen in dieser biografischen Phase zu bewältigen sind, und welche Formen an Unterstützung relevant sind. Sie reduzieren den Erfolg des Projektes nicht auf die Akquise von Ausbildungsplätzen, vielmehr steht im Mittelpunkt ihrer Erwartung die Wegbereitung einer biografisch anschlussfähigen Perspektive:

„Also eine der Hauptleistungen, die ich versuche zu geben, ist Mut zu machen. Ich finde, man kriegt andauernd erzählt: ‚Das geht nicht und das geht nicht und schlag dir die Rosinen aus dem Kopf und und und.‘ Und ich halte das für total ... also das regt mich selber sehr auf, weil wenn man was will, dann kriegt man das auch hin. Und die Botschaft kommt viel zu selten rüber! Und das ist mein Ziel, was ich eigentlich vermitteln möchte und das bringt auch das Projekt in meinen Augen.“ (m, Michael, 34)

Aufgrund ihres Verständnisses des Projektes und der Wichtigkeit der vertrauensvollen Bindung zu den Jugendlichen ist es den Peers wichtig, dass die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern tragfähig und positiv ist. Doch bei allem Engagement, das die Peers aufbringen, werden auch Grenzen deutlich gemacht, deren Überschreitung in Einzelfällen auch eine Niederlegung ihres Amtes zur Folge haben kann. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise mangelnde Zeit, um sich der Beziehung angemessen widmen zu können, genannt. Aber auch Desinteresse vonseiten der Schülerinnen und Schüler an der Unterstützung, Störungen in der Beziehung, Ablehnung der Peers oder mangelnde Wertschätzung werden als weitere Gründe formuliert.

4.2.2. Erfolge und Erfahrungen im Projektverlauf

Sowohl die Peers als auch die Schülerinnen und Schüler haben ein großes Interesse an regelmäßigen Treffen, auch wenn diese aus den unterschiedlichsten Gründen in ihrer Regelmäßigkeit nicht immer beständig sind.

Herausforderungen für die Peers drehen sich insbesondere um die zeitliche Koordination der Treffen: Die Peers sind aufgrund ihrer Berufstätigkeit selbst stark eingebunden, hinzu kommen die engen Zeitfenster der Schülerinnen und Schüler als zusätzliche Schwierigkeit. Während die Treffen zu Beginn des Projektes häufiger stattfinden, werden diese im Laufe der Zeit seltener, laufen jedoch erst im Rahmen stabiler Übergänge vollständig aus, wenn Peers und Schülerinnen und Schüler gemeinsam entscheiden, die

Beziehung von den regelmäßigen Kontakten zu entkoppeln, ohne gleichzeitig nicht mehr „zuständig“ zu sein.

Die Orte, an denen die Treffen stattfinden, variieren. Ein Teil nutzt die Räumlichkeiten der Mobilen Jugendarbeit, was mit den dort vorhandenen Ressourcen wie ruhige, abgeschlossene Zimmer, Computer, Internetzugang und auch mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die bei Bedarf unterstützen können, zusammenhängt. Ansonsten stellen öffentliche Cafés, das Jugendcafé, der Arbeitsplatz der Peers oder Privaträume der Peers bzw. der Schülerinnen und Schüler Treffpunkte dar und sind auch immer Ausdruck der jeweiligen Nähe zwischen Peers und ihren „Mentees“.

Ein großer Bereich der Aktivitäten ist von Themen des Übergangs von der Schule in die nachschulische Lebensphase geprägt und reicht von der Vermittlung von Fertigkeiten wie Bewerbungen schreiben bis hin zur konkreten Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Vorstellungsgespräche. Darüber hinaus werden die Peers in unterschiedlichem Ausmaß auch einbezogen in sehr persönliche Themenbereiche – von der Schuldnerberatung über Liebeskummer bis hin zur Beratung bei Gesetzkonflikten. Ein wichtiger Aspekt in der Beziehung sind gemeinsame Aktivitäten wie Kinobesuche, Stadtbummel, Essen gehen und Treffen, um beispielsweise Bowling zu spielen. Diese Punkte sind insbesondere den Schülerinnen und Schülern wichtig und motivieren sie, weiterhin am Projekt teilzunehmen.

Trotz der Bedeutung, die diese informellen Kontakte einnehmen, sind es jedoch die Themen rund um die Zukunft, die für alle Beteiligten im Mittelpunkt stehen. Zentral motivierend sind dabei Möglichkeiten, dass die Schülerinnen und Schüler die Inhalte der Treffen mitbestimmen können. Die Tatsache, dass die Peers noch relativ jung sind und einen ähnlichen Hintergrund haben, scheint auch auf die Vermittlung der Inhalte bzgl. Schule und Beruf auszustrahlen: Die Treffen werden als eher locker und entspannt beschrieben. Prinzipiell scheint eine offene Atmosphäre zu bestehen, in der über alles geredet werden kann und es nicht um Leistungserbringung und Bewertung geht. Dies begünstigt die entkrampfte Atmosphäre bei den Treffen zwischen Peers und Schülerinnen und Schülern und somit auch den Spaßfaktor, selbst wenn es um Bewerbungen und Schule geht:

„Ja, dass man auch so 'n bisschen Spaß hat, weil ich und mein Peer, wir machen auch ab und zu Scherze, dann gibt es was zu lachen, also bei den Älteren gibt's nicht so viel zum Lachen. Die sind ernst und so und nicht so gut“ (m, Kerem, 273)

„Mit der Lehrerin kann ich ja nicht wie mit einer Freundin reden und mit ihr schon. Wenn ich eine Frage hab oder, mit ihr macht's halt mehr Spaß.“ (w, Sina, 72)

Die Frage nach dem Erfolg im Rahmen des Projektes kann über reine Vermittlungszahlen hinaus vor allem anhand der Beschreibungen, Einschätzungen und Bewertungen der Projektakteure verdeutlicht werden. Im Folgenden steht darum die Beantwortung dieser Frage aus deren Perspektive im Mittelpunkt. Sowohl die Peers als auch die Schülerinnen und Schüler erweitern im Verlauf der voranschreitenden Projektzeit ihr Verständnis von Erfolg und bieten dabei ein hoch differenziertes Bild an Erfolgsdefinitionen.

Motivation und Perspektivwechsel

Da die persönliche Beziehung zwischen Peers und Schülerinnen und Schülern die Grundlage für alle Unterstützungsleistungen und dadurch mögliche Erfolge bildet, ist ein entscheidender Faktor für das Gelingen darin zu sehen, inwiefern auf dieser persönlichen Beziehungsebene Lernprozesse initiiert werden können. Einen zentralen Stellenwert nimmt deshalb die Motivationsarbeit und die wertschätzende, konsequent ressourcenorientierte Haltung der Peers ein, die sich als wichtige Lernerfahrung niederschlägt:

„Er hat uns Selbstvertrauen gegeben, gesagt: ‚Ja, du schaffst das.‘ Also und dann denkst du es und dann kommst du auch weiter. Dass ich das kann! Wenn ich es will, kann ich es machen. Ich muss nur den Willen dazu haben.“ (w, Alisa, 403)

Die Diskussionen um das Image der Hauptschule und der damit zusammenhängende Defizitblick auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler gehen nicht spurlos an ihnen vorbei und schlagen sich in Selbstzuschreibungen nieder. Für die Schülerinnen und Schüler ist es deshalb von hohem Wert, dass ihnen jemand in dieser für sie schwierigen biografischen Phase Mut zuspricht:

„Es gibt viele und in dieser Schule erst recht, die das denken und zu Hauptschülern sagen: ‚Ja, die haben so oder so nichts im Kopf.‘ Und dann denken die Schüler automatisch: ‚Ja, die haben recht. Wir haben nichts im Kopf.‘“ (w, Susana, 224)

„Man hört ja voll viel, dass die Hauptschüler nichts kriegen nach der Schule, keine Ausbildung kriegen. Ich glaub, das Projekt hilft uns, also uns Hauptschülern, dass wir mehr bekommen ... Dass wir eine Zukunft haben ... Dass man sieht, dass nicht nur Realschüler was erreichen können, sondern auch Hauptschüler. Es wird ja schon so behauptet, dass die Hauptschüler, dass die die niedrigsten sind.“ (w, Banu, 510)

Erweiterung des Unterstützungsnetzwerkes der Schülerinnen und Schüler

Durch die Implementierung einer Hilfestellung direkt im Lebensfeld der Jugendlichen werden ihre Unterstützungsnetzwerke im Sozialraum qualitativ und quantitativ erweitert. Im Sinne der quantitativen Erweiterung entsteht durch die Möglichkeit, Unterstützung von den Peers zu bekommen, ein Mehr an Zeit und eine zusätzliche Form für persönliche Zuwendung und Hilfe. Im Rahmen aller ihnen sonst angebotenen Unterstützungsformen (Schule, offene Jugendarbeit etc.) machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, Aufmerksamkeit und Unterstützung mit anderen teilen zu müssen. Die individuelle Beziehung zu „ihrem“ Peer schafft damit einen Anspruch auf eine verlässliche persönliche Unterstützung, die individuell eintragbar ist. Eine Erfahrung, die sie aus anderen Kontexten z.T. so nicht oder kaum kennen:

„Ja, aber unsere Peers, die sind ja nur für uns da eigentlich. Sie (Mitarbeiterin der Mobilen Jugendarbeit, S.W.) kann uns auch helfen, aber da sind halt noch viele andere. Wenn ich zu ihr hingehen würde, dann hätte sie auch keine Zeit, so wie die Lehrer.“ (m, Tom, 59)

Auf diese Weise gelingt mit dem Projekt eine Ausweitung der für die Schülerinnen und Schüler vorhandenen und bekannten Unterstützungsformen. Darüber hinaus wird für einige der teilnehmenden Jugendlichen durch das Projekt eine Brücke zur Mobilen Jugendarbeit gebaut. Diese fungiert damit als neue Ressource und ihnen erschließt sich so der Zugang zu zusätzlichen Hilfestellungen, die auch über das hinausweisen, was die Peers leisten können.

Von entscheidender Bedeutung ist jedoch insbesondere auch die qualitative Erweiterung der Unterstützungsstruktur im Übergang. Das Projekt ermöglicht eine Unterstützung auf der Grundlage einer einzigartigen Vertrauensbeziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Peers, wie sie mit anderen professionellen Akteuren aus Schule oder Sozialarbeit in dieser Form kaum entstehen kann. Die Bedeutung dieser qualitativen Erweiterung liegt in der Beziehung zwischen Peers und ihren Zöglingen. So können diese sich mit ihren Problemen und Fragen den Peers gegenüber eher öffnen, als z.B. den professionellen Akteuren an Schulen. Dies hängt unmittelbar mit der Vertrauensbasis zusammen, die auch aufgrund der geringen Altersdifferenz und ähnlichen Lebenswelt diese Hilfe direkt „annehmbar“ macht. Dies wird in der Gegenüberstellung von professionalisierten Hilfeformen deutlich:

„Da ist die ganze Klasse. Und die Lehrerin kann ja nicht jedem helfen. Und dann schämst du dich halt und kannst dich auch nicht so offen geben.“ (w, Yaprak, 68)

„Sie (die Lehrer, S.W.) müssen ja auch anderen helfen. Ich meine, ich will ja nicht die ganze Zeit so im Mittelpunkt stehen und sagen: Ich brauch' Hilfe.“ (m, Alejandro, 134)

Neben der beschriebenen Erweiterung ihres Unterstützungsnetzwerkes profitieren die Schülerinnen und Schüler vor allem im Bereich persönlicher Kompetenzerweiterung. Im Kontext sich schnell verändernder Ansprüche an Fachbildung ist die Nützlichkeit vorbereiteten Spezialwissens bzw. eines Vorbereitungslehrens zunehmend in Frage gestellt worden. Die sich schnell wandelnde Berufswelt benötigt vor allem Fähigkeiten des Einzelnen, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und damit lebenslang zu lernen. Das, was die Schülerinnen und Schüler durch das Projekt lernen, weist über den erfolgreichen Schulabschluss und das Unterkommen im Berufsbildungssystem hinaus und kann sie für ihre Zukunft mit wichtigen Schlüsselkompetenzen ausstatten.

Die Peers sind

Lehrer
Mut-Macher
Schlüsselpersonen zu weiteren Unterstützungsinstanzen
Vorbilder
Vermittler wichtiger sozialer Kompetenzen

Während einerseits der Erfolg des Projektes über die Vermittlungszahlen verdeutlicht wurde, konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf drei Ebenen ihre Kompetenzen erweiterten:

Fach- und Methodenkompetenz

Erstens hinsichtlich ihrer Fach- und Methodenkompetenzen, das heißt z.B. Fortschritte beim Verfassen von Bewerbungen, bezüglich ihrer schulischen Leistungen oder zunehmende Selbstsicherheit bei Bewerbungsgesprächen:

„Wir haben das in der Schule ja nur so ein paar Mal geübt, aber da sind ja auch nicht alle dran gekommen. Wir haben zwar geübt, was man nicht machen soll und so. Aber, ich weiß nicht. Wenn ich jetzt zum Beispiel keinen Peer gehabt hätte, dann wäre es vielleicht anders. Weil in der Schule, da fangen die an: Ja, du sollst nicht Kaugummi kauen beim Bewerbungsgespräch, du sollst das nicht machen. Und bei den Peers haben wir das immer nachgespielt. Und dann wusst ich ja schon, wie das abläuft. Ich weiß nicht, vielleicht hätt ich dann noch mehr Angst, wenn ich zu 'nem Bewerbungsgespräch hingegangen wär, und ich wüsst nicht, wie es wär.“ (w, Amina, 394)

Darüber hinaus sind es auch Kompetenzen, die sich auf die nachschulische Lebensphase beziehen lassen, wie z. B. der Erwerb von Wissen um das richtige Verfassen der Berichtshefte für diejenigen, die sich bereits in der Ausbildung befinden, oder das Erlangen von Sicherheit im Umgang mit Kommunikationsmedien.

