

5 Fallstudie

»Und das Geld [...] von Technology Company oder der Technology Company Foundation... fließt in diese Projekte, unabhängig von der Themensetzung. Und wenn die sich mit kapitalismuskritischen Themen beschäftigen wollen, [...] dann sehr gerne.«

(BS_JB_94, Z. 986-988)¹

5.1 Methodik

5.1.1 Forschungsdesign: Anonymisierte Einzelfallstudie

In der vorliegenden Einzelfallstudie wird die Programmausrichtung und -umsetzung des Engagement-Programms »Micro Projects« (Programmname pseudonymisiert) untersucht, das durch eine Unternehmensstiftung finanziert wird. Das Fallstudien-Design wurde gewählt, da es sich zur Exploration neuer Untersuchungsbereiche eignet: Mit diesem Ansatz muss gerade nicht auf bisherige Fachliteratur oder empirische Daten zurückgegriffen werden (vgl. Eisenhardt 1989, S. 548f.). Mithilfe einer Fallstudie ist es möglich, einen »[...] genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist« (Fuchs-Heinritz et al. 1978, S. 181).²

Bezüglich der Fallauswahl wird dem »Auswahlverfahren« in der qualitativen Sozialforschung oftmals »keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt [...], weil das

1 Das Zitat stammt von einer Person aus dem Projektmanagement der Bildungstiftung, die mit T.C. und T.C. Foundation im Programm »Micro Projects« kooperiert; die Aussage wurde im Rahmen der für diese Studie durchgeführten Expert*innen-Interviews erhoben.

2 Die Programm-Teilnehmenden wurden nicht befragt, da das Erkenntnisinteresse auf die Akteursebene ausgerichtet war.

Besondere des Falls bereits über die Wahl des Gegenstands gegeben war« (Merkens 2012, S. 287).³ Zudem ist der Zugang zum Feld zentral, wobei »gatekeepers (Schlüsselpersonen) eine zentrale Rolle« spielen (ebd., S. 288).⁴ Dies trifft auch auf den vorliegenden Fall zu: Durch meine vorherige berufliche Tätigkeit war ein erster Feldzugang geebnet.⁵

Für Einzelfallstudien werden Fälle ausgewählt, die als »typische Fälle oder besonders prägnante oder aussagefähige Beispiele gelten« (Hartfiel 1982, S. 160). Die Fallauswahl folgt dem »Theoretical Sampling« (Lamnek 2016, S. 299), dem »die Überlegung zugrunde[liegt], daß es zur Entwicklung einer Theorie ausreicht, wenn jeweils ein Fall bekannt wird, der von der bisherigen vorläufigen Theorie abweicht« (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 150; zit.n.: Lamnek 2016, S. 299). Die Auswahl eines bestimmten Falles soll ermöglichen, »die theoretischen Konzepte des Forschers komplexer, differenzierter und profunder« zu gestalten (Lamnek 2016, S. 299).

Das Programm »Micro Projects« ist auf den ersten Blick aus der Perspektive politischer Bildung mit demokratischem Anspruch als ein paradoxer Fall zu bezeichnen: Einerseits soll dezidiert das Engagement »benachteiligter Jugendlicher« mit einem niedrigschwelligen und themenoffenen Ansatz gefördert werden (vgl. Kapitel 5.2.1), womit wichtige Innovationsbedarfe der politischen Jugendbildung aufgegriffen werden.⁶ Andererseits wird das Programm von einer CSR-Stiftung finanziert, die oftmals nah am Kerngeschäft des Unternehmens agiert (vgl. Kapitel 4.1.1, 4.2.1). Gegenüber Großkonzernen und Unternehmensstiftungen, die sich als

3 Wie Hans Merkens hinweist, »[lässt sich] [b]ei qualitativen Methoden [...] häufig die Grundgesamtheit, für die der untersuchte Fall bzw. die untersuchte Fallgruppe steht, erst im Anschluss an die Untersuchung beschreiben« (Merkens 2012, S. 291). Es wurde dementsprechend nicht systematisch geprüft, welche unternehmensnahe Stiftungen politische Bildungsprogramme für »benachteiligte Jugendliche« entwickeln. Es waren bereits Programme bekannt, die wichtige Innovationsbedarfe (wie Themenoffenheit) aufgriffen, aus verschiedenen Gründen jedoch nicht für eine Fallstudie infrage kamen (vgl. dazu Kapitel 4.3.3).

4 So stellt Merkens zur Frage der Fallauswahl fest, dass »[b]ei qualitativen Studien [...] der Anreiz für empirische Erhebungen oft darin [besteht], dass die Zugänglichkeit zu einem bestimmten Fall oder einer bestimmten Gruppe, Institution gesichert ist« (Merkens 2012, S. 288). Dementsprechend »stehen nicht bestimmte Auswahlprozeduren im Vordergrund, sondern die Auswahl wird über die Zugänglichkeit konstituiert«, welche sich auf die »Zugänglichkeit der Ereignisse, Aktivitäten oder Personen, die den Gegenstand der Untersuchung bilden sollen [...]«, bezieht (ebd.).

5 Aufgrund der absoluten Anonymisierung des Falls wird der Feldzugang nicht detailliert beschrieben.

6 Auch wenn das Engagement-Programm kein genuin politisches Bildungsprogramm ist, verspricht die Analyse des Programms einen besonderen Erkenntnisgewinn für die außerschulische politische Bildungspraxis. Denn es war schon im Vorfeld der Untersuchung bekannt, dass das Programm von einigen Programmakteuren als politische Bildung eingeordnet wird (vgl. Kapitel 5.2.4.3), womit auch die Frage bezüglich des Selbstverständnisses politischer Bildung berührt ist.

Bildungsakteure und Beteiligungsförderer gerieren, gibt es aufgrund ihrer Wirtschaftsnähe Skepsis (vgl. u.a. Wagner 2013; Engartner 2015; Kapitel 4.2.2). Insofern ergibt sich ein widersprüchliches und damit – aus der bereits skizzierten hegemonietheoretischen Perspektive (vgl. Kapitel 3.1) – ein besonders interessantes Bild des Programms »Micro Projects«: Wie kann ein themenoffenes, ressourcenorientiertes Programm mit den Interessen eines Unternehmens verbunden werden?

Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst mehr Wissen über das Programm in Erfahrung gebracht werden. Der hier verwandte »Forschungsansatz« (Lamnek 2016, S. 285) der Fallstudie zielt dabei auf »eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren« (ders. 2005, S. 328). Es soll möglichst »ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt« gezeichnet werden und zwar dadurch, dass das Untersuchungsobjekt »nicht auf einige, wenige Variablen reduziert« wird (ders. 2016, S. 286). In der vorliegenden Studie wird dies vor allem dadurch angestrebt, dass nicht nur die Rolle der Unternehmensstiftung oder des Unternehmens bei der Programmumsetzung betrachtet werden, sondern auch die Rolle und Funktion der Kooperationspartner.

In der Regel kommen Fallstudien im Bereich der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung, weshalb im Vorfeld keine Hypothesenbildung vorgenommen wird (Prinzip der Offenheit), sondern diese das Ziel darstellt:⁷ Im Ergebnis soll die Fallstudie »Anknüpfungspunkte für folgende Studien« liefern (Schmidt 2006, S. 101). Dafür werden hier die folgenden Untersuchungsfragen zugrunde gelegt:⁸

- Welche Aufgaben und Rollen übernehmen die Unternehmensstiftung, das Unternehmen und die Kooperationspartner im Programm?
- Wie wird versucht, die Zielgruppe »benachteiligte Jugendliche« in dem Programm zu erreichen und wie wird der Fokus auf diese begründet?
- Was waren die Beweggründe für die digitale Neuausrichtung des Programms und wie wird diese umgesetzt?⁹
- Welche Bildungsziele werden aus welchen Gründen verfolgt?
- Wie werden die Teilnehmenden in dem Teamer*innen-Netzwerk an der Programmentwicklung beteiligt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Expert*innen-Interviews mit Personen geführt, die an der Programmumsetzung beteiligt sind (vgl. ausführlich Kapitel

7 Qualitative Sozialforschung wird »als Hypothesen generierendes Verfahren« (Lamnek 2016, S. 34) verstanden.

8 Eine Fallstudie als ein eigener »Forschungsansatz« (Lamnek 2016, S. 285) bietet sich insbesondere bei Fragen nach dem »warum« und »wie« an (vgl. Yin 2014, S. 10).

9 Diese Neuausrichtung des Programms wurde beim ersten Feldzugang im Vorfeld der Erhebung festgestellt.

5.1.2). Analog zu der »Typologie von Einzelfallstudien« nach Siegfried Lamnek (2016, S. 305ff.) handelt es sich vorliegend um »Typ 3«, bei dem »der Fall ein soziales Aggregat von Personen« ist (ebd., S. 309):

»[...] die Struktur der Interaktion zwischen den Mitgliedern oder den Mitgliedsgruppen der sozialen Einheit [steht] im Zentrum der Forschungsfragen. Ziel solcher Untersuchungen ist die Auffindung von Interaktionsmustern der Komponenten eines sozialen Aggregats bzw. von Organisations- und Herrschaftsmustern. Einzelfallstudien dieses Typs bestehen aus der intensiven, detaillierten Untersuchung der einzelnen Komponenten und ihrer Interaktionen, die das analytisch als geschlossen betrachtete Aggregat konstituieren.« (Ebd., S. 309f.)

Während Lamnek als Beispiele für soziale Aggregate »eine Gruppe, eine Familie oder ein Betrieb« nennt, besteht das »soziale Aggregat« in dieser Fallstudie aus ausgewählten Vertreter*innen der kollektiven Akteure,¹⁰ die an der Umsetzung des Programms »Micro Projects« beteiligt sind. Dabei konnten jedoch keineswegs alle Vertreter*innen der jeweiligen Akteure in die Untersuchung einbezogen werden, also z.B. konnten nicht alle CSR-Mitarbeiter*innen des Unternehmens, nicht alle Einrichtungen aus der Jugendarbeit oder alle Teamer*innen befragt werden, sondern nur einzelne Vertreter*innen (vgl. Kapitel 5.1.2).

Fallstudien bedürfen stets eines »maßgeschneiderte[n] Design[s]«, weshalb es auch »keinen ›one best way‹« gibt (Schmidt 2006, S. 102). Dementsprechend weist auch diese Fallstudie eine methodische Besonderheit auf: Sie geht nicht mit Methodentriangulation einher, die für Fallstudien eigentlich üblich ist (vgl. Lamnek 2016, S. 286). Es wurde (bis auf wenige Ausnahmen) ausschließlich mit den Aussagen aus den explorativen, leitfadengestützten Expert*innen-Interviews gearbeitet. Eine teilnehmende Beobachtung einer Programmveranstaltung wurde protokolliert (vgl. Gedächtnisprotokoll 2014), jedoch vor allem für den Feldzugang und die Interviewvorbereitung genutzt, und nur wenige Hinweise daraus wurden für die Fallanalyse herangezogen.

Diese eigentlich für Fallstudien untypische »mono-methodische« Herangehensweise war aufgrund der absoluten Anonymisierung der Fallstudie notwendig, die wiederum auf die politische Sensibilität des Themas zurückgeht.¹¹ So wäre die Analyse von öffentlichen und internen Materialien (wie Programm-Website, Evaluationen oder Handlungsanleitungen) der Anonymisierung entgegengelaufen.

Somit konnten Methodenfehler in der Fallstudie *nicht* über Methodentriangulation reduziert oder auch bestimmte Facetten des Falls *nicht* beleuchtet werden. Oftmals ist ein Sachverhalt aus der Perspektive von nur einer Person beleuchtet. Die Interviews beinhalten somit Informationen, die nicht durch weitere Quellen

¹⁰ Zum Begriff »kollektiver Akteur« vgl. die Ausführungen in Kapitel 5.1.2.

¹¹ Zur Einordnung des Themas als »politisch sensibel« vgl. die Ausführungen weiter unten im Text.

überprüft werden konnten. Auch konnte Programmentwicklungen, die nach der Erhebung stattfanden, nicht mehr berücksichtigt werden, da aus Vorsicht heraus nach den Interviews keine Anfragen mehr an die Interviewpartner*innen gerichtet wurden. Der Erhebungszeitraum, der im November 2013 mit ersten Vorgesprächen begann, endet im Juni 2015. Trotz dieser Einschränkungen hinsichtlich der methodischen Qualität und des Umfangs des Datenmaterials wurde die Fallstudie durchgeführt: Denn das bereits gewonnene Datenmaterial wurde als relevant genug eingeschätzt, um einen ersten Einblick in die Umsetzung eines Engagement-Programms einer Unternehmensstiftung zu gewährleisten und wichtige Hinweise für weitere Untersuchungen zu liefern.

Die monomethodische Ausrichtung der Fallstudie hängt auch mit dem im Laufe des Untersuchungszeitraums gewandelten Erkenntnisinteresse zusammen. So war das Erkenntnisinteresse anfangs (2012/13) vor allem darauf gerichtet, die Umsetzung eines innovativen, zielgruppenadäquaten Engagement-Programms, das sich an ›benachteiligte Jugendliche‹ richtet, zu untersuchen. Dieses Erkenntnisinteresse basierte auf einer vorherigen Forschungsarbeit, die zeigte, dass Themeninteressen von Jugendlichen in der politischen Bildung stärker als bisher Berücksichtigung finden müssen (vgl. Hirsch 2010). Das Programm »Micro Projects« schien geeignet, um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, da es einen sehr niedrigschwelligen Ansatz verfolgt und Jugendliche und junge Erwachsene über ein Teamer*innen-Netzwerk in die Programmgestaltung einbezieht. Mit dem Ansatz, dass Jugendliche eine eigene Projektidee umsetzen können und dafür ein eigenes Budget erhalten, schien es zudem komplett themenoffen zu arbeiten und mit einem ressourcenorientierten Ansatz anzustreben, Defizitperspektiven auf Jugendliche zu vermeiden.

Dieses eher ›wohlwollende‹ Erkenntnisinteresse wandelte sich in ein eher kritisches Erkenntnisinteresse. Grund dafür war zunächst der in Teilen sehr kritische Forschungsstand zur ›Unabhängigkeit‹ unternehmensnaher Stiftungen (vgl. Kapitel 4.1) und auch die während des Feldzugangs recht schnell gewonnene Erkenntnis, dass das Programm neu und analog zu Unternehmensinteressen ausgerichtet wird. Hinzu kam, dass ab 2011 eine Reihe von Sammelbänden erschien (vgl. Lösch/Thimmel 2011a; Bremer et al. 2013; Widmaier/Overwien 2013; Eis/Salomon 2014), die sich mit Möglichkeiten einer ›kritischen politischen Bildung‹ auseinandersetzen und dezidiert nach der Verstrickung politischer Bildung in die Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen fragen – einem Thema, das im Diskurs um politische Bildung mit ›benachteiligten Jugendlichen‹ 2012/13 (und bis heute) wenig Beachtung geschenkt wurde bzw. wird.

Ich thematisiere diesen Wandel im Erkenntnisinteresse, da er mich während des Forschungsprozesses in einen Wissenskonflikt brachte: Meinen Gatekeeper*innen und Interviewpartner*innen war ich ursprünglich vor allem mit dem Interesse an dem innovativen Ansatz von »Micro Projects« begegnet – sie gewähr-

ten mir Zutritt durch die Teilnahme an Programmveranstaltungen, vermittelten mir Kontakte und interne Materialien, nahmen sich Zeit für Interviews und waren bereit, sich in diesen Interviews mit kritischen Fragen zur Programmausrichtung auseinanderzusetzen. Sie gewährten Einblick in das Programm und in ihre Arbeitsweise und ermöglichten dadurch eine kritische Auseinandersetzung nicht nur mit der Arbeit unternehmensnaher Stiftungen im Bildungsbereich, sondern mit außerschulischer Jugendbildungsarbeit allgemein. Davon ausgehend, dass Gatekeeper*innen stets ein »Eigeninteresse« (Merkens 2012, S. 288) haben, nehme ich an, dass dies im vorliegenden Fall die positive (Außen-)Darstellung des Programms war, von dessen hoher Qualität sich die Programmacher*innen mir gegenüber überzeugt zeigten.

Da sich eine zunehmend kritische Forschungsperspektive auf das Thema entwickelte, entschloss ich mich, eine absolute Anonymisierung des Falls vorzunehmen, mithin die stärkste Form der Anonymisierung. Die Entscheidung dazu wurde auch dadurch befördert, dass bei den Vorrecherchen deutlich wurde, dass mit der Anonymisierung eine Freigabe der Interviews durch die Presseabteilung des Unternehmens (und damit ein ggf. langwieriger Freigabe-Prozess mit offenem Ausgang) vermieden werden konnte. Absolute Anonymisierung bedeutet, dass nicht nur personenbezogene Daten einer Pseudonymisierung unterzogen wurden (wie bei der faktischen Anonymisierung, vgl. Kretzer 2013, S. 5), die eine »Reidentifizierung einer interviewten Person« erschweren bzw. verunmöglichen soll (ebd.), sondern es wurden auch Daten maskiert, paraphrasiert oder gelöscht, um die Befragten zu schützen.¹² Somit muss bei der absoluten Anonymisierung »eine Minderung des wissenschaftlichen Analysepotenzials« hingenommen werden (ebd., S. 6).

In der Fallstudie zu »Micro Projects« wurden folglich nicht nur Namen und soziodemografische Daten der Interviewten anonymisiert, sondern auch Namen der beteiligten Institutionen, des Programms, Programmformate usw. pseudonymisiert sowie Informationen z.T. verfremdet. In der Forschungsliteratur finden sich kaum Hinweise zur absoluten Anonymisierung einer Fallstudie – dies mag daran liegen, dass diese selten zur Anwendung kommt,¹³ da das Verfremdungsverfahren sehr aufwändig ist und wichtige Hintergrundinformationen weggelassen werden müssen (vgl. Yin 2014, S. 197f.).¹⁴ Gerade letzteres widerspricht eigentlich dem wissenschaftlichen Ideal einer systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Analyse.

12 In Orientierung am Quali-Service werden in dieser Studie »[z]u den sensiblen und damit schützenswerten Daten« gezählt: Personen-, Orts-, Straßenamen, Bundesländer, Institutionen, Berufsangaben, Bildungsabschlüsse, Zeitangaben sowie »[i]ndirekte, aber spezifische Kontextinformationen« (Kretzer 2013, S. 5).

13 So betont z.B. Yin: »anonymity is not to be considered a desirable choice« (Yin 2014, S. 197).

14 Auch geht ein Verlust an Anschaulichkeit mit der Anonymisierung einher, die in einer Fallstudie üblicherweise gerade angestrebt wird.

Wenn auch selten angewandt und mit den genannten Nachteilen einhergehend, sind weitgehende Anonymisierungsmaßnahmen als notwendig zu betrachten, wenn es sich um ein kontroverses Thema handelt (vgl. ebd., S. 197): »Anonymity then serves to protect the real case and its real participants.« (Ebd.) Der hier eingeschlagene Weg der absoluten Anonymisierung erlaubt es schließlich, die Interviewdaten frei zu benutzen und zu interpretieren: Es »erübrigen sich alle rechtlich-ethischen Bedenken«, da »jeglicher Personenbezug und somit jede Möglichkeit der Re-Identifizierung ausgeschlossen werden kann« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 90).

Das Thema der Fallstudie ist dabei als kontrovers und politisch sensibel einzuordnen, da eine Ausrichtung der gemeinnützigen Stiftungstätigkeiten, z.B. an Unternehmens- und Eigentümer*innen-Interessen, politisch umstritten ist und den steuerrechtlichen Status der Gemeinnützigkeit (zunächst in der öffentlichen Debatte) infrage stellen kann. Das Programm »Micro Projects« ist Teil einer CSR-Strategie, die zwar offiziell der Imageaufbesserung der jeweiligen Unternehmen dient, mit denen die Stiftungen verbunden sind, die aber gleichzeitig stets als Win-win-Situationen kommuniziert wird: Das Unternehmen pflegt z.B. sein Image, die Gesellschaft erhält dafür aber z.B. zusätzliche finanzielle Mittel, kulturelle Güter etc., die sonst nicht für sie bereitstünden. Eine wie auch immer geartete kritische Forschung – wie die vorliegende, die die These des Win-win aus einer herrschaftskritischen Perspektive hinterfragt – ist somit erschwert.

Obwohl die Anonymisierung also mit einem Datenverlust einhergehend, ermöglichte sie die Interviews, die aufgezeichnet und transkribiert werden konnten, und damit eine gute Datenbasis liefern. Weiterhin ermöglichte sie eine kritische Analyse, ohne sich auf ein langwieriges Freigabeverfahren einlassen zu müssen. Auf die Interviews als Datenbasis ist man in der Forschung zu privaten Bildungsakteuren (wie zu Stiftungen und Unternehmen) besonders angewiesen, da diese in ihre internen Protokolle, Konzeptpapiere etc. keinen Einblick gewähren müssen (vgl. auch Kapitel 5.1.2).

Alternative methodische Herangehensweisen wurden aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen. So schlägt Robert K. Yin z.B. die bloße Anonymisierung der Namen als möglichen Kompromiss vor (vgl. Yin 2014, S. 197). Dies reichte in der vorliegenden Studie nicht aus, um die Interviewten ausreichend zu verfremden und damit zu schützen. Auch gibt es Studien, die die Namen von Bildungsprogrammen oder unternehmensnahen Stiftungen nicht verfremden. Diese zeichnen sich jedoch entweder durch eine eher wohlwollende Herangehensweise aus¹⁵

15 Gerber, heute Geschäftsführerin der Freudenberg Stiftung, schrieb z.B. über »[...] unternehmensnahe Stiftungen in der Bundesrepublik als Innovationsagenturen im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik am Beispiel der Freudenberg Stiftung« (Gerber 2006). Auch haben Besand et al. in ihren Evaluationen für die Robert Bosch Stiftung, die jeweils im Design der Einzelfallstudie verfasst waren, gelungen mit der faktischen Anonymisierung gearbeitet, in der nur persönliche Angaben, jedoch nicht Programm- und Organisationsnamen verfremdet werden (vgl.

oder das kritische Erkenntnisinteresse richtet sich eher auf die Programme, nicht auf die Akteure (vgl. Wolf 2010).¹⁶ Ein weitere alternative Herangehensweise, eine Mehrfall-Studie mit »cross-case analysis« (Yin 2014, S. 197), war einerseits aus Kapazitätsgründen nicht möglich, andererseits aber aufgrund des explorativen Interesses dieser Studie ohnehin nicht erstrebenswert, da dieses darauf abzielt, *einen* Fall zu durchdringen und erste Hypothesen zu einem Thema zu entwickeln.¹⁷

Die erst kürzlich veröffentlichte Studie zu stiftungsverbundenen Unternehmen von Eulerich verweist zudem auf eine weitere methodische Herangehensweise: Hier wurden Interviews als Mitschriften protokolliert und »auf die Zuhilfenahme von digitalen Aufnahmetechniken verzichtet, wodurch [...] das Vertrauen in das Projekt und die Durchführung geschaffen werden sollte« (Eulerich 2016, S. 321). Den Interviewpartner*innen wurde zudem die Möglichkeit gegeben, sowohl die Mitschriften als auch die fertigen Fallstudien einzusehen und es wird auf einen Abstimmungsprozess hingewiesen (vgl. ebd., S. 321f.). Entsprechend mussten auch die Stiftungsnamen in der qualitativen Fallstudie, in der u.a. Stiftungsstrukturen analysiert wurden, nicht verfremdet werden (vgl. Eulerich 2016). Dieser Ansatz hat zweifelsohne höchstrelevante Informationen zutage gefördert, geht jedoch mit dem Nachteil der Autorisierung und damit ggf. auch einer wohlwollenden Auswertung einher.

5.1.2 Expert*innen-Interview zur Datenerhebung

In dieser Studie wurde sich für Expert*innen-Interviews als Erhebungsinstrument entschieden, da sich diese »[f]ür alle Fragestellungen« anbieten, »für die nur be-

Besand/Fuhrmann o.J.; Besand/Birkenhauer/Lange 2013). Die Evaluationen waren Auftragsstudien und dienen als solche auch der Legitimierung der Arbeit der RBS. Die Studien kommen z.T. auch zu kritischen Einschätzungen, z.B. in Hinblick auf die Programmumsetzung und zeigten hier Verbesserungsmöglichkeiten auf. Die Beschreibung der RBS als »weltanschaulich neutrale Stiftung« wurde jedoch in den Evaluationen unhinterfragt übernommen (Besand/Birkenhauer/Lange 2013, S. 175) bzw. die Ausrichtung der RBS als Bildungsakteur stand von vornherein nicht im Erkenntnisinteresse der Evaluationen.

16 Obwohl dies z.B. bei Wolfs Untersuchung (des stiftungsfinanzierten Programms »Jugend debatiert«) der Fall war, weist Wolf eingangs darauf hin, dass »aufgrund von Restriktionen der Jugend debattiert-Projektleitung darauf verzichtet werden [musste], den der Examensarbeit beigelegten Anhang« in der Veröffentlichung beizufügen (Wolf 2011, S. VII). Darunter befinden sich u.a. sogar »Materialien für den Unterricht« (ebd.), bei denen man m.E. davon ausgehen könnte, dass diese problemlos öffentlich einsehbar sein sollten.

17 Auch ist es für das Ziel der Anonymisierung hilfreich, wenn es die Ressourcen in einem Forschungsprojekt erlauben, z.B. mehrere Repräsentant*innen einer Organisation zu befragen. So konnten in den Evaluationen von Besand et al. (die von mehrköpfigen Forschungsteams realisiert worden) mehrere Personen aus den Programm-Teams befragt werden (vgl. Besand/Birkenhauer/Lange 2013; Besand/Fuhrmann o.J.).

grenzt öffentliche Informationen vorliegen« (Hildebrandt 2015, S. 242). Dies trifft für das vorliegende Thema zu, da private Akteure auf dem Feld der politischen Bildung Teil von Governance-Strukturen sind. Mit dem Begriff »Governance« werden »neue Formen gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Regulierung, Koordinierung und Steuerung in komplexen institutionellen Strukturen« beschrieben,

»in denen meistens staatliche und private Akteure zusammenwirken. Mit ihm werden Veränderungen in der Herrschaftspraxis des modernen Staates, neue Formen der internationalen Politik sowie der Wandel von Organisationsformen und Interorganisationsbeziehungen in der öffentlichen Verwaltung, in Verbänden, in Unternehmen, in Märkten und Regionen bezeichnet.« (Benz/Dose 2010)¹⁸

Für die Erforschung von Governance-Strukturen ergeben sich bestimmte methodologische Herausforderungen für die Politikwissenschaft, da oftmals eben private Akteure beteiligt sind und sich somit

»[...] die Bedingungen für transparentes Regieren [...] verändern. Dies gilt schon deshalb, weil gegenüber privaten Akteuren nicht dieselben demokratischen Kontrollmöglichkeiten bestehen und diese auch nicht vergleichbaren Informationspflichten unterliegen wie dies für öffentliche Akteure gilt. Unter dieser Bedingung ist der Analyse von Politik etwa bei der Frage, welchen Einfluss unternehmensnahe Lobbygruppen auf Produktregulierungen besitzen, Grenzen gesetzt, wenn sie allein auf öffentlich zugängliche Quellen vertrauen muss.« (Kaiser 2014, S. 25f.)

Die generell wachsende Bedeutung von Expert*innen-Interviews kann somit in der Politikwissenschaft vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität durch Governance-Strukturen oder auch der Informalisierung von Politik betrachtet werden (vgl. ebd., S. 23-28): »Experteninterviews können hier im Einzelfall wichtige Ergebnisse liefern und [...] womöglich sogar die Identifikation fallübergreifender Muster der Informalität [erlauben]« (ebd., S. 27).

In der Politikwissenschaft wird das Expert*innen-Interview oftmals zur »Rekonstruktion von Politikprozessen« eingesetzt, wobei der »Gesprächspartner als ›Lieferant von Informationen‹ befragt« wird (ebd., S. 1). Auch wenn es nachfolgend nicht um die Analyse eines Politikprozesses geht, sondern um die Analyse der Ausrichtung und Umsetzung eines Bildungsprogramms, wird das Expert*innen-Interview dazu eingesetzt, »exklusives Wissen« zu erheben, »über das nur der Experte verfügt« (ebd., S. 5). Dieses Wissen kann wie folgt differenziert werden:

- Betriebswissen: »Kenntnisse über die organisatorischen Prozesse [...]«,

¹⁸ Dieses Zitat wurde dem Bucheinband entnommen.

- Kontextwissen: »Kenntnisse über institutionelle oder sozio-ökonomische Rahmenbedingungen [...]«,
- Deutungswissen: gibt »Auskunft [...] über subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen des Experten zu dem untersuchten Phänomen« (ebd.).¹⁹

Um welche Wissensart es sich jeweils handelt, wird durch die Zuschreibung des*der Forschers*in festgelegt (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 21). Eine Reflexion über die Wissensformen ist besonders bei der Auswertung der Interviews zu beachten: In der Analyse sollten »Bestände von Deutungswissen in den Stellungnahmen des Experten« identifiziert werden (Kaiser 2014, S. 129).

Betriebswissen ist dabei die Wissensform, die für Außenstehende schwer zugänglich ist und in Bezug auf die vorliegende Studie eine besonders zentrale Rolle spielt, da es keine Möglichkeit gibt, interne Stiftungs- und Unternehmensunterlagen einzusehen. Beim Betriebswissen, das auch als technisches Wissen und Prozesswissen verstanden werden kann, ist somit »der Grad der Exklusivität des Expertenwissens [...] am höchsten« (ebd., S. 42). Das Kontextwissen, verstanden als Kenntnisse über Rahmenbedingungen, ist ebenfalls (wie das Betriebswissen) als exklusives Wissen in der vorliegenden anonymisierten Studie zu betrachten, da es meist nicht aus anderen Quellen, wie Dokumenten, gewonnen werden kann. Beide Wissensformen weisen Überschneidungen zum Deutungswissen auf, da z.B. Hinweise der Interviewten auf wissenschaftliche Studien (wie PISA- oder Shell-Studie) oder auf gesellschaftliche Ereignisse (wie die europäische Wirtschaftskrise) als Handlungsmaximen für die Programmentwicklung und -umsetzung eine Rolle spielen. Dem explorativen Charakter der Studie und der Interviews entsprechend sollen auch Deutungen der Expert*innen eruiert werden, mithin »welche unterschiedlichen Interpretationen, Handlungsmaximen, Vorstellungen usw. im Feld bestehen« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24). Deutungswissen fließt dabei auch in das Betriebswissen der Interviewten ein, wenn diese z.B. »[...] prozessuale oder institutionelle Faktoren« erläutern (Kaiser 2014, S. 45).

In politikwissenschaftlichen Untersuchungen leitet »sich die Auswahl der Gesprächspartner vergleichsweise unkompliziert aus der Fragestellung« ab (Hildebrandt 2015, S. 243). Damit unterscheiden sich diese von »der wissenssoziologischen Tradition«, in der »die Frage nach unterschiedlichen Formen der Expertise und dem Expertenstatus detailliert diskutiert [wird] [...]« (ebd., S. 242). Da die Interviews vor allem auf die Erhebung von Informationen zielen, wird zunächst ge-

19 Kaiser bezieht sich auf Meuser/Nagel 2009b. Da er als Politikwissenschaftler die Analyse von Politikprozessen vor Augen hat, definiert er Betriebswissen als »Kenntnisse über die organisatorischen Prozesse politischer Probleme« und Kontextwissen als »Kenntnisse über institutionelle oder sozio-ökonomische Rahmenbedingungen, unter denen solche politische Problemlösungsstrategien entwickelt und implementiert werden« (Kaiser 2014, S. 5).

klärt, »welche kollektiven Akteure [...] vermutlich relevante Informationen über den Forschungsgegenstand besitzen« (ebd., S. 243). Im zweiten Schritt stellt sich dann »die Frage, welche Konflikte und unterschiedlichen Sichtweisen zwischen diesen Akteuren bestehen« und falls Konflikte bestehen, »ist es unerlässlich, jede Seite eines Konflikts zu befragen«, wobei dieser Forderung nur abhängig von »Ressourcen an Zeit und Geld« nachgekommen werden kann (ebd.). In der vorliegenden Explorationsstudie wurden deshalb Mitarbeiter*innen der Unternehmensstiftung sowie der weiteren Akteure, die maßgeblich an der Programmumsetzung mitwirken, befragt (vgl. Auswahl der Expert*innen weiter unten).

