Prof. Dr. phil. Markus Andrä

Dr. phil. Maren Behnert

Begleitevaluation des Projektes Straßenschule der Treberhilfe Dresden (e. V.)

Abschlussbericht

Fachhochschule Dresden –
Private Fachhochschule gGmbH
University of Applied Sciences

Abstract

Ausgehend von einem Beschluss des Jugendhilfeausschusses der Landeshauptstadt Dresden wurde das Projekt Straßenschule der Treberhilfe Dresden (e. V.) evaluiert. Von April bis Juli 2020 wurden leitfadengestützte narrative Interviews (Schütze 1977) mit drei Teilnehmenden und zwei Lehrenden der Straßenschule Dresden sowie drei Expert*innen vergleichbarer Projekte durchgeführt. Nach der Transkription der narrativen Interviews wurde das Datenmaterial im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie ausgewertet (Strauss & Corbin 1996). Als Ergebnis der Untersuchung zeigt sich die Lernatmosphäre in der Straßenschule als ein phänomenologisch fassbarer sozialer Raum (Bhabha 2016) mit besonderen sozialisatorischen und motivatorischen Qualitäten.

Ausgangspunkt und Fragestellungen

Das hier dargestellte Vorhaben hatte zum Ziel, Praxis und Wirkung der Straßenschule der Treberhilfe Dresden (e. V.) entsprechend dem Beschluss des Jugendhilfeausschusses der Landeshauptstadt Dresden (JHA/056/2018) einer Begleitevaluation zu unterziehen. Es handelt sich um ein Angebot der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe). Die Straßenschule bietet sozialarbeiterische Begleitung, Beratung und Unterstützung für eine Personengruppe, die ein Misslingen des Übergangs in die Erwachsenenphase oft auf ein biographisches Abstellgleis führt. Dabei können die Erfahrungen dieser jungen Menschen mit den Angeboten der Jugendhilfe zu einer Verweigerungshaltung führen, da die an sie herangetragenen Erwartungen von ihnen oft nicht mehr auf eigene Motivationen bezogen werden können.

Die verbreitete Bezeichnung „Entkoppelte“ für diese Personengruppe ist aber missverständlich, da viele dieser Jugendlichen sehr wohl an Angebote der Jugendhilfe angebunden sind oder waren, in diese mit zunehmender Lebenserfahrung aber nicht mehr integriert und vom Regelangebot „Schule“ nicht mehr erreicht werden können. Das Modellprojekt Straßenschule ermöglicht diesen Menschen selbstmotivierte Lernprozesse innerhalb eines vitalisierenden Beziehungsangebotes. Durch Vorbereitung auf eine Schulfremdenprüfung besteht zudem die Möglichkeit, im Anschluss einen Haupt- oder Realschulabschluss zu erlangen (vgl. Wolfer 2019: 72ff.; Treberhilfe Dresden e. V. 2018).[1]

Zentrale Fragen der Studie waren folgende:

1) Welche Ergebnisse sind innerhalb des Angebots durch die abgestimmte Anwendung von Methoden der Jugendsozialarbeit, Methoden der Sozialpädagogik und Methoden der Selbstaktivierung junger Menschen zu erzielen?
2) Gibt es Schlüsselsituationen und ausgewählte Prozesse, die ein Alleinstellungsmerkmal dieses Angebotes im Handlungsfeld der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit in Dresden kennzeichnen?

Im Folgenden werden zuerst die methodologischen Grundlagen und deren methodische Umsetzung dargestellt und im Anschluss die wesentlichen Ergebnisse entlang von drei Hypothesen erläutert.

[1] Im Zeitraum von August 2018 bis Juli 2019 haben insgesamt 69 Personen am Angebot teilgenommen. 14 Personen haben sich schließlich zur Schulfremdenprüfung angemeldet, wovon sieben erfolgreich abschlossen. Zwischen August 2019 und Juli 2020 betrug die Gesamtzahl der Teilnehmenden 95, wovon 13 regelmäßig die Möglichkeit der Vorbereitungszeit bis zum Schluss genutzt haben. Hiervon haben sich zehn Personen zur Schulfremdenprüfung angemeldet, wovon wiederum acht erfolgreich abschlossen (Treberhilfe Dresden e. V. 2019; 2020).

Methodologie

Die Evaluation des Projektes Straßenschule folgte den Ansprüchen einer partizipativen Evaluation. Das Forschungsobjekt wurde nicht aus einer distanzierten „technischen“ Expert*innen-Perspektive analysiert, sondern die Evaluation wurde als interaktiver Prozess zwischen den Handelnden im Feld und den Forschenden angelegt. Aufgabe der Forschenden war es daher nicht nur, „objektive” Daten für eine anschließende Analyse zu erheben, sondern alle Beteiligten möglichst in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zu bringen. Dieser Anspruch wurde durch einen fortlaufenden kommunikativen Austausch zwischen allen Beteiligten zum Verlauf der Studie realisiert. Direkte Treffen fanden entweder vor Ort im Projekt Straßenschule, in der FHD oder während des Pandemie-bedingten Lockdowns online statt. Das Forschungstagebuch war zudem nicht nur den forschenden Personen, sondern als online-Dokument auch den Verantwortlichen der Straßenschule zugänglich (vgl. Stockmann & Meyer 2014: 196ff.; Ulrich & Wenzel 2003: 31ff.).