Soziale Kompetenz

Ebenso konnten die Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Kompetenzen im Sinne intersubjektiv-kommunikativer Kompetenzen ausbauen. Dies beinhaltet den Ausbau von Fähigkeiten, sich sowohl mit anderen auseinander zu setzen als auch an der sozialen Welt teilzuhaben. Durch die Rückmeldungen auf ihr Verhalten, welche sie von ihren Peers bekamen, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an ihrer Haltung und an ihren Interaktionen mit anderen, einer entscheidenden Schlüsselkompetenz für einen gelingenden Übergang:

„... Umgang mit den Personen, Menschen, Kunden, alle so Sachen ... Ich bin höflicher geworden. Und mach nicht mehr so viel Scheiße wie früher.“ (m, Adul, 167-195)

„Ich hab gelernt, wie ich mich in der Schule verhalten soll. Ich darf halt nicht so schnell (über-) reagieren und so. Also nicht gleich so: Hey, hast du ein Problem?“ (m, Xatar, 127)

„... Wie ich mich darstell, ich zu reden hab mit dem Chef genau halt.“ (m, Musti, 37)

„Das mit dem Verhalten und so hab ich gelernt. Mein Peer hat halt gesagt: Setz dich woanders hin. Dass mein Verhalten besser wird. Nicht so Quatsch machen. Und dann hab ich mit meiner Lehrerin geredet. Dann hab ich mich woanders hingestellt, alleine, und hab am Ende 'ne zwei im Verhalten und Mitarbeit gehabt.“ (m, Saban, 125)

Diese Auseinandersetzung geschieht nicht „nebenbei“, sondern die Peers sehen den Ausbau sozialer Kompetenzen als eine ihrer wichtigen Aufgaben an und versuchen im Rahmen ihrer Tätigkeiten empathisches Verhalten zu fördern:

„Ich versuch, denen zu erklären, zu sagen: Du kannst das zwar sagen, aber sag's in einem anderen Ton oder so, du verletzest deine Mutter auch damit. Solche Sachen versuche ich, meinen Schülerinnen auch beizubringen.“ (w, Leyla, 92)

Personale Kompetenz

Darüber hinaus werden durch das Peermentoring Reflexionsprozesse angestoßen, die dazu beitragen können,

dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Umgang mit anderen weiterentwickeln, sondern auch ihre personalen Kompetenzen ausbauen. Darunter fallen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung wie z.B. der Ausbau von Fähigkeiten, sich als Person einzubringen, mit sich selbst umzugehen und sich selbst wahrzunehmen. Dabei sind die Peers in ihrer Rolle als Ratgeber und Spiegelbild relevant:

„... dass man immer Durchhaltevermögen haben muss. Das heißt nicht aufgeben oder so was, wenn es halt darum geht, zu arbeiten wie's halt ist, man muss halt Durchhaltevermögen haben.“ (m, Alejandro, 172)

„Mir hat er auch gesagt, am Anfang sollte man nicht aufgeben, weil am Anfang, wie soll ich sagen, weil die Mitarbeiter kommen auf einen zu und man sollte nicht aufgeben. Bis zum Schluss.“ (m, Musti, 180)

„Die gibt mir halt immer Tipps, wenn ich Stress hab oder so, dann mach ich das auch, dann lohnt sich das auch.“ (m, Uweline, 91)

„Ja, dass ich auf andere zugehen sollte und so. Dass ich zum Beispiel in einem Vorstellungsgespräch auch viel erzählen muss. Dass ich halt offener werden soll und so.“ (w, Sina, 187-192)

Die Peers bringen den Schülerinnen und Schülern zudem eine gewisse Selbstständigkeit und auch Eigenverantwortlichkeit bei und verdeutlichen damit, dass sie zwar helfen, jedoch nicht sämtliche Aufgaben für sie übernehmen:

„Wir müssen ja selber daraus lernen, die sind ja nicht unser ganzes Leben lang da. Wir müssen das ja selber können.“ (w, Anna, 51)

„Also jetzt ein bisschen weniger faul, aber immer noch faul ... Das kam durch meinen Peer, sonst wär ich noch viel fauler geworden. Ich hab jetzt einen Ansporn bekommen, ich hatte vorher gar keinen Ansporn und jetzt ist es besser.“ (m, Johnny, 99)

„Ich denk auch, ich bin selbstbewusster geworden, weil die setzen ja, wie gesagt, Druck auf uns und das nur zu unserem eigenen Besten. Die wollen uns halt vorwärts bringen.“ (m, Fabio, 100)

Ein zentraler Erfolg des Projektes stellt ferner die Erweiterung des Zugangs der Schülerinnen und Schüler zu sozialem und kulturellem Kapital⁸ dar. Dies meint zum einen die Erschließung von Netzwerken in ihrem

8 Zur Begriffsklärung vgl. Fußnote Nr. 6

Lebensfeld. Dies gelingt zum Beispiel in Form von Begleitungen und Vermittlungen zwischen Schüler/innen und institutionalisierten Angeboten wie beispielsweise Beratungsstellen oder Informationsträgern. Auf diese Weise werden Partizipations- und Zugangsoptionen vor Ort im Lebensfeld erweitert. Zweitens fungieren die Peers auch als Ersatz für fehlende überbrückende Unterstützungsformen, indem sie die Jugendlichen konkret zu Praktikastellen begleiten, mit ihnen gemeinsam Institutionen aufsuchen und damit ihr Netzwerk erweitern. Auf diese Weise wurde für einen Teil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auch neue Unterstützung erschlossen (z.B. die der Mobilien Jugendarbeit). Außerdem bezieht sich diese Form der Kompetenzerweiterung auch auf Kontexte, die nicht unmittelbar mit dem Thema „Übergang Schule/Beruf/Bildung“ zusammenhängen. Die Peers vermitteln auch Kulturgeschichte, indem sie Orte wie Museen oder Buchhandlungen mit ihnen aufsuchen und diese auf eine Weise verhandeln, die jugendkulturell anknüpfbar ist:

„Ich will auf jeden Fall aufzeigen, was es hier in Stuttgart gibt. Dass es ein Planetarium gibt, dass es ein Mercedes-Benz-Museum gibt, das wirklich gut gemacht ist. Da steckt echt unsere Automobilgeschichte drin, die komplette ... Das ist Kultur die uns sonst aus den Augen geht. Man identifiziert sich dann mit der Stadt besser und man lernt, man hat ein viel größeres Spektrum an allem eigentlich. Also wenn ich Sachen erleb und sag: Ich war im Museum, die 20%, die mir im Kopf bleiben – damit kann ich irgendwann mal mitreden.“ (m, Zafer, 81)

Lernerfahrungen und Entwicklungsfelder der Peers

Auch wenn im Mittelpunkt des Projektes die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler steht, profitieren auch die Peers selbst in hohem Maße von ihrer Tätigkeit. Dies bedeutet in allererster Linie, eigene Kompetenzen zu erleben und Grenzen auszutesten: geduldig sein, sich in andere Menschen und deren Probleme und Fragestellungen hineinversetzen, Ziele formulieren, Motivationsarbeit leisten und eigene Erwartungen an vorhandene Möglichkeiten anpassen. Dabei gilt es, die Motivation über einen langen Zeitraum aufrechtzuerhalten – auch wenn immer wieder Rückschläge zu verkraften sind oder sich die gewünschten Entwicklungen nicht schnell genug einstellen.

Übernehmen von Verantwortung – ein wichtiger Lernprozess

Einen zentralen Stellenwert nimmt auch der Aspekt der Verantwortungsübernahme ein. Verantwortlich für einen jungen Menschen zu sein, gibt ihnen die Möglichkeit, sich in einer neuen Rolle auszuprobieren und dabei geduldig Entwicklungen zu begleiten und sich auf deren Bedarfe

einzulassen. Die Arbeit der Peers und der damit in Zusammenhang stehende Erfahrungszuwachs bedeutet für einige der Befragten eine Art Vorbereitung für die eigene Zukunft. Dies kann im Rahmen beruflicher Orientierung relevant sein, aber auch in Hinblick auf die eigene Vater-/Mutterrolle:

„... Dass ich so ein bisschen einen Einblick kriegen kann im Vorfeld, bevor es wirklich akut wird bei mir und meiner eigenen Tochter, welche Probleme entstehen und wie kann man denen im Einzelnen entgegenreten. Also da kann ich im Vorfeld Erfahrungen sammeln und dann davon natürlich profitieren, wenn es wirklich mal an die eigene Haut geht. Das ist für mich ganz positiv ... Das ist ne gute Generalprobe für die Pubertät deiner eigenen Tochter.“ (m, Cem, 10)

Darüber hinaus werden durch diese Form der Verantwortungsübernahme auch Reflexionsprozesse angestoßen. Durch die Identifikation mit ihrer Rolle und der Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler werden sie mit gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Fragestellungen konfrontiert:

„Für mich im Grunde genommen hat diese ganze jugendliche Arbeitslosigkeit ein klares Gesicht gekriegt. Das trägt das Gesicht der Derya, die einfach chancenlos ist in der Gesellschaft.“ (w, Sabrina, 73)

Durch eine derartige Personalisierung gesellschaftlicher Problemlagen gelingt eine Sensibilisierung für politische Zusammenhänge und es werden Bildungsprozesse initiiert. Ein daraus resultierender Erfolg ist, dass die Peers darin bestärkt werden, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Sie werden mit eigenen Möglichkeiten in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse konfrontiert und erfahren sich selbst als wichtigen Bestandteil der Gesellschaft:

„Es klingt jetzt vielleicht echt eingebildet, aber ich komm mir jetzt noch wichtiger vor dadurch, seit ich das mache. Und ich fühl mich echt verantwortlich. Und seit ich das mir in meinen Kopf gesetzt hab mit der Verantwortung, seitdem sage ich, die beiden werden einen Ausbildungsplatz kriegen. Und dafür werde ich sorgen.“ (w, Leyla, 87)

Erfolgsdefinitionen und Zufriedenheit

Ähnlich wie die befragten Schülerinnen und Schüler definieren auch die Peers ihren Erfolg auf zwei Ebenen: zum einen in der Initiierung persönlicher Entwicklungsschritte bei ihren Schülerinnen und Schülern als Form biografischen Lernens. Hierzu gehört der Aufbau einer verlässlichen und kontinuierlichen Beziehungsgrundlage und damit zusammenhängend die Etablierung einer regelmäßigen Kontaktstruktur. Daneben gelingt mit voran-

schreitender Zeit eine Veränderung der Haltung: von einer Erwartungshaltung, dass die Peers ihnen den Ausbildungsplatz „besorgen“, hin zu einer aktiven Rolle der Schülerinnen und Schüler. Ein zentraler Erfolg im Rahmen der Entwicklungsschritte, die die Peers beobachten können, ist die Vermittlung von Zusammenhängen und Auswirkungen biografischer Entscheidungen. Dies reicht von der Verdeutlichung, dass Praktika Möglichkeiten beruflicher Orientierung sind, bis hin zur Unterstreichung der Auswirkungen von Prioritätensetzungen:

„Da hab ich gemeint zu ihm: ‚Du hör mal zu, rappen schön und gut, das kann aber Freizeit sein. Du musst auch irgendwie Geld verdienen. Du musst ja auch ‘nen Beruf erlernen, damit du mal irgendwann später was bieten kannst.‘ (m, Kamil, 82)

„Der Andere, der hat eigentlich auch immer nach dem Geld geschaut, wo man am meisten Geld verdienen kann. Hab ich mit ihm geredet, hab ich gesagt: ‚Du musst nicht immer danach schauen, wie viel Geld du verdienst, sondern ob dir die Arbeit Spaß macht.‘ Und jetzt langsam versteht er das, denk ich mal.“ (m, Fatih, 101)

Auf der anderen Seite misst der große Teil der Peers den Erfolg der eigenen Tätigkeit an der Übergangssituation der Schülerinnen und Schüler nach Ende des Hauptschulbesuchs. Dabei haben sie nicht lediglich das Unterkommen in Ausbildung und schulischer Weiterqualifizierung im Blick. Im Mittelpunkt ihrer Erfolgsdefinition steht die biografisch sinnvolle Perspektive, die individuell zu „ihrem“ Jugendlichen passt. Dies können dann auch Wege jenseits schulischer oder ausbildungsbezogener Pfade sein. Darin steckt ein hohes Maß an Zutrauen und Glauben an das Potenzial der Hauptschülerinnen und Hauptschüler:

„Stell dir mal vor, ich seh die in zehn Jahren und die wird wirklich Tierärztin! Also das muss ja super sein!“ (w, Esther, 85)

4.3. Konzeption des Projektes und ihre Relevanz für den Erfolg

Die Fokussierung auf einen ähnlichen biografischen Hintergrund von Peers und deren Schülerinnen und Schüler unterscheidet das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ von anderen Mentoring-Modellen. In welcher Weise wird diese besondere konzeptionelle Ausgestaltung des Projektes für die unterschiedlichen Akteure relevant? Ob die engen Kriterien, die man an die Peerauswahl anlegte, letztlich ausschlaggebend für den Erfolg des Projektes waren, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Dennoch wird anhand der Erzählungen und Einschätzungen der Schülerinnen, Schüler und Peers deutlich, dass damit eindeutig die

Beziehung, auf der die Unterstützung basiert, positiv beeinflusst werden konnte. Zur Analyse der vielfältigen Erfolgsfaktoren bietet es sich an, hinsichtlich der jeweiligen Perspektiven der involvierten Akteure zu differenzieren.

4.3.1. Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Erfolg durch Nähe

Der Schlüssel für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Peers und ihren Schülerinnen und Schülern liegt in der Beziehung, die zwischen beiden entsteht. Einen zentralen Beitrag liefert hierfür das Konzept des Projektes, das durch die engen Kriterien, die an die Auswahl der Peers gelegt wurden, eine bestmögliche Grundlage bildet. Auf diese Weise sollte eine gewisse Nähe geschaffen und damit Unterstützungsleistungen jugendkulturell besonders gut anknüpfbar gemacht werden. In den Interviews mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern haben wir danach gefragt, inwieweit die unterschiedlichen Aspekte hierbei für sie relevant sind.

Migrationshintergrund

Der gemeinsame kulturelle Hintergrund bzw. die Migrationserfahrungen in den Familien der Peers und Jugendlichen wirkt in unterschiedlichem Maße und auf verschiedenen Ebenen positiv auf das Beziehungsgefüge und Lernsetting, zum einen durch mögliche muttersprachliche Vermittlungsformen, das heißt beispielsweise Erklärungen oder Nachhilfe in der gemeinsamen Muttersprache, zum anderen aber auch als kultursensible Unterstützung, wie dies einer der interviewten Peers beschreibt:

„Zu dem Thema, dass ich ‘nen Migrantenhintergrund hab. Ich glaube es ist ganz positiv ... anders als jetzt die deutschstämmigen Mitbewohner hier, glaube ich, dass man ‘nen Blick für ‘ne gewisse andere Kultur hat, egal welche Kultur es ist und es ein bisschen feinfühlicher angeht, als wenn man wirklich hier in Deutschland als Deutscher aufgewachsen ist ... Die Jugendlichen haben ja weitaus höhere Anforderungen zu meistern als jetzt hier ein Deutschstämmiger, der in Deutschland aufwächst. Und diesen Spagat, den diese Jugendlichen machen müssen, den sie dann auch noch in der Mixtur mit anderen kulturellen Jugendlichen meistern müssen, des bringt ‘ne völlig andere Betrachtungsweise der Gesellschaft für diese Jugendlichen ... Und da würd ich letztendlich sagen, da hat ein Mensch, ein Peer mit ‘nem Migrantenhintergrund, hat da ein bisschen einen Vorteil gegenüber ‘nem deutschen Peer.“ (m, Cem, 22)

In den Augen der großen Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler sind die kultursensiblen Kriterien keine notwendigen Voraussetzungen für die Mentorenschaft:

„Naja, es ist egal, ob er jetzt so ist oder so. Ich akzeptiere jeden Menschen so, wie er ist, und wenn er mir hilft, dann finde ich das gut. Und das hilft ja auch wirklich jetzt, sein Leben weiter fortzusetzen und so und das ist halt egal, ob es ein Chinese oder Schwarzer ist.“ (m, Alejandro, 83)

Für sie steht dabei vielmehr die Beziehung im Mittelpunkt, worauf der Migrationshintergrund nach eigenen Angaben keinen Einfluss hat. Ein Teil der Befragten weist jedoch darauf hin, dass der gemeinsame kulturelle Hintergrund die Zusammenarbeit erleichtert:

„Eigentlich ist ein Türke besser, eigener Landsmann. Wir unterhalten uns auch in unserer eigenen Sprache. Und er erzählt auch von dem. Wenn ein Peer z.B. ein Deutscher wär, dann könnte ich ihn ja nicht gut verstehen ... Das ist eigentlich besser so. Ja, die haben halt die gleiche Erfahrung gehabt.“ (m, Bushido, 98-100)

Ein gemeinsamer kultureller Hintergrund kann die Zusammenarbeit entscheidend bereichern, beispielsweise hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten oder auch in Bezug auf das Verständnis für die Meinungen und Verhaltensweisen des jeweils anderen. Dennoch weist die große Mehrheit der befragten Schülerinnen, Schüler und Peers darauf hin, dass die gemeinsame ethnische Herkunft nicht zwingend für die erfolgreiche Zusammenarbeit sei. Im Vordergrund stehen eher andere Aspekte, wie beispielsweise der Besuch der gleichen Schule, die Stadtteilnähe oder das Alter der Peers, die die Beziehung nachhaltig positiv prägen.