Ausgehend von der Identifikation der relevanten kollektiven Akteure wurden die einzelnen Expert*innen »über Position und Status sowie über das ihnen zugeschriebene Wissen« ausgewählt, wobei dies nicht »zwingend die höchste Hierarchieebene« (Kaiser 2014, S. 38) sein musste. Expert*innen werden als »Träger des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens« verstanden (ebd.): Ihnen können »Beurteilungen von Situationen, Positionen und Geschehnissen« entnommen werden und bei ihren Auskünften von einer »gewisse[n] Intersubjektivität« ausgegangen werden« (Lauth/Pickel/Pickel 2009, S. 168; zit.n.: Kaiser 2014, S. 38). Insofern wird »auf den Wissensvorsprung« gezielt, »der aus der privilegierten Position des Experten in einem Funktionskontext resultiert« (Meuser/Nagel 2011, S. 57).²⁰ Auch wurde bei den hier ausgewählten Expert*innen beachtet, dass diese nicht nur »über ein bestimmtes Wissen verfügen«, sondern ihr Wissen auch »in besonderem Ausmaß praxiswirksam« ist:

»ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen [strukturieren] die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise [...]. Das Expertenwissen [...] erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit.« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 13)

In den bisherigen Ausführungen wird schließlich deutlich, dass die »Zuschreibung der Expertenrolle immer durch den Forscher selbst [...] erfolgt« (Kaiser 2014, S. 39).

Einige Monate vor der Durchführung der Interviews wurde an einer mehrtägigen Veranstaltung mit Teilnehmenden des Programms »Micro Projects« teilgenommen, um sich einen Eindruck vom Programm zu verschaffen und einige Kooperationspartner kennenzulernen. Die teilnehmende Beobachtung diente vor allem dem Zweck des Feldzugangs und der Recherche für die Interviews. Es wurde hinterher ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Über meinen Kontakt ins Feld und die Projektveranstaltung fand ich meine Interviewpartner*innen für insgesamt sieben Interviews. Kriterium für die Auswahl war, dass sie den identifizierten

20 Folglich tritt »[i]m Experteninterview [...] die Person des Experten in ihrer biografischen Motiviertheit in den Hintergrund, stattdessen interessiert der in einen Funktionskontext eingebundene Akteur.« (Meuser/Nagel 2011, S. 57)

kollektiven Akteuren angehören und über die Umsetzung des Programms etwas aussagen konnten. Als kollektive Akteure, die für die Programmumsetzung relevant sind, wurden identifiziert: das Unternehmen Technology Company und die dazugehörige Unternehmensstiftung (T.C. Foundation), die Kooperationspartner aus der Jugendarbeit (die Bildungsstiftung und Einrichtungen aus dem Bereich der Jugendarbeit) und das Teamer*innen-Netzwerk (Teamer*innen sind junge Erwachsene und Jugendliche, die u.a. Workshops für Teilnehmende im Programm organisieren).

Aufgrund der Anonymisierung können die exakte Position und die Auswahl der Expert*innen an dieser Stelle nur sehr eingeschränkt transparent gemacht werden, da die Personen über die Angabe von Funktionen identifizierbar wären. Die Wahl der befragten Mitarbeiter*innen aus der Unternehmensstiftung, dem Unternehmen und der Bildungsstiftung ergab sich aus ihrem jeweiligen Funktionsbereich (analog zum oben beschriebenen »Expert*innen-Begriff«). Aufgrund des explorativen Charakters der Studie und begrenzter Ressourcen konnten Vertreter*innen von nur zwei Einrichtungen aus der Jugendarbeit befragt werden. Diese wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, wobei darauf geachtet wurde, dass diese aus unterschiedlichen Bundesländern stammen. Das Interview im Teamer*innen-Netzwerk wurde auf der Einschätzung geführt, dass die befragten Personen sehr aktiv sind und in viele Prozesse der Programmgestaltung Einblick haben. Diese Einschätzung beruhte auf meinem persönlich gewonnenen Eindruck nach einem Gespräch am Rande einer Veranstaltung und der Empfehlung von Personen aus dem Feld.

Über einen Zeitraum von 10 Monaten wurden im Jahr 2014 und 2015 sieben leitfadengestützte Expert*innen-Interviews durchgeführt, die rund 9 Stunden Interviewmaterial und rund 420 Seiten Transkription als Auswertungsbasis ergaben. An den Interviews nahmen (neben der Interviewerin) ein bis zwei Personen teil.²¹

Es gibt verschiedene Formen von Expert*innen-Interviews; die hier geführten wurden als »explorative Forschungsinterview[s]« geführt, die »der Informationsgewinnung über aktuelle und wenig erforschte Fragestellungen« dienen, zu denen »bisher keine gesicherten theoretischen Annahmen oder belastbare empirische Daten vorliegen« (Kaiser 2014, S. 29). Dementsprechend zielen sie darauf, »Sachverhalte zu erkunden, zu erforschen oder ausfindig zu machen« (Bortz/Döring 2002, S. 360; zit.n.: Kaiser 2014, S. 29) und damit eine »erste[...] Orientierung im Feld, [...] Schärfung des wissenschaftlichen Problembewusstseins und [...] Hypothesengenerierung« zu leisten (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 23). Die im Leitfaden des explorativen Interviews enthaltenen Untersuchungsdimensionen ergeben sich »weniger aus konzeptionellen Vorüberlegungen, sondern aus der unmittelbaren Beobachtung der Umwelt« (Kaiser 2014, S. 29).

21 Die genaue Anzahl pro Interview kann aus Gründen der Anonymisierung nicht genannt werden.

Das Experten/innen-Interview wird zwar »[o]ft [...] im Rahmen eines Methodemix [sic!] eingesetzt, z.B. in Kombination mit einer Dokumentenanalyse [...]«, jedoch kann es »auch als eigenständiges Verfahren« fungieren (Meuser/Nagel 2011, S. 57) – wie schon betont (vgl. Kapitel 5.1.1), ist das Letztgenannte in der vorliegenden Studie der Fall. Robert Kaiser warnt, dass »Untersuchungen, die sich ausschließlich auf eine Expertenbefragung stützen, durchaus kritisch zu sehen« seien (Kaiser 2014, S. 31).²² Denn wie jeder methodische Zugang weist das Expert*innen-Interview spezielle Fehlerquellen auf, wovon die meisten mit »dem Experten selbst verbunden« sind (ebd., S. 33). Dieser kann z.B. irreführende Informationen angeben oder sich sozial erwünscht äußern (vgl. ebd.). Somit ist auch das hier erhobene Betriebs- und Kontextwissen nicht als eindeutig sicher einzuordnen. Wie schon für das Forschungsdesign der Einzelfallstudie ausgeführt (vgl. Kapitel 5.1.1), wurde diese methodische Einschränkung, auf die hiermit explizit hingewiesen sei, in Kauf genommen, um überhaupt erste Informationen über den Gegenstandsbereich zu sammeln und das Ausloten relevanter Untersuchungsgegenstände zu ermöglichen.

5.1.3 Leitfaden und Interviewführung

In der Studie kam das leitfadengestützte, offene Interview zur Anwendung, das sich als geeignetes Instrument zur Erhebung von Expert*innen-Wissen etabliert hat (vgl. Meuser/Nagel 2011, S. 58). Demnach wird der Leitfaden »flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionen durch den Experten nicht zu unterbinden« (ebd.). Der Leitfaden soll also einerseits sicherstellen, »dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können« (Marotzki 2011, S. 114).

Da die Interviewten aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionsbereiche über jeweils unterschiedliches »Betriebswissen« verfügen, wurde der Leitfaden an den*die jeweilig*en Gesprächspartner*in angepasst. Für die Erstellung der Interviewleitfäden und in Vorbereitung auf die Interviews wurden öffentlich zugänglicher Materialien (Websites, Jahresberichte, Publikationen, pädagogische Anleitungen) der Programmpartner, Fachliteratur und ein Gedächtnisprotokoll (das im Anschluss an die Teilnahme an einer Projektveranstaltung erstellt wurde) ausgewertet. Das explorative Expert*innen-Interview wird »möglichst offen geführt«, da man eine »breite Palette von Informationen und Wissen erhalten« möchte (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24). Somit wird bei explorativen Interviews

22 Kaiser bezieht sich hierbei zwar auf das leitfadengestützte Expert*innen-Interview, das er dem explorativen Expert*innen-Interview gegenüberstellt, jedoch ist dieser Einwand auch beim explorativen Expert*innen-Interview zu beachten.

auf »Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der Daten [...] wenig Wert gelegt. Ziel ist eine allgemeine Sondierung im empirischen Feld.« (Ebd.)

Kaiser schlägt für die »Operationalisierung von Forschungsfragen zu Interviewfragen zwei Zwischenschritte« vor: die Festlegung von »Analysedimensionen« und daraus abgeleitete »Fragenkomplexe« (Kaiser 2014, S. 102). Als Analysedimension wurden festgelegt: Rollen der Kooperationspartner, Zielgruppen-Fokus, digitale Neuausrichtung, Bildungsziele, Teamer/innen-Netzwerk. Die Fragen waren den übergreifenden Analysedimensionen zugeordnet; nachfolgend sind einige Fragen (aus den als explorativen Forschungsinterviews geführten Interviews) als Beispiele genannt – je nach Interviewpartner*in und ihrer*seiner Zuständigkeit variierten die Fragen:

- *Werdegang (Einstiegsfrage)*
- *Aufgaben der*des jeweilig*en Experten*in und ihrer*seiner Institution im Programm:*
 - > Welche Aufgabe hat XY im Programm »Micro Projects«?
 - > Welche Denkanstöße nimmt XY aus der Kooperation mit?
- *Zielgruppenorientierung des Programms:*
 - > Warum richtet man sich an »benachteiligte Jugendliche«?
 - > Wie wird »benachteiligt« definiert/operationalisiert?
 - > Wie gelingt es, die Jugendlichen zu erreichen?
- *Entwicklung und digitale Neuausrichtung des Programms:*
 - > Was waren die Beweggründe für die Neuausrichtung?
 - > Wie wird die digitale Neuausrichtung beurteilt?
- *Bildungsziele des Programms:*
 - > Was wird unter Engagement verstanden und aus welchen Gründen wird das gefördert?
 - > Inwieweit wird »Micro Projects« als politisches Bildungsprogramm verstanden?
 - > Ist die Benachteiligung der Jugendlichen ein Thema in den Projekten?
 - > Findet eine Reflexion über die Projektthemen statt?
- *Beteiligung der Jugendlichen an der Programmentwicklung:*
 - > Wie setzt sich das Teamer*innen-Netzwerk zusammen?
 - > Welche Aufgaben und Entscheidungskompetenzen haben die Teamer*innen?

Aufgrund der Verfremdung der Fallstudie können die Interviewsituationen an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben werden. In der Regel haben die Interviews vor Ort in den Institutionen oder in Cafés in der Nähe von Terminen der befragten Personen stattgefunden. Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt, da es bei telefonischen Interviews »nur sehr begrenzt« möglich ist, »eine Vertrauensbasis«

herzustellen, »die nötig ist, um politisch sensible Informationen zu erhalten« (Hildebrandt 2015, S. 246). Ungefähr die Hälfte der befragten Personen hatte ich zuvor schon einmal persönlich gesprochen. Die Befragten haben vor den Interviews Informationen zum Forschungsprojekt und eine Interviewvereinbarung erhalten, in der die Anonymisierung und Verfremdung der Daten zugesichert wurde. Meinem Eindruck nach brachte die Anonymisierung für die Interviewsituation den Vorteil mit sich, dass die Interviewten freier reden konnten. So haben sich einige Befragte während der Interviews rückversichert, ob wirklich anonymisiert wird.

Im Interview wurde z.T. auch mit konfrontativen Fragen gearbeitet, da insbesondere auch Deutungswissen der Experten/innen zu einigen kritischen Aspekten erhoben werden sollte – wie z.B. dem Fokus auf eine einseitige Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsförderung. Dabei war das Argument von Robin Celikates leitend, dass für die Weiterentwicklung kritischer Gesellschaftstheorie das Anknüpfen an Rechtfertigungspraktiken zentral ist.²³ Der Wert von konfrontativen Fragen ist umstritten, da unklar sei, »welche Qualität die auf diese Art produzierten Daten besitzen« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 91). Die Befragten sollen sich in einem Interview nicht unwohl fühlen (vgl. ebd.). Sie können Misstrauen bei der*dem Interviewt*en schüren und bewirken, dass die Person eher verschlossen reagiert. Auch ist zu beachten, dass der*die Forscher*in bestenfalls den Feldzugang nicht verliert und insofern das Wohlwollen der Interviewten nicht aufs Spiel setzt.

Die Erfahrung mit solchen Fragen in den für diese Untersuchung geführten Interviews ist ambivalent: Eine interviewte Person, die mit einem kritischen Statement aus der Fachliteratur konfrontiert wurde, ist in eine Verteidigungshaltung gegangen und fragte nach dem Interview, ob denn die gesamte Dissertation vor Veröffentlichung gelesen und freigegeben werden dürfe. Die Antwort der Person auf die konfrontative Frage im Interview war jedoch ausgesprochen ergiebig. Aus den Erfahrungen zu den durchgeführten Interviews ist festzuhalten, dass konfrontative Fragen besser funktionierten bei Personen, mit denen bereits vor dem Interview schon einmal persönlich gesprochen werden konnte (z.B. im Kontext einer Veranstaltung oder in einem Vorgespräch); dies war bei der besagten Person nicht der Fall. Zudem sollte diese Form der Fragen eher am Ende des Gesprächs gestellt werden (dies wurde analog zu den Empfehlungen bestehender Fachliteratur beachtet).

23 In seinem Buch »Kritik als soziale Praxis« umreißt der Soziologe Celikates »die Konzeption einer kritischen Theorie nach der pragmatischen Wende [...], die sich selbst als eine bestimmte Form der sozialen Praxis der Kritik versteht, keine epistemisch privilegierte Position für sich in Anspruch nimmt und deshalb nicht im Bruch mit den, sondern im Anschluss an die alltäglichen Praktiken der Rechtfertigung und der Kritik verfährt.« (Celikates 2012, S. 249)

5.1.4 Transkription und themenanalytische Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden komplett transkribiert, wobei alle Wörter notiert, Namen anonymisiert und einige Angaben verfremdet wurden. Die in der Fallstudie zitierten Interviewpassagen wurden für eine bessere Leserlichkeit geglättet,²⁴ sowie einige Informationen pseudonymisiert und aufgrund der absoluten Anonymisierung in einigen Fällen maskiert, gelöscht oder paraphrasiert (vgl. auch Ausführungen in Kapitel 5.1.1). Für die Auswertung wurden Personen, Institutionen, Funktionen, Orte, Datumsangaben, bestimmte Programmmerkmale etc. anonymisiert.

Die Auswertung von Expert*innen-Interviews zielt »darauf, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten« (Meuser/Nagel 2011, S. 58). Die Interpretation orientiere sich

»an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen, je Interview. Demgegenüber gewinnt der Funktionskontext der Experten an Gewicht. Ihre Äußerungen werden von Anfang an im Rahmen der institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen.« (Ebd.)

In der politikwissenschaftlichen Methodenliteratur wird die Auswertung von Expert*innen-Interviews insgesamt etwas stiefmütterlich behandelt – so heißt es bei Hildebrandt schlicht, dass die Interviews in Hinblick auf »sachdienliche Informationen« ausgewertet und dann »an den entsprechenden Stellen« in der Arbeit aufgenommen werden (Hildebrandt 2015, S. 253). In dieser Arbeit wurde sich an dem von Kaiser vorgeschlagenem Auswertungsverfahren der themenanalytischen Inhaltsanalyse orientiert, mit dem die einzelnen Auswertungsschritte reflektiert und transparent gemacht werden können.²⁵ Kaiser hält das Verfahren für das »Kernziel der Identifikation und Weiterverarbeitung der in den Interviews generierten Informationen am besten geeignet [...]«, es komme »mit einem geringeren Maß an Komplexität aus[...] als alternative inhaltsanalytische Verfahren« (Kaiser 2014, S. 90).

Qualitative Inhaltsanalyseverfahren zielen im Allgemeinen darauf ab, »soziale Sachverhalte« zu rekonstruieren« (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 73)²⁶ – Rekonstruktion meint hier, »die Wahrheit über bestimmte Zustände bzw. Prozesse herauszufinden« (ebd.). In der qualitativen Inhaltsanalyse geht man davon aus, dass »Ex-

24 Dies betrifft z.B. Doppelungen, Bestätigungen wie »ne« oder »ja?« am Satzende, Abkürzungen wie »ne« statt »eine«; auch wurden Füllwörter wie z.B. »halt« oder »so« gestrichen.

25 Kaiser nutzt die themenanalytische Inhaltsanalyse für qualitative Politikanalysen (vgl. Kaiser 2014).

26 Die Autoren/innen beziehen sich hier auf Gläser/Laudel 2004.

pertenwissen in der Lage ist, die Welt richtig abzubilden«; dies liegt offensichtlich quer zum interpretativ-konstruktivistischen Standpunkt, von dem aus diese Sicht »naiv erscheinen« mag (ebd., S. 72). Jedoch ist diese Annahme »funktional«, wenn man an der Gewinnung von Informationen interessiert ist (ebd.). An diesem Punkt weist die qualitative Inhaltsanalyse offensichtlich Ähnlichkeit zu quantitativen Verfahren auf, nicht umsonst werden einige Formen der Inhaltsanalyse auch im Rahmen quantitativer Verfahren eingesetzt.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass auch wenn soziale Sachverhalte rekonstruiert und damit die »Wahrheit« über bestimmte Prozesse herausgefunden werden sollen, Erkenntnis auch dabei nicht als »Abbildung der Wirklichkeit« verstanden werden sollte, die »durch das Wesen der Objekte selbst bestimmt [ist] – und nicht durch den Forscher« und es die Möglichkeit gäbe, »Wirklichkeit verzerrungsfrei« abzubilden (ebd., S. 92). Die qualitative Sozialforschung, in der die vorliegende Fallstudie verortet ist, orientiert sich an einem anderen »Erkenntnismodell« (ebd.): Es wird davon ausgegangen, dass »[d]ie soziale Welt [...] auf dem sozialen Handeln der Menschen [basiert] [...]« und es gilt, dieses Handeln als »Interpretationsleistung und die soziale Welt als Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern« zu verstehen (ebd.). Dementsprechend

»[liegt] [d]er Untersuchungsgegenstand nie einfach »vor« und muss nur noch angemessen repräsentiert werden; er muss vielmehr in seiner Bedeutung durch Interpretation erschlossen werden. [...] Weil die soziale Welt sich aus Interpretationen »zusammensetzt«, weil die Wirklichkeit immer schon das Resultat von Interpretation ist, muss Wissenschaft rekonstruktiv verfahren.« (Ebd., S. 92f.)

Insofern ist »Objektivität« auch kein Gütekriterium für qualitative Sozialforschung, Gütekriterien variieren hier vielmehr in Abhängigkeit vom jeweils angewandten Verfahren (vgl. ebd., S. 93; Lüders 2003). Ein wichtiges Gütekriterium ist dabei jedoch stets, dass die Datenerhebung und -auswertung sowie der »Verlauf des Forschungsprozesses und die Entscheidungen, die unterwegs getroffen wurden [...]«, transparent gemacht werden (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 93).

Bei der Auswertung von Expert*innen-Interviews sollte sich analog zu Kaiser an vier Hauptschritten orientiert werden:

1. »Kodierung des Textmaterials«,
2. »Zusammenführung von Interviews und die Identifikation der Kernaussagen«,
3. »Erweiterung der Datenbasis«,
4. »Theoriegeleitete Analyse und Interpretation« (Kaiser 2014, S. 99-123).

Im Rahmen der hier vorgenommenen Anonymisierung wird es nicht möglich sein, Schritt c) »Erweiterung der Datenbasis« vorzunehmen. Denn diese Erweiterung würde z.B. aus Projektevaluationen, Publikationen oder Fachaufsätzen zum Programm

bestehen und die absolute Anonymisierung verunmöglichen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Auswertungsschritte, die nachfolgend ausführlich beschrieben werden.

Tabelle 4: Auswertungsschritte

AUSWERTUNGSSCHRITTE	ERLÄUTERUNG
a) Kodierung der transkribierten Interviews	Kategorien: - Fragekomplexe aus dem Leitfaden - theoriegeleitete und textnahe Kategorien
b) Zusammenführung von Interviews und Identifikation der Kernaussagen	- Systematisierung der einzelnen Interviews nach Kategorien - Zusammenführung aller (kategorisierten) Interviews nach Kategorien
c) Theoriegeleitete Analyse und Interpretation	- Bezug zu Überlegungen aus kritisch-emanzipatorischen Gesellschafts- und Bildungstheorien (aus Kapitel 3)

Quelle: eigene Darstellung, adaptiert nach den Auswertungsschritten von Kaiser (2014, S. 99ff.)

a) Kodierung des Textmaterials

Mit der Kodierung des Textmaterials ist bei Kaiser im Wesentlichen die systematische Analyse der Interviews anhand der »Analysedimensionen«²⁷ und – da diese meist für eine Kodierung »noch zu abstrakt formuliert sind« – Fragekomplexe gemeint (Kaiser 2014, S. 99).²⁸ Da diese als Kategorien für die Analyse nicht ausreichen, werden analog zum »Prinzip der Offenheit der qualitativen Inhaltsanalyse [...] neue Kategorien unmittelbar aus dem vorgefundenen Material entwickel[t]« (ebd., S. 99f.). Ziel der Kodierung ist es, »alle als relevant eingestuften Passagen eines Interviews mit Hinweisen zu versehen, die bereits eine theoretische Qualität besitzen.« (Ebd., S. 100)

Die Untersuchungskategorien werden also um textnahe Kategorien erweitert und anhand dieser beiden Kategorienformen der Text systematisiert. Kaiser betrachtet das als einen »akzeptable[n] Kompromiss zwischen Offenheit und theoriegeleiteter Analyse« (ebd., S. 101). Analyseeinheiten können »einzelne Sätze, Absätze

27 Die Analysedimensionen umfassen: Rollen der Kooperationspartner, Zielgruppen-Fokus, digitale Neuausrichtung, Bildungsziele, Teamer*innen-Netzwerk (vgl. Kapitel 5.1.3).

28 Die Fragenkomplexe sind, wie Kaiser betont, bereits »aus der Rezeption der relevanten Forschungsliteratur oder doch zumindest durch konzeptionelle Überlegungen entstanden und erfüllen damit die Anforderung an eine theoriegeleitete Vorgehensweise« (Kaiser 2014, S. 103). Von daher seien sie – anders als die Analysedimensionen – »ausreichend spezifiziert, sodass sie eine sinnvolle Kodierung erlauben« (ebd.).

oder Abschnitte« des Interviews sein (ebd., S. 102). In der Regel werden Absätze kodiert, wobei »eine Absatztrennung immer dann vorgenommen wird, wenn der Experte erkennbar einen neuen Gedanken einführt« (ebd.).

b) Zusammenführung von Interviews und Identifikation der Kernaussagen

Durch die vorgenommene »kategoriale Kodierung« können Aussagen einer*s Interviewt*en, die thematisch zusammengehören, erkannt und zusammengefasst werden (ebd., S. 105-106), wobei »redundante Stellungnahmen sowie [...] Aussagen ohne erkennbaren relevanten Informationsgehalt gekürzt« werden (ebd., S. 107). Damit wird die »Chronologie des ursprünglichen Interviews aufgegeben« (ebd., S. 106). Danach sind »die Informationen aus allen Interviews, Kategorie für Kategorie« zusammenzuführen (ebd., S. 108). Mit diesem Schritt werde ersichtlich, »[...] mit welcher Wahrnehmungsperspektive einzelne Themen von mehreren Experten angesprochen wurden«, aber auch, »ob und inwieweit sich die Informationen und Einschätzungen der Experten decken oder widersprechen« (ebd.). Diese »kategoriale[...] Zusammenfassung aller Experteninterviews« ermöglicht es, Kernaussagen zu extrahieren und schafft damit die Basis für die sich anschließende theoriegeleitete Analyse (ebd.).

c) Theoriegeleitete Analyse und Interpretation

Dies meint vor allem die Analyse der Kernaussagen der Experten/innen »im Lichte der theoretischen Bezüge des Forschungsvorhabens« (ebd., S. 114). Kaiser unterscheidet die Schritte »theoriegeleitete[...] Analyse und Interpretation«, allerdings würden beide Schritte »in der Forschungspraxis ineinander übergehen« (ebd., S. 123). Bei der Ersten würde es im Wesentlichen darum gehen, »das [sic!] was wir beobachtet haben, in disziplinäre Begriffe und Konzepte zu übersetzen« (ebd., S. 115). »[Z]ur Interpretation von Experteninterviews« könne man dagegen »[g]rundsätzlich [...] keine allgemein gültigen Hinweise geben«, da die hierbei entwickelte Perspektive »naturgemäß primär von der Fragestellung des Forschungsvorhabens« abhinge (ebd., S. 123). In der theoriegeleiteten Analyse wird sich in dieser Studie auf die Begriffe und Konzepte kritisch-emanzipatorischer Gesellschafts- und Bildungstheorien bezogen, in die in Kapitel 3 eingeführt wurde. Die Ergebnisse über die Programmausrichtung und -umsetzung gilt es dann aus dieser theoretischen Perspektive abschließend einzuordnen (vgl. Kapitel 5.3).

5.2 Micro Projects

5.2.1 Rollen und Aufgaben der Hauptkooperationspartner

5.2.1.1 Über das Programm

Das Engagementprogramm »Micro Projects« wird von der Unternehmensstiftung Technology Company Foundation (T.C. Foundation) finanziert und in Kooperation mit der Bildungsstiftung umgesetzt. Es existiert seit einigen Jahren und will Jugendlichen Möglichkeiten zur Umsetzung eigener, gemeinnütziger Projektideen bieten und dabei an ihren Medieninteressen, Bedürfnissen und Themen ansetzen. Jugendliche erhalten eine Geldsumme und haben einen festgelegten, mehrmonatigen Zeitraum für die Umsetzung ihrer Projektidee zur Verfügung.

Zu den Auflagen gehört, dass mit dem jeweiligen Projekt kein Geld verdient werden darf, dass es von mehreren Personen organisiert wird und es keine geschlossenen Gruppen anspricht (vgl. JA_BK_82, Z. 617-620). Der Weg zur Projektbewilligung soll für die Jugendlichen vergleichsweise niedrigschwellig gestaltet sein: Sie können über eine Website eine kurze Email schreiben und werden dann von einer Einrichtung aus der Jugendarbeit in ihrer Nähe kontaktiert. Im Rahmen des Programms gibt es zudem weitere Projektstufen, für die sich Jugendliche bewerben und eine jeweils höhere Geldsumme erhalten können.

Das Programm hat eine große Reichweite: Es wird in mehreren europäischen Ländern und bundesweit in Deutschland durchgeführt; die Kooperationszusammenhänge sehen in jedem Land anders aus.²⁹ Zeitweise wurde ein Gremium »auf internationaler Ebene« eingerichtet, das »den Austausch der verschiedenen Micro-Projects-Länder begleitet hat« und in dem »auch über strategische Themen gesprochen« wurde (BS_JB_93, Z. 541-543). In Deutschland wird das Programm mit einem jährlichen Millionenbudget (vgl. ebd., Z. 688-691)³⁰ und in Kooperation mit Einrichtungen aus der Jugendarbeit im gesamten Bundesgebiet umgesetzt. Das Programm erreicht jedes Jahr mehrere tausend Jugendliche (vgl. ebd., Z. 111-122). Ein ranghoher Politiker hat die Schirmherrschaft übernommen.

5.2.1.2 Komplexes Kooperationsnetzwerk

Offizielle Programmpartner sind die T.C. Foundation und die Bildungsstiftung, wobei die T.C. Foundation Finanzier des Programms ist. Zu Beginn wurde das Programm jedoch von dem Unternehmen Technology Company finanziert, das mittlerweile finanziell nur durch einzelne Sponsoring-Agreements unterstützt. Wäh-

29 Es besteht zudem die Überlegung, das Programm auch auf anderen Kontinenten durchzuführen (vgl. BS_TH_43, Z. 2446-2447).

30 Die genauen Budgetzahlen wurden nicht überprüft, sondern nur in den Interviews erhoben; aufgrund der Anonymisierung werden sie hier nur als grobe Angabe wiedergegeben.

rend der Projektumsetzung werden die Jugendlichen von Jugendeinrichtungen begleitet. Diese können als die Hauptkooperationspartner für die erste Förderstufe gelten, die nachfolgend vor allem interessiert, da sich diese besonders auch an »benachteiligte Jugendliche« richtet.

5.2.1.3 T.C. Foundation: Übergeordnete Strategien

Die Unternehmensstiftung T.C. Foundation ist zwar Finanzier des Programms, spielt aber bei der alltäglichen Umsetzung des Programms in Deutschland keine so große Rolle; sie wird durch die Mitarbeiter*innen des CSR-Managements der Technology Company vertreten (vgl. Ausführungen weiter unten). Über das Budget der T.C. Foundation entscheidet der Konzern, über die Verteilung auf die einzelnen Programme entscheidet die Stiftung selbst (vgl. TC_TG_64, Z. 767-769). Die T.C. Foundation ist als CSR-Stiftung Teil der CSR-Strategie der Technology Company.

Als Finanzier beeinflusst die T.C. Foundation im Programm »Micro Projects« in Deutschland vor allem die »großen Strategien«: So hat sie zum Beispiel einen Prozess zur Vereinheitlichung der unterschiedlichen Länderprogramme initiiert und eine Einigung im »großen europäischen Partnernetzwerk [...] auf [...] Kompetenzfelder« befördert (BS_TH_43, Z. 1626-1639) (ausführlich zu den Kompetenzfeldern: vgl. Kapitel 5.2.4.2). Zudem gehört zu den Aufgaben der T.C. Foundation das Reporting, also die Erhebung von Projektdaten, z.B. Projektzahlen oder Zahlen, »wie viele Jugendliche wie viele Stunden trainiert wurden« (ebd., 1627-1629). Auch ist sie »für das ganze Thema Evaluation [...] zuständig« (ebd., 1631). Zur Generierung von Daten für die Programmevaluation wurde zum Erhebungszeitpunkt gerade ein Kompetenztest für Jugendliche eingeführt, den sie zu Projektbeginn und -abschluss absolvieren sollen (vgl. ebd., Z. 1632-1634) (ausführlich dazu: vgl. Kapitel 5.2.4.2).