Methodologisch nimmt die Studie auf die qualitative Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie (GTM) Bezug. Die GTM geht mit Vorwissen gezielt reflektiert und sensibel um. Diese sogenannte *theoretische Sensibilität* ist die essenzielle bewusste Haltung und „persönliche Fähigkeit des Forschers“ (Strauss & Corbin 1996: 25). Im vorliegenden Fall verfügten die Forschenden über umfangreiche Vorerfahrungen in der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen und bei der Untersuchung straßenpädagogischer Angebote im Besonderen. So wurde vermutet, dass aufgrund der konzeptionellen Kombination der sozialpädagogischen *und* schuldidaktischen Begleitung in der Straßenschule die Aneignungs- und Aktivierungsprozesse erfolgreicher verlaufen. Bei der Datenerhebung und Auswahl der Interviewpartner*innen für die Evaluationsstudie spielte die theoretische Sensibilität eine bedeutsame Rolle und bestimmte den weiteren Auswertungsprozess.[2]

Die Auswertung der Interviews folgte kodierenden Verfahren im Stil der Grounded Theory Methodologie, um in analytischer Offenheit über die Daten „nachdenken“ zu können (vgl. Breuer 2010). Grounded Theory benennt zum einen die Methode (GTM) und zum anderen das Ergebnis der Forschung (GT). Es geht um die Entwicklung einer „gegenstandsverankerte[n] Theorie [die] induktiv aus der Untersuchung abgeleitet wird, welche sie abbildet” (Strauss & Corbin 1996: 7). Durch permanentes Fragen und Vergleichen der Daten entsteht eine (neue) Ordnung der Wirklichkeit, die bis dahin nicht wahrgenommen wurde, jedoch in den Daten und somit im Feld als freizulegende Theorie vorhanden ist (vgl. ebd.: 44).

Zu den Auswertungstechniken der GTM gehören das *Kodierverfahren* und das *Verfassen von Memos* sowie das *Erstellen von Diagrammen*. Diese Schritte haben zum Ziel, das zentrale Phänomen aus den Daten zu ermitteln und dessen komplexe Theorie grundlegend zu beschreiben (vgl. Strauss & Corbin 1996: 32). Die Auswertung der Daten im Forschungsstil der GTM verläuft zirkulär (vgl. Breuer 2010: 76f.) und in drei miteinander verwobenen Kodierprozeduren offen, axial und selektiv (vgl. Strauss & Corbin 1996: 40). Zu Beginn der Datenauswertung wird mehr offen und axial, gegen Ende selektiv vorgegangen. In Abstimmung an die sich entwickelnde Theorie und bei der Frage nach der theoretischen Sättigung kann axiales oder offenes Kodieren aber erneut relevant sein (vgl. ebd.: 40).

In der Evaluationsstudie konnte aufgrund des vorhandenen und wissenschaftlich fundierten Vorwissens rasch auf das selektive Kodieren übergegangen werden. Selektives Kodieren unterscheidet sich nicht wesentlich vom axialen Kodieren, findet jedoch auf einer höheren Stufe der

[2] In einer Grounded Theory Studie untersuchte Maren Behnert (vgl. 2018) im Rahmen ihres Dissertationsprojektes das Sprachhandeln junger Menschen mit dem Lebensmittelpunkt Straße in Dresden und Johannesburg. In den Interviews (2012-2013) wurde deutlich, wie diese jungen Menschen den Lebensmittelpunkt Straße als Sozialisationsraum konstruieren und vor der Mehrheitsgesellschaft als gültigen Lernraum verteidigen. Für die Evaluationsstudie war die Annahme dieses Lern- und Sozialisationsraumes daher von Bedeutung bei der Konzeption des Designs und beeinflusste auch das theoretische Kodieren.

Theoretisierung statt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 116f.) und bildet das „konzeptionelle Zentrum der entwickelten Theorie“ (Breuer 2010: 92). Selektives Kodieren „(…) besteht im Integrieren der Kategorien auf der dimensionalen Ebene, um eine Theorie zu bilden, im Validieren der integrierten Aussagen über Beziehungen und im Auffüllen der Kategorien, die weiterer Entwicklung bedürfen“ (Strauss & Corbin 1996: 158).

Am Ende dieser Verfahren wird die „story line“ (Strauss & Corbin 1996: 158) der GT-Studie formuliert, die sich aus der schriftlichen Reflexion der einzelnen Kodierschritte durch die verfassten Memos rekonstruieren lässt. Die relevanten Kategorien werden unter einer Kernkategorie (vgl. ebd.: 101) zusammengefasst, die das Phänomen beschreibt (vgl. Behnert 2018). Die ineinandergreifenden analytischen Schritte führen im Verlauf des Forschungsprozesses als „Techniken zum Konzeptionalisieren der Daten” (Strauss & Corbin 1996: 5) sukzessive zur verdichteten theoretischen Beschreibung des aus den Daten emergierenden Phänomens (vgl. ebd.: 32).

Der Evaluationsprozess wurde an der analytischen Denkweise im Stil der GTM ausgerichtet, insbesondere durch das Anwenden selektiver Kodierverfahrensweisen. Das Forschungsvorhaben ist aber keine „Grounded Theory Studie“ im engeren Sinne, insofern unter den gegebenen Bedingungen und Ressourcen nicht in dieser umfassenden analytischen Offenheit an das Phänomen herangegangen werden konnte. Nach der Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen werden im Anschluss die im Rahmen des Forschungsvorhabens gewonnenen Erkenntnisse entlang von drei Hypothesen entwickelt und unter Bezugnahme auf das Datenmaterial sowie auf theoretische Grundlagen umfassend erläutert.

Ergebnisse

Hypothese 1: Die Straßenschule ermöglicht den Teilnehmenden eine weitreichende individuelle Weiterentwicklung. Diese „Verwandlung“ wird in ihren biographischen Narrationen deutlich sichtbar, insbesondere in Verweisen auf die Verinnerlichung motivatorischer Impulse.

Die Straßenschule motiviert junge Menschen mit einer Verweigerungshaltung zum formellen Schulsystem zum Lernen und zur Bereitschaft, sich der Herausforderung der Schulfremdenprüfung zu stellen. Die Erläuterung dieser Annahme soll mit einem Blick ins Datenmaterial beginnen. Der folgende Interviewauszug illustriert den biographischen Entwicklungsprozess eines Teilnehmenden in besonderer Weise:

*„Ich bin ja immer ein ziemlicher **Querläufer** überall und das hat damals überhaupt nicht funktioniert mit mir an der Schule und das war auch in Ordnung. Habe sie dann halt abgebrochen und hätte dann halt jetzt gar keinen Schulabschluss. Als ich dann hier letztes Jahr meinen Hauptschulabschluss gemacht habe, da habe ich echt gedacht: Wow, ey, hätte ich nicht gedacht, dass ich das nochmal schaffe. Also habe ich auch echt nicht geglaubt, bis ich den hatte, weil eigentlich habe ich angefangen, zu der Schule zu gehen, einfach nur, um nicht immer gleich morgens mir einen reinzukiffen und den ganzen Tag im Bett zu verbringen, so. Weil ich dann da auch irgendwann kein Bock mehr darauf hatte. Und dann habe ich halt einfach/ Ich war halt jeden Tag da und habe halt zugehört im Unterricht, so. Und am Ende habe ich überhaupt nicht (?) gelernt oder irgendwas und war dann trotzdem **Jahrgangsbester**. So. […] Und so habe ich halt auch **Bock auf Bildung** bekommen.“ (Interview mit Simon, Z. 136ff., Hvhg.d.V.)*