Altersnähe

Eine geringe Altersdifferenz und damit ein ähnlicher Erfahrungshorizont ist insofern relevant für die Beziehung, als dass diese entscheidend auf die Kommunikation, die Beziehung zwischen beiden und die thematisierten Inhalte zurückstrahlt. Auch wenn sich einige der Befragten durchaus auch vorstellen können, mit einem älteren Peer zusammenzuarbeiten, schätzen sie die durch die geringe Altersdifferenz lockere Atmosphäre:

„Ja, dass man auch ein bisschen Spaß hat, weil ich und mein Peer, wir machen auch ab und zu Scherze, dann gibt es was zu lachen, also bei Älteren gibt's nicht so viel zum Lachen. Die sind ernst und so.“ (m, Kerem, 273)

Dadurch reduziert sich die Mentoring-Beziehung nicht lediglich auf die Aufgaben und Anforderungen bezüglich des Übergangs, sondern es werden auch andere Lebensbereiche mit in den Blick genommen und die Unterstützung darauf ausgeweitet, wie beispielsweise Probleme in der Familie, Delinquenz oder Konflikte im Freundeskreis. Durch die geringe Statusdifferenz können sie Themen und

Fragen stellen, die sie mit einem „älteren“ Peer so nicht thematisieren würden:

„Ja, wenn vor mir ein Älterer steht, da kann ich nicht alles raus lassen.“ (m, Mateo, 17)

Ein zentraler Aspekt, den die Schülerinnen und Schüler mit dem geringen Altersunterschied in Zusammenhang bringen, ist die dadurch auf ein Minimum reduzierte Distanz der Lebenswelten. Indem die Peers nur wenig älter sind als sie selbst, haben sie das Gefühl, dass sich die Peers in sie und ihre Problemlagen hineinversetzen können und sie auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage kommunizieren:

„Und dass es auch Jugendliche sind, find ich auch gut. Weil Jugendliche und Jugendliche passen besser zusammen. Die verstehen sich auch, wissen, was was ist und so weiter. Und mit so alten Leuten würd ich mich nicht so verstehn.“ (m, Kerem, 111)

In die Beziehung auch etwas Persönliches von sich hinein-zugeben, fällt ihnen deutlich leichter, wenn der Altersunterschied gering ist. Gleichzeitig erwarten sie auch von ihren Peers, dass diese auch von sich selbst und ihren Schwierigkeiten erzählen. Während diese persönlichen Berichte aus der Erfahrungswelt der Peers hoch geschätzt werden, würden diese Erzählungen von deutlich älteren Paten eher das Gegenteil bewirken, da aus ihnen die Distanz der Erfahrungshintergründe sprechen würde:

„Ich glaub, wir alle mögen das nicht, wenn die sagen: Ja, des war wie früher und das müsst ihr jetzt auch heute so machen, hat sich nichts geändert. Ich mein, das hat man zuhause auch wahrscheinlich. Früher war es so und so, aber heute ist es ja anders!“ (w, Banu, 479)

Die Erfahrungen der Peers sind den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig, insbesondere die Tatsache, dass diese erst vor Kurzem selbst in ihrer Situation waren. Dadurch sei das Wissen der Peers mitunter von höherer Aktualität als das älterer Mentorinnen bzw. Mentoren. Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Vorteile jüngerer Peers decken sich auch mit denen der befragten Peers. Diese räumen zwar eigene Unsicherheiten und kurze Berufserfahrungen ein, verweisen jedoch auf die mögliche Beziehung auf Augenhöhe:

„Mit einem 40-Jährigen, dann wär das wieder so ein Lehrer. Die sind dann wieder so unter Erwachsenen ... Und das wär zu viel für die Jugendlichen, ... Eltern, Lehrer und dann noch der Mentor, alle im gleichen Alter. Dann würde ich mir nach 'ner Weile vorkommen – vor allem in der Pubertät – dass die voll die Gehirnwäsche mit mir machen wollen.“ (w, Leyla, 305)

Die Möglichkeit, als role-model die Schülerinnen und Schüler zu prägen, sehen sie als einen zentralen Gewinn:

„Es ist halt auch ein Alter, da schauen die Jugendlichen vielleicht hinauf, das ist nicht wirklich so ein großer Unterschied. Da ist man als Jugendlicher vielleicht noch in so 'nem Alter, keine Ahnung, mit 18, 19, 20, fängt man langsam an Auto zu fahren und das ist z.B. ein Hingucker, wo ein 15-jähriger sagt: Boah, guck mal der, der hat schon ein Auto. Man ist nicht wirklich 30. Man ist gar nicht soo weit weg. Man sagt dann: In zwei Jahren kann ich auch schon anfangen! ... Deswegen glaub ich, dass wir die richtige Altersgruppe sind.“ (w, Tugba, 202)

Die wenigen Peers, die deutlich älter sind, benennen zwar ihre Vorteile in Bezug auf ihren größeren (beruflichen) Erfahrungshintergrund, agieren dennoch ihrer eigenen Einschätzung nach mitunter eher aus einer Erwachsenen-Rolle heraus und begegnen den Schülerinnen und Schülern mit einer stark zielorientierten Haltung:

„Ich habe manchmal auch das Gefühl, dass ich vielleicht zu streng bin oder zuviel von ihnen erwarte ... Wenn ich jetzt 20 wäre, dann wäre das natürlich auch eine ganz andere Erwartungshaltung.“ (w, Amina, 125)

Auch wenn sich in einer Beziehung mit großer Altersdifferenz freundschaftliche Beziehungen entwickeln, stellt sich diese nicht automatisch ein. Die „älteren“ Peers werden z.B. zu Beginn zum Teil auch gesiezt, die Beziehung wirkt eher formalisiert:

„Die ältere Generation mit ihrer Reife, das war schon einmal ganz klar, dass man da ganz leicht in das Lehrermuster hineinrutscht.“ (w, Sabrina, 23)

Stadtteil

Ein ähnlicher Erfahrungshintergrund, wie z.B. das Aufwachsen im selben Stadtviertel oder der Besuch derselben Hauptschule, offeriert für Peers und Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Bezugsebene für alle Interaktionen und Interventionen. Der gemeinsame Stadtteilbezug schafft die verbindende Bezugs- und Verständigungsebene. Sie dient der Vergewisserung und Herstellung des geteilten identifikationsstiftenden Rahmens, der „Heimat“, des alltäglichen Netzwerkes von Personen, Orten und Institutionen. Der Stadtteil ist darüber hinaus auch das „Lehrfeld“ der Peers, indem sie die Biografien, Entwicklungsschritte, Erfolge und Misserfolge von Menschen aus dem Stadtteil als positive oder negative Beispiele aufführen:

„... Dass er die Personen, die ich kenn, auch kennt. Da kann er auch sagen: 'Pass auf den auf. Der ist kein guter Typ.' ... Finde ich eigentlich gut.“ (m, Mateo, 329)

Damit bleibt das Erfahrungslernen gekoppelt an Menschen aus dem Stadtteil, die sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Peers als reale Personen bekannt sind. Ein zentraler Gewinn ergibt sich aus dem potenziell immer vorhandenen Begegnungsraum des Stadtteils: Informelle oder zufällige Treffen und kurze Wege zueinander setzen Hürden herab, Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Diese ist damit direkt im Sozialraum bedarfsorientiert abrufbar. Auch wenn ein großer Teil der befragten Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des gemeinsamen Lebensumfeldes nicht zu hoch bewertet, profitieren sie von dem geteilten Erfahrungshintergrund:

„Mein Peer ist selber Türke, er wohnt auch in der Umgebung wie ich. Er hat alles miterlebt, was ich gerade in meiner Jugend miterlebe. Ob es Schule ist oder privat, er hat alles mitgemacht.“ (w, Gizem, 34)

Die geringe Altersdifferenz und die ähnliche Bildungsbiografie werden als besonders wichtig für die Beziehung und somit auch für die Lernerfolge betrachtet, während der gemeinsame Migrationshintergrund und der Stadtteilbezug als zusätzliche Vorteile gewertet werden.

Gemeinsame schulische Erfahrungen

Entscheidend für das Gelingen einer Unterstützung, die sich auf eine (künstlich) erzeugte Beziehung zu einem zunächst fremden jungen Erwachsenen stützt, ist die Frage, wie eine Beziehung zueinander entstehen kann. Insbesondere dadurch, dass sie dieselbe Hauptschule besucht haben, kann schnell eine vertrauensvolle Ebene entstehen, da ein großer Teil dessen, was die Schülerinnen und Schüler beschäftigt und prägt, als vertraut und nicht erklärungsnotwendig vorausgesetzt werden kann. Dies wirkt sich dann unmittelbar auf die Beziehung aus:

„Deswegen kann ich ihr noch mehr vertrauen, weil es bei ihr das Gleiche war, mit den gleichen Lehrern, was sie für Probleme hatte.“ (w, Sina, 104)

Insbesondere der Eindruck, auf einer gemeinsamen Augenhöhe agieren zu können, da sie über einen ähnlichen Bildungshintergrund verfügen, ist für die Schülerinnen und Schüler wichtig. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, passgenauere Hilfe zu bekommen:

„Mir ist es jetzt nicht wichtig, dass die (gemeint sind die Peers, S.W.) von dieser Schule kommen. Aber die müssten auf einer Hauptschule gewesen sein. Dann kann ich die auch besser einschätzen wie jetzt ein Peer von der Realschule. Die haben ja bessere Chancen auf einen Beruf als ich als Hauptschüler.“ (w, Isi, 99)

Zudem sind die Peers vor allem dadurch, dass sie selbst von einem ähnlichen Punkt aus ihre Berufsbiografie entwickelt haben, greifbare Vorbilder:

„Er hatte auch so ‘ne schlechte Vergangenheit, der war halt auch so wie ich. Aber er wollte es auch immer schaffen. Und jetzt arbeitet er. Ich find den cool, der war mal wie ich. Und der weiß, wie es mir jetzt halt geht, weil dem ist es auch so gegangen wie mir.“ (m, Xatar, 42)

„Ich finde es auch wichtig, dass sie auf der Hauptschule war, der Peer. Weil er ist ja dann unser Vorbild, weil voll viele Hauptschüler sagen auch, aus uns wird nichts, weil wir nur ‘nen Hauptschulabschluss haben. Und die Peers tun dich halt bemutigen. Die sagen: ‚Mach weiter! Ich war auch auf der Hauptschule.‘ Das ist wie ein Vorbild.“ (w, Maria, 90)

4.3.2. Schulperspektive: Unterstützung im Übergang

Angesichts einer hohen Anzahl kooperierender Projekte an den beteiligten Schulen wurde im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Frage nachgegangen, inwieweit „Freunde schaffen Erfolg“ – als eine Form der Unterstützung mit besonderem konzeptionellen Ansatz – für die Schulen attraktiv und Erfolg versprechend sein kann.

Durch die Interviewaussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen wird deutlich, dass das Projekt aus schulischer Perspektive mit sehr hohen Erwartungen verknüpft ist. Insbesondere wird die Konzeption dabei als innovativer Ansatz wahrgenommen, der sich von bisherigen Modellen deutlich unterscheidet:

„Wir waren sofort Feuer und Flamme!“ (Konrektor, 13)

„... Wirklich mit hohen Erwartungen! Weil wir wirklich gedacht haben: Das bringt es. Und auch diese Konstellation, dass Peers, also Leute hier aus dem Viertel, mit unseren Schülern arbeiten. Die haben einen Migrationshintergrund. Es passte alles. Die sind zum Teil von unserer Schule gekommen. Da haben wir uns wirklich sehr viel davon versprochen.“ (Rektorin, 62)

Die persönliche Beziehung zwischen Peers und Schülern gilt aus Schulperspektive als besonders wertvoll zur Initiation von Lernprozessen und wird als Vorteil für eigene Unterstützungsleistungen gewertet.

Im Mittelpunkt der schulischen Erwartungen steht insbe-

sondere die Verbesserung der Übergangsquote der Schulabgängerinnen und -abgänger. Das Projekt wird in diesem Zusammenhang als Chance gesehen, die Schülerinnen und Schüler über eine persönliche Beziehung individuell zu fördern und zu motivieren und dabei deren Übergang erfolgreich zu gestalten. Außerdem erwarten die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen, dass durch die Projektteilnahme das Orientierungsspektrum ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich der Ausbildungsberufe erweitert wird und ihnen so eine zusätzliche Orientierungshilfe erschlossen werden kann. Darüber hinaus wird die Chance gesehen, auch Ausbildungsabbrüche vermeiden zu können und auf diese Weise über die Grenze der institutionellen „Zuständigkeit“ hinaus Hilfestellung zu eröffnen. Die in der Konzeption des Projektes angelegte generationale Nähe der Peers und die damit in Zusammenhang stehende besondere Beziehung zwischen diesen und ihren Schülerinnen und Schülern klingt für viele vielversprechend:

„Vieles läuft bei unseren Schülern über die persönliche Beziehung. Die kann über Lehrer laufen, aber was natürlich auch ganz spannend und ganz toll ist, ist, wenn der Altersunterschied nicht so groß ist. Und die Peers sind ja in der Regel fünf Jahre älter als die Schüler ... das heißt, für die Schüler ist es noch sehr authentisch.“ (Lehrerin, 24)

Der hier angesprochene Aspekt der Authentizität ist für die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen ein besonders wertvoller Aspekt innerhalb der Projektkonzeption. Ursächlich hierfür ist nach Aussage der befragten schulischen Akteure jedoch nicht nur die Altersnähe, sondern v.a. auch die Statusähnlichkeit zwischen Peers und Schülerinnen und Schüler und die ähnliche Lebenswelt, in denen diese interagieren. Dazu gehören auch der Migrationshintergrund der Peers, ähnliche Bildungskarrieren und die geteilten schulischen Erfahrungen durch den Besuch derselben Schule. Jedoch auch die Sozialisation im gleichen Stadtteil und der Einblick in die Berufs- und Ausbildungswelt der Peers erscheint den befragten schulischen Akteuren als ein Gewinn:

„Da sind überhaupt keine Grenzen, keine Barrieren. Die kommen alle aus demselben sozialen Milieu ... und die sind da komplett angenommen worden. Die sprechen die Jugendsprache, die wissen auch, wo es klemmt bei den Schülern, dass man da und da nachtreten muss bei den Schülern. Und von daher war diese Konzeption ganz toll angelegt.“ (Lehrerin, 83)

Der hier angedeutete Gewinn durch die Nähe der Peers zu den Schülerinnen und Schüler verweist auf die Besonderheit der Hilfestellung im Kontrast zu institutionellen Unterstützungsformen: Es geht im Kontext der Vorbereitung auf den Übergang um mehr als nur die formale Informationsvermittlung. Andere Lebensthemen und -bereiche,

die hier hineinragen, werden durch die besondere Nähe bearbeitbar. Die Distanz der Lebenswelten zwischen den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften wird auch in Hinblick auf die zu erwartende Hilfestellung deutlich benannt:

„Ich würde es vielleicht mit Glaubwürdigkeit beschreiben ... Ich bin halt für die Schüler jemand, der Volksmusik hört, ... also in der Vorstellung bin ich in einer anderen Welt, und da sind die Peers dichter dran ... Das würde ich als Vorteil sehen.“ (Lehrerin, 55)

Darüber hinaus sind schulische Unterstützungsleistungen unweigerlich in hierarchische und (be)wertende Interaktionsmuster eingebunden. Dies prägt das Vertrauensverhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrkräften und manifestiert die Distanz auch aus Perspektive des befragten Lehrpersonals:

„Wir haben eine andere Lebenswirklichkeit und wir müssen halt gleichzeitig noch auslesen.“ (Lehrerin, 63)

„Da widerspricht sich einfach oft auch ein bisschen die nahe Begleitung auch mit der Aufgabe, zu richten. Wir sind eben auch Richter, und das schließt dann auch so die Nähe ein Stück weit aus.“ (Lehrerin, 64)

Der hier angesprochene Zwiespalt zwischen einerseits der Aufgabe einer fördernden Begleitung und andererseits der Auslese birgt besondere Herausforderungen. Aus der urteilenden Position heraus resultiert zusätzlich zu den unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten eine Distanz zu den Schülerinnen und Schülern, da sich diese beiden Funktionen des Lehrpersonals nur sehr bedingt miteinander vereinbaren lassen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Unterstützungsleistung des Lehrpersonals im Übergang begrenzt, ist der Faktor Zeit. In diesem Zusammenhang werten sie insbesondere die Möglichkeit der Peers, sich Einzelnen zu widmen und diese zu unterstützen, in hohem Maße Erfolg versprechend:

„Ich sehe den Vorteil darin, dass die Schüler individueller beraten werden oder wirklich Ansprechpartner haben. Wir haben die ganze Klasse da, da ist es immer ein bisschen schwierig, auf die einzelnen wirklich einzugehen.“ (Lehrerin, 57)

Der konzeptionelle Ansatz des Projektes wird aus Sicht der schulischen Akteure jedoch auch in einigen Aspekten durchaus kritisch gesehen. Dabei dreht es sich insbesondere um die Frage einer Überforderung der Peers:

„Wenn ich überlege, welche Schüler das bei uns sind ... das sind ja schon eher die, die zu Hause wirklich gar keine

Möglichkeit hatten, unterstützt zu werden. Und da nehmen die Schwierigkeiten zu. Das sind einfach schwierige Schüler, an die schwer ranzukommen ist. ... Und da habe ich gedacht, da sind die Peers, wenn sie einen so dichten Altersabstand haben, manchmal überfordert mit den Problemen, auf die sie da stoßen.“ (Lehrerin, 21)

„Ich denke, dass die Peers, wenn sie zu jung sind, überfordert sind mit der Aufgabe ... Ältere Peers sind sicherlich wichtiger, allerdings haben die dann sofort das Problem, diesen Kontakt herzustellen, wo es klappt und die Schüler es als absolut ehrlich annehmen.“ (Lehrerin, 85)

Des Weiteren wird eingeräumt, dass aufgrund des Freiwilligkeitsprinzips der Projektteilnahme nicht immer die Schülerinnen und Schüler erreicht werden können, die diese Form der Unterstützung in ihren Augen dringend brauchen. Weiter bemängeln sie, dass nicht immer eine ideale Passung bei der Paarung von Peers und den dazu gehörigen Schülerinnen und Schülern gefunden werden konnte, was den Erfolg des Projektes vereinzelt einschränkte.