»Micro Projects« wurde als Programm von Technology Company gegründet und ist mittlerweile ein gemeinsames Projekt von T.C. und T.C. Foundation (vgl. TCF_CL_23, Z. 681). »Ursprünglich« war es die »Haltung« der Stiftung, dass sie unabhängig vom Unternehmen agiert:

»[...] ihre Haltung [war]: Sie ist getrennt vom Unternehmen. Also das Unternehmen macht was immer es will, gibt der Stiftung Geld, so dass diese all die guten Sachen machen kann. [...] Ich meine, ihre super-sozialen Ziele sind die oberste Priorität, man denkt nicht über eine Unternehmens-Orientierung oder in Unternehmens-Kategorien. Man kann in Sachen investieren, die wirklich nicht mit deinem Geschäft verbunden sind.« (Ebd., Z. 683-688)

Aktuell dagegen »rückt [die Stiftung] näher an das Unternehmen« (ebd. Z. 681-682):

»Aktuell [...] wird die T.C. Foundation besser darin, mit dem Unternehmen rechtzeitig zu reden und sich wirklich zu öffnen, sodass wir [aus der T.C. Foundation;

Anmerk. v. A.H.] auch etwas tun könnten, weil es für das Unternehmen Sinn macht, auch wenn das nicht der ursprüngliche Grund gewesen ist. Davor hat sie [die T.C. Foundation; Anmerk. v. A.H.] nie auf das Unternehmen geachtet.« (Ebd., Z. 692-696)

Eine engere Bindung der Stiftung an das Unternehmen kann dabei aus Stiftungssicht auch insofern als sinnvoll erachtet werden, da auf diese Weise CSR-Themen (z.B. als soziale und ethische Themen) als Querschnittsthemen für das Unternehmen stärker mitgedacht werden könnten – bei Zuliefererkette, Personalpolitik etc.:

»Ich denke, dass Nano [Nano ist ein Produkt der Technology Company; Anmerk. v. A.H.] wirklich das Meiste davon hat und wirklich das ganze Unternehmen und die ganze Maschinerie dafür gewinnt... dann wäre es besser, wenn es [CSR; Anmerk. v. A.H.] an das Unternehmen angepasst ist.

[...] in Hinblick darauf, wie die Situation der Technology Company ist... Ich denke, es ist besser, wenn [...] jede einzelne Person in der Abteilung das [CSR-Themen; Anmerk. v. A.H.] ganz oben auf ihrer Agenda hätte... und wie sie ihren Aufgaben nachkommen... also in der Lieferkette, bei Einstellungsverfahren, in der Personalabteilung, bei neuen Marketing-Kampagnen [...] ...wie würde man arbeiten: Gibst du allen gleiche Chancen? Stellst du Leute ein, die vielleicht körperlich beeinträchtigt sind? Nimmst du Materialien, die ethisch ok sind? All diese Sachen.« (Ebd., Z. 688-702)

Eine vertiefte Analyse der Stiftungsstrukturen konnte in der Untersuchung aufgrund der Anonymisierung nicht vorgenommen werden. Im Untersuchungsprozess wurde zudem deutlich, dass die T.C. Foundation bei der praktischen Umsetzung nur eine sehr nachrangige Rolle spielt, weshalb zur Rekonstruktion des Programms nachfolgend vor allem Aussagen von Mitarbeiter*innen der Technology Company, der Bildungsstiftung und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit herangezogen werden, da diese mit der konkreten Umsetzung des Programms besser vertraut sind.

5.2.1.4 Bildungsstiftung: Pädagogische Qualität und »Übersetzer«

»Micro Projects« wird als CSR-Programm von Technology Company in den jeweiligen Ländern stets in Partnerschaft mit Organisationen durchgeführt, die »Experte« in dem jeweiligen Bereich sind (TCF_CL_23, Z. 75-77). Es sei generell wichtig, mit externen, unternehmensfernen Partnern zu arbeiten, die die jeweiligen Adressat*innen kennen, wie vonseiten der T.C. Foundation betont wird:

»Ich denke, es ist wirklich wichtig mit Partnern zu arbeiten, die nicht aus dem Unternehmen kommen und die Betroffenen kennen – also Jugendliche oder Obdachlose oder wer es jeweils ist... weil das Unternehmen hat auf jeden Fall nicht dieses ganze Knowhow.« (Ebd., Z. 748-751)

In Deutschland ist die Partnerorganisation der T.C. Foundation die gemeinnützige Bildungsstiftung, die sogar als offizieller Ausrichter des Programms fungiert. Die Bildungsstiftung verfügt über keine Eigenmittel, sondern finanziert ihre Programme ausschließlich über Mittel, die sie von Kooperationspartnern erhält.³¹ Demzufolge bringt sie auch in das Programm »Micro Projects« keine Eigenmittel ein. Das Budget, das sie erhält, wird jedes Jahr neu verhandelt (vgl. BS_TH_43, Z. 2443).

Dass die Wahl auf die Bildungsstiftung fiel, geht auf den ursprünglichen Hauptprogrammpartner, Technology Company, zurück: T.C. habe sich nach unterschiedlichen Partnern umgeschaut, aber »am Ende war es dann irgendwie doch nur die Bildungsstiftung, auf die sie kamen, die die nötige Reichweite, die fachliche Expertise hat, um ein großes Vorhaben umzusetzen« (BS_JB_93, Z. 100-104). Dies war wichtig für Technology Company, da es »von Anfang darum [ging], ein Programm zu machen [...] mit einem siebenstelligen Budget und mit einer hohen schnellen Reichweite« (ebd., Z. 104-106). Hohe Teilnehmendenzahlen haben im Programm »Micro Projects« somit von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt.

Aus Unternehmenssicht hat »Micro Projects« als CSR-Programm durch die Kooperation mit der Bildungsstiftung eine hohe Qualität erhalten: T.C. habe von der Kooperation mit der Bildungsstiftung »sehr [...] profitiert« und gelernt, wie

»glaubwürdiges gutes Unternehmensengagement aussehen [muss], damit es Jugendlichen auch entsprechend nützt. [...] was uns auch zugetragen wird, hat es [das Programm; Anmerk. v. A.H.] eine sehr, sehr hohe Qualität. Das liegt nicht zuletzt auch an der Bildungsstiftung, die einfach mit ihrer Expertise da sehr dabei unterstützend helfen [...] das Programm so auszurichten, dass wir sagen können, das [...] passt für Jugendliche. Also die haben auch die Jugendlichen-Brille auf und sie können es auch besser aufhaben, weil sie einfach aus... [...] ihrer alltäglichen Erfahrung und Arbeit heraus.« (TC_TG_64, Z. 877-885)

Die Bildungsstiftung nimmt in der Kooperation eine Rolle zwischen dem Unternehmen Technology Company und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit ein (vgl. BS_TH_44, Z. 1699):

»Also einerseits, wir sind natürlich die [...], die [...] bündeln und die koordinieren und die die Ansprechpartner sind. Und wir sind auch vor allen Dingen die, die übersetzen. Weil du natürlich... das sind komplett andere Sprachen, die da gesprochen werden.« (Ebd., Z. 1700-1706)

Die ersten Kooperationsforen mit den »Technology-Company-Leute[n]« und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit seien schwierig gewesen:

31 Dazu gehören z.B. öffentliche Einrichtungen, Unternehmen, Stiftungen, NGOs.

»[...] am Anfang – war das echt hart. Da wurden total krasse Diskussionen geführt und die Technology-Company-Leute, die sind da teilweise echt rausgegangen so: ›Oh Gott‹, weil es da um solche Diskussionen ging wie: ›Wir haben hier ein Micro-Projects-Plakat und da sind die Nano-Symbole drauf. Das geht nicht. Ich kann nicht so was in meine Jugendeinrichtung reinhängen.‹ Und die Technology-Company-Leute haben natürlich gesagt: ›Ja, aber es ist doch auch unser Geld‹ und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit haben gesagt: ›Ja, aber das können wir nicht dahinhängen. Was sagen denn die Eltern?‹ und so. Und da [...] sind so richtig Welten aufeinandergeprallt. Und mittlerweile sind das Diskussionen, die würden wir nicht mehr führen, weil es gar keinen Bedarf mehr gibt, weil Technology Company das nicht mehr machen würde.« (Ebd., Z. 1709-1722)

Mittlerweile sei das Logo zwar immer noch auf den Plakaten, aber nicht mehr so prominent wie am Anfang; zwischen den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Unternehmen habe eine »totale Annäherung« stattgefunden:

»es geht ja immer darum, inwiefern guckst du auf ein Plakat und hast auf den ersten Blick... siehst du, es geht hier (...) um ein Angebot für Jugendliche oder es geht um XY-Werbung. [...] Und ganz am Anfang [...] also die Plakate sahen echt anders aus und die Partner der Jugendarbeit [...] haben gesagt: ›Das sieht aus, als soll Jugendlichen hier XY verkauft werden. Das geht nicht so‹. Und das war gut. Also das heißt, wir gucken schon auch an manchen Stellen, dass wir die so direkt auch zusammenbringen, weil das echt manchmal sehr gut ist. Und mittlerweile ist es aber so, dass echt eine totale Annäherung stattgefunden hat und ein Riesenverständnis auch füreinander. Und das ist cool.« (Ebd., Z. 1737-1745)

Das Unternehmen hat in der Kooperation mit den Jugendträgern also gelernt, was ›geht‹ und was ›nicht geht‹ – plakative Werbung geht zum Beispiel nicht. Die Bildungsstiftung hat in diesem Annäherungsprozess zwischen Unternehmen und Einrichtungen aus der Jugendarbeit eine »Übersetzungsleistung« erbracht:

»Ich glaube, diese Übersetzungsleistung, das haben wir ganz viel gemacht. Und du brauchst es an bestimmten Stellen immer noch, dass wir auch so... ja, so ein paar Sachen abpuffern, die vielleicht von Technology Company kommen, die eigentlich dann irgendwie die Arbeit der Einrichtungen aus der Jugendarbeit direkt beeinträchtigen würde, wo wir dann echt auch sagen müssen: ›Nee, das geht jetzt irgendwie nicht.‹« (Ebd., Z. 1738-1743)

Dazu gehört z.B. auch die Diskussion über die Übernahme von Personalkosten der Einrichtungen aus der Jugendarbeit:

»wir müssen schon immer wieder rechtfertigen, warum wir pro Projekt eben nicht nur den Jugendlichen Geld geben, sondern auch den Partnern Geld geben

müssen, weil die natürlich Personalkosten haben, ist ja völlig klar. Und so was muss man halt natürlich argumentieren und das ist natürlich unsere Aufgabe.« (Ebd., Z. 1758-1762)

Zur Aufgabe der Bildungsstiftung in dieser Übersetzerrolle gehört umgekehrt auch, dass sie »die Unternehmensinteressen« gegenüber den Einrichtungen aus der Jugendarbeit »durchsetzen« muss (ebd., Z. 1762-1765). Ein solches Unternehmensinteresse ist »dieses ganze Reporting«, denn »[n]atürlich gucken Unternehmen auf Zahlen, vor allem auf kommunizierbare Zahlen. Und das ist was, was in der Jugendarbeit ja überhaupt nicht so ist [...]« (ebd., Z. 1771-1773). Auch die digitale Neuausrichtung des Programms wurde vorsichtig kommuniziert (vgl. Kapitel 5.2.3).³² Man habe »[...] dann sehr oft die Diskussion gesucht« (ebd., Z. 1785-1786).

5.2.1.5 Technology Company: Mehr als nur ein Sponsor

Bei der konkreten Umsetzung des Programms – beim »day-to-day-Business« (BS_TH_44, Z. 1652) – arbeitet die Bildungsstiftung als offizieller Programmausrichter vor allem mit dem Unternehmen Technology Company: »[...] im [...] Alltäglichen, im Alltagsgeschäft, sind wir in sehr engem Austausch mit Technology Company« (BS_JB_93, Z. 776-778). »[F]ormal« ist Technology Company nur »Sponsor des Programms« und im Rahmen eines Corporate Giving involviert (TC_TG_65, Z. 597).³³ Jedoch beschreibt der juristische Begriff des Sponsorings die Rolle des Unternehmens in der Kooperation nur unzureichend:

»wenn man so rein juristisch drauf schaut, [...] da könnte ich jetzt Schluss machen. Sagen, wir sind der Sponsor, Punkt. Aber das, was ich sagte, wir sind da sehr, sehr viel stärker drin, einfach auch in informeller Weise, weil wir die T.C. Foundation [...] in gewisser Hinsicht vertreten und wir haben da schon relativ starken Einfluss, auch wie das Programm gestaltet wird.« (Ebd., Z. 602-606)

Das CSR-Team von Technology Company ist

»Ansprechpartner auch für die Foundation [...], das heißt, wir haben da so eine gewisse Mittler-Moderations-Rolle, auch in Bezug jetzt zwischen den [...] Partnern.« (Ebd., Z. 53-54)

Dass T.C. »maßgeblichen Einfluss« auf die Programmgestaltung ausüben kann, liegt auch an der »ganzheitlichen Denkweise« der Stiftungs- und Unternehmenspolitik:

32 Bei der Neuausrichtung soll ein bestimmter Prozentsatz der Mikroprojekte der 1. Förderstufe einen digitalen Bezug haben.

33 »Corporate Giving« bezeichnet »die kostenlose Überlassung von Gütern und Leistungen des Unternehmens« (Mecking 2010, S. 372).

»wir machen jetzt keinen großen Unterschied zwischen Stiftung und Unternehmen, sondern wir versuchen, das ganzheitlich auch zu denken. Und sagen, ok, wie müsste das Programm jetzt aus einer Technology-Company-Perspektive hier auch aussehen? Und das diskutieren wir dann mit der Bildungsstiftung und [...] legen gemeinsam fest, wie wir das Programm dann auch entwickeln.« (Ebd., Z. 616-621)

Das Unternehmen bringt neben Sponsoringmitteln auch Knowhow, Kontakte und Kommunikationsmaßnahmen (Website, Flyer) ein³⁴ und betreut eine der höheren Förderstufen hauptverantwortlich.³⁵ Gerade die Rolle, die Technology Company in der Öffentlichkeitsarbeit übernimmt, wird dabei von der Bildungsstiftung sehr geschätzt:

»so ein Unternehmen, wie Technology Company, auch mit seinen Kooperationspartnern, die sie aus anderen Bereichen haben, [bringt] natürlich viel Erfahrung auch mit [...], wie man Öffentlichkeitsarbeit gestaltet und zuschneidet. [...] Also das ist auf jeden Fall ein Bereich, auf den so ein privater Partner auch noch mal einen anderen Blick drauf hat, [...] als ein öffentlicher Partner. So. Und da auch noch mal andere Erfahrungen einbringt. [...] Da ist es ein ganz wesentlicher Teil des Geschäfts, Öffentlichkeitsarbeit zu machen. [...] zum Beispiel die [...] Programm-Website bei Micro Projects wird ganz eng von Technology Company [...] bereitgestellt und die Agentur, die das macht, sehr eng begleitet von Technology Company. [...] Das hilft uns total [...].« (BS_JB_93, Z. 755-773)

Technology Company verbindet zudem ein CSR-Volunteerprogramm mit dem Engagementprogramm »Micro Projects«. Bei letztgenanntem können sich Angestellte des Unternehmens sozial engagieren: Dies ist so geregelt, dass Mitarbeiter*innen (zusätzlich zum Urlaubsanspruch) »Engagement-Tage« für »ihr privates [...], ehrenamtliches Engagement« erhalten, die sie auch im Rahmen von »Micro Projects« einsetzen können (TC_TG_65, Z. 802-819).

Die Volunteers, also die Mitarbeiter*innen, die sich in dem Volunteerprogramm engagieren, begleiten die Jugendlichen in einer der höheren Förderstufen des Programms und fungieren – neben der Bildungsstiftung – als »Ansprechpartner« für die Jugendlichen, geben ihnen Feedback und unterstützen sie (vgl. BS_TH_43, Z. 99-104). »[U]m so eine Begleitung [...] durchzuführen«, werden die Volunteers von der Bildungsstiftung »trainiert« (ebd., Z. 101). Volunteerprogramme werden in der Fachliteratur zum Corporate Volunteering u.a. als Maßnahme

34 Die T.C. Foundation bezahlt das Programm und die Technology Company »die Kommunikationsmaßnahmen« – im Rahmen von »Sponsoring Agreements« (TC_TG_65, Z. 642, 646).

35 Die höheren Förderstufen wurden hier nicht vertieft untersucht, da sie nicht im Schwerpunkt »sozial benachteiligte Jugendliche« adressieren. Zu der Problematik der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Förderstruktur des Programms: vgl. Kapitel 5.3.

zur Steigerung der Mitarbeiter*innen-Motivation diskutiert (vgl. Bartsch 2010, S. 397). Auch bei dem Volunteerprogramm, das an »Micro Projects« angebunden ist, kann das Unternehmen aus der »Mitarbeiterereinbindung« einen betrieblichen Nutzen ziehen:³⁶

»Die Mitarbeiter können sich einbringen, es erhöht die Identifikation auch mit dem Unternehmen, da hängen eine ganze Reihe eben von Punkten dran, wo man sagen kann, wenn man das entsprechend möglich macht, [...] dann hilft es indirekt dann auch dem Unternehmen, weil es motivierte Mitarbeiter hat.« (TC_TG_65, Z. 791-794)

Das Volunteerprogramm verweist damit auf neue ehrenamtlich Tätige im Bildungsbereich, die perspektivisch ggf. auch eine größere Relevanz für die politische Bildung spielen könnten. Da nachfolgend die 1. Förderstufe (die insbesondere »sozial benachteiligte Jugendliche« adressiert) im Schwerpunkt untersucht wird, wurde das Volunteer-Programm im Rahmen dieser Studie jedoch nicht näher betrachtet.

Aus Unternehmenssicht wird das ernsthafte Interesse des Unternehmens an dem Jugendprogramm daran deutlich, dass T.C. stark in die Ausgestaltung des Programms »Micro Projects« involviert ist. Das Programm diene eben nicht nur dem »Window Dressing, deswegen war uns zum Beispiel auch die Partnerschaft mit der Bildungstiftung so wichtig« (TC_TG_64, Z. 154 -155).³⁷ Man habe nicht einfach Geld gegeben und die Ausgestaltung der Förderung anderen überlassen:

»das haben wir bewusst nicht gemacht, sondern wir haben gesagt, wir wollen da auch in einer [...] leitenden Position bleiben bei dem Programm [...], weil das eben nicht etwas ist, was wir einfach irgendwo nach außen lagern wollen, damit wir darüber reden können und uns damit positionieren können, ohne dass wir uns in irgendeiner Form damit identifizieren können, sondern tatsächlich zu sagen, [...] das ist ein echtes Anliegen, das wir haben. Ähnlich wie zum Beispiel auch im Umweltbereich und so... [...] wir machen da Programme, die [...] wir glaubwürdig nach außen kommunizieren können und die eben auch geeignet sind zu zeigen, dass uns die Gesellschaft, mit der wir agieren, dass uns die nicht egal ist. Und das ist schon auch irgendwo wichtig (...) also gerade in einem umkämpften Markt. Und das ist ein... also der [...] XY-Markt ist extrem wettbewerbsintensiv, [...] gerade auch in Deutschland.« (Ebd., Z. 157-169)

36 CSR-Programme sollten möglichst einen betrieblichen Nutzen haben, vgl. Kapitel 4.1.1.

37 »Window Dressing (englisch für »Fenster dekorieren«) ist ein Anglizismus für alle Maßnahmen im Rahmen der Bilanzpolitik, die der optischen und kurzfristigen Gestaltung des Bilanzbildes vor dem Bilanzstichtag dienen und dem Bilanzleser einen möglichst günstigen Eindruck von der wirtschaftlichen Lage eines Unternehmens verschaffen sollen.« (Wikipedia 2017c)

Wie Technology Company zu seinen CSR-Strategien kommt (also z.B. zu konkreten Themen und Maßnahmen), ist dabei für die Öffentlichkeit schwer einsehbar (wie dies auch schon für die DFL Stiftung diskutiert wurde, vgl. Kapitel 4.2.1). Die Technology Company hat verschiedene CR-Gremien, auch zu einem ihrer thematischen CSR-Schwerpunkte – doch diese sind »interne Gremien«: Dementsprechend seien auch Protokolle und Präsentationen »intern« (ebd., Z. 1236, 1240-1241).

5.2.1.6 Einrichtungen aus der Jugendarbeit: Projektbegleiter

Das Programm besteht »bundesweit« aus einem »Netzwerk aus Projektpartnern«, die die »Jugendlichen, die ein Projekt umsetzen wollen, begleiten« (BS_TH_43, Z. 46-47). Darunter sind »Einrichtungen der Jugendhilfe«, »Jugendvereine« und »Verbände« sowie »Jugendmedienzentren« oder auch »einfach der klassische Jugendclub« zu finden (ebd., Z. 47-49).³⁸ Diese führen »die Erstgespräche mit den Jugendlichen«, unterstützen die Jugendlichen »im Projektmanagement« und begleiten sie »[kontinuierlich] [...] auch wirklich je nach Bedarf« (ebd., Z. 51-52).

Die Bildungsstiftung wählt die Einrichtungen nach regionaler Verteilung, Erfahrung »mit der Begleitung von Engagement-Projekten« und mit Projekt- und Medienarbeit aus (ebd., Z. 1836-1845). Eines der Kernkriterien (»Kernsachen«) bei der Auswahl ist die Zielgruppenorientierung der Einrichtungen: welche Zielgruppen sie aktuell erreichen und ob sie »Ideen« und »gute Formate« haben, um »weitere Zielgruppen« zu erreichen (ebd., Z. 1846-1849). Die Einrichtungen schließen einen Vertrag mit der Bildungsstiftung ab (vgl. JA_BK_82, Z. 1552).

Zudem werde darauf geschaut, dass die Einrichtungen unterschiedliche Kompetenzen mitbringen, sodass sie sich untereinander ergänzen und in Form eines »Peer-to-Peer-Learning« – zum Beispiel im Rahmen der mehrmals im Jahr stattfindenden Kooperationsforen – voneinander lernen können (vgl. BS_TH_43, Z. 1849-1854). Durch den Austausch und das gegenseitige Coaching entsteht auch ein Mehrwert für die Einrichtungen (vgl. ebd., Z. 1884-1886). Die Teilnahme als Einrichtung aus der Jugendarbeit bei »Micro Projects« wird jedes Jahr neu ausgeschrieben und »immer wieder auch Einzelne dann neu dazu« genommen (ebd., Z. 1874-1878). Ein »Großteil von dem Netzwerk« besteht fort, sofern »die Arbeit da gut läuft« (ebd., Z. 1876-1877).

Die Bildungsstiftung hatte sich dafür eingesetzt, dass die Einrichtungen die Jugendlichen in der Projektumsetzung begleiten – in den anderen »Micro-Projects«-Ländern ist dies nicht der Fall, in einem Land gibt es z.B. nur einen »zentralen Partner« und die Projekte werden »quasi von einer Telefonhotline begleitet« (ebd., Z. 704-707). Dieser Ansatz kam für die Bildungsstiftung nicht infrage:

38 Diese werden unter dem Begriff »Einrichtungen aus der Jugendarbeit« subsumiert.

»Und den Ansatz, haben wir von Anfang an gesagt, den tragen wir nicht mit. Das machen wir nicht, einfach auch schon, weil Jugendarbeit in Deutschland ganz anders organisiert ist als in Land XY. Also es ist halt nicht so zentralistisch. Und weil wir von Anfang an gesagt haben, dass wir hier auf individuelle Förderung setzen wollen.« (Ebd., Z. 707-710)

Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit erhalten in Deutschland auch einen Anteil an Personalkosten für die Begleitung der Jugendlichen.³⁹ Deutschland sei aufgrund des Kooperationsnetzwerkes mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit zwar »mit Abstand das teuerste Micro-Projects-Land«, jedoch habe man »richtig gute Argumente dafür, dass das so ist. Unsere Zahlen sind super.« (Ebd., Z. 1747-1749) Damit sind vor allem die abgeschlossenen Projekte der Jugendlichen gemeint:

»Also wir haben kaum Abbruchquoten. Die Projekte werden wirklich zu Ende geführt. Und ich mein, das ist natürlich eine schönere Geschichte, die du nach außen erzählen kannst, als wenn du sagst: ›Juhu, 2000 Projekte wurden angefangen und 500 wurden ab...‹. Überspitzt gesagt.« (Ebd., Z. 1754-1758)

Im Vergleich zu den anderen »Micro-Projects«-Ländern mit z.T. nur wenigen NGO-Partnern gäben »die Bildungsstiftung als wirklich großer Partner« und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit »auf lokaler Ebene« dem Programm »einen hohen legitimatorischen Wert«, da dadurch »die Basis [...] mit drin ist« (ebd., Z. 2366-2370).

Zu den Aufgaben der Projektbegleitung gehören Treffen mit den Jugendlichen, das Verfassen von Projektberichten, Abrechnungen, Recherchen für die Jugendprojekte (vgl. JA_BK_82, Z. 413-415), Unterstützung in technischen und rechtlichen Fragen und bei auftretenden Konflikten. Auch Akquise gehört zu den Zuständigkeiten (vgl. ebd., Z. 337-338). So treten die Jugendarbeiter*innen an »Schulen«, »Presse«, »Jugendvereine« heran, um

»darüber zu berichten, was Jugendliche mit Micro Projects eben machen können. Dass sie eben XY Euro Geld bekommen als Projektmittel und auch Begleitung, also Coaching [...]« (Ebd., Z. 337-341)⁴⁰

Die Einrichtungen beantragen schon zu Anfang des Jahres das Budget für eine bestimmte Anzahl von Mikroprojekten (vgl. ebd., Z. 407), deshalb ist es für sie wichtig, dass Jugendliche dann tatsächlich auch die Projekte durchführen: »nachdem wir dann diese Werbung gemacht haben, hoffen wir, dass die Ideen entstehen [...]«

39 Für die Partner in anderen Ländern gibt es nur eine kleine Honorierung, aber keine Erstattung der Administrationskosten; sie nähmen dennoch an »Micro Projects« teil, da sie es z.B. als Vorteil sähen, überhaupt Teil des »Micro-Projects«-Netzwerkes zu sein und Geld für junge Leute zu erhalten (vgl. TCF_CL_24, Z. 266-277).

40 In diesem Zitat wie auch nachfolgend werden numerische Angaben für Geldsummen, Zeit- oder Prozentangaben mit »XY« maskiert; auch Namen wurden z.T. mit »XY« maskiert.

(ebd., Z. 360-361). Falls mehr oder weniger Projekte als beantragt zustande kommen, besteht die Möglichkeit zum Tausch unter den Einrichtungen aus der Jugendarbeit (vgl. ebd., 397-402). Da die Einrichtungen pro Projekt »einen gewissen Beitrag« erhalten, müssen sie »damit auch wirtschaften [...]« (ebd., Z. 407-408); die Finanzmittel aus »Micro Projects« stellen somit für sie eine zusätzliche Einkommensquelle dar (vgl. ebd., Z. 439).

Eine wichtige Aufgabe der Einrichtungen aus der Jugendarbeit ist es, über die Annahme oder Ablehnung der eingereichten Projekte zu entscheiden. Zu den offiziellen Kriterien gehört u.a., dass ein Projekt »gemeinnützig« und »innerhalb von X Monaten realisierbar sein« muss, zudem darf es keine »geschlossene Gruppe ansprechen, sondern es muss öffentlich sein für Jugendliche« und »es muss ein gesellschaftliches Interesse dahinter sein« (ebd., Z. 617-620). Diese Kriterien werden als großer Freiraum eingeordnet: »Die können ja alles machen, die können ihre Schultoilette oder vom [...] Sportverein renovieren bis hin zu einer Demo.« (Ebd., Z. 621-623) Bei der Annahme oder Ablehnung eines Projektes scheinen weniger die Themen entscheidend zu sein, sondern eher organisatorische Aspekte: zum Beispiel, ob die Jugendlichen einen Projektplan haben und Termine einhalten (vgl. ebd., Z. 522-536) oder ob hinter dem Projekt tatsächlich Jugendliche und nicht Erwachsene stehen (vgl. JA_TH_34, Z. 337-343; JA_KS_53, Z. 304-313). Ein Projektabbruch ist offiziell nicht vorgesehen (vgl. JA_BK_82, Z. 544-545), so wären zum Beispiel Personalkosten für ein nicht beendetes Projekt nicht eingeplant (vgl. ebd., Z. 587).

5.2.1.7 Weitere Partner

Im Laufe der Untersuchung wurde festgestellt, dass zudem noch zwei weitere Unternehmen bei Teilen der Programmorganisation/-umsetzung involviert und hierbei auch mit pädagogischen Aufgaben betraut sind.⁴¹ Dies betrifft jeweils Programmteile, in denen die Bildungsstiftung nicht so stark gestaltend tätig ist: zum einen die Workshops zur Erstansprache von Jugendlichen in Schulen, Jugendeinrichtungen und in Technology-Company-Standorten, die von den Teamer*innen durchgeführt werden (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.5.1); zum anderen eine der höheren Förderstufen (vgl. BS_TH_43, Z. 70-72).⁴²

41 Die Rollen und Aufgaben der Unternehmen wurden aus unterschiedlichen Gründen bei der Erhebung nicht berücksichtigt: Das eine Unternehmen hat erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Untersuchung mehr Verantwortung in einem Programmteil erhalten. Das zweite Unternehmen ist in einer der höheren Förderstufen aktiv, die nicht vertieft untersucht wurde.

