

Kreativität trifft Arbeitslosigkeit

**Die Bedeutung von Kreativität in der Arbeit mit
erwerbslosen Jugendlichen**

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

An der Karl-Franzens-Universität

Vorgelegt von

Hanna Burger, Bakk^a.phil.

Auf der Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaft

Am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Mag.rer.soc.oec. Dr.phil. Michael Wrentschur

Graz, 2017

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als angegebene Quellen nicht benützt, sowie die daraus wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am _____

Unterschrift: _____

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Bedeutung von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen nachgegangen. Ausgangspunkt für diese Arbeit ist die Situation arbeitsloser Jugendlicher in einer sich schnell wandelnden Arbeitsgesellschaft. Das Ziel dieser Arbeit ist die Erforschung der Bedeutung von kreativen Tätigkeiten in der Sozialpädagogik. Die Arbeit mit kreativen Mitteln, als Förderungsmaßnahme, soll hier vor allem mit ihren Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb untersucht werden. Die Ergebnisse sollen Hinweise liefern, um in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen auf arbeitsmarktpolitische Notwendigkeiten eingehen zu können.

In der Forschungsarbeit wurden leitfadengestützte Interviews verwendet, die mit vier Experten/Expertinnen und vier Teilnehmern/Teilnehmerinnen aus zwei unterschiedlichen arbeitsmarktpolitischen Jugendeinrichtungen erhoben wurden. Die Auswertung und Interpretation erfolgte über das computergestützte Programm MAXQDA.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit legen nahe, dass ein wesentlicher Effekt der kreativen Tätigkeiten in einer Stabilisierung der psychischen Gesundheit sowie in einem persönlichen Reifeprozess liegt. Dabei spielt eine Atmosphäre des Angenommenseins und Respektiertwerdens eine wesentliche Rolle. Durch die Befriedigung, die durch die kreative Arbeit entsteht, kann neue Motivation gewonnen werden und sich eine negative Einstellung zur Arbeit auf Grund von schlechten Erfahrungen ändern. Zusätzlich können vor allem persönliche Kompetenzen erworben werden, die wichtig für den Arbeitsmarkt sein können.

Abstract

This master's thesis describes the importance of creativity when working with unemployed adolescent. The initial point for this thesis is the situation of teenagers in a fast changing working environment. The target is to investigate the impact of creative interaction in social work. The effectiveness of creativity will be reviewed especially regarding the acquirement of new skills. The results are meant to be used as an aid when working with unemployed adolescent, to react to changes in the employment market.

All interviews used in this thesis are from four experts and four participants from two different facilities. For evaluation and interpretation the software MAXQDA was used.

The results of this thesis show an effect of creative actions regarding both mental health and maturing. There for the atmosphere of being accepted and respected is of major importance.

Motivation can form through satisfaction achieved by creative work and change negative approach to labor due to bad experience. Important skills for the employment market can be acquired in addition.

Danksagung

„In jede hohe Freude mischt sich eine Empfindung der Dankbarkeit“
(Freifrau von Ebner-Eschenbach 1830-1916)

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich im Arbeitsprozess der Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Mag. Dr. M. Wrentschur, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Vielen Dank für die konstruktive Kritik und die zahlreichen Anregungen.

Weiters möchte ich mich herzlich bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bedanken, die sich für die Befragungen bereiterklärt haben. Ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Herzlichen Dank für die Teilnahme und die interessanten Beiträge, die dabei entstanden sind. Ich möchte mich auch bei Mag. Irmgard Höllmüller für die Korrekturarbeit bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, vor allem meinen Eltern und meinem Bruder, die mich während meines ganzen Studiums immer unterstützt haben und mir Rückhalt gegeben haben, die mich aufgemuntert und Erfolge mit mir gefeiert haben.

Abschließend möchte ich mich noch bei meinem Freund und meinen Freunden/Freundinnen, vor allem auch meiner Mitbewohnerin, bedanken, die immer ein offenes Ohr für mich hatten. Vielen Dank für so viel Geduld und Interesse, durch das auch interessante Gespräche entstanden, die für diese Arbeit wichtig waren.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	4
Danksagung	5
1. Einleitung	7
2. Theoretischer Teil	8
2.1 Begriffsbestimmung.....	8
2.1.1 Kreativität, Ästhetik und Kunst.....	8
2.2 Arbeit und Erwerbslosigkeit	9
2.2.1 Der gesellschaftliche Stellenwert von Arbeit	9
2.2.2 Erwerbslosigkeit als sozialer Ausschluss	18
2.2.3 Ursachen von Erwerbslosigkeit.....	19
2.2.4 Folgen für Betroffene	21
2.3 Die Jugend in der heutigen Arbeitsgesellschaft.....	25
2.3.1 Der Antagonismus zwischen jugendlichen Entwicklungsaufgaben und wirtschaftlichen Anforderungen.....	25
2.3.2 Bildungssituation von Jugendlichen in Österreich	29
2.3.3 Perspektiven der Sozialpädagogik.....	30
2.3.4 Diskrepanz zwischen Anforderungen des Arbeitsmarkts und Berufsausbildung	34
2.4 Kreativität in der Arbeit mit Jugendlichen	40
2.4.1 Kreativität und ihre Bedeutung in der Sozialpädagogik.....	40
2.4.2 Konzepte der Sozialpädagogik in Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Methoden	51
2.4.3 Methodische Überlegungen für die Arbeit mit kreativen Mitteln 60	
2.4.4 Ziele und Auswirkungen von kreativen Tätigkeiten	64
2.5 Zusammenfassung und Resümee.....	72

3.	Empirischer Teil.....	73
3.1	Methodische Vorgehensweise	73
3.1.1	Fragestellung	73
3.1.2	Ziel der Untersuchung	73
3.1.3	Darstellung des Erhebungsinstruments	73
3.1.4	Datenerhebung und Stichprobe	79
3.1.5	Auswertung.....	83
3.2	Darstellung der Ergebnisse	87
3.2.1	Die Bedeutung von Kreativität.....	87
3.2.2	Die pädagogische Arbeitsweise.....	94
3.2.3	Der Kompetenzerwerb durch kreative Tätigkeiten	109
3.3	Zusammenfassung	115
3.4	Resümee und Ausblick	118
4.	Literaturverzeichnis.....	119
5.	Anhang	126
5.1	Abbildungsverzeichnis.....	126
5.2	Fragebogen zu den soziodemographischen Daten.....	127
5.3	Interviewleitfaden	128
5.4	Auszug einer Interviewtranskription	133

1. Einleitung

„Art has the role in education of helping children become like themselves instead of more like everyone else”

(Sydney Gurewitz Clemens)

Die starke Orientierung der Gesellschaft an Erwerbsarbeit führt dazu, dass vor allem jene Menschen, die nicht erwerbstätig sind, gefährdet sind, sozial ausgeschlossen zu werden. Unter dem Aspekt sich schnell ändernder Arbeitsbedingungen sind besonders junge Erwachsene schon früh gefordert, sich über ihre berufliche Zukunft Gedanken zu machen. Der Konkurrenzkampf steigt und der jugendliche Schonraum, der förderlich für die Entwicklung ist, wird zurückgedrängt. Immer wieder gibt es Jugendliche, die mit den hohen Anforderungen nicht mithalten können und weder Ausbildung, Arbeitsplatz noch Praktikum bekommen. Diese Jugendlichen werden unter der Gruppe der „NEETs“ (Tamesberger/Koblbauer 2015, S.1) zusammengefasst. Unter der Annahme, dass Kreativität die Selbstentfaltung junger Erwachsener positiv beeinflussen kann, werden künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten hinsichtlich der pädagogischen Anwendung und den Auswirkungen, genauer diskutiert.

Die vorliegende Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Abschnitt unterteilt. Der theoretische Teil, Kapitel 2, beinhaltet die Begriffsbestimmung und dient zur Einführung in das Thema Arbeitslosigkeit bei jungen Erwachsenen. Zu Beginn wird im Kapitel 2.2 vor allem die Bedeutung von Erwerbsarbeit in Hinblick auf die historische Entwicklung von Arbeit und Erwerbsarbeit thematisiert. Anschließend wird das Augenmerk stärker auf die Konsequenzen für Personen, die nicht am Erwerbsleben teilhaben können, und in weiterer Folge auf sozialen Ausschluss durch Arbeitslosigkeit gelegt. Im Kapitel 2.3 liegt der Fokus hauptsächlich auf jungen Erwachsenen und auf der Frage mit welchen Schwierigkeiten diese in Bezug auf den Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Weiters werden die Perspektiven der Sozialpädagogik in Bezug auf erwerbslose Jugendliche bzw. Neets erörtert. Das Kapitel 2.4 beschäftigt sich hauptsächlich mit der Frage, welche Rolle Kreativität in der Arbeit mit Jugendlichen einnehmen kann. Der Einsatz von kreativen Mitteln in der Sozialen Arbeit, sowie ihre Auswirkungen werden beschrieben. Im empirischen Teil, Kapitel 3, wird die empirische Vorgangsweise dargestellt. Anhand zweier Einrichtungen wird die Bedeutung von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen genauer untersucht. Darüber hinaus

wird erforscht, welche pädagogischen Arbeitsweisen förderlich für Kreativität sind und welche Kompetenzen durch kreative Tätigkeiten erworben werden können.

2. Theoretischer Teil

2.1 Begriffsbestimmung

Im Folgenden werden kurz die Begriffe Kreativität, Ästhetik und Kunst diskutiert und es wird erläutert, wie diese im Bezug auf die vorliegende Arbeit verstanden werden.

Die Begriffe ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

2.1.1 Kreativität, Ästhetik und Kunst

Der Begriff ‚Ästhetik‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet ‚sinnliche Wahrnehmung‘. (vgl. Müller 2005, S.91).

„Mit dem Begriff Ästhetik (...) wird in einem allgemeinen Sinne das Feld jener Welt- und Selbstbezüge des Menschen bezeichnet, die sich zwischen den sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften von Dingen in der Außenwelt und der leibseelisch-geistigen Wahrnehmungstätigkeit des Subjekts konturieren“ (Müller 2005, S.91).

Seit dem 18. Jahrhundert ist der Begriff der Ästhetik eingegrenzt worden und bezieht sich schließlich auf die „Produktion und Rezeption von Kunstwerken (Malerei, Bildhauerei, Architektur, Musik, Theater, Poesie; heute auch multimediale Installationen oder Environments und Performances)“ (Stierle 1997, o.S. zit.n. Müller 2005, S.91). In diesem Bereich zwischen der künstlerischen Auseinandersetzung des Subjekts und der künstlerisch-ästhetischen Eigenschaft von Gegenständen findet sich auch künstlerisch-ästhetische Bildung bzw. Erziehung wieder. Ästhetische Bildung kann also „die Fachdidaktik visuelle[r] Künste, besonders de[n] Kunstunterricht in der Schule, aber auch didaktische Konzepte der Museumspädagogik“ (Müller 2005, S.91) betreffen. Ästhetische Bildung ist allerdings noch umfassender und schließt auch andere Bereiche, wie zum Beispiel Musik, Tanz, Theater und Literatur sowie zusätzliche institutionelle Felder außerhalb von Schule und Unterricht mit ein. Abgesehen von ästhetischer Bildung im institutionellen Rahmen des Unterrichts kann diese als pädagogisches Bestreben gesehen werden, Menschen den Zugang zur Kunst und somit auch zu einem Teilbereich der Kultur zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Wenn die Bedeutung der Kreativität mit dem Begriff der Ästhetik verglichen wird, lässt sich eine Ähnlichkeit im Verständnis erkennen.

Auch künstlerische Tätigkeiten werden oft als kreative Tätigkeiten bezeichnet. Daher wird der Begriff von Kreativität und Ästhetik oft synonym verwendet und auch ‚ästhetisch‘ und ‚künstlerisch‘ sind im Gebrauch oft bedeutungsgleich. Während der Begriff der Ästhetik sich spezifisch mehr auf das Sinnhafte, die Wahrnehmung und auf Prozesse bezieht, kann Kreativität als Problemlösungsstrategie auch außerhalb des künstlerischen Tätigkeitsbereich liegen (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.34.f.; Meis 2012a, S.19).

In der vorliegenden Arbeit kommt Kreativität als Problemlösungsstrategie zur Lebensbewältigung zum Ausdruck. Meis verweist dabei auf Theunissen, der Kreativität stark mit dem Fokus auf den Alltag der Betroffenen versteht. Es geht um Problemlösungen, die vor allem im alltäglichen Leben eine Rolle spielen (vgl. Meis 2012a, S.45).

Zum anderen wird Kreativität im Sinne von künstlerischen Tätigkeiten (Bildnerisches Gestalten, Dekoration etc.) als Instrument der Sozialen Arbeit verstanden. „*Kreativität* wird meist mit den Künsten und der künstlerisch-ästhetischen Arbeit assoziiert: Hier wird ihre Förderung daher auch im Besonderen vermutet und erwartet“ (Meis 2012a, S.42).

2.2 Arbeit und Erwerbslosigkeit

Um die Folgen von Erwerbslosigkeit besser verstehen zu können, ist es wichtig, sich zuerst mit dem Thema Arbeit auseinanderzusetzen. Im folgenden Kapitel wird näher auf das Thema Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der heutigen Arbeitsgesellschaft eingegangen. Im Kapitel Erwerbslosigkeit liegen die Folgen des Arbeitsverlustes im Fokus. Zusätzlich wird erörtert, was Erwerbslosigkeit im Besonderen für Jugendliche bedeutet.

2.2.1 Der gesellschaftliche Stellenwert von Arbeit

Zuallererst wird das Thema Arbeit aufgegriffen. In diesem Kontext sind vor allem das Verständnis von Arbeit und eine Begriffsdefinition interessant. Zusätzlich wird der Stellenwert und die eigentliche Funktion von Arbeit diskutiert. Dieses Kapitel beschäftigt sich vorerst mit der Frage, was Arbeit überhaupt ist und wie sich das Verständnis von Arbeit entwickelt hat. Füllsack beschreibt in diesem Zusammenhang, dass immer dann von Arbeit die Rede ist, wenn ein Zustand in der Welt als nicht zufriedenstellend ausfällt oder Ressourcen knapp werden. Um Hunger und Kälte zu bekämpfen, wird also an dem Erwerb von Nahrungsmittel und Kleidungsstücken gearbeitet. Der Mangel an Wissen wird durch Arbeit in Bildung und Wissenschaft aufgehoben und um Langweile vorzubeugen, wird an Möglichkeiten der Freizeitgestaltung gearbeitet (vgl. Füllsack 2009, S.8). „Wir arbeiten, so ließe sich sagen, um unsere Welt und unser Dasein so zu gestalten, wie wir es für sinnvoll

erachten. Wir gestalten arbeitend unsere Welt“ (ebd.). Mensch und Arbeit stehen also in einer starken Verbindung zueinander. Der Mensch gestaltet sein Leben durch Arbeit.

Das Arbeitsverständnis von Füllsack geht davon aus, dass immer dann von Arbeit die Rede ist, wenn eine negative Ausgangssituation aktiv zu positiven Lebensperspektiven umgestaltet wird. Arbeit findet für ihn in unterschiedlichsten Bereichen des Lebens statt (vgl. ebd.).

2.2.1.1 Die Bedeutung von Arbeit im Wandel der Zeit

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die historische Entwicklung der Arbeit von der Antike ausgehend bis zur heutigen Sicht gegeben. Dies ist vor allem wichtig, um die Bedeutung von Arbeit hervorzuheben. Über die Jahrhunderte hat sich der Stellenwert von Arbeit, wie im Folgenden dargestellt wird, stark verändert.

Antike – Arbeit als Tätigkeit für Sklaven, Knechte und Fremde

Negative Assoziationen zum Begriff Arbeit finden sich im Laufe der Historie immer wieder. In der Antike wurde unter Arbeit schwere, körperliche Anstrengung verstanden. Diese verrichteten nur Sklaven, Knechte oder Fremde. Arbeit stand also stark in Verbindung mit Zwang, Mühsal und Bestrafung. Für freie Bürger kam Arbeit nicht in Frage und sie war auch nicht wichtig für den sozialen Status und die Identität (vgl. Bonß 2001, S.331). Die große Mehrheit beschäftigte sich also damit, Arbeiten zu verrichten, die für das Überleben wichtig waren und ein kleiner Teil beschäftigte sich mit dem „kreative[n] Handeln, der Gestaltung der Gesellschaft und [mit der] Hervorbringung des Schöne[n]“ (Maier 2010, S.288). Die vorangegangene Annahme wurde damit gerechtfertigt, dass diese Arbeiten nur verrichtet werden konnten, wenn sie von der Befreiung notwendiger Arbeit von statten ging (vgl. ebd.).

Christliche Tradition – Arbeit als Folge des Sündenfalls von Adam und Eva

In der frühen christlichen Tradition wurde versucht das Bild von Arbeit ein wenig aufzuwerten, die negative Wahrnehmung blieb jedoch erhalten. Durch die Erbsünde, die Adam und Eva im Paradies begingen, wird nun der Zwang von Arbeit auf alle Menschen ausgeweitet und beschränkt sich nicht mehr nur auf einen bestimmten Teil der Gesellschaft. Nach dieser Auffassung ist der Himmel und das Paradies von Arbeit befreit (vgl. Bonß 2001, S.332).

Mittelalter – Arbeit nicht nur als körperliche, sondern auch als geistige Anstrengung

Im späten Mittelalter änderte sich nun erstmals das Verständnis von Arbeit. Arbeit bezieht sich nicht mehr nur auf körperlich schwere Anstrengung sondern auch auf geistige Prozesse.

Die negative Konnotation bleibt durch Unfreiwilligkeit und Mühsal zwar erhalten, jedoch wird sie nun auch als moralische Verpflichtung gesehen (vgl. Bonß 2001, S.332).

Durch die Anstrengung und Mühe der Arbeit entstanden aber auch Produkte bzw. Kulturgüter, die jüngeren Generationen Arbeit erleichterten. Arbeit steht so gesehen in einem ambivalenten Verhältnis: auf der einen Seite bereitet sie Mühe auf der anderen Seite wird dadurch bleibender Wert erzeugt (vgl. Füllsack 2009, S.9). So gesehen, kann gesagt werden, dass sich Arbeit innerhalb zweier Aspekte verändert bzw. entwickelt hat. Zum einen hat sich das Verständnis von Arbeit an sich im Laufe der Zeit verändert, und zum anderen haben sich durch die Arbeit, die Generationen zuvor verrichtet haben, andere Arbeitsmöglichkeiten und Aufgabenbereiche entwickelt.

18. Jahrhundert – Arbeit als sinn- und identitätsstiftender Wert

Erst seit dem 18. Jahrhundert wird Arbeit auch unter positiven Blickwinkeln betrachtet. Unterschieden wird zwischen „Arbeit und Nicht-Arbeit“ (Bonß 2001, S.332). Unter Nicht-Arbeit wird vor allem das Spiel gesehen, das im Gegensatz zur Arbeit keinen speziellen Zweck verfolgt und somit reines Vergnügen darstellt. Der Begriff Arbeit hingegen wird als zielgerichtet und anstrengend erfasst, wobei Anstrengung nicht im Sinne von Bestrafung zu verstehen ist (vgl. ebd.).

Maier beschreibt dies auch als ein „Spannungsfeld zwischen ‚vita activa‘ (dem tätigen Leben) und ‚vita contemplativa‘ (dem beschaulichen Leben, der Muße, dem Spiel)“ (Maier 2010, S.287). Dies ist auch zu vergleichen mit der christlichen Anschauung von Werktagen und Sonntagen (vgl. ebd.).

„Arbeit (Anm.d.Verf.: im 18. Jahrhundert) wird nun als eine auf Wertschöpfung zielende, planvolle Tätigkeit angesehen, die im Rahmen eines Berufes bzw. einer Berufung stattfindet“ (Bonß 2001, S.331 zit.n. Spannring 2012, S.439).

Der Begriff „vita activa“ (Arendt 1981, S.14) geht auf Hannah Arendt zurück. Sie spricht von drei Grundtätigkeiten des Menschen, die jeweils mit einer Grundbedingung verknüpft sind, unter denen Menschen auf der Erde leben können. Diese drei Tätigkeiten können im Grunde unter Arbeiten, Herstellen und Handeln zusammengefasst werden und werden mit dem Wort „vita activa“ (Arendt 1981, S.14) beschrieben. Die erste Grundtätigkeit Arbeit entspricht einem „biologischem Prozeß (sic!) des menschlichen Körpers, der in seinem spontanen Wachstum, Stoffwechsel, und Verfall sich von Naturdingen nährt, welche die Arbeit erzeugt und zubereitet, um sie als die Lebensnotwendigkeiten dem Organismus zuzuführen“ (ebd.). Die Grundbedingung, die sie der Tätigkeit Arbeit zuordnet, ist das Leben selbst. Die zweite Grundtätigkeit nennt sie ‚Herstellen‘. Das Individuum ist ein natürliches Wesen und von der

Natur abhängig, es erschafft durch ‚Herstellen‘ eine künstliche Welt. Diese künstliche Welt hat Bestand gegenüber dem menschlichen Leben, das schließlich vergänglich ist. Die Grundbedingung des Herstellens ist die Abhängigkeit der Menschen von Gegenständen und Objekten. Die dritte Grundtätigkeit stellt das ‚Handeln‘ dar. Dies ist die einzige Tätigkeit, die ohne Materie, Material und Dinge auskommt und zwischen den Menschen statt findet. Die Grundbedingung dafür ist eine Vielzahl an Menschen, die auf der Erde leben (vgl. ebd.). Diese drei Grundtätigkeiten und -bedingungen sind im menschlichen Leben verankert. Arbeit sichert das Überleben des Individuums, Herstellen erschafft eine künstliche Welt, die Dauer und Bestand erzeugt. Dies kann anhand von Waren, aber auch im Sinne von künstlerischen Werken verstanden werden. Handeln schafft die Rahmenbedingungen für Beständigkeit der Generationen, für Erinnerung und somit auch für die Geschichte. Somit kann Handeln auch im Sinne einer politischen Initiative verstanden werden (vgl. Arendt 1981, S.15f.). Arendt gibt auch zu bedenken, dass im Laufe des 17. Jahrhunderts der Beginn der Verherrlichung der Arbeit stattgefunden hat, um sich vom Adel und deren Privilegien eines arbeitsbefreiten Lebens abzugrenzen. Diese Verherrlichung endete letztendlich in einer Arbeitsgesellschaft, wie wir sie nun in der Moderne vorfinden. Sie umschreibt diese Verwandlung folgendermaßen:

„Die Erfüllung des uralten Traums trifft wie in der Erfüllung von Märchenwünschen auf eine Konstellation, in der der erträumte Segen sich als Fluch auswirkt. Denn es ist ja eine Arbeitsgesellschaft, die von den Fesseln der Arbeit befreit werden soll, und diese Tätigkeiten, um deretwillen die Befreiung sich lohnen würde“ (Arendt 1981, S.11).

Durch die Arbeits- und Leistungsorientierung entsteht auch ein bestimmter Typ Mensch. Der aktiv arbeitende Mensch definiert sich durch „produktiv-aktive Naturaneignung, erfolgreiche Naturbeherrschung und Mittel zur Wertschöpfung“ (Bonß 2001, S.333) und grenzt sich so vom Adel ab. Der Wert von Arbeit erfährt einen Aufschwung und wird zum Selbstverständnis (vgl. ebd.).

„Denn es ist die Arbeit, die Welt und Wirklichkeit verändert; sie schafft neue Reichtümer ebenso wie neue Sozialstrukturen und avanciert deshalb zur Chiffre sowohl für die menschlichen Möglichkeiten als auch für die personale und soziale Identität des Bürgers“ (ebd.).

Es kann also gesagt werden, dass erst im 18. Jahrhundert eine positive Konnotation von Arbeit als sinn- und identitätsstiftend entstand. Dieses Verständnis von Arbeit bezog sich

allerdings nur auf bezahlte Leistungen, wodurch sich aus Arbeitsgesellschaften Erwerbsarbeitsgesellschaften entwickelten (vgl. ebd.).

2.2.1.2 Moderne Arbeitswelten

In der heutigen Gesellschaft scheint ein gelungenes Leben ohne Erwerbsarbeit undenkbar.

„Dies ist insofern bemerkenswert, als Arbeitsgesellschaften nicht zwangsläufig als Erwerbsgesellschaften gedacht werden müssen. Letzteres wird vor allem bei den emphatischen Varianten der neuen Sichtweise deutlich, wie sie sich etwa in der Idee der ‚Selbstverwirklichung über Arbeit‘ niederschlagen“ (Bonß 2001, S.333).

Daraus geht hervor, dass Arbeit nicht zwangsläufig Erwerbsarbeit bzw. Lohnarbeit sein muss, sie wird aber in den meisten Fällen so verstanden (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive verfestigte sich auch die Denkweise, dass ein sinnvolles, erfüllendes Leben ohne bezahlte Tätigkeit unmöglich scheint (vgl. Galuske 2002, S.32).

Arbeit als Maßstab für Effektivität und Wertschätzung

„Den Begriff der Arbeit zu reflektieren: dazu nötigt nicht zuletzt einer (sic!) paradoxe Erfahrung der Gegenwart, die sich zu zwei einander widersprechenden Thesen verdichten läßt: Die erste These, die mittlerweile fast alle Erörterungen zur Erwerbsarbeit grundiert oder begleitet, lautet: Die Arbeit wird immer weniger. Die zweite These, die dieser gegenübergestellt werden kann, läßt sich schlicht wie folgt formulieren: Wir alle arbeiten immer mehr“ (Liessmann 2000, S.85).

Dass Arbeit scheinbar immer mehr wird, liegt vor allem daran, dass sie als „ein universeller Ausdruck von Lebenstätigkeit“ (Liessmann 2000, S.86) verstanden wird. Das führt dazu, dass Tätigkeiten als Arbeit strukturiert werden müssen, damit sie soziale Anerkennung erfahren. Arbeit ist zum Maßstab für Wertschätzung geworden und dient auch dazu, bislang nicht gewürdigte Tätigkeiten aufzuwerten. Um einige Beispiele zu nennen, wird somit aus dem Kochen und Putzen „Hausarbeit“ (ebd.), Sport wird zu „Körperarbeit“ (ebd.), der Versuch Kindern bestimmte Werte beizubringen, wird zur „Erziehungsarbeit“ (ebd.), uvm. Beinahe skurril wirkt die Tatsache, dass Tätigkeiten, auch belastende Tätigkeiten, die früher nicht als Arbeit bezeichnet worden sind, nun fast als Arbeit deklariert werden müssen, um die nötige Wertschätzung und Anerkennung dafür zu erlangen. So wird zum Beispiel, sich Zeit für sich selbst nehmen zur „Erholungsarbeit“ (Liessmann 2000, S.87).

„Jede emotionale, kommunikative, soziale Tätigkeit, in der wir nicht eine Form von Arbeit erkennen, scheint uns suspekt zu sein. Nur mit Menschen zu reden, sich um jemanden zu sorgen, für jemanden da zu sein oder gar nur Menschen zu lieben – das

ist nichts, es muß (sic!) zumindest Versorgungs- und Beziehungsarbeit geleistet werden. Auch wenn das eine metaphorische Verwendung des Begriffs Arbeit ist, wird mit dieser Begriffstransformation mehrfaches signalisiert. Auf der einen Seite unterstreichen wir damit die Universalisierung eines Begriffes, der uns ans Herz gewachsen zu sein scheint, und auf der anderen Seite verschwindet etwas: die Dimension einer Tätigkeit nämlich, die frei ist von dem was untrennbar mit dem Begriff der Arbeit verbunden ist: Leistung in der Zeiteinheit“ (Liessmann 2000, S.87f.).

Für Liessmann ist das der Maßstab von Effektivität. Arbeit wird also als solche bezeichnet, um Effektivität auszudrücken. Durch diesen Maßstab wird Arbeit vergleichbar und kann deshalb auch die nötige Wertschätzung erfahren, die letztendlich auch eine dementsprechende Bezahlung rechtfertigt.

Dies wirkt sich zum einen positiv aus, weil Arbeiten, die als Naturtätigkeiten gelten, denaturalisiert werden und angemessene Würdigung und Entlohnung erfahren. „Es wird eine befreiende Distanz zu einer Tätigkeit aufgebaut, indem sie als Arbeit aufgefaßt (sic!) wird, und nicht mehr als Natureigenschaft“ (Liessmann 2000, S.88).

Zum anderen wird der Konkurrenzkampf verschärft, der individuelle Handlungsoptionen kaum zulässt. Es geht darum sich den Leistungskriterien unterzuordnen, sich mit anderen messen zu können und zu vergleichen, ob die gleiche Arbeit nicht unter niedrigeren Lohnbedingungen angeboten wird. Dadurch entsteht die zweite These Liessmanns, die den Mangel an Arbeit beschreibt (vgl. ebd.). Diese Aussage, wird im Kapitel Erwerbslosigkeit noch genauer behandelt.

Erwerbsarbeit als persönlichkeits- und kulturprägender Indikator

In der Moderne des 21. Jahrhunderts steht der Begriff der Erwerbsarbeit, also Arbeit gegen Bezahlung, im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Galuske 2002, S.31).

Durch die Weiterentwicklung der Begriffe Arbeit und Nicht-Arbeit wird auch deren Bedeutung verändert. Unter Nicht-Arbeit wird nun nicht mehr nur das Spiel verstanden, sondern auch alle Tätigkeiten, die nicht entlohnt werden. Die Unterscheidung liegt nun hauptsächlich auf dem Fokus der bezahlten, abhängigen Tätigkeit, die nun als Arbeit, genauer Erwerbsarbeit, deklariert wird. Im Gegensatz dazu stehen unbezahlte, unabhängige Tätigkeiten, die als Nicht-Arbeit und somit auch als Privatvergnügen empfunden werden. Diese Differenzierung ist deshalb auch unterschiedlich verortet. Arbeit, wie sie in diesem Kontext verstanden wird, findet innerhalb der Vergesellschaftung statt und Nicht-Arbeit, auch wenn sie für das einzelne Individuum von großer Wichtigkeit ist, außerhalb. Durch diese

Unterscheidung wird Arbeit mit Lohnarbeit gleichgesetzt und gleichzeitig Existenzformen abseits der Erwerbsarbeit abgewertet, sodass zum Beispiel Betteleien als ärgerlich empfunden werden (vgl. Bonß 2001, S.335). Andere Arbeitsformen, abseits der Erwerbsarbeit, sind jene wie die Hausarbeit, Eigenarbeit oder Bürgerarbeit bzw. gemeinnützige Tätigkeiten. Sie werden als sekundäre Tätigkeiten wahrgenommen, obwohl sie als Voraussetzung für Lohnarbeit dienen (vgl. Galuske 2002, S.31). Bonß geht davon aus, dass für diese Art der Tätigkeit genauso viele Arbeitsstunden verbraucht werden, wie innerhalb eines Systems. Dies gilt vor allem für Frauen, wobei vielen Menschen die Arbeit außerhalb der Erwerbsarbeit wichtiger ist (vgl. Bonß 2001, S.343).

Spannring beschreibt Erwerbsarbeit, besonders aus heutiger Sicht, als bedeutsamen Teil der Gesellschaft.

„(Erwerbs-)Arbeit ist wesentliche Vergesellschaftungsinstanz westlicher Industriegesellschaften und ein elementarer Gesellschafts- und Lebensbereich, an dem sich Generationenwandel, -verhältnisse, und -beziehungen offenbaren“ (Spannring 2012, S.438).

Auch Bonß geht von einer Vergesellschaftung der Arbeit aus. Demnach wird von Vergesellschaftung dann gesprochen, wenn aus der Arbeitsteilung heraus soziale Positionen entstehen. Die damit einhergehende ungleiche Bezahlung hat soziale Ungleichheit als Folge. Körperlich anstrengendere Arbeiten bzw. industrielle Arbeiten, zum Beispiel, werden von Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten durchgeführt (vgl. Bonß 2001, S.334f.).

Bonß spricht auch von einer „zweiten Lesart“ (ebd.) von Vergesellschaftung der Arbeit, nämlich dann, wenn Arbeit zu einem „persönlichkeits- und kulturprägenden Merkmal wird und die soziale Integration, sowohl implizit als auch explizit, mit der produktiven Aneignung der äußeren und inneren Natur verknüpft wird“ (Bonß 2001, S.335). Er weist darauf hin, dass mit Arbeit vor allem bezahlte Arbeit gemeint ist, sprich Lohn- bzw. Erwerbsarbeit (vgl. ebd.). So wird die Arbeitsgesellschaft in der Modernen, besonders als eine wahrgenommen: als „kapitalistische Erwerbsarbeitsgesellschaft“ (ebd.).

2.2.1.3 Die Krise der Arbeitsgesellschaft

Die negativen Aspekte, die durch den hohen Stellenwert der Erwerbsarbeit in der Gesellschaft entstehen, wurden in der Literatur auch immer wieder als „Krise der Arbeitsgesellschaft“ (Maier 2010, S.282) bezeichnet. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Arbeitsgesellschaft stark politisch-ideologisch strukturiert ist. Je mehr sich also die ökonomische Lage verändert, umso mehr verfestigt sich auch das Gerüst der Arbeitsgesellschaft.

„Vollbeschäftigung und die Integration aller Erwerbsfähigen in das Erwerbsleben ist zum unbestrittenem Ziel aller gesellschaftlichen Gruppen geworden, und zugleich prägt das Normensystem der Arbeitsgesellschaft auch das Denken und die Wertungen der nicht in das Erwerbsleben integrierten“ (Maier 2010, S.290).

Durch die Universalisierung von Arbeit tritt Arbeit auch immer öfter im Zusammenhang mit Krise in Erscheinung. Es ist von „der Krise am Arbeitsmarkt, der Krise der Arbeitsgesellschaft oder auch der Krise der Vollzeitbeschäftigungsgesellschaft“ (Bermes 2008, S.45) die Rede.

Durch diese Beschreibung einer Krise treten die negativen Aspekte der Erwerbsarbeit in den Vordergrund. Die negative Wahrnehmung der Arbeit führt mitunter auch zu utopischen Überlegungen, wie den Menschen von der Arbeit zu befreien. So lassen sich einige Autoren finden, die nach Lösungsmöglichkeiten dieser prekären Situation suchen. Die Befreiung von Arbeit, Einführung von Bürgergeld oder das bedingungslose Grundeinkommen sind unter anderen Theorien und Konzepte, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden (vgl. Rifkin 2001, S.17; Bermes 2008, S.53ff.; Beck 2000, S.416f.; Hohenleitner/Straubhaar 2008, S.25).

Anhand dieser Ausführungen kann der hohe Stellenwert von Arbeit und die starke gesellschaftliche Definition über Arbeit sichtbar gemacht werden. Es ergeben sich vor allem Vorteile für Menschen, die einer Erwerbsarbeit nachgehen können und Nachteile für jene, die keinen Zugang zur Erwerbsarbeit finden. Deshalb wird im Folgenden näher auf die Funktion der Arbeit eingegangen.

2.2.1.4 Funktion von Arbeit

Wenn der Fokus auf die Funktion und den Stellenwert von Arbeit gelegt wird, können auch Aspekte wahrgenommen werden, die jenseits der negativen Aspekte von Arbeit liegen.

So ist eine Funktion von Erwerbsarbeit, wie bereits angesprochen, die der Ökonomie (vgl. Bermes 2008, S.46). Insofern ermöglicht gerade die Erwerbsarbeit Struktur und Ordnung, die für den Menschen unverzichtbar ist. Sie ist die Basis der Sozialstruktur und steht in Wechselseitigkeit mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen z.B.: Sozialversicherungssystem und Bildungs- und Ausbildungssystem. Das Einkommen von Erwerbsarbeit dient zur Existenzsicherung durch das materielle Einkommen und auch einer sozialen Absicherung durch die Sozialversicherungsleistungen (vgl. Spannring 2012, S.438). Zusätzlich wird durch die Arbeit vorheriger Generationen die Arbeit für zukünftige Generationen erleichtert. Die heutige Arbeit kann also nur deshalb ohne große Anstrengung geschafft werden, weil vorherige Generationen daran gearbeitet haben, dass Arbeitsabläufe in der heutigen Zeit gut funktionieren (vgl. Maier 2010, S.290).

Erwerbsarbeit unter dem ökonomischen Aspekt, dient also vorrangig dazu, den Lebensunterhalt zu bestreiten und die Existenz zu sichern. Ein weiterer Faktor, der sichtbar wird, ist aber auch der soziale Aspekt.

Arbeit trägt wesentlich zur sozialen Integration und zur Identität bei.

„Erwerbsarbeit strukturiert das Alltagsleben der Menschen durch die Arbeitszeiten im Sinne von Tages- und Wochenrhythmen sowie Lebensläufe, indem sie diese in eine berufsvorbereitende, berufsausübende und nachberufliche Phase gliedert“ (Spanning 2012, S.438).

Dabei sind die beruflichen Phasen nicht isoliert von den Lebensphasen zu betrachten. Beispielsweise sind die Lebensphasen der eigenen Familie bzw. des eigenen Haushalts auch mit dem Einstieg in die Erwerbstätigkeit verknüpft, da diese finanzielle Unabhängigkeit bietet (vgl. ebd.).

Auch Bermes, der sich auf Gehlen bezieht, unterteilt Arbeit in diese zwei Kategorien. Er bezeichnet den sozialen Aspekt von Arbeit aber als ein Bedeutungsphänomen und nicht als Funktion (vgl. Bermes 2008, S.45).

„Menschen können nichts auf die Dauer gemeinsam tun, ohne es nach Regeln zu tun. Die abgehobene Regel gegenseitigen Verhaltens ergibt den Grundriss einer dauernden Einrichtung, einer Institution. Solche stabilisierten Verhaltensmuster machen das gegenseitige Handeln berechenbar und zeitneutral, sie bedeuten für den einzelnen eine Entlastung“ (Gehlen 1971, S.244 zit.n. Bermes 2008, S.65).

Bermes legt dieses Zitat auf Arbeit um und stellt folgende Hypothese auf:

Erstens kann die Erwerbsarbeit den Menschen entlasten, da er nicht alleine arbeitet, sondern in der Gemeinschaft. Dies gilt allerdings nur so lange jeder Einzelne/ jede Einzelne genug Zeit hat, auch anderen Tätigkeiten nachzugehen. Zweitens trägt jedes Individuum zur Sozialität bei und hat eine Verpflichtung gegenüber anderen Personen. Diese Verpflichtung führt auch zu einem Verantwortungsgefühl (vgl. Bermes 2008, S.65).

Behrend erarbeitet ein noch differenziertes Konzept von subjektiven Bezügen von Arbeit. In diesem Konzept finden sich einige der obengenannten Aspekte wieder und werden noch durch andere ergänzt. Wieso Menschen einer Erwerbsarbeit nachgehen, formuliert Behrend wie folgt:

- „Ökonomischer Bezug (Unabhängigkeit/ökonomische Autonomie)“ (Behrend 2010, S.88f.)
- „Sozialer Bezug (KollegInnen haben, Vergemeinschaftung über Arbeit und zusammen Aufgaben bewältigen)“ (ebd.)

- „Arbeitsethischer Bezug (Bewährung dadurch dass man viel wegschafft, ein Tageswerk vollbringt)“ (ebd.)
- „Wertgebunden-ästhetischer Bezug (Hingabe an eine Sache; handwerkliche wie ästhetische Sachgebundenheit bzw. Werkgerechtigkeit)“ (ebd.)
- „Instrumenteller Bezug (Arbeiten um Besitz und (Freizeit-)Aktivitäten haben zu können (Hausbau, Urlaub, Hobbies etc.))“ (ebd.)
- „Statusbezug (Prestige; Erfolg, Geld und Karriere als Werte an sich)“ (berufsbiographische Interviews 2004-2007, o.S. zit.n. Behrend 2010, S.89).

Diese obengenannten möglichen Gründe, warum Menschen arbeiten, treffen nicht auf alle Menschen gleichermaßen zu. Besonders Jugendliche, bei denen sich nach der Schulzeit, die Frage der Berufslaufbahn massiv stellt, sind gefordert. Sie müssen ihre Bezüge zur Arbeit erst erkennen und diese in der Realität austesten (vgl. Behrend 2010, S.88f.). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Erwerbsarbeit nicht nur ökonomische Faktoren beinhaltet sondern auch zur persönlichen Identität und zu einer gelingenden Sozialität beitragen kann. Durch die Vergesellschaftung der Erwerbsarbeit, also deren Aufwertung, entsteht allerdings gleichzeitig eine Abwertung: die Abwertung jener, die keine Erwerbsarbeit haben bzw. finden können. Diese wird in der Modernen folglich als großes Problem dargestellt (vgl. Maier 2010, S.287). Im folgenden Kapitel wird das Thema Erwerbslosigkeit nun genauer aufgegriffen und behandelt. Da sowohl in der Fachliteratur als auch im alltäglichen Gebrauch Arbeitslosigkeit immer in der Bedeutung von Erwerbslosigkeit gebraucht wird, werden im folgenden Kapitel die Termini Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit synonym verwendet.

2.2.2 Erwerbslosigkeit als sozialer Ausschluss

Durch die obige Beschreibung der Bedeutung und des Stellenwertes von Arbeit wird sichtbar, wie wichtig Erwerbsarbeit in der heutigen Gesellschaft ist. Dies hat vor allem für jene Menschen massive Nachteile, die nicht in den Genuss von Erwerbsarbeit kommen. In diesem Kapitel geht es deshalb vorwiegend um Menschen, die von Erwerbslosigkeit betroffen sind.

Die These Liessmanns aufgreifend, kann festgestellt werden, dass es nicht nur zu viel Arbeit gibt, sondern dass bezahlte Arbeit gleichzeitig auch immer weniger wird. Das wird dann sichtbar, wenn die Arbeitslosenzahlen betrachtet werden (vgl. Liessmann 2000, S.85).

In Österreich sind im September 2016 323.239 Menschen ohne Arbeit (vgl. AMS 2016, S.1). Die Arbeitslosenzahlen der letzten Jahre lassen erkennen, dass es seit dem EU Beitritt im Jahr 1995 zu einem Anstieg der Arbeitslosenzahlen kam. Nach einem Absinken der Rate zu einem Tiefpunkt im Jahr 2000, befand sie sich 2015 in Österreich auf einem neuen Höhepunkt (vgl. Statistik Austria 2015b, o.S.). Die steigende Erwerbslosigkeit ist ein großes Problem, mit dem

immer mehr Staaten zu kämpfen haben und die sich durch folgende Faktoren begründen lassen: „rasant wachsende Produktivität; Technologisierung, Mechanisierung, Digitalisierung sowie eine Internationalisierung und Globalisierung, die sich nicht zuletzt durch die Verfügbarkeit von ungeheuren Reserven billiger Arbeitskräfte am Weltmarkt bemerkbar macht“ (Liessmann 2000, S.85f.).