Jenseits dessen, was „Freunde schaffen Erfolg“ für die Zielgruppe eröffnen kann, profitieren die beteiligten Schulen als Institution. Hierzu zählen öffentliche Anerkennung, wie zum Beispiel die Zweitplatzierung bei der Auszeichnung der Alfred-Töpfer-Stiftung, den Erhalt des „Türkischen Award“ und auch die Resonanz vonseiten der Presse. Darüber hinaus konnte durch die Akquise von ehemaligen Schülerinnen und Schülern als Peers ein wertvolles ehemaliges-Netzwerk aufgebaut werden:

„Zwei von den Peers waren mal Schüler von mir. Da habe ich mich gefreut, sie dort wiederzusehen, auch weil das Schüler waren, die in ihrer Schulzeit gemerkt haben, dass, wenn man was tut, dann kann man auch etwas erreichen.“ (Lehrerin, 21)

„Also, was mir absolut gefallen hat, dass ich meine ehemaligen Schüler, die ich ja auch sehr gut kenne, ... dass die wieder mit einer Begeisterung hierher gekommen sind.“ (Lehrer, 15)

Auch im Hinblick auf die Elternarbeit und schulische Unterstützungsleistungen im Übergang wurden durch das Projekt wichtige Synergie-Effekte genutzt. So konnten beispielsweise im Rahmen der Vertragsunterzeichnung der Peers Kontakte zu den anwesenden Eltern der beteiligten Schülerinnen und Schüler vertieft werden:

„Das hat auch noch mal 'ne positive Wirkung, wenn Eltern einfach sehen, dass sich hier um ihre Kinder gekümmert wird... In dem Fall ist so 'ne Vertragsunterzeichnung ja eigentlich ein schöner Anlass.“ (Lehrerin, 97)

Durch die Anwesenheit des Stiftungskreises, der Schulleitungen und der Lehrerschaft wurde der Stellenwert des Projektes und das Interesse der Schule, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Übergang zu unterstützen, nachhaltig nach außen hin betont. Gleichzeitig bleibt die Unterstützungsleistung der Projektinitiatoren nicht anonym, sondern wird durch deren Präsenz sichtbar und verleiht dem Projekt einen hohen Stellenwert. Dies wird auch vonseiten einiger Eltern so wahrgenommen:

„Und das war so schön, dass 'ne Mutter ganz spontan auf den Herrn (Name eines Stiftungskreismitglieds, S.W.) zugegangen ist und sich wirklich mit warmen Worten bei ihm bedankt hat und sagte, dass sie so froh ist, dass es wirklich so was wie dieses Projekt gibt.“ (Lehrer, 98)

Aufgrund seines konzeptionellen Zuschnitts hat „Freunde schaffen Erfolg“ einen besonderen Stellenwert an den beteiligten Schulen. Es wurde fester Bestandteil für die jeweiligen Schulprofile: In der Lerchenrainschule als einer der Hauptschwerpunkte im Rahmen der berufsorientierenden Maßnahmen, in der Rosensteinschule wurde „Freunde schaffen Erfolg“ verbindlich im Curriculum und Leitbild der Schule verankert.

4.3.3. Methodik der Peers: Erfahrungsbasiertes Coaching

Die Peers agieren mit hohem Selbstbewusstsein bezüglich ihrer Möglichkeiten, Einfluss auf die Bildungsbiografien ihrer Schülerinnen und Schüler zu nehmen. Sie sehen eine große Anzahl an Möglichkeiten, begrenzte schulische und elterliche Unterstützung auszugleichen und den bevorstehenden Übergang zu unterstützen. Ihr Ansatz dabei kann als „erfahrungsbasiertes Coaching“ beschrieben werden: Sie verknüpfen konsequent Lernfelder mit ihren persönlichen Erfahrungen. Dies dient nicht nur der Veranschaulichung, sondern vor allem der Motivation und stellt ihre Einschätzungen, Ratschläge und Anforderungen auf eine in hohem Maße glaubwürdige Ebene.

So beziehen sich ihre Ratschläge und Tipps auch auf viele Bereiche sozialen Verhaltens, die sie vor dem Hintergrund des eigenen Erlebens vermitteln können. Hauptsächlich sehen sie ihre Verantwortung in der engen Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Auch wenn einige wenige Kontakte zur Schule und zu den Eltern gesucht oder in Betracht gezogen haben, sieht der große Teil der Peers das Netzwerk aus Eltern, Schule und Mobiler Jugendarbeit nicht als ihren Zuständigkeitsbereich an. Einzelne Peers haben sich jedoch bewusst dafür entschieden, Kontakt mit den Eltern aufzunehmen, sich vorzustellen und so auch die Verbindlichkeit der Beziehung zu festigen. Oft sind die Kontakte zu den Eltern auch dafür wichtig, um das

„bestmögliche“ an Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler zu initiieren:

„Also ich würd sogar am Ende gucken, dass ich mit den Eltern rede ... und denen dann auch zum Beispiel ... sagen, dass die sich auch ranhalten sollen und fragen sollen: ‚Hey, wie läuft's in der Schule?‘ Weil mich zum Beispiel, mich hat's am Anfang, als ich in der Schule war, tierisch aufgeregt, dass meine Mutter mich nie gefragt hat, was ich erlebt habe in der Schule!“ (w, Leyla, 251)

Die Erfahrungsbasiertheit ihrer Unterstützungsleistung wird dann besonders deutlich, wenn sie selbst negative Erfahrungen gemacht haben und ihren Zöglingen diese möglichst ersparen möchten, wie das obige Zitat verdeutlicht. Die ähnliche Lebens- und damit auch Erfahrungswelt der Peers führt dazu, dass sie teilweise ihre Erlebnisse auf die Schülerinnen und Schüler projizieren und nun allerdings als wichtige Unterstützungsinstanz handlungsfähig sind. Das heißt, sie wenden ihre Autorität als Peer beispielsweise auch im Bezug auf die Elternarbeit an, um so sämtliche Ressourcen, die den Peers früher selbst teilweise gefehlt haben, mobilisieren zu können.

Aus den Äußerungen der Peers spricht insgesamt eine sehr selbstbewusste Haltung und sie sehen sehr klar ihre besondere Chance, auf eine vollkommen andere Art und Weise und aus einer anderen Statusposition heraus auf die Jugendlichen Einfluss nehmen zu können, als dies Eltern oder Lehrer vermögen:

„Ich denke mal, die ... sind ja grade auf der gleichen Ebene wie wir damals. Und da weiß ich ja wahrscheinlich schon besser, wie man da dann wieder rauskommt. Und das wissen jetzt zum Beispiel die Eltern nicht, und das wissen jetzt vielleicht auch nicht die Lehrer. Das weiß nur der Jugendliche selbst. So, jetzt hab ich das mitgemacht und jetzt kann ich denen das ja auch zeigen, wie man da rauskommt. Und das reicht da wahrscheinlich schon gut aus, dass ich mehr weiß als die.“ (m, Kamil, 305)

Es ist den Peers ein großes Bedürfnis, an den Erfahrungen und Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler teilzuhaben, ihre Höhen und Tiefen mitzuerleben und sie gegebenenfalls dann auch aufzufangen oder ihre Erfolge mit ihnen zu feiern. Auf dieser Grundlage einer beständigen Beziehung sehen sie sich auch in der Lage, Reflexionsprozesse anzustoßen und soziale Kompetenzen auszubauen:

„... Auch zeigen, mit denen da vorn musst du nicht einen Joint rauchen. Oder du musst jetzt nicht mit denen in den Dönerladen und dein Geld verzocken ... Jetzt fallen mir wieder Sachen ein, die ich früher gemacht hab. Dass die jetzt pampig werden und ihren Eltern dumm antworten, wenn die andauernd gefragt werden ... und ich versuch

denen zu erklären, du kannst das zwar sagen, aber sag's in einem anderen Ton oder so, du verletzt deine Mutter auch damit, oder zum Beispiel solche Sachen versuche ich meinen Schülerinnen auch beizubringen, weil sie echt grade in 'ner Phase sind, wo sie nicht auf die Schule wollen. Die wollen die Schule hinschmeißen. Die eine zum Beispiel hat letzte Woche die Schule geschwänzt, die Polizei stand vor der Schule und hat nach ihr gesucht. Also solche Sachen versuche ich auch schon zu erklären, he, geh in die Schule und wenn du krank bist, dann meld dich krank, aber geh nicht hin für ne Stunde und dann hau vom Unterricht ab.“ (w, Leyla, 475)

Durch alle Formen der Begleitung und Beratung hindurch haben die Peers ein erfolgreiches Modell für biografisches Lernen initiiert. Sie flechten konsequent – sei es im Kontext der berufsbezogenen Unterstützung, sei es im Rahmen privater Themen – ihre eigenen Erfahrungen ein. Entscheidend dabei ist: Sie handeln nicht aus einer Berufsrolle heraus, wie z.B. Lehrkräfte oder Betriebspersonal, und nicht in einer Privatrolle als Eltern. Sie leisten keine funktionale Dienstleistung, sondern Alltagsbegleitung. Diese ist durch die Altersnähe besonders lehrreich. Ihr Potenzial liegt genau darin, dies nicht zu sein; stattdessen agieren sie ehrenamtlich als „andere Erwachsene“, die den Schülerinnen und Schülern biografisch nahe stehen, ihnen aber in Erfahrung und Statuswechsel (von der Schüler-Rolle in die Arbeitswelt) voraus sind.

4.3.4. Mehrwert des Projektes im Vergleich zu Schule, Eltern, Freundeskreis und den Angeboten der Mobilen Jugendarbeit

Für die Schülerinnen und Schüler stellt die Unterstützung, die sie durch ihre Peers erfahren, nicht den zentralen Mittelpunkt, jedoch einen weiteren sehr spezifischen Baustein in der Unterstützung unter anderen Angeboten dar.

Viele von ihnen haben Eltern, die den Übergang mit ihnen thematisieren und sie unterstützen, oder sie haben in ihrem Lebensumfeld Kontakt zu Schlüsselpersonen, auf deren Hilfe sie zurückgreifen, wie zum Beispiel die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit und die der Schule. Vor diesem Hintergrund wird die Hilfe der Peers insbesondere als eine zusätzliche Hilfestellung eingeordnet, die in zahlreichen Fällen jedoch auch ein wichtiges Bindeglied zwischen verschiedenen Formen an Unterstützung bildet:

„Sie kann beides sein: eine Lehrerin und eine Freundin. Und das ist eigentlich gut.“ (w, Sina, 198)

„Meine Eltern haben mir immer Druck gegeben. Natürlich hab ich die auch ernst genommen. Aber ich weiß nicht, meine Freunde haben mir auch immer gesagt, mach dies, mach das. Aber der Peer kam so zwischen Freunden und Eltern, der Teil. Und deshalb hat es mir was gebracht.“ (m, Mateo, 290)

In den Äußerungen der Interviewten finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass die Peers, verglichen mit Hilfestellungen der Schule, der Mobilen Jugendarbeit und der Eltern, insbesondere fehlende individuelle Zuwendung und Beziehung ausgleichen können. Dabei ist das Vorhandensein einer lediglich für sie zuständigen Bezugsperson insofern bedeutsam, als dass es eine Möglichkeit darstellt, Aufmerksamkeit einmal nicht teilen zu müssen und eine auf sie zugeschnittene Zuwendung zu bekommen:

„Das Haus 49, die haben meistens keine Zeit fürs Bewerbungen schreiben. Die müssen sich auf andere Dinge konzentrieren. Und die Lehrer, mit denen machen wir halt normalen Unterricht. Und dazu gibt's halt nichts.“ (m, Alejandro, 132)

Möglichkeiten individueller Einzel- oder Kleingruppenbetreuung werden vonseiten der Schülerinnen und Schüler als deutlicher Vorteil des Projektes gewertet. Dies unterscheidet sich von Erfahrungen im Kontext von Schule und Mobiler Jugendarbeit:

„Bei den Lehrern ist das Problem: Wir sind eine große Klasse. Und bei den Peers sind wir nur zu dritt und können mit ihnen über alles reden. Und er zeigt uns auch, wie es geht. Die Lehrer haben ja nicht für uns jeden einzelnen Zeit.“ (w, Gizem, 18)

„Ja, ein Lehrer hat ja nicht Zeit für alle. Für alle einzelnen Schüler. Es gibt in einer Klasse vielleicht 24 Schüler. Da kann er ja nicht zu jedem einzelnen hingehen und helfen.“ (m, Nihat, 33)

Verglichen mit der Unterstützung, die sie im Rahmen der Schule erfahren, spielt neben der persönlichen Zuwendung das gefühlte und erlebte Interesse an ihnen und ihrer Zukunft eine wichtige Rolle:

„Die Peers interessieren sich halt für uns mehr. Dass wir 'ne Ausbildung bekommen.“ (m, Tom, 137)

„Eigentlich ist es das Gleiche. Aber mit der Lehrerin kann ich ja nicht wie mit einer Freundin reden. Aber mit ihr schon.“ (w, Sina, 72)

„In der Schule ist es so, die Lehrer können ja nicht einzeln mit Jedem was machen. Deswegen können die nur grob über alles reden. Meine Lehrerin kommt ja nicht zu mir her und sagt: ‚Ja komm mal her, jetzt müssen wir reden.‘“ (m, Adul, 234)

Daneben berichten einige der Interviewten auch über demotivierende Erfahrungen und Zuschreibungen, die sie im Rahmen ihrer Schullaufbahn erfuhren. Unterstützung wird aufgrund von Verunsicherungen und empfundener Verschiedenheit schwer annehmbar:

„Die erwarten halt von uns zu viel. Die denken das ist alles so locker (für uns, S.W.)“ (m, Azad, 430)

„Die Lehrer können wir nicht fragen. Die sagen, wir sollen es selber machen.“ (w, Anna, 100)

Darüber hinaus scheint auch eine starke Distanz – sei es durch die Sprache oder durch den relativ ungeschützten Rahmen der Schule – vorhanden zu sein:

„Da ist die ganze Klasse und die Dame kann ja nicht jedem helfen ... Man schämt sich halt auch ein bisschen und kann sich auch nicht so offen geben.“ (m, Yaprak, 68)

„Also er (der Peer, S.W.) spricht die Sprache, die wir sprechen und da verstehe ich halt mehr. Und bei den Lehrern ist es halt voll kompliziert für mich ... Manche Wörter verstehe ich nicht. Und bei dem, der spricht so wie ich halt, halt die Jugendsprache. Nicht so wie die Lehrer, hochdeutsch, richtiges Deutsch.“ (m, Saban, 309)

Die Schülerinnen und Schüler sind sich darüber hinaus der Unterschiedlichkeit der Lebenswelten bewusst:

Lehrkräfte sind ihrer Einschätzung nach weit weg von den Anforderungen, die an sie als Jugendliche gestellt werden, und können dementsprechend nur wenig unmittelbar verwendbare Unterstützung leisten:

„... Weil ich mein, die Lehrer halt, die sind so – keine Beleidigung – aber die sind so deutschmäßig. Weißt du, wie ich mein? Die schreiben so Bewerbungen und so, die hatten es leicht in der Schule. Wie die waren alle Real, Gymnasium. Und der Peer ist halt Hauptschüler, und er hat schon alles erlebt. Der hat auch Scheiße gebaut. Und er hatte es sehr schwierig mit Jobfinden.“ (m, Xatar, 12)

Die Distanz zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften aufgrund der unterschiedlichen Lebenswelten und der im Schulalltag implementierten Hierarchie führt dazu, dass die Peers als besonders glaubwürdig wahrgenommen werden.