42 Die Bildungsstiftung achtet hierbei darauf, dass diese Förderstufe »in das Programm gut reinpasst, weil wir ja Ausrichter sind. Aber das ist nicht ganz in unserem Verantwortungsbereich [...]« (BS_TH_43, Z. 73-74)

5.2.1.8 Beratungsgremium auf internationaler Ebene

Zum Austausch der Länderprogramme wurde zwischenzeitlich ein »Beratungsgremium« auf internationaler Ebene eingerichtet, in dem allgemein »aktuelle Entwicklungen« und »Anstöße« besprochen und abgestimmt wurden, das jedoch »keine Entscheidungsbefugnis im engeren Sinn« gehabt habe (TC_TG_64, Z. 1044-1051). Im Untersuchungsjahr 2015 existierte es bereits nicht mehr; es tagte mehrmals im Jahr (vgl. ebd., Z. 1011, 1055-1056). Das internationale »Micro-Projects«-Beratungsgremium war aus einem »T.C. Foundation-Vertreter«, »Technology-Company-Businessvertreter« und »NGO-Vertreter[n]« der einzelnen Länder zusammengesetzt (ebd., Z. 1013-1027).⁴³ In dem Gremium waren hochrangige Vertreter*innen versammelt. Aus Unternehmenssicht fungierte es dazu,

»[...] zum einen die Verankerung in den verschiedenen Stakeholdern auch sicherzustellen, auch die Perspektiven da hineinzunehmen aus einer sehr hohen, auch seniorigen Position heraus – also das es nicht auf einer Arbeitsebene oder Abteilungsleiterebene bleibt [...]. [...] Also, [...] dass man auch deutlich macht, das Programm ist uns auch wichtig.« (Ebd., Z. 1033-1039)

In die Ausrichtung des CSR-Programms wurden somit hochrangige internationale Unternehmensrepräsentant*innen einbezogen, die das Programm sehr gut kennen. Durch das Gremium gab es die Möglichkeit,

»dass es von deren Seite [Kooperationspartner; Anmerk. v. A.H.] auch noch mal diese Berührungspunkte auch gibt zu dem Unternehmen und nicht, dass die das einmal ins Leben rufen am Anfang und dann sind die quasi draußen, sondern dass die auch nach wie vor in einer verantwortlichen Position mit dabei sind. Ich glaube, das macht auch schon Sinn und das war auch deren Wunsch, da dabei zu sein. Also das ist nicht etwas, [...] was eine lästige Pflicht war, sondern wo tatsächlich eben von den verschiedenen Seiten auch der Wunsch geäußert worden ist, dass man auf der Ebene auch zusammenkommt.« (Ebd., Z.1063-1070)

In der Existenz wie auch der Zusammenstellung des Gremiums werden der hohe Stellenwert des Programms für das Unternehmen sichtbar. Zudem habe die Überlegung bestanden, Jugendliche einzubeziehen, das habe sich jedoch »dann [...] als schwierig erwiesen« (ebd., Z. 1027-1030). Auch die digitale Neuausrichtung (»digitale Shift«) (vgl. Kapitel 5.4.4), die stärker »von der Arbeitsebene« initiiert wurde, kam in dem Beratungsgremium zur Diskussion: Man habe

43 In die Zusammensetzung dürfe man »gar nicht zu viel System reindenken, das war auch pragmatisch. Wir haben gesagt, wir wollen [...] eine Mischung der verschiedenen Stakeholder des Programms [...]«. (TC_TG_64, Z. 1031-1033)

»das mit ihnen beleuchtet [...] und gesagt [...], passt es? Also ist das auch aus deren Perspektive etwas, [...] was relevant ist und dass die es auch noch mal [...] aus dieser high-leveligen Sicht auch noch mal diskutieren zum Beispiel.« (TC_TG_64, Z. 1045-1049)

5.2.2 Zielgruppe ›sozial benachteiligte Jugendliche‹

5.2.2.1 Fokus auf ›sozial benachteiligte Jugendliche‹

Mit dem Programm »Micro Projects« soll ein niedrigschwelliges Engagement-Angebot für sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche bereitgestellt werden. Für die Bildungsstiftung gehört es dabei sowieso zu ihrem Selbstverständnis, sich auch an ›benachteiligte Jugendliche‹ zu richten:

»es ist uns als Stiftung schon ganz grundsätzlich wichtig zu sagen... wenn wir Angebote für Kinder und Jugendliche machen – ist ja auch immer die Frage, gießt man da, wo es schon nass ist oder schaut man insbesondere auf die, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben?« (BS_JB_93, Z. 230-233)

Es werde kontinuierlich evaluiert, »aus welcher sozialen Schicht« die »Projektleitenden, also die Jugendlichen, die wirklich die Projekthauptverantwortung tragen«, kommen (ebd., Z. 255-257). Die Erhebung der soziodemographischen Daten erfolgt darüber, dass die Jugendlichen nach Annahme im Programm einen »kurzen Evaluationsbogen« erhalten (BS_TH_43, Z. 1063). Dieser erhebt den »Bildungshintergrund, also höchster Bildungsabschluss oder [...] wo sie gerade stehen« und den »Wohnort« (ebd., Z. 1025-1027). Der Wohnort wird abgeglichen mit Informationen aus einem Bundesprogramm, in dem soziale Räume in Deutschland definiert werden, die »besondere Unterstützungsmaßnahmen vom Staat« erhalten (ebd., Z.1033-1041). Dies sei

»natürlich nicht 100 Prozent valide, aber du kannst eine Annäherung dahin bekommen: wenn jemand auf einer Hauptschule ist, wenn jemand einen Migrationshintergrund hat, was wir auch abfragen, wenn jemand aus so einer... [...] social deprived area [...], dann hast du eine ziemlich hohe Wahrscheinlichkeit, dass der eher aus einer sozial- und bildungsbenachteiligten Schicht kommt.« (Ebd., Z. 1041-1046)

Man habe hier festgestellt, dass durch besondere Bemühungen es durchaus möglich sei, »engagement-ferne Jugendliche« zu erreichen:

»Und haben da gesehen, [...] wenn das [...] alle an Verantwortung Tragenden im Programm immer wieder vor Augen haben zu sagen, wir müssen besonders die ansprechen, die nicht von alleine kommen, [...] wir dürfen nicht danach gucken, wer kann den besten Antrag schreiben, sondern wir müssen mit allen

sprechen und auch gerade denen, die [...] das zum ersten Mal machen, vielleicht auch noch mal besonders unter die Arme greifen bei der Antragsstellung. Wir haben Kommunikationswege, [...] wo wir zu den Jugendlichen hingehen und nicht darauf warten, dass sie schon so engagiert und so sind, dass sie auf uns zukommen. Wenn man all dieses macht, dass man dann es auch schafft, gerade engagement-ferne Jugendliche einzubinden, und dass es auch gelingen kann.« (BS_JB_93, Z. 258-268)

Um Jugendliche »abzuholen« gab es eine Zeitlang auch eine Band als »Botschafter« für das Programm (T_ST_12, Z. 614-615). Insgesamt wolle man »ein Programm haben, bei dem Jugendliche aller sozialen Schichten erreicht werden« (BS_JB_93, Z. 244-245). Dies sei

»im normalen Jugendengagement außerhalb von Micro Projects nicht selbstverständlich, sondern da sagt ja zum Beispiel der Freiwilligen-Survey auch wieder, dass Jugendliche unterschiedlicher Schichten sich unterschiedlich stark engagieren. Und dass die... insbesondere eben Unterschichten unterrepräsentiert sind im Engagement. Wenn wir gleichzeitig sagen, Engagement ist aber eine Art, gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren und Möglichkeiten zu haben, Gesellschaft mitzugestalten, dann ist es natürlich total wichtig zu sagen, da wollen wir auch alle Schichten gleichmäßig vertreten haben.« (Ebd., Z. 246-253)

Man habe »Jugendliche der Unterschicht [...] noch nicht ganz in dem Maßstab erreicht, wie in der Gesellschaft, aber auf jeden Fall bei der unteren Mittelschicht« (ebd., Z. 267-268). Damit sei man »insgesamt [...] besser« bei der Erreichung »benachteiligter Jugendlicher« »als der Durchschnitt so ist« und zeige, »dass es möglich ist, alle zu erreichen« (ebd., Z. 268-269, 275). Ein Hauptziel der Bildungsstiftung ist es, passende Angebote bereitzustellen, die ein breites Jugendengagement ermöglichen:

»Und das war auch von Anfang auch unser Glaube zu sagen, Jugendliche aus allen Schichten können und wollen Gesellschaft mitgestalten. Es braucht halt die passenden Angebote. Und das versuchen wir mit Micro Projects irgendwie zur Verfügung zu stellen.« (Ebd., Z. 275-278)

Für Technology Company ergab der Fokus auf »sozial benachteiligte Jugendliche« im Programm »Micro Projects« auch im Zusammenhang mit der Finanzkrise und dem Problem der Jugendarbeitslosigkeit Sinn:⁴⁴

»Es gab dann eine Initiative, ich sag mal, [...] in der Technology-Company-Welt europaweit [...] zu sagen, wir möchten einfach im Zuge der ganzen Finanzkrise, Jugendarbeitslosigkeit, was alles so anstand, ein Programm ins Leben rufen, wo

44 Aktuell verändert sich dieser Fokus: vgl. Kapitel 5.2.3.3.

wir uns als Unternehmen auch entsprechend positionieren und sagen, wir gehen diese Jugendarbeitslosigkeit und die Probleme, die damit verbunden sind, an.« (TC_TG_65, Z. 73-76)

In den Ländern, in denen »Micro Projects« durchgeführt wird, spiele Jugendarbeitslosigkeit eine unterschiedlich starke Rolle und sei »in Deutschland Gott sei Dank nicht« so ein großes Thema (ebd., Z. 78-79). Die »Problemstellung« habe man dann »an das jeweilige Land ein Stück weit auch angepasst (...)« (ebd., Z. 87-88). Es sei jedoch wichtig, dass es »ein gemeinsames [...] europäisches Programm« ist, »wo wir dann auch insgesamt auch auftreten. Jetzt nicht nur irgendwie eine Initiative in einem Technology-Company-Land, sondern in allen europäischen Ländern.« (Ebd., Z. 82-84)

Durch »empirische Forschung« habe man gesehen, dass Jugendliche ein »schlechtes Image in der Gesellschaft« haben, »man traut ihnen nichts zu« (ebd., Z. 88-89). Mit »Micro Projects« wolle man hier »eine Plattform geben, (...) dass dieses Image geändert werden kann und dass man Jugendlichen auch die Möglichkeit gibt sich einzubringen.« (Ebd., Z. 90-91) Des Weiteren sei der Fokus auf »die sozial Benachteiligten« auch aus der »Kooperation mit der Bildungsstiftung« hervorgegangen,

»die sich ja speziell auch auf benachteiligte Jugendliche konzentrieren und wo wir gesagt haben – also wenn, dann würden wir diejenigen Jugendlichen auch fördern wollen, die es im besonderen Maße auch nötig haben oder wo wir eben glauben, dass wir ihnen durch diese Förderung auch eine gewisse Unterstützung geben können. Und deswegen [...] die Konzentration auf die sozial Benachteiligten.« (Ebd., Z. 91-98)

Zusätzlich sei die T.C. Foundation in den Kooperationsverbund »dazugekommen«, die »als Stiftung [...] auch entsprechend darauf ausgerichtet« sei, »die Schwächeren [...] zu unterstützen« (ebd., Z. 99-100).

Schließlich spielen bei dem Fokus auf Jugendliche auch Unternehmensziele eine Rolle: So habe der Konzern (bzw. spezielle Produktmarken) »eine Affinität zu Jugendlichen« und es sei wichtig, sich bei Stakeholdern gut zu präsentieren (ebd., Z. 115, 188-119). In Hinblick auf die Präsentation bei den Stakeholdern sei es für ein glaubhaftes Engagement wichtig, »gesellschaftliche Herausforderungen« aufzugreifen (ebd., Z. 115, 119-121).⁴⁵ Vor ein paar Jahren sei dies vor allem die »Finanzkrise und die Wirtschaftskrise« gewesen »sowie die ganzen Folgen, die damit

45 Mit Stakeholdern sind dabei gemeint: »Das ist natürlich auch die Politik, [...] sowohl die Länder, die [...] lokale Politik, Deutschland zum Beispiel, aber auch auf europäischer Ebene. Das sind natürlich auch Stakeholder im Bereich der Nichtregierungsorganisationen, aber das sind natürlich auch vor allem die allgemeine Gesellschaft. Unsere Kunden, natürlich auch die Wettbewerberkunden« (TC_TG_65, Z. 131-135).

verbunden waren« (ebd., Z. 121-123). Der Markt, den Technology Company bedient, sei

»vergleichsweise gleichförmig. Also das heißt, die Dienstleistung, die Technology Company erbringt oder andere XY-Unternehmen sind relativ gleich, das heißt, wie differenziert man sich? Also man sucht sich dann auch natürlich Differenzierungsfaktoren, die [...] ein Stück weit jenseits des eigentlichen Produkts liegen und da bieten sich auch CR-Aktivitäten an.« (Ebd., Z. 135-139).

Der gute Eindruck, der mit CSR-Programmen gemacht werden kann, kann folglich als »Differenzierungsfaktor« (ebd., Z. 138) und somit auch als Wettbewerbsvorteil eingeordnet werden. Eine hohe Reputation ist für das Unternehmen wichtig:

»man spricht ja von der ›licence to operate‹: Ein Unternehmen kann ja in einer Gesellschaft nur dann agieren, glaubwürdig agieren, und am Ende natürlich auch Geschäft und Gewinn machen, wenn es von der Gesellschaft allgemein akzeptiert wird. Und das setzt natürlich auch voraus, dass die Leute wahrnehmen und sehen können, dass ein Unternehmen jetzt nicht nur ein Produkt X oder eine Dienstleistung Y verkauft, sondern dass es sich auch für die Gesellschaft, in der es agiert, interessiert, dass es sich für diese Gesellschaft auch engagiert.« (Ebd., Z. 145-151)⁴⁶

Ein direkter Zusammenhang zwischen dem Programm und einem Kundenzuwachs werde so zwar nicht gesehen (vgl. ebd., Z. 182-184), aber der Wettbewerbsvorteil läge im Bereich »Imagebildung«: Mithin, »als was für ein [...] gesellschaftlicher Akteur [...] man auch wahrgenommen werden [möchte]«, es würde »ein Stück weit den Charakter des Unternehmens deutlich« machen (ebd., Z. 212) – wobei man eben einen Charakter vermitteln will, der deutlich macht, »dass uns die Gesellschaft nicht egal ist« (ebd., Z. 222).

»Micro Projects« steht als CSR-Programm auch im Wettbewerb mit anderen CSR-Programmen: »es gibt einen Wettbewerb darum, wer aus der Masse heraussticht [...]« (TCF_CL_23, Z. 777-778). Auch wenn dies insgesamt keine große Rolle spiele (vgl. TC_TG_64, Z. 1095-1097), sei man deshalb »sehr vorsichtig«, Wissen über ein erfolgreiches CSR-Programm zu teilen: »das machen wir nicht, [...] einfach aus Konkurrenzgründen« (ebd., Z. 1087-1089). So wisse man

»von der Automarke XY, die gesagt haben: ›Wir finden das ein total spannendes Programm, wie macht ihr das eigentlich?‹ Und so weiter. Da waren wir dann eher zurückhaltend, weil, das ist etwas, wo wir sagen, das ist ein erfolgreiches Programm, damit wollen wir uns eigentlich positionieren – also Technology Com-

46 Weiterhin sei es hinsichtlich »Regulierungsthemen, auch Auftragsverabegeschichten« wichtig: »da ist es einfach auch gut, sich mit bestimmten Themen auch auseinanderzusetzen [...]« (TC_TG_65, Z. 153-154).

pany. Also wir wollen wirklich sagen, das ist jetzt hier unser Programm und nicht eins, wo man sagt, wir sind einer von 27 und jeder hat dann irgendwie so ein Engagement-Programm. Wir wissen, es gibt andere wie den Konzern XY, die das auch sehr gut und erfolgreich machen, aber – ja, also da... es gibt jetzt da keinen Austausch in dem Sinne.« (Ebd., Z.1100-1107)

Dies wirft ganz grundsätzlich die Frage auf, was mit gesellschaftlich relevantem Wissen geschieht, das im Rahmen von CSR-Programmen erarbeitet wird.⁴⁷ In diesem Falle betrifft es das Wissen darüber, wie z.B. ›benachteiligte Jugendliche‹ mit Engagementprogrammen niedrigschwellig erreicht werden können.

Der Fokus auf ›benachteiligte Jugendliche‹ wurde zudem im Programm (zum Erhebungszeitpunkt) abgeschwächt: Waren diese noch bei der Entstehung des Programms, die in Zeiten der Finanzkrise liegt, als Zielgruppe besonders wichtig, besteht der Kompromiss von Technology Company mit der Bildungsstiftung mittlerweile darin, dass man jetzt »auf die ganze Bandbreite« geht,

»damit es auch gewissermaßen fair ist, [...] quasi proportional zum [...] gesellschaftlichen Anteil. Also wir wollen eben nicht die sozial Benachteiligten überproportional berücksichtigen, was vielleicht die Bildungsstiftung gerne machen würde, aber wir wollen auch nicht sagen, die lassen wir total hinten überfallen, sondern zu sagen – ich glaube, das ist ein fairer Kompromiss – [...] wir nehmen die mit, aber jetzt auch nicht mehr oder weniger als sie dem gesellschaftlichen Anteil auch entsprechen.« (Ebd., Z. 972-978)

Während vonseiten der Bildungsstiftung selbstkritisch hervorgehoben wird, dass man Jugendliche der ›Unterschicht‹ eben gerade noch nicht ganz in dem Maße erreicht habe, wie es dem gesellschaftlichen Anteil entspräche, wird dagegen von Technology-Company-Seite betont, dass man »die sozial Benachteiligten« nicht »überproportional« erreichen wolle (ebd., Z. 974). Die »Gutbetuchten« seien für die Technology Company »potenzielle Kunden oder das sind diejenigen, die vielleicht für uns interessanter wären, [...] einfach aus einer [...] Geschäftsperspektive« (ebd., Z. 914-916). Man könne

»nicht nur auf die sozial Benachteiligten, sondern wir müssen natürlich auch immer wieder schauen, wie wir das Programm hier im Haus rechtfertigen. Und das sind schon dann auch gegensätzliche Interessen.« (Ebd., Z. 917-919)

Der Kompromiss bestünde deshalb darin, dass jeder Kooperationspartner sich in dem Programm mit seinen Interessen wiederfände – mit »unterschiedlichen Betonungen«:

47 Das Konkurrenzverhalten zwischen Unternehmensstiftungen, die im Kontext von Marketingstrategien eingesetzt werden, wird auch in der Stiftungsfachliteratur erwähnt (vgl. Brömmling 2011, S. 14).

»Weil wenn wir sagen, wir können jetzt nicht nur auf sozial Benachteiligte gehen, sondern das muss eine Bandbreite sein – das sind dann immer auch ein Stück weit Kompromisse [...] ...mit unterschiedlichen Betonungen. Und dann kann die Bildungsstiftung stärker auf die sozial Benachteiligten auch abzielen, während wir dann eben stärker auf den Erwerb digitaler Kompetenzen abzielen, weil das natürlich vor dem Hintergrund, jetzt mal rein aus einer Unternehmensperspektive gedacht, natürlich die bessere Erklärung ist.« (Ebd., Z. 954-958)

Aus dem letztgenannten Zitat wird deutlich, dass die Erreichung der »sozial Benachteiligten« nicht zu der Priorität für das Unternehmen im Programm gehört.

5.2.2.2 ...aber nicht in allen Förderstufen

Wie schon herausgestellt, wird »Micro Projects« als ein eher unbürokratisches Engagementangebot betrachtet. So befindet eine Jugendarbeiterin, dass »die Erfahrung von Micro Projects [...] gezeigt [hat], dass da mit einem geringen Aufwand oder mit geringer Anfangshürde... man besser klar kommt im Projekt [...]« (JA_KS_53, Z. 970-975). Bei öffentlichen Ausschreibungen seien dagegen die »Hürden [...] riesig« (JA_TH_34, Z. 861). Bei genauerer Betrachtung sind jedoch auch in »Micro Projects« »riesige Hürden« zu finden – nämlich in den höheren Förderstufen und in Hinblick auf die Zugänglichkeit dieser Förderstufen für »benachteiligte Jugendliche«. In den höheren Förderstufen werden wesentlich weniger Projekte gefördert, die Jugendlichen erhalten eine höhere Geldsumme und nehmen an spezifischen Weiterbildungsangeboten teil. Bei manchen dieser Förderstufen habe man es zwar »noch ganz gut geschafft, eine ganz gute Quote von Sozial- und Bildungsbenachteiligten reinzukriegen« (BS_TH_43, Z. 1481-1482). Jedoch werde dies

»immer schwieriger und das funktioniert nur dadurch, dass wir da echt gezielt auch auf Akquise setzen, also dass wir wirklich noch mal bei den XY-Euro-Projekten [1. Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] anrufen und ermutigen und die Einrichtungen aus der Jugendarbeit vor allen Dingen da auch ins Boot holen und sagen: »Hey, ermutigt eure Leute« und so. Dadurch funktioniert das. Aber grundsätzlich von alleine bewerben sich da eher die, ich sag mal, High Potentials [...]. Wir hatten aber auch im [...] letzten oder vorletzten Jahr, auch sogar bei den XY-Projekten [eine der höchsten Förderstufen; Anmerk. v. A.H.], Zielgruppenprojekte dabei. Und das [...] ist dann natürlich super.« (Ebd., Z. 1482-1490)

Obwohl es »schon auch wichtig« sei, wolle man »jetzt da auch keine Jugendlichen, die sich das nicht zutrauen und da keinen Bock drauf haben [...], jetzt auch nicht reinprügeln« (ebd., Z. 1495-1497). Aber man will

»jetzt auch nicht quasi eine natürliche Grenze sofort setzen und so eine Hürde da reinbauen, dass die sofort auch sagen: »Ach nee, will ich nicht.« [...] das

Spannende ist ja, dass wir schon auch viele Bewerbungen bekommen aus der Zielgruppe. Teilweise sind die dann halt an irgendwelchen Kriterien vorbei, so dass wir sie leider gar nicht in die Vorauswahl mitnehmen können. Aber das Interesse daran ist total groß. Also wenn die einmal sich engagiert haben, dann haben die meistens total Bock, was Neues zu machen.

Es ist dann halt nur oft so... [...] der Klassiker ist immer, dass ganz viele dann kommen und sagen: »Wir wollen jetzt irgendwie ein Hip-Hop-Konzert mit Freunden machen«, wo du sagst, das ist in einer XY-Euro-Förderung [1. Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] ...findet man da noch irgendwie Wege und sagt, ok, das ist Erst-Engagement, und dann machen die noch irgendwas drum herum und dadurch bringt man sie in Engagement. Aber für so eine XY-Euro-Förderung [eine der höheren Förderstufen; Anmerk. v. A.H.] geht das dann halt nicht so. Also da muss dann schon irgendwie... ja, eine stärkere Relevanz [...] da sein.« (Ebd., Z. 1497-1510)

Nachfolgend sollen einige Ausführungen zu dem Auswahlverfahren für eine der höheren Förderstufen wiedergeben werden, um daran ein Paradoxon zu zeigen: Einerseits wird sich besonders vonseiten der Bildungsstiftung stark bemüht, »benachteiligten Jugendlichen« Zugang zu diesen höheren Förderstufen zu verschaffen, andererseits werden überhaupt erst höhere Zugangshürden gelegt.

So bewerben sich Jugendliche bei einer der höheren Förderstufen (ähnlich wie in Förderstufe 1) z.B. mit einem »Projektbogen« und zwar »erst mal relativ low level« (ebd., Z. 114-115). Dabei habe man gemerkt, »dass es [...] für viele einfach schwierig ist, sich da schriftlich irgendwie so zu [...] äußern, dass man auch wirklich versteht: Was [...] wollt ihr da machen, und das wirklich überzeugend ist.« (Ebd., Z. 119-122)

Zum »[N]achfassen« führen die Mitarbeiter*innen der Bildungsstiftung deshalb Telefonate mit den Jugendlichen, »wo noch mal persönlich erklärt werden kann« (ebd., Z. 122-129). In den Telefonaten werde vor allem die Realisierbarkeit der Projekte geklärt bzw., wie das Projekt entsprechend angepasst werden kann:

»Also wir haben die Erfahrung gemacht... wir haben ganz viele Projekte dabei, die [...] starten mit einer Riesen-Idee, die halt ganz klar nicht realisierbar ist innerhalb von XY Monaten oder [...] mit XY Euro oder [...] auch mit dem, wo man eigentlich gestartet ist. Und das ist zum Beispiel jetzt auch immer Thema in diesen Telefonaten, wo noch mal geguckt wird: Okay, kann man mit den Jugendlichen noch mal so darüber reden und es vielleicht irgendwie anpassen, dass es förderbar ist? Teilweise ist es aber einfach, dass wir merken, da habt ihr euch zu viel vorgenommen und das funktioniert nicht.« (Ebd., Z. 155-162)

In Anschluss an das Telefonat gibt es ein Statement »von demjenigen, der das Telefonat geführt hat« (ebd., Z. 130). Die Projekte für diese höhere Förderstufe wer-

den dann durch ein »Jury-Verfahren« ausgewählt (ebd., Z. 135). In der Jury sitzen Mitarbeiter*innen aus den Projektteams der Bildungsstiftung und der Technology Company, ein*e Vertreter*in von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit sowie ein*e Teamer*in (vgl. ebd., Z. 135-137).⁴⁸ Schaffen es die Projekte in die Auswahl für das Juryverfahren, wird anhand von mehreren Kriterien entschieden, ob das Projekt genommen wird. Dazu gehören die Nutzung digitaler Medien, die Realisierbarkeit, die Bewertung der Idee und der Gesamteindruck (vgl. ebd., Z. 153-166). Zudem gibt es das Kriterium der »Zielgruppenerreichung«, das aber nur von der Bildungsstiftung geprüft wird:

»weil wir sagen, diese Projekte der Förderstufe XY sind der Erfahrung nach Projekte, wo sich eher bereits sehr erfahrene Jugendliche drauf bewerben. Und trotzdem sagen wir, wir wollen da auch Zielgruppen-Projekte mit reinnehmen, also von sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen. [...] Das heißt, das bewerten dann noch mal die Mitarbeiter hier aus der Stiftung, die die soziodemografischen Daten da auch vorliegen haben und das geht dann auch noch mal mit ins Verfahren rein, sodass auch diese Projekte eine Chance haben, obwohl die vielleicht manchmal, was so Professionalität oder Realisierbarkeit... vielleicht eher zurückfallen würden hinter den anderen Projekten.« (Ebd., Z. 170-186)

Insbesondere in der höchsten Förderstufe, in der es am meisten Geld gibt, hätten »sozial benachteiligte Jugendliche« keine Chance. Dazu wird vonseiten der T.C., die diese Förderstufe betreut, ausgeführt: Es sei

»dann sehr schwierig [...]. Also sozial Benachteiligte in der höchsten Förderstufe – ich glaube, da fehlt es vielen Jugendlichen auch an anderen Kompetenzen, die notwendig sind, um so ein Programm erfolgreich umzusetzen. Gerade, wenn wir den Anspruch haben, Jugendliche sollen das selber machen – also man könnte die natürlich fördern, aber wir merken dann sehr schnell, dann ist es eigentlich ein Programm für Erwachsene, die Jugendliche, die diesen Bedarf haben, fördern wollen. Und das ist nicht mehr der Charakter des Programms. Also es ist einfach schwierig. Wir versuchen tatsächlich sozial Benachteiligte in allen Förderstufen auch so zu repräsentieren, aber wir merken, dass das gerade in der höchsten Förderstufe kaum mehr möglich ist. [...] Das ist dann wahrscheinlich auch so eine Grenze dann des Programms.« (TC_TG_64, Z. 992-1004)

48 Bezüglich der Einrichtungen aus der Jugendarbeit wird vonseiten der Bildungsstiftung hervor-
gehoben, dass durch diese »jemand [...] von pädagogischer Seite« in der Jury säße, »der auch
die Jugendlichen quasi vor Ort immer kennt und die Begleitung kennt« (BS_TH_43, Z. 141-143).

5.2.3 Programmneuausrichtung

5.2.3.1 Beweggründe der Mittelgeber für die Neuausrichtung

Die »Ursprungsidee« zu dem Programm »Micro Projects« stammt von Technology Company und wurde dann mit der Bildungsstiftung in einem »sehr dialogische[n] Verfahren« weiterentwickelt (BS_TH_44, Z. 650-652). Die Bildungsstiftung hat dabei viel Knowhow eingebracht – unter anderem aus vorherigen Programmen zur Mikroprojektförderung (vgl. ebd., Z. 666-667).⁴⁹ Bei der Weiterentwicklung von »Micro Projects« über die Jahre hinweg war es wichtig, zu einer »Gesamtkonzeption« zu kommen, »die irgendwie fachlich stimmig ist, aber die auch dazu passt, wie Technology Company in der europäischen Strategie sich aufstellen möchte.« (BS_JB_93, Z. 117-119)

Für Technology Company war »das Thema Medienkompetenz« schon immer wichtig und T.C. hat es »einfach aus dem [...] Tätigkeitsfeld, das das Unternehmen hat, immer auch schon recht hoch gehängt« (TC_TG_65, Z. 69-70). Bei dem CSR-Programm wurde folglich von Anfang an mitgedacht, dass das Programm auch zur Unternehmensstrategie der Technology Company passt. Das Programm hat jedoch vor ein paar Jahren noch einmal eine inhaltliche Neuausrichtung auf das Thema »digitales Engagement, digitale Bildung« (BS_TH_43, Z. 87-89) vollzogen, mit der es inhaltlich noch näher an das Unternehmen gerückt ist.

Es gab dazu einen Austausch mit allen Partnern aus allen Ländern: »von NGO-Seite, von Technology Company/Nano aus jedem Land, dem Europäischen Team, dem Stiftungsteam« (TCF_CL_24, Z. 494-496). Der Prozess habe bottom up, nicht top down stattgefunden:

»es war sehr bottom up mit ein bisschen Koordination. [...] es war wirklich ein gemeinsamer kreativer Prozess und bottom up, also nicht: jetzt sind wir so und so. Lasst uns gegenseitig zuhören und lasst uns darüber einig werden: Das ist die Richtung, in die wir gehen wollen. Und dann jedes Land anhören, wie sie es machen wollen.« (Ebd., Z. 513-518)

Mit dem ausgehandelten Ergebnis konnte man dann auch zum Unternehmen gehen und besser die Relevanz des Programms für das Unternehmen darlegen:

»es macht mehr Sinn zum Unternehmen zu gehen [...] und ihnen zu sagen: Schaut mal her, wir sind wirklich relevant für das Geschäft. Weil vorher waren wir

49 So war es lange Zeit eine besondere Herausforderung bei der Umsetzung von »Micro Projects«, dass Geld an Jugendliche ausgezahlt wird: Dies sei »sehr kompliziert in Deutschland, da Fördergelder nicht auf private Konten gezahlt werden dürfen. Da hatten wir schon ganz viel an Wissen, also haben da diese ganzen Mechaniken aufgesetzt.« (BS_TH_44, Z. 669-671) In Deutschland sei die »Kultur von Jugendinitiativen« nicht so ausgeprägt, da die Jugendarbeit »vor allem verbandlich strukturiert« ist (ebd., Z. 694-696).

eher so: Es ist ein Jugendprogramm, ganz nett, sie machen Gartenarbeit oder so was... [...] Nun schaut her, wo wir stehen, wir machen tolle Sachen für junge Leute und das verändert ihr Leben, aber es ist auch relevant für das Unternehmen, für euer Image, für das Image des Unternehmens, für die Kompetenzen der Angestellten, weil es ist so als... sie werden einbezogen. Auf diese Weise war es einfacher.« (Ebd., Z. 503-513)

Die Programmfinanzierung schien nicht direkt bedroht, aber für die perspektivische Weiterfinanzierung sei es wichtig gewesen, dem Unternehmen die Relevanz des Programms aufzuzeigen,⁵⁰ damit dieses weiterhin Budget, Volunteers, Werbemaßnahmen usw. bereitstellt (vgl. ebd., Z. 541, 546). Die Gründe für die Neuausrichtung liegen für die T.C. Foundation somit klar in dem engeren thematischen Unternehmensbezug:

»um besser zum Unternehmen zu passen [...] und um etwas zu tun, dass sich natürlicher anfühlt. [...] Also wenn wir ein Sport-Konzern wären... wir würden vielleicht sagen: ok, jetzt ist es... [...] mehr Sportprojekte.« (Ebd., Z. 419-420)

Hinsichtlich des stärkeren Unternehmensbezugs des Programms durch die Neuausrichtung wird auch vonseiten der Technology Company angeführt:

»das sollte man auch fairerweise sagen, natürlich auch, weil das noch besser zu unserem Unternehmen auch passt. Und da komme ich dann auch wieder [...] auf das Stichwort Glaubwürdigkeit zurück. Weil die Frage ist natürlich schon auch, warum macht Technology Company so ein Programm wie Micro Projects? [...] Und das ist eine Frage, die intern wie extern auch immer wieder gestellt wird und ich glaube, da haben wir gute Antworten drauf, aber man muss immer wieder auch gucken, dass man diesen Rückbezug zum [...] Tätigkeitsfeld des Unternehmens hinkriegt. [...]

Also dieses ganze Thema Digitalisierung, [...] das ist auch was [...] die ganzen Produkte und Dienstleistungen, die wir verkaufen, auch immer stärker betroffen wird. Und insofern ist es, glaube ich, sehr naheliegend, dann auch zu sagen, lass uns da diese Anpassung auch des Programms vornehmen, weil wir da [...] auch noch mal die Glaubwürdigkeit des Programms auch stärken. Weil wir dann sagen, das ist nicht etwas, was total losgelöst ist von unserem Unternehmen und dem Geschäft. Gesellschaftliches Problem hin oder her, aber warum macht Technology Company das? Sondern wo man auch vor einem [...] Unternehmenshintergrund und Unternehmensperspektive in Anführungszeichen eine gute Geschichte erzählen kann.

50 Dazu wird ausgeführt: »Es ist wie eine Investition in die Zukunft und um sicherzustellen, dass das Unternehmen es als etwas Relevantes ansieht und dass es relevant ist von einem sozialen Gesichtspunkt aus« (TCF_CL_24, Z. 536-537).