Bei genauerer Betrachtung der Erwerbsgesellschaft wird klar, dass eigentlich nur ein geringer Prozentsatz der Gesamtbevölkerung erwerbstätig ist (vgl. Bonß 2001, S.337). In Österreich sind von 8.550.600 Personen 4.144.400 Personen erwerbstätig (vgl. Statistik Austria 2015c, o.S.). Von der Gesamtbevölkerung in Österreich ist also nur knapp die Hälfte der Personen erwerbstätig, da zum Beispiel Kinder und Pensionisten/Pensionistinnen nicht in die Gruppe der erwerbstätigen Personen fallen. Das bedeutet, dass nur jede zweite Österreicherin/jeder zweite Österreicher einer Erwerbsarbeit nachgeht. In Anbetracht dessen wirkt die Tatsache, dass sich die Gesellschaft sehr stark über Arbeit definiert, widersprüchlich (vgl. Bonß 2001, S.337).

2.2.3 Ursachen von Erwerbslosigkeit

Häufig ist zu hören, dass konjunkturelle Veränderungen Schuld an der steigenden Arbeitslosenrate seien. Diese Theorie ist im Hinblick auf die vergangenen Entwicklungen auch gut nachvollziehbar. Die politische Problemlösung der letzten Jahrzehnte war daher, das wirtschaftliche Wachstum zu beleben, um Arbeitsplätze zu sichern. Bei näherer Betrachtung jedoch scheinen die Ursachen eher strukturell bedingt, da die Kaufkraft durch Übersättigung des Marktes diverser Produkte, sowie durch Rationalisierungsmaßnahmen im Produktions- und im Dienstleistungssektor geschwächt wird und zudem der Arbeitsmarkt an seine ökologischen Grenzen stößt. Globalisierung und aktuelle Entwicklungstrends lassen daher oben genannte Lösung immer weniger erfolgversprechend erscheinen (vgl. Strawe 1999, S.1f.).

Eine der Hauptursachen für Erwerbslosigkeit liegt aber eher darin, dass durch den modernen Fortschritt menschliche Arbeitskraft eingespart wird. Durch die hohe Arbeitsproduktivität können viele Güter in kurzer Arbeitszeit produziert werden. Die Wochenarbeitszeit hat sich deshalb in den letzten zweihundert Jahren deutlich verringert. Waren es im Jahre 1825 noch 82 Arbeitsstunden pro Woche, so wurden 1995 nur mehr 35 Stunden die Woche gezählt (vgl. ebd.).

Eine Untersuchung von der Agenda Austria, ein wirtschaftsliberaler Verein in Österreich, der aus Wirtschaftsunternehmern und vermögenden Privatpersonen besteht, nimmt die Ursachen der Erwerbslosigkeit genauer in den Fokus. In politischen Diskussionen wird deshalb öfters

ein Phänomen zum Thema, das in Österreich den Arbeitsmarkt maßgeblich beeinflusst: Seit 2013 wird ein Anstieg der Arbeitslosenzahlen bei einem zunehmenden Angebot an offenen Stellen bemerkbar. Dieses Verhältnis kann viel über die Ursachen von Erwerbslosigkeit aussagen. Ursachen lassen sich in zwei große Bereiche unterteilen: konjunkturbedingte Ursachen oder strukturelle Ursachen (vgl. Christl/Köppl-Turyna/Kucsera 2015, S.3). Die Forschung zur Ursachenermittlung in Österreich zeigt, dass die Gründe der Erwerbslosigkeit vorwiegend im strukturellen Bereich liegen. Dies entspricht auch der Annahme Strawes.

Die Qualifikationen der Personen passen nämlich häufig nicht zu dem Angebot an offenen Stellen (vgl. Christl et al. 2015, S.6). Arbeitssuchende haben also oft eine nicht ausreichende Schulbildung oder nicht die erwarteten beruflichen Qualifikationen. Die hohe Diskrepanz zwischen benötigten und vorhandenen Qualifikationen, geht mit einem „Rückgang der Anpassungseffizienz“ (Christl et al. 2015, S.7) einher. Es ist also auch schwieriger geworden, Personen entsprechend für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren.

Ein weiterer Grund für Erwerbslosigkeit kann auch die längere Beschäftigung in prekären Arbeitsverhältnissen sein, die einen beruflichen Aufstieg unmöglich macht (vgl. Konle-Seidl/Eichhorst 2008, S.11).

Längere Erwerbslosigkeit führt häufig zu einer Abwertung früher erworbener Qualifikationen. Auch Behinderungen können den Wiedereinstieg am Arbeitsmarkt negativ beeinflussen, so wie andauernde familiär oder persönlich schwierige Situationen. Änderungen der Rahmenbedingungen von Bewerbungsabläufen lassen die Suche nach einem Job länger und schwieriger werden (vgl. Konle-Seidl/Eichhorst 2008, S.11f.).

Auch die Tatsache, dass in manchen Sektoren schlichtweg Arbeitsplätze z.B.: durch Digitalisierung verloren gehen, spielt eine große Rolle (vgl. Konle-Seidl/Eichhorst 2008, S.8). Dadurch wird die Nachfrage nach Personal geringer. Besonders in der „Herstellung von Waren, Information und Kommunikation, [und der] Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen“ (Christl et al. 2015, S.7) ist dies der Fall, wobei auch hier der Unterschied zwischen benötigten und vorhandenen Qualifikationen bereits bemerkbar wird.

Laut der Untersuchung der Agenda Austria, sind die Ursachen der Arbeitslosenrate zu 60 % struktureller und 40% konjunkturbedingter Art. Da konjunkturbedingte Ursachen allerdings kurzlebiger sind, gilt es die strukturellen Ursachen, zum Beispiel fehlende Qualifikationen oder Abwanderung von Dienstgebern, in den Fokus zu nehmen (vgl. Christl et al. 2015, S.7f.). Dieses Kapitel zeigt also deutlich, dass die Ursachen von Erwerbslosigkeit sehr vielfältig sind und nicht nur individueller, sondern auch gesellschaftlicher Natur sind.

Christl, Köppl-Turyna und Kucsera sehen Handlungsbedarf beim Arbeitsmarktservice Österreich, in Form von verbesserten Qualifizierungsangeboten, in der Eigenverantwortung der Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen, die sich um passende Fortbildungsangebote bemühen sollen, aber auch bei den Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen, die adäquate Förderprogramme anbieten sollen. Wie oben ersichtlich, wird in wirtschaftsliberalen Kreisen der Handlungsbedarf in Bezug auf Bildungsangebote für erwerbslose Personen gesehen, um durch Verbesserung von Kompetenzen die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Bevor allerdings Maßnahmen zur Verringerung von Erwerbslosigkeit näher vorgestellt werden, gibt das nächste Kapitel einen Einblick über die Folgen von Erwerbslosigkeit.

2.2.4 Folgen für Betroffene

Obwohl die Folgen von Erwerbslosigkeit weithin bekannt sind, wird in der politischen Diskussion oft zu wenig Rücksicht darauf genommen. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass alle positiven Faktoren, die durch Arbeit entstehen, bei Erwerbslosigkeit abhanden kommen. Das heißt durch Erwerbslosigkeit entsteht ein Mangel an „Einflussmöglichkeiten, Einsatz der eigenen Qualifikationen, bedeutungsvolle Ziele zu verfolgen, soziale Kontakte, Sicherheit [und] Einkommen“ (Frese 2008, S.2).

Die starke Definition der Gesellschaft über die Erwerbsarbeit, die im Kapitel ‚Der gesellschaftliche Stellenwert von Arbeit‘ schon genauer beschrieben wurde, hat beträchtliche Folgen für Personen, die nicht am Erwerbsleben teilhaben können.

Sozialer Ausschluss ist eine erhebliche Folge von Erwerbslosigkeit. Sozialer Ausschluss beinhaltet faktischen und symbolischen Ausschluss. Von einem faktischen sozialen Ausschluss ist dann die Rede, „(...) wenn Menschen wichtige Güter, Lebenschancen oder Handlungsmöglichkeiten vorenthalten bleiben“ (Ludwig-Mayerhofer 2008, S. 220). Wenn sich eine Gesellschaft stark durch die Teilhabe an Erwerbsarbeit definiert, wird die Nicht-Teilhabe meist negativ bewertet. So wäre allein das Faktum Erwerbslosigkeit Grund für sozialen Ausschluss, weil Menschen vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. Der symbolische Ausschluss ist nicht ganz so direkt abzuleiten. Es wird davon ausgegangen, dass durch den Ausschluss vom Arbeitsmarkt auch „der Zugang zu anderen Gütern, Ressourcen und Lebenschancen deutlich eingeschränkt oder erschwert ist“ (ebd.). Arbeitslose Personen sind deshalb auch oft armutsgefährdet, da ihre finanziellen Ressourcen eingeschränkt werden. In einer Gesellschaft, in der Reichtum auch in Zusammenhang mit sozialer Anerkennung steht, hat dies auch Auswirkungen auf soziale Beziehungen und sozialen Status. Es muss auch betont werden, dass Erwerbslosigkeit nicht immer mit sozialem Ausschluss gleichzusetzen ist.

Das ist vor allem davon abhängig, wie Betroffene ihre eigene Situation wahrnehmen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2008, S.220f.).

Hirsch formuliert, im Bezug auf die momentane Arbeitssituation, folgende These:

„Dieser neue Mensch jenseits des Normalarbeitsverhältnisses und also jenseits des Modells stabiler Biografien muss stets um seinen Platz in der Gesellschaft fürchten. War die Aufgabe des alten Sozialstaats die Garantie des sozialen Status des Arbeitnehmers im Falle des Verlustes seiner Stelle, so hat heute der Verlust der Stelle fast unmittelbar auch den Verlust des Platzes in der Gesellschaft zu Folge. Darum hat unter heutigen Bedingungen die Drohung mit dem Verlust der Stelle eine so ungeheuer disziplinierende Wirkung. Es ist die Drohung mit dem Verlust der eigenen sozialen Existenz in materieller wie symbolischer Hinsicht. Die Betroffenen werden fast alles akzeptieren, um dies zu verhindern (Lohnverzicht und permanente Mehrarbeit, schlechte und unwürdige Arbeitsbedingungen, Krankheit usw.)“ (Hirsch 2016, S.94).

Hirsch versteht also den Verlust des Arbeitsplatzes als sozialen Ausschluss in symbolischer und materieller Hinsicht.

Weber, Hörmann und Heipertz nennen unterschiedliche Bereiche, in denen die Folgen von Erwerbslosigkeit auftreten können bzw. sichtbar werden. Diese betreffen das „Sozialleben, Lebensstil/Gesundheitsverhalten, psychosomatische Morbidität, die Inanspruchnahme medizinischer Dienstleistungen und Mortalität“ (Weber et al. 2007, S.2960). Anhand der 5 Bereiche von Weber et al. werden in der folgenden Abbildung die Auswirkungen sichtbar, die durch Erwerbslosigkeit entstehen können.

Sozialleben	Lebensstil/Gesundheitsverhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Verlust sozialer Kontakte • fehlende Tagesstruktur • finanzielle Probleme, Verschulden • schlechtes Wohnumfeld • Zunahme familiärer Konflikte 	<ul style="list-style-type: none"> • vermehrter Konsum von Genussmitteln • Fehlernährung • physische Inaktivität • veränderte Schlafgewohnheiten • erhöhtes Unfallrisiko
Morbidität	Medizinische Dienstleistungen
<ul style="list-style-type: none"> • Adipositas • Stoffwechselerkrankungen • Herz-Kreislaufstörungen • vermindertes Selbstwertgefühl • Hilf-/Hoffnungslosigkeit • Isolation/Einsamkeit • Resignation • Apathie • Kopfschmerzen • Schlafstörungen 	Mortalität
	<ul style="list-style-type: none"> • Anstieg der Arbeitsunfähigkeitstage • Häufige Arztbesuche • Häufiger Krankenhausaufenthalt

Abb. 1: Folgen von Erwerbslosigkeit. Eigene Darstellung (Weber et al. 2007, S.2960f.)

Das Viktimisierungsmodell zeigt auf, welche Risiken in Folge von Erwerbslosigkeit auftreten können. Diese betreffen drei unterschiedliche Ebenen (vgl. Kieselbach/Beelmann 2006, S.454):

Die primäre Viktimisierung prägt den Verlust von arbeitstypischen Merkmalen, wie zum Beispiel „ökonomischer Sicherheit, sozialer Einbindung, Selbstwertgefühl, Zeitstrukturierung und externen Anforderungen“ (ebd.).

Die zweite Ebene, die sekundäre Viktimisierung, geht einher mit Belastungen durch „finanzielle Sorgen, Zukunftsunsicherheit und soziale Stigmatisierung“ (ebd.).

Die tertiäre Viktimisierung beschreibt das Phänomen, dass jede Art von Bewältigungsversuch den Betroffenen verübelt wird. Auf der einen Seite trifft das auf Personen zu, die die Situation positiv bewältigen. Diese werden als Sozialschmarotzer stigmatisiert. Auf der anderen Seite sind auch Personen betroffen, die Schwierigkeiten haben, ihre Situation zu bewältigen und deshalb an psychischen Krankheiten leiden (vgl. ebd.). Paradox ist dabei, dass Anstrengung und Motivation bei der Jobsuche als gesellschaftliche Norm und als Voraussetzung für eine

gelingende Jobsuche gelten, engagierte Personen allerdings am ehesten unter der Last der Arbeitslosigkeit leiden. Zusätzlich wird der Wunsch nach einer Arbeitsstelle immer geringer, je länger Personen erwerbslos sind. Das heißt auch, dass sich die Einstellung zur Arbeit zu verändern beginnt (vgl. Frese 2008, S.4).

Häufig besteht in der Gesellschaft die Annahme, dass die Ursache von Erwerbslosigkeit durch eine negative Einstellung zur Erwerbsarbeit entsteht. Nonnenmacher widerspricht dieser Aussage und geht davon aus, dass gerade erst Erwerbslosigkeit zu einer negativen Einstellung führt. Gescheiterte Versuche der Arbeitssuche können zu vier verschiedenen Arten von Reaktionen führen, die durch eine „Ziel-Mitte-Diskrepanz“ (Nonnenmacher 2009, S.38) ausgelöst werden. Nonnenmacher verwendet Mertons Model um die Reaktionen einer „Ziel-Mittel-Diskrepanz“ (ebd.) bei Erwerbslosen zu verdeutlichen:

Typen, die als Reaktion die Innovation zeigen, suchen sich andere Wege um das gewünschte Ziel der Arbeit zu erreichen. Dies kann im Rahmen von illegalen Tätigkeiten oder atypischen Beschäftigungsverhältnisse geschehen (vgl. Nonnenmacher 2009, S.38).

Der Ritualismus als Reaktion äußert sich dadurch, dass erwerbslose Menschen, die Hoffnung auf Erwerbsarbeit schon aufgegeben haben, typisches Verhalten aber noch beibehalten, z.B.: das Lesen von Stellenanzeigen (vgl. ebd.).

Der Rückzug ist charakteristisch für das Aufgeben der eigentlichen Ziele ohne die Formulierung neuer Ziele. Als Beispiel führt Nonnenmacher Personen an, die die Hoffnung auf einen Arbeitsplatz aufgegeben haben und keine neuen Versuche unternehmen, Arbeit zu finden (vgl. ebd.).

Die vierte Reaktion stellt die Rebellion dar. Diese ist gekennzeichnet durch das Ersetzen des unerreichten Ziels, durch eine andere Tätigkeit. Damit sind Menschen gemeint, die die Mühe Handlungen für einen Wiedereinstieg zu setzen, gegen das Ausüben eines Hobbies oder genügend Zeit ersetzen (vgl. ebd.).

Besonders hervorzuheben ist, dass das Alter der Betroffenen große Auswirkungen auf die Folgen von Erwerbslosigkeit hat. Kieselbach und Beelmann merken an, dass die Belastungen für Menschen im mittleren Alter am höchsten sind. Ältere Menschen bzw. besonders junge Menschen, die zum Teil noch nie in Berührung mit Arbeit kamen, sind weniger betroffen (vgl. Kieselbach/Beelmann 2006, S.455).

Weber, Hörmann und Heipertz widerlegen diese Aussage allerdings. Die Forscher scheinen sich in dieser Hinsicht uneinig zu sein. Während auf der einen Seite die Folgen bei Personen mit der „stärksten Erwerbsorientierung“ (Weber et al. 2007, S.2958), Jugendliche und 35 bis

40 Jährige, am höchsten eingestuft werden, stehen auf der anderen Seite die beträchtlichen Folgen gerade für ältere Erwerbslose (vgl. Weber et al., S.2958; Böhnisch 2005, S.167).

Sobald der Einstieg in die Erwerbstätigkeit, sofern diese gesellschaftlich anerkannt ist, allerdings geglückt ist, vermindern sich auch die Folgen von Erwerbslosigkeit weitgehend (vgl. Frese 2008, S.2).

Dennoch kann gesagt werden, dass Erwerbslosigkeit einen erheblichen Einfluss auf unterschiedliche Lebensbereiche der Menschen hat und sozialen Ausschluss bedingt. Durch das Ausgeschlossen sein aus der Gesellschaft beschränken sich die Folgen nicht nur auf ökonomische Faktoren, sondern gehen auch mit psychosozialen Belastungen einher. Eine weitere Folge kann der Verlust an persönlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen sein, die aber am Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Kapitel 2.3.4), was die Arbeitssuche zusätzlich erschwert.

Für Jugendliche ist ein positiver Übergang von der Schule zur Arbeit besonders wichtig. Kommt dieser nicht zu Stande, wirkt sich dies zusätzlich negativ auf die weiteren Entwicklungsschritte der betroffenen Jugendlichen aus (vgl. Kieselbach/Beelmann 2006, S.455). Im Folgenden wird deshalb spezifisch auf die Situation der Jugendlichen eingegangen.

2.3 Die Jugend in der heutigen Arbeitsgesellschaft

Zu den wesentlichsten Herausforderungen am Arbeitsmarkt zählt unter anderem auch die Jugenderwerbslosigkeit (vgl. Steiner/Voglhofer/Haydn/Haydn/Jakesch/Mosberger 2014, S.9). Obwohl in vielen Berichten die arbeitsmarktpolitische Situation der Jugendlichen nicht als besorgniserregend eingeschätzt wird, ist sie trotzdem nicht zu vernachlässigen (vgl. Kerler 2014a, S.1; Liebeswar/Steiner 2014; S.1; Kerler 2014b, S.1). Vor allem der Übergang von der Schulausbildung ins Erwerbsleben stellt eine sehr sensible Phase dar und wird im Folgenden diskutiert.

2.3.1 Der Antagonismus zwischen jugendlichen Entwicklungsaufgaben und wirtschaftlichen Anforderungen

In diesem Kapitel geht es speziell um jugendliche Entwicklungsaufgaben und wie diese im Zusammenhang mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts für junge Erwachsene stehen.

Der technische Fortschritt, für den die Jugend lange Zeit Symbol war, führt zu Arbeitsplatzverlusten, da Menschen mittlerweile in vielen Bereichen durch Maschinen ersetzt werden. Es wird immer wichtiger, dass jeder Jugendliche/jede Jugendliche den für sie adäquaten Bildungsweg in Eigenverantwortung findet. Denn Bildung und Qualifizierung

werden zwar zukünftig noch mehr an Bedeutung gewinnen und können dennoch keinen passenden Arbeitsplatz garantieren (vgl. Böhnisch 2005, S.140).

Der Arbeitsmarkt und das Ausbildungssystem werden zunehmend unübersichtlicher und unzuverlässiger. Mit einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung einen entsprechenden Arbeitsplatz zu bekommen, kann nicht mehr garantiert werden (vgl. Spannring 2007, S.356).

„Stattdessen sind Brüche, Warteschleifen und Umwege, die durch Schul- und Lehrabbrüche, Schul- und Lehrstellenwechsel, längere Suchprozesse, häufige Jobwechsel, unsichere Beschäftigungsverhältnisse und wiederholte Arbeitslosigkeit entstehen, hervorstechende Merkmale“ (ebd.).

Während früher die schulische Ausbildung quasi noch als jugendliche Experimentierphase genutzt werden konnte, steigen nun die schulischen Anforderungen und die berufliche Zukunft wird immer unsicherer. Entscheidungen über die zukünftige berufliche Laufbahn müssen immer früher getroffen werden, da die Arbeitsplatzsicherheit zunehmend verloren geht. Deshalb entsteht eine Diskrepanz zwischen bildungsbiografischen Verpflichtungen und der jugendlichen Experimentierphase (vgl. Böhnisch 2005, S.164).

Behrend beschreibt, dass diese, als Schonraum bezeichnete, Experimentierphase, auch an rechtliche Phasen gekoppelt ist, wie Konsummündigkeit, Strafmündigkeit und Volljährigkeit. Diese werden an die Entwicklung der Jugendlichen angepasst. In diesem Schonraum müssen Adoleszenzkrise positiv bewältigt werden, um in die „Bewährungsphase“ (Behrend 2010, S.87) einzutreten. Die Bewährungsphase besteht aus drei wesentlichen Aspekten des Lebens Erwachsener. Sie beinhaltet individuelle Leistungen, familiäre Beziehungen (Partnerschaft und Elternschaft) und den Fokus auf das Gemeinwohl (vgl. ebd.).

Im Jugendalter treffen Jugendliche auf Entwicklungsaufgaben, die, wenn sie positiv bewältigt werden, zu Glück und Erfolg führen. Die unzureichende Bewältigung hingegen kann zu negativen Begleiterscheinungen führen wie zum Beispiel Abwertung durch die Gesellschaft oder auch zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung weiterer Lebensphasen. Rossmann stützt sich zunächst auf die Entwicklungsaufgaben gemäß Havighurst (vgl. Rossmann 2004, S.145f.).

Die acht Entwicklungsaufgaben von Havighurst sind folgende:

- „1. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
2. Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle
3. Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts
4. Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
5. Vorbereitung auf die berufliche Karriere

6. Vorbereitung auf Heirat und Familienleben
7. Gewinnung sozial verantwortungsbewußten Verhaltens
8. Aufbau eines Wertesystems und ethischen Bewußtseins zur Orientierung für das Handeln“ (Havighurst 1972, o.S. zit.n. Rossmann 2004, S.146).

Rossmann ergänzt diese Aufzählung noch durch drei weitere Entwicklungsaufgaben, die Dreher und Dreher erforschten. Diese sind:

- „9. Identität: Über sich selbst im Bilde sein
10. Sexualität: Aufnahme intimer Beziehungen mit einem/r Partner/in
11. Lebensplan: Entwicklung einer Zukunftsperspektive“ (Dreher/Dreher 1985, o.S. zit.n. Rossmann 2004, S.146).

Um die Adoleszenzkrise positiv zu bewältigen ist es wichtig, dass Jugendliche eine Abgrenzung zwischen dem Eigenen, der Gruppe und der Gesellschaft vornehmen können. Diese Krisen gehen daher oft einher mit Aggression und normabweichendem Verhalten. Dies ist zum Einen in einem bestimmten Maß auch wichtig für die Entwicklung eines Ideals der Persönlichkeit, das eigene Interessen und die Beziehungsfähigkeit beinhaltet. Zum Anderen wird dadurch auch ein Sinn für das Allgemeinwohl entwickelt, der mit sozialer Kompetenz und einem Gerechtigkeitsinn zusammenhängt (vgl. Behrend 2010, S.87).

Eine besondere Rolle spielt in der Adoleszenz auch die Identitätsentwicklung. Identität kann wie folgt definiert werden.

„‘Identität‘ kann als innere Selbstthematization des Subjekts verstanden werden, das sich damit Antworten auf folgende Fragen zu geben versucht: ‚Wer bin ich? Was will ich, was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?‘“ (Baumann 1995, S.54 zit.n. Keupp 2005, S.805).

Das Subjekt, kann als Person verstanden werden, die in Beziehung mit der sozialen Wirklichkeit steht und aktiv auf die Umwelt einwirkt. Identität entsteht also im Wechselspiel mit und in ständiger Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Keupp 2005, S.805).

Es ist davon auszugehen, dass Entwicklungsaufgaben, die sich auf die berufliche Karriere, sozial verantwortungsbewusstes Handeln, das Wertesystem, die Identität und den Lebensplan beziehen, auch wichtig in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen sind.

Durch die frühe Konfrontation mit dem zukünftigen beruflichen Werdegang wird die oben beschriebene Experimentierphase, die eine wesentliche Rolle für Jugendliche spielt, jedoch immer kürzer.

Die Phase der Berufsorientierung ist stark an ökonomische Faktoren geknüpft und lässt wenig Freiraum für das Ausleben von Neigungen und Kompetenzen der Jugendlichen zu, da sie sich sehr stark am Arbeitsmarkt und an den arbeitsmarktpolitischen Chancen orientieren müssen. Dies steht in Diskrepanz zu dem oben schon erwähnten Schonraum (vgl. Behrend 2010, S.87f.).

Auch Böhnisch, der sich unter anderen auch auf Hentig und Liebau bezieht, macht auf die Zurückdrängung des Schonraums aufmerksam. Anstelle dieses unbeschwertes Schonraums müssen sich Jugendliche schon früh Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen, die mit Konkurrenzkampf und Selbstinszenierung einhergeht (vgl. Böhnisch 2005, S.164).

Dieses Konkurrenzdenken setzt sich aber nicht nur im Bildungskontext durch, sondern wird auch auf den Arbeitsbereich übertragen. Laut Böhnisch sind Jugendliche von den Veränderungen am Arbeitsmarkt durch Technologiesierung und Fortschritt am stärksten betroffen. Dies hat vor allem Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl junger Menschen.

Nach Böhnisch äußert sich dies in dem Phänomen, dass Jugendlichen jegliche Entscheidungsfreiheit bzw. jeglicher jugendlicher Spielraum genommen wird (vgl. Böhnisch 2005, S.167):

„Diese Biografisierung beruflicher Integration hat den Einstieg in die Arbeitswelt zum sozialen Bewältigungsproblem gemacht. Dabei geht auch hier der Experimentiercharakter der Jugendphase verloren, viele Jugendliche können beim Neueinstieg ihre jugendkulturelle Kreativität und Phantasie nicht entfalten, sie müssen nehmen, was sie bekommen“ (ebd.).

Mansel und Hurrelmann, auf die sich Böhnisch bezieht, beschreiben diese Situation als von Unsicherheit geprägt, die ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erfordert, wobei persönliche Ziele reduziert werden müssen. Jugendliche sind weder in der Position Forderungen zu stellen noch besteht die Möglichkeit, ihre beruflichen Wünsche einzubringen. Die Wahl eines passenden Ausbildungsplatzes bzw. Berufs scheint nicht mehr existent. Immer öfter müssen sich Jugendliche mit der Tatsache auseinandersetzen, dass, überhaupt einen Ausbildungsplatz bzw. Arbeitsplatz zu finden, in heutiger Zeit bereits als Erfolg gilt (vgl. Böhnisch 2005, S.167).

„Um kognitive Dissonanzen zu vermeiden, besteht das Bestreben jedes Einzelnen darin, aus den Notwendigkeiten und aus dem Resultat des Berufsfindungsprozesses für sich selbst ‚das Beste‘ zu machen. Die Erleichterung, überhaupt etwas gefunden zu haben, macht auch das Arrangement mit dem Ergebnis der individuellen

Bewerbungsbemühungen möglich“ (Mansel/Hurrelmann 1991, S.42 zit.n. Böhnisch 2005, S.167).

Diese Situation der Jugendlichen hat zur Folge, dass die Experimentierphase in anderen Lebensbereichen zum Vorschein kommt und oft mit einem Anstieg des Aggressionspotenzials zusammen hängt (vgl. Böhnisch 2005, S.167f.).

„Separierung ohne Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit der späteren Integration bringt Jugendliche in Gefahr bzw. lässt bei ihnen zumindest leicht das Gefühl aufkommen, dass sie von der gesellschaftlichen Entwicklung abgeschnitten, ‚ausgegrenzt‘ werden, somit eine Jugend im Wartestand sind“ (Böhnisch 2005, S.144).

Die Situation der Jugendlichen ist also bedenklich, besonders weil sie aus diesem Gesichtspunkt heraus immer öfter als „Problem- und Risikogruppe“ (ebd.) assoziiert wird und positive Aspekte kaum zulässt. „Verlust an Selbstwert, mangelnde soziale Anerkennung und ‚ungerichteter‘ Integrationsdruck“ (ebd.) sind Folge für alle Jugendlichen, insbesondere aber für benachteiligte Jugendliche, also die „die biografisch und in ihren Herkunftsmilieus nie zum Zuge gekommen sind“ (ebd.).

2.3.2 Bildungssituation von Jugendlichen in Österreich

Zusätzlich ist das österreichische Bildungssystem geprägt durch eine sehr starre Bildungslaufbahn. Zwar ist in Österreich der Wechsel in andere Schulen zulässig, praktisch aber schwierig umzusetzen. Der Schultyp prägt also stark die Schullaufbahn einzelner Schüler/Schülerinnen. Dies macht sich darin bemerkbar, dass nach wie vor der Anteil von Hauptschülern/Hauptschülerinnen, die im Anschluss eine Schule mit Maturaabschluss wählen, wesentlich geringer ist, als der Anteil, der gleich nach der Volksschule eine AHS besucht. 95% der Schüler/Schülerinnen, die eine AHS Unterstufe besuchten, aber nur 37% der Hauptschüler/Hauptschülerinnen schließen demnach die Schullaufbahn mit einem Maturaabschluss ab (vgl. Steiner et al. 2014, S.9).

Auch Schulabbrüche spielen eine große Rolle für die Schullaufbahn der Jugendlichen. Eine Studie von Spannring und Reinprecht zeigt auf, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulabbruch und Erwerbslosigkeit gibt. So geben arbeitslose Jugendliche häufiger einen Schulwechsel bzw. Schulabbruch oder auch Ausbildungswechsel in ihren Biographien an, als erwerbstätige Jugendliche (vgl. Spannring 2012, S.447).

„Nach EU-Definition sind frühe BildungsabbrecherInnen Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die die Schule ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II verlassen und sich auch nicht in einer anderen allgemeinen oder beruflichen Ausbildung befinden“ (Steiner et al. 2014, S.9).

Jugendliche, die sich in besagter Situation befinden, werden auch unter dem Begriff, der NEETS zusammengefasst. Dabei bedeutet NEET „Not in Employment, Education or Training“ (Tamesberger/Koblbauer 2015, S.1) und beschreibt alle Jugendlichen, die nicht erwerbstätig oder im Bildungssystem, durch Aus- oder Weiterbildung, integriert sind (vgl. ebd.). Jugenderwerbslosigkeit und der Begriff NEET sind inhaltlich ähnlich, können allerdings nicht synonym verwendet werden. Während arbeitslose Jugendliche jene Gruppe von Jugendlichen darstellen, die keine Arbeit haben, allerdings auf der Suche sind, oder zu einem Ausbildungsplatz wechseln, beinhaltet die Gruppe der NEETS im Gegensatz dazu auch Personen, die weder einen Ausbildungsplatz noch Arbeitsplatz haben. In den europäischen Grundlagen zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen ist dies folgendermaßen festgelegt (vgl. Macherini/Salvatore/Meierkord/Jungblut 2012, S.22):

„The definition of NEET captures all young people who are not in employment, education or training. It records the share of the population of all young people currently disengaged from the labour market and education, namely unemployed and inactive young people who are not in education or training“ (ebd.).

Die große Gruppe der NEETs schließt neben arbeitslosen frühen Schulabgängern/Schulabgängerinnen auch ältere Arbeitslose von 20-24 Jahren, Lehrabsolventen/Lehrabsolventinnen, junge Mütter mit oder ohne Migrationshintergrund, Schulabsolventen/Schulabsolventinnen in Warteposition und Jugendliche mit Erkrankungen bzw. Beeinträchtigungen ein. Dadurch wird ersichtlich, dass die Gruppe der NEETs sehr heterogen ist. Deshalb ist es auch schwierig eine kollektive Maßnahme zu finden, die alle Problemlagen bzw. Bedürfnisse behandelt. Wichtig ist deshalb die Orientierung an den individuellen Risikofaktoren der Betroffenen (vgl. Tamesberger/ Koblbauer 2015, S.1f.). Auch auf Ebene der Bundesregierung wird die derzeitige Situation im Bereich der Jugenderwerbslosigkeit als beunruhigend bewertet. Bereits 6,5% der 15-24 Jährigen sind den NEETs zuzuordnen. Deshalb wird versucht der steigenden Zahl der Jugendlichen, die dem Ausbildungssystem verloren gehen, durch das am 1. Juli 2016 in Kraft getretene Ausbildungspflichtgesetz entgegenzuwirken (vgl. Parlamentsdirektion 2016, o.S.).

2.3.3 Perspektiven der Sozialpädagogik

Einer der Arbeitsbereiche der Sozialpädagogik ist die Arbeit mit erwerbslosen und schlecht qualifizierten Personen. Ihre Aufgabe ist es, diese zu betreuen bzw. zu beraten und Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten. Das große Ziel der Sozialpädagogik in diesem Zusammenhang ist die Integration der Arbeitslosen in ersten Arbeitsmarkt (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2008, S.230f.).

„Beratende Hilfen und der Aufbau von Arbeitsmotivation und ‚Sekundärtugenden‘ wie Pünktlichkeit oder Selbstorganisation nützen oft wenig, wenn am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen fehlen, und sie laufen obendrein Gefahr, den gesellschaftlichen Kreislauf der Schuldzuweisung an die Arbeitslosen zu verdoppeln“ (Ludwig-Mayerhofer 2008, S.231).

Die Gefahr in der sozialpädagogischen Arbeit besteht also auch darin, die Folgen von Erwerbslosigkeit, wie Apathie und fehlende Motivation als solche zu erkennen und nicht als persönliche Eigenschaften der Betroffenen zu sehen. Eine Aufgabe von Sozialpädagogen/ Sozialpädagoginnen ist deshalb die Stigmatisierung erwerbsloser Personen, die durch den sozialen Ausschluss entsteht, nicht zu erhöhen. Zusätzlich ist es wichtig, das Bewusstsein über Rechte und Pflichten von erwerbslosen Personen im Fokus zu behalten (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2008, S.233).

„Eine Förderung Arbeitsloser, die diese als Recht der Arbeitslosen betrachtet, kann nicht als einseitige Anpassung der Arbeitslosen an marktgängige Fähigkeiten (sog. ‚employability‘) verstanden werden, sondern muss darauf bestehen, dass an den Wünschen, Kompetenzen und Interessen der Arbeitslosen selbst angeknüpft wird“ (Dean et al. 2005, o.S. zit.n. Ludwig-Mayerhofer 2008, S.233).

Sozialpädagogischen Überlegungen zu Folge wird die Jugend als eigenständige Lebensphase gesehen und nicht einfach als Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen. Die Eingliederung als Mitglied in die Gesellschaft kann als Ziel der Jugendphase gesehen werden (vgl. Böhnisch 2005, S.142).

„Es handelt sich dabei um eine von den Jugendlichen mit zunehmendem Alter selbst zu tragende und zu gestaltende (eigenständige) Rollenübernahme in der Schul- und Berufsausbildung, im Aufbau eigener zwischenmenschlicher Beziehungsstrukturen und Sozialkontrakte (sic!) (Ablösung der Familie, Gleichaltrigen- und Partnerbeziehungen), in der Teilhabe an Freizeit und Konsum und schließlich im Bereich der öffentlichen und politischen Partizipation“ (Hurrelmann 1995, S.39-41 zit.n. Böhnisch 2005, S. 142).

Die Aufgabe der Sozialpädagogik liegt vor allem darin, bei der Bewältigung jugendlicher Rollenübernahme mit allen Problemen die dabei auftreten können, zu unterstützen (vgl. ebd.).

2.3.3.1 Berufsorientierung und Qualifizierung

In der deutschen Gesetzgebung werden im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe sozialpädagogische Maßnahmen angeboten, die vor allem benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe deklarieren. Diese Zielgruppe beinhaltet Personen, die aufgrund ihrer sozialen

Herkunft benachteiligt sind und/oder deren Bildungsniveau Defizite aufweist. Da die Anforderungen am Arbeitsmarkt immer schwerer zu erfüllen sind, können Misserfolge nicht ausschließlich auf die Benachteiligung der Jugendlichen zurückgeführt werden. Vor allem, weil auch Jugendliche, die den arbeitsmarktorientierten Erfordernissen entsprechen, oft Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche haben (vgl. Böhnisch 2005, S.168).

Im Rahmen der Jugendberufshilfe werden unterschiedliche Maßnahmen und Ansätze angeboten, die die Senkung der Jugenderwerbslosigkeit zum Ziel haben. Dazu gehören zum Beispiel:

- „- Angebote der Berufsorientierung
- Beratungsangebote zur Klärung von Perspektiven, Ausbildungsplatzakquise und
- -vermittlung
- Angebote der Ausbildungsbegleitung
- Beschäftigungsangebote für benachteiligte Jugendliche
- Maßnahmen der Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung für sog. Nicht ausbildungsreife Jugendliche
- Maßnahmen der überbetrieblichen Ausbildung
- Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation
- Spezielle Angebote für einzelne Zielgruppen, z.B. Mädchenwerkstätten zur beruflichen Orientierung etc.“ (Galuske/Rietzke 2008, S.409f.)

Böhnisch ist der Ansicht, dass diese Jugendlichen genauer genommen als „Marktbenachteiligte“ (Böhnisch 2005, S.168) gelten sollten. Die Herausforderungen an die Jugendberufshilfe sind demnach enorm groß. Böhnisch erläutert welche Aspekte die Jugendberufshilfe beinhalten sollte (vgl. ebd.).

„Im Idealfall sind deshalb heute die Aktivitäten der Jugendberufshilfe eingebettet in integrierte Beschäftigungsprojekte, in denen berufliche Ausbildung, soziokulturelles Empowerment und Arbeitspraxis in zukunftsträchtigen, aber (noch) nicht marktbesetzten Produktions- und Dienstleistungsbereichen (z.B. ökologisch orientierte Nischenberufe des Recycling, der Restaurierung, der sozialen Dienstleistung), miteinander verbunden werden“ (Böhnisch 2005, S.169).

Bei vielen betroffenen Jugendlichen führt die aussichtslose Arbeitsmarktsituation zu einem verringerten Selbstwertgefühl. Wesentlich in der Jugendberufshilfe ist es deshalb, den Selbstwert zu stärken. Denn durch ein positives Selbstwertgefühl kann erst die Vermittlung von Kompetenzen erfolgen. Das Angebot der Jugendberufshilfe wird durch soziokulturelle Hilfsangebote erweitert, um den Bedürfnissen dieser Jugendlichen gerecht zu werden. Durch

den Druck, den Organisationen haben, Jugendliche auf den ersten Arbeitsmarkt zu vermitteln, kann die Arbeit am Selbstwert der Jugendlichen erschwert werden. Die Herausforderung für die Jugendberufshilfe ist es, adäquate den Jugendlichen gerechte Hilfsangebote zur Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt zu entwickeln (vgl. ebd.).

„So muss sich die Jugendberufshilfe stärker als bisher mit Problemen der Vereinbarkeit zwischen der Vermittlung zum ersten Arbeitsmarkt und der Notwendigkeit, die Hilfen biografisch zu strukturieren (und dabei Umwege zuzulassen), auseinandersetzen“ (Böhnisch 2005, S.169).

Qualifikationsmaßnahmen in Österreich

Das folgende Kapitel soll einen genaueren Einblick in die Maßnahmen zur Qualifizierung von Jugendlichen in Österreich bieten.

In Österreich werden Maßnahmen zur Berufsorientierung angeboten, die ein breites Spektrum beinhalten und die versuchen eine große Zielgruppe zu erreichen. Steiner fasst diese Maßnahmen in sechs große Kategorien zusammen:

- Möglichkeiten zur Lehrausbildung

Die Möglichkeiten zu einer Lehrausbildung unterteilen sich in die überbetriebliche Lehrausbildung und die Facharbeiter/Facharbeiterinnen-Intensivausbildung. Bei der überbetrieblichen Lehre können schwer vermittelbare Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren mit abgeschlossener Schulpflicht eine Lehre in dafür vorgesehenen Ausbildungsstätten beginnen. Das Ziel dahinter ist eine betriebliche Lehrstelle am 1. Arbeitsmarkt. Die Jugendlichen werden bei Bewerbungen unterstützt und können Berufsberatung in Anspruch nehmen. Die Facharbeiter/Facharbeiterinnen-Intensivausbildung richtet sich an Jugendliche ab 17 Jahren, die ihre betriebliche Lehrstelle verloren haben. Im Bereich dieser Ausbildung haben sie die Möglichkeit, die Lehrzeit zu beenden (vgl. Steiner et al. 2014, S.12).

- Qualifizierungsmaßnahmen für niedrigqualifizierte Jugendliche

Für Jugendliche, die nur die Pflichtschule absolviert haben, ist der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt eine Herausforderung. Deshalb gibt es Angebote, die dieser Zielgruppe, Weiterbildung ermöglichen. Ziel dahinter ist vor allem das Nachholen positiver Schulabschlüsse (vgl. Steiner et al. 2014, S.13).

- Orientierungsmaßnahmen, Beratungs- und Betreuungseinrichtungen

Maßnahmen zur Orientierung, Beratung und Betreuung haben ein sehr breitgefächertes Angebot. Das Angebot reicht von Stärken- Schwächenanalysen bis hin zur Unterstützung bei der Bewältigung von anderen hindernden Einflüssen, wie Drogensucht etc. (vgl. ebd.).

- Beschäftigung am 2. Arbeitsmarkt: Sozioökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte

Sozioökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte haben zum Ziel, schwer vermittelbare Jugendliche am Arbeitsmarkt zu integrieren. Nach einem Arbeitstraining werden die Jugendlichen versicherungspflichtig angestellt. Das Angebot der Betriebe umfasst die fachliche Ausbildung, Praktika, Bewerbungstrainings und eine sozialpädagogische Betreuung (vgl. Steiner et al. 2014, S.14)

- Jugendliche mit Behinderung

Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf, mit einer Behinderung oder jene, „die das Arbeitsmarktservice (AMS) aus anderen Gründen in kein reguläres Lehrverhältnis vermitteln kann“ (ebd.) haben die Möglichkeit auf eine Verlängerung der Lehrzeit oder auf eine Teilqualifizierung. Dabei muss nur ein Teil des Berufsbildes erfüllt werden.