Jugendarbeit und Eltern werden als wichtige Unterstützung wahrgenommen, dennoch liegt der Mehrwert der Peers darin, dass diese ihnen in der Frage des Übergangs biografisch noch näher stehen. In einigen Interviewausagen wird deutlich, dass die Eltern zwar generell am Übergang ihrer Kinder teilhaben, diese motivieren und unterstützen, jedoch elterliche Sprachdefizite und fehlende Kenntnisse und in einigen Fällen auch mangelnde Zeit, für die Schülerinnen und Schüler andere Formen der Unterstützung dringend notwendig machen:

„Die Eltern können ja nicht bei so was helfen. Die verstehen schon Deutsch, aber nicht so über Bewerbungen schreiben und so, ... weil das haben die früher nicht gemacht.“ (w, Pamela, 94ff)

Mein Vater, der ist auch nicht hier geboren. Der ist hier nicht zur Schule gegangen. Der weiß es auch nicht richtig. Zum Beispiel, wie man es richtig auf Deutsch schreibt, die Tabelle vom Lebenslauf und so. Da kann ein Peer mehr helfen oder Lehrer oder so – die, die das gelernt haben.“ (w, Sina, 178)

„Viele Eltern können nicht lesen und schreiben. Die können ihren Kindern einfach nicht so helfen. Die können denen einfach nicht weiterhelfen.“ (w, Susana, 140)

„Meine Eltern sind ein bisschen alt, die kennen sich nicht so aus.“ (m, Mateo, 67)

Mangelnde Sprachkenntnisse und teilweise begrenzte zeitliche Budgets der Eltern machen aus Sicht der SchülerInnen eine zusätzliche Unterstützung durch die Peers notwendig.

Gefragt nach hilfreichen Unterstützungen im Rahmen ihrer Übergänge tauchen Gleichaltrige in den Aussagen der Jugendlichen eher als rein emotionale Unterstützungen auf. Sie sind vielmehr die „Leidensgenossen“, die ähnlich hilflos mit den neuen Herausforderungen konfrontiert sind:

„Meine Freundin weiß genau so viel wie ich weiß. Sie weiß es ja eigentlich auch nicht besser. Vielleicht in manchen Sachen schon, kann ich sie schon fragen, aber Bewerbungen und so, da brauchen wir schon Hilfe.“ (w, Sina, 72)

Berufsorientierungsprozesse werden immer auch unter Gleichaltrigen verhandelt und deren Einfluss auf Entscheidungsprozesse im Übergang wird vielfach unterschätzt. Sie leisten einerseits emotionale und beraterische Formen der Unterstützung. Diese können auch andere Elemente des Übergangs im Blick haben, wie zum Beispiel Veränderungen in der Freundschaftsbeziehung mit Beginn der

Ausbildung. Sie begleiten darüber hinaus konkret die einzelnen Schritte von der Orientierung bis hin zu Entscheidungen und entwerfen dabei gemeinsam Zukunftsmodelle und biografische Optionen. Gleichzeitig sind sie Informationsträger für Unterstützungsstrukturen und offerieren ein eigenes Hilfsnetzwerk, beispielsweise indem bestimmte Institutionen „empfohlen“ werden. Berufsbiografische Entscheidungen müssen darum auch immer jugendkulturell untereinander vermittelbar und vertretbar sein, Berufe sind nie per se „neutral“, sie sind vielmehr immer auch Statusträger und tragen Optionen auf Statuserhöhung bzw. Statusverlust. Im Rahmen des Projektes gelingt die Einbindung Gleichaltriger in die Peerberatungen, indem in Kleingruppen bestehend aus mehreren teilnehmenden Schülerinnen und Schülern – oftmals Freunden – gearbeitet wird. Damit werden Orientierungsprozesse auch für die Gleichaltrigen nachvollziehbar und verhandelbar.

Dadurch, dass die Peers als statusgleich wahrgenommen werden, macht dies die angebotene Hilfe annehmbar:

„Es ist so, als ob wir in einem Freundeskreis sind.“
(w, Alessandra, 38)

4.4. Projektkontext: Relevante Rahmenbedingungen und konzeptionelle Empfehlungen

Im Rahmen der Interviews wurde nach zentralen Rahmenbedingungen gefragt, die zu einer erfolgreichen Umsetzung des Projektkonzeptes beitragen. Dabei zielte die Befragung auf unterstützende und hilfreiche Elemente in der Begleitung und Konzeption einerseits und andererseits auf sichtbar gewordene Stolpersteine im Zuge des Projektverlaufes. Vor diesem Kontext werden wir im Folgenden drei unterschiedliche Perspektiven verdeutlichen und daraus ableiten, welche Ressourcen für eine zufriedenstellende Realisierung des Konzeptes bedeutsam sind.

In einem ersten Schritt wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Peers konkretisiert werden, welche Rahmenbedingungen für deren Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern relevant sind. Die anschließende Perspektive der beteiligten Schulen zielt insbesondere auf die konkrete Kooperationserfahrung und damit zusammenhängend auf Grenzen und Möglichkeiten der Integration außerschulischer Kooperationspartner bzw. Ehrenamtlicher. Insbesondere vor dem Kontext der Frage einer weiteren Übertragbarkeit auf zusätzliche Standorte werden drittens die Herausforderungen und Anforderungen aus Sicht der Projektleitungen fokussiert.

4.4.1. Unterstützungsbedarfe aus Sicht der Peers

Alle befragten Peers bewerten die Begleitung ihrer Tätigkeit durch eine externe Projektleitung als zentrale Hilfestellung für ihre eigene Tätigkeit. Ohne die Aussicht, auf diese Form der Begleitung zurückgreifen zu können, hätten einige von ihnen die ehrenamtliche Tätigkeit nicht aufgenommen:

„Das hat mich auch immer ein bisschen motiviert dazu, weil ich gedacht hab: Was soll ich mit denen alles machen? Und so von mir alleine würd's mir nicht einfallen, was ich mit denen machen sollte.“ (m, Fatih, 89)

In allererster Linie vermittelt die Möglichkeit, mit Rückfragen und Schwierigkeiten auf die Unterstützung einer Projektleitung zurückgreifen zu können, den Peers Handlungssicherheit.

Die Möglichkeit des Rückgriffs auf die Projektleiterinnen als Unterstützung für die Peers im Umgang mit den SchülerInnen ist für viele Peers sehr wichtig und bedeutet eine Option der Verantwortungsübertragung, die entlastend wirkt.

Indem die Befragungen der Peers in unterschiedlichen Zeitabständen erfolgte (bei ihrem Einstieg, nach einem halben Jahr Begleitung, nach Beendigung der Schulzeit ihres Mentees), wurde deutlich, dass diese Bedarfe an Unterstützung entscheidend mit davon geprägt sind, wie lange die Peers ihre Tätigkeit schon ausüben.

Zu Beginn des Mentoring-Verhältnisses scheint es insbesondere wichtig zu sein, in der Begleitung und angebotenen Hilfestellung eine Balance zu finden zwischen einem Anbieten von Unterstützung auf der einen Seite, und der Signalisierung von Vertrauen und Zutrauen an die Eigenständigkeit und Kompetenzen der Peers auf der anderen Seite, wie dieses Gespräch von drei Peers zeigt:

„Unterstützung? Also erst mal gar nichts. Erst mal, dass wir das auf die Reihe kriegen, dass wir uns gut verstehen und so. Und halt wie gesagt, wenn wir mal Fragen haben, dass wir dann Ansprechpartner haben. Sozusagen die sollen halt nur im Hintergrund sein.“ (w, Tugba, 226)

„Die sollen uns einfach mal machen lassen. ... Also dass jetzt direkt die Schule oder die Mobile noch den Senf dazugibt, das will ich lieber nicht haben.“ (m, Sadi, 227)

„Die haben uns angesprochen und wir machen das.“
(w, Tugba, 228)

„Aber wie er schon gesagt hat: Für uns dann schon im Hintergrund auf jeden Fall noch so 'ne Hilfe darstellen. Man weiß ja nie!“ (m, Ismail, 229)

„Klar, wenn es Probleme gibt, dass wir dann schon sagen können, es klappt gar nicht. Aber nicht, dass wir bei jeder Kleinigkeit hier anrufen oder so, das nicht.“ (m, Sadi, 230)

Aus diesen Wünschen nach Eigenständigkeit spricht ein hohes Selbstbewusstsein bezüglich der Kompetenzen – dennoch ist die Rückgriffmöglichkeit auf Hilfestellungen wichtig. Individuelle Betreuung auf der einen Seite, und Wertschätzung der Kompetenzen der Peers auf der anderen Seite sind zentral für die Schaffung einer tragfähigen Basis zwischen Peers und der Projektleitung. Gleichzeitig darf dabei – dies zeigen diese Aussagen – nicht das Gefühl von Kontrolle vermittelt werden, eine Herausforderung, die besonders zu Beginn wichtig zu sein scheint, da dies mit einem Entzug des Vertrauens gleichgesetzt werden könnte. Zu Beginn des Mentoring-Verhältnisses wünschen sich die Peers insbesondere jedoch auch Sicherheit und Orientierung in Bezug auf die anstehenden Erwartungen, möglichen Unterstützungsleistungen durch die Projektleitung sowie Hilfestellungen bei der Anbahnung der ersten Kontakte zu ihren Mentees, z.B. durch die Anwesenheit der Projektleitung beim ersten Treffen.

Für den Einstieg waren z.B. die Handreichungen der Projektleitung mit Ideensammlungen und Tipps für die zeitliche Platzierung der Themen sehr hilfreich: In diesem Zusammenhang gab es positive Rückmeldungen zu einem, als sehr hilfreich empfundenen, Infoblatt, das zur Verdeutlichung der Aufgaben der Peers Ideen für die Gestaltung der Treffen zum Inhalt hatte:

„Die Sache war auf jeden Fall gut gemacht, weil wir am Anfang auf dem Schlauch gestanden wären und nicht gewusst hätten, wie fangen wir das an? Und da gab es so ein Blatt, auf dem stand: Interessen, oder das und das könnt ihr machen, so als Anhaltspunkt. Und das ist auf jeden Fall durchdacht.“ (m, Zafer, 85)

Hilfreich waren für die Peers klare Regelungen der Zuständigkeit bezüglich der Verantwortungsbereiche zwischen ihnen und der Projektleitung. Dies vermittelte ihnen Handlungssicherheit und entlastete sie von zu hohen Erwartungen:

„Ja, ich habe das auch einmal mit (Name der Projektleiterin, S.W.) durchgesprochen: Also was ist für uns als Peers die Aufgabe, was sollen wir da konkret in der Praxis dann machen? In der Projektausführung steht da zwar einiges drin. Aber was decken so die Schulen

ab, was deckt ihr ab im Haus 49, was sollen die Peers abdecken?“ (m, Mesut, 200)

Positive Rückmeldungen gab es zu den Möglichkeiten, mühelos Kontakt zu den Projektleitungen aufnehmen zu können. Dadurch, dass die Peers die Treffen auch in den Räumlichkeiten der Mobilen Jugendarbeit abhalten konnten, waren Unterstützungsleistungen durch die Projektleitung leicht zugänglich. Bei Bedarf konnte auf die Unterstützung der dort anwesenden Projektleitung zurückgegriffen werden, diese blieb jedoch im Hintergrund und verdeutlichte damit latent die Verantwortungsbereiche.

Nach der Einstiegsphase tauchten nicht nur Fragen bezüglich der konkreten Gestaltung der Treffen auf, sondern ein Teil der Peers musste sich auch eigene Grenzen und Kompetenzlücken eingestehen. Dabei ist es in ihrer Erfahrung zentral, dass sie sich Unterstützung der Projektleitung hinzuholen können und diese auch individuell einfordern dürfen. Dabei bekommen sie die für sie wichtige Rückmeldung, dass sie, trotz der z.T. vorhandenen Kompetenzlücken, wichtige Unterstützungsleistungen bieten. Das Wissen, nicht alleine zu sein und Hilfestellung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit in Anspruch nehmen zu können, z.B. auch Verantwortung abgeben zu können, wirkt entlastend und motivierend. Diese Möglichkeit einer passgenauen Aushandlung dessen, was sie sich zutrauen und was nicht, ist eine besondere Stärke des Projektes. So kann beispielsweise eine ursprünglich den Peers zufallende Aufgabe wie das Bewerbungen schreiben auch wieder an die Projektleitung zurückgegeben werden, ohne dass die Bedeutung und Kompetenz des Peers damit zur Debatte steht:

„Ja, ich hab von vorneherein klar gemacht, also Bewerbungen schreiben, Lebenslauf, das ist ja 'ne große Sache und man kann verdammt viel falsch machen, was das angeht. Und man kann auch verdammt viele Bewerbungen schreiben, wenn es nicht klappt. Und ich hab auch schon geäußert, dass ich das nicht machen will mit denen, sondern hier bieten die das ja an, das mittags mit der (Name der Projektleiterin, S.W.) zu machen oder was weiß ich mit wem ... Und die Unterstützung brauch ich auf jeden Fall.“ (m, Zafer, 85)

Zentrale Unterstützungselemente für die Peers:

Zu Beginn: Orientierung und strukturelle Unterstützung
Schaffung von Aushandlungsoptionen über den individuellen Zuschnitt der Unterstützung
Entwicklung einer passgenauen Begleitstruktur, die Delegationsoptionen eröffnet
Austauschmöglichkeiten der Peers untereinander

Auch im Zusammenhang mit befürchteten Schwierigkeiten zwischen den zu betreuenden Schülerinnen und Schülern oder zwischen diesen und den Peers ist die Unterstützung der Mobilen Jugendarbeit wichtig:

„... wenn die Jugendlichen nicht auf einen hören, aber dann würden wir uns ja erst bei (Name der Projektleiterin, S.W.) melden, dass sie mit denen redet.“ (m, Fatih, 345)

Deutlich wird, dass die Begleitung durch die Mobile Jugendarbeit sie vor allem vor Überforderungen schützt, was angesichts der Zielgruppe der Peers von besonderer Bedeutung ist. Die Projektleitung und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Mobilen Jugendarbeit werden als Unterstützungsinstanz wahrgenommen, die jederzeit hinzugezogen werden kann, und die Peers scheuen sich nicht, eigene Grenzen zu benennen und auch einzugehen. Hierbei ist die Beziehung von großer Bedeutung:

Das Eingeständnis von mangelnden Kompetenzen und Wissenslücken ist in diesem Setting möglich und in keiner Weise beschämend. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Beziehungsarbeit, die die Peers leisten, in hohem Maße Wertschätzung durch die Projektleitungen erfährt. Ein weiterer Aspekt der unterstützenden Rahmenbedingungen für die Peers stellen die – sofern diese praktiziert und gepflegt werden – Kontakte zwischen den Peers untereinander dar. Von den meisten Befragten werden sie als sinnvoll erachtet, teilweise ausdrücklich gewünscht oder auf einer informellen Ebene bereits vollzogen, was voraussetzt, dass sich im Bekanntenkreis weitere Peers befinden:

„Ich habe ihre Berufswünsche, Schulen, alles was sie wollen, durchgesprochen. Irgendwann kommt man an einen Punkt, wo man sagt: ‚Aber was mache ich jetzt?‘ Dass man hier ein bisschen an seine Grenzen kommt und dann nicht so genau weiß, wie begleite ich die jetzt weiter? Und da hatte ich einen erfahrenen Peer angesprochen. So die Aktion, die Tätigkeit hat mir halt gefehlt. Einfach, dass mir jemand gesagt hätte, das könntest du noch machen.“ (w, Amina, 500)

„Ich konnte mich halt mit meiner Schwester austauschen und noch mit einem anderen Freund, der bei mir in der Klasse war und der auch als Peer tätig war.“ (m, Mesut, 381)

Diejenigen, die Kontakt zueinander haben, scheinen diesen auch rege zu nutzen. Im Mittelpunkt steht dabei v.a. ein methodischer Austausch:

„Ja, ja, da hab ich ihn gleich ausgefragt, was machst du eigentlich?“ (w, Aishe, 387).