Wesentlich für diese Entwicklung vom „Querläufer“ zum „Jahrgangsbesten“ scheint zuerst die grundsätzliche Erfahrung einer akzeptierenden Atmosphäre in der Straßenschule zu sein. Der Lehrer Chris sagt hierzu:

*„Das ist dann halt einfach eine ganz andere **Grundstimmung**, als man das an vielen Schulen hat“ (Z. 90f.) „Also die Atmosphäre ist da viel zugänglicher. Die merken viel mehr: Okay, hier sind wirklich Menschen, die auch wirklich für mich da sind.“ (Z. 155f., Hvhg.d.V.)*

An anderer Stelle wird von einem „guten“ oder „sicheren Ort“ (vgl. u. a. Interview mit Tina, Z. 130, 430) gesprochen, nämlich der Straßenschule, die aus Sicht der Teilnehmenden anders als die gewohnten Sozialisationsorte als grundsätzlich positiv bewertet wird. Sie werden mit ihrer Einzigartigkeit, ihren Erfahrungen und Verhaltensmustern sowie Zukunftsvorstellungen und Weltsichten wahr- und ernstgenommen. Das erleichtert es den jungen Erwachsenen, sich auf die Anforderungen der Straßenschule beim Lernen einzulassen und scheint ihre Motivation und Produktivität zu fördern. Der folgende Interviewauszug belegt das deutlich:

*„Ich habe auf jeden Fall sehr viel/ Also sehr viele positive Eindrücke eigentlich jedes Mal, wenn ich dort bin. Ich habe eigentlich noch nie irgendwas wirklich Negatives dort erlebt. Jetzt mit der Straßenschule. Ich habe dort **ein total mich-total-aufnehmendes Umfeld** irgendwie immer gehabt. Und eine sehr angenehme Atmosphäre und eine sehr produktive Atmosphäre auch. Also ja. Alles ziemlich menschenwürdig so, ja…“ (Interview mit Simon, Z. 11ff., Hvhg.d.V.)*

Der Experte Michael geht einen Schritt weiter und benennt das aufnehmende Umfeld als einen Ort, der zur Entwicklung der jungen Menschen notwendig sei (Interview mit Michael, Z. 37ff.):

„Dass es Konzepte braucht, die über eine normale Regelschule hinausgehen. Und die zeigen, dass Menschen Orte brauchen, wo sie genau so lernen und sein dürfen, wie sie sind.“

Durch diese Erfahrung wird der Straßenschule durch die Lernenden ein besonderer Vertrauensvorschuss entgegengebracht (vgl. Interview mit Michael, Z. 98ff.; Interview mit Conny, Z. 683), der die „gute Seite“ einer streng binären Weltsicht bildet. In diesem Raum ist alles positiv, die Menschen gehen wohlwollend und verstehend miteinander um, Lernbemühungen sind erfolgreich etc. Wer dort hin kommt, wird von dieser besonderen Atmosphäre angesteckt. Die andere Seite bildet das traditionelle Bildungs*system* – die „normale Schule“ (vgl. Interview mit Chris, Z. 321) – die besonders kritisch beurteilt wird:

„Und dann ist halt auch irgendwie dieses Schulsystem echt für den Arsch. Also man ist ja einfach nicht wirklich/ Es ist ja am Ende auch überhaupt nicht darauf irgendwie konditioniert, dass man am Ende da rausgeht und irgendwas weiß. Weil man muss so viel lernen die ganze Zeit. Und dann muss man das abliefern in der Arbeit. Und dann ist wieder das neue Thema. Und die Note für das alte Thema hast du jetzt. Gut, scheiß' auf das Thema, jetzt geht es zum nächsten.“ (Interview mit Simon, Z. 183ff.)

Dieses gut-böse-Schema ist ein im Datenmaterial weitverbreitetes Argumentationsmuster, sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden und den Expert*innen. Es scheint einen wesentlichen Ausgangspunkt der Lernbemühungen im Projekt zu bilden. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Teilnehmenden sich nicht als völlig losgelöst von den Strukturen des allgemeinen Bildungssystems betrachten, insofern sie ihren Erfolg nicht nur an der Freude an Bildung, sondern auch an formalen Abschlüssen und den damit verbundenen Anschlussmöglichkeiten an die Welt außerhalb der Straßenschule orientieren:

„Und dank dem Realschulabschluss habe ich jetzt halt eine gute Ausbildung gefunden, die ich dann halt mit Hauptschulabschluss wahrscheinlich nicht bekommen hätte. Und damit bin ich halt sehr zufrieden.“ (Interview mit Anna, Z. 116ff.)

Der gut-böse-Schema scheint also Ausgangspunkt eines dialektischen Prozesses, insofern es zu Lernerfolgen führt, die das ursprüngliche dichotome Muster auflösen oder zumindest abschwächen. An einer anderen Stelle im selben Interview werden die unterschiedlichen Erfahrungen noch einmal direkt gegenübergestellt:

„Aber in der Schule wird man da halt so unter Druck gesetzt, teilweise. Und das hatte man da halt einfach nicht. Und da macht Lernen halt auch wieder Spaß. Und das Erarbeiten von irgendwelchen Essays. Wir sollten halt auch in Englisch immer so kürzere Essays schreiben und ich habe einfach eine ganze Seite geschrieben, weil ich einfach Spaß daran hatte. Das wäre in der Schule auch nicht zwingend passiert." (Interview mit Anna, Z. 260ff.)