- Initiativen für junge Frauen

Bei Maßnahmen für Frauen ist das Ziel, vor allem jungen Müttern eine Weiterbildung zu ermöglichen, wie auch junge Frauen für Berufe zu motivieren, in denen der Frauenanteil gering ist (vgl. Steiner et al. 2014, S.15).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass mit Hilfe von Qualifizierungsmaßnahmen versucht wird, arbeitsmarktferne Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Phase der Jugend hängt entwicklungspsychologisch stark mit der Phase der Identitätsfindung und weiteren Entwicklungsaufgaben zusammen, in der sich Jugendliche vermehrt mit Fragen über ihre berufliche Zukunft auseinandersetzen müssen. Die Forderung nach einer Ausbildung, die Berufsausbildung und Persönlichkeitsbildung gleichermaßen fördert, liegt nahe. Zusätzlich ist der Blick auf die Anforderungen, die der Arbeitsmarkt stellt, wichtig um eine adäquate Qualifizierung zu gewährleisten.

2.3.4 Diskrepanz zwischen Anforderungen des Arbeitsmarkts und Berufsausbildung

Um eine gelingende Verbindung zwischen Bildung und Arbeit zu schaffen ist es wichtig, die Anforderungen im Blick zu behalten, die an die Berufsausbildung gestellt werden. Als Hauptursache für strukturelle Erwerbslosigkeit, kann die Diskrepanz zwischen den Zielen der (Berufs-)Ausbildung und den Anforderungen am Arbeitsmarkt ausgemacht werden.

Flexibilität

Besonders eine starre Berufsausbildung verhindert eine adäquate Qualifizierung für die sich schnell ändernden Anforderungen am Arbeitsmarkt und erfordert eine Umstrukturierung.

Schon seit 1988 kritisieren Brater, Büchele, Fucke und Herz den Umstand, dass mit Ausbildungsende auch ein Ende des Lernens verbunden wird:

„Daß die Berufsausbildung nahtlos auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld hinführt, hat sich längst als Fiktion entpuppt, ebenso, daß der in der Erstausbildung erworbene ‚Vorrat‘ an Qualifikationen für ein ganzes Arbeitsleben ausreichen könnte“ (Brater/Büchele/Fucke/Herz 1988, S.45).

Was Brater et al. schon 1988 aufzeigten, gilt heute noch in weit stärkerem Ausmaß. Mittlerweile wird bereits versucht, das traditionelle Bild der beruflichen Erstausbildung und die damals vollzogene Trennung zwischen Lernen und Arbeit, durch Konzepte wie dem lebenslangen Lernen zu ersetzen.

„Das Ziel (Anm. d. Autorin: der Erziehung) war immer die Legitimation für Ordnung und Zucht. Die Sicherheit aber, auf das richtige Ziel hinzu erziehen, ist ins Wanken geraten. Das gilt für das Allgemeine, den/die ‚fertige/n Erwachsene/n‘ (den/die es heute im ubiquitären Weiterlernen gar nicht mehr gibt), ebenso wie für das Besondere, einen bestimmten Beruf (den es dann, wenn man ihn erlernt hat, schon gar nicht mehr gibt) oder eine bestimmte Fertigkeit (die dann möglicherweise gar nicht mehr gefragt ist)“ (Nuissl 2014, S.04/3).

Dieser Blick in die Zukunft bestätigt das Bild, dass die Arbeitswelt einem immer rascheren Wandel unterliegt, auf den es sich einzustellen gilt. Diese Veränderungen werden eine erhöhte Flexibilität in unterschiedlichen Bereichen erfordern, wie zum Beispiel die Organisation der Arbeitsplätze oder geforderte Qualifikationsprofile.

Der Einsatz immer neuerer Technologien, vor allem die voranschreitende Digitalisierung, wird zu einer Neuorganisation zahlreicher Arbeitsplätze führen müssen. Die erwarteten Kompetenzen von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen werden immer vielfältiger und fordern nicht wie in der Vergangenheit nur technisches Wissen und Können, sondern immer mehr auch soziale Fähigkeiten. Das hohe Maß an geforderter Flexibilität wird auch innerbetrieblich sichtbar, beispielsweise schwimmt die starke Trennung von Freizeit und Beruf immer mehr. Flexibilität wird nicht nur als Eigenschaft der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen verlangt, sondern es werden auch flexible Arbeitszeiten bzw. auch flexible Arbeitsorte notwendig. Viel häufiger entsteht auch der Wunsch von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen, von zu Hause arbeiten zu können. Diese Veränderungen betreffen jedoch bei weitem nicht mehr nur Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, sondern auch Unternehmer/Unternehmerinnen. Zum einen werden zukünftig die neuen Arbeitsanforderungen eine rasche Anpassung der Berufsausbildung notwendig machen. Zum anderen kommt aber auch der Umstrukturierung

der Unternehmen vor allem im Management eine große Bedeutung zu (vgl. Wieselmayr 2015, S.4f.).

Abgesehen davon gibt es immer häufiger Arbeitsverhältnisse, die nicht einem Normalarbeitsverhältnis entsprechen.

Unter Normalarbeitsverhältnis wird arbeitsrechtlich eine unbefristete Vollzeitstelle im Ausmaß von 35 bis 40 Stunden verstanden (vgl. Bonß 2001, S.338). Als Normalarbeitsverhältnis gilt eine Beschäftigung dann, wenn sie folgende Kriterien aufweist:

- „- Vollzeittätigkeit mit entsprechendem subsistenzsicherndem Einkommen, unbefristetes Beschäftigungsverhältnis,
- vollständige Integration in die sozialen Sicherungssysteme (vor allem Arbeitslosen-, Kranken- und Rentenversicherung),
- Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis,
- Weisungsgebundenheit des Arbeitnehmers vom Arbeitgeber“ (Keller/Seifert 2013, S.11).

Atypische Beschäftigungsverhältnisse unterscheiden sich von Normalarbeitsverhältnissen in mindestens einem Attribut und weisen ein höheres Maß an Flexibilität auf. Beispiele atypischer Beschäftigungsverhältnisse sind die Teilzeitbeschäftigung, geringfügige Beschäftigungen, befristete Arbeitsverhältnisse und die Leiharbeit (vgl. Keller/Seifert 2013, S.12f.).

Durch die Tatsache, dass nun auch mehr Frauen in der Erwerbsarbeit Fuß fassen, kommt es zu einer Umverteilung der Wertung von Vollzeitbeschäftigungen und Teilzeitbeschäftigungen. Durch die Flexibilität, die Frauen mitbringen, werden sie am Arbeitsmarkt interessanter. Im Großen und Ganzen kann also gesagt werden, dass die Charakteristiken von Erwerbsarbeit differenzierter werden. Zusätzlich können Menschen immer mehr Arbeitserfahrung vorweisen, jedoch werden die Arbeitsverhältnisse immer kurzlebiger und ungewisser (vgl. Bonß 2001, S.434).

„Die überwiegende Mehrheit der Erwerbstätigen *pendelte* dagegen zwischen unbefristeter Vollzeitbeschäftigung und anderen Arbeitsformen oder zwischen Beschäftigung, Nichtbeschäftigung und Wiederbeschäftigung, und dies gilt nicht nur für Frauen, sondern in den letzten Jahren immer öfter auch für Männer“ (Bonß 2001, S.341).

Darüber hinaus entstehen immer schnellere Arbeitsformen, beispielsweise Crowdfunding, bei denen die aktuellen arbeitsrechtlichen Schutzbestimmungen nicht angewandt werden können. Bei solchen digitalen Arbeitsformen, wird nur der/die beste oder schnellste

Bearbeiter/Bearbeiterin des Auftrags für die Arbeit entlohnt. Für alle anderen Beteiligten bleibt die Arbeit also unbezahlt. Dies führt zu einem erbarmungslosen Konkurrenzkampf. Die Vertragspartner/Vertragspartnerinnen bleiben meist im Hintergrund und sind den Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen oft nicht bekannt. Die Arbeiterkammer warnt vor derartigen Arbeitsformen, da sie sehr ungewiss sind und arbeitsrechtlich schlecht reguliert werden können (vgl. Arbeiterkammer Graz 2016, S.6).

Umstrukturierung des Managements

Das bedeutet vor allem, dass sich der Führungsstil zu ändern beginnt. Viele Betriebe setzen nun mehr auf einen kooperativen Führungsstil, der vor allem auch Partizipation zum Ziel hat. Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen wird viel mehr Verantwortung und Eigeninitiative übertragen, Selbstorganisation bekommt immer mehr Wichtigkeit, was den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen wiederum zusätzliche Kompetenzen abverlangt (vgl. Wieselmayr 2015, S.5).

„Verständnis, Übersicht, Mitdenken können, aus einem Bild vom Ganzen heraus, die eigene Arbeit bestimmen können, sind wichtige neue Anforderungen, ebenso die Fähigkeit, Initiative zu entwickeln und immer wieder neue aufgabenangemessene Wege zu finden“ (Brater et al. 1988, S.50).

So werden vor allem auch soziale Kompetenzen immer wichtiger für ein gelingendes Management.

„Schließlich beansprucht diese neue Organisationsform in sehr viel stärkerem Maße als die alte die Fähigkeit zum autonomen, ‚innengeführten‘ Handeln, das nicht durch die festen Gleise der Gewohnheiten, Traditionen oder Dienstvorschriften bestimmt ist, sondern durch die individuellen kreativen Ideen, durch den Mut sich von Vergangenen zu lösen, neue Lösungen auszuprobieren, eigene Wege zu finden“ (Brater et al. 1988, S.51).

Brater et al. merken dabei auch an, dass alte Organisationsformen, die von Macht, Kontrolle und Durchsetzung von Interessen geprägt sind, trotzdem weiterhin Bestand haben und nicht zur Gänze aufgelöst werden. Dadurch entsteht eine Vielfalt unterschiedlicher Interessen der Betriebe (vgl. Brater et al. 1988, S.51). Auch Wieselmayr merkt an, dass Werte wie Kooperation und Partizipation nur dann Sinn machen, wenn das Unternehmen auch bereit dafür ist (vgl. Wieselmayr 2015, S.7). Es kann gezeigt werden, dass als Folge der Umstrukturierung Kreativität, Innovation, sowie Selbst- und Sozialkompetenz immer öfter gefordert werden und somit eine wesentliche Rolle spielen. Der dritte und somit letzte wesentliche Aspekt, der diese Annahme noch verstärkt, ist die fortschreitende Technologisierung in vielen Arbeitsbereichen.

Digitalisierung

Durch den Einsatz von Computertechnologien in vielen Berufsbereichen, werden maschinell, planbare und vorhersehbare Tätigkeiten schlichtweg von Computern übernommen (vgl. Brater et al. 1988, S.55). Dadurch wird menschliche Arbeitskraft vorwiegend in Tätigkeitsbereichen benötigt, in denen Maschinen durch komplexere Vorgänge nicht zur Anwendung kommen können. Dies geschieht also wenn „Unvorhergesehenes, nicht Planbares bewältigt werden muß; offene soziale Prozesse eine Rolle spielen, wie etwa beim Verhandeln, Erziehen, Beraten; strategische Entscheidungen getroffen, Ziele erst einmal gesetzt werden müssen; viele rasch wechselnde Situationen beurteilt und bearbeitet werden müssen; etwas Neues begonnen oder etwas Bestehendes verändert werden soll, wo also Innovationen nötig sind“ (Brater et al. 1988, S.53). Bereits in 60 Prozent der Unternehmen sind Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen mit Smartphones ausgestattet. Dies erleichtert auch das Arbeiten im Team (vgl. Wieselmayr 2015, S.7).

Durch die oben beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen entstehen neue Anforderungen an Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, die sich in der Berufsbildung widerspiegeln sollten (vgl. Brater et al. 1988, S.55).

Die Entwicklungen am Arbeitsmarkt, besonders jene hinsichtlich starker Flexibilität, müssen allerdings auch einem kritischen Blick unterzogen werden.

Hirsch merkt dazu an, dass die Forderung nach Flexibilität oft nicht im Einklang mit den Bedürfnissen des Menschen steht und somit negative Folgen aufweist (vgl. Hirsch 2016, S.94).

„So ist die Flexibilität des ‚flexiblen Menschen‘ eine höchst einseitige Form der Flexibilität. Die demonstrative, sozial kommunizierte (Über-)Beschäftigung, die permanente Demonstration von Beschäftigungsfähigkeit nach außen (gegenüber Familie, Freunden, Kollegen, Arbeitgebern und staatlichen Behörden) untergräbt prinzipiell die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Es entsteht ein Bild des Menschen als permanent verfügbarem Arbeitsunternehmer seiner selbst. Erzwungene Flexibilität ist ein einseitiges Geschäft. Sie macht die *Ausnahme* (die subjektive Überlastung und Überbeschäftigung) zum *Normalfall*, und verschlechtert damit die Arbeits- und Lebensbedingungen für alle“ (ebd., S.94f.).

Dieser Gedankengang lässt die Frage offen, wie in der Zukunft mit diesen Themen umgegangen werden soll; hier gilt es, sich großen gesellschaftspolitischen Herausforderungen zu stellen. Fest steht, dass sich Jugendliche an die gegebenen Anforderungen des Arbeitsmarkts in einem gewissen Maß anpassen müssen, um wirtschaftlich überleben zu

können. Dabei stellt sich die Frage, wie die Sozialpädagogik dabei bestmöglich unterstützen kann.

Nuissl fordert vor allem die Förderung sozialer Kompetenzen, um zukünftig am Arbeitsmarkt bestehen zu können und formuliert das Ziel von Erziehung in diesem Kontext:

„Am ehesten positiv verbunden mit ‚Erziehung‘ ist noch der Gedanke an Ethik und Moral an humane Prinzipien wie Solidarität und Menschlichkeit. Verständnis des/der ‚Anderen‘, Akzeptanz und Anerkennung sind Erziehungsziele, die heute ihren Wert behalten, ihn vielleicht sogar verstärkt haben. Wenn schon alles andere im raschen Fließen und Zerfließen ist, dann sind es doch diese Werte, die Bestand haben oder haben sollten“ (Nuissl 2014, S.4/3).

Brater et al. schlagen weiters vor, dass anstelle der alten Konzepte vielmehr Handlungskompetenzen entwickelt werden, die „die Fähigkeiten des einzelnen fördert, initiativ, kreativ und entscheidungsfroh mit veränderten Situationen umzugehen“ (Brater et al. 1988, S.46).

In Zukunft geht es vor allem darum Kompetenzen zu fördern, durch die sich der Mensch auszeichnet (vgl. Brater et al. 1988, S.55).

Es gilt „Selbstständigkeit, Initiative, Kreativität, Sozialität, anschauende Urteilskraft, Imagination und intuitive Fähigkeiten zu entwickeln, weil es diese Kräfte sind, die allein der Mensch entwickeln und einsetzen kann“ (Brater et al. 1988, S.55). Die Aneignung dieser Fähigkeiten des Menschen, die Barner et al. vorwiegend als Ich-Kräfte beschreiben, müssen bewusst erfolgen. Sie stellen sich nicht automatisch ein, sondern müssen mit Hilfe pädagogischer Förderung erlernt werden (vgl. ebd.).

Auch Koichiro Matsuura, Generaldirektor der UNESCO, äußerte sich auf einer Fachtagung mit folgenden Worten:

„In einer Welt, die mit zahlreichen neuen globalen Problemen konfrontiert ist, sind Kreativität, Imaginationsfähigkeit und geistige Flexibilität grundlegende Kompetenzen. Gerade solche Eigenschaften können durch Kunsterziehung (Arts Education) entwickelt werden. Die künstlerische oder kulturelle Bildung ist daher ebenso wichtig wie die Entwicklung technologischer und wissenschaftlicher Fähigkeiten“ (Koichiro Matsuura o.J, o.S zit.n. Rittelmeyer 2012, S.9).

Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive wird vor allem auch die Wichtigkeit ästhetisch-künstlerischer Handlungen betont. Um kreative und innovative Menschen auszubilden, braucht es nicht allein Bildung, die sich auf Faktenlernen bezieht. Es braucht auch die

künstlerische-humanwissenschaftliche Bildung, weil diese grundlegend für die Ausbildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten ist (vgl. Rittelmeyer 2012, S.10).

Daraus kann geschlossen werden, dass besonders in Zeiten, in denen ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität am Arbeitsplatz notwendig ist, weil sich besonders auch Arbeitsbedingungen schnell ändern, eine Schulung der Kompetenzen in diesem Bereich förderlich ist. Diese Förderung kann durch kreative und künstlerisch-ästhetische Erfahrungen herbeigeführt werden. Im nächsten Kapitel wird auf Kreativität in der Arbeit mit Jugendlichen eingegangen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Bedeutung von Kreativität und wie diese gefördert werden kann. Dabei spielen künstlerisch-ästhetische Methoden und auch die Auswirkungen dieser eine große Rolle.

2.4 Kreativität in der Arbeit mit Jugendlichen

Das Ziel der Sozialpädagogik ist in erster Linie die Integration der von Erwerbslosigkeit Betroffenen in den Arbeitsmarkt. Die großen Veränderungen am Arbeitsmarkt bringen neue Anforderungen an Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen mit sich. So werden auch kreative Kompetenzen zukünftig häufiger gefordert werden. Besonders bei Jugendlichen, die sich mit Fragen zu ihrer Identität beschäftigen, kann die Anwendung kreativer Methoden bei der Identitätsfindung wichtig sein, genauso wie möglicherweise nachher im Arbeitsprozess. Deshalb wird im folgenden Kapitel auf die Bedeutung von Kreativität näher eingegangen und sich der Frage zugewandt, wie sich die Sozialpädagogik diese zu Nutze machen kann.

2.4.1 Kreativität und ihre Bedeutung in der Sozialpädagogik

Vielfach wird nach diagnostischen Verfahren gesucht, die die Wirkung ästhetischer Methoden belegen sollen. Dies fällt allerdings schwer, da Wirkungen grundsätzlich schwer zu messen sind. Der Mangel an angemessenen Forschungsmethoden könnte der Grund dafür sein, dass die Wichtigkeit ästhetisch-künstlerischer Methoden häufig übersehen wird (vgl. Rittelmeyer 2012, S.13).

Trotzdem kann die Wichtigkeit ästhetischer Bildung nicht geleugnet werden. Sie wird in folgender Aussage sichtbar, die Müller 2005 formulierte:

„Für die Bildung des Menschen ist die ästhetische Erfahrung, so gesehen, eine Komponente von ebenso grundlegender Bedeutung wie die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit (theoretische Vernunft) und der praktischen Handlungsfähigkeit (praktische Vernunft): in ihr, der ästhetischen Erfahrung, wendet sich das Subjekt der Bildung den vielfältigen Korrespondenzen und Übergängen zu, die zwischen seinem je besonderen leibseelischen Erleben und den symbolischen Gehalten seiner

Lebensform bestehen, und zwar unter Einklammerung von logischen Begriffen und moralischen Handlungsorientierungen, die sonst den Alltag strukturieren“ (Müller 2005, S.91).

Forschung, die sich mit den Auswirkungen ästhetischer Verfahrensweisen befasst, nennt sich Transferforschung.

„Sie (Anm.d.Verf.: die Transferforschung) vor allem macht deutlich, dass ästhetische Bildung eine Reihe von Kompetenzen (wie Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit oder emotionale Intelligenz) fördert, die als unerlässliche Qualifikations- und Bildungsanforderungen des 21.Jahrhunderts gelten dürften“ (Rittelmeyer 2012, S.20).

Als Beispiel für die positiven Auswirkungen ästhetisch-künstlerischer Methoden soll hier eine amerikanische Schule dienen. In dieser Schule macht künstlerisch-ästhetische Bildung rund 25% des Unterrichts aus. Im Vergleich zu Regelschulen sollen Schüler/Schülerinnen dieser Schule ein besseres akustisches Wahrnehmungsvermögen, ein höheres Maß an Geschicklichkeit bei Problemlösungsstrategien und mehr Reflexionsfähigkeit aufweisen. Rittelmeyer bezieht sich auf Aussagen des Direktors der Schule. Dieser geht davon aus, dass die erlernten Kompetenzen besonders für das Arbeitsleben von großer Bedeutung sind und über das künstlerisch-ästhetische Tun gefördert werden können (vgl. Rittelmeyer 2012, S.17). In Portugal fand im Jahr 2006 eine Tagung zum Thema ‚Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21.Jahrhundert‘ statt. Im Leitfaden kultureller Bildung, der dort erstellt wurde, finden sich Ziele wieder, die sich auf kulturelle Bildung als Menschenrecht beziehen: Förderung individueller Fähigkeiten, Verbesserung der Bildungsqualität und Förderung kultureller Vielfalt. In diesem Zusammenhang erscheint die Betonung kultureller Bildung als Menschenrecht und der Verweis auf die Förderung individueller Fähigkeiten besonders wichtig (vgl. Unesco 2006, S.7).

„Zahlreiche internationale Deklarationen und Konventionen haben das Ziel, jedem Kind und Erwachsenen das Recht auf Bildung und auf Möglichkeiten zu sichern, die ihm volle und harmonische Entwicklung und Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben garantieren“ (ebd.).

Bildung, insbesondere kulturelle Bildung, ist in diesem Sinne ein Menschenrecht, das für alle Menschen gleichermaßen gilt, vor allem aber für Personen, die von Bildung exkludiert werden (vgl. ebd.).

Ausgehend von der weiter unten noch genauer besprochenen Annahme, dass jeder Mensch kreatives Potenzial besitzt, können also künstlerische Tätigkeiten für den Kompetenzerwerb

eines jeden hilfreich sein. Kreativ-ästhetische Erfahrung hat Auswirkungen auf individuelle Entwicklungen und Prozesse (vgl. Unesco 2006, S.8).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass vor allem „Sinn für Kreativität und Initiative, eine fruchtbare Vorstellungskraft, emotionale Intelligenz und moralische Leitlinien, (...) kritische Reflexion, Selbständigkeit, Gedanken- und Handlungsfreiheit (...) [und die] kognitive Entwicklung“ (Unesco 2005, o.S. zit.n. Unesco 2006, S.8f.) durch kulturelle Bildung gefördert werden (vgl. ebd.).

2.4.1.1 Definition von Kreativität

„Eine bekannte Definition von Kreativität sagt ausdrücklich: Kreativität heißt ein *Denken gegen Regeln*, gegen Definitionen und Festlegungen“ (Brodbeck 2000, S.10). Die Definition, als Eingrenzung bzw. Festlegung, scheint demnach gerade beim Kreativitätsbegriff nicht sinnvoll, weil Kreativität dadurch nie ganz erfasst werden könnte. Deshalb äußern sich viele Autoren zu einer Definition nur vage (vgl. Brodbeck 2000, S.9.f.).

Die Frage danach, was ‚kreativ sein‘ also bedeutet, ist damit noch nicht geklärt. Wenn nach Synonymen zum Begriff ‚kreativ‘ gesucht wird, werden unter anderem folgende, bedeutungsgleiche Wörter gefunden: „gestalterisch (...), ideenreich (...), künstlerisch (...), fantasievoll (...), erfindungsreich (...), begabt (...), denkfähig (...), intelligent (...), originell (...), produktiv (...), fleißig (...“ (synonym.woxikon.de 2016, o.S.).

Der Begriff der Fantasie wird mit Kreativität stark in Verbindung gebracht. Kirchner et.al. verstehen unter Fantasie folgendes:

„Die ganzheitliche, sinnliche und zweckfreie Kreativität, wird meist als *Phantasie* bezeichnet, die mit Vorstellungskraft, Einbildungskraft, Imaginationsfähigkeit und Intuition verbunden wird“ (Kirchner et.al 2006, o.S. zit.n. Meis 2012a, S.43).

Fantasie, so kann gesagt werden, ist also ein Teilbereich der Kreativität, vor allem dann, wenn es sich um zweckfreie Kreativität handelt.

Der Begriff ‚Kreativität‘ steht auch in Zusammenhang mit Intelligenz und Genialität und ist in dieser Auffassung nur Genies vorbehalten. Nicht alle Autoren teilen diese Meinung (vgl. Meis 2012a, S.44).

Dem gegenüber steht die Annahme, dass jeder Mensch kreatives Potential besitzt, das genützt werden kann. Goleman, Kaufman und Ray vertreten die Ansicht, dass jeder Mensch kreativ sein kann. Kreatives Potential zeigt sich ihrer Meinung nach in berühmten Personen, wie Martin Luther King oder Martha Graham genauso wie zum Beispiel einem Drei-Sterne-Koch oder einem Lehrer. Für Goleman et al. ist kreatives Tun auch das Entwickeln neuer Methoden, um etwas zu erreichen (Goleman/Kaufman/Ray 1999, S.13f.).

Meis und Mies bringen zusätzlich eine wirtschaftliche Perspektive ein.

„Kreativität wird keinesfalls als Eigenschaft nur einzelnen Genies zugeschrieben. Auch können wir nicht mehr von einer Demokratisierung von Kreativität sprechen: Vielmehr wird heute Kreativität zum Standard- und Norm-Anspruch erhoben, d.h. es besteht gewissermaßen eine Verpflichtung zur Kreativität, was auch auf diesem Gebiet zu Leistungs- und Erfolgsdruck führt“ (Meis 2012a, S.44).

Sie stellen den Zusammenhang zwischen Kreativität und künstlerischen Tätigkeiten her. Dies schließt auch ein eher allgemeines Verständnis des Begriffes, das sich auch auf die Wirtschaft bezieht, mit ein.

„*Kreativität* wird meist mit den Künsten und der künstlerisch-ästhetischen Arbeit assoziiert: Hier wird ihre Förderung daher auch im Besonderen vermutet und erwartet. Sie wird heute als eine der wichtigsten *Kernkompetenzen* angesehen und für ihre Förderung gibt es aktuell unterschiedliche, besonders auch ökonomisch motivierte Begründungen“ (Meis 2012a, S.42).

Vor allem auch im wirtschaftlichen Bereich wird unter Kreativität deshalb auch öfter Innovation verstanden (vgl. Meis 2012a, S.42).

Auch Theunissen, der sich vor allem mit der Kreativität von Menschen mit geistigen Mehrfachbehinderungen beschäftigt, bestätigt, dass Kreativität nicht nur einem ausgewählten Teil der Bevölkerung zugesprochen werden kann. Gerade durch Andersartigkeit, entsteht seiner Meinung nach kreatives Potential.

„Kreativität kennt keine Defizite. Folglich kann sie auch nicht durch organische Schäden oder Funktionsstörungen behindert werden...; wohl aber auf eine einzigartige, ausgesprochen individuelle Weise zum Ausdruck kommen, die *unkonventionell* bzw. *ungewöhnlich* ist, sich eben durch *Originalität* auszeichnet, was ein Hauptmerkmal von Kreativität ist...“ (Theunissen 2006, 21 zit.n. Meis 2012a, S.45).

Auch in der Sozialen Arbeit wird Kreativität unabhängig von Genialität und Intelligenz gesehen. Dabei wird der Begriff so wenig wie möglich eingegrenzt und versucht, sich stärker auf den Menschen zu beziehen (vgl. Meis 2012a, S.42):

„Kreativität wird heute meist mit kognitiven Prozessen (Problemlösungsstrategien) und kreativen ‚Leistungen‘ in Verbindung gebracht. Als solche (im weitesten Sinne) bezeichnen wir in der Sozialen Arbeit Ideen, Verhaltensweisen, Alltagslösungen und künstlerisch-ästhetische Gestaltungen, die für die jeweiligen Produzent/innen neu,

wertvoll, befriedigend und identitätsstiftend sind“ (Theunissen 2006, S.19 zit.n. Meis 2012a, S.43).

Theunissen bezieht sich in seiner Formulierung von Kreativität in der Sozialen Arbeit sehr stark auf den Alltag betroffener Personen. Es geht um Problemlösungen, die vor allem im alltäglichen Leben eine Rolle spielen (vgl. ebd.).

Besonders für die Adressaten/Adressatinnen der Sozialen Arbeit stellt ‚Kreativität‘ eine wichtige Fähigkeit dar. Da die Handlungsspielräume Arbeitsloser oft eingeschränkt sind, müssen diese neue Wege und Strategien finden, um ihr Leben so gut wie möglich zu bestreiten. Dabei geht es um höchst individuelle Wege der Kreativität, die nicht die Bereicherung anderer bzw. der Gesellschaft zum Ziel hat (vgl. Meis 2012a, S.43).

Goleman et al. fassen Kreativität unter folgenden Aspekten zusammen.

„Kreative Augenblicke sind entscheidend für alles, was wir tun, ganz gleich, in welchem Lebensbereich- ob in unseren zwischenmenschlichen Beziehungen, in Familie, Beruf oder Gesellschaft“ (Goleman et al. 1999, S.13f.).

Für Goleman et al. werden zwei Arten von Kreativität sichtbar. Sie beschreiben diese als „großes K und kleines k“ (Goleman et al. 1999, S.30). Unter dem „großen K“ (ebd.) verstehen sie alle Arten von Kreativität, so wie sie auch viele in unserer Gesellschaft verstehen. Sie werden vor allem mit Ruhm und Begabung assoziiert. Dies ist auch der Grund, wieso sich viele Menschen nicht als besonders kreativ beschreiben. Das „kleine k“ (ebd.) wird als die Kreativität beschrieben, die in jedem Menschen vorhanden ist. Sie wird vor allem mit der Findung von neuen Lösungswegen in Verbindung gebracht (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen Definitionen kreative Leistungen immer Originalität und einen Neuigkeitsgehalt aufweisen, entweder für die gesamte Gesellschaft oder für den Einzelnen. Zusätzlich kann sich Kreativität in hoch künstlerischen Tätigkeiten eines Genies bis hin zu individuellen Lösungen von alltäglichen Problemen ausdrücken. Es soll hier noch einmal betont werden, dass in dieser Arbeit Kreativität vor allem als Problemlösungsstrategie zur Lebensbewältigung im Rahmen des Kompetenzerwerbs betrachtet wird. Grundsätzlich wird die Annahme im Sinne von Mies und Meis, Theunissen und Goleman et al., dass jeder Mensch kreatives Potenzial besitzt, vertreten.

2.4.1.2 Phasen der Kreativität

Kreativität im Sinne von Problemlösungsstrategie kann in unterschiedliche Phasen gegliedert werden. Auch wenn diese Phasen nicht immer strikt nach Schema in der Realität ablaufen, kann darauf Bezug genommen werden, da sich Regelmäßigkeiten des Auftretens erkennen lassen (vgl. Meis 2012a, S.49).

Meis und Mies teilen den kreativen Prozess in sechs Phasen ein. Diese bestehen aus Initiation, Präparations- und Sammelphase, Inkubation (auch Dümpel-, Latenz-, Frustrationsphase), Inspiration oder Illumination, Verifikation oder Realisation und Evaluation (vgl. ebd.).

In der Initiationsphase stellt sich eine Anforderung, oder es entsteht eine Idee, die den kreativen Prozess einleitet. In der Präparations- oder Sammelphase werden neue Ideen und Informationen gesammelt und die ersten Lösungsversuche gestartet. Die Inkubationsphase ist die Phase, in der der Prozess ins Stoppen kommt. Es geht nichts weiter. Diese Phase ist oftmals sehr frustrierend. Häufig kommt es zum Innehalten bzw. zur Distanzierung vom Arbeitsprozess. Ablenkungen können hilfreich sein. Diese Phase ist sehr sensibel und kann den ganzen Kreativitätsprozess auch zum Scheitern bringen. Vorsichtige Unterstützungsangebote können hilfreich sein. In der Phase der Inspiration und Illumination, tritt die Idee für eine Lösung in Erscheinung und muss in der Verifikations- oder Realisationsphase noch umgesetzt werden. In der Evaluationsphase wird das kreative Produkt überprüft und wenn notwendig werden Änderungen durchgeführt (vgl. Meis 2012a, S.49f.).

Goleman et al. stellen ebenfalls ein Modell von Kreativitätsphasen auf, das sich von dem obigen in ein paar Aspekten unterscheidet.

Die erste Phase bei Goleman et al. ist die, der Vorbereitung und deckt sich mit der zweiten und dritten Phase von Meis und Mies. Goleman et al. beschreiben diese Phase wie ein großes Brainstorming, in dem Informationen gesammelt werden. Von großer Bedeutung ist hier Fantasie. Auch das Eintreten von Frustration ist in Golemans et al. Modell in der Vorbereitung verankert. Sie erklären dies dadurch, dass Frustration eintritt, wenn das Gehirn angestrengt nach einer Lösung sucht, diese aber nicht findet. Die zweite große Phase Golemans et al. nennt dieser, genau wie Meis und Mies, „Inkubation“ (Goleman et al. 1999, S.19). Auch wenn sich der Mensch nicht bewusst mit dem Problem auseinandersetzt, arbeitet das Gehirn unbewusst weiter an einer Lösung. So kann es passieren, dass Lösungen wie ein Blitzlicht auftauchen, ohne dass krampfhaft danach gesucht wurde. Die dritte Phase laut Goleman et al. ist die der Eingebung und kann zusammenfassend für Phase vier, fünf und sechs von Meis und Mies gelten. Goleman et al. geben hier zu bedenken, dass die Eingebung alleine noch nicht zur Problemlösung führt. Erst die Umsetzung schließt den kreativen Prozess ab (vgl. Goleman et al. 1999, S.17ff.).

Im Grunde sind beide Kreativitätsphasenmodelle ähnlich aufgebaut. Beide Autoren weisen darauf hin, dass in der Realität die Modelle nicht zwingend nach diesen Stufen ablaufen müssen. Es können auch Stufen übersprungen werden oder in anderer Reihenfolge auftreten (vgl. Goleman et al. 1999, S.24; Meis 2012a, S.49).

Flow im künstlerisch-kreativen Prozess

Der Glücksforscher Mihaly Csikszentmihalyi gilt als Erfinder des Begriffs ‚Flow‘. Flow wird als besonderer Zustand verstanden, indem Zeit- und Selbstgefühl weitgehend keine Rolle spielen und die Handlungen aus intrinsischer Motivation heraus entstehen. „Kreativität, Freude und [der] Prozeß vollständigen Eigensinns mit dem Leben“ (Csikszentmihalyi 2015, S.11) sind Eigenschaften, die stark mit Flow in Verbindung stehen (ebd.).

„Als Flow beschreiben Menschen ihren seelischen Zustand in Augenblicken, wenn das Bewußtsein harmonisch geordnet ist und sie etwas um der Sache selbst willen tun“ (Csikszentmihalyi 2015, S.20). Dies geschieht vor allem beim Sport, Spiel, Kunst und Dingen, die man gerne tut, wie z.B. Hobbies. Flow ist also im Zusammenhang mit Glück und verbesserter Lebensqualität zu sehen.

„Es wird ein Gefühl der Entdeckung geschaffen, ein kreatives Gefühl, das das Individuum in eine andere Realität versetzt. Es treibt die Person zu höherer Leistung an und führt zu einem vorher ungeahnten Zustand des Bewußtseins. Kurz es verändert das Selbst und macht es komplexer. Dieses Wachstum des Selbst stellt den Schlüssel zu flow-Aktivitäten dar“ (Csikszentmihalyi 2015, S.106).

Flow entsteht wenn ein Gleichgewicht zwischen den Herausforderungen, die an eine Person gestellt sind und den Fähigkeiten, die eine Person zur Verfügung hat, besteht. Sind diese beiden Faktoren nicht im Gleichgewicht, kann entweder Angst bzw. Unsicherheit oder Langweile auftreten. Da diese Gefühle, als Folge, meist negativ bewertet werden, liegt es auch im Sinne des Individuums den Flow-Zustand zu erreichen. Aktivitäten müssen deshalb so gewählt werden, dass sie eine Herausforderung darstellen, die mit den vorhandenen Fähigkeiten gemeistert werden kann. Durch den Lerneffekt, der durch das Wiederholen von Aktivitäten entsteht, ändern sich auch Herausforderung und Fähigkeiten. Das wiederum erfordert immer komplexer werdende Aktivitäten um den Flow-Zustand beizubehalten. Ob ein Individuum das Gefühl des Flow-Zustands allerdings erreicht oder nicht, hängt allein von dieser Person ab. Wichtig dabei erscheint eine Differenzierung und Schärfung der Wahrnehmung, um Aspekte in Tätigkeiten zu entdecken, die anderen verschlossen bleiben (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.106ff.).

Besonders auch in Hinsicht auf die Arbeit ist es wesentlich, den Flow-Zustand in unterschiedlichen Lebensbereichen fühlen zu können. Dies betrifft vor allem Tätigkeiten, die Menschen meist unfreiwillig und oft machen müssen, sowie eben Arbeit. „Es stimmt, daß man seine Lebensqualität insgesamt stark verbessert, wenn man *flow* bei der Arbeit und in Beziehungen mit anderen Menschen findet“ (Csikszentmihalyi 2015, S.192).

Laut Csikszentmihalyi kann ein Flow-Zustand durch Dinge, die mit Begeisterung gemacht werden, ausgelöst werden. Diese Flow-Zustände können durch eine sehr differenzierte Wahrnehmung leichter herbeigeführt werden. Der damit einhergehende Trainingseffekt kann auch auf Aktivitäten übertragen werden, die unfreiwillig gemacht werden. Im Arbeitsbereich kann das zu einer Steigerung der Lebensqualität führen.

2.4.1.3 Fördernde und hemmende Faktoren der Kreativität

Ausgehend davon dass jeder Mensch kreatives Potential besitzt, stellt sich die Frage, wie dieses überhaupt entstehen kann und unter welchen Bedingungen Menschen kreativ sein können. Da in künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten der kreative Aspekt eine große Rolle spielt, wird im Folgenden stark auf die künstlerisch-ästhetische Arbeit eingegangen.

Ästhetisches Verhalten hängt von zwei unterschiedlichen Aspekten ab, der „dispositionelle[n]“ und „situationalen[n] Variable[n]“ (Zimbardo/Gerrig 2004, S.6 zit.n. Meis 2012a, S.21). Mit ‚dispositionell‘ sind alle Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die ein Mensch genetisch mitbringt. Beispiele dafür sind „die Motivation, Intelligenz und das Selbstwertgefühl eines Menschen und umfasst zunächst dessen rein körperliche, sensomotorische und entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Darüber hinaus sind auch Neugier, Interesse, Selbstbild, Vorerfahrungen, die Bildung von Zielvorstellungen sowie sozialisations- und bildungsbedingte Voraussetzungen einbegriffen“ (Meis 2012a, S.21f.). Unter ‚situationaler Variable‘ werden Faktoren verstanden, die von außen ästhetisches Handeln beeinflussen. Diese sind zum Beispiel auch „Arbeitslosigkeit, Armut, körperliche und geistige Vernachlässigung sowie Förderangebote, zuverlässige Bezugspersonen etc.“ (Meis 2012a, S.22). So gesehen können künstlerisch-ästhetische Fähigkeiten durch sozialpädagogisches Handeln gefördert werden.

Woolfolk und Goleman et al. beziehen sich in ihren Ausführungen des Öfteren auf Teresa Amabile. Diese geht davon aus, dass Kreativität durch drei Merkmale bedingt wird:

1. Fachwissen, Fertigkeit, Können

Amabile geht davon aus, dass erst durch Fachwissen und Talent in einem bestimmten Bereich auch Kreativität entstehen kann (vgl. Woolfolk 2008, S.374).

Goleman et al. betonen hierbei, dass Begabung ohne Fachwissen nicht auskommt und auch umgekehrt durchschnittliches Talent Kreativität nicht zwingend einschränken muss (vgl. Goleman et al. 1999, S.34).

2. Kreatives Gespür

Kreatives Gespür bezieht sich auch auf „Arbeitsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften“ (Amabile 1996, o.S. zit n. Woolfolk 2008, S.374). Kreatives Gespür bedeutet in diesem Fall die individuellen äußeren und inneren Gegebenheiten zu nutzen, die die Kreativität fördern.

3. Intrinsische Motivation

Ein dritter wichtiger Punkt ist die Leidenschaft, die bei der Beschäftigung entsteht. Wenn der Mensch mit Neugier und Eigeninteresse an einer Problemlösung arbeitet, entsteht häufiger ein kreativer Prozess. „Dieser Aspekt der Kreativität kann stark durch die soziale Umgebung beeinflusst werden (...), indem sie Autonomie, anregende Neugier und Phantasie sowie Herausforderungen bereithält“ (ebd.).

Gardner beschreibt, dass Kreativität durch die Auseinandersetzung des Menschen mit dem Produkt und seiner Umwelt entsteht. Kreative Prozesse entwickeln sich aus drei Faktoren, die in Beziehung miteinander stehen: das Individuum, das Werk und die Umwelt bzw. andere Personen (vgl. Gardner 1996, S.25).

Der Aspekt, dass die Umgebung kreative Prozesse beeinflussen kann, legt die Vermutung nahe, dass Kreativität sowohl gefördert als auch gehemmt werden kann. Dies ist vor allem für die Soziale Arbeit von großer Bedeutung.

Theunissen unterteilt Kreativität in zwei Bereiche: „das kreative Potenzial und die kreative Performance“ (Theunissen 2006, S.21 zit.n. Meis 2012a, S.46). Unter dem „kreative[n] Potenzial“ (ebd.) wird die Ressource des jeweiligen Menschen verstanden, Kreativität zu nutzen. „Kreative Performance“ (ebd.) meint die Weiterverarbeitung kreativer Ressourcen. Kreatives Potenzial sowie kreative Performance können in Form von „Aktivierung, Anwendung und Erweiterung“ (ebd.) erfolgen. Für die Soziale Arbeit ergibt sich demnach die Frage, wie kreative Performance bzw. Kreativität am besten gefördert werden kann (vgl. Meis 2012a, S.46).

Dazu sollen zuerst die kreativitätshemmenden Faktoren näher in den Blick genommen werden.

Die Hemmung kreativer Prozesse kann schon sehr früh im Lebensalter von Kindern eintreten. Es kann zum Beispiel beobachtet werden, dass sich Kinder auf den Eintritt in den Kindergarten und in die Volksschule noch sehr freuen. Lernen wird dabei vor allem noch mit Spaß verbunden. Mit fortschreitender Schullaufbahn nimmt aber auch die Lust an der Schule und dem Lernen ab. Auch die Kreativität verkümmert immer mehr (vgl. Goleman et al. 1999, S.68).