Ein Treffen zwischen den Peers kann somit v.a. methodisch anregend und bereichernd wirken, die Unterstützung der Mobilen Jugendarbeit aber nicht ersetzen. Angesichts zeitlicher Eingebundenheit gibt es jedoch auch Grenzen:

„Da muss man dazu sagen, das ist einfach etwas, was den normalen Zeitrahmen einfach sprengt. Natürlich wäre es interessant gewesen, aber wer nimmt sich die Zeit für alles, was immer interessant ist?“ (w, Sabrina, 71)

Anhand der Interviewaussagen wird deutlich, dass der Bedarf an Austausch im Verlauf der Mentoring-Tätigkeit wächst. Während zum Projekteinstieg diesbezüglich noch kaum Bedarf formuliert wird, steigt dieser mit den Erfahrungen zunehmend.

Vor dem Hintergrund der Äußerungen der Peers wird die Notwendigkeit einer hoch dynamischen, prozessorientierten Unterstützungsstruktur deutlich, die sich den jeweiligen Bedarfen flexibel anpasst.

4.4.2. Kooperationsebene zwischen Projektleitung und Schule

Die beteiligten Stuttgarter Hauptschulen als die direkten Projektpartner verweisen aus ihrer Perspektive auf relevante Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation und Umsetzung. Dieser Blickwinkel ist insbesondere deshalb so wertvoll, da die Schulen einerseits Bezug zum gesamten Netzwerk aus Schülerinnen, Schülern, Peers und Projektleitung haben und andererseits mit denselben Intentionen für die Zielgruppe agieren. Auf diese Weise liefern sie wichtige Impulse für die Gestaltung der Kooperationsebene und der Hilfestellungen im Übergang.

Seit weit über 10 Jahren bestehen Kooperationsbeziehungen zwischen dem Caritasverband bzw. der Mobilen Jugendarbeit und den beteiligten Schulen – zum Haus 49 seit nunmehr fast 20 Jahren. Diese Verbindungen sind nicht nur auf der Grundlage von Schulsozialarbeit gewachsen, die erst vergleichsweise kurz an den beiden Schulen besteht, sondern fußen auf langjährigen Kooperationen im Rahmen von Berufsorientierungsprojekten (wie z.B. „Ready-Steady-Go“) Lernhilfen und Streitschlichterausbildungen. Diese lange Tradition der Zusammenarbeit hat dazu geführt, dass vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Institutionen entstanden sind, auf deren Basis es erheblich leichter ist, neue Projektkooperationen miteinander einzugehen, als dies für neue Kooperationspartner wohl möglich ist. Hiervon profitierte „Freunde schaffen Erfolg“ in hohem Maße:

„Also, ich war insofern überzeugt, weil ich die Arbeit unserer Schulsozialarbeit und von der Mobilen sehr schätze. Das ist ein sehr gutes Team und die standen da voll dahinter.“ (Rektorin, 28)

Die Einrichtung einer kompetenten externen Projektleitung, die die Kooperation mit den Schulen pflegt und das Projekt in Abstimmung mit den Bedarfen vor Ort plant, durchführt und rückkoppelt, sehen die Schulen als grundlegende Notwendigkeit an:

„Was wichtig ist, ist, dass eine Projektleitung da ist. Und die Stelle muss finanziert werden, das muss jemand übernehmen und das können wir als Schule nicht tun und die Organisation ist, denke ich, vom Umfang her so groß, dass die ein Klassenlehrer nicht leisten kann neben all dem anderen, was sonst an Aufgaben zu tun ist ... Die Projektleitung kann ein Lehrer so nicht leisten.“ (Rektorin, 84)

Sowohl für die Peerakquise als auch für die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist es relevant, dass die Projektleitung für die Umsetzung des Konzeptes an bestehende Beziehungen anknüpfen kann. Dies entlastet die Akteure an den Schulen von zusätzlicher Schnittstellenarbeit und der Notwendigkeit, als Bindeglied zwischen Projektträger und Schülerinnen/Schülern bzw. Peers agieren zu müssen. Generell wirft die Kooperation mit außerschulischen Projektpartnern für die Schulen jedoch auch Fragen der Zuständigkeit auf, die vor allem zwischen Projektträger und Schulleitung diskutiert und geklärt werden müssen:

„Man muss sich überlegen, wenn man Projekte mit außerschulischen Partnern an die Schule nimmt, ohne selbst die Projektleitung zu haben, dann kann man es ganz wenig steuern, weil man ja nicht dienstlich berechtigt ist gegenüber der Projektleitung ... Und die Frage ist wirklich: Wie geht man damit um?“ (Rektorin, 56)

Dies ist eine grundsätzliche Fragestellung, die angesichts zunehmender Kooperationen der Schulen mit außerschulischen Akteuren stark an Relevanz gewinnt. Hinsichtlich der konkreten Anforderungen an die Projektleitung verweisen die Schulen auf hierfür notwendige Projektsteuerungskompetenzen. Die Projektleitung müsse als Führungskraft die verschiedenen Akteure des Projektes gleichermaßen im Blick behalten können und eine gemeinsame Bezugsebene gestalten bzw. schaffen. Dabei formulieren die Schulen den Bedarf, dass ihre jeweiligen Wünsche und Vorstellungen über die Projektarbeit und Kooperation individuell berücksichtigt werden können und ihnen nicht ein starres Projektkonzept übergestülpt wird. Während beispielsweise in einer der beteiligten Schulen ein großes Interesse und ein hoher Bedarf an Mitgestaltung und Mitsprache formuliert wurde, wies die andere befragte

Schule eher auf die Notwendigkeit der Entlastung durch eigenständiges Agieren der Projektleitung hin. Um die Projektkooperation langfristig auf eine tragfähige Basis zu stellen, ist für die beteiligten Schulen – auf der Grundlage der gemeinsam entwickelten konzeptionellen Rahmung – die Standardisierung des Konzeptes von zentraler Bedeutung. Auf diese Weise kann z.B. im Falle von personellen Veränderungen in der Projektleitung auf Vereinbarungen zurückgegriffen werden und die Kooperation von einer individuellen Ausgestaltung der Beziehung entkoppelt werden. Hierzu zählen:

- eine deutliche Struktur und Zielgerichtetheit der Aktivitäten
- festgesetzte Absprachemodalitäten
- Transparenz in der Projektsteuerung
- klare Aufgabenverteilung zwischen Projektleitung und Schule
- routinierte Abläufe
- Zeitpläne, die an den Schulrhythmus angeglichen sind

Auf inhaltlicher Ebene ist durch die geteilte Fokussierung auf die Unterstützung der Übergänge in die nachschulische Lebensphase eine enge Verzahnung und Abstimmung der Bausteine in der Berufswegeplanung notwendig. Insbesondere ist die zeitliche Anbindung der Projektaktivitäten an den Schulrhythmus für die Schulen relevant und sinnvoll. Die Tatsache, dass Berufsorientierungsbausteine personell bei der Projektleitung gebündelt werden, erleichtert es allen Akteuren, auf einer gemeinsamen Wissensgrundlage zu agieren:

„Also, sie hat ja, was die Berufsorientierung angeht, schon eine federführende Rolle gespielt. Sie war immer bei Ready-Steady-Go dabei, bei den Bewerbungstagen, hat das organisiert. Von daher gab es da eine enge personelle Verzahnung. Und aufgrund dessen geh ich davon aus, dass die Erfahrungen von dort weitergegeben wurden an die Peers.“ (Konrektor, 94)

Aufgrund der gemachten Erfahrungen gibt es Stimmen aus den beteiligten Schulen, die für einen noch früheren Beginn des Mentorings plädieren, um nachhaltigere Erfolge erzielen zu können:

„Das Projekt setzt ja eigentlich erst im zweiten Halbjahr Klasse 8 ein und da ist es für diese Verhaltens- und Mitarbeitsnoten ja schon fast zu spät.“ (Rektorin, 53)

Hierbei steht insbesondere die noch stärkere Verzahnung der informellen Lernprozesse des Mentorings mit schulischen Perspektiven im Vordergrund.

Perspektive der Lehrkräfte

Grundsätzlich nehmen die Lehrkräfte eine steigende Diversität von Projekten im Bereich der Berufsorientierung an ihren Schulen wahr und sehen es als eine große Herausforderung an, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen diese unterschiedlichen Bausteine gut miteinander zu verzahnen und in den Schulalltag zu integrieren bzw. an dessen Logik anzubinden. Die Klassenlehrerinnen der am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler bringen vor dem Hintergrund ihrer Perspektive zusätzliche Hinweise auf notwendige Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation mit außerschulischen Projekten. Dadurch, dass mit „ihren“ Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird, formulieren sie vor allem die Notwendigkeit der Transparenz. Hierzu gehörte zunächst die Einbeziehung der Lehrkräfte in Überlegungen, wer von den Schülerinnen und Schülern diese Form der Unterstützung dringend bräuchte:

„Da überlegt man natürlich, wer hat wirklich zu Hause keine Unterstützung? Und wenn da ein großer Bruder ist, der helfen kann, dann nimmt man nämlich den, der keinen großen Bruder hat ... Also wir durften im Prinzip sagen, wen wir uns vorstellen können oder bei wem wir es als sinnvoll erachten.“ (Lehrerin, 69)

Die Möglichkeit, diese Einschätzungen schon vor Projektstart gemeinsam mit der Projektleitung zu diskutieren, gibt ihnen die Gelegenheit, eine Grundlage für die Kooperation mit der Projektleitung frühzeitig zu bahnen und an die individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler anzubinden.

Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, dass vonseiten der involvierten Lehrkräfte recht unterschiedliche Wünsche bezüglich des Informationsaustausches und der Rückmeldungen über den Projektverlauf benannt werden. Dies birgt die Notwendigkeit für Projektakteure, sich auf die unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen vor Ort einzulassen, eine passgenaue Austauschplattform zu initiieren und diese gemeinsam vor Ort zu etablieren. Dabei spielen vor allem zwei Aspekte gegeneinander: einerseits die knappen zeitlichen Ressourcen an den Schulen und damit einhergehend die Zurückhaltung der Lehrkräfte, hier noch weitere Energien einzubinden. Zum anderen gab es vonseiten der Projektleitung keine fest etablierte Rückkoppelungsstruktur zu den Lehrkräften, die diese Zeitressource offensiv eingefordert hätte. Der Bedarf nach mehr Austausch wurde in den Interviews zwar formuliert, jedoch aufgrund enger zeitlicher Spielräume gleichzeitig auch der Ruf nach pragmatischen Rückkoppelungen, z.B. in Form von Kurzberichten, aufgeworfen. Trotz dieser Widersprüchlichkeit formulierten alle befragten Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Einblick in den Verlauf und die Ergebnisse des Projektes:

„... Also, dass wir wissen: Was läuft da zwischen den Peers und den Schülern?“ (Lehrerin, 32)

Hierbei geht es einerseits um reinen Informationsaustausch, andererseits wollen sie im Blick behalten, wie es um die Unterstützungsleistung für jeden einzelnen Schüler bestellt ist und wer noch zusätzliche Hilfestellung benötigt:

„... Dass man dann auch entscheidet: Bei dem Schüler macht es keinen Sinn, was kann man statt dessen unternehmen? Oder wie ändert man die Situation?“ (Lehrerin, 43)

Einige der befragten Lehrkräfte verweisen auch auf die Chance, durch das Projekt Synergieeffekte zu nutzen, z.B. indem eine Austauschplattform für Lehrkräfte und Projektakteure etabliert wird. Darin sehen sie auch Möglichkeiten, eigene Wahrnehmungen und Bedarfe an die Peers zurückzuspiegeln:

„Die eine Peer, die früher meine Schülerin war, hat zwei relativ schüchterne Mädchen zu betreuen. Und da wäre es gut, wenn man da mal zusammensitzen würde und ihr 'nen Tipp geben könnte, kannst du die mal da und da pushen oder mal in der oder der Richtung nachfragen?“ (Lehrerin, 34)

Die punktuell von den Lehrkräften selbst eingeholten Informationen über den Verlauf des Projektes sind jedoch auch im Zusammenhang mit den gewachsenen Kooperationserfahrungen zu verorten. Dadurch, dass das Projekt auf bestehende Kooperationsstrukturen aufbaut und die Akteure sich gegenseitig persönlich und in ihrer Methodik kennen und schätzen, wird hier ein Vertrauensvorschuss gewährleistet:

„Ich glaube, dass es der Knackpunkt ist, dass wir die Mobile gut kennen. Dass sie auch regelmäßig an der Schule sind und man sich austauschen kann. Dass die die Fäden in der Hand haben, sonst würde das nicht funktionieren. Also wenn da irgendwer kommen würde und würde mit einem Projekt mit unseren Schülern – und das in diesem lockeren „Nebenher“-Rahmen – und wir wüssten so vieles nicht wirklich genau, ich glaube nicht, dass das funktionieren würde ... Weil, wenn sonst jemand kommen würde, würde ich das ganz, ganz genau wissen wollen, was die machen. Aber dieses Vertrauensverhältnis hier ist einfach vorhanden.“ (Lehrerin, 79 - 86)

Die Rückmeldungen aus den Schulen verweisen auf die Notwendigkeit einer einerseits hoch standardisierten Grundlegung der Kooperationsbeziehung: Es ist ein großer Bedarf an Strukturiertheit und Klärung zeitlicher Abläufe und personeller Zuständigkeiten für die reibungslose Integration des Projektes in den Schulrhythmus.

Andererseits wird anhand der individuellen Bedarfe an Einblick in das Projektgeschehen aber auch deutlich, dass gleichzeitig jeweils bedarfsorientiert ausgehandelt werden muss, welchen Raum die Rückkoppelung an die Schulen einnehmen kann und muss. Hierfür kann und darf es kein starres Konzept geben.

4.4.3. Projektleitung

Das hochkomplexe System aus kooperierenden Institutionen und Akteuren miteinander in Beziehung zu setzen und hierfür die bestmöglichen Bedingungen zu bereiten, ist Aufgabe der Projektleitung. Die besondere Herausforderung ergibt sich speziell daraus, dass die Vermischung aus inhaltlicher Arbeit und Projektmanagement es notwendig macht, auf den unterschiedlichsten Ebenen mit jeweils anderen Erwartungen konfrontiert zu sein.