In dieser Aussage deutet sich nun neben der zweiseitigen Perspektive auf Bildungsangebote eine weitere mit großer Wahrscheinlichkeit besonders wirksame Quelle motivatorischer Impulse der Teilnehmenden an. Ryan und Deci (vgl. 2000: 70f.) beschreiben drei angeborene psychologische Bedürfnisse, die aus ihrer Sicht Grundlage intrinsischer Motivationen sind und darüber hinaus zur Integration extrinsischer Motivationen in das eigene Selbst führen. Es handelt sich dabei – neben den Bedürfnissen nach Kompetenz und Wirksamkeit sowie nach sozialer Zugehörigkeit – um das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Während mit großer Wahrscheinlichkeit bereits die oben beschriebene als besonders akzeptierend wahrgenommene Atmosphäre der Straßenschule im Sinne sozialer Zugehörigkeit motivatorisch wirksam ist, verweisen die Befragten wiederholt mit besonderer Vehemenz auf den Aspekt der Selbstbestimmung:

*„Ich werde **maximal ermutigt** irgendwie. Aber ich werde nicht jetzt irgendwie zu irgendwas gedrängt. Das macht dann schon den großen Unterschied aus, **dass einfach die Freiwilligkeit am meisten zählt**." (Interview mit Simon, Z. 213ff., Hvhg.d.V.)*

*„Das ist halt/ Also wie gesagt, **das Wichtigste für mich war, dass es halt super entspannt war** und dass man keinen Druck hatte und es ist so individuell und es ist halt relativ relaxed alles. Keine Ahnung, ich sage das halt immer wieder, aber es war wirklich der haupt-ausschlaggebende Grund." (Interview mit Anna, Z. 346ff., Hvhg.d.V.)*

Die erfahrene Freiwilligkeit bei der Teilnahme an den Angeboten der Straßenschule wird als besonders motivierend erlebt. Diese Qualität des Angebotes ergibt sich u. a. durch die besondere Förderkonstellation des Projektes. Aus der Förderung vergleichbarer anderer Projekte durch den Europäischen Sozialfonds ergibt sich eine Anwesenheitspflicht, die bei Verletzung auch sanktioniert werden muss, wodurch eine solche Atmosphäre der Freiwilligkeit nicht entstehen kann. Ein anderer von uns befragter Teilnehmender verwies ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Autonomie und Motivation. Gleichzeitig zeigt sich in seinen Aussagen aber auf metaphorische Weise noch einmal die bereits beschriebene besondere Qualität der Beziehungserfahrung:

*„Ja. Halt die Persönlichkeit an sich von den Personen. Hat mich halt nochmal ein bisschen weiter motiviert. Und dann halt/ Die meisten sagen dann halt: Hier, du musst das machen. Und ob du willst oder nicht. Sondern die haben halt so gesagt: Ich würde dir das **an das Herz legen**, da nochmal darüber zu gucken, wenn du das nicht so gut kannst." (Interview mit Jens, Z. 83ff., Hvhg.d.V.)*

Indem es den beteiligten Personen also gelingt, einen Raum zu schaffen, in dem sie den Teilnehmenden Bildung „ans Herz legen", kann Motivation aus der intensiven Erfahrung sozialer Zugehörigkeit und Selbstbestimmung erwachsen.[3]

In den Interviewaussagen deutet sich auch an, dass in dieser Atmosphäre einer (fast) bedingungslosen Annahme auch wieder Vertrauen in stabile gegenseitige Beziehungen entstehen kann. Diese Möglichkeit ist unmittelbar relevant für die Teilnehmenden und ihre Lebenswege, denn

[3] Die metaphorische Dichte der Aussagen der Teilnehmenden und Expert*innen in Bezug auf die atmosphärische Qualität der Straßenschule ist auffällig, insofern nicht nur Dinge „ans Herz gelegt werden", sondern die Beteiligten überhaupt ein „großes Herz" haben oder Kritik untereinander „liebevoll" erfolgt. Passend dazu „sitzen halt alle im gleichen Boot". In dieser metaphorischen Dichte drückt sich phänomenologisch die leiblich-affektive Erfahrung einer Atmosphäre aus, die den Beteiligten offensichtlich sehr nahe geht und besonders angenehm ist.

sie haben in vielen Fällen in Familie und Schule mehrfach und schmerzhaft Vertrauensmissbrauch und Bindungsabbrüche mit Erwachsenen erlebt und durchlitten. Für sie ist es demnach aus Erfahrung sicherer, in der Außenseiterposition abgeschottet von der Mehrheit zu leben und ihre scheinbar abweichenden Verhaltensweisen sind die logische Konsequenz aus dieser Lebenserfahrung. Aus den vielen wiederkehrenden negativen Erfahrungen, den fehlgeschlagenen Bindungsversuchen und mangelnden Rückversicherungen durch Andere ziehen die jungen Erwachsenen die logische Konsequenz, lieber für sich allein sorgen zu wollen (vgl. Schütz & Luckmann 1990 [1979]: 11). Die Straßenschule bietet mit ihrem Konzept Räume, um neue Bindungsversuche zu unternehmen. Die Expertin Conny verweist konkret auf die Potentiale:

„Durch die stete tägliche Arbeit werden wir ganz schön Vertrauenspersonen. Wir sind, Tatsache, oft so Mama- und Papa-Ersatz. Und beste Freunde und gleichzeitig aber auch so Blitzableiter. Und durch dieses stabile Etwas und dass wir ihnen jeden Tag auf ein Neues, egal, wie sie gestern waren - oder aber auch manchmal mit Strenge und Konsequenz, wie Mama und Papa eben. Dass wir mit ihnen so umgehen und genauso ihnen auch mal ein ganz klares Nein an bestimmten Stellen vermitteln, aber sie genauso auch in den Arm nehmen, wenn sie traurig sind oder so. Dadurch sind wir, glaube ich/ Manchmal sind wir eine der ersten stabilen Beziehungen, die sie so haben, außer halt von der Peer Group, was ja oft auch keine Beziehungen sind, sondern nur Schulden, Wechselwirkungs-Bedingungs-Beziehungen. Ich glaube, manchmal sind wir die Ersten, die, wie gesagt, richtig nachfragen. Die ihnen also mal aufzeigen: Es fällt auf, wenn du nicht da bist. Genau so, aber auch, dass man sich einen Tag über irgendetwas zanken kann und am nächsten Tag sind wir trotzdem für dich da. Und sind eine stabile Ansprechperson. Also unser menschliches Vertrauen in dich. Und wir sind nicht weg, nur weil wir uns mal gestritten haben.“ (Interview mit Conny, Z. 1406ff.)