Und das ist schon auch wichtig, weil, wenn du das nicht kannst, dann – wenn du Pech hast, hast du dann irgendwann ein Legitimationsproblem. Einfach auch intern. [...] Warum gibt ein Unternehmen Geld dafür aus? Und insofern ist es ganz wichtig, [...] diese Geschichte im positiven Sinn auch erzählen zu können und den Bezug zum Unternehmen und... was auch ein Grund dafür ist [...] wir haben ja auch von Anfang an versucht, Mitarbeiter stark in das Programm auch einzubinden, die [...] Projekte auch begleiten, und das geht natürlich leichter, wenn auch die Mitarbeiter sehen, dass es da diesen Bezug zum [...] Unternehmen und letztlich auch zu ihrem eigenen Tätigkeitsfeld gibt.« (TC_TG_64, Z. 276-301).

Der betriebliche Nutzen von »Micro Projects« als CSR-Programm wird für Technology Company somit in der digitalen Ausrichtung und dem Volunteerprogramm gesehen.⁵¹ In den weiteren Ausführungen wird noch deutlicher, dass T.C. die Neuausrichtung des Programms in Verbindung mit der aktuellen Unternehmensstrategie sieht: Man habe den »Anspruch« in der Branche »führend« zu werden, und »das heißt natürlich auch«, dass man da bei den CSR-Programmen

»entsprechend auch nachlegen und nachjustieren muss und gucken muss, okay, was passt denn auch zu diesem Unternehmensanspruch ›XY-Marktführer werden zu wollen« [...]. Da muss man eben auch sagen, gut, also da müssen auch die Programme so abgestimmt sein, dass es da auch einen guten Bezug dazu gibt.« (Ebd., Z. 384-390)

Zu den Beweggründen von Technology Company und T.C. Foundation für die Programm-Neuausrichtung werden neben dem Unternehmensbezug auch »gesellschaftliche Herausforderungen« angeführt (ebd., Z. 254). Vonseiten der T.C. Foundation wird auf die Bedarfe aus der Arbeitswelt hingewiesen, in der es noch zu wenig digital kompetente Arbeitnehmer*innen gäbe, hier wolle man zu mehr digitaler Kompetenz beitragen:

»wir finden, dass jetzt im 21. Jahrhundert digitale Kompetenzen etwas sind, das du in jedem Job brauchst und das so verbreitet ist, dass es wichtig ist, das zu fördern. Und sie [die Jugendlichen; Anmerk. v. A.H.] müssen kein Technik-Projekt machen – auch wenn sie einen Koch-Club organisieren, möchten wir, dass sie dabei lernen, wie man Technik einsetzt, um ihr Projekt voranzubringen und es wirkungsvoller zu machen. Und wir finden, das ist nützlich und das ist die Realität der Welt, in der wir leben.

Und wir haben auch ein paar Studien durchgeführt oder ein paar Studien gelesen über den Bedarf an digitalen Fähigkeiten und über die Jobs, die künftig angeboten werden im Vergleich zu den Fähigkeiten, die die Bewerber mitbringen. Und da gibt es eine große Kluft, und es gibt ein großes Ungleichgewicht.

51 Als dritter Punkt wird »Reputation« genannt (TC_TG_64, Z. 794).

Und wenn wir so weitermachen wie bisher, dann wird es tatsächlich Tausende unbesetzter Stellen geben. Also das ist [...] auf jeden Fall etwas, bei dem wir nicht zusehen wollen [...], dass das passiert, wir wollen also dazu beitragen... also dass mehr Leute inspiriert und angezogen sind von digitalen Fähigkeiten und digitaler Bildung.« (TCF_CL_23, Z. 425-437)

Vonseiten T.C. wird darauf hingewiesen, dass »das ganze Thema Internet, digitale Medien [...] bei Kindern und Jugendlichen« mittlerweile »sehr stark verbreitet« sei, es aber das Problem eines »digital divide« gäbe, weshalb wiederum die Förderung digitaler Kompetenzen auch gesellschaftlich Sinne ergäbe:

»also [...] diese digitale Spaltung, die schon auch ein Stück weit durch unsere Gesellschaft geht. Jugendliche, die den Zugang dazu haben, die auch das Wissen dazu haben, die dadurch dann auch einen Startvorteil haben. Also man spricht ja davon, mal sehen, ob das dann tatsächlich auch so eintritt, aber man spricht ja davon, dass das eines der Kernkompetenzen sein wird, so ähnlich wie Lesen und Schreiben, dass man sich mit den digitalen Medien auch auskennen muss, wenn man beruflich auch gut Fuß fassen möchte.

Und da ist es natürlich dann auch wichtig zu sagen, okay, [...] wenn das so ist, und dann schließt sich auch der Kreis wieder zum Thema Medienkompetenz, der eben, wie immer schon, bei Technology Company als eines der [...] Schwerpunkte im Bereich CR da war, dann lasst uns dieses Thema auch noch mal aufgreifen und eben mit diesem Thema Micro Projects auch in Verbindung bringen: zu sagen, wir fördern Jugendentagement, weil es nach wie vor auch ein Thema ist, aber wir [...] betonen die [...] digitalen Kompetenzen und den Erwerb solcher Kompetenzen eben stärker in dem Programm.« (TC_TG_64, Z. 261-275)

Für die Bildungsstiftung als Kooperationspartner und offizieller Ausrichter des Programms ist die digitale Neuausrichtung unproblematisch: »[D]as Thema« habe »in der Bildungsdiskussion eine immer größere Rolle eingenommen« und von daher war man sich mit Technology Company

»ziemlich schnell einig [...] zu sagen, wir wollen die digitalen Elemente im Programm stärken. Weil es gibt eine gesellschaftliche Herausforderung. [...] Der digitale Wandel betrifft eben alle Bereiche. Und wenn wir sagen, wir wollen ein zeitgemäßes Programm für junge Menschen aller Lebenswelten sein, dann müssen wir auch gucken, wie verändert sich die Lebenswelt von Jugendlichen. Und das spielt eben eine immer wichtigere Rolle.« (BS_JB_93, Z. 474-482).

Die Anpassung an die Unternehmensstrategie ist für die Bildungsstiftung nachvollziehbar: »natürlich ist Micro Projects das große CR-Programm dieses Unternehmens, also muss es irgendwie auch zusammenpassen« (BS_TH_44, Z.

1316-1318).⁵² Der Schwerpunkt auf digitale Kompetenzen sei ohne Technology Company »[w]ahrscheinlich nicht so schnell« gekommen, aber »der wäre gekommen« (ebd., Z. 1399). Auch wenn Beziehungsarbeit nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Jugendarbeit und im Engagement hätte, müssten sich

»alle Angebote, die heute für Jugendliche gemacht werden oder mit Jugendlichen gemacht werden, [...] die Frage stellen: Kann das eigentlich noch attraktiv sein, wenn wir nicht digitale Komponenten dabei haben? Und ich glaube, dass sie das nicht sein können.« (Ebd., Z. 1404-1407)

Insgesamt habe Technology Company die Bildungsstiftung »massiv auch [...] mit angeregt [...] und einen großen Einfluss darauf« gehabt,

»dass wir das Thema digitale Bildung so grundsätzlich und so wichtig auch bearbeiten. Die haben es auch gezielt gefördert, [...] zum Anlass XY gab es noch mal auch eine Spende über XXX.XXX Euro [an die Bildungsstiftung; Anmerk. v. A.H.] jenseits von [...] der konkreten Programmmzusammenarbeit [...] mit der Aussage, wir wollen, [...] dass ihr das da reinsteckt, euch noch mal [...] im Bereich digitale Bildung gut aufzustellen. Also das ist auf jeden Fall [...] ein Impuls, der [...] sehr viel Wiederhall in der Stiftung gefunden hat, [...] sich mit dem Thema digitale Bildung auseinanderzusetzen. Das kann man auf jeden Fall sagen.« (BS_JB_93, Z. 724-733)

Das Thema digitale Bildung hat also – durch die Programmkooperation mit der Technology Company und eine zusätzliche, sechsstellige Spende (durch T.C.) – auch innerhalb der Bildungsstiftung insgesamt an Bedeutung gewonnen.

5.2.3.2 Umsetzung der Neuausrichtung: mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden und über Anreize steuern

Das mögliche Spannungsverhältnis zwischen Zielen der CSR-Arbeit einerseits und der Profitorientierung des Unternehmens andererseits wird eingeräumt: »Ja, ich glaub, diese Konkurrenz gibt es. Also da gibt es auch nichts schön zu reden oder

52 Als weiterer Grund für die Neuausrichtung wird angeführt, dass »Micro Projects« zu dem Zeitpunkt keine »klare[...] Message« mehr gehabt habe, »wo man wirklich sagen kann, das ist irgendwie das Micro-Projects-Versprechen. Also wo wir sagen, Micro Projects steht für eh, eh, eh, so. Und da hat jeder auch irgendwie was anderes gesagt. Da hat Technology Company [...] was anderes gesagt als wir und die Foundation hat was anderes gesagt als die Jugendlichen [...]« (BS_TH_43, Z. 1322-1326). Für die Bildungsstiftung sei es »in erster Linie« ein »Engagement-Förderprogramm« gewesen (ebd., Z.1330-1331). Die T.C. Foundation habe »das Kompetenzthema [...] immer als allererstes genannt«, »einfach, weil die [...] Stiftung so aufgebaut ist« und die Technology Company Germany habe »das Medienthema immer stark genannt und das Thema Entrepreneurship. So, und wir haben alle diese Themen genannt, aber in unterschiedlicher Reihenfolge [...]« (ebd., Z.1331-1335).

zu leugnen.« (TC_TG_65, Z. 1137-1138) In Hinblick auf »Micro Projects« sei es für Technology Company

»[d]eswegen [...] einfach wichtig zu sagen, wir wollen jetzt nichts vorantreiben, wo wir sagen, das schmälert den Gewinn des Unternehmens. Gleichzeitig ist es natürlich auch schwer, [...] wenn es heißt, wir steigern die Reputation, das kann man jetzt nicht eins zu eins auch nachweisen. Aber im Sinne eines Win-win, wie man immer so schön sagt, versuchen wir schon die CSR-Aktivitäten auch so auszurichten, dass wir sagen, sie sind komplementär auch zu dem, was das Unternehmen im weitesten Sinn auch machen möchte.« (Ebd., Z. 1139-1145)

Als Beispiel für eine solche Komplementarität wird die digitale Neuausrichtung angeführt:

»Also Stichwort: Wir wollen eben uns digital ausrichten und dann gibt es eben jetzt ein Micro-Projects-Programm, das auch die digitale Kompetenz mitfördert, weil wir dann auch sagen können, wir verticken nicht nur Produkte und Dienstleistungen im digitalen Bereich, sondern wir fördern auch die digitalen Kompetenzen. Also es ist nicht nur etwas verkaufen, sondern wir sorgen auch dafür, dass [...] in dem Fall Jugendliche die Möglichkeit haben, digitale Kompetenzen auch zu erwerben. Das heißt, man muss dann immer auch gucken, dass das am Ende in einer gewissen Komplementarität steht. Nicht immer, aber wenn man es langfristig schaffen möchte, dann ist das schon wichtig.« (Ebd., Z. 1145-1152)

Diese Komplementarität von CSR- und Unternehmensinteressen wird demnach für die Langfristigkeit von CSR-Programmen als wichtig erachtet:

»Weil ansonsten läufst du einfach Gefahr, dass [...] das konjunkturabhängig ist, CR-Engagement. Und ich glaube, der Erfolg des CR... von Micro Projects zum Beispiel, ist auch darauf zurückzuführen, dass es eben nicht total losgelöst ist vom Unternehmen, weil, ich mein, sonst würde man irgendwann sagen, das kostet und bringt nichts, jetzt mal hart gesagt, und das muss man vermeiden.« (Ebd., Z. 1152-1156)

Die thematische Anpassung des Programms an Unternehmensstrategien wird auch von der Bildungsstiftung als gemeinnützigem Partner als Win-win-Situation gedeutet:

»solche Kooperationen [ergeben] dann Sinn [...], wenn es gelingt, Kooperationsfelder zu finden, wo es halt tatsächlich Win-win-Situationen gibt. [...] Ich glaube auch, dass das tatsächlich wichtig ist, auch Wirtschaftsunternehmen [...] bei ihrer gesellschaftlichen Verantwortung ernst zu nehmen. Und dann ist es natürlich wichtig zu schauen, an welcher Stelle treffen sich unternehmerische und gesellschaftliche Interessen, und wie kann man daraus ein Vorhaben entwickeln,

das einen gesellschaftlichen Mehrwert hat, den es ohne diese Kooperation nicht gäbe. Und der gleichzeitig auch für das Unternehmen es rechtfertigbar macht zu sagen, wir nehmen unsere gesellschaftliche Verantwortung gerade in diesem Themenfeld wahr. Und ich glaube, das ist bei Micro Projects mit dem Thema, wir [...] unterstützen hier digitale Transformationen im Bereich Jugendengagement sehr gut gelungen.« (BS_JB_93, Z. 1019-1033)

Unternehmerische Interessen erscheinen demnach für die Bildungsstiftung akzeptabel, wenn sich »unternehmerische und gesellschaftliche Interessen« treffen, sie zu einem »gesellschaftlichen Mehrwert« führen. In der Bildungsstiftung ist man sich der Bezüge zu Unternehmensinteressen bewusst:

»Das ist natürlich absolut ein Thema. Und ich finde das aber auch... also ich habe immer so ein Problem damit, [...] wenn man quasi einem Unternehmen den Vorwurf macht, ihm ginge es ja eigentlich um Unternehmensinteressen und nicht um die Jugendlichen. So, weil: Es ist ein Unternehmen und natürlich handeln die im Sinne der Unternehmensinteressen. Das ist völlig klar. [...] Aber ich finde, es widerspricht sich nicht damit, dass die trotzdem gute CR-Programme auflegen wollen. Und ob sie das aus Gutmenschentum machen und... und das ist ja tatsächlich dann auch...

Dann kommst du wieder in diese Geschichte, das eine ist das Unternehmen und das andere sind die Mitarbeiter in dem Unternehmen. Und da bin ich komplett von überzeugt, dass die Mitarbeiter, die da in der CR-Abteilung arbeiten, die arbeiten bewusst in der CR-Abteilung [...]. Vielleicht wollen die ein bisschen mehr verdienen als in einer NGO. Aber die arbeiten in so einer Abteilung, weil die richtig Bock haben – ja, entweder im Bildungsbereich oder in irgendeinem [...] gesellschaftlich relevanten Bereich was [...] zu machen. Und das muss man, glaub ich, immer differenzieren.« (BS_TH_44, Z. 2274-2288)

Es wird also die besondere Rolle des CSR-Bereichs in einem Unternehmen hervorgehoben und abgegrenzt. Jedoch würden auch die Mitarbeiter*innen einer CSR-Abteilung »andere Maßstäbe anlegen und natürlich qua ihrer Rolle erst mal die Unternehmensziele auch nach vorne haben müssen« (ebd., Z. 2289-2291). Für die Partnerschaft sei es wichtig, diese Ziele zu kennen und transparent zu machen. So gäbe es auch Unternehmen, die dies nicht tun,

»sondern die sagen auch selbst in einer Partnerschaft: »Nein, nein. Uns geht's um die lieben Kinder und Hauptsache die Kinder... Und nee, nee, Unternehmensziele sind total zurückgestellt«, was ja Quatsch ist.« (Ebd., Z. 2294-2297)

In der Kooperation mit Technology Company sei es dagegen so, dass man die gegenseitigen Zielsetzungen kenne – »wo alle Ziele [...] von beiden Seiten sehr klar auf dem Tisch liegen« – und man im Sinne eines Win-win zusammenarbeite:

»wo man zusammen versucht, nicht irgendwelche schrägen Kompromisse zu finden, sondern wie man irgendwie eine Win-win-Situation schafft, wo man tatsächlich sagt: [...] Das zählt total auf die Unternehmensziele ein, aber das zählt eben auch total auf die Ziele der Bildungsstiftung ein, die eben gute Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hat. Und [...] also ich habe da super Erfahrungen in [...] diese Richtung mit gemacht und finde das dann auch gut und... ja.« (Ebd., Z. 2297-2305)

Auch die Gefahr eines Glaubwürdigkeitsverlusts für das Programm wird erkannt, wenn es eine zu starke Ausrichtung am Unternehmen gäbe; aus diesem Grunde habe man den Wandel »behutsam« umgesetzt und sich auch die »gesellschaftlichen Herausforderungen« angeschaut:

»also was man nicht machen darf, ist zu sagen, also wir verkaufen digitale Produkte, deswegen muss das Programm digital werden. Also weil dann läufst du sehr schnell Gefahr, dass du dieses Programm, das – und das wissen wir auch, auch durch Befragungen und so weiter – eine sehr [...] hohe Glaubwürdigkeit hat. Das würdest du sofort beschädigen. Also etwas, was du über Jahre aufgebaut hast, würdest du sofort kaputt machen. Wenn ich das auf Biegen und Brechen versuche, so anzupassen.

Deswegen, wir haben das sehr behutsam auch gemacht. Das ist natürlich ein Grund, aber [...] das war auch das, was [...] von meiner Seite auch sehr stark dann vorangetrieben worden ist zu sagen, lässt uns die gesellschaftlichen Herausforderungen angucken und inwieweit wir gesellschaftliche Herausforderungen – auch Herausforderungen, denen sich unser Unternehmen gegenübersteht – [...] das einfach mal nebeneinander legen und auch mal gucken, wo wir denn wirklich gute Schnittpunkte sehen. Und ich glaube, dass [...] man das gut zusammenbringen kann. Die Foundation hat natürlich dann auch [...] einen sehr starken auch sozialen Fokus. [...] aber wenn natürlich auch Wirtschaftsunternehmen mit dabei sind, dann muss das am Ende, ich sage mal, zumindest eine Überlappung geben von den [...] Schwerpunkten. Und das Thema digitale Kompetenzen, jetzt mal ganz allgemein gesprochen, etwas ist, wo sich auch jeder wiederfinden kann. Also das sind ja nicht nur dann Technology Company Foundation und das Wirtschaftsunternehmen Technology Company, sondern auch die Bildungsstiftung.« (TC_TG_65, Z. 321-340)

Der neue Fokus auf digitale Kompetenzen trage z.B. mit »Datenschutz-Workshops« auch dazu bei, das »institutionelle Bildungsprogramm« zu »ergänzen«:

»weil auch wenn jeder Jugendliche ein Smartphone hat, heißt das noch lange nicht, dass er verantwortungsbewusst damit umgeht. Und wir haben deswegen auch so Datenschutz-Workshops hineingenommen, wo wir gesagt haben, das ist uns auch als Unternehmen wichtig. Wir wollen nicht nur die Dinge auch

verkaufen und wissen, dass auch [...] Jugendliche die erwerben, sondern wir wollen schon auch, dass sie verantwortungsbewusst damit umgehen und dass sie mal darüber nachdenken, was sie auf Facebook so alles posten. So. Und das ist etwas – diese Kompetenz wird ihnen nicht zugetragen. Auch von der Schule nicht. Also die versagt, aus meiner Sicht, in dem Bereich völlig. Und das war dann auch etwas, wo man dann bei der Bildungsstiftung, glaub ich, auch auf offene Ohren stößt, wo man dann sagen kann: Hier ergänzen wir das institutionelle Bildungsprogramm, wenn man so will, weil hier... die Schule ist noch lange nicht soweit, um auf dieses völlig neue Feld überhaupt angemessen zu reagieren.« (Ebd., Z. 934-946)

Die genannte behutsame Umsetzung der Neuausrichtung wird daran deutlich, dass nicht alle Projekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben sollen, sondern nur ein bestimmter Prozentanteil aller geförderten Projekte (Stand 2015) (vgl. ebd., Z. 353). Dass nur ein Anteil der Projekte einen digitalen Bezug haben muss, ist dem Team der Bildungsstiftung »total wichtig« und »vor allen Dingen natürlich auch Diskussionspunkt mit Technology Company« gewesen (BS_TH_43, Z. 1455-1456):

»Und wir haben aber immer gesagt, [...] ... also selbst diese Quote der XY Prozent, das ist eine Quote, an der wir uns messen. Aber die können wir ja den Jugendlichen nicht auferlegen. Und wir haben immer gesagt [...], wir müssen über das Input steuern und das Input, also die Unterstützungsangebote, die müssen so gut sein und so Lust darauf machen, mit digitalen Medien zu arbeiten, dass wir zu dieser Quote kommen. Und wir können nicht sagen: ›So, liebe Jugendlichen, wenn ihr nicht irgendwas mit digitalen Medien macht, dann kriegt ihr keine Förderung.« Das [...] funktioniert nicht.

Das kann man auf den höheren Förderstufen. Da finde ich das total in Ordnung. Also wenn man wirklich sagt: Ok, das ist halt ein digitales Programm, find ich es auch in Ordnung, wenn jemand XY Euro [Geldsumme einer höheren Förderstufe; Anmerk. v. A.H.] von uns bekommt, dass man sagt: ›Wir fördern aber nur digitale Projekte.« Find ich total ok [...].

Aber tatsächlich zu sagen, die breite Masse [...] gerade für Engagement-Einsteiger, da kann man nicht so einen Riegel verschieben. Das wollen wir auch nicht. Also Micro Projects ist weiterhin ein Programm, das auf Vielfalt setzt, das auf Niedrigschwelligkeit setzt, so. Und da muss halt der Input gut sein.« (Ebd., Z. 1463-1474)

Der Hinweis auf die Niedrigschwelligkeit und Vielfalt verweist auch darauf, was potenziell verloren ginge, wenn man den digitalen Bezug als festes Kriterium setzen würde. Dass die Jugendlichen überhaupt darauf kommen, einen digitalen Bezug in ihren Projekten herzustellen, wird – wie die Ausführungen zeigen – über

Inputs bei der Erstansprache der Jugendlichen gesteuert, also nicht über Zwang, sondern über das Setzen von Anreizen:

»Und wir haben nicht so viel an Förderkriterien geändert, aber viel an den Unterstützungswegen und an der Art und Weise, wie wir auch ermutigen und Mut machen zu sagen, nutze doch digitale Technologien. Und Micro Projects hilft euch dabei, [...] mit diesen neuen Möglichkeiten eure Projekte wirkungsvoller zu machen [...].« (BS_JB_93, Z. 484-488)

Zur Ermutigung der Jugendlichen wurden

»verschiedene neue Unterstützungsformate etabliert. Wir haben einfach zum Beispiel in den Projektberatungsprozess noch mal so ein Reflexionsmoment installiert. Einfach noch mal zu überlegen, welche dieser Sachen... kann ich mir da auch Arbeit erleichtern, indem ich mir bestimmte Tools einfallen lasse.« (Ebd., Z. 489-493)

Zudem wurden die Einrichtungen aus der Jugendarbeit weitergebildet und z.T. neue Einrichtungen dazu geholt,⁵³ »die da schon ganz viel Expertise mitbringen, um da auch noch mal eine stärkere Verknüpfung aus dem Medienbildungsbereich und dem Engagementbereich zu haben.« (Ebd., Z. 495-497) Um den Wandel im Programm tatsächlich auch umzusetzen, war die Kooperation mit diesen neuen Einrichtungen für Technology Company sehr wichtig.⁵⁴ Sie unterstützen »eher von zentraler Ebene und eher so im digitalen Bereich« (BS_TH_43, Z. 45). Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit können mit ihnen überlegen, wie man den Projektideen der Jugendlichen digitale Inputs geben kann. So könne man z.B. zusammen

»Projekte durchgehen und gucken, wie man nicht-digitale Projekte vielleicht mal [...] ...so einen digitalen Input geben könnte, dass die [...] mal was ausprobieren.« (JA_BK_82, Z. 1327-1330)

Während in der ersten Förderstufe aus Sicht der Bildungsstiftung der Bezug zu digitalen Medien nicht zwingend ist, sind Jugendliche, die eine höhere Fördersumme erhalten wollen, dazu angehalten, in ihren Projekten einen digitalen Bezug herzustellen. So ginge es in der ersten Förderstufe

53 Man habe viele neue Einrichtungen »reingenommen, die vor allen Dingen diesen digitalen Fokus auch noch mal mit reinbringen [...]« (BS_TH_43, Z. 1882-1883).

54 So wird ausgeführt: »Und das war ja dann etwas, wo wir gesagt haben, das ist aus unserer Sicht extrem wichtig, um diesen Shift auch hinzukriegen, und deswegen haben wir das auch vorangetrieben.« (TC_TC_64, Z. 666-668) Das Unternehmen wirkte hier auch auf konzeptioneller Ebene mit, als es darum ging festzulegen, wie der digitale Umsetzungspartner »aussehen« und was für eine »Funktion« er haben soll (ebd., Z. 654-656).

»eher darum, dass wir [...] den Jugendlichen Hilfen an die Hand geben zu erkennen: Wie kann ich eigentlich digitale Medien nutzen für mein Engagement? Aber es ist da überhaupt nicht irgendwie Bedingung oder irgendwas.« (BS_TH_43, Z. 95-98)

In einer der höchsten Förderstufen sind es »im Grunde alles Projekte, die wirklich stark im digitalen Bereich auch sind, also immer in der Verbindung mit dem Sozialen« (ebd., Z. 93-94). Das Digitale als ein »Kriterium«, das »dazu gekommen« ist, »verengt sich quasi je höher es in den Förderstufen geht« (ebd., Z. 90-92).

5.2.3.3 Kritischer Blick der pädagogisch Tätigen

Die Vertreter*innen von T.C. Foundation, Technology Company und Bildungsstiftung als Programmförderer und -träger erkennen, so ist bisher deutlich geworden, viele Vorteile in der Programmneuausrichtung und stellen vielfältige Bezüge zu bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderungen her. Die befragten Vertreter*innen der Akteure, die hauptsächlich mit den Jugendlichen arbeiten und die Neuausrichtung des Programms umsetzen (müssen) (mithin die Einrichtungen aus der Jugendarbeit und Teamer*innen), sehen dagegen zum Erhebungszeitpunkt (2014/2015) auch Nachteile in dem Wandel bzw. in seiner Umsetzung – gerade in Hinblick auf eine pädagogisch gehaltvolle und inklusive Umsetzung.

Dies wird z.B. an den Schilderungen einer Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk deutlich.⁵⁵ Die neu eingeführten Workshops zur Erstansprache (z.B. in Schulen) werden durch die Teamer*innen moderiert und laufen »standardmäßig« so ab, dass nach dem »Kennenlernen [...] gesellschaftliche Probleme« reflektiert, »Lösungen« entwickelt und diese Lösungen dann medial dargestellt werden: »als [...] Medienprodukt [...], wo wir einen kleinen Clip drehen, ein kleines Video drehen, eine Internetseite machen« (T_ST_12, Z. 413-414). Durch die digitale Neuausrichtung ginge es »jetzt auch immer um sozial-digitale Projektideen« (ebd., Z. 418-419). Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk betrachtet das

»auch relativ kritisch. [...] weil der Prozess nicht mehr so frei ist. Wir konnten früher sagen, [...] es geht einfach um eure Ideen. Da ist [...] alles gewünscht, egal, was euch interessiert, es passt, irgendwie. [...] Der Fokus auf sozial-digitale Projektideen fordert dann über [...] das Konzept auch immer so ein bisschen, dass man dann digitale Projekte irgendwie vorstellt.... das ist immer dieselbe Palette: Ich erstelle eine Webseite, ich mache eine Social-Media-Kampagne, es sind immer dieselben Sachen und es schließt so tolle Sachen aus, wie einfach: Ich mach einen Graffiti-Workshop oder so, oder ich mach einfach einen Tanz-Workshop oder ich mach eine Veranstaltung [...] es scheint dann so, als wär so

55 Ausführlich zum Teamer*innen-Netzwerk: vgl. Kapitel 5.2.5.

was nicht mehr gut genug und... es reproduzieren sich dann schnell [...] dieselben Ideen irgendwie [...].« (Ebd., Z. 419, 423-433)

Diese Problematik hätten die Teamer*innen in ihrem Netzwerk auch »schon öfter« diskutiert, jedoch ohne etwas bewirken zu können:

»Ich glaub, da kann man auch wenig machen, weil das auch der [...] Wunsch von Technology Company ist, es einfach digitaler zu machen, um das Programm auch stärker an sie zurückzubinden. [...] Ich glaub, sie hatten jetzt so in den ersten zwei, drei Jahren vom Programm auch öfters das Problem, dass es schwer war, den Link herzustellen zu Technology Company, weil es halt nur ein soziales Jugendprogramm ist, um das so ein bisschen näher an den [...] Kern von Technology Company zu binden, oder... vielleicht mehr das, was [...] sie wünschen würden, was ihr Kern ist...« (Ebd., Z. 438-446)

Neben der Themenfreiheit ist eine weitere Programmeigenschaft durch die digitale Neuausrichtung beeinträchtigt: der Fokus auf »benachteiligte Jugendliche«. So gehe man mittlerweile »[n]icht mehr so viel« an Haupt- und Realschulen, sondern eher an »Gesamtschulen und Gymnasien« (ebd., Z. 1217, 1233). Früher sei dies anders gewesen:

»[...] da sind wir für [...] Workshops nur an sozial- und bildungsbenachteiligte Schulen gegangen. Da haben wir quasi nur mit Hauptschülern zusammengearbeitet, mit Asylbewerbern teilweise, mit [...] lernbehinderten Jugendlichen teilweise, mit Jugendclubs in [...] Brennpunktbereichen. Genau, da lag wirklich der Fokus darauf, dass [...] die [...] Workshops quasi dazu führen, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche ins Programm geholt werden. Aber das ist jetzt nicht mehr so.« (Ebd., Z. 1226-1232)

Zudem scheint das Teamer*innen-Netzwerk nicht mehr so durchmischt (vgl. ebd., Z. 938).⁵⁶ Das Programm sei durch die digitale Neuausrichtung anspruchsvoller geworden, zumal selbstbestimmtes Jugendengagement sowieso schon als eine »relativ herausfordernde Engagement-Möglichkeit« betrachtet wird (ebd., Z. 958):

»[...] ich hatte das Gefühl, dass es auf jeden Fall auch so zeitgleich so ein bisschen eingesetzt hat mit dem Schwerpunkt, Fokus auf die Digitalität, [...] es erfordert doch schon mehr irgendwie dann auch, Digitalität noch mal mitzudenken und nicht nur dieses abstrakte gesellschaftliche Problem und Herausforderungen zu diskutieren, sondern dann auch noch irgendwie Digitalität da mit reinzudenken, macht es irgendwie anspruchsvoll.« (Ebd., Z. 950-957)

⁵⁶ Die Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk betont, dies sei »nur [...] so ein Eindruck« (T_ST_12, Z. 938).