Goleman et al. beziehen sich auf Amabile, die eine Liste von hemmenden Faktoren zusammenstellt, die wesentliche Auswirkungen auf Kreativität haben. Darunter fallen vor

allem Beaufsichtigung, Bewertung, Belohnung, Wettbewerb, Vorschriften, Einengung von Handlungsspielräumen, Druck und Zeitmangel (vgl. Goleman et al. 1999, S.69). Durch die ständige Beaufsichtigung werden die Risikobereitschaft und die Kreativität von Kindern eingeschränkt. Durch Bewertung verlieren Kinder das Urteilsvermögen über eigene Handlungen und die Orientierung an der Bewertung anderer steigt. Ähnlich scheint es mit Belohnung zu sein. Durch die Belohnung von außen verringert sich intrinsische Motivation an kreativen Tätigkeiten. Wettbewerb kann auf der einen Seite Gruppendynamiken fördern, hemmt aber auch die individuelle Zeit, die zu Erledigung von Aufgaben aufgebracht wird.

„Oft verwechseln Eltern und Lehrer dieses Hineinregieren in jeden Lebensbereich der Kinder mit ihren legitimen erzieherischen Aufgaben. So gewinnen Kinder das Empfinden, Selbstständigkeit sei ein Fehler und Explorationsverhalten Zeitverschwendung“ (Amabile o.J., o.S. zit.n. Goleman et al. 1999, S.69).

Kindern wird auch viel zu oft vorgeschrieben was sie zu tun haben, anstatt sie eigenständig entscheiden zu lassen, welchen Interessen sie nachgehen wollen. Zusätzlich ist der Druck, der zum Beispiel durch frühe Lernprogramme aufgebaut wird, hinderlich für die eigene Kreativität. Dadurch können sogar Abneigungen gegenüber bestimmten Lernfächern entstehen, da sie vor dem Eigeninteresse der Kinder Anwendung finden (vgl. Goleman et al. 1999, S.69f.).

Eines der größten Hemmnisse stellt der Mangel an Zeit dar.

„Wenn die intrinsische Motivation der Schlüssel zur Kreativität des Kindes ist, dann ist das entscheidende Element zur Förderung dieser Motivation die Zeit: Das Kind muß selbst entscheiden können, wie viel Zeit es braucht, um bestimmte Tätigkeiten und Materialien so auszukosten oder auszuprobieren, daß sie sein eigen werden. Kindern diese Zeit vorzuenthalten, ist möglicherweise eines der größten Verbrechen, die Erwachsenen gegen die kindliche Kreativität verüben können. (...) Kinder brauchen die Möglichkeit, sich eine Beschäftigung so lange zu widmen, wie sie von ihr gefesselt sind, selbst wenn es Tage oder Wochen dauert“ (Amabile o.J., o.S. zit.n. Goleman et al. 1999, S.70f.).

Auch Seitz und Seitz merken ähnliche Faktoren als kreativitätshemmend an. Darunter fallen eine autoritäre Umgebung mit vielen Vorschriften, ein übertriebenes Streben nach Gleichheit, zu große Erwartung an das eigene Können, Versagensängste, fehlende Zeit und zu viel Kritik und Ironie. Zusätzlich kann mangelndes Interesse durch Über- und Unterforderung zur Hemmung der Kreativität führen, sowie Desinteresse der Lehrpersonen an den Kindern (vgl. Seitz/Seitz 2012, S.29f.).

Seitz, Seitz und Amabile beziehen sich in ihren Ausführungen sehr stark auf die Entwicklung der kindlichen Kreativität. Meis betont dagegen, dass ein und derselbe Faktor je nach Ausmaß durchaus auch kreativitätsfördernd sein kann. Beobachtung kann zum Beispiel laut Meis und Mies als fördernd erlebt werden, im Sinne von Kontrolle allerdings auch als hemmend. Genauso kann Zeitdruck stimulierend wirken, gleichzeitig aber auch hemmend für Explorationsverhalten sein. Zusätzlich spielen persönlichkeits- und situative Faktoren eine große Rolle (vgl. Meis 2012a, S.46).

„Als Kreativitäts-förderlich werden häufig Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Neugier und Eigensinn sowie das Gefühl, darin bestärkt zu werden, beschrieben. Als förderlich werden zudem Menschen, Situationen und Aufgaben (im weitesten Sinne) genannt, die mit Begriffen beschrieben werden wie inspirierend, quer, ungewöhnlich, unkonventionell, verrückt, das ganz Andere, Überraschung und Routinebruch“ (ebd., S.46).

Auch Baer zählt einige Bedingungen auf, unter denen Kreativität gefördert werden kann. So ist es wichtig, dass Jugendliche Raum haben, gestalterisch tätig zu sein. Da kreative Prozesse oft auch zur Frustration führen, ist die Ermunterung, die kreative Tätigkeit fortzusetzen bedeutsam. Um vor allem benachteiligten Jugendlichen kreatives Handeln zu ermöglichen, ist es wichtig, dass die Anforderungen nicht überfordernd wirken. Die Aufgaben, sollten allerdings so gewählt sein, dass der Schwierigkeitsgrad nach oben hin offen zu halten ist. Die angemessene Umgebung für die geschaffenen Produkte, die aus kreativen Tätigkeiten entstehen, ist ebenfalls wichtig. Diese kann zum Beispiel in Form einer Website angelegt werden, die die Produkte für die Öffentlichkeit sichtbar macht und präsentiert. Durch die Präsentation der Produkte werden kreative Prozesse auf zwei unterschiedlichen Ebenen gefördert. Zum einen durch die zusätzliche Arbeit an der Präsentation und zum anderen durch die Anerkennung, die durch die Produkte entsteht (vgl. Baer 2002, S.7f.).

Seitz und Seitz führen 4 kreativitätsfördernde Aspekte an.

Eine kreativitätsfördernde Atmosphäre entsteht vor allem dann, wenn Personen sich angenommen fühlen. Eine Umwelt des Angenommenseins erhöht den Mut, kreativ tätig zu sein. Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Akzeptanz, Fehler machen zu dürfen. Nur wer keine Angst vor Fehlern hat, kann frei nach Lösungsmöglichkeiten forschen. Fehler machen zu dürfen fördert Mut „(...) sich auf Neues einzulassen, sich ins Unbekannte und Ungewisse vorzuwagen“ (Seitz/Seitz 2012, S.32). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist Zeit. Jeder Mensch braucht unterschiedlich viel Zeit, um auf Lösungsvorschläge zu kommen. Und -wie die Phasen der Kreativität erahnen lassen- braucht es auch eine Phase, in der einfach nur Zeit

vergehen darf, um auf kreative Lösungen zu stoßen. Es gibt unterschiedliche Orte, an denen Menschen kreativ sein können. Diese sind auch nicht für alle gleich. Trotzdem lässt sich feststellen, dass eine anregungsreiche Umwelt für den kreativen Prozess förderlich ist (vgl. Seitz/Seitz 2012, S.31ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kreativität in Verbindung mit Lust und Freude am Tun, Erforschen, Risikobereitschaft und Neugier, aber auch mit Fachwissen, Fertigkeiten und Können steht. Es fällt auf, dass Aspekte, die Kreativität hemmen können, wie Bewertung, Belohnung, Druck, Zeitmangel und Einengung von Handlungsspielräumen im Bildungssystem gehäuft vorzufinden sind.

„Sicher scheint allerdings, dass eine abwertende Haltung gegenüber dem Individuum (...) und eine Abwertung seiner individuellen Kreativität (...) eher zu Blockaden als zu ihrer Entfaltung führen. Dies ist bedauerlicherweise häufig in unserem Bildungssystem zu beobachten, aber auch gesamtgesellschaftlich verbreitet“ (Meis 2012a, S.48).

Wie Kreativität in der Sozialpädagogik genutzt werden kann, soll nun im folgenden Kapitel besprochen werden.

2.4.2 Konzepte der Sozialpädagogik in Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Methoden

Viele Bereiche der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik setzen sich zum Ziel, Personen bei der Bewältigung von schwierigen Lebenslagen zu unterstützen. Dabei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen in der Leistung von Hilfe. Es kann zwischen zwei großen Aspekten der Hilfeleistung unterschieden werden. Hilfe, die sich vor allem auf materielle Leistungen bezieht, wie zum Beispiel Wohnung, Arbeit und finanzielle Hilfe. Dieser Ansatz zielt darauf ab, zuerst die lebensnotwendigen Bedürfnisse der Klienten/Klientinnen zu erfüllen. Der zweite Aspekt von Hilfsangeboten bezieht sich auf eine Art nachhaltigere Hilfe durch Beratungs- und Bildungsangebote. Hier geht es insbesondere um die Unterstützung zur Selbsthilfe (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.26).

Nach dieser Unterteilung verbinden die Maßnahmen zur Integration auf den ersten Arbeitsmarkt materielle Hilfeleistungen mit Beratungs- und Bildungsangeboten.

Im Hinblick auf künstlerisch-ästhetische Methoden ist vor allem auch der zweite Aspekt von großem Interesse, weil es, laut Jäger und Kuckhermann, bei der Anwendung von ästhetischen Methoden in der Sozialpädagogik auch um die Frage ästhetischer Lernprozesse geht (vgl. ebd). Um mit künstlerischen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit zu arbeiten, ist es vor allem wichtig, dass diese Konzepten entsprechen, die auch die Soziale Arbeit zum Ziel hat. Es geht

in der Sozialen Arbeit stark um Empowerment, Selbstbildung und Selbstermächtigung (vgl. Meis 2012a, S.39).

Das Ziel, das Soziale Arbeit mit künstlerisch-ästhetischer Bildung verfolgt ist die „Aktivierung der Selbsthilfe- und Selbstbildungspotenziale“ (Meis 2012a, S.39). Dadurch soll die „Selbstständigkeit und Mündigkeit der Klient/innen“ (ebd.) gefördert werden um „ein (möglichst) selbstbestimmtes und autonomes Leben (wieder) (...)“ (ebd.) zu ermöglichen.

Ziele künstlerisch-ästhetischer Methoden sind:

- „- Selbststeuerung,
- Generierung, Aufarbeitung und Vernetzung eigener Erlebnisse und Erfahrungen,
- Differenzierung von Wahrnehmung,
- neue Eindrücke und neue Ausdrucksformen, Kommunikation und Interaktion,
- (eigen-sinnigen) Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten,
- selbstständiges Forschen/Erforschen von alltagsrelevanten Zusammenhängen,
- (Welt-)Erfahrung und (Welt-)Zugang,
- Schöpferisch produktiv sein, Werte schaffen und Sinn stiften,
- Lebensfreude und Glück,
- gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe“ (ebd.).

Im Folgenden werden Konzepte der Sozialpädagogik vorgestellt, die auch in Verbindung mit künstlerisch-ästhetischen Methoden stehen.

2.4.2.1 Ästhetisches Lernen

Der Unterschied zwischen ästhetischem Lernen und der konventionellen Art von Lernen ist nicht groß. Ästhetisches Lernen basiert auf dem gleichen Konzept der Aneignung wie herkömmliches Lernen (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.32). Lernen basiert auf einer Auseinandersetzung auf Sachebene, sozialer Ebene und persönlicher Ebene (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.29).

Dadurch wird das „Sinnbewusstsein“ (ebd.), die „soziale Integration“ (ebd.) und die „personale Identität“ (ebd.) des Menschen gefördert (vgl. ebd.).

„Ganzheitliches Lernen ist auf dieser Grundlage sinn-lich, sinn-voll und sozial integriert“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.30). Um Lern- und Entwicklungsprozesse erfolgreich in Gang zu setzen und zu meistern, müssen diese drei Ebenen in Balance zueinander stehen. Ist dies nicht der Fall kann normabweichendes Verhalten die Folge sein. Insbesondere ästhetisches Lernen kann einen Beitrag dazu leisten „(...) Konventionen zu lockern und durch das Spielen mit gegenständlichen, sozialen und persönlichen Bedeutungen Alternativen bewusst zu machen“ (ebd.).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Lernen stark in Verbindung mit Handeln steht. „Indem der Mensch tätig wird, lernt er“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.32). Diese natürlichen Lernprozesse sind vor allem für die Soziale Arbeit interessant, da diese Basis für Interventionen bilden.

Eisner stellt den Bezug von ästhetischem Lernen und der Wahrnehmung her. Sie spricht in diesem Zusammenhang von Sinneswahrnehmung als Hilfe zur Aneignung der Welt. Diese Sinneswahrnehmungen werden vor allem in Form von Erinnerungen deutlich. Diese Erinnerungen dienen auch dazu, Teile von Erfahrungen zusammenzusetzen (vgl. Eisner 2014, S.115).

„Wir beziehen sie (Anm. d. Verf.: qualitative Formen der Erfahrung), wenn wir z.B. eine Melodie erinnern, die wir in unserem ‚geistigen Ohr‘ hören können oder in einer bildlichen Vorstellung, durch die wir das Aussehen einer einmal erlebten Straße erinnern können oder in der Erinnerung daran, wie sich die Haut von jemandem anfühlt, der längst vergangen ist“ (ebd.).

Eisner merkt allerdings an, dass Erinnerungen wenig sozialen Mehrwert haben, weil sie im Inneren einer Person statt finden. Sozialer Nutzen entsteht durch die öffentliche Darlegung des Erinnerungsprozesses, durch die Ausdrucksmöglichkeit (vgl. ebd.).

„Sprache ist eines der primären Mittel, durch die imaginierten Bildern eine öffentliche Fassung gegeben wird. Entscheidend ist, wie Sprache hierfür verwendet wird. Ideen können öffentlich gemacht werden auf eine wörtliche Art und Weise. Sie können aber auch durch Mittel öffentlich gemacht werden, die literarisch sind, poetisch oder metaphorisch“ (ebd.).

Jäger und Kuckhermann betonen drei Bestandteile ästhetischen Lernens im Vergleich zu herkömmlichem Lernen: die „Wahrnehmungskomponente, die Deutungsoffenheit des Lernens und die Strukturierung des Lernprozesses nach dem Vorbild künstlerisch-ästhetischer Praxis“ (vgl. ebd.). Demnach fördert ästhetisches Lernen die Wahrnehmung und lässt einen Handlungsspielraum im Verständnis offen. Auf diese zwei Aspekte wird im Kapitel Ziel und Auswirkung kreativer Tätigkeiten genauer eingegangen.

Die Strukturierung spielt eine wesentliche Rolle, wenn es um die Art des ästhetischen Materials in der Aneignung von Lern- und Erfahrungsprozessen geht. Das Arbeiten mit ästhetischen Medien ist deshalb noch kein Konzept ästhetischen Lernens. „Je nach Zielgruppe, Thema und Situation kann der Schwerpunkt ästhetischer Lernorganisation mehr auf der gestaltend-künstlerischen oder auf der reflexiv-erfahrungsorientierten Ebene liegen“ (Eisner 2014, S.36).

2.4.2.2 Selbstbildung

Das Konzept, der Selbstbildung der Sozialen Arbeit, wird von Mollenhauer beschrieben.

„Es (Anm.d. Verf.: das Konzept) nimmt didaktisch-methodische ‚Defizite‘ in Kauf, akzeptiert auch unfertige und misslungene Produkte und hält den immer währenden Konflikt zwischen nicht normengeleiteter, niedriger Bildung und gesellschaftlich geforderter hoher Bildung und Anpassung an gesellschaftlich anerkanntes Normverhalten aus“ (Meis 2012a, S.40).

Die Produkte, die dabei entstehen, sind zweitrangig. Im Vordergrund steht der Prozess. Es geht also primär um künstlerisch-ästhetische Erfahrungen an der Arbeit (vgl. Meis 2012a, S.40).

„Unter Selbstbildung wird die flexible Fähigkeit verstanden, spielerisch mit Bestimmtem als Unbestimmtem umzugehen, im Dogmatischen Undogmatisches zu entdecken und im Eindeutigen Vieldeutiges auszumachen“ (Seeliger 2003, S.153ff. zit.n. Meis 2012a, S.40). Deshalb ist im Vorfeld nicht immer klar, was durch künstlerisch-ästhetische Methoden gelernt wird. Selbstbildung geht auch über den individuellen Aspekt hinaus und hat auch Partizipation, Chancengleichheit und soziale Kommunikation zum Ziel. Um diese Ziele zu erreichen, werden im Folgenden Hilfestellungen der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen aufgelistet. Wichtig um diesen Prozess zu ermöglichen ist, Selbsttätigkeit der Klienten/Klientinnen zuzulassen (vgl. Meis 2012a, S.40).

- „- Hilfen zur Selbstgestaltung von künstlerisch-ästhetischen Prozessen und Produkten
- Hilfen zur Selbstregulierung von Ablauf und einzelnen Gestaltungsschritten
- Hilfen zur Selbstsicherung der Partizipation
- Hilfen zur Metainteraktion: Angebote zur eigenständigen Reflexion von Beigetragenem oder Zurückgehaltenem
- Hilfen zur Selbstgestaltung eines flexiblen Möglichkeitsraums. Flexibel meint: Je nach den Erfordernissen des Einzelnen, der Gruppe oder des Vorhabens, wenn nötig, aber dann auch begründet, gegen institutionelle oder andere Beschränkungen und Zensuren
- Hilfen zur eigenständigen Informationsgewinnung, Reflexion und Analyse von jeweils eigener und anderer Tätigkeiten, Äußerungen, Biographien, Lebenssituationen, sozialräumlicher Strukturen und Netzwerke“ (Galuske/Müller 2010, S.593 zit.n. Meis 2012a, S.40)

2.4.2.3 Empowerment - Norbert Herriger

Um den Begriff des Empowerments besser verständlich zu machen, führt Herriger vier verschiedene Zugänge für das Verständnis an. Darunter fällt das politische Verständnis von

Empowerment, das sich hauptsächlich auf Widerstandsbewegungen bezieht. Es geht um die Ermächtigung Sozialbenachteiligter. Dies geschieht durch die Umverteilung von Macht, indem sich Menschen Teilhabechancen ermöglichen, weil sie aus dem herrschenden Machtgefüge austreten (vgl. Herriger 2006, S.14).

Empowerment im Zusammenhang mit Lebenswelt lässt sich im Sinne eines selbstbestimmten Lebens definieren:

„Verwenden wir diesen zweiten Wortsinn, so meint Empowerment das Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeit, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und ein nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren“ (Herriger 2006, S.15).

Das dritte Verständnis von Empowerment wird auch als reflexiv bezeichnet und bezieht sich auf die Eigenkräfte des Individuums. Hiermit ist gemeint, dass Personen sich selbst aus der Situation der Machtlosen, Abhängigen in die Position der aktiv Handelnden, Machtvollen stellen. Dies kann auf politischer, wie auch lebensalltäglicher Ebene geschehen (vgl. Herriger 2006, S.16).

Der vierte Zugang zur Begriffsdefinition des Empowerments beschreibt die Hilfestellung und Förderung bei der Erlangung von Selbstermächtigung. Im Sinne eines sozialpädagogischen Verständnisses von Empowerment ist das Ziel, „Menschen vielfältige Vorräte von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen, auf die diese ‚bei Bedarf‘ zurückgreifen können, um Lebensstärke und Kompetenz zur Selbstgestaltung der Lebenswelt zu gewinnen (vgl. Herriger 2006, S.17).

Zusammenfassend beschreibt Herriger Empowerment:

„Der Begriff ‚Empowerment‘ bedeutet Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen. Empowerment- auf eine kurze Formel gebracht- zielt auf die (Wieder-) Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags“ (Herriger 2006, S.20).

Um Selbstbestimmung und Selbstermächtigung zu fördern, sind vier Ebenen im Empowermentprozess zu berücksichtigen. Diese sind die „individuelle Ebene“ (Herriger

2006, S.86), die „Gruppenebene“ (ebd.), die „institutionelle Ebene“ (ebd.) und die „Gemeindeebene“ (ebd.).

Die Orientierung an den Ressourcen von Menschen ist ein relevantes Thema im Empowermentkonzept. Es geht nicht um den Blick auf Defizite, sondern vorwiegend um den Fokus auf die Ressourcen der Menschen. Ressourcen spielen im sozialpädagogischen Handeln eine wesentliche Rolle. Als Ressource wird all jenes verstanden, das in der Bewältigung bestimmter Situationen für Menschen als hilfreich empfunden wird. Was allerdings als hilfreich empfunden wird, ist individuell unterschiedlich und hängt von den Motiven und Interessen des jeweiligen Menschen ab. Ressourcen können daher Fähigkeiten sein, die der Mensch selbst entwickelt oder besitzt, können allerdings auch von der Umgebung zur Verfügung gestellt werden. Herriger definiert Ressourcen unter Berücksichtigung folgender drei Aspekte: Art der Aufgabe, Motivation und subjektive Empfindung (vgl. Herriger 2006, S.88).

Je nach Art der Aufgabe und dem anstehendem Problem, je nach den Zielen, Motiven und Interessen und je nachdem, wie die Person eine mögliche Ressource als passend und sinnvoll empfindet, wird ein Hilfsmittel als Ressource wahrgenommen. Besonders wichtig scheint hierbei zu sein, dass Ressourcen nicht als Disposition zu sehen sind, sondern in der jeweiligen Lebenssituation wahrgenommen, aktiviert und entwickelt werden können (vgl. ebd.).

Um die Ressourcen zu aktivieren ist das Wissen um ihre Existenz und die Fähigkeit auf diese zuzugreifen von großer Wichtigkeit (vgl. Meis 2012a, S.41).

Schlussendlich kommt Herriger zu folgender Definition von Ressourcen:

„Unter Ressourcen wollen wir somit jene positiven Personenpotentiale („personale Ressourcen“) und Umweltpotentiale („soziale Ressourcen“) verstehen, die von der Person (1) zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, (2) zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, (3) zur gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen sowie (4) zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen genutzt werden können und damit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen“ (Herriger 2006, S.89).

Meis hat auf Basis Herrigers Ressourcendefinition eine Tabelle erstellt, in welcher sichtbar wird, welche künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten Ressourcen aktivieren und beeinflussen können.

Ressourcen (Kategorisierung nach Norbert Herriger 2006, S.90 ff.)	Künstlerisch-ästhetische Verfahren zur Aktivierung
Physische Ressourcen	
Gesundheit, Kraft, Ausdauer, stabile Konstitution etc. positiver Bezug zum eigenen Körper	Besonders Bewegung, Tanz, aber auch Theater, Musik (z.B. Singen)
Projektive Temperamentsmerkmale wie z.B. ausgeglichene Stimmungslage, positive Emotionalität etc.	Besonders Musik, Bildende Kunst, Bewegung/Tanz
Psychische Ressourcen	
Begabungsressourcen: intellektuelle und Informations-Verarbeitungskompetenzen, Lern- und Leistungsfähigkeiten, kreative und künstlerische Talente, etc.	Alle Medien
Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung	Alle Medien
Motivationale Ressourcen: Interessen und identitätsstiftende Lebensziele	Alle Medien
Bewältigungsoptimismus: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen etc.	Alle Medien
Zukunftsoptimismus	Alle Medien
Positive emotionale Regulationen	Alle Medien
Kulturelle und symbolische Ressourcen	
	Alle Medien
Relationale Ressourcen	
Empathie, Offenheit, Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz	Besonders künstlerische Gruppen-Aktivitäten (z.B. Theater, Tanz, gemeinsames Musizieren...)
Relationale Ressourcen in belastenden Lebenslagen	
Veröffentlichungsbereitschaft, zielgerichtete Hilfenachfrage, Reziprozitätsbalance	Alle Medien und Verfahren, die nicht individuell und im Verborgenden praktiziert werden
Umweltressourcen	
Embedding: das soziale Eingebundensein in unterstützende Netzwerke	Künstlerische Gruppenaktivitäten
Ökologische Ressourcen Wohn-, Arbeitsplatz und Umfeldgestaltung	Diverse künstlerisch-ästhetische Verfahren

Abb. 2: Ressourcen und künstlerische Tätigkeiten. In Anlehnung: (Meis 2012a, S.41f.).

Diese Tabelle zeigt, dass mit künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten viele unterschiedliche Ressourcen des Menschen aktiviert werden können.

2.4.2.4 Partizipation

Die Pädagogik hat die Aufgabe, Menschen zu ermutigen, Wege einzuschlagen, die ihnen helfen ihr Leben gut zu bewältigen. Dabei spielt Teilhabe und Teilnahme eine wesentliche Rolle (vgl. Scheu/Autrata 2013, S.75).

Die Forderung nach Partizipation entsteht dort, wo Beteiligung nicht gleichmäßig verteilt ist. Deshalb entstanden in den 70er Jahren zum Beispiel Frauenbewegungen und die Forderung nach einem selbstbestimmten Leben für Menschen mit Behinderungen. Auch für die Soziale Arbeit wurde die Forderung nach Selbstbestimmung und Empowerment relevant (vgl. Debiehl 2009, S.361f.).

Ziele für Partizipation als Handlungskonzept sind also folgende:

- „- die Beteiligung von Menschen in sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Handlungsbezügen als Experten/Expertinnen ihrer Lebenswirklichkeit,
- die Förderung von Selbsthilfepotenzialien bei der Bearbeitung individueller und gesellschaftlicher Problemlagen,
- die emanzipatorische Unterstützung bei der aktiven Teilhabe an Gesellschaft trotz benachteiligender Lebensphasen und Lebenslagen,
- die Begleitung zivilgesellschaftlicher Prozesse im Sinne einer aktiven Bürger/innenbeteiligung“ (ebd.).

Partizipation ist in unterschiedlichen Bereichen des Lebens wichtig und wird auch mit unterschiedlichsten sozialpädagogischen Konzepten in Verbindung gebracht. Thiersch, der sich mit der lebensweltorientierten Sozialarbeit beschäftigt, sieht Partizipation als wesentlich für die Jugendhilfe.

„Lebensweltorientierte Jugendhilfe zielt auf Partizipation. (...) In der heutigen Lebenswelt mit ihren Ungleichheiten, ihrer Pluralität, ihren individualisierenden Zumutungen, sich zu behaupten, verlangt [sic] Wahl, Entscheidung und darin Selbstständigkeit; man weiß sich auf sich selbst verwiesen. Dies schafft Erwartungen und Anspruchshaltungen auch in bezug [sic] auf Partizipation“ (Thiersch 2005, S.33).

Besonders in der Arbeit mit Jugendlichen geht es darum, Verantwortung für das eigene Leben und in Gemeinschaft zu fördern und sie in ihrer Lebenssituation als Experten wahrzunehmen (vgl. Debiehl 2009, S.361).

Partizipation kann in unterschiedlichen Lebensbereichen und gesellschaftlichen Systemen stattfinden. Es kann zwischen „politische[r] Partizipation innerhalb demokratischer

Staatsstrukturen, soziale[r] Partizipation als Teilnahme am alltäglichen Geschehen wie Wohnen oder Einkaufen, ökonomische Partizipation mit der Beteiligung am Erwerbsleben und kultureller Partizipation mit der Beteiligung an Aufführungen oder Festereignissen“ (Guggisberg 2004, S.13 zit.n. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S.39) unterschieden werden.

Besonders unter dem Aspekt der ökonomischen Partizipation ist das Konzept auch für diese Arbeit von großem Interesse.

„Mit Blick auf die sozialökonomische Partizipation sind arbeitsmarktintegrative Betriebe bemüht, Perspektiven gegen Armut und soziale Ungleichheit zu schaffen, indem sie die aktive Arbeitsmarktintegration von schwer am Arbeitsmarkt vermittelbaren Personen fördern. Sie bieten sogenannte Transitbeschäftigung im ‚zweiten Arbeitsmarkt‘ an, die zeitlich befristet und unter Einhaltung bestimmter Förderkriterien von öffentlicher Seite subventioniert sind. Begleitet durch soziale Betreuung und fachliche Qualifizierung wirken sie aktiv an der Waren- und Dienstleistungsproduktion im Unternehmen mit, wodurch sie gezielt auf eine Vermittlung in den ‚ersten Arbeitsmarkt‘ vorbereitet werden“ (Anastasiadis/Mayr 2010, S.3 zit.n. Anastasiadis et al. 2011, S.47).

In der Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Methoden geht es vor allem auch um kulturelle Teilhabe. Menschen, mit denen die Sozialpädagogik zu tun hat, haben meist wenig kulturelles Kapital und werden so auch von Kunst und Kultur ausgeschlossen (vgl. Meis 2012a, S.19).

„Die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs sowie die Funktion von Kultur, soziale Ungleichheit und Ausgrenzung zu (re-)produzieren machen zum einen die Skepsis der Sozialen Arbeit gegenüber Kultur(arbeit) deutlich, zum anderen rückt dadurch das kulturelle Mandat der Sozialen Arbeit in den Vordergrund, das kulturelle Ressourcen zur Lebensbewältigung und sozialen Partizipation benachteiligter Bevölkerungsgruppen aktivieren bzw. freisetzen will“ (Wrentschur 2009, S.168).

Besonders erwerbslose Jugendliche sind in diesem Fall doppelt betroffen. Zum einen findet sozialer Ausschluss in Form von Erwerbslosigkeit statt und zum anderen in Form von mangelnder Teilhabe am kulturellen Leben, da die Betroffenen oft über wenig kulturelles Kapital verfügen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sozialpädagogische Konzepte im künstlerisch-ästhetischen Bereich auf die Selbstbestimmung und Selbstermächtigung abzielen; dabei richtet sich der Blick auf Ressourcen und nicht auf Defizite. Der Selbstwert, der vor allem bei

erwerbslosen Jugendlichen oft sehr niedrig ist, wird gestärkt und soll somit zur Bewältigung schwieriger Lebenslagen beitragen.

„Kunstpädagogik in der Sozialen Arbeit will die Wahrnehmungs-, Handlungs-, Erfahrungs- und damit Entwicklungsmöglichkeiten der KlientInnen erweitern. Sie geht davon aus, dass ästhetische Prozesse selbstaktivierendes, selbstrehabilitierendes und ich-stärkendes Veränderungspotenzial haben, durch Chancen zum Selbstdialog und zu unverkürzten Primärerfahrungen durch produktive Eigentätigkeit, durch die das Ich zu sich selbst kommt, sich eigene und fremde Wirklichkeit erschließt wie kommunikative Fähigkeiten entfaltet. In den ästhetischen Handlungsprozessen verschränken sich fortlaufend Selbstklärungs-, Ausdrucks- und problemlösende Gestaltungsaktivitäten sowie sinnliche, geistige, emotionale Persönlichkeitsebenen“ (Richter-Reichenbach 1992, S.99 zit.n. Dorner 2004, S.84).

2.4.3 Methodische Überlegungen für die Arbeit mit kreativen Mitteln

Der Fokus für die ausgewählten Verfahren liegt auf Förderung, Aktivierung, Ausgleich und einem ganzheitlichen Zugang zu sich und der Welt. Werden in der Sozialen Arbeit gestalterische Methoden angewendet, geht es allerdings vorwiegend um „Ausprobieren, Erforschen, Entdecken und mutig sein, es geht um individuelle symbolische Lösungen und Strukturen, um Interaktion, Kommunikation, Lachen und Freude“ (Meis 2012b, S.82).

Wegen der vielfältigen Arbeitsweisen mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln ist es schwierig konkrete Methoden vorzustellen. Es gibt allerdings wichtige Anhaltspunkte an denen sich die Soziale Arbeit orientiert. Für künstlerisch-ästhetische Methoden ist eine nationale einheitliche Methodenbeschreibung allerdings noch nicht gelungen (vgl. Meis 2012a, S.59). Schwerpunkte, die in der Sozialen Arbeit besonders im Bereich künstlerisch-ästhetischer Methoden verwendet werden, sind die Orientierung am Prozess oder Produkt, der soziale Austausch und das künstlerische Verfahren (vgl. ebd.).

Für Methoden allgemein gilt:

„Methoden sind nicht nur eine Ableitung von Zielen, sondern sie werden bedingt von der Lehr-Lern-Situation und von den beteiligten Personen, dem Lernhelfer und dem Lerner“ (Kilb/Peter 2009, S.25 zit.n. Schilling 2013, S.117).

Methoden lassen sich in fünf Kategorien einteilen. Diese Kategorien setzen sich aus der eigentlichen Methode, Medien, Material, Zeit und pädagogischen und organisatorischen Hinweisen zusammen. Diese Aspekte müssen in der Planung beachtet werden (vgl. Schilling 2013, S.116).

Meis und Mies legen die Schwerpunkte bei einer Planung auf Sozialform, Bewegungsorientierung und Raumbezug, Lautstärke, Medien und Materialeinsatz und Konzentrationsaufwand (vgl. Meis 2012a, S.63).

Die Form wie Methoden in der Sozialen Arbeit eingesetzt werden um ästhetische Bildungsprozesse voran zu treiben, kann zum Einen angeleitet sein, zum Anderen aber auch selbstständig erworben werden. Im Vordergrund stehen dabei die Ganzheitlichkeit und die sinnliche Wahrnehmung. Künstlerische Fertigkeiten oder Perfektion sind zweitrangig (vgl. Meis 2012a, S.21).

Orientierung am Produkt bzw. Prozess

Ziel ist also oft nicht das fertige Produkt, sondern die Prozesse, die während der Entstehung dieses Produkts, ans Licht kommen. Das heißt allerdings nicht, dass durch gestalterische Tätigkeiten nicht auch Produkte entstehen können, die anspruchsvoll sein können (vgl. ebd.).

In manchen ästhetischen Bereichen wird nicht nur dem prozesshaften Ablauf ästhetischer Tätigkeiten Aufmerksamkeit geschenkt, sondern auch das Produkt als wichtig empfunden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Produktionen der Öffentlichkeit vorgestellt werden.

„In diesem Prozess werden Übergänge sichtbar: Was als sozialpädagogisches Projekt begann, nimmt mehr und mehr den Charakter einer künstlerischen Produktion an. Oder umgekehrt: die künstlerischen Aktivitäten wirken im Sinne psychosozialer Prävention und helfen eine Sozialpädagogisierung der Klientel zu vermeiden“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.39f.).

Auch hierbei geht es wieder um Mut, die eigenen Produkte zu zeigen. Dies erfordert zum einen Selbstbewusstsein, zum anderen auch soziale Empathie, da das gezeigte Stück auch auf ein Urteil trifft. Der positive Aspekt dahinter ist, dass die entstandenen Produkte auch Anerkennung erfahren (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.40).

Auswahl des Materials

Bildnerisches Gestalten hebt sich von vielen anderen Künsten, wie zum Beispiel Tanz oder Musik, durch das materiell gestaltete Produkt ab, das dabei entsteht. Dadurch kann die Distanz von Klient/Klientin und Produkt besser gewahrt werden. Durch die Eigenständigkeit von Produkt und Künstler/Künstlerin, kann das Produkt auch ohne dazugehörige Künstler/Künstlerin präsentiert werden. Das spricht vor allem Personen an, die nicht gerne im Mittelpunkt stehen (vgl. Jäger/Kuckhermann, S.43f.). Kunstwerke, die in der Sozialen Arbeit entstehen, werden vor allem durch ihr ganzheitliches Verständnis zu verschiedenen Themen,

wie „Freude, Trauer, Einsamkeit, Migration, Glück oder Tod“ (Meis 2012b, S.84) interessant (vgl. ebd.).

Orientierung an der Art der Anleitung

Pädagogisches Handeln, in diesem Bereich, wird durch das Anleiten zu gestalterischen Arbeiten und durch das Initiieren ästhetischer Prozesse sichtbar. Es ist wichtig, dass dabei das höchste Maß an Eigentätigkeit im ästhetischen Tun zustande kommen kann.

„Das bedeutet, dass die jeweils passende maximale Gestaltungsfreiheit ermöglicht wird, der ästhetische Prozess sowohl hinsichtlich des Ergebnisses, des Inhaltes, des Materials, als auch des Prozesses selbst möglichst konkretisierungsoffen gehalten wird“ (Dorner 2004, S.89).

Meis nennt in diesem Zusammenhang drei verschiedene Ausrichtungen, in denen kulturelle Sozialarbeit stattfinden kann. Bei der geschlossenen und vorstrukturierten Ausrichtung sind die Rahmenbedingungen vorgegeben und nach festgelegten Kriterien ausgewählt. Gruppenzusammensetzungen werden vorab bestimmt und Arbeitsergebnisse überprüft (vgl. Meis 2012a, S.60).

Bei der teiloffenen und halb vorstrukturierten Ausrichtung, handelt es sich um Angebote, die niederschwellig sind. Das bedeutet, dass es meist keine Voraussetzung für die Teilnahme am Angebot gibt. Pädagogische Handlungen werden als Vorschläge wahrgenommen und sind geprägt durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit. Der Leitung kommen diesbezüglich folgende Aufgaben zu:

„Die Verantwortung hat die Leitung. Die Wahlen der Teilnehmer/innen werden von ihr beobachtet, auch Scheitern und dessen Gründe werden registriert, Ursachen dafür analysiert. Auf Grund ihrer besonderen pädagogischen (künstlerisch-ästhetischen) Kompetenz schlägt die Leitung inhaltliche, materiale und personelle Optimierungen und Veränderungen vor und motiviert methodisch geschickt zur Weiterarbeit (Vereinfachung, Schritte, Phasen, Zwischenlernschritte, Modelle, Lockerung, Training...)“ (Meis 2012a, S.61).

Verpflichtungen und Verantwortung sind allerdings Teil der organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd.).

Die offene Ausrichtung wird geprägt durch einen Prozess, der im Gruppengeschehen entsteht. Es gibt keine Richtlinien und Voraussetzungen. Der Leiter/die Leitern beeinflusst den Prozess nicht und steht als Helfer/Helferin zur Verfügung. Die Verantwortung liegt hauptsächlich bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen (vgl. ebd.).

Art der Gestaltung

In der Arbeit mit künstlerischen Methoden kann zwischen dem gegenständlichen Arbeiten und dem experimentellen Arbeiten unterschieden werden.

Experimentelles Arbeiten hat den Vorteil, dass Angebote meist sehr niederschwellig sind, da kein Können erforderlich ist. Die Aufmerksamkeit in diesem Verfahren liegt auf dem Prozess und dem Material.

„Beschaffenheit, Möglichkeiten, Grenzen (des Materials und des eigenen Könnens, Wollens, der eigenen Frustrationstoleranz etc.), Gesetzmäßigkeiten (u.a. bei der Verarbeitung) und Wirkungen (Farb- und Formwirkungen, Wirkungen des Arbeitsprozesses auf das eigene Befinden etc.) werden erforscht. Es geht sowohl um die Härte, Dichte, den Widerstand, die Dehnbarkeit, Zerbrechlichkeit und die Wirkungen des künstlerischen Schaffens auf das eigene Befinden. Hierzu gehören auch Fragen der Grenzerfahrung, -erweiterung und -akzeptanz. Der Prozess fördert Neu- und Wissbegier, er provoziert Zufälle und Überraschungen, unkontrollierte Prozesse und Produkte und ist ergebnisoffen. Dieses Arbeiten ohne Leistungsdruck erleichtert oftmals ganz nebenbei die verbale Kontaktaufnahme zu verschlossenen Klient/innen und die Interaktion in Gruppen“ (Meis 2012b, S.85).

Diese Methode ist vor allem interessant, um „Wissbegier, Interesse und Spielfreude“ (Meis 2012b, S.86) zu fördern. „Neue Zugänge zu sich Selbst (sic!) und der äußeren Realität werden gefunden. Blockaden werden umgangen oder aufgehoben: Die Angst vor dem weißen Blatt und der Leistungsdruck bei gegenständlicher Gestaltung verschwinden“ (ebd.).

Die gegenständliche Arbeit mit künstlerisch-ästhetischen Methoden ist zielgerichtet. Hier werden Materialien zu bestimmten Themen bearbeitet. Diese dienen hauptsächlich zur Bildung von Symbol und Bedeutung. Die Produktion und Präsentation der Produkte steht im Vordergrund dieser Arbeitsweise. Es kann allerdings durchaus möglich sein, dass die experimentelle Arbeitsweise in einen zielgerichteten Prozess übergeht (vgl. ebd.).

„Das Potenzial der Selbstbildung wird beim gestaltenden Arbeiten vor allem in folgenden Aspekten gesehen: Es müssen Kategorien gebildet, Analogien und Kontraste erfasst und Kompositionen, Strukturen und Symbole entwickelt werden. Und immer müssen Entscheidungen getroffen werden. Das Ergebnis wird nicht dem Zufall überlassen, sondern aktiv gesteuert. Und da dann auch das Werk kein Zufallsergebnis ist, kann es zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstbewusstsein beitragen und somit die Persönlichkeitsentwicklung fördern“ (ebd.).

Schließlich kann gesagt werden, dass die Arbeitsweisen mit künstlerisch-ästhetischen Methoden sehr vielfältig sind. Die methodischen Überlegungen beinhalten somit eine überlegte Auswahl der Medien, das Bewusstsein von prozess- und produktorientierten Vorgehensweisen wie auch den geleiteten Rahmen, in dem künstlerisch-ästhetische Prozesse stattfinden sollen.

2.4.3.1 Aufgabe der Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen

Vor allem für Jugendliche ist es oft schwer, sich auf einen experimentellen Prozess einzulassen. Dabei entstehen oft Hemmungen und Blockaden, die das freie Gestalten behindern. Fehlendes Selbstbewusstsein, Ängste und negative Vorerfahrungen, die auch bei Erwerbslosigkeit als Folgen sichtbar werden, machen es schwer sich auf den Prozess einzulassen. Ist dies bei den Klienten/Klientinnen der Fall, bedarf es mehr Lenkung als bei anderen Gruppen.

Der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin sollte also lenkend eingreifen, wenn „das spontane Arbeiten nicht gelingt und die selbstständige Ideenfindung eine Überforderung darstellt“ (Mies 2012, S.90) oder aber auch, wenn Gruppenprozesse mit einem bestimmten Ziel in Gang gesetzt werden sollen (vgl. ebd.).

2.4.4 Ziele und Auswirkungen von kreativen Tätigkeiten

Kreative Tätigkeiten haben Auswirkungen auf innere und äußere Prozesse. Innere Prozesse beinhalten alles, was das ästhetisch handelnde Individuum wahrnimmt, auch emotionale und kognitive Aspekte. Sie werden auch als „subjektinterne Abläufe“ (Meis 2012a, S.21) bezeichnet. Äußere Prozesse werden als „subjektexterne Abläufe“ (ebd.) bezeichnet und beinhalten alle sichtbaren ästhetischen Ereignisse in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, wie zum Beispiel „Malen, Musizieren, Schauspielen, Tanzen und digitale Gestaltungen, aber auch (teilweise) experimentelles sowie spielerisches Verhalten“ (ebd.). Bei ästhetischen Auswirkungen sind vor allem die subjektinternen Abläufe interessant.

Durch den Mangel an angemessenen Forschungsmethoden und der Tatsache, dass die Auswirkungen durch künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten höchst individuell und unterschiedlich sind, fällt es auch schwer allgemeine Auswirkungen nieder zuschreiben. Allerdings gibt es Übereinstimmungen über drei wesentliche Ziele der Anwendung künstlerisch-ästhetischer Methoden in der Sozialpädagogik und es kann eine Sammlung an Auswirkungen aufgezeigt werden. Drei wesentliche Aspekte, die künstlerisch-ästhetische Prozesse zum Ziel haben, sind die kulturelle Teilhabe, die Förderung der Ausdrucksmöglichkeit und eine Differenzierung der Wahrnehmung (vgl. ebd.). Diese werden

im Folgenden genauer beschrieben. Zusätzlich wird das Augenmerk auf bestimmte Kompetenzen gelegt, die durch künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten entstehen.