Unsere diesbezüglichen Schlussfolgerungen müssen aufgrund des begrenzten Datenmaterials vorläufig bleiben.[4] Gleichwohl wollen wir aber auf die entsprechenden Anhaltspunkte hinweisen, da trotz der großen Bedeutung der frühen Kindheit in Bezug auf Bindung auch angenommen werden kann, dass das Bindungssystem zeitlebens für neue Erfahrungen offenbleibt (vgl. Brisch 2011: 5). Die erfahrene Annahme und Unterstützung im Rahmen des Angebotes lässt nun scheinbar auch umgekehrt aus Sicht dieses Teilnehmenden eine Verbindlichkeit entstehen:

„Also wenn ich Hunger kriege und Mittagessen will, danach kann ich auch gerne dann/ Da habe ich meinen privaten Scheiß hier zu Hause und Zeug. Aber morgens halt erst mal, was weiß ich. Dann habe ich dort ein Regal gebaut oder was halt zu tun ist. Also die Susi stört ja auch jedes verdammte Mal im Unterricht und hat irgendwas (I: lacht.), was sie jetzt/ 'Hier, könntest du das in der Pause machen?' (I: lacht) (unverst.) kommt sie da in den Unterricht rein. Nein, also es ist immer genug zu tun. Also ja. […] Ich denke zwar, die würden das auch ohne mich hinbekommen aber ist, denke ich, nicht schlecht für die, dass ich da den einen oder anderen Handgriff mal anlege.“ (Interview mit Simon, Z. 90ff.)

Aus der Perspektive der Expert*innen und der Lehrenden wird ebenfalls auf die Bedeutung dieser umfassenden Begleitung und besonderen sozialen Einbindung hingewiesen:

„Und an der Straßenschule haben die halt wirklich ständig zwei Betreuer und dann noch die Dozenten und noch die Mitschüler, die alle in der gleichen Situation, vor allem, sind. Wo die sich, glaube ich, viel besser verstanden fühlen. Und durch dieses Verstanden-Fühlen haben die auch viel mehr Motivation, ganz einfach. Und das finde ich extrem wichtig. Also das heißt, die hängen dann nicht in einer Klasse von zwanzig Schülern und fühlen sich im Prinzip isoliert, sondern es ist das Gegenteil. ***Es sitzen halt alle im gleichen Boot*** *und haben auch alle ähnliche Erfahrungen wahrscheinlich vorher gemacht,*

[4] Die Erkenntnisse der Bindungsforschung beruhen auf sehr umfangreichen Langzeitstudien und sollten daher nicht leichtfertig verallgemeinert oder übertragen werden (vgl. Grossmann & Grossmann 2004).

warum die ihren Abschluss vorher mal nicht geschafft haben an einer öffentlichen Schule." (Interview mit Chris, Z. 390ff.)

Das kontinuierliche Interesse am Klienten sowie das wohlwollende, nicht sanktionierende Nachfragen bei Abwesenheit, ermöglichen den jungen Menschen, wieder zu vertrauen. Geborgenheit und Sicherheit werden über solche Erfahrungen vermittelt und sind Voraussetzungen für eine stabile Identität (vgl. u. a Schleiffer 2009). Sie sorgen für die notwendige Grundlage, um die Anforderungen des Lernens in der Straßenschule zu meistern.

In der metaphorisch aufgeladenen Aussage im Interview mit Chris (vgl. Zeile 398ff.) „Es sitzen halt alle im gleichen Boot und haben auch alle ähnliche Erfahrungen wahrscheinlich vorher gemacht" deutet sich ein völlig neues Wechselspiel der Gegenseitigkeit an. Fritz und Susi als die Verantwortlichen des Projektes unterstützen die Teilnehmenden, bitten diese aber auch umgekehrt um Hilfe und stoßen dabei auf offene Ohren (vgl. Interview mit Simon, Z. 90ff.). Anna hilft den Lehrpersonen (vgl. Interview mit Anna, Z. 224ff.). Die Teilnehmer*innen helfen sich gegenseitig (vgl. Interview mit Simon, Z. 431ff.). Das ist die besondere Horizontalität der Straßenschule, die im Anschluss unter der Hypothese 2 als eine – auch phänomenologisch spürbare – Qualität des sozialen Raumes Straßenschule beschrieben wird.

Hypothese 2: Als Alleinstellungsmerkmal des Projektes Straßenschule zeigt sich in der Evaluation ihre Qualität als Erfahrungsraum mit einer besonderen dialogischen Qualität.

Die Teilnahme am Angebot der Straßenschule ermöglicht – wie weiter oben ausgeführt – eine biographische Weiterentwicklung. Diese „Verwandlung" zeigt sich in einem veränderten Selbstbild, der Transformation von Misstrauen in Vertrauen, von Frust und Angst in Motivation. Das Konzept der Straßenschule sieht zur Ermöglichung einer solchen „Verwandlung" ein Setting herrschaftsfreier und verständigungsorientierter, lebensweltlicher Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, deren Rollen austauschbar sein müssen, vor (vgl. Treberhilfe Dresden e. V. 2018: 5):„Die Lebenswelt ist gleichsam der transzendentale Ort, an dem sich Sprecher und Hörer begegnen; wo sie reziprok den Anspruch erheben können, daß ihre Äußerungen mit der Welt […] zusammenpassen; und wo sie diese Geltungsansprüche kritisieren und bestätigen, ihren Dissens austragen und Einverständnis erzielen können" (Habermas (1995 [1981]: 192). Der oben erwähnte „Vibe" kommunikativer Verständigung wird von der Haltung und Kommunikation der Fachkräfte, aber auch der Einstellung der Teilnehmenden erzeugt und bedingt im Gegenzug wiederum diese Haltungen. Dieser Anspruch spiegelt sich auch in den Erfahrungen der Teilnehmenden, die sie uns in den Interviews mitteilten:

„Also ich weiß nicht, irgendwie solche Sachen, dass ich halt irgendwie sage: Hier, das passt mir jetzt gerade nicht so. Dann kann ich das auch sagen und wenn dann irgendwas ist, was irgendwie jetzt auch hier Schule betrifft oder Haus-betreffend einfach irgendwie relevant ist, dann wird da auch darauf eingegangen." (Interview mit Simon, Z. 241ff.)