Auch die Ausführungen der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit verweisen auf kritische Perspektiven auf die digitale Neuausrichtung. So entwickelten die Bildungsstiftung und Technology Company das digitale Verständnis gemeinsam mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit (vgl. BS_TH_44, Z. 1418-1419). Der Diskussionsprozess fand im Rahmen der mehrmals im Jahr stattfindenden Kooperationsforen statt, an denen die Bildungsstiftung, Technology Company und Vertreter*innen aller Einrichtungen aus der Jugendarbeit teilnehmen. Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit hätten Bedenken gehabt:

»[...] auf den Kooperationsforen wurde echt heiß auch diskutiert. Also das war auch tatsächlich von Anfang an ein Thema, [...] und es ist auch weiterhin Thema, wo gesagt wurde: ›Oh, aber Vorsicht, wenn wir jetzt zu digital werden, dann hat das auch exkludierenden Effekt und wie kriegen wir das hin? Und wie kriegen wir weiterhin auch die sozial benachteiligte Zielgruppe bedient?‹ Und so weiter und so fort. Also da sind super heiße Diskussionen gelaufen, die total wichtig waren und die uns auch weiterhin begleiten. Also das Thema ist auch weiterhin total präsent, weil natürlich du einen totalen sozialen Gap hast. [...] Also nicht, was die Versorgung angeht, [...] mit Internet, aber was angeht, wie Internet genutzt wird. Und da muss man total genau hingucken und gute Methoden entwickeln, wie man alle Zielgruppen bedienen kann, aber ja. Und das [...] ist super, das mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit zusammen zu machen, weil die einfach viel, viel näher dran sind an den Jugendlichen als wir.« (Ebd., Z. 1427-1439)

Aus Sicht einer Einrichtung aus der Jugendarbeit ist der Prozess, ein gemeinsames digitales Verständnis zu entwickeln, »so ein bisschen schief gelaufen [...]«. Also da wurde nicht gehört, was wir [...] erarbeitet haben.« (JA_KS_53, Z. 1446-1447) So würde in den Projekten »manchmal einfach auch das Grundlegende« fehlen, »wie ein Internetzugang«, gerade bei »sozial benachteiligte[n] Projekte, wo halt kein Geld da ist«, so dass manche Arbeiten entsprechend auch nicht gemacht werden können (ebd., Z. 1448-1457). Von daher werde die digitale Ausrichtung als »aufgesetzt« betrachtet: »Das ist eine Vorstellung, die sie haben, und das ist aber meiner Meinung nach [...] so ein aufgesetztes Ziel, was irgendwie jemand nach außen tragen will.« (Ebd., Z. 1470-1471) Es wird auch die Hoffnung geäußert, dass sich das

»natürlich jetzt über die Jahre auch bessern [wird]. Und da ist unsere Hoffnung, ich habe das mehrmals angesprochen, das dann so ein Partner wie Technology Company eben ja auch eigentlich, theoretisch zumindest, die Produkte XY zur Verfügung stellen könnte.« (JA_TH_34, Z.1555-1558)

Man findet, dass man im Programm »den zweiten Schritt vorm ersten« mache: »Als erstes schaff ich die Grundlagen, und dann guck ich mal, wie viele Projekte dabei rauskommen.« (Ebd., Z. 1809-1812) So werde »erst eine Zielvorgabe [...] und sich dann darüber Gedanken« gemacht, »wie können wir denn jetzt überhaupt hier In-

ternet zur Verfügung stellen« (ebd., Z. 1812-1814). Wenn Imageförderung »wirklich Ziel ist, dann wird es sehr laienhaft umgesetzt, [...] weil dann würde ich tatsächlich eben mit der technischen Ausstattung das sehr stark auch verbinden« (ebd., Z. 1947-1953). Insofern sei die Imageförderung des Unternehmens »nicht wirklich aggressiv vorangetrieben« (ebd., Z. 1959). Man würde sich »fast mehr wünschen, mehr Nano wünschen, ehrlich gesagt und nicht weniger« (ebd., Z. 1964-1965): nicht in Hinblick auf »den politischen Einfluss«, sondern bezüglich der technischen Ausstattung (ebd., Z. 1965-1969).

Bedenken werden von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit auch in Hinblick auf die Niedrigschwelligkeit des Programms geäußert:

»Weil wir sagen oder weil viele, die eben in dieser Sozialen Arbeit, so dieser Basisarbeit mit Jugendlichen sind, gesagt haben, wenn wir [...] diesen Jugendlichen, die eh schon Schwierigkeiten haben, so ein Projekt überhaupt umzusetzen, und wo wir Glücksgefühle haben, wenn die jetzt eine XY-Veranstaltung mit jugendlichen Flüchtlingen aus ihrem Viertel organisieren und wir dann kommen und sagen, es muss aber noch digital gemacht werden, dann springen die uns ab. [...] So dieser Aspekt, der wurde ganz, ganz stark diskutiert.« (JA_BK_82, Z. 1459-1465)⁵⁷

Dass zunächst nur ein Anteil aller Mikroprojekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben soll, scheint jedoch als Kompromiss zu funktionieren: Das seien »ja noch nicht so viele. [...] da kann man das ja noch so hindeichseln« (ebd., Z. 1350-1351). Auch wenn es »ganz klar auch die Ansage« gab, »wir brauchen XY Prozent«, würden die eben nicht pro Jugendträger berechnet, sondern

»insgesamt auf alle Projekte [gehen], also es gab auch so durch die Blume gesprochen die Ansage: »Naja, macht euch mal keinen Kopf, das sind XY Prozent insgesamt. Wenn ihr jetzt weniger macht, dann ist vielleicht jemand anderes mit drei Projekten da oder so was.« Also da wird schon auch ein bisschen abgedefert, das ist schon klar, dass das irgendwie eine illusorische Vorgabe ist erst mal [...].« (JA_KS_53, Z. 1796-1802)⁵⁸

57 Eine andere Jugendarbeiterin führt aus, dass man »bei der Entwicklung von dem digitalen Verständnis« diskutiert habe, »[...] was ist digital? [...] ...in Arbeitsgruppen haben wir dann beim Kooperationsforum [...] auch entwickelt, dass digital ist für den einen mehr als für den anderen. Für einen Sozialbenachteiligten ist vielleicht schon das YouTube-Video... oder ein YouTube-Kanal erstellen, ist schon so eine Art schwere Aufgabe. Wohingegen der Gymnasiast seine drei Facebook-Seiten und fünf Kanäle betreut, für den ist das nichts. Und da [...] kam ganz klar von der Stiftung [...]: Nee, darum geht es nicht. Es geht darum, dass irgendwie webbasiert und irgendwie... es läuft im Enddefekt auf einen Blog raus [...] oder auf eine App oder so was, also [...] es gibt dort keine [...] Abstufungen.« (JA_KS_53, Z. 1431-1445)

58 Auch eine weitere Person aus einer Einrichtung aus der Jugendarbeit befindet: »da sollte jeder Partner die Freiheit haben zu entscheiden... und wir haben ja die Freiheit. Also im Moment ist

5.2.4 Bildungsansatz und -ziele

5.2.4.1 Der Ansatz des selbstbestimmten Jugendengagements – ressourcenorientiert, niedrigschwellig, thematisch offen

Für die Bildungsstiftung ist »Micro-Projects« »in erster Linie« ein »Engagement-Förderprogramm« (BS_TH_43, Z. 1330-1331), mit dem man »Jugendliche in Engagement [...] bringen« (BS_JB_93, Z. 112) wolle. Wie dargestellt (vgl. Kapitel 4.2.2) kann die Förderung von Bürger*innenengagement bezüglich seiner Herrschaftsfunktion kritisch befragt werden, z.B. als Stütze der Wohlfahrtsproduktion im aktivierenden Sozialstaat. In der pädagogischen Praxis wird Engagementförderung dagegen oftmals sehr positiv bewertet. Dies wird nachfolgend deutlich an den Ausführungen befragter Bildungsreferent*innen aus der Bildungsstiftung. Die Förderung von Jugendengagement wird hier »aus verschiedensten Gründen« als wichtig betrachtet – zur Demokratieförderung, zur Bildungsförderung und zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit:

»Also es hat natürlich einmal eine [...] gesellschaftliche und Demokratie-Relevanz. [...] Das zeigen ja auch Studien, dass gerade, wenn [...] junge Menschen sich früh schon engagiert haben, dass sie auch später eher sich noch mal engagieren werden, dass sie in der Nachbarschaft aktiv sind, dass sie zu Wahlen gehen. Also das hängt alles stark miteinander zusammen. Ich find, das ist so die eine Dimension.

Die andere Dimension, die ich total wichtig finde und auf die wir in Micro Projects eben auch ganz großen Wert legen, ist eben [...] der Bildungsfaktor bei Engagement, wo ich glaube, dass [...] gerade für junge Menschen, die vielleicht im [...] Bildungssystem, also im formalen Bildungssystem, größere Schwierigkeiten haben, hier einfach [...] ein unheimlicher Aufholfaktor irgendwie dabei sein kann, weil man – also die Erfahrung hab ich selber auch gemacht – im Engagement halt unheimlich viele Sachen, lebenspraktische Sachen, aber auch wirklich... ja, auch Dinge lernt, die man für den weiteren Bildungs- und [...] beruflichen Weg einfach brauchen kann. Und das find ich unheimlich wichtig. Und dadurch hat es dann auch, meiner Meinung nach, wieder einen integrativen Charakter und [...] dieses Lernthema finde ich an der Stelle einfach unheimlich wichtig.

Und das ist eben auch so der Ansatz in Micro Projects, da zu sagen: Wir haben einfach in Deutschland eine extreme soziale Spaltung, die sich einfach im Jugendbereich oder im Kindheitsbereich schon im Endeffekt [...] festlegt. Und

es ja noch nicht hundert... also XY Prozent. [...] Und die Bildungsstiftung ist da sehr, sehr kulant. [...] Die versuchen [...] immer auch... uns entgegen zu kommen, also ist wirklich eine tolle Zusammenarbeit mit denen. Aber was die für einen Druck wiederum haben, das weiß ich nicht [...].« (JA_BK_82, Z. 1479-1488)

ich glaube, dass der Engagement-Bereich da natürlich auch nicht alle Lücken schließen kann, aber kann auf jeden Fall einen Beitrag leisten, diese Schere so ein bisschen wieder zusammenzubringen und... ja, und das find ich unheimlich wichtig.« (BS_TH_43, Z. 335-357)

Auf die Frage, warum es für die Bildungsstiftung so wichtig sei, »Jugendliche in Engagement zu bringen«, wird darauf verwiesen, dass es da »ganz verschiedene Anknüpfungspunkte« gibt und »da [...] ja jeder so seine Sicht drauf [hat]« (BS_JB_93, Z. 135-143). »[E]in großer Punkt« sei jedoch gewesen:

»Wir glauben an junge Leute und wir haben das Gefühl, dass die Gesellschaft insgesamt nicht so viel an die Kraft und das Potenzial und die Möglichkeiten junger Leute glaubt, und dass es Leute braucht, die denen Chancen geben zu zeigen, dass sie die Gesellschaft verändern können und was Positives bewirken können.« (Ebd., Z. 144-148)

Dieses Potenzial werde gesellschaftlich zu wenig beachtet:

»wenn Jugendliche in Medien vorkommen, ist ja viel häufiger, dass über Jugendgewalt oder über die Schwierigkeiten, die Schule abzuschließen, oder viel öfter über Schwierigkeiten berichtet wird, als darüber, [...] wie viel Potenzial drin steckt. Das ist jetzt vielleicht nicht nur exklusiv auf Jugendliche bezogen, aber da ist uns das auf jeden Fall besonders aufgefallen. Und insofern war ein Ziel tatsächlich, das Bild von Jugendlichen zu verbessern und ihnen aber auch tatsächlich Möglichkeiten zu geben, konkret etwas zu verändern, auch darauf zu reagieren.« (Ebd., Z. 155-161)

In der Bildungsstiftung wird zu dem auf eine Studie verwiesen, der zufolge

»75 Prozent der Jugendlichen [...] sich gern engagieren [wollen], aber nur die Hälfte davon tut es tatsächlich – weil es gibt da viel ungenutztes Potenzial. Und das liegt wahrscheinlich auch daran, dass es nicht die passenden Angebote gibt.« (Ebd., Z. 164-167)

Genau in diese Lücke stoße »Micro Projects« und will

»dem eben ein niedrigschwelliges Angebot entgegensetzen, wo man sagen kann, [...] mit sehr wenig Aufwand kann man erst mal den ersten Kontakt herstellen. Man muss nicht Antragslyrik beherrschen, man muss nicht schon alles am Anfang drauf haben, um tatsächlich eine Chance zu haben, echtes Geld zu bekommen, mit dem man wirklich Projekte umsetzen kann.« (Ebd., Z. 167-172)

Die Bildungsstiftung habe bereits in einem anderen Programm die Erfahrung gemacht, »dass das sehr gut funktioniert, Jugendlichen Geld zu geben. Und dabei

ganz viel bewirkt werden kann.« (Ebd., Z. 172-174) Dies sei jedoch »noch keine sehr breit verbreitete Erkenntnis« gewesen, »dass es so was gab« (ebd., Z. 174-175). Selbst die Einrichtungen aus der Jugendarbeit hätten z.T. am Anfang Bedenken gehabt (vgl. ebd., Z. 175-177). Man habe

»auch da wieder gesehen, das Vertrauen in Jugendliche ist sehr unterschiedlich verbreitet und Micro Projects ist da auf jeden Fall eine Möglichkeit, dieses Vertrauen zu stärken. Das war auf jeden Fall ein großer Anknüpfungspunkt.« (Ebd., Z. 178-181)

Im Teamer*innen-Netzwerk wird davon ausgegangen, dass »Jugendliche aus prekären Verhältnissen [...] am meisten gecatcht werden können [...] mit so einem selbstbestimmten Jugendengagement-Ansatz« (T_ST_13, Z. 611-614).

Der Ansatz bei »Micro Projects« sei insgesamt ein »thematisch sehr offener« und »das finden wir auch sehr wichtig [...]. Wir glauben auch, dass das auch einer der Schlüssel dazu ist, [...] sehr unterschiedliche Jugendliche zu erreichen« (BS_JB_93, Z. 410-411, 415-416). Bei Programmveranstaltungen habe man z.B.

»eine offene Bühne, wo Jugendliche ihre Projekte und ihr Thema vorstellen, wo sie auch die Bühne dafür bekommen zu sagen: Uns ist das Thema Obdachlosigkeit wichtig oder uns ist das Thema Kinderarbeit in Südostasien wichtig oder so. Also auch für diese Themen oder das Umweltthema, das spielt natürlich eine große Rolle im Moment, das Flüchtlingsthema – auch für diese Themen dann wieder im Kreis der Jugendlichen werben zu können. Das [...] wird auch gut angenommen.« (Ebd., Z. 425-431)

Die teilnehmende Beobachtung ergab, dass auf der offenen Bühne die Jugendlichen ihre Themen zwar kurz vorstellen können, diese jedoch nicht im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden, gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse diskutiert werden. Auch werden trotz des betont themenoffenen Ansatzes auch bestimmte Themeninhalte gesetzt. So werden Workshops bei gemeinsamen Programmveranstaltungen für die Projektmacher*innen angeboten, die »sich eher an den Lernbereichen orientieren« (ebd., Z. 424-425), z.B. Projektmanagement und Kommunikation (zu den Lernbereichen: vgl. ausführlich Kapitel 5.2.4.2).

5.2.4.2 ...mit dem Ziel: Kompetenzförderung

Technology Company kommuniziert die Förderung von Jugendengagement bei »Micro Projects« auch im Kontext der Förderung von »Unternehmensgeist«. Der Bezug zwischen Engagement und Unternehmergeist wird in der ersten Förderstufe so verstanden, dass es darum gehe:

»Setz doch deine Idee um!« Also wenn du eine Idee hast, wo ich sag, »Mensch, also das würde ich gerne verändern in meinem Umfeld«, dann mach das doch

einfach. Und im Grunde... das ist natürlich ein fließender Übergang zu sagen, das [...] hat was mit Unternehmergeist auch zu tun. Also ich möchte etwas unternehmen, [...] im Sinne von: Ich möchte etwas selber auch machen. Und das war etwas, was im [...] Micro-Projects-Programm immer sehr wichtig war: Jugendliche machen [...] es von sich aus. Es gibt jetzt nicht einen Lehrer oder irgendjemand anders, natürlich kann er das vielleicht auch begleiten, aber die Hauptantriebskraft muss von den Jugendlichen selber auch kommen und das ist mit Unternehmergeist gemeint.« (TC_TG_64, Z. 420-428)

In einer der höheren Förderstufen gibt es zudem ein »zentrales Trainingsmodul«, bei dem »die Projektmacher« eingeladen werden« u.a. an Coachings »im Bereich Entrepreneurial Education« teilzunehmen, »also zu gucken: Wie gehe ich eigentlich mit so einem Entrepreneurial-Denken an ein Projekt ran?« (BS_TH_43, Z. 104-108) Eine andere höhere Förderstufe bei »Micro Projects« sollte ursprünglich als »Bindeglied« zwischen dem »Micro-Projects«-Programm und dem »Hype«-Programm, einer Start-up-Förderung von Technology Company, dienen: »Also dass man Jugendliche so hin entwickelt, dass sie zumindest die Möglichkeit haben, das Potenzial haben, sich für eine Hype-Förderung zu bewerben [...].« (TC_TG_64, Z. 450-451)

Für Technology Company sei immer die Frage wichtig gewesen, welchen Beitrag man leisten könne, Jugendlichen am »Übergang ins Berufsleben« zu helfen; man wolle

»mit dem Programm einen Beitrag [...] leisten, dass Jugendliche ihr Selbstwertgefühl verbessern, dass sie bestimmte Fähigkeiten erlernen, die vielleicht tatsächlich in der Schule nicht im Fokus stehen. Und auch mal unabhängig von ihrem schulischen oder nicht schulischen Erfolg oder Misserfolg einfach da noch mal Möglichkeiten haben, [...] sich selbst weiterzuentwickeln. Das war auf jeden Fall auch so ein [...] Ansatzpunkt von Anfang an, den wir im Laufe der Jahre auch immer noch mehr verstärkt haben und noch einen stärkeren Fokus darauf gelegt haben. Das eine ist, sich in Gesellschaft zu beteiligen und sich zu erleben, wie man sich engagieren kann, und andererseits diese Gelegenheiten auch zu nutzen, um selbst zu lernen.« (BS_JB_93, Z. 181-195)

In der Folge habe man deshalb im Programm »Lernbereiche definiert, gemeinsam mit der Technology Company Foundation, die als Partner [...] dazu kam« (ebd., Z. 195-197). So wurden dann im Zuge der Neuausrichtung des Programms übergeordnete Lernbereiche (auch als Kompetenzfelder bezeichnet) entwickelt, die für die »Micro Projects«-Programme in allen Ländern leitend sein sollen. Sie lauten u.a.: »Selbstbewusstsein«, »Projektmanagement«, »Digitale Bildung«, »Kommunikation« und »Kreativität« (BS_TH_43, Z. 1643-1645). Dies seien die »Oberpunkte und die sind dann durchdekliniert, was da so drunter fällt [...].« (ebd., Z. 1649-1650).

Die Lernbereiche stellen Felder dar, »die wir vor allen Dingen stärken wollen in diesem Programm und wo wir [...] methodisch irgendwie mit den Jugendlichen zusammenarbeiten« (ebd., Z. 2096-2100). Man habe mit den Einrichtungen aus der Jugendarbeit,

»die die Projektbegleitung machen, daran gearbeitet, wie tatsächlich dann auch eine Lernbegleitung da aussehen kann, die einerseits die Vorteile von den informellen Settings im Projekt nutzt. Und andererseits trotzdem auch noch mal schaut zu sagen, eine Lernbegleitung ist auch zielorientiert und hat bestimmte Lernbereiche im Kopf, die uns besonders wichtig sind, wo wir auch die Chancen nutzen wollen zu sagen, hier kann man ganz viel im Bereich Kommunikation... wie stelle ich mich oder meine Ideen nach außen dar; im Bereich, wie organisiere ich meine Arbeit, Selbstorganisation, Projektmanagement; im Bereich digitale Kompetenzen, die ja in immer mehr Projekten eine wesentliche Rolle spielen; im Bereich Kreativität, wie kann ich da auch gezielt [...] das Lernen von Jugendlichen unterstützen und fördern [...] anhand dieser Lernanlässe im Projekt. Und darüber natürlich dann auch ganz viel im Bereich Selbstwirksamkeitserfahrung, Selbstvertrauen, Selbsteinschätzung tun. Also das sind so die [...] Lernbereiche, die wir da besonders im Fokus haben in Micro Projects.« (BS_JB_93, Z. 197-211)

Dies zeigt zum einen, dass natürlich auch bei themenoffenen Formaten, die ja sowieso schon zeitlich, finanziell und politisch reguliert sind, eine thematische Steuerung möglich ist. Zum zweiten wird deutlich, dass auch informelle Lernarrangements dazu genutzt werden können, um bestimmte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen zu vermitteln.

Die Förderung des persönlichen Bildungserfolgs sei dabei im Programm

»so ein bisschen [...] die hidden agenda oder für uns das Ziel auch dieses Programms. Worum es uns aber in erster Linie geht und was uns vor allen Dingen auf der Vorderbühne für die Jugendlichen total wichtig ist, ist dieses ganze Thema Selbstwirksamkeit erfahren.« (BS_TH_44, Z. 604-609)

Es wird auf »diese Resilienz-Debatte« verwiesen und ausgeführt:

»Also, und ich finde, das ist irgendwie so ein ganz, ganz wichtiger erster Schritt und ohne den ist irgendein... [...] sind, glaub ich, Bildungserfolge auch überhaupt nicht möglich, wenn du nicht selber davon überzeugt bist, dass deine eigenen Handlungen zu einer Wirksamkeit führen können, sei es in der Gesellschaft oder dafür, dass du an deiner Situation was ändern kannst.

Und so ist es zum Beispiel auch, dass wir im Programm das Feld Selbstbewusstsein als Kompetenzbereich betrachten, also wirklich sagen: Wie kann man eigentlich Jugendliche in ihren eigeninitiierten Projekten so stärken, dass sie am Ende mit einem gestärkten Selbstbewusstsein da rausgehen und dass

sie in dem Feld was dazugelernt haben? Also dass sie wirklich selbstsicherer auftreten und sich selber etwas zutrauen.« (Ebd., Z. 609-610, 618-627)

Wie Bröckling in seinen Ausführungen zu Empowerment-Ansätzen deutlich macht, neigen diese oftmals dazu, einseitig die vermeintlichen Machtressourcen der Subjekte zu thematisieren und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse dabei gleichzeitig auszublenden (vgl. Kapitel 3.2.1). Bei »Micro Projects« zeigt sich noch einmal deutlich, dass die Förderung von Selbstwirksamkeit ›benachteiligter Jugendlicher‹ – als Bestandteil eines ›empowernden Ansatzes‹ – für das Unternehmen Technology Company problemlos möglich ist. Selbstwirksamkeit gehöre zwar zu

»so pädagogische[n] Begriffe[n], die wir jetzt sonst so nicht gebrauchen, aber die eben auch noch mal zeigen: Ok, [...] was sind denn Kriterien, die wichtig sein können, um ein erfolgreiches Jugendprogramm aufzusetzen?« (TC_TG_64, Z. 890-892)

Die Förderung von Selbstwirksamkeit sei »natürlich [...] sehr stark aus der Perspektive der Jugendlichen gedacht«, müsse deshalb mit Unternehmensperspektiven verbunden werden:

»[...] und wir versuchen dann zu sagen: Ok, wir versuchen die [...] Perspektive des Unternehmens dann auch mit hineinzubringen und das zusammenzubringen und zu sagen: Gut, wenn wir uns als digitaler Marktführer positionieren wollen insgesamt am Markt, das auch auf das Programm übertragen – wie [...] kann das jetzt gut zusammengehen? Also wie muss so was aussehen und das ist am Ende ein Annäherungsprozess.« (Ebd., Z. 894-899)

Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk befindet, dass »Micro Projects« insgesamt

»praxisrelevantere Kompetenzen fördert als Schulbildung mittlerweile, weil einfach unser Schulsystem irgendwie nicht aktuell und nicht modern genug ist, im Hinblick auf die zukünftigen Herausforderungen, vor [...] denen wir so stehen. [...] [Z]um [...] Beispiel der [...] Umgang mit Digitalität, [...] der [...] Umgang mit Problembewusstsein, [...] im Team zu arbeiten, empathiefähig zu sein, nicht [...] einfach Wissen zu erwerben, was jederzeit im Internet überall gefunden werden kann, was einfach [...] nur Reproduktionen sind so von irgendwie du kriegst es in deinen Kopf rein und du schreibst das wieder nieder, sondern [...] was halt so ein bisschen auch Abstraktionsvermögen erfordert und was [...] Anwendung von [...] verschiedenen Kompetenzen auf andere Bereiche ermöglicht. Das sind alles Kompetenzen, die wesentlich besser, aus [...] meiner Sicht, über informelle Bildungsaspekte wie Micro Projects irgendwie laufen, als über formale Bildung.« (T_ST_13, Z. 718-734)

Gerade informelle Bildungskontexte würden sich demnach eignen, um ›praxisrelevante Kompetenzen‹ zu vermitteln, womit – dies zeigen die Ausführungen – auch Fähigkeiten gemeint sind, die im Rahmen von Lohnarbeit verwertet werden können. Den Grund dafür, dass »die Kompetenzen praxisnäher sind als bei formaler Bildung« vermutet die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk darin, dass »es halt auch einfach ein Programm ist, zumindest bei ›Micro Projects‹ jetzt, von einem Arbeitgeber, von [...] einem Unternehmen halt« (ebd., Z. 768-770).

Es wurde ein Kompetenztest eingeführt (zum Zeitpunkt der Erhebung erst einmal nur testweise), mit dem überprüft werden soll, ob sich die Jugendlichen in den festgelegten Kompetenzfeldern verbessert haben (vgl. BS_TH_44, Z. 2095-2103). Den Kompetenztest hat die Technology Company Foundation in Kooperation mit der XY-Stiftung entwickelt, die auch eine CSR-Stiftung ist (vgl. BS_JB_93, Z. 820-821):

»[...] dieser Kompetenztest soll im Endeffekt erreichen, dass man einen Vergleich hat zu: Wie waren die Jugendlichen vor dem Projekt aufgestellt und wie sind sie nach dem Projekt aufgestellt und was hat sich in diesen Kompetenzfeldern bei ihnen verändert?« (BS_TH_44, Z. 2100-2103)

Der Test basiert auf einem Computerprogramm, das »ursprünglich entwickelt wurde für [...] Kompetenzfeststellung in Bewerbungsprozessen« (BS_JB_93, Z. 803-804),

»um entweder wirklich Bewerberauswahl oder um Programme für Stärkung von [...] Jobfähigkeit. Das war der ursprüngliche... wo [...] die technische Grundlage des Tests herkam. Und dann wurden aber [...] auf Grundlage der Beschreibung der Lernbereiche in Micro Projects da noch mal andere Test-Items zu entwickelt.« (Ebd., Z. 823-827)

Bei dem Test handelt es sich um »so eine Art Selbsteinschätzungs-Quiz«, dass die Jugendlichen »am Anfang und am Ende machen« (BS_TH_44, Z. 1633-1634) und in dem es Aufgaben für jedes Kompetenzfeld gibt, »[d]as merkt man aber nicht so richtig« (ebd., Z. 2114-2116). Die Jugendlichen, die eine Projektförderung erhalten, bekommen eine Email zugeschickt, gelangen darüber zu dem Test und werden »durch [...] so eine Art Quiz geschickt« (ebd., Z. 2111-2114). Am Ende erhalten die Teilnehmenden

»so eine [...] Art Auswertung, wo dir gesagt wird: ›Hey und wow, du bist super stark in dem und dem Feld. Und im Bereich Selbstbewusstsein haben wir festgestellt, du kannst dich noch mehr trauen und so und so.« (Ebd., Z. 2127-2130)

Zum Testen der digitalen Kompetenzen wird ausgeführt, dass bewusst

»Fehler eingebaut werden [...]. Zum Beispiel, dass auf einmal so ganz viele [...] Felder aufploppen und man denkt, das ist jetzt ein Fehler und es ist aber eigentlich – es gehört zum Test, weil es um Digitale Bildung geht. So nach dem Motto: Wie schnell weiß ich, wie ich diese Dinger wegstriege? [...] Und solche Sachen halt. Wie gehe ich damit um? Wie problemlösungsorientiert bin ich dann [...].« (Ebd., Z. 2135-2143)

Der Test sei weniger für das Unternehmen wichtig, sondern für die T.C. Foundation: Sie sei eine »große Bildungstiftung« und »in deren Stiftungszielen steht halt das Thema Kompetenzförderung« (ebd., Z. 2158-2159). Der Test dient dazu einen »Wirkungsnachweis« zu erbringen (ebd., Z. 2173). Solche »Wirkungsnachweise« könne man auch über »Storytelling« erlangen oder durch »quantitativ[e]« Verfahren; im Programm »Micro Projects« sei man noch in einem Suchprozess nach einem passenden Wirkungsnachweis (ebd., Z. 2164-2179).

Der Kompetenztest wird (zum Erhebungszeitpunkt) vonseiten der Bildungstiftung zwar als interessant betrachtet, jedoch auch als »nicht ganz unproblematisch«, da er nach bisherigem Aufbau »eher schlechte Ergebnisse« liefere, zudem sehr anspruchsvoll und zu lang sei (ebd., Z. 2094-2133). Nach einer »Pilotphase« wird er deshalb noch einmal angepasst werden (ebd., Z. 2107-2108). Dass der Test »ganz schön hochschwellig« ist (ebd., Z. 2133), kann auch durch die Einschätzung der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit bestätigt werden, die eine klare Meinung zu dem Quiz haben: »das [...] ist der größte Mist, den es gibt auf der Welt!« (JA_KS_53, Z. 1632-1633). Man brauche eine dreiviertel Stunde für den Test (vgl. JA_TH_34, Z. 1648) und er wird als besonders schwierig für die Zielgruppe von »Micro Projects« eingeschätzt (vgl. JA_BK_82, S. Z. 842-844).

Im Kontext der Frage, wie man »Lernen sichtbar machen« könne, ist sich die Bildungstiftung der Gefahr einer »Verzweckung« von Bildung bewusst (BS_JB_93, Z. 792-801):

»Der Diskurs läuft ja insgesamt schon sozusagen, »ja, wir in der Jugendhilfe [...] sind ja sehr subjektorientiert und gucken auf die einzelnen Jugendlichen und haben ja kein Curriculum und das ist auch gerade unsere Stärke und wir haben auch mal zweckfreie Räume« und so weiter, und müssen nicht irgendwelche fremdbestimmten Ziele erfüllen, die von irgendwem in irgendeinem Curriculum vorgegeben werden, wie es in der Schule vermeintlich ist. [...] Also das ist ja alles richtig.

Aber was [...] in dem Diskurs [...] manchmal fehlt, ist zu sagen, die Schule hat ihre Berechtigung und die Jugendhilfe hat ihre Berechtigung, das ist auch wichtig, dass die sehr unterschiedliche Angebote haben, und trotzdem können die auch ein bisschen was voneinander lernen. Und ich glaub, in der Schule gibt es schon auch die Suchbewegung dahin, also unter dem Stichwort individuelle Förderung, wie können wir stärker subjektbezogen agieren, und wie können wir

mehr die einzelnen Lernprozesse und die unterschiedlichen einzelnen Lernprozesse der Schüler in den Blick nehmen?

In der Jugendhilfe wird mir zu oft ausgeblendet, dass das SGB VIII [...] einerseits sogar [...] fast curriculare Themenbereiche von außerschulischer Jugendbildung nennt und andererseits auf jeden Fall ja einen Bildungsauftrag hat, und dass ja auch jeder Sozialpädagoge sagt, ›ich bin Sozialpädagoge, weil ich [...] Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen möchte und [...] bei allem darauf achten, wie die einzelnen Prozesse [...] bei den Jugendlichen ablaufen... [...] hat man... funktioniert ja pädagogische Arbeit nicht, wenn man nicht implizit auf jeden Fall ein Menschenbild hat und ein Bild davon hat, [...] wohin die Entwicklung gehen soll, die man befördern will. [...] das finde ich, wird in der Diskussion immer ausgeblendet. Also implizit denke ich, ist das immer dabei: die Frage, wohin soll die Entwicklung gehen.

Und dann ist die Frage, gestaltet man Prozesse ausgehend... ne, also geht darum, einen Lehrplan abzuarbeiten, oder [...] also die Lerngelegenheiten, die sich in informellen Settings ergeben zu nutzen, um Lernen zu fördern – das würde ich als die Stärke der Jugendhilfe sehen. Aber ich glaube, das kann umso besser gelingen, umso klarer man hat, in welchen Bereichen man hier besonders in dem Setting auch [...] Lerngelegenheiten sieht.