2.4.4.1 Teilhabe an kulturellen und ökonomischen Lebensbereichen

In Bezug auf erwerbslose Jugendliche scheint die Tatsache besonders wichtig, dass künstlerisch-ästhetische Methoden auch Partizipation zum Ziel haben. Erwerbslose Jugendliche, die vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind und damit sozialen Ausschluss erleben, haben so die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe.

Meis bringt mit künstlerisch-ästhetischer Praxis Kunst und Kultur direkt mit dem nahen Lebensumfeld der Menschen in Verbindung. In Anlehnung an Watzlawick formulieren sie die Formel „Man kann sich nicht nicht ästhetisch verhalten“ (Meis 2012a, S.18). Dies ist besonders wichtig, wenn es um Personen geht, die keine finanziellen Ressourcen besitzen, um das Kulturangebot wahrnehmen zu können. Denn ästhetisches Verhalten wird in allen gesellschaftlichen Schichten sichtbar, durch Selbstinszenierung, Kleidung, Gestaltung des Wohnraums, der Teilhabe an kulturellen Angeboten etc... Trotzdem muss sich die Sozialpädagogik bewusst sein: „Wer weniger Chancen auf ästhetische Bildung hat, kann sie oft weniger genießen“ (Meis 2012a, S.19). Denn dadurch entstehen auch Hierarchien, die zur Ausgrenzung führen können und die Chance auf kulturelle Teilhabe, aber vor allem auf soziale Anerkennung, verwehren (vgl. ebd.).

Durch die Präsentation von Kunstwerken können auch Vorurteile abgebaut werden und lassen somit eine andere Sichtweise zu.

„Im Sinne einer ‚Sozialen Öffentlichkeitsarbeit‘ können auf diese Weise Vorurteile abgebaut und Zugänge zu fremden Lebenswelten vermittelt werden. (...) Auch hier geht es letztlich um die Sinnverständigung, um die Entwicklung persönlicher, gruppenspezifischer und öffentlicher Deutungsmuster, die immer auch Aneignung von Neuem, von Andersartigkeit und Fremdheit beinhaltet“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.40).

2.4.4.2 Entwicklung von Ausdrucksmöglichkeiten

Kunst in der Sozialen Arbeit findet ihren Einsatz vor allem bei Klienten/Klientinnen, bei denen verbale Ausdrucksmöglichkeiten gering sind (vgl. Dorner 2004, S.83).

„In vielen Praxisbereichen Sozialer Arbeit findet sich eine Klientel, die aufgrund von Ausgrenzung, Handicaps, Minderwertigkeitsgefühlen und Misserfolgserlebnissen besonders stark in ihren Ausdrucksmöglichkeiten beschnitten ist“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.38).

Dies kann auch auf die Gruppe der arbeitslosen Jugendlichen zutreffen.

Ästhetische Methoden tragen dazu bei, Ausdrucksmöglichkeiten (wieder) herzustellen und diese langfristig aufrecht zu erhalten. Dies gelingt vor allem dadurch, dass durch ästhetische Tätigkeiten ein „Schutzraum für Ausdruckstätigkeit“ (ebd.) entsteht.

„Die subjektive Sicht ist im ästhetischen Bereich nicht nur erlaubt, sondern auch erwünscht. Damit können Ausdrucksbarrieren und Hemmschwellen abgebaut werden. Die Entwicklung von Mut und Fähigkeit, das was in mir ist, zum Ausdruck zu bringen- so könnte man die sozialpädagogische Intention der Ausdrucksarbeit zusammenfassen“ (ebd.).

So dient auch bildende Kunst als Ausdrucksform. Dies gilt auch im Hinblick auf das Zeigen von Emotionen. Gefühle können durch gestalterische Tätigkeiten oft sehr gut dargestellt werden.

„Durch diese ästhetische Umformung, von einer rein innerlichen Wahrnehmbarkeit zu einer Form, in der sie auch von anderen wahrgenommen werden können, werden Gefühle, Vorstellungen und Gedanken einer weiteren Auseinandersetzung zugänglich gemacht. Man kann sie aus gewisser Distanz von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten“ (Dorner 2004, S.90).

Ausdruck findet aber nicht nur über Gefühle statt, sondern auch durch Kommunikation. Gestalterische Tätigkeiten setzen Kommunikation in Gang. Und auch Denkmuster werden sichtbarer und deshalb viel eher greifbar (vgl. Dorner 2004, S.91).

Im alltäglichen Leben werden Handlungsspielräume durch soziale Regeln und Normen eingeschränkt. Ästhetische Tätigkeiten lassen eine Veränderung von Deutungsmustern entstehen und fordern sogar „Umdenken, Regelüberschreitungen und Verletzungen von Tabus“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.34). Der Interpretationsspielraum, den ästhetisches Lernen ermöglicht, hilft Klienten/Klientinnen aus den eigenen gewohnten Handlungsspielräumen auszubrechen und neue Wege zu finden (vgl. ebd.).

2.4.4.3 Differenzierung der Wahrnehmung

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Schulung der Wahrnehmung durch ästhetische Methoden. Ästhetische Tätigkeiten leben von der genauen Beobachtung der Welt und anderer. Dies erfordert die Schulung der Wahrnehmung und unterstützt in der „Entwicklung einer differenzierten Selbstwahrnehmung und in der Stärkung eigener Deutungskompetenz“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.39).

„Mit Hilfe ästhetischer Medien, so die Grundidee, ist es möglich, die eigenen Sinne zu schärfen und damit das bisherige Bild der Welt zu verfeinern, bisher nicht Geschehenes zu entdecken und neu zu sehen“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.33).

Dies gilt nicht nur für die äußere Welt, sondern auch für innere Prozesse. Der innere Prozess, der sich hier abspielt, ist vor allem die Wahrnehmung des Erlebten und der kognitive Prozess der Reflexion, der eine differenzierte Wahrnehmung der Realität zulässt. Das Schulen einer differenzierten Wahrnehmung kann allerdings nicht nur bei ästhetischen Lernprozessen beobachtet werden, sondern auch bei anderen Lernprozessen wie zum Beispiel beim Autofahren oder beim Durchführen von Experimenten in der Schule. Beim ästhetischen Lernen geht es vor allem um die Schulung der Wahrnehmung im Allgemeinen und nicht auf einen speziellen Lernerfolg hin. Die Sinne zu schulen um die Wahrnehmung zu fördern, ist vor allem für eine ganzheitliche Bildung wesentlich, da die Sinne als „Kontaktstelle zwischen innerer und äußerer Realität“ (ebd.) bezeichnet werden (vgl. ebd.).

„Gestalten ist ein ganzheitliches, mit mehr Sinnen Erfahren und Nachdenken, ein Begreifen, Hand anlegen, direkte, handgreifliche Berührung eines Themas, z.B. der eigenen Lebensgeschichte. Ästhetische Prozesse haben ein stark reflexives Moment in mehrerer Hinsicht, zuallererst aber im Gestaltungsprozess selbst: Lebensgeschichte fließt ein, über Ausdrucks- und Bewegungsmuster, über Inhalte. Form entsteht als verdichtete Erfahrung“ (Dorner 2004, S.91).

2.4.4.4 Förderung der Entwicklung unterschiedlichster Kompetenzen

Wie in den unterschiedlichsten Fachzeitschriften nachzulesen ist, hat ästhetisch-künstlerische Tätigkeit Auswirkungen auf verschiedenste Kompetenzbereiche wie zum Beispiel „kulturelle Kompetenz, soziale Qualitäten, Einsichtsfähigkeit im Hinblick auf komplexe Phänomene, Toleranz, Ausdrucksvermögen oder Kreativität - Qualitäten, die auch über die unmittelbare Sphäre des Künstlerischen hinaus gesellschaftlich bedeutsam sind“ (Rittelmeyer 2012, S.14).

Ziel ästhetischer Erfahrungen ist es, vor allem Schlüsselqualifikationen entstehen zu lassen.

Diese beziehen sich vor allem auf „die Entwicklung

- der persönlichen Äußerungs- und Ausdrucksfähigkeit
- einer differenzierten Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit, damit verbunden
- der Urteils- und Kritikfähigkeit sowie
- der Phantasie im Sinne von divergentem Denken und kreativer Problemlösefähigkeit“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S.41).

Im Bezug auf die Sozialpädagogik bedarf es noch einiger Ergänzungen:

- „- die spezifische Nutzung der im ästhetischen Handlungskontext enthaltenen Selbsterfahrungs- und Selbstheilungskräfte durch die gezielte Förderung von Selbstbewusstsein und Ich-Stärke
- die Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeiten in gruppenpädagogischen Arrangements,
- die Entwicklung von Belastungs- und Konfliktfähigkeit in der Auseinandersetzung mit divergierenden Auffassungen und Interessen, zum einen im Sinne der Einübung von Toleranz, zum anderen aber auch als Erkennen und Durchsetzen eigener Sichtweisen und Interessen, sowie
- die Entwicklung sozialer Integrationsfähigkeit und Partizipationskompetenz durch die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungsmustern, auch in öffentlichen Räumen“ (ebd., S.41f.).

In Hessen gibt es eine Schule, die den Schwerpunkt auf kulturelle Tätigkeiten legt. Es geht in dieser Schule um „die Entwicklung der Persönlichkeit, die Stärkung der Selbstwahrnehmung und die Kreativität der Schülerinnen und Schüler“ (Rittelmeyer 2012, S.15).

Weiters wird auch in der Literatur auf die „Stilbildung, zur Förderung eines nicht aufs Ästhetische begrenzten ‚guten Geschmacks‘ und zur umfassenden Sinnesbildung“ (Plake 1992, o.S. zit.n. Rittelmeyer 2012, S.15) durch künstlerische Tätigkeit aufmerksam gemacht. Besonders in der bildenden Kunst werden Fähigkeiten hinsichtlich der Selbstkompetenz gefördert. Diese sind zum Beispiel:

„Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf Bilder sowie die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten schulen, die Fähigkeit zur persönlichen Mitgestaltung in Gemeinschaften und die soziale Verantwortung fördern, die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit bilden, das Sehen, Empfinden und Wahrnehmen sichtbarer Erscheinung ausbilden, die Fähigkeit fördern, den eigenen Standpunkt zu begründen, die Umwelt bewusst zu erfahren, seine Freizeit sinnvoll ausfüllen. Kreativität und Ausdauer sollen entwickelt werden“ (Rittelmeyer 2012, S.16).

Die Anwendung kann sogar bis hin zur Selbstheilung führen.

„Der bildnerische Prozess, das gestalterische Arbeiten, ist zwar grundsätzlich ein pädagogisch-therapeutisches Mittel der ‚Selbst-Heilung‘, durch die Aktivierung von Selbstheilungskräften im ästhetischen Prozess, durch die ganzheitliche Ausweitung von Reflexions-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen. Gestalten ist aber auch eine Erfahrung der eigenen Grenzen, der Grenzen der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, der Grenzen der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in der

Auseinandersetzung mit dem Material und diese Erfahrung kann so schmerzhaft wie wichtig sein“ (Dorner 2004, S.92).

Um in der Vielzahl der künstlerischen Handlungsmöglichkeiten angemessene Verfahren zu finden, gibt es wichtige Aspekte in der Sozialen Arbeit, denen diese entsprechen muss.

„Von den künstlerischen Verfahren werden diejenigen bevorzugt eingesetzt, die die Klient/innen aktivieren und fördern, ausgleichend wirken und einen ganzheitlichen Zugang zu sich selbst und der Welt eröffnen helfen. (...) Die künstlerischen Verfahren dienen also der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Empowerment und Selbstermächtigung. Es geht um

- Aktivierung eigener Ressourcen
- Interesse, Neugier, Wissbegier
- Aktivierung und Eigentätigkeit
- Wahrnehmungsschulung
- Ganzheitlichkeit
- Förderung von sogenannten Schlüsselkompetenzen
- Konzentration, Strukturbildung und Feinmotorik
- Förderung von Kreativität, Phantasie und Eigensinn
- Ausdrucksschulung und Unterstützung kommunikativer Fähigkeiten
- Ausdauer und Frustrationstoleranz
- Ausgleich, Wohlbefinden, Freude
- Befriedigung der Sehnsucht nach Schönheit
- Und vieles mehr“ (Meis 2012b, S.84)

Das eigene Gestalten, das künstlerisch-ästhetische Tätig sein kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die Wirksamkeit fördern. Durch das selbst Tätig sein entstehen persönliche und soziale Kompetenzen, die helfen können, in der Realität zu agieren und zur Veränderung der Realität beitragen (vgl. Richter/Reichenbach 1996, S.115 zit. n. Dorner 2004, S.89).

Zusätzlich haben ästhetische Prozesse noch ein reflexives Moment, dadurch kann die Phantasie angeregt werden und im täglichen Leben konstruktiv verwendet werden.

„Durch gestalterisches Arbeiten über einen längeren Zeitraum wird die Entwicklung von Phantasie und Gestaltungskraft gefördert. Phantasie wird hier nicht als nettes Beiwerk zu den ernsten Dingen des Lebens gesehen, sondern als eine Fähigkeit zur Lebensbewältigung: Sich die Dinge anders vorstellen zu können als sie sind, ist nicht nur wichtig für die psychische Gesundheit, sondern trägt beispielsweise zur

Bewältigung von Konflikten bei. Mit Hilfe der Einbildungskraft, Phantasie können wir uns Realität anders konstruieren, als wir sie erleben, ästhetisches Handeln ist außerdem Möglichkeitsdenken und Probehandeln, wir können die verschiedenen Möglichkeiten einer Wirklichkeitsveränderung erst einmal ausprobieren, versuchsweise darstellen“ (Dorner 2004, S.89f.).

Rittelmeyer bezieht sich auf Anne Bamford, die die Fähigkeiten, die durch künstlerisch-kreative Tätigkeiten entstehen, in unterschiedlichen Bereichen aufzeigt: im technokratischen, dem entwicklungspsychologischen, dem Bereich der Ausdrucksgestaltung, dem kognitiven, dem ästhetischen, dem kommunikativen, dem kulturellen und dem postmodernen Bereich.

Technokratischer Bereich:

Im technokratischen Bereich geht es vor allem um Leistungen, die Auswirkung auf die Wirtschaftlichkeit eines Landes haben. Er schließt Fähigkeiten ein, die unter anderem das konzeptuelle Denken, den technischen Einfallsreichtum und das räumliche Vorstellungsvermögen betreffen (vgl. Rittelmeyer 2012, S.11). Diese Fähigkeiten würden nach Heinrich Roth in den Bereich der Sachkompetenz fallen.

Entwicklungspsychologischer Bereich:

Besonders die Entwicklungspsychologie betreffend gibt es positive Auswirkungen auf psychische und physische Entwicklungen von Kindern durch unterschiedliche ästhetische Methoden, wie Singen, Tanzen, Malen, die auch als Ausdrucksform von Kindern gelten (vgl. ebd.).

Bereich der Ausdrucksgestaltung:

Künstlerische Methoden haben Einfluss auf die Ausdrucksgestaltung, was sich vor allem in der Entwicklung von Kreativität, Imaginationsfähigkeit und Authentizität bemerkbar macht. Diese sind wichtig für die Selbstfindung der Menschen und um sich ausdrücken zu können. Deshalb werden künstlerische Methoden auch im therapeutischen Kontext oft genutzt. Sie fördern den Ausgleich emotionaler und intellektueller Fähigkeiten und sind in diesem Sinne vor allem für die Entwicklung der Persönlichkeit vorteilhaft (vgl. ebd.).

Kognitiver Bereich:

Künstlerische Methoden sollen auch Einfluss auf die intellektuellen Kompetenzen haben zum Beispiel kreatives und praktisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, planendes Verhalten, soziale Intelligenz und vieles mehr fördern (vgl. ebd.).

Ästhetischer Bereich:

Bei ästhetischen Zielsetzungen geht es vor allem um das Erlernen von Fähigkeiten, die im Prozess der Komposition eines Kunstwerkes entstehen (vgl. ebd.).

Kommunikativer Bereich:

Der kommunikative Bereich ist jener, der sich vor allem auf die symbolische Sprache von künstlerischen Ausdrucksmitteln bezieht. Hier wird davon ausgegangen, dass es auch andere Mittel, eben künstlerische, zu Verständigung zwischen Menschen gibt (vgl. Rittelmeyer 2012, S.11f.).

Kultureller Bereich:

„Die Künste in einer Gesellschaft dienen immer auch der kulturellen Selbstdefinition ihrer Mitglieder oder auch der internen sozialen Differenzierung- z.B. über bestimmte ‚Klassiker‘ oder Traditionen, über Geschmacksdefinitionen, über das künstlerische Expertentum oder über Vorlieben und Abneigungen gegen moderne Kunst“ (Rittelmeyer 2012, S.12). In karibischen Staaten zum Beispiel zählen kunstvolle Frisuren zur ästhetischen Bildung (vgl. ebd.).

Postmoderner Bereich:

Auf der postmodernen Ebene geht es um den kritischen Blick auf traditionelle Kunst oder auch neu entwickelte Kunstrichtungen (vgl. ebd.).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass künstlerisch-ästhetische Prozesse die kulturelle Teilhabe und Selbstheilung zum Ziel haben. Dies schließt sämtliche persönlichen und sozialen Kompetenzen zur Lebensbewältigung mit ein. Zusätzlich werden Kreativität und Phantasie gefördert, die am Arbeitsmarkt immer wichtiger werden und die helfen, individuelle Problemlösungen zu finden.

2.5 Zusammenfassung und Resümee

Abschließend lässt sich sagen, dass künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten Kreativität, im Sinne einer Förderung von Problemlösungsstrategien, anregen. Sie haben die Teilhabe in der Gesellschaft zum Ziel und steigern das Selbstwertgefühl des Menschen. Diese Auswirkungen haben in Bezug auf erwerbslose Jugendliche besondere Bedeutung, da Erwerbslosigkeit den Verlust des Selbstwerts und sozialer Kompetenzen, sowie sozialen Ausschluss zur Folge hat. Kompetenzen, wie Selbstvertrauen, Kommunikation, Kreativität und Motivation im Menschen aufzubauen ist wesentlich, um die Selbstwirksamkeit zu fördern, die es ermöglicht schwierige Lebenssituationen zu meistern. Gleichzeitig werden wichtige Qualifikationen für den Arbeitsmarkt erworben.

3. Empirischer Teil

Dieses Kapitel beinhaltet die Beschreibung des Forschungsdesign, der Durchführung und Auswertung sowie die Darstellung der Ergebnisse.

3.1 Methodische Vorgehensweise

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den allgemeinen Richtlinien und Überlegungen zu der Untersuchung. Es wird die Fragestellung im konkreten behandelt, das Ziel der Untersuchung sowie die methodische Vorgehensweise erklärt.

3.1.1 Fragestellung

Die Fragestellung, auf die sich die Arbeit bezieht, lautet wie folgt:

Welche Bedeutung hat Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen?

Aus dieser Forschungsfrage leiten sich zusätzlich noch zwei Unterfragen ab:

- ▶ Welche Arbeitsweisen in der Arbeit mit erwerbslosen Personen können deren Kreativität fördern?
- ▶ Welchen Einfluss haben kreative Tätigkeiten auf den Kompetenzerwerb der Teilnehmer/Teilnehmerinnen?

3.1.2 Ziel der Untersuchung

Die Bedeutung von kreativen Tätigkeiten in der Sozialpädagogik soll aufgezeigt werden. Der Mehrwert von Kreativität als Bildungsmaßnahme, aber auch in Hinblick auf den Arbeitsmarkt, soll betont werden, um zukünftig besser auf arbeitsmarktpolitische Veränderungen reagieren zu können. Der Schwerpunkt liegt deshalb auch auf Kompetenzen, die durch kreative Tätigkeiten erlernt werden können.

3.1.3 Darstellung des Erhebungsinstruments

Die Befragung ist in der Sozialforschung eine der am häufigsten verwendeten qualitativen Forschungsmethoden (vgl. Bortz/Döring 2016, S.356).

Bortz und Döring verstehen unter dem wissenschaftlichen Interview „die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson (Einzelbefragung) oder mehrerer Befragungspersonen (Paar-,

Gruppenbefragung) zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“ (ebd.).

Auch Mayring erhebt den Anspruch auf eine systematische Vorgehensweise.

„Qualitatives Forschen darf nicht verschwommen sein; die Vorgehensweisen müssen offen gelegt und systematisiert werden wie quantitative Techniken auch. Nur so lassen sie sich vernünftig, gegenstandsangemessen einsetzen, nur so lassen sie sich auch untereinander kombinieren und mit quantitativen Analyseschritten dort, wo es notwendig ist, verbinden“ (Mayring 2002, S.65).

Da es in dieser Forschungsarbeit um den Mehrwert künstlerisch-kreativer Tätigkeiten geht, liegt das Augenmerk vor allem in der Befragung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen und der Expertinnen. Es wurden leitfadengestützte, halb-strukturierte Interviews verwendet um einerseits vergleichbare Informationen der Befragten zu erhalten (vgl. Meuser/Nagel 2005, S.269), andererseits um die Offenheit in der Kommunikation zu gewährleisten.

Wesentlich bei Interviews ist es die Offenheit der Kommunikation insofern zu ermöglichen, dass keine Einschränkungen in den Antworten der befragten Personen vorgenommen werden sollen. Unter Offenheit der Kommunikation soll allerdings nicht das Fehlen jeglicher Strukturierung verstanden werden (vgl. Nohl 2006, S.19). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass der Leitfaden grobe Orientierung im Interviewgeschehen gibt und die Antwortmöglichkeiten der befragten Personen dabei offen lässt (vgl. Meuser/Nagel 2003, S.58).

„Der Leitfaden wird flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionierungen durch den Experten nicht zu unterbinden. Diesem wird Gelegenheit gegeben, zu berichten, wie er Entscheidungen trifft, anhand von Beispielen zu erläutern, wie er in bestimmten Situationen vorgeht, zu extemporieren usw.“ (ebd.)

Die Leitfadeninterviews wurden mit den Expertinnen bzw. dem Fachpersonal und Teilnehmern/Teilnehmerinnen aus zwei verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe durchgeführt. Zwei Aspekte sind in dieser Forschung besonders wichtig, um einen umfassenden Blick zu ermöglichen: die Befragung der Experten/Expertinnen, um die Arbeitswiesen der Einrichtungen zu erfragen und die Befragung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die ihre persönliche Sicht darlegen sollen. Zudem wurde den Interviewpartnern/Interviewpartnerinnen ein Kurzfragebogen, zur Erhebung soziodemographischen Daten vorgelegt.

In dieser Untersuchung wurden die Interviews persönlich durchgeführt. Die direkte Kommunikation in einer „Live-Situation“ (Bortz/Döring 2016, S.356), die bei der mündlichen

Befragung der Fall ist, hat den Vorteil, dass der Interviewer/die Interviewerin zusätzlich Informationen über die befragte Person erlangen und die Interviewsituation besser einschätzen kann, zum Beispiel durch die Schnelligkeit der Antworten, Rückfragen und Verhalten der befragten Person. Zusätzlich kann durch die mündliche Befragung wesentlich mehr Datenmaterial gesammelt werden, da durch Sprache mehr Information in kurzer Zeit preisgegeben werden kann. Dies ist vor allem wichtig, wenn es um eine Vielzahl an Fragen bzw. komplexe Fragen geht (vgl. ebd.).

Bei der Art der Befragungsperson geht es vor allem um den Status befragter Personen. Es wird vor allem zwischen Experteninterviews/Expertinneninterview und Betroffeneninterview unterschieden. Das Experteninterview/Expertinneninterview wird allerdings nicht als eigenständige Interviewform bezeichnet, sondern ist eine Form des Leitfadenterviews. Der Leitfaden hat beim Experteninterview/Expertinneninterview eine stark steuernde Strukturierung. Sie können auch als Fachgespräche bezeichnet werden (vgl. Kruse 2014, S.166).

Da das Experteninterview/Expertinneninterview dem leitfadengestützten Interview zugeordnet wird, geht es also weniger um den methodischen Zugang, als um die spezifische Zielgruppe, die Experten/Expertinnen. Die Befragten gelten im Interview als „Repräsentanten bzw. Repräsentantinnen für Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme einer bestimmten Expert/inn/en-Gruppe bzw. eines fachliches (sic!) Feldes“ (Kruse 2014, S.166).

Es geht in dieser Form des Interviews also nicht um „die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs“ (Meuser/Nagel 2002, S.72 zit.n. Nohl 2006, S.21).

Bei der Befragung Betroffener ist vor allem die subjektive Erfahrung ausschlaggebend, die bei einer Beobachtung nicht erfasst werden kann. Diese beinhalten zum Beispiel Gefühle, Meinungen, Überzeugungen und Glaubensinhalte. Zusätzlich können auch Ereignisse und Verhalten aus der Vergangenheit aufgezeichnet werden, was eine Beobachtung nicht leisten kann (vgl. Bortz/Döring 2016, S.356).

Da es in dieser Untersuchung auch um den Kompetenzerwerb der Teilnehmer/Teilnehmerinnen geht, ist es von großer Bedeutung auch diese zu Wort kommen zu lassen. Auch sie sind Experten/Expertinnen, weil es um die subjektive Sicht der Beteiligten geht. Auch Mayring betont diese Wichtigkeit:

„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, S.66).

Bei der Erstellung und Strukturierung der Interviewleitfäden wurden die SSPS-Methode und das vorgeschlagene Strukturiersystem von Cornelia Helfferich verwendet. Ganz nach Helfferich wurden zuerst alle Fragen gesammelt. Danach wurden die Fragen hinsichtlich der Formulierung und der Art der Frage geprüft um eine Strukturierung des Fragebogens zu generieren und die Offenheit der Fragen zu gewährleisten. Dieser zweite Schritt ist wichtig um eine möglichst objektive Sicht auf den Forschungsgegenstand zu bekommen und Erwartungen zu minimieren. Im nächsten Schritt wurden die Fragen zu Gruppen sortiert und Fragen erstellt, die die Beantwortung vieler Fragen einer Obergruppe zulässt. Dabei schlägt Helfferich ein Strukturiersystem vor, dass aus einer Leitfrage, einer Visualisierung inhaltlicher Aspekte, konkreter Nachfragen und eventueller Aufrechterhaltungsfragen besteht (vgl. Helfferich 2009, S.182ff.). Das Strukturiersystem ist im Interviewleitfaden, im Anhang, ersichtlich. Dabei ist anzumerken, dass die Aufrechterhaltungsfragen im Interviewleitfaden nicht enthalten sind. Sie dienen lediglich dazu, den Gesprächsfluss in Gang zu halten.

Aufgrund der Forschungsfragen ergeben sich drei Themenkomplexe, die in den halbstrukturierten Leitfadeninterviews abgefragt wurden. Diese beziehen sich auf die Bedeutung der Kreativität, den Einfluss von kreativen Tätigkeiten auf die Teilnehmer/Teilnehmerinnen und die pädagogisch kreative Arbeitsweise in der Einrichtung.

Bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen und beim Fachpersonal wurden die gleichen Themenbereiche abgefragt. Allerdings unterschieden sich die Fragen zu den einzelnen Themenblöcken. Durch die Befragung von Fachpersonal und Teilnehmern/Teilnehmerinnen kann auch ersichtlich werden, inwiefern die dem Konzept der Einrichtung entsprechenden Wirkungen der kreativen Angebote auch tatsächlich von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen so empfunden werden. In der folgenden Darstellung werden die Fragen und die Zuordnung zu den Themenkomplexen vorgestellt.

<i>Bedeutung von Kreativität:</i>	
Fachpersonal:	Teilnehmer/Teilnehmerinnen:
Was bedeutet für Sie Kreativität in der Einrichtung?	Was bedeutet Kreativität für dich in der Einrichtung?

Welches dieser beiden Zitate trifft auf die Definition, Ihrer Meinung, eher zu?	Was genau gefällt dir an der Arbeit im Projekt?
Welche Chancen werden durch diesen Bereich in der Einrichtung ermöglicht?	
<i>Einfluss kreativer Tätigkeiten:</i>	
Fachpersonal:	Teilnehmer/Teilnehmerinnen:
Welche Kompetenzen werden durch kreative Tätigkeiten gefördert?	Inwiefern hast du Momente vollkommenen Glücks bei kreativen Tätigkeiten? Beschreibe kurz, die Tätigkeiten in der Einrichtung bei denen du so gefühlt hast. Was hast du durch kreative Tätigkeiten gelernt seit du in der Einrichtung tätig bist?
<i>Pädagogische Arbeitsweise:</i>	
Fachpersonal:	Teilnehmer/Teilnehmerinnen:
Worin bestehen die Aufgaben der Teilnehmer/Teilnehmerinnen? Nach welchen pädagogischen Konzepten arbeiten Sie? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Kreativität und den Tätigkeiten in der Einrichtung? Welche Herausforderungen ergeben sich in Bezug auf Kreativität in der Einrichtung?	Welche Aufgaben hast du im Beschäftigungsprojekt?

Abb. 3: Interviewfragen hinsichtlich Forschungsfragen. Eigene Darstellung.

Zusätzlich wurden Einleitungsfragen und Schlussfragen gestellt. Einleitungsfragen dienten dazu, gut in das Interviewsetting einsteigen zu können und beziehen sich vor allem auf die Organisation, Beschreibung der Einrichtung und auf soziodemographische Daten.

Schlussfragen wurden bewusst offen gehalten, um die Möglichkeit zum Ansprechen unausgesprochener Themenbereiche zu geben.

Einleitungsfragen	
Fachpersonal:	Teilnehmer/Teilnehmerinnen:
Bitte erzählen Sie worum es im Projekt geht? Mit welcher Zielgruppe arbeiten Sie in diesem Bereich?	Welche Erfahrungen hast du bisher in Bezug auf Arbeit gemacht? Wie bist du dazu gekommen, dass du heute in der Einrichtung bist?
Schlussfragen	
Fachpersonal:	Teilnehmer/Teilnehmerinnen:
Was würden Sie sich für die Arbeit wünschen? Wenn Sie an die Personen denken, die Sie bis jetzt begleitet haben, inwiefern, glauben Sie, wird ihnen der Einstieg ins Berufsleben durch das Projekt erleichtert?	Was würdest du dir für deine berufliche Zukunft wünschen? Was würdest du im Beschäftigungsprojekt verändern, wenn du könntest?

Abb. 4: Einleitungs- und Schlussfragen. Eigene Darstellung.

Nach der Erstellung des Interviewleitfadens wurde auch eine „Pilotphase“ (Mayring 2002, S.69), wie sie Mayring vorschlägt durchgeführt. Es wurden Probeinterviews durchgeführt, die zum Einen dazu dienten das Interview gegebenenfalls zu verändern und zum Anderen um das Interviewsetting zu üben. Die Aneinanderreihung der Fragen wurde nochmals überarbeitet und die Satzstellung einzelner Fragen leicht verändert.

3.1.3.1 Fragebogen zur Abfrage der soziodemographische Daten

Die soziodemographischen Daten wurden an Hand eines Fragebogens abgefragt.

Der Fragebogen für die Sozialpädagoginnen bzw. Fachtrainerinnen in der Einrichtung unterschied sich von dem der Teilnehmer/Teilnehmerinnen.

Der Kurzfragebogen für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen beinhaltet Fragen nach dem Alter, Dauer des Aufenthalts in der Einrichtung, berufliche und schulische Vorerfahrungen und die Anzahl der Personen mit denen zusammengearbeitet wird.

Der Kurzfragebogen für die Expertinnen umfasst Fragen nach dem Beruf, Dauer der Beschäftigung in der Einrichtung, der Ausbildung und ebenfalls die Anzahl der Personen, mit denen zusammengearbeitet wird. Der letzte Punkt inkludiert in diesem Fall Kollegen/Kolleginnen und Teilnehmer/Teilnehmerinnen.

3.1.4 Datenerhebung und Stichprobe

Im folgenden Kapitel werden die Stichprobe und die Einrichtungen, aus denen die Interviewpartner/Interviewpartnerinnen kommen, vorgestellt. Danach wird die Vorgehensweise bei der Durchführung der Interviews genau erklärt.

3.1.4.1 Stichprobe

Aus den Einrichtungen wurden zwei Sozialpädagoginnen, die vor allem mit der Organisation und Konzeption der Maßnahmen betraut sind, zwei Fachtrainerinnen, die im praktischen Training der Jugendlichen arbeiten und vier Jugendliche der Einrichtungen befragt. Alle Expertinnen haben eine pädagogische Ausbildung. Die zwei Expertinnen, die in den Werkstätten mit den Jugendlichen arbeiten, haben zusätzlich auch noch Ausbildungen im künstlerischen Bereich.

Der genaue Forschungsablauf wird im folgenden Kapitel erläutert. Die Expertinnen sind in den Einrichtungen zwischen einem und zehn Jahren tätig. Die befragten Jugendlichen sind zwischen 16 und 21 Jahren alt. Die Aufenthaltsdauer der Jugendlichen in den Einrichtungen reicht von 2 Monaten bis hin zu 3,5 Jahren.

Durch die Sozialpädagoginnen bzw. Fachtrainerinnen, die direkt mit den Jugendlichen im kreativen Prozess arbeiten, die Sozialpädagoginnen, die den Prozess von außen beschrieben und zusätzlich den Teilnehmerinnen/Teilnehmern, die den innerlichen Aneignungsprozess beschreiben konnten, soll ein möglichst umfassendes Bild gezeichnet werden.

3.1.4.2 Vorstellung der Einrichtungen

Für die Auswahl der Einrichtungen für die empirische Forschung waren zwei Kriterien wesentlich: zum einen die Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen mit dem Ziel, sie für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, und zum anderen das Arbeiten mit kreativen Medien.

Für die Stichprobe wurden zwei Einrichtungen ausgewählt. Gemeinsam haben diese das Ziel der Integration der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt. Zusätzlich arbeiten beide Einrichtungen mit kreativen Mitteln, obwohl sich die methodische Herangehensweise und Art der kreativen Methoden unterscheiden.

Die Einrichtungen um die es sich handelt, sind zum einen die Produktionsschule von Jugend am Werk und zum anderen das Arbeitsprojekt Heidenspass.

Hier ist anzumerken, dass es wenige Einrichtungen gibt, die in der Arbeit mit erwerbslosen Personen gezielt mit Kreativität einsetzen. Die Auswahl an geeigneten Einrichtungen ist deshalb eingeschränkt. Die Informationen über die Einrichtungen wurden teilweise über die Homepage recherchiert und teilweise im Interview erfragt.

Produktionsschule Jugend am Werk

Die Produktionsschule fungiert als Verbindungsglied zwischen Schule und Arbeit und ist eine niederschwellige „arbeitsmarktpolitische Maßnahme, in der TeilnehmerInnen zwischen 15 und 25 Jahren auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden“ (Jugend am Werk 2016a, o.S.). Durch die Verbindung von Unterricht und praktischem Tun wird in den verschiedenen Arbeitsbereichen wie „Dekoration, Raumausstattung und Garten- und Gartengestaltung“ (Jugend am Werk 2016, o.S.) Wissen vermittelt.

Die Zielgruppen sind vor allem arbeitslose, sozial benachteiligte Jugendliche und bzw. oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Jugend am Werk 2016b, o.S.). Die Zuteilung erfolgt seit 1. April 2016 über das Jugendcoaching. Die Teilnahme am Projekt ist für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen auf ein Jahr beschränkt.

Heidenspass

Heidenspass ist ein Arbeitsprojekt, in dem Jugendliche unbürokratisch Unterstützung in unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungsbereichen finden und dient als Überbrückung in schwierigen Lebenslagen.

Arbeitsbereiche, in denen Teilnehmer/Teilnehmerinnen tätig sein können, sind die Nähwerkstatt, die Küche, der Shop und die Ausstattungswerkstatt.

Die Zielgruppen sind Jugendliche in „schwierigen Lebenssituationen“ (Heidenspass 2016, o.S.). Dazu gehören arbeitslose, sozial benachteiligte Jugendliche genauso wie Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Heidenspass ist ein niederschwelliges Projekt und versteht sich als Firma. Jugendliche kommen freiwillig und durch Mundpropaganda zu diesem Projekt und es erfolgt keine Zuteilung über andere Stellen. Die Jugendlichen bekommen für ihre Arbeit im Projekt einen Stundenlohn. Die Aufenthaltsdauer im Projekt ist nicht beschränkt.

3.1.4.3 Erhebung

Die Kontaktaufnahme bei Heidenspass erfolgte über die stellvertretende Geschäftsführung und pädagogische Leitung. Sie organisierte 2 freiwillige Teilnehmerinnen und stellte sich selbst für ein Interview zur Verfügung. Die Interviewsettings fanden in unterschiedlichen Einrichtungen statt.

Am 19.05.2016 wurden drei der Interviews durchgeführt. Diese erfolgten hintereinander. Zwei davon fanden in einem Büro bei Heidenspäss statt, das andere im Heidenspässshop. Es mussten zwei Unterbrechungen durch Kunden im Shop in Kauf genommen werden, da das Interview unter anderen Rahmenbedingungen nicht möglich war.

Danach wurde ein Termin in der Produktionsschule vereinbart. Die Kontaktaufnahme erfolgte über den Zweigstellenleiter der Einrichtung per E-Mail. Nach einem kurzen Gespräch über das Forschungsvorhaben fand die Vernetzung mit der Fachtrainerin im Arbeitsbereich ‚Dekoration‘ statt, die sich für ein Interview bereit erklärte und die Teilnahme von zwei Teilnehmern/Teilnehmerinnen organisierte.

Drei Interviews wurden am 18.05.2016 durchgeführt. Wovon zwei in einer der Räumlichkeiten von Jugend am Werk stattfanden und eines im Garten der Einrichtung.

Nach der Transkription und einer ersten Sichtung des Materials wurde klar, dass für eine umfassende Forschung noch weitere Interviews geführt werden sollten. Es wurden noch zwei Interviews geführt: eines mit einer Person, die direkt in der kreativen Arbeit bei Heidenspäss tätig ist und ein zweites mit einer Sozialpädagogin der Produktionsschule. Das letzte Interview bei Heidenspäss fand am 09.06.2016 in einem der Büros der Einrichtung statt. Das letzte Interview in der Produktionsschule wurde am 27.06.2016 im Büro der Sozialpädagogin durchgeführt.

Die Befragungen erfolgten mit jeweils einer Interviewerin und einer interviewten Person. Die Interviews wurden mittels zwei Diktiergeräten aufgezeichnet. Die Interviewpartner/Interviewpartnerinnen wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Gespräch aufgezeichnet wird, dass ihre Daten anonymisiert verwendet werden und es wurde ihr Einverständnis eingeholt. Zusätzlich gab es die Möglichkeit, vor dem Interviewbeginn Fragen zu stellen und Unklarheiten zu beseitigen. Danach wurden die Interviews durchgeführt. Die nachfolgenden Interviews der Teilnehmer/Teilnehmerinnen dauerten zwischen 13 und 21 Minuten. Die Interviews des Fachpersonals dauerten ca. zwischen 20 und 55 Minuten. Insgesamt wurden 3 Stunden 32 Minuten Interviewmaterial gesammelt. Nach den Interviews wurde der Kurzfragebogen mit den soziodemographischen Daten mit der Bitte diesen auszufüllen ausgehändigt. Anschließend stand ich noch für Fragen und Anmerkungen zur Verfügung. Interviewleitfaden und Kurzfragebogen sind im Anhang nachzulesen.

Transkriptionsregeln

Da es in der Sozialwissenschaft keine einheitlichen Transkriptionsstandards gibt, ist es wichtig sich zu überlegen, welches Transkriptionssystem zur Anwendung kommt (vgl. Kuckartz 2010, S.42f.).

„Im Allgemeinen verzichtet man etwa auf die genaue Protokollierung von Dialekten und sprachlichen Färbungen, auch muss nicht jedes ‚äh‘ und ‚mhm‘ protokolliert werden. Der Text wird insgesamt geglättet“ (Kuckartz 2010, S. 42f.).

Allerdings muss bei einfachen Transkriptionssystemen der Verlust von wichtigen Infomaterial wie zum Beispiel „Sprachliche Tönungen und Betonungen, Lautstärke, Dehnungen, Sprechpausen und ihre Länge, Überlappungen zwischen den Äußerungen verschiedener Sprecher, Dialektfärbungen, Gestik, Mimik und paraverbale Äußerungen wie Lachen, Hüsteln, Stöhnen, nicht vollständig ausgesprochen Worte, Unverständliche bzw. nicht genau verständliche Äußerungen“ (Kuckartz 2010, S. 41) zur Kenntnis genommen werden.

Kuckartz wendet hier allerdings ein, dass durch ein genaues Transkriptionssystem die Satzstellung auch komplexer wird. Einfache Transkriptionssysteme können deshalb auch von Vorteil sein, weil der Sinn einfacher zu erkennen ist (vgl. Kuckartz 2010, S.43).

Ausgehend von diesen Gesichtspunkten scheint mir für diese Forschungsarbeit das einfache Transkriptionssystem von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer ausreichend zu sein.

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Bspw. wird aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I“, die der befragte Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Abb. 5: Kuckartz Transkriptionsregeln. In Anlehnung: (Kuckartz 2010, S.44).

Wenn sich Personen selbst unterbrechen, wurde der Text auch geglättet.

Die Kürzel für die Interviews wurden mit IP für Interview Produktionsschule, IH für Interview Heidenspass, E für Experte/Expertin und T für Teilnehmer/Teilnehmerin gewählt. Nach diesem Schema wurden die einzelnen Interviews gekennzeichnet, zum Beispiel: PE_1 für das Experteninterview/Expertinneninterview in der Produktionsschule.

3.1.5 Auswertung

Die Strukturierung und Kategorisierung der Interviews erfolgte durch das computergestützte Programm MAXQDA.

Die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wurde in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring durchgeführt. Im nächsten Kapitel wird diese in ihren Grundzügen kurz beschrieben und auf die Wichtigkeiten bezüglich dieser Arbeit hingewiesen.

3.1.5.1 Auswertungsmethode

Ganz allgemein formuliert Mayring das Ziel der Inhaltsanalyse und hält folgendes fest.

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, (...), die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2010, S.11).