Simons Stimme wird also gehört, wenn er für seine Bedürfnisse eintritt. Auch in einem anderen Interviewausschnitt zeigt sich die besondere Horizontalität des Erfahrungsraums Straßenschule:

„Und ich glaube, die Dozenten hat das auch gefreut, dass die jemanden hatten, der ihnen vielleicht auch ein bisschen Unterricht abgenommen hat (lacht). Und den Schülern das erklären konnte. Weil ich habe das Gefühl, Lehrer sehen das auch gerne, wenn Schüler Sachen erklären. Nicht nur, weil sie nicht dann arbeiten müssen, sondern weil sie dann auch wissen, sie bringen ihren Stoff gut rüber…" (Interview mit Anna, Z. 224ff.)

Anna vollzieht damit nicht nur einen einfühlenden Perspektivwechsel zwischen sich selbst und der Lehrperson, sondern dekonstruiert damit auch gleichzeitig die häufig festgefügte Hierarchie zwischen diesen beiden Seiten. Straßenpädagogisch eröffnet sich damit in Anlehnung an das Konzept des „dritten Raumes" des Post-Kolonialismus-Theoretikers Homi K. Bhabha (vgl. 2016: 63ff.) ein von

Anerkennung und gelingender Kommunikation bestimmter Zwischenraum, der Bildung auch für die jungen Erwachsenen in semi-formalen Settings wie der Straßenschule möglich macht.[5] Den jungen Menschen wird das Vertrauen entgegengebracht, tätig handelnde Subjekte ihrer Lebenswelt zu sein. Auch in den Aussagen der befragten Lehrpersonen deutet sich dieser Zwischenraum an:

„Die helfen da einem auch schon. Das ist nicht so, dass die die ganze Zeit nur warten, dass man was abliefert als Pädagoge, sondern die wollen zum Teil auch zusammen mit einem gestalten, was ziemlich viel Spaß dann macht. Also, wenn die sich ein bisschen integrieren und sagen: Ich hätte jetzt gerne da und darüber noch etwas gehört. Oder: Kannst du mir mal da und dazu was erzählen? Das heißt, es ist auch ein schönes Geben und Neben und ein schönes offenes Angebot. Das ist ziemlich cool." (Interview mit Chris, Z. 325ff.)

Die von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Lebenserfahrungen und Lebenswelten (Schütz 2004 [1932]) der jungen Menschen werden ernst genommen und niemals in ihrer Daseinsberechtigung angezweifelt. Die auf diese Weise kommunizierenden Straßenpädagog*innen ermöglichen die Aneignung eines Zwischenraums. So kann die negative „Macht der Erfahrung" erweitert werden um Erfahrungen des partizipativen und anwendungsorientierten Lernens, frei von Zwängen der Rechtfertigung. Nicht nur im didaktischen, sondern im allgemein sozialpädagogischen Sinne kann so das defensive Sprachhandeln junger Erwachsener, das diesen zur Abwehr einer angenommenen defizitären Wahrnehmung durch Andere dient (vgl. Behnert 2018: 241ff.), als lebensweltliche verbale Fähigkeit anerkannt und in ein kommunikatives Verständigungshandeln (Habermas 1995 [1981]) ‚umgewandelt' werden. Gelingende Kommunikation ermöglicht hier eine Bildung im Dazwischen der Lebenswelten (vgl. Behnert 2018: 296ff.).

Aus einer Perspektive der Lebensbewältigung wird deutlich, dass sich auch in abweichendem Verhalten fast immer das Streben nach Handlungsfähigkeit und sozialer Integration ausdrückt: „Auch wenn das Bewältigungsverhalten auf der Suche nach Handlungsfähigkeit von den herrschenden und geltenden normativen Mustern abweicht, gegen die Regeln und gesellschaftlich einverständlichen Formen des sozialen Zusammenlebens verstößt, ist darin immer auch eine subjektive sozialintegrative Absicht enthalten" (Böhnisch 2017: 29). Diese anerkennende Annahme der Erfahrungen der Teilnehmenden formt die Haltung der Lehrpersonen der Straßenschule und spiegelt sich in deren Äußerungen in den Interviews:

„Die könnten auch nochmal in die Schule gehen, aber es hat einen Grund, warum die nicht mehr da sind. Weil sie vielleicht gemobbt wurden, weil sie psychische Folgen davongetragen haben, weil sie nicht ins System passen. Gibt es halt tausend Gründe. Die wissen aber, dass sie in der Straßenschule sein können, ohne, dass das in Frage gestellt wird: wer sie sind oder welche Hintergründe sie haben." (Interview mit Tina, Z. 463ff.)

Die Straßenschule sieht genau darin den Ausgangspunkt ihrer Angebote. **Die bewusste Anerkennung der Strategien der Selbstbehauptung und Aneignung macht die Adressat*innen zu gehörten, mitbestimmenden, selbstregulierten und anerkannten Subjekten**. Dieser Ansatz bezieht sich nicht zuletzt auf Paolo Freires (1971) „Pädagogik der Unterdrückten". Freire ermöglichte es Arbeiter*innen, im Kontext lebensweltlicher Lernarrangements lesen und schreiben zu lernen, ohne

[5] Bhabhas (vgl. 2016: 63ff.) Überlegungen gehen von einem historischen Narrativ in den Archiven der britischen Kolonialisatoren in Indien im 19. Jahrhundert aus. Die einheimische Bevölkerung zeigte sich Missionaren gegenüber begeistert von der Botschaft des christlichen Gottes, lehnte die Taufe aber ab. Das Wort Gottes konnte aus ihrer Sicht nicht aus dem Mund von Menschen kommen, die Fleisch essen. So entstand ein „dritter Raum" subalterner Autorität und Handlungsfähigkeit. In übertragenem Sinne hat im Bereich der Schulbildung die Mehrheitsgesellschaft die Deutungshoheit inne. Sie definiert, welche Auslegung der Lebenswelt wahr ist. Im sozialen Raum der Straßenschule ist demgegenüber die Minderheit der an den Rand gedrängten jungen Menschen ermächtigt, ihre Stimme zu erheben.

dass sie gezwungen waren, ihr gewohntes Umfeld oder sich selbst aufzugeben. Durch diese pädagogische Haltung bleiben die Lernenden handlungsfähig und können sich so eher Neues aneignen (vgl. Lutz 2020). Straßenpädagogik wird insofern durch junge Menschen mit Straßenerfahrung als ihre Nutzer*innen mitgestaltet.