[...] Also wir haben Lernbereiche beschrieben, [...] nicht mit dem Ziel, dass jeder Jugendliche irgendwie eine Eins in einem Test schreiben muss oder diesen Kompetenztest irgendwie die Stufe Fünf erreichen soll – überhaupt nicht. Aber einfach, um zu sagen, es gehört [...] auch zu professioneller sozialpädagogischer Arbeit, klar zu haben, was man denn eigentlich bewirken will bei den Jugendlichen, mit denen man arbeitet. Und da dann auch die Gelegenheiten zu nutzen, die in diesen Settings sich ergeben [...].

So, also es geht da nicht um Verzweckung, aber es gibt einen Bildungsauftrag für Jugendhilfe, und da hilft es, sich klarzumachen, [...] was Ziele sind. Und dann ist es natürlich so, dass individuelle Ziele... kann man explizit oder implizit natürlich wirklich nur individuell vereinbaren. Das ist ein großer Unterschied zur Schule, wo es fremdbestimmte Lernziele gibt. [...] also Verzweckung ist ja auch ein bisschen ein Kampfbegriff. [...] Es spricht für mich nichts dagegen, sich Ziele zu setzen, auch [...] in welche Richtung die Entwicklung von Jugendlichen gehen soll. Im Gegenteil. Ich find das wichtig.« (Ebd., Z. 842-886)

Informelles Lernen soll demnach genutzt werden, um Lernen in bestimmten Bereichen zu unterstützen, die Lernbereiche werden als Hilfe gesehen, sich klar zu machen, welche Lernziele unterstützt werden sollen. Die Lernbereiche umfassen keine Formen politischer Bildung, geschweige denn kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung, und somit auch nicht die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen.

Der Politik-Fachdidaktiker Eis findet, politische Bildung müsse der Frage nachgehen, »wie Macht- und Herrschaftsansprüche in den Subjekten und in den gesellschaftlichen Verhältnissen wirksam werden« (Eis 2016b, S. 408). Damit ist die Frage verbunden, wie junge Menschen auch (oder: gerade) in Bildungskontexten gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen vermittelt bekommen und aufnehmen. In Hinblick auf einen Kompetenztest, der im Rahmen von »Micro Projects« mit Jugendlichen durchgeführt wird und der ursprünglich für Bewerber*innen trainings gedacht war, stellt sich die Frage, ob das Programm »Micro Projects« z.B. mit dem Kompetenztest (und dessen Fragekatalog) Jugendlichen nicht schon ganz klar vermittelt, welche Kompetenzen heute gewünscht sind (Kreativität, fit im Management, Selbstbewusstsein)? Ein Bildungsreferent der Bildungsstiftung befindet dazu:

»Ich würde das, ehrlich gesagt, gar nicht so kritisch sehen. Also ich meine, was bringt es... Also ich meine, die Welt ist halt leider so, wie sie ist. [...] Und manchmal denk ich, es ist ja auch nun mal [...] keinem dabei geholfen irgendwie zu sagen: ›Nee, so, du [...] brauchst das alles nicht, weil du machst das einfach, wie du das alles machen willst und du wirst schon deinen Weg machen.‹ Stimmt ja einfach nicht. Also es gibt bestimmte Mechanismen, wie diese Welt funktioniert. Und man muss die nicht alle völlig in sich aufnehmen und komplett erfüllen. Aber man muss ja schon, also ich finde, man muss schon mitbekommen, wie diese Welt funktioniert und was es dafür irgendwie braucht, um darin gut klarzukommen. Und ich finde, wenn wir da den Jugendlichen was für mitgeben können, dann finde ich das total in Ordnung. So, also dann habe ich da [...] überhaupt [...] keine Schwierigkeiten mit, sondern finde das eher eine Unterstützung.« (BS_TH_43, Z. 2235-2249)

Der Erziehungswissenschaftler Büniger, der sich mit der Politizität von Bildung auseinandergesetzt hat, versteht eine politische Dimension von Bildung »als Widerspruchsverhältnis von sozialer Funktionalität und kritischer Infragestellung gesellschaftlicher Herrschaftsformen« (Büniger 2013, S. 441). Hält man sich dieses Widerspruchsverhältnis vor Augen, in dem sich jedwede Bildung stets befindet, so wäre mit Blick auf Bildungsprogramme grundsätzlich zu fragen, an welchen Stellen sie zur sozialen Funktionalität erziehen (und natürlich auch, wie schon vielfach hingewiesen, an welchen Stellen sie gesellschaftliche Herrschaftsformen infrage stellen). Die – in der obigen Aussage deutlich gewordene – Ausgestaltung von Bildung sowie die allgemein in diesem Kapitel deutlich gewordene Ausrichtung auf arbeitsmarktkompatible Kompetenzförderung zeigen, dass auch mit einem niedrigschwelligen, ressourcenorientierten und themenoffenen Bildungsansatz versucht werden kann, sozial funktionale Subjekte hervorzubringen.

5.2.4.3 »Micro Projects« als politisches Bildungsprogramm

Aufgrund der Anonymisierung und des Fokus auf die Bildungsakteure wurden in der vorliegenden Arbeit die Mikroprojekte der Jugendlichen so gut wie nicht besprochen. Die Projekte weisen ein großes Spektrum auf: Es lassen sich z.B. neben Kunstprojekten und Konzerten auch Demos, Hilfsprojekte und Podiumsdiskussionen finden. Die Bildungsstiftung versteht »Micro Projects« dabei eindeutig als ein politisches Bildungsprogramm und legt einen Politikbegriff zugrunde, der an Alltagsverhältnissen ansetzt:

»[...] verstehen wir uns als politisches Bildungsprogramm? Ich würde sagen: ja. Also deshalb die Frage, welchen Politikbegriff man hat. Aber – Gesellschaft gestalten ist [...] Politik, also ist politisch. Und ganz viel [...] von den Projekten, die Jugendliche in Micro Projects machen [...] da sind die Themen [...] allesamt in irgendeiner Form politisch. Also auch selbst, wenn es darum geht, [...] einen Hip-Hop-Battle oder ein Konzert für Nachwuchsbands zu machen, hat das auch was damit zu tun zu sagen, hier: Jugendkultur hat nicht die ausreichenden Räume bei uns und wir wollen da Räume für schaffen. Also ich würde unbedingt sagen, [...] dass es ein politisches Programm ist, und dass es da auch um politische Bildung geht in dem Sinne, dass eben Teilnahme an politischen Prozessen da [...] ...es geht bei uns nicht um Wahlen, aber in einem bestimmten Bereich gefördert und unterstützt und ermöglicht wird.« (BS_JB_94, Z. 352-364)

Politische Bildung wird hier also als eine verstanden, die die Teilnahme an politischen Prozessen fördert, unterstützt und ermöglicht. Insgesamt versteht sich »Micro Projects« als »ein überparteiliches [...] Programm« (BS_TH_43, Z. 267-268). Dabei werden auch die Mikroprojekte selbst als politisches Engagement eingeordnet. Man will Jugendlichen nahebringen, was Politik mit ihrem Alltag zu tun habe:

»wir haben in Micro Projects immer gesagt, [...] dass es darum gehen muss, dass Jugendliche verstehen, dass Politik was mit ihrem Alltag zu tun hat und dass das, was sie in ihren Projekten tun, dass das im Grunde politisches Handeln ist. Weil, politisches Handeln ist ja nicht nur, ich gehe jetzt zu einer Wahl oder ich gehe auf eine Parteiveranstaltung, sondern dass es halt tatsächlich darum geht: Wie gestalte ich hier mein Umfeld mit und wie greife ich selber Themen auf und wie bringe ich mich ein? Und das, finde ich, hat unheimlich viel mit politischer Bildung zu tun und, also, ist so die [...] Grundbasis, finde ich, erst mal zu verstehen: Ich [...] kann hier was tun und das hat was mit mir zu tun und ich gehöre irgendwie zu diesem politischen System dazu. Also ich find, das [...] sind so die absoluten Basics für politische Bildung.« (Ebd., Z. 743-753)

In der Praxis der Projektbegleitung bedeutet das überparteiliche Verständnis, dass »zum Beispiel nicht eine SPD-Wahlkampf-Veranstaltung von Jugendlichen finanziert werden [darf]. Aber zum Beispiel so eine Podiumsdiskussion, wo [...] alle Par-

teien vertreten sind [...], das ist [...] möglich« (JA_BK_82, Z. 638-641). Wobei man jedoch (bei einer der befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit) der Einladung der AfD nicht zustimmen würde (vgl. ebd., Z. 665-675). Andere Jugendarbeiter*innen betonen, dass man »[a]ntirassistische« und »demokratiebildende« Projekte »sehr gern« unterstütze (JA_TH_34, Z. 1119-1120). So habe man zum Beispiel in Projekten von Jugendlichen auch die Bildungsproteste von 2012 unterstützt oder das Engagement im Stadtschülerrat (vgl. JA_KS_53, Z. 1122-1123, 1132-1134).

Auf Nachfrage wird vonseiten der Einrichtungen aus der Jugendarbeit erläutert, dass man jedoch keine Einordnung der politischen Missstände, die in den Projekten der Jugendlichen aufgegriffen werden, vornähme (vgl. JA_TH_34, Z. 1157). Auch wenn dies bei einigen Einrichtungen hin und wieder vorkommen mag, ist es bei der Projektbegleitung kein fester Bestandteil, dass Projektthemen der Jugendlichen – im Sinne politischer Bildung – diskutiert, von verschiedenen Seiten beleuchtet und macht- und herrschaftskritisch analysiert würden. Auch bei den Nachbesprechungen ist eine gesellschaftspolitische Reflexion nicht vorgesehen: Man mache »jetzt keine klassische, sozusagen, Bildungsarbeit mit denen, also politische Bildung oder so was. Wir setzen uns jetzt nicht hin und diskutieren mit denen irgendwelche politischen Geschichten« (ebd., Z. 1177-1179).

Die im Rahmen von »Micro Projects« geförderten Kompetenzen und Ziele – z.B. die Förderung von Eigeninitiative und Selbstorganisation – stellen im Arbeitsleben auch Anforderungen an Arbeitnehmer*innen dar, die ausgenutzt werden können. Eine Forderung an Bildungsinstitutionen ist hier, dass sie Jugendliche auch zu einem kritischen Umgang mit arbeitsmarktpolitischen Kontexten befähigen. Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk kommt aber zu dem Schluss, dass man bei »Micro Projects« »auf gar keinen Fall [...] irgendwie einen kritischen Umgang mit den ökonomischen Paradigmen [erwirbt], in denen man sich irgendwie bewegt, auf [...] gar keinen Fall« (T_ST_13, Z. 764-766). Die Kompetenzen, die gefördert werden, ordnet sie als »relativ arbeitsmarktnah« ein und fügt hinzu:

»Aber klar, das ist keine [...] politische Bildung in dem Sinne. Das ist kein kritischer Umgang mit [...] dieser ganzen Verarbeitung auf dem Arbeitsmarkt und den ganzen ökonomischen Zwängen, denen man sich irgendwie unterordnet.« (Ebd., Z. 780-785)

Für die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk stellt »Micro Projects« also eher kein politisches Bildungsprogramm dar: Um es als solches einzuordnen, »müsste« sie »einen sehr weiten Bogen [...] schlagen für mich selbst, [...] um es irgendwie politisch zu machen [...]« (ebd., Z. 797-798). Denn zum einen »[dürften] die Projekte nicht politisch sein« und politisch Position beziehen, zum anderen sei es ein CSR-Programm und von daher »ein ökonomisches Programm« (ebd., Z. 799-810).

In der Bildungsstiftung wird die Kompetenzförderung nicht nur als Arbeitsmarktanforderung, sondern auch als Leitbild für Mündigkeit verstanden:

»wenn es um selbstbestimmtes Arbeiten oder um eigenständiges Arbeiten geht, dann sind das ja [...] die gleichen Fähigkeiten, die man braucht, um eigenständig mitzumischen in der Gesellschaft. Also ich find das schwierig, das voneinander zu trennen. Und man kann ja vom Kapitalismus halten, was man möchte, aber wenn man mündige Staatsbürger fördern möchte, dann muss man eben Eigenständigkeit fördern. Und wenn das dann Kompetenzen sind, die in der Wirtschaft zu Entwicklungen führen, die man nicht so gut findet, dann ändert das für mich nichts daran, welchen Blick man auf die Förderung von mündigen Staatsbürgern haben sollte.« (BS_JB_94, Z. 926-933)

Auch könnten die Themen »soziale Ungerechtigkeiten, Herausforderungen in der Arbeitswelt« in »Micro Projects« aufgrund des themen-offenen Ansatzes schwerlich besprochen werden:

»Also wenn Jugendliche einen Hip-Hop-Battle organisieren, [...] dann gibt es einfach keinen Anlass, mit denen über andere Themen zu sprechen. Es gibt allerdings schon viele Projekte, [...] bei denen Jugendliche einfach [...] über so Themen, wie Shared Economy oder... ich hatte erst Arbeitsbedingungen in Südostasien und so... also über solche Themen... auch kapitalismuskritische Themen kommen durchaus auch in Projekten vor. Aber es sind dann halt tatsächlich Themen oder Projekte, die von den Jugendlichen angestoßen werden, wo es bei den Jugendlichen Thema ist. Und wir haben halt nicht den Ansatz zu sagen, wir wollen jetzt hier bestimmte Themen setzen, sondern halt eher den, wir wollen die Themen der Jugendlichen aufgreifen, sie [...] unterstützen, befähigen, ermächtigen, an den Themen zu arbeiten und den Themen Platz zu geben. Das mehr, als dass wir Themen setzen.« (Ebd., Z. 967-978)

Diese Aussage stimmt, wie gezeigt, nur bedingt, da ja z.B. über Workshop-Angebote auch bei »Micro Projects« bestimmte Bildungsinhalte gezielt vermittelt werden oder über vorgesehene »Reflexionsmomente« in der Projektbegleitung z.B. der Einsatz von digitalen Technologien in den Mikroprojekten vorangetrieben wird.

Es stellt sich die Frage, ob in einem Programm von einem Arbeitgeber, wie es die Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk ausdrückt, überhaupt Bildungsanforderungen als Arbeitsmarktanforderungen kritisch reflektiert werden können? Aus der Perspektive der Bildungsstiftung, also dem Programmpartner der T.C. Foundation, habe dies »nichts mit CSR- oder Nicht-CSR-Programm zu tun« (ebd., Z. 948). Zwar gehe es einem Unternehmen

»immer darum, auch Jugendliche [...] dabei zu unterstützen, den Anforderungen von der Jobwelt irgendwie gerecht zu werden. [...] aber da kann man jetzt eher... also da find ich, das ist bei Micro Projects nicht großes Thema einfach.« (Ebd., Z. 953-957)

So würden in »Micro Projects«, obwohl es ein CSR-Programm ist, durchaus auch kritische Themen Eingang finden:

»Dem Vorwurf, den Unternehmen immer gemacht wird, zu sagen, es geht darum, hier das eigene Geschäftsfeld immer nur fördern zu wollen mit CR-Maßnahmen, würde ich bei Micro Projects eher mal mit dem Beispiel begegnen: Wie ist das rund um das Datenschutzthema? Also, wenn wir über digitale Bildung reden, dann reden wir sehr wohl auch sehr gerne über kritische Themen. Und da ist eher die Bildungsstiftung immer jemand, die sagt, wir wollen stärkerorientiert über die Sachen reden und Technology Company ist aber durchaus auch sehr wichtig zu sagen: »Ja, wir müssen aber auch über Web-Safety und so weiter mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen.« (Ebd., Z. 957-965)

Zudem wird der themenoffene Ansatz als »mutig« bewertet für ein CSR-Programm:

»wer [...] so ein sehr kritisches Bild hat von [...] Unternehmen, die sich in CR-Programmen engagieren, [...] der müsste dann ja anerkennen, dass das auf jeden Fall auch für ein Unternehmen mutig ist zu sagen, wir haben hier [...] Förderkriterien, die sehr offen sind, wir haben hier keine Jury von Unternehmensleuten, die fordern, wofür sich die Jugendlichen engagieren, sondern die Jugendlichen sind mit den Ideen willkommen, für die sie sich engagieren wollen. Und das Geld [...] von Technology Company oder der Technology Company Foundation... fließt in diese Projekte, unabhängig von der Themensetzung. Und wenn die sich mit kapitalismuskritischen Themen beschäftigen wollen, [...] dann sehr gerne.« (Ebd., Z. 979-988)

Auch aus Sicht von Technology Company habe man bei dem deutschen Ableger des Programms »Micro Projects« »nicht unbedingt den Fokus darauf gelegt, die Jugendlichen fit für den Arbeitsmarkt zu machen« (TC_TG_65, Z. 487-488). Durch die Selbstbewusstseinsförderung könne gerade auch kritisches Hinterfragen gefördert werden:

»wenn du wirklich dazu animierst, sich zu engagieren, sich selbst einzubringen, die eigenen Ideen zu verwirklichen, für das einzustehen, was man für wichtig hält, dass man da indirekt zumindest... ja, so eine gesunde Selbstbewusstseinsbildung auch fördert. Und das kann natürlich dann dazu führen, dass man auch kritisch hinterfragt. Und das ist ja auch gerade in diesem ganzen Social-Entrepreneurship-Bereich stark der Fall, dass man in der Tat hinterfragt: Also

wie möchte ich persönlich eigentlich leben, also das sind dann schon sehr fundamentale Fragen. Also was möchte ich in meinem Leben eigentlich auch erreichen? Ich möchte eben nicht in einem großen Konzern arbeiten, wo ich nicht selbstbestimmt arbeiten kann, sondern ich möchte selber Dinge machen und ich glaube, so was kann man so ein Stück weit hervorlocken auch durch so ein Programm, wenn man merkt, Mensch ich habe hier was auf die Beine gestellt, das hat funktioniert, das kam auch gut an. So was kann man fördern und ich glaube, indirekt dann hinterfragt man dann natürlich schon, für was willst du dich eigentlich selber mal hergeben, beruflich, in deinem Leben. [...] Und ja, ich glaube, das kann man eben schon mit solchen Programmen [...] Jugendliche animieren, dass sie [...] darüber nachdenken, [...] was sie selber eigentlich auch wollen und sie [...] ermutigen zu sagen, tu das, was du [...] möchtest.« (ebd., Z. 496-521)

Bezüglich der Frage, wie Bildungsprogramme selbst in Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind und diese reproduzieren, fällt bei »Micro Projects« (wie auch bei den schon zuvor betrachteten Modellprojekten der RBS, vgl. Kapitel 4.3.3.4) besonders auf, dass der individuelle Bildungserfolg gefördert wird, gleichzeitig jedoch die Benachteiligung der Jugendlichen nicht besprochen wird. Ein Argument, das dem Fachdiskurs entnommen werden kann, ist, dass man »benachteiligten Jugendlichen« – die ja eben bildungs-, migrations-, demokratiepolitisch usw. benachteiligt werden – mit der Förderung des individuellen Bildungserfolgs eine weitere Bürde auflaste.⁵⁹ Der strukturellen Ungleichheit scheint man sich in der Bildungsstiftung bewusst, dennoch scheint das Ansetzen beim Individuum das Naheliegendste:

»Naja, also ich bin auf jeden Fall auch ein großer Gegner davon, [...] so zu tun, als könnte man alle gesellschaftlichen Probleme damit lösen, dass einfach nur [...] alle besser ausgebildet werden [...]. Also es ist ja tatsächlich auch eine Form [...] von Verantwortung abschieben auf die Jugendlichen, wenn man sagt: [...] mach auch mal an dem Punkt mit, und dann sind all deine Probleme gelöst. Das ist ja nicht so. Es gibt ja tatsächlich viel strukturelle Benachteiligung. Das würde ich auf jeden Fall so sehen. [...]

Aber gleichzeitig ist es natürlich so, [...] wenn Jugendliche unterschiedliche Chancen haben, dass es [...] da natürlich besonders wichtig ist, den Jugendlichen, die schlechtere Chancen haben, besonders zu helfen, und eben besondere Angebote zu machen. Das wäre halt eher der Ansatz. Und nicht der Ansatz, zu sagen, damit lösen wir alle Benachteiligungsprobleme. Geben halt vielleicht

59 Diese These wurde von der Sozialwissenschaftlerin Bettina Lösch bei der Jahrestagung des bpb-finanzierten Netzwerks Verstärker im November 2014 geäußert – in Hinblick auf aktuelle politische Bildungsprogramme, die sozial marginalisierte Jugendliche adressieren.

den Jugendlichen, die mitmachen, eine bessere Chance, konkret ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen und konkreten Erfolg zu erfahren.« (BS_JB_93, Z. 305-324)

Das Ansetzen am Individuum scheint im Sinne der Hilfestellung für die ›Jugendlichen, die schlechtere Chancen‹ haben, durchaus nachvollziehbar. Aus einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungssicht wäre jedoch auch eine Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit im Programm »Micro Projects« notwendig. Auffallend im Programm »Micro Projects« ist dagegen, dass zwar dezidiert ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ angesprochen werden sollen und das Programm auch als ein Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit verstanden wird, jedoch gerade die Benachteiligung der Jugendlichen nicht Gegenstand inhaltlicher Auseinandersetzung ist. Dies läge daran, dass man

»[m]it dem expliziten Zum-Thema-machen von Benachteiligungen [...] tatsächlich [...] ja ganz schnell so an [...] das Thema von Stigmatisierung [kommt]. [...] Also unser Ansatz ist tatsächlich ein sozial inklusiver: immer zu sagen, wir sind ein Programm für alle Jugendlichen und uns ist sehr bewusst, dass wir bestimmte Formate brauchen, um alle Jugendlichen anzusprechen oder auch unterschiedliche Formate brauchen, die dann am Ende irgendwie trotzdem [...] in ein gemeinsames Programm führen. Und dass wir aufsuchend arbeiten müssen.

Aber wir gehen nicht zu Jugendlichen und sagen: ›Wir wissen, du bist benachteiligt.‹ Und haben da eher immer so [...] die Sorge, [...] dass da Stigmatisierung, Schubladendenken eher noch gefördert werden kann.« (Ebd., Z. 364-375)

Auch in den befragten Einrichtungen aus der Jugendarbeit wird befunden: »Ökonomische Benachteiligung wird sowieso ungern angesprochen, ist ja klar. [...] Man will ja nicht gern sagen, dass man keine Kohle hat.« (JA_TH_34, Z. 1291, 1298) Ganz im Gegenteil sei es eher wichtig, die (ökonomische) Benachteiligung

»nicht wichtig zu machen. [...] Also nicht in der Gruppe darstellen, sondern einfach darüber hinwegsehen und sagen: Ich akzeptier euch so, wie ihr seid, mir ist das egal, ob ihr Geld habt, oder nicht. Als dass [...] von außen jemand kommt, der dann auch sagt: Interessiert mich nicht.« (JA_KS_53, Z.1304-1308)

Durch die Nicht-Thematisierung will man also auch eine Gleichbehandlung der Jugendlichen erreichen bzw. ihre Stigmatisierung vermeiden. Auch wird mehrfach darauf hingewiesen, dass die Benachteiligung im Auge des Betrachters läge: Es sei »[d]ie Frage [...], ob die selber das auch so als Benachteiligung sehen oder ob wir das nur sehen« (ebd., Z. 1346-1347). Oder auch: »Die sehen sich ja nicht unbedingt als benachteiligt. [...] Wir definieren das ja als benachteiligt« (JA_BK_82, Z. 1073, 1078), das sei »bei der interkulturellen Kompetenz auch so immer wieder Thema [...]: Was ist normal?« (ebd., Z. 1095-1096) Solche Einschätzungen können vielleicht

wohlmeinend gemeint sein, da man Jugendlichen Wertschätzung entgegenbringen will. Allerdings übersehen sie nicht nur die Deprivilegierung der Jugendlichen, sondern auch, dass mit einem bestimmten sozialen und kulturellen Kapital (also z.B. bestimmten gesellschaftlichen Beziehungen oder sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten) bessere Lebensperspektiven verknüpft sind.

Als ein weiteres Argument für die Nicht-Thematisierung von Benachteiligung wird angeführt, dass dies dem Selbstbewusstsein der Jugendlichen abträglich sei – auch wenn sie gleichzeitig ein ›Ungerechtigkeitsempfinden‹ haben sollen:

»Also die Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, die empfinden sich nicht als sozial- und bildungsbenachteiligt. [...] Wir haben mal eine Veranstaltung gehabt, [...] ich glaub, da waren 80 Prozent der Jugendlichen sozial- und bildungsbenachteiligt. Wenn man mit denen gesprochen hat, dann haben die aber immer gesagt: ›Wir wollen was für Sozial- und Bildungsbenachteiligte machen.‹ [...] Die nehmen sich ja so nicht wahr. Und es ist auch gut so. [...] Zumindest... also ich glaub, es ist gut, wenn sie wahrnehmen, dass sie an bestimmten Stellen einfach benachteiligt sind und das ungerecht ist. Das ist, glaub ich, gut, so ein Ungerechtigkeitsempfinden auch zu haben. Aber es hilft ihnen ja auch nicht, wenn sie die ganze Zeit denken: Ich bin hier das Opfer und deswegen komme ich hier in eine Förderung. Das ist, glaub ich, für das Selbstbewusstsein nicht so richtig gut. Und ich glaube, deshalb muss man da so ein bisschen [...] aufpassen.

[...] Und Benachteiligung zu thematisieren, find ich auch richtig. Aber halt – es kommt immer darauf an, wie du es machst. [...] Also man muss immer es dann irgendwie schaffen, es auf eine Metaebene dann doch wieder auch so zu tragen, dass die Jugendlichen irgendwie zwar aus ihren Erfahrungen erzählen können, aber nicht das Gefühl [...] haben, es geht jetzt um sie als Benachteiligte.«
(BS_TH_43, Z. 1203-1220)

Paradoxerweise scheint der ressourcenorientierte Ansatz, wie er im Programm »Micro Projects« verstanden wird, damit einherzugehen, dass die Benachteiligung der Jugendlichen kaum eine Rolle spielt. Denn mit diesem ressourcenorientierten Ansatz soll bei »Micro Projects« der Fokus gerade nicht auf vermeintlichen ›Schwächen‹ der Jugendlichen liegen, sondern auf ihren Stärken:

»viele dieser Jugendlichen machen ja tagtäglich diese Erfahrungen, dass sie irgendwie benachteiligt sind und dass sie auch darauf reduziert werden. Und ich glaube, was halt eine totale Chance bietet, [...] das zwar nicht zu ignorieren, dass sie in irgendeiner Form benachteiligt sind, aber sie halt nicht darauf zu reduzieren, sondern sie auch mal ein anderes Thema nach vorne kommen zu lassen.

Und [...] ich finde es echt immer wieder bemerkenswert, dass tatsächlich Jugendliche, wo man sagen würde: ›Ey, man, eigentlich müsste man euch total

krass fördern«, erst mal sagen: »Boah, die Situation von denen und denen, das finde ich ganz schlimm, da müssen wir was tun.« Und das ist ja super. [...] also, voll die schöne Erfahrung zu sehen, wenn man sie eben nicht auf ihre eigene Opferrolle irgendwie reduziert, was da irgendwie bei rumkommt. Und das finde ich echt einfach sehr... ja, also ich glaube, das ist sehr stärkend.« (Ebd., Z. 1266-1278)

Benachteiligung zu thematisieren wäre zudem auch »ein längerer Prozess« und man habe keine »konstante, kontinuierliche, alltägliche Beziehung zu den Jugendlichen« (JA_TH_34, Z. 1310, 1323-1324). Eine solche müsste sich entwickeln,

»damit man überhaupt über solche Inhalte reden könnte. [...] Also gerade bei [...] der Altersgruppe. Also es ist ja nicht selbstverständlich, dass sich hier eben, wie gesagt, ein Sechzehnjähriger hinstellt und sagt: Ich habe keine Kohle. Weil der [...] Anpassungsdruck und [...] dieser Druck [...] nicht Opfer zu sein, der ist ja massiver denn je. Also das kommt eigentlich kaum noch zur Sprache.« (Ebd., Z. 1324-1330)

5.2.5 Teamer*innen-Netzwerk

5.2.5.1 Funktion und Aufgaben

Im Programm »Micro Projects« gibt es für Jugendliche – i.d.R. nach der Umsetzung eines Projekts – die Möglichkeit, sich als Teamer*in zu engagieren. Auf diese Weise »agieren« sie »als Vorbilder [...], um auch wieder neue Jugendliche für »Micro Projects« zu gewinnen« (BS_JB_94, Z. 378-379). Es wird dadurch versucht, Jugendliche »auf einer Peer-Ebene [...] abzuholen« (T_ST_12, Z. 312-313). Denn es sei

»wesentlich leichter, Jugendliche zu begeistern für Engagement, wenn ihnen das Jugendliche sagen und wenn das nicht von [...] Erwachsenen kommuniziert wird, sondern [...] wenn Jugendliche, die bereits engagiert sind, an sie herantreten, wenn man quasi sich da auf Augenhöhe bewegt, ist es wesentlich einfacher, Jugendliche abzuholen, in das Programm einzubinden [...].« (Ebd., Z. 313-317)⁶⁰

Die Teamer*innen haben eine Vorbildfunktion, da sie selbst Projektmacher*innen sind und sich als »jugendliche Botschafter für [...] das Programm« verstehen (ebd., Z. 396). Die Leitung verschiedener Workshops⁶¹ gehört zu ihren »wohl wichtigsten Aufgaben«, z.B. auf Programmveranstaltungen oder bei der Erstansprache der Jugendlichen.⁶² Zudem vertreten die Teamer*innen »Micro Projects« »auf Kongres-

60 Die befragte Person gibt hier die Beschreibung des Teamer*innen-Netzwerks wieder, die sie von einem Bildungsreferenten aus der Bildungstiftung gehört hatte.

61 Aufgrund der Fallanonymisierung können diese hier nicht näher ausgeführt werden.

62 Diese findet in Schulen, Shops und Jugendeinrichtungen statt (vgl. TC_TG_64, Z. 415-416).

sen und Messen«⁶³ und gestalten das Gesamtprogramm »in gewisser Form« mit (ebd., Z. 396-398). Sie wollen den Jugendlichen dabei eine bestimmte Message mit auf dem Weg geben:

»also so dieses ›Nicht abwarten, sondern loslegen‹, sich nicht beschweren, sondern etwas machen, sondern einfach ›ach, aktiv werden!‹, so dass die sich zutrauen so und... ich [...] finde, das ist auch ein schöner Gedanke [...].« (Ebd., Z. 1594-1596)

Die Teamer*innen bewerben das Programm und werden im Zuge der digitalen Neuausrichtung auch zu Botschafter*innen für digitale Technologien: Dadurch, dass einige der Workshops stark auf Digitalität ausgerichtet seien und »wir Teamer da so ein bisschen mit in der Verantwortung sind, sind wir auch durchaus auch digitale Botschafter« (ebd., Z. 478-482).

Für ein jährliches Veranstaltungsformat haben die Teamer*innen Formate wie »Podiumsdiskussionen« und ein World-Café mitentwickelt. Bei letzterem können die Jugendlichen Feedback und Anregungen z.B. zur »Projektförderung«, der »Micro-Projects-Veranstaltungsformate« und den »Teamer*innen« loswerden (ebd., Z. 222-223). Die Teamer*innen sammeln das Feedback, versuchen daraus Veränderungsbedarfe für das Programm zu entwickeln (vgl. ebd., Z. 224-228) und diese an die Bildungsstiftung »zurück[zu]spielen« (BS_TH_44, Z. 1960). Entsprechend dieser Aufgaben erhalten die Teamer*innen eine »Ausbildung in Moderation«, »Projektmanagement«, Workshopleitung, »Öffentlichkeitsarbeit« und anderen »Kompetenzen, um sich in dem Programm zu bewegen und um verschiedene Aufgaben wahrzunehmen« (T_ST_13, Z. 320-325). Für die Workshops erhalten sie eine Aufwandsentschädigung, dies sei insgesamt ein guter Nebenverdienst (vgl. ebd., Z. 924-925, 929). Zudem profitiere man auch in anderer Hinsicht:

»die ganzen Sachen, die [...] ich eingangs dazu gesagt habe, warum es wichtig ist, dass sich Jugendliche engagieren und so, das gilt auch alles genauso für mich: Netzwerke, Kompetenzen, ein positiveres Weltbild.« (Ebd., Z. 1741-1744)

Das Netzwerk besteht aus circa 40 bis 50 Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ausgebildet wurden, ungefähr 20 bis 30 davon sind »wirklich aktiv«; es gibt mittlerweile mehrere Generationen von Teamer*innen (vgl. ebd., Z. 647-651). Sie werden »von der Bildungsstiftung ausgewählt« (ebd., Z. 655).⁶⁴ Früher habe diese »auch drauf geachtet [...], dass auch Jugendliche vor allem aus bildungsfernen

63 Als Beispiele werden verschiedene große Bildungs- und Jugendmessen sowie internationale Kongresse genannt (vgl. T_ST_12, Z. 335-341).