Darüber herrscht allgemeine Übereinstimmung. Mayring betont allerdings, dass sich Inhaltsanalyse nicht nur auf den Inhalt des Materials bezieht, sondern auch auf andere Aspekte, wie zum Beispiel: die Art der Satzstellungen um Gefühle des Interviewenden festzumachen (vgl. ebd.).

Er nennt einige wichtige Aspekte, um qualitative Inhaltsanalyse grundlegend zu beschreiben. Demnach soll qualitative Inhaltsanalyse fixierte Kommunikation analysieren, die in der Vorgangsweise regelgeleitet, theoriegeleitet und systematisch erfolgt. Das Ziel ist die Folgerung auf bestimmte Inhalte der Kommunikation (vgl. Mayring 2010, S.13).

Bei der Vorgehensweise steht die Planung eines Kategoriensystems im Mittelpunkt. Die Kategorien werden mit Hilfe der Theorie und des vorhandenen Materials erstellt. Es gibt klare Konstruktions- und Zuordnungsregeln, die bei der Zuteilung und Entwicklung der Kategorien hilfreich sind. Danach wird die Analyse durchgeführt und vorhandene Daten überprüft. Am Schluss folgt ein Resümee bezüglich der Forschungsfrage, das bestimmten inhaltsanalytischen Kriterien folgt (vgl. Mayring 2010, S.59).

Mayring unterscheidet zwischen drei Formen des Interpretierens: der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Die Auswahl der Interpretationstechnik ist abhängig von Forschungsfrage und Material (vgl. Mayring 2010, S.65).

Für die vorliegende Arbeit scheint die Anlehnung an eine strukturierende Inhaltsanalyse sinnvoll, da bei dieser das Material in Hinblick auf bestimmte Kriterien untersucht und analysiert wird.

„Ziel der Analyse (Anm.d. Verf.: bezogen auf die Strukturierung) ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.).

Die Strukturierung bezieht sich hauptsächlich auf den Inhalt bestimmter Themen, weshalb es sich um eine inhaltliche Strukturierung handelt (vgl. Mayring 2010, S.66).

Mayring weist darauf hin, dass durchaus auch Mischformen zwischen einzelnen Interpretationsformen möglich sind und auftreten können (vgl. Mayring 2010, S.65).

Bei der Strukturierung handelt es sich um eine der zentralsten inhaltsanalytischen Techniken. Es wird das Ziel verfolgt, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2010, S.92).

Die Vorgehensweise dabei gestaltet sich wie folgt. Zuallererst ist es wichtig Themenbereiche aus der Forschungsfrage abzuleiten und theoretisch zu begründen. Danach wird ein Kategoriensystem erstellt und wichtige themenrelevante Inhalte werden aus dem Material herausgearbeitet. Bei der Erstellung des Kategoriensystems verweist Mayring auf ein Verfahren, das eine Definition der jeweiligen Kategorie, die durch ein Ankerbeispiel spezifiziert wird, und eine Aufstellung von Kodierregeln erfordert. Dies hilft bei der Zuteilung des Materials in die jeweiligen Kategoriebereiche. Bei einem Probendurchlauf wird überprüft, ob das Material eindeutig zuordenbar ist und ob es einer Überarbeitung bedarf. Der Hauptdurchlauf wird in zwei Arbeitsschritte unterteilt. Das Material wird erstens im Text gekennzeichnet und zweitens herausgeschrieben, zusammengefasst und überarbeitet (vgl. Mayring 2010, S.92ff.).

Wie schon erwähnt erfolgte die Zuteilung des Materials in die verschiedenen Kategorien über das computergestützte Programm MAXQDA.

3.1.5.2 Vorstellung der Kategorien

Bei der Erstellung der Kategorien wird zwischen deduktiver und induktiver Kategorienbildung unterschieden. Die deduktive Kategorienbildung wird auch als Hauptkategoriensystem bezeichnet und wird vorab formuliert, während induktive Kategorien im Analyseprozess entstehen (vgl. Mayring 2010, S.66).

In dieser Arbeit wurde mit deduktiven, sowie induktiven Kategorien gearbeitet. Im Folgenden wird das angewandte Kategoriensystem vorgestellt. Die schwarz gefärbten Kategorien weisen auf eine deduktive, blau gefärbte auf eine induktive, Kategorienbildung hin.

Beschreibung der Einrichtung

Ziel der Einrichtung

Organisation der Einrichtung

Kriterien für Teilnahme

Zukunftsperspektiven der Einrichtung

Zielgruppe

Biographie

Zukunftsperspektiven der Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Bedeutung von Kreativität

Definition und Sinnverständnis

Stellenwert von Kreativität

Stellenwert von Kreativität im Projekt

Stellenwert von Kreativität für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Gesellschaftlicher Stellenwert

Ästhetische Erfahrung

Pädagogische Arbeitsweise

Förderung von Kreativität im Projekt

Unterstützung

Arbeitsstil

Orientierung an den Stärken der Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Zeit

Fehlerkultur

Eigenverantwortung und Freiwilligkeit

Förderung und Hemmung von Kreativität aus Sicht der Jugendlichen

Hemmung von Kreativität

Förderung von Kreativität

Methodik

Material und Art der Gestaltung

Orientierung am Produkt bzw. Prozess

Art der Anleitung

Feedbackkultur

Feedback durch Teilnehmer/Teilnehmerinnen

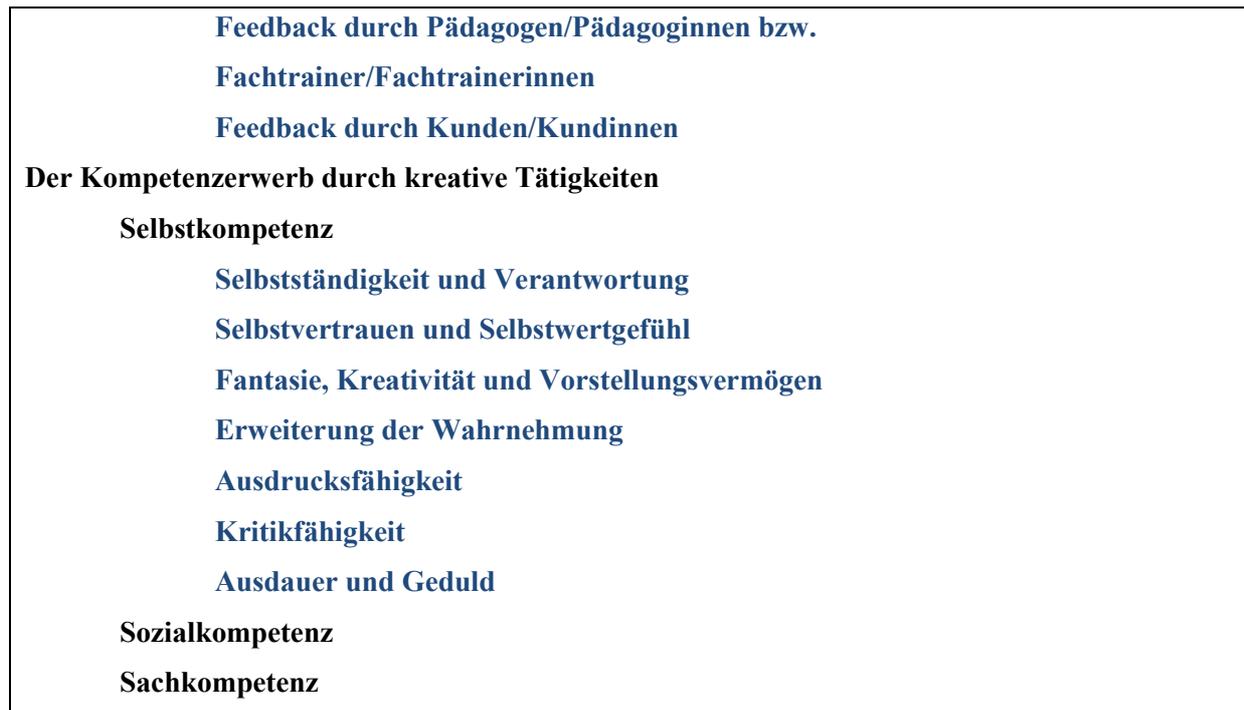


Abb. 6: Kategoriensystem. Eigene Darstellung.

Antworten auf Fragen der Kategorien, die in erster Linie zum Sammeln allgemeiner Informationen und zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses dienen, fließen im Kapitel Datenerhebung bzw. Beschreibung der Einrichtung ein. Im Kapitel Interpretation der Ergebnisse werden nur Kategorien vorgestellt, die im Bezug auf die Forschungsfrage relevant sind.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Ergebnisse, an Hand der Aussagen der Interviewpartner/Interviewpartnerinnen, hinsichtlich der Forschungsfragen dargelegt und interpretiert. Zusätzlich werden Ergebnisse mit Zitaten der befragten Personen hinterlegt um Aussagen zu betonen. Die Auswertung orientiert sich an den oben vorgestellten Kategorien.

Ziel der Forschung ist die Bedeutung von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen zu erfassen. Dabei spielen vor allem der Kompetenzerwerb und der methodische Zugang eine wesentliche Rolle.

3.2.1 Die Bedeutung von Kreativität

Die Kategorie Bedeutung von Kreativität fasst alle Aussagen zum Thema Kreativität zusammen. Dabei ist es vor allem wichtig, wie die befragten Personen Kreativität verstehen. Zusätzlich wurde nach dem Stellenwert von Kreativität für die Befragten gefragt und wie sich ästhetische Erfahrung für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen anfühlt.

3.2.1.1 Definition und Sinnverständnis

Im folgenden Kapitel werden alle Aussagen zusammengefasst, die den Kreativitätsbegriff beschreiben. Die Antworten sind sehr unterschiedlich, die wesentlichsten Elemente, die Kreativität in der Sozialen Arbeit laut Literatur auszeichnen, wurden aber auch in den vorliegenden Aussagen wiedergefunden.

Zwei Expertinnen beschreiben die Erfahrung, dass Teilnehmer/Teilnehmerinnen häufig nicht daran glauben, selbst kreativ sein zu können.

„Ich glaube, dass es ganz klar, für manche Jugendliche eine große Überraschung ist, dass sie eigentlich kreativ sind. Also das erleben wir oft, (.) dass ganz viele Leute eigentlich von vorn herein eher sich verstecken und sagen: ‚Nein, das kann ich nicht‘.“ (IHE1:38).

Dies kann auch durch die Literatur bestätigt werden. Goleman et al. beschreiben, dass viele Menschen unter Kreativität, die er als „große[s] K“ (Goleman et al. 1999, S.30) bezeichnet, Begabung und Genialität sehen, weshalb sie sich selbst nicht als kreativ beschreiben (vgl. ebd.). Wenn allerdings die obigen Aussagen in Betracht gezogen werden, wird ersichtlich, dass diese Definitionen eher der Definition von Goleman et al. „kleine[m] k“ (ebd.) übereinstimmen.

Drei Expertinnen sehen Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen stark in Verbindung mit Problemlösungsstrategien. Gemeint ist damit, dass Kreativität zielgerichtet ist und eingesetzt wird um etwas Bestimmtes zu erreichen. Auch bei Auftragsarbeiten wird von

den Expertinnen die Möglichkeit zur kreativen Gestaltung gesehen. Sie merken an, dass es auch möglich ist, in einem vorgegebenen Rahmen kreativ tätig zu sein.

„Das beinhaltet für mich Kreativität und natürlich auch (.) Dinge einfach auch (..) quer zu denken, oder quer anzugehen. Also nach Lösungen zu suchen und dann einfach zu schauen wo führt mich das hin und da dann nicht nach einem vorgegebenem Rezept vorzugehen, sondern zu schauen wie, also auch experimentell zu schauen wie komme ich zu einer Lösung. Das hat für mich auch mit Kreativität zu tun“ (IHE1:18).

Zusätzlich wird auch öfters die zweckfreie Kreativität angesprochen. Sie wird vor allem mit Fantasie und Freiheit assoziiert und dient dem persönlichen Ausdruck.

„Für mich ist Kreativität, wenn man einfach (...) wenn man sich ausleben kann, wenn man das machen kann, wo man sich denkt, das gefällt mir, das würde ich gerne ausprobieren, einfach dieses freie Arbeiten ohne irgendwelche Einschränkungen“ (IPT2:20).

Interessant dabei scheint, dass vor allem Teilnehmer/Teilnehmerinnen am Projekt die Definition von Kreativität als persönlichen Ausdruck sehen und Expertinnen sich eher zur Definition von Kreativität als Problemlösungsstrategie geäußert haben.

Diese Einteilung findet sich auch in den Definitionsvorschlägen aus der Literatur wieder.

„Kreativität wird heute meist mit kognitiven Prozessen (Problemlösungsstrategien) und kreativen ‚Leistungen‘ in Verbindung gebracht. Als solche (im weitesten Sinne) bezeichnen wir in der Sozialen Arbeit Ideen, Verhaltensweisen, Alltagslösungen und künstlerisch-ästhetische Gestaltungen, die für die jeweiligen Produzent/innen neu, wertvoll, befriedigend und identitätsstiftend sind“ (Theunissen 2006, S.19 zit.n. Meis 2012a, S.43).

Die zweite Definition beinhaltet zweckfreie Kreativität, die als Fantasie bezeichnet wird.

„Die ganzheitliche, sinnliche und zweckfreie Kreativität, wird meist als *Phantasie* bezeichnet, die mit Vorstellungskraft, Einbildungskraft, Imaginationsfähigkeit und Intuition verbunden wird“ (Kirchner et.al 2006, o.S. zit.n. Meis 2012a, S.43).

Diese Definitionen wurden den Expertinnen vorgelegt mit der Bitte ihre Meinung dazu zu äußern. Allgemeine Einigkeit bestand darin, dass beide Zitate zutreffend erschienen. Allerdings bestand Uneinigkeit der Expertinnen über die Wertigkeit der Zitate. Zwei der Expertinnen stimmten überein, dass die zwei Aspekte nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern, dass Kreativität im Sinne von Fantasie, Kreativität im Sinne von Problemlösungsstrategie bedingt. Eine Expertin tendierte eher zur Definition Kreativität als

Problemlösungsstrategie, während eine andere Expertin mehr der zweckfreien Kreativität zustimmte. Interessant dabei war, dass dieselbe Expertin vor der Aufgabe eine von zwei Definitionsvorschlägen auszuwählen, Kreativität eher als einen Prozess der Problemlösungsstrategien beschrieb. Dies könnte darauf hindeuten, dass ihr die Definition von Kreativität als Problemlösungsstrategie geläufiger schien. Zwischen den Einrichtungen gab es bezüglich dieser Frage keine Unterschiede.

Die Antworten zeigen ganz im Sinne von Brodbeck, dass es schwierig ist, eine genaue Eingrenzung des Begriffes Kreativität vorzunehmen (vgl. Brodbeck 2000, S.9.f.).

Ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin beschreibt in seiner/ihrer Definition, dass Kreativität Aspekte der Problemlösung beinhalten kann und gleichzeitig auch Aspekte des persönlichen Ausdrucks. Zusätzlich finden sich in dieser Beschreibung, Definitionen von Goleman, Kaufman und Ray wieder, die kreatives Potential in jedem Menschen sehen (Goleman et al. 1999, S.13f.). In dieser Aussage wird auch die Vielfalt von Kreativität sichtbar, die, im Sinne von Problemlösungsstrategien, unterschiedliche Herangehensweisen zulässt.

„Also ich finde Kreativität grundsätzlich sehr, sehr wichtig. Und (.) vor allem, finde ich es wichtig. Man sieht vor allem in der Werkstatt, dass wir sind doch unterschiedlich und man sieht immer wieder so ‚Ah der macht seine Collage so, der macht eher die Collage so‘ Also der erzählt eine Geschichte, der schaut auf Farbtöne, der schaut eher die Wörter an und so, also es ist eine sehr individuelle Sache eigentlich“ (IHT1:29).

Diese Antworten legen nahe, dass beide Aspekte von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen eine Rolle spielen. Kreativität als Problemlösungsstrategie dient eher dazu ein Ziel zu erreichen. Da bei den untersuchten Projekten verkaufbare Produkte hergestellt werden, müssen kreative Tätigkeiten auch bestimmten Kriterien entsprechen. Kreativität als persönlicher Ausdruck spielt hier jedoch mindestens eine genau so wesentliche Rolle, da die Teilnehmer/Teilnehmerinnen diese kreative Freiheit als persönlichkeitsstärkend empfinden.

Ebenso weist die Antwort einer Expertin darauf hin, dass Kreativität auch als Auseinandersetzung mit sich selbst definiert werden kann.

„Also Kreativität ist auch etwas: bei sich zu sein, bei sich zu bleiben“ (IHE2:22)

3.2.1.2 Stellenwert von Kreativität

In der Kategorie, in der es um den Stellenwert von Kreativität geht, liegt das Augenmerk vor allem darauf, wie wichtig Kreativität für die Befragten im Projekt ist. Aus den Antworten

gingen drei Unterkategorien hervor. Aussagen zu diesen Fragen bezogen sich auf den Stellenwert von Kreativität für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen, den Stellenwert von Kreativität im Projekt und den Stellenwert von Kreativität für die Gesellschaft.

Stellenwert von Kreativität für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Auf die Frage, wie wichtig Kreativität für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen ist, antworteten alle mit ‚sehr wichtig‘. Dabei fällt auf, dass den Teilnehmern/Teilnehmerinnen vor allem das hohe Maß an Eigenständigkeit, Freiheit an kreativen Arbeiten gefällt. Wie im Kapitel ‚Definition und Sinnverständnis‘ beschrieben, wird besonders der Aspekt des persönlichen Ausdrucks in Bezug auf Kreativität wertgeschätzt.

„Ja, eben das frei sein, dass man vieles selbstständig und selber machen kann. Dass man immer Freiheiten hat, dass man selbst entscheidet: ‚So, was möchte ich jetzt überhaupt machen?‘ Dass man auch beruflich gemeinsam in die Zukunft schauen kann“ (IPT2:74).

Auch auf die Frage, welche Tätigkeiten, die Teilnehmer/Teilnehmerinnen am liebsten in der Einrichtung machen, werden hauptsächlich kreative Tätigkeiten mit einem hohen Maß an eigenständiger Umsetzung genannt. Dies lässt darauf schließen, dass es durch die Freiheit, die durch Kreativität entsteht, möglich ist, sich selbst und das eigene Potential kennen zu lernen. Zusätzlich brachten alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen kreative Tätigkeiten im Projekt in Verbindung mit der beruflichen Zukunft. Die Mehrheit der Befragten äußerte den Wunsch, dass auch in der beruflichen Zukunft Kreativität einen hohen Stellenwert haben soll.

„Ziemlich. Ich würde keinen Bürojob mögen, wo ich den ganzen Tag vorm Schreibtisch sitze oder so. Hier hat man so ein bisschen Bewegungsfreiheit und auch kreative Freiheit“ (IHT2:70).

Zusätzlich verbinden zwei Teilnehmer/ Teilnehmerinnen kreative Tätigkeit ganz stark mit psychischer Gesundheit und formulieren, dass kreative Tätigkeiten helfen können, mit psychischen Belastungen besser umzugehen.

„Sehr wichtig. Wenn ich es nicht mache, oder nicht kreativ wäre, weiß ich nicht (lacht). Ich bin von klein auf schon sehr kreativ. Wenn es einfach wegfällt, auf irgendwelche Gründen (.), wär ich einfach noch mehr depressiver“ (IPT2:122).

Auch eine Expertin bestätigt diese Ansicht und stellt kreative Tätigkeiten stark mit innerlicher Befriedigung in Verbindung.

„Weil ich ja auch weiß, dass zum Beispiel, dass mit den Händen was zu tun große Befriedigung gibt. Würde, glaub ich, in vielen, ich weiß nicht, frustrierenden Lebenssituationen auch einen raus bringen oder eben wegbringen von Depressionen alles Mögliche, weil dem Menschen, das auch tatsächlich fehlt“ (IPH2:43).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen kreativen Tätigkeiten einen hohen Stellenwert einräumen, weil sie darin die Möglichkeit zur Selbstentfaltung und zur Stärkung ihrer psychischen Verfassung sehen.

Stellenwert von Kreativität im Projekt

Die Frage, welchen Stellenwert Kreativität im Projekt hat, wurde nur den Expertinnen gestellt. Für alle Befragten ist der Stellenwert von Kreativität im Projekt sehr hoch. Dabei wird vor allem die Arbeit mit kreativen Angeboten für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen thematisiert. Bei Heidenspass wird außerdem Kreativität als Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung des Betriebes betont. Das Erfordernis jährlich neu um Subventionierungen ansuchen zu müssen, bedarf hoher Visions- und Innovationskraft bis in die Geschäftsführung. Bezogen auf die Angebote, die im Projekt stattfinden, äußerten sich alle zu den verkauften Produkten und auch in Bezug auf die Maßnahmen für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen.

„Bei uns hat es eine sehr hohe Bedeutung. Und wir versuchen einfach allein dadurch, dass zum Beispiel jedes Produkt, sogar eine Schlauchtasche, schaut unterschiedlich aus. Weil auch die Schläuche ganz unterschiedlich sind. Jede Planentasche, also es gibt nichts, was sich eigentlich wiederholt in dem Sinn“ (IHE2:18).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in beiden Einrichtungen Kreativität als wesentlicher Faktor für den Erfolg des Gesamtprojektes gesehen wird.

Gesellschaftlicher Stellenwert

Bei Aussagen über den Stellenwert von Kreativität wurde auch auf die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt Bezug genommen. In beiden Einrichtungen wird von den Expertinnen die Wichtigkeit von Kreativität für den Arbeitsmarkt betont.

„Ich habe mich in letzter Zeit öfter mit dem Thema noch einmal zusätzlich auseinander gesetzt, weil, zum Beispiel, in unserer Gesellschaft wird ja das ganz hoch geschrieben, bei Bewerbungen, dass jeder reinschreiben muss quasi: ‚Ich bin irrsinnig kreativ. Ich bin sehr flexibel‘ Also so und dieses Kreative was bedeutet das? Also und es gibt ja tatsächlich kein Arbeitsbereich, wo man nicht kreativ sein muss, eigentlich“ (IHE2:22).

Die Beobachtungen der Expertinnen decken sich diesbezüglich mit Aussagen aus der Literatur. Umstrukturierungen am Arbeitsmarkt führen, laut Brater et. al und Wieselmayer, zu Anforderungen von innovativem, kreativem und flexiblem Potenzial (vgl. Brater et al. 1988, S.51; Wieselmayer 2015, S.4f.).

Auch der gesellschaftliche Trend zurück zu handwerklich-kreativen Tätigkeiten wird betont.

„Es ist ja grad wieder so ein richtiger Handwerksboom. Es hat begonnen mit dem Stricken und Nähen, mittlerweile ist man schon bei Knüpfen, bei allen Dingen wieder, die also (.) ja weit inzwischen einmal sehr verpönt waren und wie gesagt, aber diese Sehnsucht der Menschen, nach was mit den Händen was zu tun ist einfach so groß geworden wieder, wo ich merk einfach, dass diese Dinge, ja auch für mehr Menschen offen stehen sollten“ (IHE2:43).

3.2.1.3 Ästhetische Erfahrung

In diesem Kapitel geht es um die ästhetischen Erfahrungen, die vor allem Teilnehmer/Teilnehmerinnen fühlen, während sie kreative Tätigkeiten ausüben. Ausschließlich alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen stimmen zu, dass kreative Tätigkeiten sich gut anfühlen und Spaß machen. Diese Aussagen beziehen sich teilweise auf den Prozess, aber auch auf das fertige Produkt, das dabei entsteht.

„Ja, also ich sage so, für mich ist es vollkommenes Glück, wenn ich mit meiner Arbeit selber zufrieden bin. Ja“ (IPT2:32).

Alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen beschreiben das Gefühl während bzw. nach kreativen Tätigkeiten durchwegs positiv. Ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin beschreibt allerdings auch Schwierigkeiten, die sich für ihn/sie während des kreativen Prozesses ergeben.

„(..) Ja. Schwierig muss ich sagen, weil (..) Ich muss sagen, ich habe echt ein Problem, so mit Kreativität, weil ich würde zum Beispiel (..) ein Preisschild machen müssen und das halt müssen farblich betonen. Und das war eh letzte Woche, wo wir das machen mussten, und ich bin da viel zu sehr mit dem Kopf dabei. Und ich bin mir total unsicher und denk mir: ‚Passt das? Stimmt das? Schaut das gut aus?‘“ (IHT1:39).

Schwierigkeiten beziehen sich vor allem auf Unsicherheiten und die Angst, etwas falsch zu machen. Interessant dabei scheint, dass der/die gleiche Teilnehmer/Teilnehmerin trotzdem positive Gefühle durch kreative Tätigkeiten empfinden kann, vor allem wenn das Produkt fertig ist. Dies zeigt vor allem, dass Kreativität nicht zwingend kreatives Können voraussetzt.

Die meisten Teilnehmer/Teilnehmerinnen beschreiben, dass durch kreative Tätigkeiten ein Gefühl entstehen kann, dass sie Ort und Zeit vergessen lässt und in der sie konzentriert arbeiten können.

„Und das wird mir immer so ein bisschen bewusst, dass das collagieren doch, (..) dir viel abverlangt beziehungsweise dir viel (..) weiß nicht wie ich das sagen soll, aber (..) du bist halt ein bisschen in deiner eigenen Welt, irgendwie. Und wenn du dann unterbrochen wirst, merkst du so richtig: ‚Ah okay, ich bin eigentlich im Shop und bin eigentlich auch für die Kunden zuständig.‘ Ja sozusagen“ (IHT1:55).

Dieser Zustand kann auch in der Literatur unter Mihaly Csikszentmihalyi unter Flow-Zustand wiedergefunden werden (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.11).

Zwei Expertinnen beschreiben ebenfalls Flow-zustände durch kreative Tätigkeiten, die sie bei den Jugendlichen beobachten können. Wie dieser Zustand entsteht, wird auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt. Beide Expertinnen sind sich darüber einig, dass ein Flow-zustand Jugendliche motivieren kann und sich dadurch auch Kompetenzen entwickeln können.

„Also wirklich von, auch davon welche Stimmung ist am Tag, Wie ist das Wetter? Ist eine angenehme Stimmung? Passt das Material? Oder die richtige Person steht neben einem. Also irgendwie ergeben sich die Dinge auch oft. Das ist wirklich so ein Flow im drinnen sein, im Tun, da entstehen die tollsten Dinge“ (IHE2:20).

Um einen Flow-Zustand erreichen zu können, so wird in der Literatur darauf hingewiesen, soll vor allem eine differenzierte Wahrnehmung vorteilhaft sein (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.106ff.).

Auch eine Expertin bringt Kreativität in Zusammenhang mit einer differenzierten Wahrnehmung.

„Das ist für mich auch Kreativität. Aufzumachen, nicht so einen Tunnelblick zu haben, sondern wirklich rechts, links schauen und auch diesen Einfluss wahrzunehmen und zu tun“ (IHE2:22).

Ob Teilnehmer/Teilnehmerinnen es schaffen in einen Flow-Zustand zu kommen, hängt laut Csikszentmihalyi ganz von der Verfasstheit der Person ab. Er weist allerdings daraufhin, dass dieser Zustand leichter durch Tätigkeiten erreicht werden kann, die Spaß machen (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.106ff.).

Auf die Frage, wie Teilnehmer/Teilnehmerinnen damit umgehen, wenn sie momentan nicht kreativ sein können, gab es unterschiedliche Antworten. Ideen entstehen meistens durch das Blättern in Zeitschriften, das Beobachten anderer Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die Hilfe des Pädagogen/der Pädagogin bzw. des Fachtrainers/ der Fachtrainerin und durch gegenstandsloses Weiterzeichnen.

„Ich kritzle einfach weiter bis irgendwas entsteht“ (IPT1:93).

Auffallend ist dabei, dass Tun und Handeln wesentlich ist, um den kreativen Prozess in Fluss zu halten. Diese Erkenntnis kann hinsichtlich der Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt von großer Bedeutung sein.

3.2.2 Die pädagogische Arbeitsweise

In diesem Kapitel geht es vor allem darum herauszufinden, welche pädagogischen Maßnahmen fördernd bzw. hemmend für kreative Prozesse sind und um die methodische Herangehensweise der Einrichtungen. Darüber hinaus soll ein Blick auf die Feedbackmethoden, die Anforderungen an die Pädagogen/Pädagoginnen und die Herausforderungen in der täglichen Arbeit speziell unter dem Aspekt kreativer Tätigkeiten gerichtet werden.

3.2.2.1 Förderung von Kreativität im Projekt

In diesem Kapitel wird die pädagogische Arbeitsweise dargestellt, die förderlich für Kreativität sein kann. Es werden die Aussagen der Expertinnen zur pädagogischen Arbeitsweise betrachtet und durch die Aussagen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen ergänzt, wenn sich diese auch auf die pädagogische Arbeitsweise beziehen.

Ein wesentlicher Aspekt in der Literatur, der ausschlaggebend für die Entwicklung von Kreativität ist, ist die Atmosphäre. „Eine kreativitätsfördernde Atmosphäre entsteht vor allem dann, wenn Personen sich angenommen fühlen. Eine Umwelt des Angenommenseins erhöht den Mut kreativ tätig zu sein“ (Seitz/Seitz 2012, S.32).

Auf die Frage, inwiefern die Teilnehmer/Teilnehmerinnen ihre Kreativität im Projekt ausleben können, antwortete eine Expertin wie folgt.

„Indem genügend Zeit meist ist. Indem Sie den Freiraum haben. Und die Unterstützung von der Fachtrainerin. Also es gibt keinen Druck, ich mein mitunter schon einmal ein bisschen, wenn jetzt eine Dekoration zum fertig machen ist, aber ansonsten ist da auch wirklich der

Freiraum auch für eigene Ideen. Wenn jetzt ein Teilnehmer sagt, ich möchte dies oder jenes ausprobieren, dann gibt es auch die Möglichkeit dazu und den Raum“ (IPE2:28).

Diese Beschreibung deutet daraufhin, dass bestimmte Aspekte dazu führen, dass eine angenehme Atmosphäre entsteht. Unter einer angenehmen Atmosphäre wird vor allem eine Umgebung verstanden, in der eine Haltung auf Augenhöhe und gegenseitiger Respekt herrscht und die angstfrei ist. Druck wird als hinderlich gesehen.

Auch die Teilnehmer/Teilnehmerinnen äußerten sich zu der Atmosphäre in der Einrichtung.

„Also vor allem die Atmosphäre. Also man fühlt sich wohl. Man arbeitet hier gerne. Die Zeit vergeht auch rasend schnell, wenn man so mitten in der Arbeit ist. Und halt eben auch die Arbeit an sich gefällt mir, macht mir Spaß. Und man ist immer halt so beschäftigt. Das ist auch so eine gute Sache. Es ist nicht so, dass man hier Stundenlang rumsteht und nix Gescheites zu tun hat. Irgendwie alles was man macht hat einen produktiven Grund, das gefällt mir eben“ (IHT2:66).

Eine angenehme Atmosphäre kann sich in unterschiedlichen Bereichen widerspiegeln. In den Einrichtungen wurden Aspekte, wie der Arbeitsstil, die Orientierung an den Stärken der Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die Zeit, die Fehlerkultur, Eigenverantwortung und Freiwilligkeit und die Unterstützung angesprochen. Diese werden im Folgenden genauer behandelt.

Unterstützung

In beiden Einrichtungen ist es wichtig die Teilnehmer/Teilnehmerinnen gut zu unterstützen. Diese Unterstützung betrifft alle Lebensbereiche der Teilnehmer/Teilnehmerinnen und nicht nur Unterstützung hinsichtlich der Arbeitssuche.

„Und dann natürlich selbstverständlich sind wir da und unterstützen. Das kann sein, dass man hilft eine Bewerbung zu schreiben, das kann aber auch sein, dass es ein Wohnungsproblem gibt und wir unterstützen bei Wohnungsgeschichten. Egal, was das ganze Leben halt so betrifft, kann auch ein Arzttermin sein“ (IHE2:12).

Die Expertin aus der Produktionsschule weist darauf hin, dass es sinnvoller sein kann, belastende Probleme zuerst zu lösen, um wieder fokussiert bei der Arbeitssuche weiter arbeiten zu können.

„Es ist mitunter nicht immer nur ein Ziel die Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt, weil es mitunter auch ganz viele andere Probleme gibt. Wo wir sagen: ‚Okay. Da ist es jetzt das Ziel diese Probleme zu lösen.‘ Sei es jetzt eine psychologische Beratung, oder sei es die Schuldnerberatung, oder eine Drogenberatung, oder ähnliche Dinge, also da weichen wir manchmal ab und sagen: ‚Okay da müssen einfach zuerst die und die Probleme unter Anführungszeichen gelöst werden und dann ist es erst möglich zu arbeiten‘ (IPE2:46).

In der Literatur gibt es keine klaren Aussagen darüber, dass Unterstützung Kreativität fördert. Allerdings trägt diese zu einer guten Arbeitsatmosphäre bei und somit kann die Vermutung getroffen werden, dass diese auch indirekt Einfluss auf die Kreativität hat.

Arbeitsstil

Eine Expertin von Heidenspass spricht an, dass Arbeitsstil der Personen und Arbeitsstil der Einrichtung ähnlich sein müssen, damit sich alle in der Einrichtung wohl fühlen. Dabei spricht sie vor allem die Offenheit, als Arbeitsstil der Einrichtung an, die sich nicht gut mit Ordnung und Strukturiertheit verbinden lässt.

Auch in der Produktionsschule ist Offenheit ein Thema. Diese Expertin bezieht die Offenheit auf das pädagogische Konzept um individuell auf die Teilnehmer/Teilnehmerinnen eingehen zu können.

„Wir arbeiten sehr individuell mit unseren Teilnehmerinnen und Teilnehmern und gehen auf ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten auch Wünsche ein. Ja so könnte man das in etwa sagen. Auch auf viele Probleme, sehr viele Jugendliche haben massive Probleme im privaten Bereich, im persönlichen Bereich. Und da kann man schwer ein Konzept quasi drüber stülpen, sondern man muss sehr individuell arbeiten. So würd ich das sagen“ (IPE2:40).

Auch in der Literatur gelten Vorschriften als hemmend für die Kreativitätsentwicklung. Es ist wichtig, die Eigenständigkeit und das Nachgehen der eigenen Interessen zu fördern, damit auch Kreativität gefördert werden kann (vgl. Goleman et al. 1999, S.69f.). Hinsichtlich des Arbeitsstils von Heidenspass und der Produktionsschule kann gesagt werden, dass die Offenheit Kreativität fördert, die Teilnehmer/Teilnehmerinnen allerdings diese Offenheit auch aushalten können müssen.

Orientierung an den Stärken der Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Ganz nach dem Empowermentkonzept nach Herriger, wo es auch darum geht Ressourcen zu entdecken und wahrzunehmen (vgl. Herriger 2006, S.88), ist es in beiden Einrichtungen

wichtig, die Stärken der Teilnehmer/Teilnehmerinnen heraus zu arbeiten. Um dies zu erreichen, werden die Teilnehmer/Teilnehmerinnen animiert unterschiedliche Tätigkeiten auszuprobieren. Es besteht Einigkeit bei allen Expertinnen, dass es die Möglichkeit in den Einrichtungen gibt zwischen den einzelnen Bereichen zu wechseln, um möglichst viele Erfahrungen zu sammeln.

„Da unterstützen, das ganze Projekt ist nicht nur ich, sondern Pädagoginnen arbeiten mit und meine Kollegen. Wir kooperieren, auch mit den Kollegen, wenn die Stärken finden in einem Teilnehmer, zum Beispiel Garten oder Raumausstattung, kann sein, dass sie zu mir kommen. Diese Abwechslung, dass sie mehr ausprobieren was es gibt überhaupt. Da arbeiten wir zusammen“ (IPE1:15).

Auch ein Teilnehmer/ eine Teilnehmerin äußerte sich dazu.

„Also die Andrea, die sich da gut auskennt, versucht immer zu sagen: ‚Na, probier einmal. Das so, oder mit der Farbe, oder mit der Technik oder versuch eine Geschichte zu erzählen oder versuch auf das und das‘ also man wird schon motiviert, mehr aus sich raus zu kommen und (.) einfach diese Blockade abzuschalten“ (IHT1:37).

In der Literatur weist Meis daraufhin, dass es bei künstlerisch-ästhetische Verfahren um „Ausprobieren, Erforschen, Entdecken und mutig sein“ (Meis 2012b, S.82) aber auch um „symbolische Lösungen und Strukturen, um Interaktion, Kommunikation, Lachen und Freude“ (ebd.) geht.

In beiden Einrichtungen wird also Kreativität gefördert, indem die Teilnehmer/Teilnehmerinnen motiviert werden Unterschiedliches auszuprobieren.

Zeit

Auch der Zeitfaktor spielt in beiden Einrichtungen eine Rolle. Eine Expertin bei Heidenspass spricht den Aspekt der Zeit an, der für sie wesentlich für die Arbeit ist. Sie spricht davon, dass wenn der Zeitrahmen offen bleiben kann, Druck abgebaut wird und sich dadurch sehr oft weitere Entwicklungsschritte ergeben. Auf die Frage, wann es den Teilnehmern/Teilnehmerinnen leicht fällt kreativ zu sein, betonte ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin vor allem den zeitlichen Rahmen.

„Ja ich meine, es ist einfach auch klar, dass (.) in der Jugend, in der Zeit, also wenn man so diese ganze Pubertätszeit hernimmt, oder diese jugendlichen Phase, dann ist ja sehr oft, da

gibt es einfach so schwierige Abschnitte und wir glauben, dass es manchmal nichts anderes braucht als Zeit“ (IHE1:52).

Gleichzeitig wird von einer Expertin von Heidenspass angemerkt, dass auch wenig Zeit für kreative Leistungen durchaus förderlich sein kann und bestätigt somit die Meinung aus der Literatur, dass ein Faktor je nach Ausmaß gleichzeitig fördernd wie auch hemmend wirken kann (vgl. Meis 2012a, S.46).

„Der Kontext ist ganz wichtig auch, wenn man kreativ ist. Also wobei ich aber weiß, dass man zum Beispiel, wenn man so glaubt, dieses Künstlerische, dass man halt nur so in dieser Stimmung sein muss. Das stimmt überhaupt nicht. Im täglichen Leben, wenn man was umsetzen muss, kann man nicht darauf warten, dass einen die Muse küsst, sondern (lacht) da muss man oft sehr schnell sein. Das ist auch eine Erfahrung, dass man wenn man hohen Druck hat, oft auch sehr kreativ sein kann, weil man da auch loslassen muss. Weil man keine Zeit hat, sich hundert Gedanken über irgendwas zu machen. Das ist ganz eine wichtige Geschichte. Das sag ich auch den Leuten immer, zum Beispiel, wenn man eine Collage machen, dass man nicht im Kopf bleibt die ganze Zeit, sondern versucht den Kopf so gut wie möglich versucht auszuschalten, weil dann fließt das viel besser. Und aus sich quasi, auf das was da passiert sich auf das einzulassen was da passiert“ (IHE2:22).

Die Expertinnen der Produktionsschule finden es ebenfalls wichtig, den Teilnehmern/Teilnehmerinnen Zeit zu geben. Das bestätigen auch die Teilnehmer/Teilnehmerinnen im Projekt. Auf die Frage, wann es ihr/ihm leicht fällt kreativ zu sein, antwortete ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin mit, wenn sie Zeit habe. Auf die Frage, wann es ihm/ihr schwer fallen würde, antwortete er/sie wie folgt:

„Ganz speziellen Situationen wo ich, (.) wo ich weiß, wir stehen ein bisschen unter Druck, weil wir einen Auftrag haben und ich weiß, ich muss ein bisschen schneller arbeiten“ (IHT:57).

Grundsätzlich ist es jedoch in beiden Einrichtungen wichtig, den Teilnehmern/Teilnehmerinnen genügend Zeit für ihr kreatives Schaffen zur Verfügung zu stellen. Auch die Literatur bestätigt, dass fehlende Zeit als wesentlicher Faktor zur Hemmung der Kreativität beiträgt (vgl. Goleman et. Al 1999, S.70f.; Seitz/Seitz 2012, S.32).

Eine Expertin von Heidenspass spricht einen zweiten Aspekt von Zeit an, der in den Einrichtungen von Bedeutung ist, nämlich die Befristung der Aufenthaltsdauer der

Teilnehmer/Teilnehmerinnen im Projekt. Sie meint, dass jeder Mensch Zeit braucht um sich in neuen Arbeitssettings zu orientieren und äußert Kritik an arbeitspolitischen Maßnahmen, die einen bestimmten Zeitrahmen vorgeben.

„Das kennen wir ja selber von uns allen, also wenn ich einen neuen Job starte, dann weiß ich auch, dass ich erst nach 6 Monaten einmal so das Gefühl habe ‚Jetzt kenne ich mich aus‘ oder vielleicht braucht das sogar länger, je nachdem wie komplex eine Firma ist. Und eigentlich mutet man das den Jugendlichen dauernd zu. So diese Jugendlichen, die halt nicht so selbstverständlich in eine Schule gehen, oder gleich einmal eine Lehrstelle haben“ (IHE1:52).

Obwohl im Projekt Heidenspass keinerlei Befristung für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen vorgesehen sind und die Maßnahmen der Produktionsschule für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen auf ein Jahr beschränkt sind (mit der Möglichkeit zu verlängern), kann die Expertin der Produktionsschule auch einen positiven Aspekt dieser zeitlichen Beschränkung einbringen.

„Manche verlängern wir nicht und die finden sofort einen Job und dann sagen: ‚Boah gut, dass ihr nicht verlängert habt, weil das war wie ein Tritt in den Popo jetzt. Muss ich etwas machen!‘ Es ist sehr individuell bei den Teilnehmern“ (IPE1:19).

In diesem Zusammenhang ist es auch interessant zu erwähnen, dass der Aufenthalt der Teilnehmer/Teilnehmerinnen bei Heidenspass, laut einer Expertin, auch ohne vorgegebener Befristung im Durchschnitt ein Jahr beträgt, also ungefähr gleich lang ist wie in der Produktionsschule.

Fehlerkultur

In beiden Einrichtungen weisen die Expertinnen darauf hin, dass es wichtig ist Fehler zu akzeptieren. Die Expertin von Heidenspass erwähnt, dass eine Fehlerkultur, in der Fehler auch als Chance gesehen werden können, um Produkte zu verbessern sehr wichtig ist.

„Und (.) was ich denk, was eigentlich Heidenspass da am meisten ausmacht (.) und warum wir uns (.) einfach oder warum wir ganz klar ein Projekt sind, wo Kreativität im Vordergrund steht ist, dass wir eine sehr hohe (..) Fehlerkultur haben. Also es ist einfach bei uns ganz klar, dass Fehler passieren dürfen. Da wird weder den Jugendlichen irgendwie (.) dass das ein Problem ist“ (IHE1:24).