Das abweichende Verhalten wird horizontal als Kompetenz der Lebenswelt angenommen. Es liegt nahe, dass diese Haltung der Lehrenden – ähnlich wie die bereits unter Hypothese 1 beschriebene Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit und Autonomie – einen motivatorischen Effekt hat, da damit im Sinne der Motivationspsychologie das Bedürfnis nach eigener Kompetenzerfahrung gestillt wird (vgl. Ryan & Deci 2000: 70). Diese grundlegend wertschätzende Annahme der mitgebrachten Haltungen der Teilnehmenden als eine in ihrer lebensweltlichen Erfahrung gewachsene Kompetenz griffe aber im Sinne der sozialpädagogischen Intervention noch zu kurz, wenn nicht gleichzeitig versucht würde, aus dieser Lebenserfahrung heraus wieder Anschluss an eine Welt jenseits der „Straße“ (oder jenseits anderer im Allgemeinen als von der gesellschaftlichen Norm abweichend konstruierter Bereiche) zu finden. Das wird innerhalb der Straßenschule erst durch die intensive sozialpädagogische Begleitung, die das Bildungsangebot flankiert, möglich. Auf diesen in der Evaluation als wesentlich hervorgetretenen Aspekt wird im Folgenden ausgehend von einer dritten These eingegangen.

Hypothese 3: Für das Gelingen der biographischen Weiterentwicklung der Teilnehmenden hat die sozialpädagogische Begleitung eine entscheidende Bedeutung.

Bevor die jungen Menschen zur Straßenschule kommen, haben sie meist Kontakt zu den aufsuchenden Sozialarbeiter*innen der Treberhilfe. Ohne diese Vorbereitung würde der Kontakt zur Straßenschule nicht aufgebaut werden und fortbestehen können. Weil dem Beziehungsaufbau aber im Vorfeld auf der Straße bzw. in den Treffs der Treberhilfe Raum gegeben wird, finden die jungen Menschen ihren Weg in die Straßenschule und bekommen dort die Aneignungsmöglichkeiten, um den oben beschriebenen sozialisatorischen Zwischenraum für sich zu erschließen und mitzugestalten.

Der Kontakt zu den Sozialarbeiter*innen wird auch während des Lernens und der Vorbereitungen auf die Schulfremdenprüfungen aufrechterhalten. Problemkonstellationen, die die persönliche Weiterentwicklung belasten, können parallel zum Unterricht bearbeitet werden. Diese Verbindung der Lernangebote der Straßenschule mit einer fortlaufenden sozialpädagogischen Unterstützung bildet die Grundlage für das Gelingen der Angebote im Projekt. Die Bedeutung dieser unterstützenden Begleitung beschreiben die Befragten auch in den Interviews:

„Ja, auf jeden. Die ganze Kiste so: Also so außerhalb der Schule an Hilfe so ist auch ziemlich rund. Also Fritz hat mir zum Beispiel sehr viel geholfen mit der ganzen Jobcenter-Geschichte. Weil ich jetzt ja hier hartzen muss die ganze Zeit, weil ich ja nicht arbeiten/ Also nicht richtig, ich kann ja nicht Vollzeit arbeiten oder irgendwas hier/ Wenn ich zur Schule gehe und so. Ja, und wenn es irgendwelche solche Sachen gibt so, dann hat er mir auch einen Anwalt empfohlen und so. Als ich eben hier wegen meines Kindes vor Gericht war und solche Sachen. Und Haufen so Zeug. Und man kann eigentlich, denke ich, immer zu denen kommen, wenn man irgendwelche Probleme hat und die gucken dann, wie sie einem helfen können.“ (Interview mit Simon, Z. 111ff.)

Auch Anna betont die Relevanz der „außerschulischen“ Unterstützung durch die Sozialpädagogen für die Lernerfolge und setzt ihre Erfahrungen wieder in Kontrast zu „normalen Schulen“:

„Du kriegst halt sogar noch Unterstützung, wenn du irgendwie Probleme hast oder so. Ich weiß noch, eine aus meiner Klasse, die hatte starke Probleme mit dem Wohnen und keine Ahnung. Die haben sich da wirklich gekümmert. Und in der Schule hat man halt nichts davon. Die Lehrer sind/ Die Probleme sind da völlig egal. Hatte dann mit Fritz irgendwie geredet und das war irgendwie/ Das war ein großes Hin und Her am Anfang, obwohl ich überhaupt dahin gehen kann, wegen Schulpflicht und

allem. Aber wir haben uns dann irgendwie da durchgeprügelt. Ich weiß schon gar nicht mehr, was da noch alles dazugehörte, welche Ämter und welche Anträge und was ich da alles gemacht habe." (Interview mit Anna, Z. 29ff.)

Jens bewertet das unterstützende Verhalten in Abgleich mit seinen negativen Erfahrungen: Die Menschen in der Straßenschule sind „nett". Gleichzeitig bringt er seinen Verwandlungsprozess bezüglich des Wieder-Vertrauen-Könnens durch das überraschende „noch" zum Ausdruck:

„Und positiv war, zum Beispiel, das mit dem Abschluss, und dass es auch noch Menschen gibt, die versuchen zu helfen. Und nicht nur zugucken. Und, ja, dass es auch noch nette Menschen gibt. Ja." (Interview mit Jens, Z. 31ff.)

So werden die im Projekt tätigen Sozialarbeiter*innen und Lehrpersonen als grundpositiv wahrgenommen und konstruiert. Die besondere Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung für das Gelingen des Angebotes ist offensichtlich.