Aufgabenbereiche der Projektleitung

Akquise der Peers und Auswahl der SchülerInnen
Unterstützung der SchülerInnen
Unterstützung der Peers
Repräsentation und Dissemination
Kooperation mit den Schulen
Mittelakquisition
Kooperation mit dem Stiftungskreis
Kontaktpflege zu potenziellen Ausbildungsbetrieben

Anhand der Aufgabenfelder lassen sich folgende Herausforderungen bezüglich der Umsetzung der Projektkonzeption beschreiben:

Auf der Ebene der Akquise der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer gilt es einerseits die engen Vorgaben der Konzeption zu erfüllen, andererseits setzt dies voraus, dass der Pool an potenziellen Mentorinnen und Mentoren eine mögliche Auswahl überhaupt zulässt. Unabdingbar hierfür ist deshalb die Rückgriffmöglichkeit auf vorhandene Beziehungsstrukturen vor Ort. Ohne Schlüsselpersonen, die dafür Hilfestellung leisten können, ist die Akquise dieser speziellen Ehrenamtlichen sehr schwierig. Sie setzt gewachsene Strukturen und bestehende Kontakte zu jungen Erwachsenen voraus:

„Also ich denke, der größte Knackpunkt, mit dem das Projekt lebt oder stirbt, ist die Frage: Kriegt man die Peers? ... Wenn man niemand im Stadtteil hat, der sich auskennt, der 'ne lange Verbindung schon zu ehemaligen Schülern hat, dann ist das glaube ich sehr, sehr schwierig ... Wenn das ein ganz neues Team ist, hat man, glaube ich, fast keine Chance. Und man braucht einen verlässlichen

Partner, der immer wieder dran bleibt und auch immer wieder das Projekt überall vorstellt, sodass man das Gefühl hat: O.k., der hat auch den Blick auf den nächsten Jahrgang: Wen könnte man als nächstes nehmen?“ (Projektleitung, 57)

Auch wenn sich der Zugang zur Zielgruppe dadurch leicht gestaltet, als dass dies über die Schulen einfach möglich ist, gilt es hierbei die Herausforderung zu meistern, einerseits das Projekt attraktiv zu bewerben und andererseits Zugangsbarrieren möglichst niedrig zu halten. Damit das Projekt auf einer sinnvollen Beziehungskonstellation fußt, ist es an dieser Stelle wichtig, die beteiligten Lehrkräfte mit einzubeziehen: Gemeinsame Vorüberlegungen, für welche Schülerinnen und Schüler die Teilnahme besonders wichtig wäre, sind hilfreich, um dann diejenigen, die sich nicht für die freiwillige Teilnahme gemeldet haben, nochmals ansprechen zu können. Andererseits ist es wichtig darauf zu achten, dass auch zurückhaltende Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, diese Form der Hilfe anzunehmen:

„Zum Teil haben sich vor allem die Mädchen nicht gemeldet, und dann ist man auf die zugegangen und hat noch mal gefragt.“ (Projektleitung, 73)

Grundsätzlich ist es jedoch von hoher Bedeutung, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme gewahrt bleibt, was sich dann auch in der Motivation während der Projektteilnahme widerspiegelt.

Die Unterstützung der Schülerinnen, Schüler und Peers im Verlauf des Projektes bildet für die Projektleitungen das Herzstück ihrer Arbeit. Dabei gilt es zunächst die Grundlage für alle weiteren Projektschritte zu legen, indem möglichst gute Beziehungskonstellationen für die Zusammenarbeit gefunden werden. Hierfür sind folgende Aspekte besonders relevant:

- Sowohl Peers als auch die Jugendlichen können ihre Wünsche äußern, bestehende Sympathien haben hohe Priorität.
- Die beruflichen Erfahrungen der Peers und Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler finden Berücksichtigung.
- Die Beziehungskonstellation eröffnet Gelegenheiten biografischen Lernens (z.B. ein selbstbewusster Peer arbeitet mit einem/einer zurückhaltenden Schüler/in).
- Das Engagement im Rahmen der Mentoring-Beziehung wird nach außen sichtbar gemacht und es werden Strukturen der Anerkennung geschaffen (symbolische Vertragsunterzeichnung in einem wertschätzenden Rahmen, Dankesworte an die Peers im Rahmen der Schulentlassfeier, Zertifizierung der Teilnahme am Projekt).

Eine zentrale Herausforderung für die Projektleitung ist es, die unterschiedlichen Bedarfe an Unterstützung der Peers nicht aus den Augen zu verlieren und dabei in vielen Fällen selbst unterstützend und beratend mit involviert zu sein. Dies unterscheidet die Anforderungen der Projektleitung sicherlich von denen der „klassischen Mentoring-Projekte“ und hängt mit der besonderen Zielgruppe der Peers zusammen:

„... Weil man darf einfach nicht vergessen: Die Peers sind selber Hauptschulabgänger und haben zwar 'ne Ausbildung, aber im Grunde nicht das Fachwissen zum Bewerbungen schreiben.“ (Projektleitung, 5)

„Also es ist ganz klar, dass die Peers eigentlich sehr viel leisten müssen ... Und was man dann eben auch nicht vergessen darf ist, dass die Peers eben eigentlich unser Klientel sind. Das heißt, dass die Peers eigentlich auch Probleme mitbringen.“ (Projektleitung, 39)

In der Praxis der Begleitung des Mentoring-Gefüges bedeutet dies, eine je individuelle Balance an zugestanderener und zugemuteter Eigenständigkeit versus angebotener Entlastung zu finden:

„Da gibt es welche, die machen das, die wollen auch wenig Unterstützung, die kommen mit eigenen Ideen. Da geht es eher drum, dass ich deren Ideen absegnen ... Dann gibt es welche, wo ganz klar ist: Die sind auch sehr engagiert, aber die wollen da schon viel Unterstützung und brauchen auch klare Anweisungen, was jetzt wie laufen soll.“ (Projektleitung, 38)

Dabei machen die Projektleitungen gute Erfahrungen mit einer individualisierten, bedarfsorientierten Unterstützungsstruktur. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass es keine standardisierte Form der Unterstützung für die Peers gibt, sondern diese jeweils individuell ausgehandelt und gestaltet wird. Dieser Beziehungspflege wird jedoch höchste Priorität zugesprochen:

„Man versucht mit denen was aufzubauen. Dann kommen die halt auch jeden Tag vorbei und wollen quatschen, wollen einen besuchen. Und das bedeutet, dass das natürlich ganz viel Zeit in Anspruch nimmt, die ja nirgends in der Konzeption auftaucht.“ (Projektleitung, 101)

Aufgabe der Projektleitung ist, neben der unmittelbaren Arbeit im Netzwerk der Akteure auch zusätzliche Mittel zu akquirieren, Kooperationen zu Betrieben aufzubauen und zu pflegen und für die Dissemination der Projektergebnisse zu sorgen. Dabei wurden auf unterschiedlichen Ebenen wertvolle Ressourcen erschlossen:

- Sach- und Geldspenden für die direkte Arbeit der Peers und Jugendlichen
- Aufbau eines Netzwerkes an Betrieben, die den Projektteilnehmenden Erfahrungsräume in den Unternehmen eröffneten (Praktika, Eignungstests, Gespräche)
- fachliche Verbreitung durch die Teilnahme an Symposien und Fachveranstaltungen, Veröffentlichungen
- Teilnahme an Wettbewerben und Ausschreibungen (Auszeichnung des Projektes durch die Alfred Töpfer-Stiftung, Vergabe des „Best Practice Awards“ durch die Türkische Gemeinde Deutschland)

Die Kooperation mit den beteiligten Schulen wird insbesondere von der großen Offenheit und dem Vertrauen positiv beeinflusst, das sich auf Grundlage der langjährigen Kooperationserfahrungen aufbauen ließ. Hiervon profitieren die Projektleitungen erheblich:

„Die sind immer ganz offen für alles und geben uns wirklich auch sehr großzügig Freiräume und eben auch Einblicke.“ (Projektleitung, 20)

Auch wenn die Schule der Ort ist, an dem das Projekt in starkem Ausmaß angebunden ist, sehen sich die Projektleitungen als Hauptverantwortliche für die Umsetzung und Koordination der Akteure. Die Schulen dann auch in die Projektarbeit mit einzubeziehen, stellt sich als eine große Herausforderung heraus, da sie mit einer Umverteilung von Einfluss innerhalb des Projektes einher geht. Die Erfahrung, dass Schulen als Kooperationspartner mehr sein wollen als lediglich „Ausübungsorte“ für das Projekt war eine Erkenntnis, die sich im Laufe der Projekterfahrungen herauskristallisierte:

„Also nach und nach hat man dann überlegt, wie man die Schulen besser einbinden kann.“ (Projektleiterin, 91)

Als zentral wichtig für die Kooperation werden vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen insbesondere die Klärung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten beschrieben. Darüber hinaus wird ein regelmäßiger Austausch als notwendig erachtet, um die Transparenz und Verzahnung zwischen Schule und Projekt zu gewährleisten. Des Weiteren gibt es Überlegungen, die Peers noch stärker sichtbar in den schulischen Kontext einzubinden: als Gesprächspartnerinnen und -partner zur Berufsorientierung oder beispielsweise zur Unterstützung an den Elternabenden.

Projektfinanzierungen schlagen sich nie lediglich monetär nieder, sondern prägen in unterschiedlichem Ausmaß Struktur und Atmosphäre von Projekten mit, sei es bezüglich der an die Finanzierung geknüpften Vorgaben und Erwartungen, die erfüllt werden müssen, oder sei es in

Hinblick auf die Frage von Perspektiven der Weiterfinanzierung. Das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ fußt auf einer Stiftungsfinanzierung, die einher ging mit der Etablierung einer kontinuierlichen Kooperation mit einem sogenannten Stiftungskreis. Dabei gab es anfänglich große Verunsicherungen angesichts einer neuen Struktur der Kooperation:

„Das war halt untypisch. Also normalerweise geben die Geldgeber Geld und dann fragen sie nach zwei Jahren nach dem Abschlussbericht. Aber bei dem Projekt war es halt ganz anders. Sie wollten alles wissen, informiert sein und zum Teil auch mitsprechen.“ (Projektleitung, 19)

Aus diesen Erfahrungen heraus verweisen die befragten Projektleitungen auf die Notwendigkeit, diese Kooperation zu strukturieren und zu rahmen, damit nicht unnötig Energien und Motivationen verpuffen:

„Man muss einfach von Anfang an feste Strukturen haben, wo klar ist: Wer entscheidet? Wer hat was zu sagen? Inwiefern ist 'ne Einmischung gewollt und auch o.K., und inwiefern bindet sie einfach sehr viel Energie?“ (Projektleitung, 27)

Damit die unterschiedlichen Perspektiven gewinnbringend integriert und als Ressource für das Projekt nutzbar werden konnten, war ein hohes Maß an Vermittlungsarbeit zwischen unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zu leisten. Dabei prallten im Erleben der Projektleitungen unterschiedliche Erfolgsdefinitionen und Wahrnehmungen aufeinander:

„Das sind einfach Wirtschaftsleute ... und ich als Sozialpädagogin, wir sprechen nicht die gleiche Sprache. Und bis wir das erkannt haben und bis dann jeder das Vertrauen hatte, den anderen so stehen zu lassen und schon mal zu sagen: Ich akzeptiere das, wie du arbeitest!“ (Projektleitung, 23)

Ein zentraler Punkt bildeten hierbei die unterschiedlichen Definitionen von Erfolg:

„Wie lässt sich Erfolg messen? Die wollten feste Zahlen ... und wenn ich dann erzählt habe, dass die Peers zu den Jugendlichen jetzt 'ne Vertrauensbasis haben, dann war das wenig anerkannt als Qualität, sondern selbstverständlich.“ (Projektleitung, 21)

Trotz der energiebindenden Vermittlungsarbeit resümierten die befragten Projektleitungen die Kooperation als bereichernd und gewinnbringend, wenngleich sie sich herausfordernder gestaltete, als ihnen zunächst klar war:

„Ich finde es toll, dass sich Stiftungen oder auch Privatleute für so etwas interessieren und ihr Kapital dafür geben. Und man muss auch sagen, so ein Projekt wäre ohne das nicht möglich gewesen ... Ich würde sagen, es ist 'ne gute Möglichkeit und auch empfehlenswert, wenn die Rahmenbedingungen klar sind.“ (Projektleitung, 27)

In Hinblick auf den Gewinn dieser Zusammenarbeit sind es neben den inhaltlichen Impulsen für die Projektarbeit insbesondere die Kontakte, die sich auf diese Weise erschließen lassen konnten. Dabei fungierten die Stiftungsmitglieder als Türöffner mit unschätzbarem Wert:

„Wir waren dann sofort beim Geschäftsführer oder beim Personalchef und hatten mit dem Gespräche. Also der Stiftungskreis als Türöffner, als Kontaktperson, als Netzwerker ist total wichtig. Und es ist was ganz anderes als wenn da jetzt drunter steht: Sozialpädagogin.“ (Projektleitung, 32)

In Hinblick auf das skizzierte, dichte Netz von unterschiedlichsten Akteuren und Aufgabenfeldern kristallisiert sich die Rolle der Projektleitung als die Stelle heraus, an der alle Fäden des Projektes zusammenlaufen. Aus dieser Logik heraus fokussiert sich der Erfolgsdruck sehr stark auf die Person der Projektleitung:

„Ich finde das bei so einem Projekt ganz schwierig, weil man halt irgendwie so ein bisschen ein Puffer ist zwischen allen: Also von außen werden Zahlen erwartet, Erfolge erwartet. Auf der anderen Seite bin aber nicht ich das, die das mit den Schülern jetzt erarbeitet, sondern das sind meine Peers, die das machen sollen ... Dann kommen Schüler nicht, aber das bin ja ich nicht, die nicht kommt, aber ich habe trotzdem Verantwortung dafür, dass er nicht erscheint oder unregelmäßig nur kommt oder unpünktlich ist. Auch andersrum: Dann kommen irgendwelche Peers nicht oder melden sich nicht. Und dann auch gegenüber den Schülern in der Situation eigentlich nicht derjenige zu sein, der nicht zuverlässig war, aber das ja sozusagen abpuffern zu müssen – das finde ich schon für mich so mit die größte Herausforderung, damit lernen umzugehen. Entweder irgendwann zu akzeptieren: Ich muss die Verantwortung zurückgeben, das bin nicht ich, ich kann halt nichts machen, ich kann den nicht auf einmal umdrehen, oder ich kann halt nichts machen, wenn sie – obwohl sie Bewerbungen schreiben – keine Ausbildungsplätze finden. Ich hab die Stellen nicht. Ich hab die Kontakte nicht, ich kann das nicht machen und das find ich schon die größte Herausforderung, da irgendwie 'nen Weg für sich zu finden. So dass man auch noch glücklich und zufrieden ist.“ (Projektleiterin, 30)

Der hohe Erwartungsdruck von allen Seiten, der anhand dieser Interviewpassage deutlich wird, macht die Notwendigkeit eines kollegialen Austausches, der Rückbindung der gemachten Erfahrungen an Teamkolleginnen und -kollegen unabdingbar.