Eine Expertin von der Produktionsschule sieht die Möglichkeit Fehler zu machen, als Möglichkeit sich auf einen kreativen Prozess einzulassen und den Mut zu fassen etwas auszuprobieren.

„Das ist auch, Fehler machen dürfen, das was in unserer Kultur überhaupt nicht gelebt wird. Es wird immer nur auf die Fehler hingewiesen, zu schauen und zu sagen: ‚Es macht nichts. Es kann nichts passieren. Du kannst nichts falsch machen.‘ Das ist eine wichtige Erkenntnis und dann auch tun lassen und dann bei vielen ist es ja so, dass sie wirklich in kurzer Zeit ganz viele Fertigkeiten dann erlernen. Und durch einfach auch durchs Zulassen und durchs Fehler machen lassen auch“ (IHE2:30).

Eine weitere Expertin weist darauf hin, dass der Anspruch an Perfektion im Bezug auf Kreativität hinderlich sein kann.

„Und auch bereit sein, nicht perfekt zu sein. Das ist, glaube ich, bei der Kreativität das Wichtigste überhaupt, sonst kommt nichts raus. Also wenn man nicht loslässt und wenn man so verbissen ist und so im Kopf glaubt: ‚So muss ich das umsetzen!‘ Dann weiß ich, so gelingt (lacht) gar nichts“ (IHE2:22).

In der Literatur beschreiben Seitz und Seitz, dass Fehler zu machen förderlich für die Kreativität ist. Die Akzeptanz Fehler machen zu dürfen, fördert den Mut sich auf Unbekanntes bzw. Neues einzulassen und nach neuen Lösungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. Seitz/Seitz 2012, S.32).

Eigenverantwortung und Freiwilligkeit

Die Expertinnen von Heidenspaß erwähnten auch, dass eine Haltung notwendig ist, die den Teilnehmern/Teilnehmerinnen Eigenverantwortung und Freiwilligkeit widerspiegelt. Dies ist vor allem für das spätere Arbeitssetting wichtig.

„Das oberste Prinzip ist Freiwilligkeit und Eigenverantwortung (.) und wir haben das auch viel stärker, das Selbstverständnis, dass wir eine Firma sind. Und wir wollen natürlich schon, dass die Jugendlichen auch einfach auch lernen, wie man in ein Arbeitssetting überhaupt reingeht, wie man sich da benimmt und was die Regeln sind, von einem Arbeitssetting“ (IHE1:26).

Die positive Haltung in Bezug auf Eigenständigkeit und Freiwilligkeit wird auch in der Literatur als förderlich für Kreativität bestätigt. „Oft verwechseln Eltern und Lehrer dieses

Hineinregieren in jeden Lebensbereich der Kinder mit ihren legitimen erzieherischen Aufgaben. So gewinnen Kinder das Empfinden Selbstständigkeit sei ein Fehler und Explorationsverhalten Zeitverschwendung“ (Amabile o.J, o.S. zit.n. Goleman et al. 1999, S.69). Wichtig ist das Eigeninteresse zu fördern und so die Selbstständigkeit zu fördern (vgl. ebd.).

Mit diesem Anspruch auf Freiwilligkeit und Eigenverantwortung ist auch die Anforderung für die Pädagogen/Pädagoginnen verbunden, eine Haltung der Offenheit und des Respekts gegenüber den Entscheidungen der Teilnehmer/Teilnehmerinnen an den Tag zu legen. Eine Expertin von Heidenspass drückt das wie folgt aus.

„Also man muss sicher eine Offenheit haben und man muss eine grundsätzliche Haltung gegenüber Jugendlichen haben, dass man ihnen auf Augenhöhe begegnet und dass man nicht so diese Haltung einnimmt, es besser zu wissen für die Jugendlichen als (.) die Betroffenen selber, also i denk, die Haltung, die kennen sie teilweise von der Schule, die kennen sie von die Eltern, die kennen sie auch von anderen Jugendwohlfahrtsprojekten oder Einrichtungen oder was auch immer“ (IHE:32).

Dabei ist es besonders wichtig als Pädagoge/Pädagogin es auch aushalten zu können, dass Jugendliche sich anders entscheiden, als diese es selbst würden.

„Also und man muss vor allem auch (.) man muss das auch aushalten können, wenn man diesen Raum aufmacht und sagt: ‚Eigenverantwortung und Freiwilligkeit‘, dann muss man auch aushalten können, dass vielleicht einfach ein halbes Jahr nicht viel passiert, außer Stabilisierung“ (IHE1:32).

3.2.2.2 Förderung und Hemmung von Kreativität aus Sicht der Jugendlichen

Welche pädagogischen Arbeitsstile förderlich für die Kreativität sind wurde im Kapitel ‚Pädagogische Arbeitsweisen‘ schon besprochen. Auch die Sicht der Jugendlichen wurde miteinbezogen. Dieses Kapitel befasst sich damit, welche Bedingungen die Teilnehmer/Teilnehmerinnen zusätzlich als förderlich bzw. hemmend für die eigene Kreativität empfinden. Antworten, die sich auf die Arbeitsweise in den Einrichtungen beziehen, wurden im vorigen Kapitel berücksichtigt.

Hemmung von Kreativität

Bei der Frage was hemmend auf die Kreativität der Teilnehmer/Teilnehmerinnen wirke, erwähnten diese äußerlichen Einfluss, wie auch innerliche Aspekte, die dabei eine Rolle spielen. Als äußerlichen Einfluss, wurde vor allem die Art der Aufgabe genannt.

„Also beim Collagieren, es gibt ja verschiedene Themen und je nach Thema fällt es mir dann individuell schwerer oder leichter“ (IHT2:54).

Innerliche Aspekte, die die Kreativität hemmen können, betreffen die psychische Verfassung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen. Verstimmungen, Depressionen oder aber auch Ideenlosigkeit oder Schwierigkeiten beim Einlassen auf den kreativen Prozess durch die Angst Fehler zu machen, gehören dazu.

„Ich bin da viel zu sehr mit dem Kopf dabei. Und ich bin mir total unsicher und denk mir: ‚Passt das? Stimmt das? Schaut das gut aus?‘“ (IHT1:39).

Förderung von Kreativität

Auf die Frage, wo es Teilnehmern/Teilnehmerinnen besonders leicht fällt kreativ zu sein, sind vor allem Ausprobieren dürfen, etwas Eigenes machen können und Spaß an der Tätigkeit genannt worden. Es kann gesagt werden, dass all diese Tätigkeiten in Verbindung mit Selbstentfaltung stehen.

Zusätzlich wurde genannt, dass das Feedback der Gruppe und die Art der Aufgabenstellung bzw. die Art des Materials mit dem gearbeitet wird ausschlaggebend für den kreativen Prozess ist.

3.2.2.3 Methodik

Da beide Einrichtungen nicht explizit mit kreativen Methoden arbeiten, wird hier der Versuch unternommen die Arbeitsweisen den in der Literatur vorgeschlagenen Orientierungshilfen zuzuordnen. Die Einteilung erfolgt hier durch Aussagen zum Material und der Art der Gestaltung, zur Anleitung von kreativ-künstlerischen Tätigkeiten und zur Orientierung an Produkt oder Prozess.

Material und Art der Gestaltung

Bei Heidenspass werden großteils Taschen produziert. Die Art der Gestaltung konzentriert sich auf die Produktion dieser Taschen. Das Material, das dabei verwendet wird, ist unterschiedliches Upcyclingmaterial und reicht vom Fahrradschlauch bis zur Plane. Auf manchen Taschen sind Collagen zu sehen, die aus alten Zeitschriften gelegt werden.

„Kreativität ist bei uns einfach schon, zum Beispiel, in diesem ganzen Collagenbereich. Das heißt wir verwenden ja aus alten Zeitschriften Bildern, wo wir für unsere Taschen zum Beispiel, entweder ganzflächig oder quasi vorn am Deckel kommt so eine Collage drauf. Da gibt es auch Aufträge, wo ganz bestimmte Sachen vorgegeben sind, die man dann umsetzen muss. Oder wir machen Billets, wir machen Tagungsmappen und da ist tatsächlich jedes Stück ist bei uns individuell. Aber auch, zum Beispiel, wenn man eine Planentasche macht, Planen mit Schlauch gemischt, oder so. Da beginnt schon, also das man eine Farbzusammenstellung. Wie gestaltet man sowas? Was kommt für ein Futter rein? Also das hat für mich alles mit Kreativität zu tun, solche Dinge umzusetzen“ (IHE2:16).

Die Expertin spricht davon, dass vor allem das Arbeiten mit unterschiedlichem Material Kreativität erfordert. Sie spricht auch davon, dass diese Kompetenzen auch durch Übung entstehen können.

„Oder aus Abfallmaterialien etwas zu machen, erfordert schon Kreativität, Dinge umzusetzen, eine Vorstellungskraft aus was, kann ich was machen, zum Beispiel. Und wie könnte das dann ausschauen und da muss man viel Phantasie und Kreativität mitbringen“ (IHE2:18).

In der Produktionsschule gibt es unterschiedliche Produkte, und reicht von Postkarten über Lampenschirme, die hergestellt werden, bis zur Dekoration von Stühlen. Was hergestellt wird, hängt auch vom Auftrag ab.

„Jo kreative Arbeiten sind zum Beispiel, wenn man so wie wir jetzt machen, die Postkarten basteln müssen, wo wir uns selber Sachen einfallen lassen müssen, was uns halt auch selber gefällt. Wo ich nicht so find, dass kreativ ist, sind die Lampenobjekte, die wir machen. Also wir machen da so eigene Lampenschirme und des ist eigentlich nur eine Maßanfertigung, wo du immer das Gleiche machst“ (IPT2:15).

In beiden Einrichtungen werden Arbeiten nach Auftrag angeboten und es gibt einen Shop, in dem die Produkte verkauft werden. Die Orientierung am Produkt spielt deshalb eine wesentliche Rolle in der Arbeit mit den Jugendlichen. Im folgenden Kapitel wird darauf näher eingegangen.

Orientierung am Produkt bzw. Prozess

In der Produktionsschule wird erwähnt, dass die Arbeitsweise von der Auftragslage abhängt. Gibt es Aufträge, die fertig werden müssen, liegt das Augenmerk sehr stark am Produkt. Ist

dem nicht so, können die Teilnehmer/Teilnehmerinnen auch freier arbeiten. Die Produktion der Produkte steht dabei stark im Vordergrund, was auch auf die Orientierung am Produkt hinweist. Allerdings scheint es auch offenere Settings zu geben, die Freiraum zulassen.

„Ah ich meine, wie gesagt, wenn Aufträge da sind, wenn wir Zeit haben, lass ich die selber viel lieber recherchieren und nachdenken, ja? Und die Aufgabe ist, dass sie produzieren auch“ (IPE1:23).

Die Expertin von Heidenspass erwähnt auch prozesshafte Abläufe in der Arbeit. Daraus kann geschlossen werden, dass auch wenn das Ziel verfolgt wird, Produkte zu verkaufen, können prozesshafte Arbeitsschritte entstehen oder eröffnet werden.

„Wir sind überhaupt von unserer Arbeitshaltung her einfach auch sehr klar (.) prozessorientiert, es geht nicht so sehr um (.) des/ es geht natürlich schon auch um das Produkt, also ich würd jetzt nicht sagen, dass es nicht so sehr ums Produkt geht. Das stimmt jetzt nicht, weil wir haben ja auch ganz klar Markenpolitik und wir wollen ja auch sehr klar Produkte erzeugen, die einfach a verkauft werden“ (IHE1:24).

Zusätzlich erwähnt sie wie wichtig der Anspruch an Ästhetik und Funktionalität in der Arbeit ist. Sie bringt diese Aspekte in Zusammenhang mit Selbstwert, Bewunderung durch Dritte, die ganz wesentlich in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen sind.

„Also das war uns von Anfang an auch wichtig, dass wir keine Ladenhüter produzieren. Weil das, finden wir, ist eine fatale Message, (.) wenn man sozusagen in einem Projekt arbeitet, nachdem kein Hahn kräht, ja? Wenn die Produkte einfach dann vor sich hin stauben und keiner kauft sie. Und das ist für unsere Jugendliche eigentlich sehr, sehr klar unmittelbar erlebbar, weil der Shop ist da. Sie kriegen das auch ganz klar mit.“ (IHE1:34).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich die Arbeit bei beiden Einrichtungen stark am Produkt orientiert. Es kann gesehen werden, dass vor allem Produkte entstehen, die nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit den Jugendlichen stehen, wie es zum Beispiel bei Theaterstücken der Fall wäre. In der Literatur wird die Distanz von Klient/Klientin und Produkt als Vorteil wahrgenommen (vgl. Jäger/Kuckhermann, S.43f.). Das schließt nicht unbedingt aus, dass auch der Prozess eine Rolle spielt. Es liegt an der Art der Anleitung, wie prozessuale bzw. produktorientierte Arbeit gefördert werden kann.

In der Literatur liegt die Wertigkeit genau umgekehrt, mehr am Prozess als auf dem Produkt (vgl. Meis 2012a, S.63), wobei sich die Frage stellt, ob unter dem Aspekt der Vermittlung auf

den ersten Arbeitsmarkt mitunter die starke Orientierung am Produkt, unter Berücksichtigung anderer kreativitätsfördernden Methoden, auch sinnvoll erscheinen kann. Die Arbeit an einem Produkt kann den wirtschaftlichen Aspekt in der Arbeit mit erwerbslosen Personen betonen und so die Nähe zum Arbeitsmarkt herstellen.

Eine Expertin aus der Produktionsschule erwähnt unter anderem als Herausforderung die weitere Beschäftigung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen, wenn diese sich vorwiegend Arbeitsplätze im künstlerisch-kreativen Bereich erhoffen.

„Ja ich glaube, eine Herausforderung ist schon auch die weitere Beschäftigung. Also die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können bei uns sehr kreativ tätig sein, finden aber schwer, dann passende Jobangebote, oder Tätigkeitsfelder anschließend. Das ist eine große Herausforderung, da einfach diese Kreativität sich schwer vermarkten lässt, sagen wir einmal so. Und die Firmen und der Arbeitsmarkt vielleicht jetzt nicht so kreativ ist“ (IPE2:56).

Art der Anleitung

Eine Expertin erwähnt, dass die Individualität der Teilnehmer/Teilnehmerinnen bei der Anleitung eine wesentliche Rolle spielt. Auch das Arbeiten in der Gruppe stellt für diese Expertin ein hohes Potenzial dar, weil Gruppendynamiken Einfluss auf den kreativen Prozess haben.

„Genau, also führen muss man, sonst weiß ich nicht, ob das (.) wie gesagt, es gibt Stunden in der Woche, wo ich die Teilnehmer lasse und ich merke, manche Teilnehmer können das und manche wollen von mir Aufgaben ja? Oder ‚Was mache ich?‘ Dann natürlich muss ich führen, ‚Was machst du‘ Es ist individuell. Manche wollen das. Und das Beste ist, wenn ich die lasse, und die arbeiten weiter, ohne dass ich denen ein Thema gegeben habe. Oder zu einem Thema entwickeln weiter, das finde ich super, bei gewissen Teilnehmer. Dass die selber die Initiative ergreifen. Ja, genau!“ (IPE1:50).

Expertinnen aus beiden Einrichtungen sind sich einig darüber, dass die Anleitung eine wesentliche Aufgabe der Pädagogen/Pädagoginnen bzw. Fachtrainer/Fachtrainerinnen einnimmt. Diese Aufgabe, wurde von einer Expertin auch als Herausforderung gesehen.

„Naja ich glaube, dass das so dieser Spagat, wie (.) muss der Raum sein, dass auch wirklich Kreativität passiert und wo ist er auch überfordernd. Also das kennen wir alle, also wie die Angst vor dem weißen Blatt Papier (.) ‚Mach was du willst!‘ Das ist immer ein komplett ein schwieriger Auftrag, ge? ‚Du kannst jetzt zeichnen oder malen was du willst. Du hast ein

großes weißes Blatt vor dir.‘ Und ich glaube, dass das einfach für viele, viele Leute eine Überforderung ist, die auch Angst erzeugt, oder auch irgendwie auch (.) das Gefühl erzeugt ‚Ich kann das nicht‘ und das ist ja eigentlich nicht das was wir erzeugen wollen, also insofern ist das der größte Spagat“ (IHE1:44)

Mies schlägt dazu, in der Literatur vor, dass der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin lenkend eingreifen soll, wenn „das spontane Arbeiten nicht gelingt und die selbstständige Ideenfindung eine Überforderung darstellt“ (Mies 2012, S.90) oder aber auch, Einfluss auf die Gruppendynamik hat (vgl. ebd.).

Die Hypothese, dass Überforderung hemmend für die Kreativität ist, stellt auch Baer in der Theorie auf. Es geht ihm vor allem darum, dass Jugendliche gestalterisch tätig sein sollen. Da kreative Prozesse auch zur Frustration führen können, ist es wichtig, dass diese ermuntert werden weiter zu machen. Vor allem um benachteiligten Jugendlichen die Chance zu geben kreativ tätig zu sein, ist es wichtig sie nicht zu überfordern. (vgl. Baer 2002, S.7f.).

Damit die Frustration nicht überwiegt, macht eine Expertin sichtbar, wie damit umzugehen ist.

„Wenn jetzt, zum Beispiel, die Anforderung zu hoch wäre, dann werden die Arbeitsschritte aufgeteilt und jemand arbeitet quasi in dem System mit und sieht dann wie das trotzdem entsteht. Also wir nehmen immer, als Beispiel, ein Großauftrag. Dann wird vorher gezeigt, worum es da überhaupt geht. Man sieht schon das Endprodukt und dann werden die Schritte aufgeteilt. Das fängt an einmal ein Material überhaupt zu reinigen, zuschneiden und dann zum Nähen zu gehen. Dann wird das gezeigt, wann das Ganze fertig ist, damit jeder auch versteht, welchen Schritt er gerade macht, zum Beispiel. Und wenn jemand das komplett kann, natürlich selbstverständlich dürfen sie das dann auch machen“ (IHE2:14).

Die Aussage dieser Expertin verweist darauf, dass durch diesen methodischen Arbeitsvorgang auch Flow-Zustände gefördert werden können, die wiederum positive Auswirkungen mit sich bringen. Auch der Flow-Zustand entsteht aus einem Gleichgewicht zwischen Unter- und Überforderung. Csikszentmihalyi weist darauf hin, dass Aktivitäten so gewählt werden sollen, dass sie Herausforderungen darstellen, die allerdings gemeistert werden können, um den Flow-Zustand zu erreichen (vgl. Csikszentmihalyi 2015, S.106ff.).

Eine Expertin aus der Produktionsschule erwähnt als Herausforderung, die Blockaden der Teilnehmer/Teilnehmerinnen zu lösen und sie dazu zu bringen, sich auf einen kreativen Prozess einzulassen.

In der Literatur wird dies, vor allem bei ängstlichen Jugendlichen ohne Selbstbewusstsein, als Herausforderung beschrieben, und bedarf mehr Lenkung der Gruppe (vgl. Mies 2012, S.90).

3.2.2.4 Feedbackkultur

Bei Fragen zum Thema Rückmeldungen kristallisierten sich drei Varianten heraus: einmal Feedback unter den Teilnehmern/Teilnehmerinnen, dann Feedback zwischen Teilnehmern/Teilnehmerinnen und Fachtrainern/Fachtrainerinnen und Feedback durch die Kunden/Kundinnen.

Feedback durch Teilnehmer/Teilnehmerinnen

Eine Expertin aus der Produktionsschule spricht an, dass Rückmeldung auch Sensibilität erfordert. Sie weist darauf hin, dass die Wirkung der Rückmeldung unter den Jugendlichen stark vom gruppenspezifischen Prozess abhängt und Aufmerksamkeit seitens des Fachtrainers/der Fachtrainerin erfordert.

„Die Rückmeldung, das ist interessant. Das ist oft, das ist individuell und, die Rückmeldung. Das mit Rückmeldung ist sehr sensible Sache. Sagen wir so, es ist oft, dieses Gruppenspezifische, je nach Gruppe ist das. Das muss ich immer im Blick haben, weil wenn die Gruppe sich nicht versteht, dann die Rückmeldungen können sich wirklich negativ auswirken auf die Teilnehmer. Aber wenn die Gruppe sich versteht, die nehmen allein schon von der Gruppe, die (.) Rückmeldung“ (IPE1:54).

Auch die Teilnehmer/Teilnehmerinnen der Produktionsschule sprechen Feedback durch die anderen Jugendlichen an. Sie empfinden diese als Hilfestellung bzw. Beratung um sich eine objektive Meinung zu verschaffen.

„Es ist ein Unterschied ob ich da wäre, und im Shop etwas collagier, oder ob ich in der Werkstatt mit anderen collagier. Weil das dieses Gefühl von Gemeinsamkeit ist doch ein bisschen leichter. Und vor allem, dort ist auch immer jemand den ich fragen kann, oder der darüber schaut und sagt: ‚Ja voll passt gut.‘ Oder ‚Schau ich würde das eher so machen oder ich würde das weglassen‘ und das im Shop habe ich halt nicht so“ (IHT1:57).

Feedback durch Pädagogen/Pädagoginnen bzw. Fachtrainer/Fachtrainerinnen

Hier sind sich alle Befragten darüber einig, dass viel Rückmeldung über die Pädagogen/Pädagoginnen bzw. Fachtrainer/Fachtrainerinnen erfolgt, die direkt mit den

Jugendlichen zusammenarbeiten. In der Produktionsschule wird auch betont, dass die Kollegen/Kolleginnen untereinander stark vernetzt sind und bei Fachgesprächen bzw. Beratungsgesprächen Rückmeldung erfolgen kann, wie auch direkt in der Arbeit mit den Jugendlichen. Auch bei Heidenspaß ist die Rückmeldung direkt im Prozess sehr wichtig. Dieses Feedback wird auch von den Jugendlichen als Orientierung und Sicherheit wahrgenommen. Es gibt auch hier Gespräche, die in Anspruch genommen werden können.

„Also es wird immer auf die Arbeit ein bisschen drüber geschaut. Das finde ich auch gut. Da wird mir auch gesagt, da wird mir auch geholfen während ich das anfertige. Also so, dass ich auch weiß, wie ich das genau mache. Und mit der Zeit lerne ich das halt eben auch, dann selber, wies genauer, wies besser geht und so“ (IHT2:22).

Das Feedback durch die Pädagogen/Pädagoginnen bzw. Fachtrainer/Fachtrainerinnen wird in beiden Einrichtungen auch als herausfordernd erlebt. Eine Expertin spricht dabei vor allem die Rückmeldung und Bewertung an, die durch die Markenpolitik und den Verkauf der Produkte entsteht.

„Naja die Herausforderung gerade bei Kreativität eben ist, das was ich auch wiederum vorher gerade gesagt habe, dass, zum Beispiel, eben genau mit diesen Rückmeldungen, weil gerade das ist so ein sensibler Bereich. Jetzt hat man irgendetwas gestaltet und so und dann wird das bewertet. Und da versuche ich eben genau das zu erklären, dass es jetzt nicht um diesen Geschmack der Person geht, sondern dass wir auf etwas Bestimmtes hin arbeiten oder ein bestimmtes Thema haben und da muss man hinschauen und das hat jetzt nichts mit mir als Person zu tun, sondern ich muss rückmelden, ich muss das jetzt, zum Beispiel, verkaufen und auch bestimmte Erfahrung hat man, okay, wenn ich jetzt irgendwelche Spinnen drauf gib, dass das wahrscheinlich nicht so gut verkauft wird, zum Beispiel. Dass man sagt: ‚Wenn dir das persönlich gefällt, dann ist das vollkommen in Ordnung und das kannst du auch für dich verwenden, aber ich muss jetzt ja was produzieren, was ich dann verkaufe und aus Erfahrung, sollte es in diese Richtung gehen‘“ (IHE2:36).

Es kann angenommen werden, dass der Lernprozess, der dabei entsteht, sich vor allem auf die Unterscheidung zwischen Kritik am Produkt und Kritik an der Person bezieht.

Die zweite Expertin spricht an, dass Kritikfähigkeit ein Prozess ist, der durch kreative Tätigkeiten entstehen kann. Dabei liegt der Fokus auch darauf, Produkte, die nicht verkauft werden können so umzufunktionieren, dass sie wieder verkauft werden können. Dies führt zu einem positiven Erlebnis.

Feedback durch Kunden/Kundinnen

Dadurch, dass die Produkte in der Produktionsschule wie auch bei Heidenspass verkauft werden, nimmt auch das Feedback des Kundenstamms eine große Rolle ein. Es entsteht ein Erfolgserlebnis, wenn die eigens angefertigten Produkte, verkauft werden. Zum Feedback, das von Kunden/Kundinnen kommt, äußerten sich allerdings nur zwei Befragte von Heidenspass. Sie messen dieser Art von Feedback eine sehr hohe Bedeutung zu.

„Vor allem, finde ich es auch wichtig, es gibt Kunden, die kaufen das und (.) was ich letztens von einem Mitarbeiter gehört habe, der war dann irgendwo einkaufen und hat dort eine Kundin getroffen, die genau das Geldtascherl gehabt hat, was er gemacht hat. Und die Freude war natürlich überrießig und einfach, das ist das beste Lob und das beste Feedback, was man einfach haben kann. Und wenn man, man denkt sich, man kann einfach so frei sein und man wird einfach gelobt, weil es einfach gekauft wird und ja“ (IHT1:69).

3.2.3 Der Kompetenzerwerb durch kreative Tätigkeiten

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf den Kompetenzen, die durch kreative Tätigkeiten erworben werden. Die Einteilung erfolgt nach Roths Kompetenzen in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Auffallend ist, dass vor allem Selbstkompetenz durch kreative Arbeiten entsteht.

3.2.3.1 Selbstkompetenz

Im Kapitel Selbstkompetenz werden alle Aussagen zusammengefasst, die auf das Erreichen von Selbstkompetenz durch künstlerisch-kreative Tätigkeiten hinweisen.

Selbstständigkeit und Verantwortung

Vier Befragte sind sich darüber einig, dass durch kreative Tätigkeiten die Selbstständigkeit und somit auch das Verantwortungsgefühl bzw. die Eigeninitiative entwickelt werden.

„Selbstständig arbeiten. Ja. Einfach einmal nicht immer warten, dass was passiert, sondern auch viel selber ausprobieren“ (IPT2:36).

Eine Expertin geht auch davon aus, dass durch selbstständiges Arbeiten auch Selbstwirksamkeit entsteht.

„Ich mag, dass sie Selbstständigkeit lernen, dass die Verantwortung über die Arbeit, die ausgeführt wird, auch selber übernehmen. Das ist für mich ein großer Entwicklungsprozess.“

Und ich muss sagen, vielen wurde ständig gesagt: ‚Mach das, mach das, mach das und das‘ ja und durch diese Selbstständigkeit entwickeln sie so Stärken in sich auch. Das ist sehr wichtig, wie die: ‚Aha, ich kann auch was!‘ oder so, ja?“ (IPE1:23).

Das Selbstwertgefühl und ‚Vertrauen in sich selbst gewinnen‘ werden im folgenden Kapitel zum Thema.

Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl

Es besteht bei vier der Befragten Einigkeit darüber, dass das Selbstvertrauen und der Selbstwert der Jugendlichen sehr stark durch kreative Tätigkeiten gefördert werden. Es entsteht Selbstsicherheit und das Gefühl, sich selbst etwas zutrauen zu können.

„Ich glaube erst, wenn du da zwei, drei Jahre arbeitest, merkst du erst wie sehr du dich weiterentwickelst. Du baust ein Selbstwertgefühl auf und ich finde das sehr, sehr wichtig, dass das, dass es hier das gibt“ (IHT1:69).

Dies wird vor allem daran gemessen, dass Jugendliche den Mut aufbringen sich auf unterschiedliche Tätigkeiten einzulassen und dass Blockaden, die sie daran hindern, überwunden werden.

„Wie gesagt bei mir ist lernen wichtig, dass die lernen und, dass die Angst von das Lernen verlieren, ja? Dass, eigentlich das Lernen nicht direkt wie von einer Tafel ist. Dass sich trauen, auf dem Flipchart selber zum präsentieren. Das ist auch: ‚Zeig mir was du meinst‘ zum Beispiel ‚Erklär mir!‘ Und da stehen und machen es, ne? Einfach diese Scheu verlieren. Und von allem, dass die weiter lernen wollen. Das ist eigentlich meine Grundbegleitung immer von dem pädagogische her, dass man sie nicht blockiert. Dass die Blockade eigentlich abgebaut werden“ (IPE1:46).

Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entstehen für viele Befragte auch dadurch, dass Jugendliche Wirksamkeit erleben und Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen erfahren.

Fantasie, Kreativität und Vorstellungsvermögen

Durch kreative Tätigkeiten, besonders auch durch Arbeit mit unterschiedlichen Materialien, werden Kreativität und Fantasie der Teilnehmer/Teilnehmerinnen gefördert. Das geht auch mit der Erweiterung des Vorstellungsvermögens einher.

„Was ich auch gelernt habe (.), ganz wichtig, Sachen nicht sofort wegzuschmeißen. Also ich versuche daheim auch immer, aus Plastikflaschen noch irgendetwas heraus zu kriegen oder

aus Bildern noch irgendetwas Lustiges zu machen. Oder allein, genau diese Collagentechniken versuch ich daheim umzusetzen, mit Fotos oder so, dass es bunter aussieht. Also grundsätzlich solche Sachen hab ich gelernt“ (IHT1:53).

Auch Jäger und Kuckhermann sind davon überzeugt, dass kreative Tätigkeiten die Fantasie anregen, vor allem als Querdenken und Problemlösungsstrategie (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.41).

Erweiterung der Wahrnehmung

Zwei der Befragten erwähnten, dass durch kreative Tätigkeiten die Wahrnehmung gefördert wird. Ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin erklärte, dass er/sie bei der Arbeit gelernt habe, unterschiedliche Blickwinkel einer Thematik zu sehen.

„Was ich auch gelernt habe, über den Tellerrand zu schauen, also wenn es heißt, wir müssen Sachen über ein Thema collagieren, also weit aus dem Tellerrand zu schauen. Weil für den Einen, wenn man jetzt, zum Beispiel, ich weiß nicht, die Thematik Krise hernehmen und wir dazu etwas collagieren müssen. Krise auch sehr weitgehend ist, dass es auch mit anderen Sachen zu tun hat und nicht nur so Geld und Wirtschaftskrisen und Flüchtlingen und solche Problematiken, sondern dass es a sehr weit gehen kann. (.) Das hab ich auch gelernt, einfach auch über den Tellerrand hinaus zu schauen“ (IHT1:43).

Auch die Literatur bestätigt die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung, die auch mit der Entwicklung von Interpretationsfähigkeit einhergeht, durch künstlerisch-ästhetische Methoden (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.41).

Ausdrucksfähigkeit

Vier der Befragten sind sich einig, dass durch kreative Tätigkeiten auch die Ausdrucksfähigkeit gestärkt werden kann. Dies kann sprachlich, schriftlich aber auch durch kreativen Ausdruck ersichtlich werden.

„Wirklich auch Sachen so zweidimensional zu denken. Das was ich mache, so zu machen, dass es ein anderer auch versteht, oder logisch findet und wenn nicht ihm des irgendwie zu übermitteln. Ja also so ganz viele typische Arbeitssachen hab ich halt viel dazu gelernt“ (IHT1:53).

Auch in der Literatur ist eines der wesentlichen Ziele künstlerisch-ästhetischer Tätigkeiten die Entwicklung der persönlichen Äußerungs- und Ausdrucksfähigkeit (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S.41).

Kritikfähigkeit

Zwei der Expertinnen sind sich einig, dass durch künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten auch die Kritikfähigkeit gefördert wird. Dabei geht es darum, Kritik annehmen zu können und im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt zwischen dem eigenen Empfinden und den Anforderungen am Arbeitsmarkt unterscheiden zu können.

„Und dass man dann lernt, auch das umzusetzen. Und das ist ganz eine wichtige Geschichte, auch mit so einer Kritik, oder dieser Form der Reflexion umgehen zu lernen und das man sich als Person herausnimmt und sagt: ‚Okay man kann das ganz klassisch auf der Sachebene abhandeln und ich beleidig die Person nicht.‘ Und das ist manchmal eine Herausforderung, weil man das trotzdem sehr leicht persönlich nimmt. Das ist so wie in der Schule, die Zeichnung: ‚Mir gefällt es aber.‘ (lacht)“ (IHE2:36).

Diese Aussage wird auch von Jäger und Kuckhermann bestätigt. Sie betonen die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit bei kreativen Tätigkeiten (Jäger/Kuckhermann 2004, S.41).

Ausdauer und Geduld

Drei Befragte gehen davon aus, dass kreative Tätigkeiten Einfluss auf Ausdauer und Geduld haben kann. Die Aussagen beziehen sich auf den kreativen Prozess, der unterschiedlich lange dauern kann und auf die Konzentration und die Geduld, die dabei erforderlich ist.

„Geduld zu haben, also nicht dieses typische: ‚Passt jetzt mach ich das 3 Stunden und dann ist es abgehakt‘. Das funktioniert bei kreativen Sachen nicht so ganz. Manchmal geht es in einer Stunde, manchmal braucht man 5 Stunden dafür. Aber das nicht so zu planen. Das habe ich zwar versucht anzunehmen, dass das halt so ist. Das man das nicht so planen kann. Nicht abhaken kann. Ahm (..) Ja. Das hab ich gelernt“ (IHT1:43).

Zusätzlich wird auch die Geduld in dem Sinn angesprochen, angefangene Aufgaben auch zu beenden.

„Dass das ein Prozess ist. Anfangen und Beenden, ja? Das ist wichtig“ (IPE1:46).

3.2.3.2 Sozialkompetenz

Vier befragte Personen sind sich einig, dass in der Arbeit auch soziale Kompetenzen entwickelt werden. Diese zeigen sich im Umgang mit anderen Personen bzw. in der Arbeit im Team.

Eine Expertin bringt diese sozialen Kompetenzen auch in Verbindung mit sozialer Teilhabe. Sie weist allerdings darauf hin, dass soziale Teilhabe nicht nur von kreativen Tätigkeiten abhängig ist, sondern allein schon durch eine Beschäftigung erreicht wird.

„Damit auch einfach, ja, und auch angenommen zu werden. Zu wissen ich gehöre dazu. Und das ist jetzt gar nicht nur durch die Kreativität, sondern durchs Tun, überhaupt eine Arbeit zu haben, weil unsere Gesellschaft einfach so stark über Arbeit definiert. Und bei uns ist halt der Aspekt der Kreativität dabei, aber da geht es schon ganz wesentlich um das Arbeiten: ‚Ich gehör zu einer Gruppe dazu.‘ Das ist ganz wichtig“ (IHE2:32).

In der Literatur wird der Zusammenhang zwischen kreativen Tätigkeiten und Partizipation gesehen (vgl. Jäger/Kuckhermann, S.41f.). Durch kreative Tätigkeiten wird vor allem die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe geschaffen (vgl. Meis 2012a, S.18).

Eine andere Expertin beschreibt, dass Teilnehmer/Teilnehmerinnen lernen im Team zu arbeiten. Und zwei Teilnehmer/Teilnehmerinnen erwähnen auch, dass die Gruppe eine wichtige Rolle hinsichtlich sozialer Kompetenzen spiele.

„Ja wir haben Stoff, wir haben Spitzen oder so, denn ich frage denen ob sie das auch tragen würden und wenn nicht, was würden sie auch verändern. Da frag ich auch direkt nach, was sie gerne haben möchten“ (IPT1:78).

Wobei ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin diese Kompetenzen nicht auf kreative Tätigkeiten zurückführt.

„Was ich auch viel gelernt habe, was jetzt weniger mit Kreativität zu tun hat, aber einfach (.) viel mit Menschen zusammen zu arbeiten, die einfach ein bisschen anders sind. Nicht komisch anders, aber einfach, einfach auf irgendeine Art und Weise anders. Des hab ich auch gelernt“ (IHT1:53).

In der Literatur gibt es einen Zusammenhang zwischen künstlerischen Tätigkeiten und Teamfähigkeit. Jäger und Kuckhermann verweisen darauf, dass durch künstlerische Tätigkeiten Kooperations- und Teamfähigkeit, sowie „Belastungs- und Konfliktfähigkeit in der Auseinandersetzung mit divergierenden Auffassungen und Interessen, zum einen im Sinne

der Einübung von Toleranz, zum anderen aber auch als Erkennen und Durchsetzen eigener Sichtweisen und Interessen“ (Jäger/Kuckhermann, S.41f.) entstehen können.

3.2.3.3 Fachkompetenz

Es werden auch unterschiedliche Kompetenzen auf der fachlichen Ebene durch kreative Tätigkeiten gefördert. Die Antworten sind sehr unterschiedlich und werden deshalb nur aufgezählt, Übereinstimmungen gibt es nur wenige.

Des Öfteren wurde erwähnt, dass Kompetenzen im Bereich Planung und Durchführung entwickelt werden. Dazu gehört das Umsetzen von Arbeitsaufträgen, das Recherchieren zu bestimmten Themen aber auch Kenntnisse in der Produktentwicklung.

Einige waren sich drei Expertinnen darüber, dass Teilnehmer/Teilnehmerinnen ein Gespür für Ästhetik bekommen. Dies beinhaltet ein Gefühl für Farben, Formen und Gestaltung.

Drei Teilnehmer/Teilnehmerinnen erwähnten Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Kenntnisse über unterschiedliche Herstellungsverfahren wie auch Bildbearbeitungsprogramme am Computer. Auch die Geschicklichkeit und Genauigkeit hat sich bei einem Teilnehmer/einer Teilnehmerin verbessert.

Ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin äußerte sich dahin gehend, im Bereich fachlicher Kompetenzen durch die Einrichtung nichts dazu gelernt zu haben, da er/sie schon viele fachlichen Kompetenzen mitbringen konnte.

3.3 Zusammenfassung

Die Frage nach der Bedeutung von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen stellt die Hauptforschungsfrage dar. Im Großen und Ganzen lässt sich sagen, dass Kreativität große Bedeutung für die Arbeit mit erwerbslosen, jungen Erwachsenen hat. Die Literaturrecherchen stimmen weitgehend mit den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit überein. Dabei ist interessant, dass es zwei unterschiedliche Definitionen gibt, wie Kreativität verstanden werden kann. Auffallend bei den Ergebnissen der empirischen Untersuchung ist, dass vor allem Teilnehmer/Teilnehmerinnen in den Jugendprojekten Kreativität vorrangig unter dem Aspekt des persönlichen Ausdrucks sehen, während Expertinnen Kreativität eher als Problemlösungsstrategie verstehen. Von Vorteil ist, wenn beide Aspekte von Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen eine Rolle spielen. Die Arbeit wird dann als befriedigend wahrgenommen und es wird die Erfahrung gemacht, dass Kreativität nicht nur im künstlerischen Sinne gesehen werden kann, sondern auch als Problemlösungsstrategie verstanden werden kann, die auch am Arbeitsmarkt verwertbar ist. Es zeigt sich, dass die Bedeutung von Kreativität vor allem für die Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die Kreativität eher als persönlichen Ausdruck wahrnehmen, sehr groß ist, da dadurch Spaß und Befriedigung in der Arbeit empfunden werden kann. Dies ist vor allem für Jugendliche, die bisher negative Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt haben, von Wichtigkeit, um Motivation und Freude an der Arbeit erleben zu können.

Eine weitere Forschungsfrage bezieht sich auf die kreativitätsfördernden Aspekte in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen.

Dabei hat sich gezeigt, dass auch die Arbeitsweise in den Einrichtungen eine große Rolle für eine optimale Förderung von Kreativität spielt. Diesbezüglich wird sichtbar, dass eine gute Atmosphäre im Projekt die Grundlage für Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen ist. Diese entsteht vor allem dadurch, dass den Jugendlichen auf Augenhöhe, mit gegenseitigen Respekt und wenig Druck begegnet wird. Zusätzlich ist die Möglichkeit, dass Jugendliche Unterstützung in allen Lebensbereichen bekommen, wichtig um sich wohlfühlen zu können und um sich in weiterer Folge gut auf die Arbeit konzentrieren zu können.

Es hat sich herausgestellt, dass vor allem genügend Zeit, die Möglichkeit Fehler zu machen und genügend Freiraum wesentlich sind um das Explorationsverhalten der Jugendlichen angstfrei zu ermöglichen. Dabei ist anzumerken, dass die bisher genannten kreativitätsfördernden Aspekte, nicht immer für alle Persönlichkeiten passend erscheinen.

Teilnehmer/Teilnehmerinnen müssen nämlich auch ein gewisses Maß an Offenheit und Eigenständigkeit aushalten können. Dies betrifft auch den Aspekt der Zeit, der für manche Menschen, wenn Zeit reichlich zur Verfügung steht, als angenehm und kreativitätsfördernd empfunden werden kann, und für andere Menschen eher kreativitätshemmend wirken kann. Dennoch lässt sich feststellen, dass für den größeren Teil der Befragten die Faktoren Zeit, Ressourcenorientierung, Fehlerkultur, Offenheit, Unterstützung und gute Atmosphäre, wesentlich sind, damit Kreativität entwickelt werden kann.

Die Arbeitsweise in beiden Projekten ist sehr stark am Produkt orientiert. Das widerspricht auf den ersten Blick den Ergebnissen in der Literatur, wo die Wichtigkeit der Prozessorientierung betont wird. Bedenkt man jedoch, dass in diesen Projekten kreative Tätigkeiten als Maßnahmen zur Entwicklung von Kompetenzen eingesetzt werden, erscheint das in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen durchaus sinnvoll. Schließlich ist die Integration in den ersten Arbeitsmarkt das Ziel.

Das Herstellen von Produkten scheint in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen besonders interessant, da durch den Verkauf dieser Anerkennung und damit einhergehend eine Aufwertung des Selbstwertes entsteht. Kreative Tätigkeiten mit der Orientierung am Verkauf der Produkte können somit auch Teilhabe an der Gesellschaft und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglichen. Die Jugendlichen erfahren Wertschätzung der eigenen Arbeit das bekommen das Gefühl, Teil der Gesellschaft zu sein. Der Verkauf der Produkte kann so auch als Öffentlichkeitsarbeit verstanden werden, da zusätzlich Vorurteile in der Gesellschaft abgebaut werden können. Soziale und kulturelle Teilhabe entsteht so auch durch das aktive tätig sein im kreativen kulturellen Bereich.