Zusammenfassung

Kern der Ergebnisse der Evaluationsstudie ist die Beschreibung der Lernatmosphäre in der Straßenschule als ein sozialisatorischer Zwischenraum mit besonderen motivatorischen Qualitäten. Dieser Raum entsteht durch die Akzeptanz der Lebenswelt der Teilnehmenden und der Annahme ihrer Erfahrungen in einer dialogischen Begegnung. Im folgenden Interviewauszug zeigt sich die spürbare phänomenologische Qualität dieses Raumes:

„Naja, also Fritz und Susi, die Sozialarbeiter, die sind halt jetzt auch erst mal nicht auf den Kopf gefallen. Also, die sind recht fit, was/ Also, was auch so, was wie emotionale Intelligenz angeht. Also, die checken auch einfach so: Ja, dem geht es halt nicht gut. So, dann müssen wir jetzt mal gucken, was wir mit dem machen. Und, keine Ahnung. Fritz hat ja auch zum Beispiel auch schon/ Der ist ja auch immer viel auf Reisen und kriegt immer überall viel mit und hat einfach irgendwie ein großes Herz, mit dem er halt irgendwie diese Welt anguckt. Und da halt irgendwie drin positiv einwirken will. So, und Susi genauso. ***Ja, und grundsätzlich ist das halt auch so der Vibe, der am Anfang rüberkommt*** *und dementsprechend ist alles, was da irgendwie an Schülern reinkommt, was halt nicht so ist irgendwie, die halt nicht so drauf sind irgendwie, werden halt relativ schnell konvertiert oder halt." (Interview mit Simon, Z. 40ff., Hvhg.d.V.)*

Simon beschreibt die positive Atmosphäre mit „Vibe", einer Grundstimmung in der Straßenschule, die sich auf alle dort Lernenden überträgt. Es vollzieht sich zum einen eine Verwandlung, insofern die Beteiligten „konvertiert" werden: Die negativen Bildungs- und Bindungserfahrungen; das Selbstbild, nie erfolgreich in der Schule sein zu können; etc., können in Frage gestellt und überwunden werden. Zum anderen beschreibt dieser „Vibe" die Atmosphäre eines Raumes, die von der Haltung und Kommunikation der Fachkräfte, aber auch der Einstellung der Teilnehmenden erzeugt wird und diese im Gegenzug auch bedingt.

Die scheinbar radikale binäre Differenzierung zwischen einer positiven Innenerfahrung und den negativen Bildungserfahrungen außerhalb der Straßenschule ist der Ausgangspunkt motivatorischer Prozesse, die durch die Befriedigung der Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, Autonomie und Kompetenz weiter angeregt werden. Davon ausgehend ermöglichen die Qualitäten des sozialisatorischen Zwischenraumes Straßenschule einen Perspektivwechsel bei den Teilnehmenden bezogen auf ihr Selbstbild, aber auch auf die eigene Weltsicht, sodass neben dem Schulabschluss auch weitere lebensrelevante Kompetenzen erworben werden können. Alte Denkmuster werden überwunden, die biographisch eingeschriebene Versagenserfahrung kann dekonstruiert und wieder Anschluss an die eingangs komplett negativ beschriebene Welt gesucht werden. Dieser soziale Raum,

den sich die Akteur*innen so unter einer positiv konnotierten Wahrnehmung aneignen, und durch den sie in eine vertrauensvolle Beziehung mit Anderen treten und ihr Selbstbild „verwandeln“ können, führt zum Erfolg der Straßenschule.

Die qualitative und partizipative Auseinandersetzung mit der Straßenschule in diesem Evaluationsvorhaben hat besondere Innensichten ermöglicht. Gleichwohl soll abschließend auf die Grenzen der Untersuchung hingewiesen werden. Die Ergebnisse bilden eine solide Grundlage für Aussagen über die Wirkungen des Projektes Straßenschule und seine Alleinstellungsmerkmale. Die Erkenntnisse sind jedoch auch als vorläufig zu betrachten. Die hier entwickelten Hypothesen bilden aber einen fundierten Ausgangspunkt für anschließende umfassendere Forschungen in diesem Feld. Dabei wäre insbesondere eine längsschnittliche Begleitung der Teilnehmenden anzustreben.

Quellen

Behnert, M. (2018). *Die Lebenswelt Straße verteidigen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bhabha, H. K. (2016). *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung. Herausgegeben und eingeleitet von Anna Babka und Gerald Posselt*. Wien und Berlin: Verlag Turia und Kant.

Böhnisch, L. (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.

Brisch, K. H. (2011). Bindung und Autonomie in der Pädagogik. *Sozialpädagogische Impulse, 2011* (1), 4-6.

Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Grossmann, K., & Grossmann, K. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Habermas, J. (1995 [1981]). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lutz, R. (2020). Von den Menschen ausgehen. Skizzen einer befreienden und Dialogischen Sozialen Arbeit. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 40* (1), 63-74.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

Schleiffer, R. (2009): Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Jukius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißingen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter – Diagnostik und Interventionen* (S. 40-45). Göttingen: Hogrefe.

Schütz, A. & Luckmann, Th. (1990 [1979]): *Strukturen der Lebenswelt, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schütz, A. (2004 [1932]): *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. *Alfred Schütz Werkausgabe. Band II*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld*. Bielefeld: Fakultät für Soziologie.

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. Abrufbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html#BJNR111630990BJNE003505140; abgerufen am 19.11.2020.

Stockmann, R., & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitative Sozialforschung*. Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union.

Treberhilfe Dresden e. V. (2018). *Konzept Kompetenzbildung, Beratung und Begleitung von (jungen) Menschen in schwierigen Lebenslagen. Dresdner Straßenschule arbeitsweltbezogener Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII)*.

Treberhilfe Dresden e. V. (2019). *Zusammenfassung der Teilnehmenden der Straßenschule Dresden im Schuljahr 2018/19.*

Treberhilfe Dresden e. V. (2020). *Zusammenfassung der Teilnehmenden der Straßenschule Dresden im Schuljahr 2019/20*.

Ulrich, S. & Wenzel, F.M. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wolfer, D. (2019). Straßenpädagogik und Straßenschule. Intensive Begleitung von jungen Menschen in besonderen Lebenslagen. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen* (S. 72-89). Weinheim und Basel: Juventa.