Notwendige Ressourcen aus Sicht der Projektleitung

In Hinblick auf eine Übertragbarkeit des Projektansatzes auf weitere Standorte wurde im Rahmen der Interviews mit den Projektleitungen nach hierfür notwendigen Rahmenbedingungen gefragt. Vor diesem Hintergrund verwiesen die Befragten auf die grundsätzliche Herausforderung an die Projektleitung, gleichsam auf unterschiedlichsten Ebenen als Ansprechperson für die mannigfaltigen Erwartungen und Bedarfe an Strukturierung und Unterstützung zur Verfügung zu stehen. Angesichts dieser Komplexität plädierten sie für die Notwendigkeit der Entkoppelung dieses Stellenprofils von anderen Aufgabenbereichen mit einer damit einhergehenden Ausstattung hierfür ausgewiesener Zeitressourcen. Diese besondere Form der Projektarbeit, die sich weniger auf der Steuerungsebene, als vielmehr mitten im Beziehungsgeflecht der unterschiedlichen Akteure verorten lässt, birgt große Herausforderungen:

„Das unterscheidet sich sehr stark, ob man ein Projekt anstößt und delegiert und organisiert, oder ob es eigentlich darum geht, als Projektleitung auch ganz eng mit den Menschen darin zu arbeiten. ... Ich finde, dass man in so einem komplexen System schon auf sich aufpassen muss, weil man so ein bisschen zerrieben wird zwischen allen Anforderungen, Erwartungen und Vorstellungen.“ (Projektleitung, 177)

In Hinblick auf die Umsetzung der Konzeption wurden insbesondere vorhandene Gestaltungsspielräume und damit zusammenhängend die Flexibilität der Akteure als großer Gewinn herausgestellt. Auf diese Weise war es möglich, das Projekt anhand der gemachten Erfahrungen inhaltlich weiterzuentwickeln ohne dabei an strukturelle Begrenzungen zu stoßen. So wurden beispielsweise die ursprünglich geplanten Qualifizierungseinheiten für die Peers in Einzelcoachings umgeformt, oder die Entlohnung der Peers von einem Pauschalbetrag in ein Stundenlohn-Modell umgewandelt, um der individuellen Ausgestaltung der Peer-Mentoring-Beziehung gerechter werden zu können. Diese Offenheit in den Gestaltungsmöglichkeiten setzt ein dynamisches Verständnis der Projektkonzeption voraus. Begrenzung erfuhr dieses in der – an das Finanzierungsmodell geknüpften – Vorgabe des Erreichens einer bestimmten Anzahl an Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer. Diesbezüglich plädierten die Befragten für ein offeneres Modell, um mehr Spielräume für die Umsetzung zu haben:

„Dass man nicht mehr diese fest vorgegebenen Zahlen hat. Dass es nicht unbedingt acht oder neun Peers sein müssen, dass es nicht unbedingt 50 % der Klasse sein müssen, weil man dann auch mehr Spielraum in der Handhabung hat. Man kann dann auch schneller sagen: Ja gut, dann passt das da nicht, dann ist der Peer eben raus. Und hat nicht sozusagen im Hinterkopf gleichzeitig den Druck: Mist, ich muss ja irgendwie nachbesetzen, wo krieg ich so schnell jemanden her? ... Sobald man halt Zahlen hat, wird es da schwierig, weil man dann halt doch im Hinterkopf hat, irgendwie muss ich es halt voll kriegen.“ (Projektleitung, 16)

Auch wenn der besondere Wert der Auswahl der Peers nach festen Kriterien grundsätzlich von den Projektleitungen als sinnvoll und gewinnbringend erachtet wird, werten sie aus ihrer Erfahrung heraus das Festhalten daran in manchen Fällen als nicht unbedingt zwingend notwendig. Vielmehr plädieren sie auch hier für die Möglichkeit eines flexiblen Umgangs, ohne gleichzeitig die Kontur des Projektes dadurch zu unterlaufen. In ihren Augen liegt der Hauptgewinn des Mentorings in der Beziehung, die zwischen dem Peer und dem Mentee entstehen kann. Dabei kann es in einigen Fällen von Vorteil sein, von der ganz strengen konzeptionellen Rahmung Abstand zu nehmen und die engen Kriterien aufzuweichen:

„... Mehr auf das Individuelle abzielen, sagen können: Da hab ich einen Jungen, wo ich denk, da ist kein Vater zu Hause, dem würd vielleicht auch so ein bisschen eine ältere Vaterfigur gut tun. Also nehm ich da 'nen älteren Peer.“ (Projektleitung, 12)

5. Resümee

Eine wesentliche Grundlage für die Übertragung dieses speziellen Mentoring-Ansatzes auf weitere Standorte ist die strukturelle Vernetzung des Projektträgers; sie ist die zentrale, erfolgsrelevante Voraussetzung. Angesichts der Vielschichtigkeit des Projektes – einerseits unterschiedliche Bezugsebenen (Schülerinnen und Schüler, Peers, Schulen), andererseits daraus resultierende differenzierte Bedarfe an Unterstützung, Begleitung und Einbindung – zeigt sich die Notwendigkeit, diese Perspektiven zu bündeln und zu integrieren. Dies gelingt dann, wenn Projektträger das gesamte Netzwerk im Blick haben und auf eine gewachsene Struktur der Kooperation aufbauen können, also entsprechende Strukturen nicht erst mit Projektbeginn etabliert werden müssen. Durch die Anbindung des Projektes „Freunde schaffen Erfolg“ an bekannte und erprobte Kooperationsbeziehungen bzw. Unterstützungsleistungen durch die Mobile Jugendarbeit konnte auf unterschiedlichen Ebenen entscheidend profitiert werden.

Im Kontext der Zusammenarbeit zwischen den Peers und den Schülerinnen und Schülern, in der Kooperation mit den beteiligten Schulen und auch vor allem mit der Akquise der Peers wird die grundlegende Bedeutung der strukturellen Vernetzung als die zentrale Voraussetzung für ein derartiges Projekt deutlich:

• Perspektive der Projektleitung/Projektträger

Nur mit genauer Kenntnis des lokalen Übergangsmanagements an den Standorten lässt sich eine bedarfsgerechte Unterstützung etablieren und eine Überfrachtung der lokalen Übergangsstruktur vermeiden. Die Vernetzung der Akteure vor Ort ist dabei eine Grundvoraussetzung. Die Mobile Jugendarbeit bzw. die Caritas als Projektträger verfügen dabei über bestmögliche Voraussetzungen angesichts ihrer langjährigen, stadtteilbezogenen Präsenz.

• Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Der Zugang zum Projekt erfolgt über Strukturen der Schule, der Schulsozialarbeit und der Mobilen Jugendarbeit und knüpft damit an vertraute, z.T. langjährige Beziehungen zu hauptamtlichen Fachkräften der Jugendhilfe an. Gleichzeitig kann die Mobile Jugendarbeit durch ihre Kenntnis des lokalen Übergangssystems und stadtteilspezifischer Voraussetzungen weitere Unterstützung erschließen und im Kontext ihrer lebensweltorientierten Unterstützungsformen relevante Schlüsselpersonen (wie z.B. Gleichaltrige, Eltern, Institutionenvertreterinnen und -vertreter) in die Hilfestrukturen integrieren.

• Perspektive der Peers

Die Akquise der Peers gelingt unter Einbeziehung von Schlüsselpersonen und -institutionen, die den Peers

aus ihrer Vergangenheit vertraut sind und mit denen sie positive Erfahrungen verbinden. Die Basis eines Pools aus potenziell verfügbaren jungen Erwachsenen stellt die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Akquise dar. Ohne die Rückgriffsmöglichkeit auf Personen, die diese Verbindungen zu „Ehemaligen“ pflegen und halten, ist die Akquise mühsam und wenig Erfolg versprechend.

• Perspektive der Schulen

„Freunde schaffen Erfolg“ baut auf eine langjährige, gewachsene Kooperationsbeziehung auf und kann deshalb sowohl mit hohem Vertrauensvorschuss agieren als auch auf der Grundlage der Kenntnis der Voraussetzungen vor Ort das Projekt passgenau an die lokalen Bedarfe anbinden.

Vor dem Hintergrund des besonderen konzeptionellen und strukturellen Projektzuschnitts lassen sich folgende relevante Eckpunkte für eine gelingende Umsetzung herausstellen:

Ebene der Peers

Junge (ehemals benachteiligte) Erwachsene als Ehrenamtliche zu gewinnen und in eine langfristig angelegte Unterstützungsstruktur einzubinden, erfordert eine sensible Akquise sowie ein hohes Maß an Wertschätzung und Vertrauen, das dieser speziellen Zielgruppe entgegengebracht werden muss. Die „empfindsamen“ Punkte liegen damit insbesondere in der Akquise und in den Erstgesprächen mit den Peers. Damit einher geht die Notwendigkeit der Anerkennung der Erfahrungen und Leistungen dieser jungen Erwachsenen: Momente der Wertschätzung sind insbesondere vor dem Hintergrund ihrer z.T. brüchigen Biografien von entscheidender Bedeutung. Angesichts der Tatsache, dass die Peers in allererster Linie aufgrund ähnlicher Erfahrungen und nicht – wie Paten – aufgrund langjährig angesammelter beruflicher Kompetenzen und Berufserfahrung agieren, ist es besonders wichtig, ihnen ein hohes Maß an Vertrauen entgegenzubringen. Gleichzeitig erfordert der Gewinn, der auf der Basis „geteilter“ Bildungsbiografien entstehen kann, auch die Notwendigkeit, zusätzliche Unterstützungsleistungen mit einzukalkulieren. Peer-Mentoring ist in diesem Sinne kein Selbstläufer und die Qualifizierung muss – im Vergleich mit Patenprojekten – vor diesem Hintergrund völlig anders konzipiert werden. Die Peers brauchen individuelle, passgenaue Unterstützung für ihre je eigene Mentoring-Tätigkeit. Auf diese können sie kaum „vorbereitet“ werden. Vielmehr sind im Prozess der ehrenamtlichen Arbeit bedarfsorientierte Unterstützungsleistungen notwendig. Dies stellt die Koordination und Unterstützung der Ehrenamtlichen vor ressourcenintensive Herausforderungen und verweist auf die Notwendigkeit eines hohen Maßes an Flexibilität.

Ebene der Schulkooperation

Angesichts einer Vielzahl an kooperierenden Projekten an Schulen ist es von großer Bedeutung, der institutionellen Bezugsebene genügend Raum und Zeit zuzugestehen. Hierzu zählen insbesondere der Aufbau und die Pflege persönlicher Kontakte. Dabei ist personelle Kontinuität von großer Bedeutung. Sie sorgt für die Stabilität und Verlässlichkeit der Kooperationsbeziehung. Gleichzeitig müssen jedoch auch Strukturen angelegt werden, die die Kooperation verankern und auch unabhängig vom persönlichen Engagement auf ein verbindliches Fundament setzen. Hierzu zählt die Notwendigkeit, Kooperation auch als gegenseitiges Zugeständnis zur Mitsprache zu verstehen. Diese einzuräumen und die Bedarfe vor Ort passgenau einzuflechten, ist eine notwendige Bedingung für eine Kooperation, von der beide Partner profitieren. Synergie-Effekte können nur dann genutzt werden, wenn Projekte nicht von schulischen Abläufen und deren Logik entkoppelt sind. Hierzu gehören deshalb Koordination sowie regelmäßige Formen des Austausches und der Absprache. Diese müssen als Gewinn und weniger als zusätzlicher zeitlicher Mehraufwand deutlich gemacht werden. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass durch mangelnden Einblick in Abläufe und Erfolge Projektergebnisse unsichtbar bleiben und „Projektmüdigkeit“ entsteht und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren nur noch als „zusätzliche Arbeit“ wahrgenommen wird. Gerade in Hinblick auf die Vielfalt außerschulischer Projekte an den Schulen ist es eine Herausforderung, den Gewinn, den Schulen aus Projekten ziehen können, deutlich herauszustellen und Ergebnisse zu präzisieren.

Ebene der Schülerinnen und Schüler

Unterstützung im Übergang kann nicht durch eine Form der Hilfestellung allumfassend geleistet werden. Vielmehr gilt es, eine Vielzahl an Unterstützungsmöglichkeiten zu verzahnen und dabei die Zielgruppe von den unterschiedlichen Perspektiven, Schwerpunkten und Beziehungen profitieren zu lassen. Schule, Gleichaltrige, Eltern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendarbeit oder auch Peers bilden je eigene wichtige Bausteine für die Unterstützung des Übergangs von der Schule in die darauffolgende Lebensphase. Sie stehen stellvertretend für unterschiedliche Aspekte und Schwerpunkte. Zentral ist dabei: Die Vernetzung dieser Akteure und die Offenheit für die daraus resultierenden je eigenen Unterstützungsleistungen sind maßgeblich relevant für eine gelingende Hilfestellung, die der Komplexität an Anforderungen und Herausforderungen gerecht wird.

Anhand der Erfahrungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler im Mentoring-Projekt wird eines deutlich: Der zentrale Gewinn liegt für sie darin, eine Perspektive und vor allem Hoffnung vermittelt zu bekommen. Die Peers verdeutlichen ihnen, dass es – wider allen anderslautenden

Zuschreibungen, mit denen sie sich auseinanderzusetzen haben – Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre Zukunft gibt. Die Peers machen den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass sie auch selbst einen entscheidenden Beitrag hierfür leisten (können) und Gestaltungsspielräume besitzen. Dies verweist auf die Notwendigkeit, junge Schulabgängerinnen und Schulabgänger weniger durch Hinweise auf ihre Defizite zu demotivieren, als sie vielmehr mit den ihnen offenstehenden Möglichkeiten zu motivieren. Von welcher Perspektive aus diese Form der Motivation geleistet wird, ist nicht entscheidend. Vor dem Hintergrund der Peers ist sie letztlich jedoch besonders glaubwürdig.

Literaturverzeichnis

Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg. Hrsg.: Sozialministerium Baden-Württemberg, Tübingen/Stuttgart. (<http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/jus>; Stand: 03.09.2008)

Dachverband der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart (Hrsg.): Mobile Stuttgart. Das Fachjournal der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart. Ausgabe 2009. Stuttgart.

Gaupp/Nora, Geier/Boris (2008): Stuttgarter Haupt- und FörderschülerInnen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Erhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. DJI. (http://www.dji.de/bibs/564_10330_Stuttgarter_Schulabsolventenstudie_Zweite_Erhebung.pdf, Stand 27.10.2009)

Gaupp/Nora, Lex/Tilly, Reißig/Birgit, Braun/Frank (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn. (http://www.bmbf.de/pub/dji_uebergangspanel.pdf, Stand 27.10.2008)

Herweg, Oliver/Straub, Barbara/Wagner, Christine (2007): Sozialdatenatlas Kinder und Jugendliche 2007. Hrsg.: Landeshauptstadt Stuttgart Referat Soziales, Jugend und Gesundheit. (<http://www.stuttgart.de/img/mdb/pub/10408/46869.pdf>, Stand: 28.08.2009)

Keppeler, Siegfried/Specht, Walther (2001): Mobile Jugendarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel, S. 1223-1235

Pfeifle, Bruno (2008): Kein Anschluss nach dem Abschluss? Lokales Übergangsmanagement erleichtert Berufseinstieg für Jugendliche. (<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=809&Jump1=LINKS&Jump2=20>, Stand: 05.09.2009)

Solga, Heike (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4 (2001) 1, S. 107-127.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, S. 19-40

Stumpp, Gabriele/Üstünsöz-Beurer, Dörthe/Walter, Sibylle/Beulich, Florian/Bolay, Eberhard (2009): Wirkungseffekte Mobiler Jugendarbeit (WiMo). Eine empirische Studie. Stuttgart, Tübingen 2009.

Trautwein, Ulrich/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2007): Hauptschule = Problemschule? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2007) 28, S. 3-9.

Walther, Andreas (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit - Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler, S. 10-33.

Zenke, Karl (2003): Wider den Unsinn von der „begabungsgerechten“ Hauptschulen. In: Neue Sammlung 43 (2003) 3, S. 297-314.

Internetquellen

- www.bagfw.de, Stand: 11.11.2009
- <http://www.bbbsd.org/>, Stand: 11.11.2009
- <http://www.ismo-symposium.com>, Stand: 05.09.2009
- <http://www.mandbf.org.uk/>, Stand: 11.11.2009
- <http://www.mobile-jugendarbeit-stuttgart.de>, Stand: 11.11.2009



„In Baden-Württemberg soll niemand vergessen werden. Das Projekt „Freunde schaffen Erfolg“ ist ein vorbildliches Beispiel.“

*Schirmherr Richard Drautz, Staatssekretär
Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg*

„Best Practice“ Award 2008

Erfolgsprojekte für Jugendliche mit Migrationshintergrund
verliehen durch die Türkische Gemeinde Deutschland

Preisträger 2006 „Die Gute Idee“

verliehen durch die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S.
in Kooperation mit der Bundesvereinigung
der Deutschen Arbeitgeber (BDA)



Baden-Württemberg

WIRTSCHAFTSMINISTERIUM

unter der Schirmherrschaft des
Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg



Unser Spendenkonto
Liga Bank eG, KTO 108, BLZ 750 903 00

www.caritas-stuttgart.de
www.freunde-schaffen-erfolg.de

Impressum

Herausgeber

Caritasverband für Stuttgart e.V.
Jugend- und Familienhilfe
Fangelsbachstraße 19a
70180 Stuttgart
Telefon 0711 601 703-0
jugendhilfe@caritas-stuttgart.de

Verantwortlich für den Inhalt

Matthias Pallerberg,
Caritasverband für Stuttgart e.V.

Redaktion

Nadine Jagoschinski, Matthias Pallerberg

Gestaltung

Büro Hütter
Schwäbisch Gmünd

Fotos

Joachim E. Röttgers / Graffiti

Stand November 2009
Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit
Genehmigung des Herausgebers.