Die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf den Einfluss kreativer Tätigkeiten auf den Kompetenzerwerb. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass durch kreative Tätigkeiten persönliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen und auch fachliche Kompetenzen entstehen können. Kreative Tätigkeiten haben vor allem einen großen Einfluss auf die Selbstkompetenz der Jugendlichen. Durch das kreative Tun entsteht Selbstwirksamkeit. Diese wirkt sich stark auf das Selbstvertrauen und den Selbstwert der Jugendlichen aus und hilft ihnen, den Mut zu finden sich auf neue Herausforderungen einzulassen. In Übereinstimmung mit der Literatur kann auf Grund der Aussagen von Teilnehmern/Teilnehmerinnen und Experten/Expertinnen festhalten werden, dass die Fantasie, Kreativität und das Vorstellungsvermögen von Jugendlichen gefördert wird. Durch kreative Tätigkeiten lernen junge Erwachsene, geduldig zu sein und sich mit Problemen auseinander zusetzen. Dies steigert die Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit wird geübt.

Zusätzlich verleiten kreative Tätigkeiten zum Perspektivenwechsel, zur Betrachtung einer Sache aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wodurch Jugendliche ein größeres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten erlangen. Dies geht auch einher mit der Schulung einer differenzierten Wahrnehmung, die sie dazu befähigt Erlebtes zu reflektieren. Die Differenzierung der Wahrnehmung kann auch den Flowzustand, wie im Kapitel Flow beschrieben, begünstigen.

Es hat sich gezeigt, dass auch soziale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit und fachliche Kompetenzen entwickelt werden.

Die Ergebnisse lassen ableiten, dass Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen große Bedeutung hat. Die pädagogische Arbeitsweise und die zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen in den beiden untersuchten Projekten erlauben den Teilnehmern/Teilnehmerinnen ein großes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Der selbstverständlich zugestandene Freiraum für persönlichen Ausdruck ermöglicht einen Zugang, der sehr stark auf die individuellen Bedürfnisse und Probleme der Jugendlichen eingeht. Dieses Gesamtkonzept ermöglicht es den Teilnehmern/Teilnehmerinnen einen Reifeprozess durchzumachen und die nötigen Kompetenzen zu erwerben, um am Arbeitsmarkt wieder Fuß fassen zu können. Die Kombination von adäquaten Rahmenbedingungen, pädagogischer Arbeitsweise und die Arbeit mit kreativen Mitteln sind ausschlaggebend für die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen.

3.4 Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, welchen Einfluss die Anwendung kreativer Mittel in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen auf deren Kompetenzerwerb hat, und inwieweit die in den untersuchten Projekten vorherrschenden Rahmenbedingungen für kreative Tätigkeiten förderlich sind. Diese zeichnen sich durch einen Freiraum für selbständiges Arbeiten, Unterstützung und Rückmeldungen der Fachtrainer/Fachtrainerinnen, gegenseitigen Respekt, Freiwilligkeit und Eigenverantwortung, positiver Fehlerkultur, Abwesenheit von Druck und das notwendige Maß an Zeit aus. Wichtigste Voraussetzung für ein gutes Gelingen der sozialpädagogischen Arbeit in solchen Maßnahmen ist jedoch die Unterstützung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen bei nicht-arbeitsrelevanten Problemen, die sie häufig aus ihrem Privatleben in die Arbeit mitbringen. Durch die Vielzahl an erlernten Kompetenzen, die durch kreative Tätigkeiten entstehen können, kann auch die Bedeutung der Kreativität in der Arbeit mit erwerbslosen Jugendlichen verdeutlicht werden.

Eine Herausforderung, die durch den Einsatz kreativen Materials entstehen kann, ist, dass die Jugendlichen sich vermehrt eine Ausbildung oder Arbeit in einem kreativen Bereich wünschen. Dazu ist anzumerken, dass der Fokus der beiden untersuchten Projekte nicht auf einer kreativen Ausbildung liegt. Er liegt darauf kreative Tätigkeiten zu nutzen, um die Entwicklung der Jugendlichen zu fördern und ihnen damit zu ermöglichen, unterschiedliche Fähigkeiten zu erlernen, die am Arbeitsmarkt von Bedeutung sind.

Um dieses Ziel klarer zu vermitteln, bedarf es Forschungen nach expliziten kreativen Methoden, sowie die Darlegung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass der Einsatz kreativer Mittel in Kombination mit den in den Projekten gegebenen Rahmenbedingungen sehr vielversprechend ist. Durch kreative Tätigkeiten entstehen vor allem auch Entwicklungsprozesse bei Jugendlichen, die eine nachhaltige Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen können. Der Bedarf ist sehr hoch, deshalb könnte die finanzielle Förderung solcher Projekte hilfreich sein um längerfristiges Planen im Projekt möglich zu machen, aber auch um Jugendlichen die Integration auf den ersten Arbeitsmarkt nachhaltig zu ermöglichen.

4. Literaturverzeichnis

AMS (2016): Übersicht über den Arbeitsmarkt. In:

http://www.ams.at/_docs/001_uebersicht_aktuell.pdf [13.11.2016].

Anastasiadis, Maria/ Heimgartner, Arno/ Sing, Eva (2011): Partizipation und Soziale Arbeit.

In: Mikula, Regina/Kittl-Satran, Helga (Hg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, S.35-50.

Arbeiterkammer Graz (2016): "Crowdworking- die Grauzone der Arbeitswelt". In: ZAK.

Zeitung der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, o. Jg., H. 9, S.6.

Arendt, Hannah (1981): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper Verlag.

Baer, Ulrich (2002): "Der Kreativität auf der Spur. So fördern Sie die Kreativität von Kindern und Jugendlichen". In: Gruppe und Spiel, o.Jg., H. 6, S. 7–8.

Beck, Ulrich (2000): Die Seele der Demokratie. Bezahlte Bürgerarbeit. In: Beck, Ulrich (Hg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 416–448.

Behrend, Olaf (2010): Jugendliche Arbeitslose aktivieren- zu was eigentlich? In: Schulheft, 35, H. 138, S. 86-101.

Bermes, Christian (2008): Arbeit, Beruf und Person. In: Jäger, Wieland/Röttgers, Kurt (Hg.): Sinn von Arbeit. Soziologische und Wirtschaftsphilosophische Betrachtung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–68.

Böhnisch, Lothar (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Bonß, Wolfgang (2001): Vergesellschaftung über Arbeit. Oder: Gegenwart und Zukunft der Arbeitsgesellschaft. In: Berger, Peter A./Konietzka, Dirk (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 331–356.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag

Brater, Michael/Büchel, Ute/Fucke, Erhard/ Herz, Gerhard (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. München: Verlag Freies Geistesleben.

Brodbeck, Karl Heinz (2000): Mut zur eigenen Kreativität. Wie wir werden, was wir sein können. Freiburg: Herder Verlag.

Christl, Michael/Köppl-Turyna, Monika/Kucsera, Dénes (2015): Das Geheimnis hinter der Rekordarbeitslosigkeit. Die wichtigste Ursache ist fehlende Qualifikation, nicht die Konjunktur. In: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2015_Agenda-Austria-Geheimnis_Rekordarbeitslosigkeit.pdf [13.11.2016].

Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Debiehl, Stefanie (2009): Handlungskonzeption Partizipation. In: Buchkremer, Hansjosef (Hg.): Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der Sozialen Arbeit. Darmstadt: WBG, S.360-363.

Dorner, Birgit (2004): Bildende Kunst. In: Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim/München: Juventa Verlag, S.83-102.

Eisner, Elliot W. (2014): Ästhetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Juventa Verlag, S.113-118.

Emmerich, Michaela (2009): Sozialer Wandel/Wertewandel 2009. In: Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der Sozialen Arbeit. Darmstadt: WBG, S. 240-243.

Frese, Michael (2008): Arbeitslosigkeit. Was wir aus psychologischer Perspektive wissen und was wir tun können. In: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2008_frese_382.pdf. [13.11.2016].

Füllsack, Manfred (2009): Arbeit. Wien: Facultas.

Galuske, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik. Element einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag.

Galuske, Michael/Rietzke, Tim (2008): Aktivierung und Ausgrenzung. Aktivierender Sozialstaat, Hartz-Reformen und die Folgen für Soziale Arbeit und Jugendberufshilfe. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 399-416.

Gardner, Howard (1996): So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

- Goleman, Daniel/Kaufman, Paul/Ray, Michael (1999): Kreativität entdecken. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Heidenspass (2016):Heidenspaß Homepage. In: <http://www.heidenspass.cc/angebote-fuer-jugendliche> [30.11.2016]
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirsch, Michael (2016): Die Überwindung der Arbeitsgesellschaft. Eine politische Philosophie der Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Hohenleitner, Ingrid/Straubhaar, Thomas (2008): Bedingungsloses Grundeinkommen und Solidarisches Bürgergeld- mehr als sozialutopische Konzepte. In: Straubhaar, Thomas (Hrsg.): Bedingungsloses Grundeinkommen und Solidarisches Bürgergeld- mehr als sozialutopische Konzepte. Hamburg: Hamburg University Press, S. 9-128.
- Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (2004): Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Jäger, Jutta/Kuckhermann, Ralf (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim/München: Juventa Verlag, S.11-82.
- Jugend am Werk (2016a): JugendamWerk Homepage. In: <http://jaw.or.at/einrichtung/s/97> [30.11.2016]
- Jugend am Werk (2016b): JugendamWerk Homepage. In: (<http://jaw.or.at/ausbildung-und-arbeit/produktionsschule.html>) [30.11.2016]
- Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (2013): Atypische Beschäftigung zwischen Prekarität und Normalität. Entwicklung, Strukturen und Bestimmungsgründe im Überblick. Berlin: edition sigma.
- Kerler, Monira (2014a): Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Ausbildung zum Beruf. Ausgangslage und Rahmenbedingungen in Österreich. In:<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo274.pdf>. [13.11.2016].
- Kerler, Monira (2014b): Die wichtigsten Maßnahmen zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit in Österreich im Kurzüberblick. In: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/FokusInfo_57.pdf. [13.11.2016].
- Keupp, Heiner (2005): Identität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München: Reinhardt, S. 804–810.

Kiesel, Andrea/Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Kieselbach, Thomas/Beelmann, Gert (2006): Psychosoziale Risiken von Arbeitsplatzverlust und Arbeitslosigkeit. Effekte und Prävention. In: Psychotherapeut, 51, H. 6, S. 452-459.

Konle-Seidl, Regina/Eichhorst, Werner (2008): Erwerbslosigkeit, Aktivierung und soziale Ausgrenzung. Deutschland im internationalen Vergleich. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2008_fes_05924.pdf. [13.11.2016].

Liebeswar, Claudia/Steiner, Karin (2014): Österreichs Strategie zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Eckdaten und Maßnahmen im Überblick. In: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo284.pdf> [13.11.2016].

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liessmann, Konrad P. (2000): Im Schweiß deines Angesichtes. Zum Begriff der Arbeit in den anthropologischen Konzepten der Moderne. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 85–107.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2008): Arbeitslosigkeit und sozialer Ausschluss. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, S. 219–236.

Macherini, Massimiliano/Salvatore, Lidia/Meierkord, Anja/Jungblut, Jean-Marie u.a. (2012): NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. In: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Hrsg.): NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxemburg: Publications v

Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1991): Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Juventa Verlag: Weinheim/München.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meis, Monas-Sabine (2012a): Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17-76.

Meis, Monas-Sabine (2012b): Verfahren in der Bildenden Kunst in der Sozialen Arbeit- verdeutlicht am Beispiel der Einzelarbeit mit Kindern. In: Meis, Mona-Sabine/Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81-109.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf, Marotzkis, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich Verlag. S.57-58.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: (Hrsg.): Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung Wiesbaden.VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.257-272.

Müller, Hans-Rüdiger (2005): Ästhetische Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Böllert, Karin (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München: Reinhardt, S. 91–105.

Nohl, Michael-Arnd (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nonnenmacher, Alexandra (2009): Ist Arbeit eine Pflicht? Normative Einstellungen zur Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit und der Einfluss des Wohngebiets. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nuissl, Ekkehard (2014): "Ist Ästhetik erlernbar? Ein Essay über Ästhetik, Reflexion, Freiheit und Widerstand". In: Magazin Erwachsenenbildung. Ästhetische Erziehung im Digitalzeitalter, o.Jg., H. 22, S.04/1-04/9.

Parlamentsdirektion (2016): Ausbildungsgesetz, Jugendbildungsgesetz, Änderung. In: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00182/imfname_498935.pdf [15.10.2016].

- Rifkin, Jeremy (2001): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena Verlag.
- Rossmann, Peter (2004): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber Verlag.
- Roth, Heinrich (1976): Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze. Wiesbaden: Springer VS.
- Schilling, Johannes (2013): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seitz, Marielle/Seitz, Rudolf (2012): Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Spannring, Reingard (2007): Jugend und Schule. Entgrenzt arbeiten, entgrenzt lernen im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. In: Knapp, Gerald/Lauerman, Karin (Hrsg.): Jugend und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S.356-386.
- Spannring, Reingard (2012): Jugend und Arbeit. Intergenerationelle Perspektiven. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras, S. 438–468.
- Statistik Austria (2015a): Arbeitslose (Internationale Definition). In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_internationale_definition/index.html [13.11.2016].
- Statistik Austria (2015b): Bevölkerung nach dem Erwerbsstatus (ILO-Konzept) und Geschlecht. In: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/index.html. [13.11.2016].
- Steiner, Karin/Voglhofer, Margit/Haydn, Franziska/Haydn, Johanna/Jakesch, Cornelia/Mosberger, Brigitte (2014): Praxishandbuch. Methoden in der Berufs- und

Arbeitsmarktorientierung von Jugendlichen. In:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Jugendliche_2-stvh.pdf
[13.11.2016].

Strawe, Christoph (1999): Arbeitslosigkeit- Krise und Chance. Ursachen, Irrwege und Lösungsmöglichkeiten. In:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Arbeitslosigkeit_strawe_2006_vortrag.pdf
[13.11.2016].

synonym.woxikon.de: kreativ. In: <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kreativ.php>, zuletzt geprüft am [30.08.2016].

Tamesberger, Dennis/Koblbauer, Christina (2015): Wie kann die NEET-Rate bzw. die Anzahl an NEET-Jugendlichen gesenkt werden? In:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_333.pdf [13.11.2016].

Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Unesco (2006): Unesco Dokumente zur kulturellen Bildung. Leitfaden für kulturelle Bildung. In: http://www.unesco.at/pdf/broschuere_kulturelle_bildung2016.pdf [21.09.2016].

Weber, Andreas/Hörmann, Georg/Heipertz, Walther (2007): Arbeitslosigkeit und Gesundheit aus sozialmedizinischer Sicht. In: <http://data.aerzteblatt.de/pdf/104/43/a2957.pdf>
[13.11.2016].

Wieselmayer, Christian (2015): Wirtschaft und Arbeitswelt im Wandel: Mitarbeiter und Unternehmen müssen flexibler werden. In: Wirtschaftsnachrichten Sonderheft der Wirtschaftsnachrichten, o.Jg., o.H., S. 4–7.

Woolfolk, Anita (2008): Pädagogisches Psychologie. München: Pearson Studium.

Wrentschur, Michael (2009): Soziale Partizipation durch Soziale Kulturarbeit: Bewältigungs- und Empowermentprozesse an Schnittstellen von Sozialer Arbeit und kulturell-ästhetischer Praxis. In: Scheipl, Josef/Rossmann, Peter/Heimgartner, Arno (Hg.): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, S.168-187.

5. Anhang

5.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Folgen von Erwerbslosigkeit. Eigene Darstellung (Weber et al. 2007, S.2960f.)	23
Abb. 2: Ressourcen und künstlerische Tätigkeiten. In Anlehnung: (Meis 2012a, S.41f.).....	57
Abb. 3: Interviewfragen hinsichtlich Forschungsfragen. Eigene Darstellung.	77
Abb. 4: Einleitungs- und Schlussfragen. Eigene Darstellung.	78
Abb. 5: Kuckartz Transkriptionsregeln. In Anlehnung: (Kuckartz 2010, S.44).	82
Abb. 6: Kategoriensystem. Eigene Darstellung.	86

5.2 Fragebogen zu den soziodemographischen Daten

Kurzfragebogen Expertinnen
1. Welchen Beruf führen Sie in der Produktionsschule aus?
2. Wie lang arbeiten Sie schon hier?
3. Welche Ausbildung haben Sie?
4. Mit wie vielen Personen arbeiten Sie zusammen?

Kurzfragebogen Teilnehmer/Teilnehmerinnen
1. Wie alt bist Du?
2. Wie lang arbeitest du schon im Beschäftigungsprojekt?
3. Was hast du schulisch/beruflich davor gemacht (Schule, Lehre, andere Ausbildung)?
4. Mit wie vielen Personen arbeitest du zusammen?

5.3 Interviewleitfaden

Expertinneninterview	
Eröffnung d. Interviews	Vielen Dank, dass Sie sich für das Interview bereit erklärt haben. Thema, Ablauf, Regeln klären: nachfragen, wenn irgendetwas unklar ist, Anonymität
Leitfrage	Bitte erzählen Sie worum es im Projekt geht?
Inhaltliche Aspekte	Beschreibung der Einrichtung, Aufzählung der Ziele, Organisation, Kriterien für die Teilhabe
Nachfragen	Welches Ziel verfolgt die Einrichtung? Wie wird das Ziel erreicht? Welche Voraussetzungen gibt es um in der Einrichtung tätig zu sein? Wie erfahren die Teilnehmer/Teilnehmerinnen von der Einrichtung?
Leitfrage	Mit welcher Zielgruppe arbeiten Sie in diesem Bereich?
Inhaltliche Aspekte	Informationen über die Zielgruppe, Alter, Biographie, Status,
Leitfrage	Worin bestehen die Aufgaben der Teilnehmer/Teilnehmerinnen?
Inhaltliche Aspekte	Beschreibung der Einrichtung, Bedeutung von Kreativität
Nachfragen	Welche Tätigkeiten im Beschäftigungsprojekt haben mit Kreativität zu tun? Inwiefern ist kreatives Geschick bei der Arbeit wichtig?
Leitfrage	Was bedeutet für Sie Kreativität in der Einrichtung?
Inhaltliche Aspekte	Bedeutung von Kreativität, (pädagogische) Rahmenbedingungen, Methodik
Nachfragen	Welchen Stellenwert hat Kreativität bei der Arbeit in der Einrichtung? Inwiefern können die Teilnehmer/Teilnehmerinnen ihre Kreativität in der Einrichtung ausleben? Wie kann Kreativität in der Einrichtung konstruktiv genutzt werden? Welche Qualifizierungsangebote für TeilnehmerInnen gibt es? Inwiefern bekommen TeilnehmerInnen Rückmeldung über ihr Wirken? Welche Aufgaben ergeben sich für die MitarbeiterInnen?

	Welche Rolle spielt Kreativität im Beschäftigungsprojekt?
Leitfrage	<p>Welches dieser beiden Zitate trifft auf die Definition, Ihrer Meinung, eher zu?</p> <p>„Kreativität wird heute meist mit kognitiven Prozessen (Problemlösungsstrategien) und kreativen „Leistungen“ in Verbindung gebracht. Als solche (im weiteren Sinne) Ideen, Verhaltensweisen, Alltagslösungen und künstlerisch-ästhetische Gestaltungen, die für die jeweiligen Produzent/Innen neu, wertvoll, befriedigend und identitätsstiftend sind“ (vgl. Theunissen 2006, S. 19 zit.n. Meis/Mies 2012, S.43).</p> <p>„Die ganzheitliche, sinnliche und zweckfreie Kreativität wird meist als Phantasie bezeichnet, die mit Vorstellungskraft, Einbildungskraft, Imaginationsfähigkeit und Intuition verbunden wird“ (vgl. Kirchner et.al. 2006 zit.n. Meis/Mies 2012, S.43).</p>
Inhaltliche Aspekte	Bedeutung von Kreativität, Sinnverständnis von Kreativität, Einfluss von Kreativität
Nachfragen	Wieso haben Sie sich für dieses Zitat entschieden?
Leitfrage	Nach welchen pädagogischen Konzepten arbeiten Sie?
Inhaltliche Aspekte	Konzept, Methodik, pädagogische Leitsätze,
Nachfragen	<p>Wie ist Ihre Arbeitsweise?</p> <p>Welche methodischen Überlegungen stehen dahinter?</p> <p>Welche Aufgaben ergeben sich für die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen?</p> <p>Inwiefern bekommen Teilnehmer/Teilnehmerinnen Rückmeldung über ihr Wirken?</p>
Leitfrage	Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Kreativität und den Tätigkeiten im Beschäftigungsprojekt?
Inhaltliche Aspekte	Methodik
Nachfrage	Welche kreativen Tätigkeiten kommen im Beschäftigungsprojekt vor?
Leitfrage	Welche Kompetenzen werden durch kreative Tätigkeiten gefördert?
Inhaltliche Aspekte	Entwicklung von sozialen, kreativen, handwerklichen, intellektuellen und reflexiven, berufliche Kompetenzen,
Nachfragen	<p>Welche Entwicklungsprozesse entstehen durch kreative Tätigkeiten?</p> <p>Inwiefern trägt die Arbeit auch zur Selbstreflexion bei?</p>

	<p>Inwieweit verändern sich durch kreative Tätigkeiten die Einstellung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen?</p> <p>Welche Kompetenzen können von den Teilnehmer/Teilnehmerinnen erlernt werden?</p> <p>Welche von diesen Kompetenzen sind später im beruflichen Leben der Teilnehmer/Teilnehmerinnen wichtig?</p>
Leitfrage	Welche Herausforderungen ergeben sich in Bezug auf Kreativität im Beschäftigungsprojekt?
Inhaltliche Aspekte	(pädagogische) Rahmenbedingungen
Nachfragen	Wo gibt es Freiraum und wo Grenzen?
Leitfrage	Welche Chancen werden durch diesen Bereich in der Einrichtung ermöglicht?
Inhaltliche Aspekte	Bedeutung von Kreativität
Nachfragen	Was sind die Unterschiede zu anderen Beschäftigungsprojekten?
Leitfrage	Was würden Sie sich für die Arbeit wünschen?
Inhaltliche Aspekte	Hinweis auf offene Thematiken, Bedeutung von Kreativität, Kompetenzerwerb
Nachfragen	<p>Wo sehen sie Änderungspotential hinsichtlich der Einrichtung?</p> <p>Welche Diskrepanzen ergeben sich zwischen Kreativität und Anforderungen am Arbeitsmarkt?</p> <p>Wo gibt es Gemeinsamkeiten?</p>
Leitfrage	Wenn Sie an die Personen denken, die Sie bis jetzt begleitet haben, inwiefern, glauben Sie, wird ihnen der Einstieg ins Berufsleben durch das Projekt erleichtert?
Inhaltliche Aspekte	Kompetenzerwerb, Bedeutung von Kreativität
Danke für das Gespräch	

TeilnehmerInneninterview	
	<p>Vielen Dank, dass Du dich für das Interview bereit erklärt hast.</p> <p>Thema,</p> <p>Ablauf,</p> <p>Regeln klären: nachfragen, wenn irgendetwas unklar ist,</p> <p>Anonymität</p>
Leitfrage	Welche Erfahrungen hast Du bisher in Bezug auf Arbeit gemacht?
Inhaltliche Aspekte	berufliche Biographie
Leitfrage	Wie bist du dazu gekommen, dass du heute in der Einrichtung bist?
Inhaltliche Aspekte	Organisation
Nachfragen	Wie hast du von der Einrichtung erfahren?
Leitfrage	Welche Aufgaben hast du im Beschäftigungsprojekt?
Inhaltliche Aspekte	Beschreibung der Einrichtung, Bedeutung der Kreativität, (pädagogische) Rahmenbedingungen
Nachfragen	<p>Welche dieser Arbeiten würdest du als kreative Tätigkeiten bezeichnen?</p> <p>Inwiefern bekommst Du Rückmeldung über Deine Arbeit?</p>
Leitfrage	Was bedeutet Kreativität für Dich im Beschäftigungsprojekt?
Inhaltliche Aspekte	Bedeutung von Kreativität, Sinnverständnis von Kreativität, (pädagogische) Rahmenbedingungen, Kompetenzen, ästhetische Erfahrung, (pädagogische) Rahmenbedingungen, Beschreibung der Einrichtung
Nachfragen	<p>Hast Du die Möglichkeit in deinem Aufgabenbereich kreativ zu sein?</p> <p>In welchen Tätigkeiten wird das bemerkbar?</p> <p>Welche Angebote gibt es, die das Augenmerk auf Kreativität legen?</p> <p>Welche nützt Du?</p> <p>Wie fühlt sich kreatives Tun an?</p>
Leitfrage	Inwiefern hast du Momente vollkommenen Glücks bei kreativen Tätigkeiten? Beschreibe kurz, die Tätigkeiten im Beschäftigungsprojekt bei denen du so gefühlt hast.
Inhaltliche Aspekte	Flow, ästhetische Erfahrung
Leitfrage	Was hast du durch kreative Tätigkeiten gelernt seit du in der Einrichtung tätig

	bist?
Inhaltliche Aspekte	Entwicklung von sozialen, kreativen, handwerklichen, intellektuellen und reflexiven, beruflichen Kompetenzen, Problemlösungsstrategien, ästhetische Erfahrung, (pädagogische) Rahmenbedingungen
Nachfragen	<p>Welche handwerklichen Fähigkeiten hast du erlernt?</p> <p>Welches Wissen hast du dir angeeignet?</p> <p>Was würdest du sagen, kannst du jetzt besser als am Anfang des Beschäftigungsprojekts?</p> <p>Inwiefern gelingt dir die Zusammenarbeit mit deinen Kollegen/Kolleginnen?</p> <p>Bringt dich kreative Arbeit auf andere Gedanken?</p> <p>In welchen Situationen fällt es dir schwer kreativ zu sein?</p> <p>In welchen Situationen kannst du besonders kreativ sein?</p> <p>Was möchtest du noch lernen?</p> <p>Mit welchen Schwierigkeiten bist du konfrontiert?</p> <p>Wie gehst du mit diesen Schwierigkeiten um?</p> <p>Welche Rolle spielen andere Personen dabei?</p>
Leitfrage	Was genau gefällt dir an der Arbeit in der Einrichtung?
Inhaltliche Aspekte	Bedeutung von Kreativität, Bedeutung des Projekts, Evaluation, Bewertung des Projekts
Nachfragen	<p>Womit beschäftigst du dich am liebsten bei der Arbeit?</p> <p>Wieso gehören diese Tätigkeiten zu deinen bevorzugten?</p> <p>Wie wichtig ist dir die Möglichkeit kreativ tätig sein zu können?</p>
Leitfrage	Was würdest du dir für deine berufliche Zukunft wünschen?
Inhaltliche Aspekte	Zukunftsperspektiven, Verbesserungsmöglichkeiten
Nachfragen	<p>Wie sind deine Zukunftsperspektiven nach Ende des Beschäftigungsprojekts?</p> <p>Welche beruflichen Ziele möchtest du gerne erreichen?</p>
Leitfrage	Was würdest du am Beschäftigungsprojekt verändern, wenn du könntest?
Inhaltliche Aspekte	Verbesserungsmöglichkeiten, Zukunftsperspektive, nachfolgende Untersuchung
Vielen Dank für das Gespräch	

5.4 Auszug einer Interviewtranskription

I: Interviewerin

T: Teilnehmer/Teilnehmerin

I: Wenn du jetzt an diese kreativen Tätigkeiten denkst, die du so machst, wie fühlt sich das für dich an, wenn du das machen kannst? [00:09:48]

T: (...) Ja. Schwierig muss ich sagen, weil (...) Ich muss sagen, ich habe echt ein Problem, so mit Kreativität, weil ich würde zum Beispiel (...) ein Preisschild machen müssen und das halt müssen farblich betonen. Und das war eh letzte Woche, wo wir das machen mussten, und ich bin da viel zu sehr mit dem Kopf dabei. Und ich bin mir total unsicher und denk mir: „Passt das? Stimmt das? Schaut das gut aus?“ hin und her und dann war ich. Ich habe 3 Stunden an dem einen Schild gearbeitet und habe gerade die Hälfte geschafft. Und dann hat die Andrea gemeint: „Okay, gehen wir einfach einmal in die Werkstatt und machen das mit Anderen und ich soll einfach dabei sein!“ Und dann habe ich das mit zwei anderen Jungs gemacht, und die haben einfach darauf los gelegt und die haben das so kopflös gemacht, so ohne nachzudenken und das ist so schnell gegangen und für mich war es zuerst so: „Wow“. Die haben nicht gefragt so „He passt das?“ oder „Kann das stimmen?“ Sie haben einfach drauf los gelegt, weil man kann das ja einfach wieder abnehmen, wenn es nicht passt, aber (...) ja also den Schritt nicht zu denken, den kriege ich nicht so ganz hin, also ich bin immer so großer Denker bei allem was ich mache, deswegen tu ich mir sehr schwer mit Collagieren generell, also mit diesen ganz, ganz, ganz kreativen Sachen. Und (...) ja sonst mit den anderen weniger kreativen Sachen, oder kleineren Sachen. Das geht dann schon gut, also da denke ich mir auch: „Das wird schon passen“, weil die Leute sind doch unterschiedlich, wenn es dem Einen nicht gefällt, gefällt es sicher dem Anderen. Und da versuche ich ein bisschen mehr loszulassen. Ja. [00:11:37].

I: (...) Also (...) Man sagt auch immer so, wenn man so kreativ arbeitet, dass man da auch so Momente von vollkommenem Glück haben kann. Hast du so etwas schon irgendwie einmal erlebt? Wenn du so etwas Kreatives gemacht hast? [00:11:54]

T: (...) Habe ich schon. Wir haben einmal vor ein paar Jahren an einer sehr großen Collage gearbeitet, die so regenbogenmäßig war. Also ganz unterschiedliche Bilder mit so

Regenbogenfarben und die Farben mussten zusammen passen. Und ich habe das mit einer, damaligen guten Freundin, die da gearbeitet hat, habe ich das gemacht (.) Und ich muss sagen, dieser Zusammenhalt und so (.) und allein, das war ein bisschen so, du hast nichts Falsches hin picken können, außer es war eine falsche Farbe. Aber du hast nichts Falsch machen können und in dem Moment war es schon, ich weiß nicht wie ich sagen soll. Bei dem, wo ich das gemacht habe, war es schon Glücksgefühl, aber dann in dem Moment wo es erst fertig war, war ich sehr, sehr viel glücklich darüber, weil ich gesehen habe so: (..) Es ist doch sehr schön geworden und es ist doch (..) ansehnlich. Es ist doch etwas geworden, es ist halt wirklich so ein Stück, was du dann fertig gemacht hast und danach bist du halt schon glücklich darüber. Ich finde auch in dem Moment, ich muss halt sagen, ich bin halt jetzt weniger der kreative Mensch, der halt so (..), ich kann es so schwer beschreiben, der halt so glücklich ist, in dem Moment, indem er es macht. Ich bin nicht so geduldig mit den Sachen, aber ich bin mehr so, wenn es fertig ist, bin ich froh, dass es irgendwie was geworden ist, sozusagen, also ja so irgendwie [00:13:29].

I: Okay. (.) Wenn du an die kreativen Tätigkeiten jetzt denkst, was hast du dadurch gelernt, durch Kreatives? [00:13:45]

T: Ja ich habe auf jeden Fall gelernt nicht die Nerven wegschmeißen. (.) Was ich auch gelernt habe, Ich darf mich nicht an andere richten. Ich muss selbst (.) das machen, was mir im Kopf schwebt, also nicht so Sachen kopieren, sondern eigene Ideen entwickeln, egal wie komisch sie sind. Was ich auch gelernt habe, über den Tellerrand zu schauen, also wenn es heißt, wir müssen Sachen über ein Thema collagieren, also weit aus dem Tellerrand zu schauen. Weil für den Einen, wenn man jetzt, zum Beispiel, ich weiß nicht, eine Thematik Krise hernehmen und wir dazu etwas collagieren müssen. Ist Krise auch sehr weitgehend ist, dass es auch mit anderen Sachen zu tun hat und nicht nur so Geld und Wirtschaftskrisen und Flüchtlingen und solche Problematiken, sondern dass es auch sehr weit gehen kann. (.) Das habe ich auch gelernt, einfach auch über den Tellerrand hinaus zu schauen. Eben das Ganze loszulassen, einfach zu tun, einfach zu versuchen, auszuprobieren. Geduld zu haben, also nicht dieses typische: „Passt jetzt mache ich das 3 Stunden und dann ist abgehackt“. Des funktioniert bei kreativen Sachen nicht so ganz. Manchmal geht es in einer Stunde, manchmal braucht man 5 Stunden dafür. Aber das nicht so zu planen. Das habe ich zwar versucht anzunehmen, dass das halt so ist. Das man das nicht so planen kann, nicht abhaken kann. (..) Ja. Das habe ich gelernt. Was ich noch in dem Kundenbereich herum viel gelernt habe, wenn Kunden

herkommen und unsere Collagensachen sehen, dann merkt man schon richtig worauf die Leute eher achten. Was ihnen eher weniger gefällt, was ihnen gut gefällt. Also man kriegt da sehr viel (.) Insiderinfos, sehr viel Feedback und kann das wiederum wertvoll umsetzen, also (.) ich glaube ich habe da ziemlich viel auch gelernt, man kann nicht nur mit zeichnen oder Bilder, man kann auch mit der Nähmaschine kreativ sein. Also man kann auch vielseitig sein, zum Beispiel, da haben wir einen Workshop gehabt im Kunsthaus. Man kann, einfach nur mit einer Nähmaschine Bilder nähen, oder Sachen rein nähen, oder (.) ahm. Ja man kann allein mit dem Faden ohne Nähmaschine kann man Sachen entwerfen zu Bildern, also man darf halt nicht nur immer auf dieses Bildliche, also aus Zeitschriften diese Bilder, man kann auch mit Muster was versuchen, mit Struktur. Da hab ich auch gelernt so vielseitig zu denken und nicht nur das Typische, Bilder und zeichnen oder ja [00:16:43].

I: Du hast gesagt, ihr habt einen Workshop im Kunsthaus gehabt, also von der Einrichtung seid ihr [00:16:46]

T: Ja wir arbeiten sehr viel mit dem Kunsthaus zusammen und, ich weiß jetzt nicht, wie man das jetzt genau nennt, vielleicht bin ich da eh falsch ein bisschen, aber wir arbeiten recht eng mit dem Kunsthaus zusammen und wenn da jetzt so gewisse Großveranstaltungen sind, wie das Big Draw? I weiß nicht ob du das kennst? Und da haben wir auch mitgearbeitet und da haben wir eben mit der Nähmaschine (.) sozusagen gezeichnet. (.) Ja, sonst arbeiten wir auch sehr viel mit dem Kunsthaus, wir haben so Kinderworkshops, wo die Kinder so Täschchen gestalten und nähen. Das ist auch immer (.) das ist immer sehr toll, wenn man da dabei ist, weil da hat man eine ganz andere Menschengruppe (.) und (.) das ist immer so, die sind dann immer so neugierig und schüchtern und so und dann erklärst du ihnen einmal alles und die legen einfach drauf los. Und manche sind dann in 2 Stunden fertig, der Andere ist in einer halben Stunde fertig und (.) es ist irgendwie ganz, ganz interessant. Also ich muss sagen, die Einrichtung grundsätzlich, es ist sehr, sehr vielseitig, weil wir doch sehr viel nach außen arbeiten. Und du ganz viele unterschiedliche Orte und Menschen und Bereiche kennen lernst. [00:17:56]

I: Und also wenn ihr mit dem Kunsthaus zusammenarbeitet, heißt das ihr macht auch Angebote, aber ihr dürft auch Angebote an, also ihr könnt auch teilhaben am Workshop, oder? [00:18:10]

T: So genau weiß ich das nicht. Ich weiß nur, dass wir Workshops im Kunsthaus machen, also wir Mitarbeiter stellen unsere Nähmaschinen hin, drüben und da kommen die Leute generell vom Kunsthaus, kommen hin. Da sind ja oft andere Veranstaltungen auch und wir sind ein Teil, dieser großen Veranstaltung. So in der Art. [00:18:29]

I: Also ich habe das am Anfang so verstanden, dass ihr im Kunsthaus einen Workshop macht, wo man mit den Nähmaschinen malen lernt? Also eher umgekehrt. Ihr lehrt das anderen? [00:18:48]

T: Ja genau. So ist es. Genau. Also das mit dem Malen ist nur ein Bereich. Wir machen auch andere Sachen mit dem Kunsthaus. Aber ja wir gehen hinüber mit unseren Mitarbeitern, mit unserem Material und es kommen ganz unterschiedliche Leute hin. Und die, die sich interessieren, setzen sich dazu, probieren aus. (..) Und wir zeigen das halt anderen. Und es gibt ganz spezielle Workshops, wie diese, also das war halt wirklich speziell für Kinder, also so Schulklassen gehen dorthin und die können das dann auch mit uns machen. Aber wir sind nur so ein Teil von dieser Veranstaltung. Da gibt es auch andere, die dann von anderen Anbietern halt sind. [00:19:33]

I: Und dieses Nähmalen? Woher könnt ihr das oder wo habt ihr das her? Gelernt? [00:19:40]

T: (.) Ja gelernt. Es ist nicht wirklich, etwas, was man lernt. Man nimmt einfach ein Papier her, ich glaube das kann man sich schwer vorstellen, man nimmt einfach ein Papier her und tut das unter die Nähmaschine und näht einfach, als würde man einen Stoff nähen. Und es gibt jetzt Leute, die nehmen das Papier her und zeichnen zuerst was drauf zum Beispiel ein Herz oder einen Stern. Und dann geht man zur Nähmaschine und versucht das nach zu nähen. Das war zum Thema BigDraw, deswegen war das so eine Sache. Bei anderen Veranstaltungen, da haben wir eben mit den Kindern gearbeitet, da haben wir auch, ganz normal, die Taschen zusammen genäht. Also das ist immer so eine Mottosache. [00:20:18]

I: Ahm. Ja gibt es sonst noch irgendwelche, also irgendwas, was dir einfällt, was du gelernt hast? Vielleicht im handwerklichen Bereich oder Wissen durch kreative Tätigkeiten? [00:20:36]

T: Also (..) durch Kreativität? Schwierig. Also ich habe ganz viele andere Sachen hier gelernt. (.) Ich war eine Zeit lang sehr gegen Nähen und habe versucht mir das anzulernen. Eine Zeit lang ist es sehr gut gegangen. Jetzt dadurch, dass ich jetzt im Shop arbeite, habe ich das ein bisschen verlernt, oder mache das jetzt nicht mehr. Aber Nähen ist eine Sache, die ich wirklich jetzt gelernt habe und die ich wirklich mitnehmen kann fürs Leben. Was ich auch gelernt habe, (.), ganz wichtig, Sachen nicht sofort wegzuschmeißen. Also ich versuch daheim auch immer, aus Plastikflaschen noch irgendetwas heraus zu kriegen oder aus Bildern noch irgendetwas Lustiges zu machen. Oder allein, genau diese Collagentechniken versuche ich daheim umzusetzen, mit Fotos oder so, dass es bunter aussieht. Also grundsätzlich solche Sachen habe ich gelernt. Was ich auch viel gelernt habe, was jetzt weniger mit Kreativität zu tun hat, aber einfach (.) viel mit Menschen zusammen zu arbeiten, die einfach ein bisschen anders sind. Nicht komisch anders, aber einfach, einfach auf irgendeine Art und Weise anders. Das habe ich auch gelernt. Ich habe auch gelernt, so Sachen wie pünktlich da zu sein, also alles was mit dem Arbeitsmarkt zu tun hat, also pünktlich da sein, Verantwortung zu übernehmen, mit Menschen umgehen zu können mit Kollegen sowie mit Kunden. Wirklich auch Sachen so zweidimensional zu denken. Das was ich mach, so zu machen, dass es ein andere auch versteht, oder logisch findet und wenn nicht ihm das irgendwie zu übermitteln. Ja also so ganz viele typische Arbeitssachen hab ich halt viel dazu gelernt. [00:22:36].

I: Würdest du sagen, dass dich kreative Arbeit auf andere Gedanken bringt? [00:22:46]

E: (...) Auf andere Gedanken. (.) Schwer zu sagen. Ich habe nie darüber nachgedacht oder hab es nicht so bewusst wahr genommen. Also ich muss sagen, wenn man so im Shop sitzt und zum Beispiel eine Stunde lang etwas collagiert und auf einmal kommt ein Kunde rein und du bist wirklich beim Collagieren voll in deinem Element. Ich wüsst jetzt nicht worüber ich nachdenke, aber du bist wirklich so bisschen eingeschlossen in deiner Blase und man merkt wirklich, wenn dann jemand reinkommt, dass du so (.) ein bisschen als würdest du gerade aufwachen. Und das wird mir immer so ein bisschen bewusst, dass das collagieren doch, (..) dir viel abverlangt beziehungsweise dir viel, (.) weiß nicht wie ich das sagen soll, aber (..) du bist halt ein bisschen in deiner eigenen Welt, irgendwie. Und wenn du dann unterbrochen wirst, merkst du so richtig: „Ah okay, ich bin eigentlich im Shop und bin eigentlich auch für die Kunden zuständig.“ Ja sozusagen. [00:24:00]

I: Mhm. In welchen Situationen fällt es dir schwerer so kreativ zu sein? [00:24:07]

T: (.) Ganz speziellen Situationen wo ich (.) weiß, wir stehen ein bisschen unter Druck, weil wir einen Auftrag haben und ich weiß, ich muss ein bisschen schneller arbeiten. Auch in Situationen, wenn es ein bestimmter Auftrag ist, wo es, wie soll ich sagen, für mich persönlich ist es ein Unterschied, ob ich was collagiere für den Shop, weil das bleibt dann da, wenn es keiner kaufen will. Auch nach zwei Monaten kann sein, dass es jemand kauft. Aber wenn es ein Großauftrag ist, dann kommt es mir ein bisschen wichtiger vor. Und dieser Gedankengang macht das ein bisschen schwieriger so, kreativ aktiv zu sein, finde ich. Ja was mir auch schwerer fällt, es ist ein Unterschied ob ich da wäre, und im Shop etwas collagiere, oder ob ich in der Werkstatt mit anderen collagiere. Weil das dieses Gefühl von Gemeinsamkeit ist doch ein bisschen leichter. Und vor allem, dort ist auch immer jemand den ich fragen kann, oder der darüber schaut und sagt: „Ja voll passt gut.“ Oder „Schau ich würde das eher so machen oder ich würde das weglassen“ und das im Shop habe ich halt nicht so. Also das ist halt bei mir so. [00:25:29]