64 Die sei kein »hochselektiver Auswahlprozess«; auf einen Teamer*innen-Platz würden, »wenn es hoch kommt«, zwei Bewerbungen kommen (T_ST_12, Z. 982-984, 988).

Schichten [...] mit reingenommen werden« (ebd., Z. 656-658). So habe es »bei den Teamer*innen ganz lange sehr gut geklappt [...] auch da Jugendliche abzuholen, die [...] eben nicht aus Akademiker-Familien kommen« (ebd., Z. 638-640). Mittlerweile habe sich da aber »so ein bisschen der Fokus verändert« (ebd., Z. 658-659). Dennoch sei »die Zusammensetzung [...] sehr stark gemischt«: Studierende, Hauptschüler*innen, Azubis, Jugendliche ohne Schulabschluss (ebd., Z. 659-662). Die Zusammenarbeit im Netzwerk funktioniere gut (vgl. ebd., Z. 663).

5.2.5.2 Mitbestimmung?!

Wie sehen nun genau die Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Teamer*innen – abgesehen von der Workshop-Leitung – aus? »[A]uf Steuerungsebene« habe es zwei »Hauptformate« gegeben: ein Workshop-Format und die Teilnahme bei den Partnertreffen. Bei dem Workshop-Format habe man mit den Teamer*innen und eingeladenen Expert*innen bestimmte Themen und Herausforderungen aus dem Projekt beraten. Zu den zwei jährlichen Partnertreffen, in deren Rahmen für die jährliche Programmausrichtung »so ein bisschen die Weichen [...] gestellt« wurden, nahmen auch Teamer*innen teil, »die auch ganz normal einfach mitgemacht haben, Feedback gegeben haben« (BS_TH_44, Z. 1937-1939). Die Teamer*innen haben zudem ein jährliches Budget,⁶⁵ mit dem sie eigene »Aktionen« umsetzen können (T_ST_12, Z. 379-380). Zudem agieren Teamer*innen als Juror*innen in der Jury für eine der höheren Förderstufen (vgl. ebd., Z. 1007).

Insbesondere dem Unternehmen sei das Thema Jugendbeteiligung »sehr wichtig« gewesen:

»Und da gab es viele Bemühungen darum, Jugendliche selber stärker auch in eine steuernde Rolle in diesem Programm zu bringen, also wirklich auf Steuerungsebene, so in eine beratende, aber auch mitgestaltende Rolle. Und da gab es eigentlich ganz gute Formate.« (BS_TH_44, Z. 1923-1928)

Dabei sei »schon immer die Frage« gewesen: »Ok, selbst, wenn Teamer*innen bei einem Partnertreffen dabei sind, [...] hier auf deutscher Ebene, wie hoch ist tatsächlich [...] die Mitgestaltungsmöglichkeit?« (Ebd., Z. 1974-1975) Jedoch sei diese »zu bestimmten Zeiten auch echt relativ hoch« gewesen: »Also da wurde wirklich auch drauf gehört, was die sagen.« (Ebd., Z. 1976-1977)⁶⁶ Es sei

65 Das Budget umfasst ein paar tausend Euro (vgl. BS_TH_44, Z. 1999).

66 Als Beispiel wird das negative Feedback der Jugendlichen zur Website angeführt, auf das dann auch reagiert wurde: »dann saßen die [Teamer*innen; Anmerk. v. A.H.] da zusammen mit dem CSR-Abteilungsleiter und er hat dann gefragt: ›Wie findet ihr das denn eigentlich?‹ und die Jugendlichen sagen: ›Also ganz ehrlich, die neue Website ist der totale Scheiß‹ oder so. [...] Also, da hört man dann auch zu und sagt: ›Uff, ja ok, vielleicht muss man da noch mal was machen.‹ Natürlich nicht eins zu eins, aber es hat schon was gebracht.« (BS_TH_44, Z. 1978-1983)

»halt die Frage, [...] wie man da Mitentscheiden irgendwie definiert [...]. [...] Also wenn [...] wir als Teamer zum Beispiel ein ganz massiv kritisches Feedback geben zu irgendeinem Aspekt, dann wird der schon berücksichtigt, [...] also dann ist es deutlich, deutlich weniger wahrscheinlich, dass sie es so machen in der Form. Aber so ist jetzt schon das Mitentscheiden definiert.« (T_ST_12, Z. 1053-1059)

Nach ihrem kritischen Feedback an »Marketingmaterialien«, die »wenig jugendlich« waren, forderten die Teamer*innen z.B. erfolgreich ein, dass Jugendliche abgebildet werden, die bei »Micro Projects« beteiligt sind (ebd., Z. 1072-1079). Auch werde jetzt nicht mehr der Unternehmensname in der Programm-Website geführt, nachdem die Teamer*innen dies »ganz massiv kritisiert« hätten (ebd., Z. 1080-1083):

»Ich [...] hab es auf jeden Fall öfters schon so empfunden, dass unser Feedback wirklich ernst genommen wird und dass sich das zu Herzen genommen wird und bei den Entscheidungen berücksichtigt wird.« (Ebd., Z. 1084-1086)

Mit solchen Änderungen helfen die Teamer*innen mit, das Programm zum einen attraktiver für Jugendliche zu machen, zum anderen plakative Werbeelemente von Technology Company einzudämmen und dadurch zur Glaubwürdigkeit des CSR-Programms beizutragen, das schließlich auch zum Ansehen der Technology Company beiträgt.

Eine von den Teamer*innen mitgegründete Initiative wollte »Partizipationsstrukturen [...] für Teamer und auch weitere Jugendliche im Programm [...] implementieren«; die Initiative bestand vor allem aus Teamer*innen (vgl. ebd., Z. 214-216). Eine befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk resümiert in Hinblick auf die Initiative und die daraus entstandenen Formate, dass es

»quasi nie hinaus[ging] über [...] das tatsächliche Feedbackgeben, was [...] auch mehr oder weniger nur Bestätigung war von [...] den Aspekten, die [...] auch schon mitbedacht wurden von [...] den Programmverantwortlichen, aber dann noch mal so ein bisschen bestätigt wurden.« (Ebd., Z. 255-260)

Der Grund dafür, dass es nie über das Feedbackgeben hinausging, wird vonseiten des Teamer*innen-Netzwerks in der Komplexität des Programms gesehen, das bereits von vielen Akteuren mitgestaltet werde.⁶⁷

67 Die Komplexität des Programms mit seinen vielen Akteuren sei »einfach zu hoch [...], als dass man wirklich Verbesserungsvorschläge bei den Jugendlichen abholen kann, in einem Programm, was [...] Minimum drei, vier, fünf Hauptakteure hat, in Verantwortung, [...] die da alle irgendwie [...] mitreinspielen und die alle irgendwie ihre Kompetenzen mit reinbringen, genau wie wir Teamer auch, die selber schon super viel reflektieren und auch erfassen. Das ist schwer, tatsächlich von Jugendlichen Verbesserungsvorschläge abzuholen, die [...] dann auch umgesetzt werden.« (T_ST_12, Z. 264-280)

Der Einflussrahmen der Teamer*innen sei insgesamt »ein bisschen zurückgegangen« (BS_TH_44, Z. 1950-1951). Mittlerweile würde sich dies vor allem auf Feedback während der Teamer*innen-Treffen beschränken: »Was ist irgendwie cool? Was ist nicht so gut zu den Formaten, in denen sie mitgestalten?« (Ebd., Z. 1951-1954)⁶⁸ Dass die Einflussnahme zurückgeht, stünde im Zusammenhang mit der »Europäisierung« des Programms (ebd., Z. 1961-1962), da »die Richtungsentscheidungen einfach noch mal auf einer viel höheren Ebene getroffen werden.« (Ebd., Z. 1983-1985) Dies wird auf Seiten der Bildungsstiftung bedauert (vgl. ebd., Z. 1962-1963). Es habe ein Konzept für die europäische Ebene gegeben, bei dem vorgesehen war, dass die Jugendlichen aus den unterschiedlichen Ländern

»als Feedbackgeber dienen [...] und dass [...] dieser Jugendbeirat möglichst ganz oben angesiedelt werden [...] soll, also [...] selbst initiativ einbringen kann, selbst mitentscheiden kann. Genau, der ist aber nie gekommen, tatsächlich.« (T_ST_12, Z. 1035-1039)

Dass daraus nichts geworden ist, sei für die befragte Person aus dem Teamer*innen-Netzwerk nachvollziehbar, da das Unternehmen dann nicht mehr so flexibel entscheiden könne:

»weil es ja auch immer noch ein Programm von einem Unternehmen ist, und dann auch teilweise einfach auch wirtschaftliche Interessen... dann da, glaub ich, auch schnell umgesetzt werden müssen, auch manchmal, wovor ich auch Respekt habe, weil [...] ja auch [...] wohl super, super viel Geld [...] investiert wird. Da kann man das vielleicht auch dem Unternehmen zugestehen, dass es da irgendwie auch eine Entscheidung schnell ändern kann. Es würde halt schwerer werden, wenn die Jugendlichen [...] da mit drin sind.« (Ebd., Z. 1040-1047).

Jedoch wird auch auf die verspielte Chance auf eine höhere Legitimität des Programms hingewiesen: »Gleichwohl würde es dem Ganzen halt eine größere Legitimation geben, weil Jugendliche auch da oben an der Spitze [...] mit beteiligt sind.« (Ebd., Z. 1047-1049)⁶⁹

68 Auch gäbe es »anlassbezogen« Feedback der Teamer*innen, sowie »im Konzeptprozess« (BS_TH_44, Z. 1995-1997).

69 Zum Erhebungszeitpunkt gab es erneut Bemühungen, über eine europäische Plattform einen Austauschort für Jugendliche aus den verschiedenen Länderprogrammen zu schaffen (vgl. BS_TH_44, Z. 1944-1947). Allerdings wird hier eher angezweifelt, ob Jugendliche wirklich Einfluss nehmen können: »Und gleichzeitig muss man da, find ich, immer sehr realistisch dann auch sein: Wie groß ist dann der Einflussrahmen von Jugendlichen da tatsächlich? Und macht das Sinn oder führt das nicht eigentlich zu Frustration?« (BS_TH_43, Z. 1947-1950)

5.3 Win-win-Situation? Zusammenfassung der Ergebnisse und theoretische Einordnung

5.3.1 Rekonstruktion der Programmausrichtung und -umsetzung

Zum Programm und Kooperationsnetzwerk: Maßgeblicher Einfluss des Unternehmens
Zunächst beeindruckt die Reichweite des Programms: Es findet in mehreren Ländern statt und es gab zeitweise auch ein Gremium und Formate auf internationaler Ebene, in denen die (Neu-)Ausrichtung des Programms diskutiert wurde. Allein in Deutschland hat das Programm ein Budget im siebenstelligen Bereich, bezieht bundesweit Einrichtungen aus der Jugendarbeit ein und erreicht mehrere tausend Jugendliche im Jahr.

Die nähere Betrachtung des Kooperationsnetzwerkes ergibt, dass sich hinter der Kooperation von T.C. Foundation und Bildungsstiftung eine etwas komplexere Aufgabenverteilung verbirgt. Der offizielle Programmpartner T.C. Foundation spielt bei der praktischen Umsetzung des Programms in Deutschland nur eine nachrangige Rolle. Nicht nur als Finanzier ist die Stiftung aber dennoch wichtig: Sie prägt auch die länderübergreifende strategische Ausrichtung des Programms. Dabei ist die Stiftung die letzten Jahre näher an das Unternehmen T.C. gerückt – eine Entwicklung, die aus Perspektive der T.C. Foundation u.a. dahingehend als sinnvoll erachtet wird, als dass CSR-Themen besseren Eingang in die Unternehmenspolitik finden.

Das Unternehmen Technology Company übt – obwohl es formal nur Sponsor ist – informell maßgeblichen Einfluss auf die Programmgestaltung aus. Man würde dabei die Perspektive der gemeinnützigen T.C. Foundation und des Unternehmens Technology Company ›ganzheitlich denken‹. Der große Einfluss der Technology Company auf die Gestaltung des gemeinnützigen Engagementprogramms wird dabei aus Unternehmensperspektive als ein Qualitätsmerkmal eingeordnet: Es zeige das ernsthafte Interesse des Unternehmens an Thema und Programm, das nicht einfach nur als ein ›Window Dressing‹ genutzt werden soll.

Technology Company verknüpft zudem ein Volunteerprogramm mit dem Engagementprogramm »Micro Projects«, bei dem T.C.-Mitarbeiter*innen Jugendliche der höheren Förderstufen im Programm »Micro Projects« unterstützen. In diesem Volunteerprogramm kann für das Unternehmen – durch die Mitarbeiter*inneneinbindung und daraus entstehende Motivationseffekte – auch ein betrieblicher Nutzen von »Micro Projects« entstehen bzw. gesehen werden. Einsicht in die Entwicklung der CSR-Strategien von Technology Company zu erhalten, gestaltet sich dabei jedoch schwierig: Die Strategien werden in unternehmensinternen CR-Gremien entwickelt, deren Protokolle nicht öffentlich einsehbar sind.

Die gemeinnützige Bildungsstiftung ist offizieller Ausrichter des Programms, agiert aber ohne eigenes Budget. Dieses erhält sie von der T.C. Foundation. Sie bringt vor allem fachliche Expertise ein und wurde auch als Partner ausgewählt, weil sie bundesweit vernetzt ist und für pädagogische Qualität steht. Umgekehrt wird von der Bildungsstiftung das Knowhow geschätzt, das T.C. in puncto Öffentlichkeitsarbeit einbringt. In dem Kooperationsnetzwerk übernimmt die Bildungsstiftung u.a. die Rolle einer ›Übersetzerin‹ der unterschiedlichen Interessen zwischen dem Technologieunternehmen T.C. und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit. Dabei muss sie die jeweiligen Interessen auch durchsetzen: z.B. gegenüber dem Unternehmen das Interesse der Einrichtungen aus der Jugendarbeit an der Deckung anfallender Personalkosten; oder umgekehrt gegenüber den Einrichtungen aus der Jugendarbeit das Interesse der Technology Company und der T.C. Foundation an einem Reporting. Mithilfe der Übersetzungsleistungen der Bildungsstiftung habe mittlerweile eine ›totale Annäherung‹ zwischen T.C. und den Einrichtungen aus der Jugendarbeit stattgefunden, sodass z.B. auch den Unternehmensvertreter*innen bewusst ist, dass es das Programm nicht für plakative Werbung nutzen kann.

Die Einrichtungen aus der Jugendarbeit werden durch die Bildungsstiftung ausgewählt. Die Bildungsstiftung achtet dabei besonders auf die Zielgruppenorientierung der Einrichtungen, die damit eine Schlüsselrolle in dem Kooperationsnetzwerk bei der Erreichung ›benachteiligter Jugendlicher‹ einnehmen. Die Einrichtungen kommen mehrmals im Jahr in Kooperationsforen zusammen, bei dem sie sich auch im Rahmen eines Peer-Learnings austauschen können, welches als Mehrwert für die Einrichtungen betrachtet wird.

Die Einrichtungen schließen einen Vertrag mit der Bildungsstiftung, beantragen eine bestimmte Anzahl an Mikroprojekten pro Jahr und erhalten dafür ein Budget inkl. Personalkosten. Während es nach außen hin so wirkt, als würden sich Jugendliche einfach so bewerben, weil sie von »Micro Projects« erfahren, ergibt die Untersuchung, dass die Einrichtungen auch gezielt Akquise betreiben. Denn da die Einrichtungen selbst schon eine gewisse Anzahl an Projekten beantragt haben, haben sie auch ein Eigeninteresse, dass eine bestimmte Anzahl an Projekten durchgeführt wird. Bei der Entscheidung darüber, welche Projekte die Einrichtungen aus der Jugendarbeit annehmen und begleiten, spielen vor allem organisatorische Aspekte eine Rolle, weniger thematische. Besonders wichtig ist für die befragten Einrichtungen, dass die Projekte von den Jugendlichen selbst initiiert sind und keine Erwachsenen dahinter stehen. Ein Projektabbruch ist nicht vorgesehen, was z.T. kritisch von den Einrichtungen gesehen wird.

Die Höhe der Personalkosten scheint immer wieder Diskussionspunkt zu sein. In anderen Ländern, in denen es »Micro Projects« gibt, werden die Jugendlichen nicht durch Einrichtungen begleitet, von daher fallen auch keine Personalkosten an. Jedoch scheint sich der finanzielle Aufwand zu lohnen: Das Programm erhalte

durch die Einrichtungen aus der Jugendarbeit einen hohen legitimatorischen Wert, außerdem könne das Programm im Ländervergleich ›gute Zahlen‹ und nur wenige Projektabbrüche verzeichnen.

Die Untersuchung ergab auch, dass noch zwei weitere Unternehmen als Partner im Programm fungieren. Zum internationalen Austausch zwischen den Länderprogrammen gab es zeitweise ein Beratungsgremium, in dem neben hochrangigen NGO- und Stiftungsvertreter*innen auch höchste internationale Unternehmensrepräsentant*innen einbezogen waren und wichtige strategische Entscheidungen, wie die digitale Neuausrichtung, besprochen wurden. Das Beratungsgremium verweist auf die informellen Formen der Gestaltung des CSR-Programms.

Zielgruppe ›sozial benachteiligte Jugendliche‹: Inklusion angestrebt, aber dennoch Programmstruktur mit Exklusionsmechanismen

Mit »Micro Projects« soll ein Engagement-Angebot insbesondere für ›sozial und bildungsbenachteiligte Jugendliche‹ bereitgestellt werden. Dies wird vor allem über niedrigschwellige Wege bei der Antragsstellung und bei der Kommunikation mit Jugendlichen sichergestellt. Zu einer besonderen Kommunikationsmaßnahme kann dabei auch der Einbezug einer Band bei Programmstart vor einigen Jahren gelten. Die Bildungsstiftung evaluiert anhand der Indikatoren Bildungshintergrund und Wohnort aus welcher sozialen Schicht die Jugendlichen kommen – mithilfe eines Bundesprogramms wird geprüft, ob der Wohnort zu benachteiligten Stadtvierteln gehört. Demnach werden auch Jugendliche der unteren Mittelschicht erreicht.

Dass »Micro Projects« bisher erfolgreich versucht hat, ›benachteiligte Jugendliche‹ mit einem niedrigschwelligen Angebot zu erreichen, trug wesentlich zur hohen Reputation des Programms bei. Das Erreichen ›sozial und bildungsbenachteiligter Jugendlicher‹ wird von der Bildungsstiftung als grundsätzlich wichtig in all ihren Programmen erachtet. Auch die T.C. Foundation habe als Stiftung eher ›die Schwächeren‹ im Blick. Vonseiten der Technology Company wird darauf verwiesen, dass es für ein glaubhaftes CR-Engagement und die Präsentation bei den Stakeholdern wichtig sei, ›gesellschaftliche Herausforderungen‹ aufzugreifen. Vor dem Hintergrund der Wirtschafts- und Finanzkrise hat sich Technology Company deshalb vor ein paar Jahren dem Thema Jugendarbeitslosigkeit zugewandt und verortet den Fokus von »Micro Projects« auf ›benachteiligte Jugendliche‹ vor diesem Hintergrund. Auch habe der Konzern von seinen Produkten her eine ›Affinität zu Jugendlichen‹.

Zum Erhebungszeitpunkt wurde der Fokus auf ›benachteiligte Jugendliche‹ im Programm abgeschwächt und Technology Company will als Unternehmen auch die ›Gutbetuchten‹ in seinem Programm ansprechen. Der Kompromiss zwischen T.C. und der Bildungsstiftung bestünde mittlerweile darin, dass man

auch ›benachteiligte Jugendliche‹ erreicht, da dies insbesondere für die Bildungstiftung wichtig ist, gleichzeitig das Unternehmen aber digitale Kompetenzen im Programm als Schwerpunkt setzen kann. Anders als für die Bildungstiftung gehört für das Unternehmen T.C. die Erreichung benachteiligter Zielgruppen damit nicht zur Priorität des Programms.

Der gute Eindruck, der mit CSR-Programmen gemacht werden kann, wird von T.C. als ›Differenzierungsfaktor‹ und Wettbewerbsvorteil eingeordnet (dies entspricht auch der gängigen Sichtweise auf CSR-Programme in der Fachliteratur). Zudem wird betont, dass ein Unternehmen nur profitabel arbeiten könne, wenn es von der Gesellschaft allgemein akzeptiert werde. Als CSR-Programm steht »Micro Projects« auch in Konkurrenz zu anderen CSR-Programmen, weshalb man vorsichtig sei, bestimmte Programminformationen weiterzugeben.

»Micro Projects« mag für ›benachteiligte Jugendliche‹ ein niedrigschwelliges Engagement-Angebot sein – allerdings nur in der 1. Förderstufe: In den höheren Förderstufen werden diese kaum bis gar nicht erreicht. Eine Hürde seien dabei z.B. fehlende schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten bei der Antragstellung oder fehlende gesellschaftspolitische Relevanz der Projekte. Deshalb ›fasse‹ die Bildungstiftung z.B. auch telefonisch ›nach‹ und formuliert auf Basis dieser Gespräche ein Statement, dass in die Bewertung der Projekte eingeht. Die Zielgruppenerreichung sei so auch ein eigenes Kriterium bei der Entscheidung über die Projekte in einer der höheren Förderstufen.

Insbesondere in der höchsten Förderstufe, in der es am meisten Geld gibt und die im Verantwortungsbereich der Technology Company liegt, hätten ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ jedoch keine Chance. Ihnen würde hierzu die Kompetenzen fehlen, es bräuchte dann mehr Unterstützung von Erwachsenen, was man im Programm nicht fördern möchte, da es sich um ›selbstbestimmtes‹ Engagement handeln soll; dies wird auch als Grenze des Programms verstanden. Dass in den höheren Förderstufen ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ schlechter erreicht werden, verweist auf die Exklusivität des Programms – sozusagen wider aller Inklusionsbemühungen. Das Bildungsprogramm reproduziert hier soziale Ungleichheit, obwohl es zu dessen Abbau beitragen will.

Programmneuausrichtung: Anpassung an Unternehmensstrategie

Im Programm »Micro Projects« wurde von Anfang mitgedacht, dass es als CSR-Programm auch zur Unternehmensstrategie der Technology Company passt. So wurde z.B. schon immer auch das Thema ›Medienkompetenz‹ gefördert. In den letzten Jahren fand zudem eine inhaltliche Neuausrichtung des Programms auf das Thema digitale Kompetenzen statt: Ein bestimmter Anteil der Projekte der Jugendlichen soll nun auch einen digitalen Bezug haben. »Micro Projects« soll auf diese Weise einen engeren thematischen Bezug zu den Geschäftsfeldern und Produkten

des Unternehmens aufweisen: T.C. möchte in einem bestimmten (digitalen) Marktsegment führend werden und als CSR-Programm soll »Micro Projects« an dieses Ziel angepasst werden. Diese stärkere Anpassung an das Geschäftsfeld von T.C. war aus Sicht der T.C. Foundation (und auch aus Sicht der CSR-Abteilung des Unternehmens) wichtig, um die langfristige Finanzierung des Programms intern im Unternehmen zu legitimieren. Durch die Neuausrichtung habe »Micro Projects« als CSR-Programm eine größere Relevanz für das Unternehmen, was wichtig sei, da Technology Company das Budget, aber auch Mitarbeiter*innen (im Rahmen des Volunteer-Programms) oder auch Marketingmaßnahmen bereitstellt. Aus Unternehmenssicht erhöhe ein klarer thematischer Unternehmensbezug auch die externe Glaubwürdigkeit des Programms, da man »eine gute Geschichte erzählen« könne.

Da T.C. insgesamt in der CSR-Arbeit nichts vorantreiben könne, was den Gewinn schmälere, müssten stets »Win-win-Situationen« geschaffen werden, in denen die CSR-Aktivitäten »komplementär« zu dem stünden, was auch das Unternehmen möchte – insbesondere, wenn man bestimmte CSR-Programme langfristig betreiben will. Die digitale Neuausrichtung stünde für eine solche Komplementarität. Vonseiten der T.C. Foundation und T.C. wird zudem auf gesellschaftliche Herausforderungen verwiesen: So würden mehr »digital kompetente« Arbeitnehmer*innen gebraucht und es bedürfe angesichts eines »digital divide« der Förderung digitaler Kompetenzen in allen sozialen Schichten.

Auch der gemeinnützige Partner, die Bildungsstiftung, teilt diese Sichtweise: Die Förderung digitaler Kompetenzen passt zu den Zielen der Bildungsstiftung, die sich für gute Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen einsetzen möchte. Digitale Bildung sei sowieso ein wichtiges Thema, zumal digitale Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen eine zunehmend wichtige Rolle spielen und insofern ihr Einbezug auch Engagementangebote attraktiver mache. T.C. würde zudem kein Geheimnis aus den Unternehmensinteressen, sondern diese im Gegenteil gegenüber der Bildungsstiftung transparent machen. Technology Company habe großen Einfluss darauf gehabt, dass die Bildungsstiftung mittlerweile in ihrer gesamten Arbeit (also auch in anderen Programmen) den Fokus stärker auf digitale Bildung richtet: Dieser neue Fokus erfolgte nicht nur aus der Kooperationserfahrung mit T.C., sondern wurde auch durch eine größere Geldspende von T.C. an die Bildungsstiftung befördert (wobei diese Spende explizit nicht Teil der Programmförderung von »Micro Projects« war).

Darüber, dass die Neuausrichtung (analog zur Unternehmensstrategie von T.C.) die Glaubwürdigkeit des Programms extern nicht nur erhöhen, sondern auch gefährden kann, ist man sich auf Unternehmensseite bewusst. Aus diesem Grunde habe man den Wandel »behutsam« umgesetzt und sich »ganz bewusst« auch die »gesellschaftlichen Herausforderungen« angeschaut. Bezüglich der Letztgenannten wird hervorgehoben, dass man z.B. mit Datenschutz-Workshops auch

das institutionelle Bildungsprogramm ergänzen möchte, was auch im Sinne der Bildungsstiftung sei. Es sei in diesem Kontext wichtig, eine sogenannte ›Win-win-Situation‹ zu schaffen. Es wird somit m.E. sehr deutlich, dass ein CSR-Bildungsprogramm, das thematisch nah am Geschäftsfeld eines Unternehmens agiert, auf die glaubwürdige Kommunikation solcher Win-win-Situation angewiesen ist.

Die behutsame Umsetzung der Neuausrichtung wird wiederum daran deutlich, dass nicht alle Mikroprojekte (der ersten Förderstufe) einen digitalen Bezug haben sollen, sondern nur ein Anteil (Stand 2015); dies wird von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit als Kompromiss gut angenommen. In den höheren Förderstufen ist der digitale Bezug dagegen in allen Projekten erwünscht, z.T. sogar Voraussetzung. In der ersten Förderstufe werden die Jugendlichen durch bestimmte Inputs bei der Erstansprache und durch neue ›Reflexionsmomente‹ im Projektbegleitungsprozess dazu ›angeregt‹, digitale Technologien zu nutzen. Zudem wird verstärkt mit Einrichtungen aus dem Medienpädagogikbereich zusammengearbeitet, die die Einrichtungen aus der Jugendarbeit beraten und z.T. selbst Projektbegleitungen durchführen.

Die befragten Personen aus den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Teamer*innen-Netzwerk – mithin also Vertreter*innen jener Akteure, die hauptsächlich mit den Jugendlichen arbeiten und die Neuausrichtung des Programms umsetzen – heben (zum Zeitpunkt der Erhebung) die Nachteile bei der Umsetzung der digitalen Neuausrichtung hervor. So werde in den Workshops zur Erstansprache durch den Bezug zu digitalen Medien die Themenfreiheit eingeschränkt. Dies wurde zwar auch von den Teamer*innen kritisiert, jedoch nicht von Technology Company oder der Bildungsstiftung berücksichtigt. Zudem sei »Micro Projects« durch den digitalen Bezug insgesamt nicht mehr so niedrigschwellig und es wird weniger an Haupt- und Realschulen (und mehr an Gesamtschulen und Gymnasien) für das Programm geworben. Auch die Einrichtungen aus der Jugendarbeit äußern Bedenken in Hinblick auf die Niedrigschwelligkeit des Programms und kritisieren die fehlende technische Ausstattung – hier würde man sich sogar eine stärkere Einbindung des Unternehmens und seiner Produkte wünschen. Dass zunächst nur ein Anteil aller Mikroprojekte der ersten Förderstufe einen digitalen Bezug haben soll, scheint jedoch als Kompromiss zu funktionieren.

Bildungsansatz und -ziele: ressourcenorientiert, themenoffen – und arbeitsmarktkonform
Das Ziel der Bildungsstiftung, Jugendengagement zu fördern, wird u.a. im Kontext des Abbaus sozialer Ungleichheit und als Beitrag zu Demokratieförderung gesehen. Der niedrigschwellige Ansatz von »Micro Projects«, bei dem Jugendliche einfach eine kurze Mail für eine Projektbeantragung schreiben müssen, ist zudem verbunden mit der direkten Vergabe von Projektgeldern an Jugendliche für selbst-

bestimmtes Engagement – ein Ansatz, der von der Bildungsstiftung als vergleichsweise progressiv eingeordnet wird. Der ressourcenorientierte Ansatz, der besonders von der Bildungsstiftung vertreten wird, will an Potenzialen von Jugendlichen anknüpfen und diese sichtbar machen. In der Themenoffenheit (die wie beschrieben mittlerweile etwas eingeschränkt ist) wird der Schlüssel gesehen, Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten und insbesondere auch aus den deprivilegierten Schichten zu erreichen.

Im Zuge der Neuausrichtung wurden die unterschiedlichen Länderprogramme von »Micro Projects« vereinheitlicht und übergeordnete Kompetenzfelder entwickelt: Dazu gehören u.a. Selbstbewusstsein, Projektmanagement, Digitale Bildung, Kommunikation und Kreativität. Um für die Programmevaluation, auf die die T.C. Foundation großen Wert legt, Zahlen zu liefern, wurde zudem ein Kompetenztest eingeführt, der ursprünglich aus einem Unternehmenskontext stammt und für Bewerber*innen-Trainings in Unternehmen genutzt wurde, aber für das Programm »Micro Projects« adaptiert wurde. Mit dem Test zu Beginn und zum Schluss einer Projektförderung soll der Kompetenzerwerb der Jugendlichen (in den definierten Kompetenzfeldern) »gemessen« werden. Solche Kompetenztests sind bisher für informelle Lernprozesse, die allgemein in der Jugendarbeit und -bildung, z.B. durch Projektarbeit gefördert werden, unüblich. Die Etablierung von Kompetenzbereichen und ihre Überprüfung zeigen die Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten auf informelle Bildungsprozesse auf, die im Rahmen von Projektarbeit in einem außerschulischen Bildungsprogramm gefördert werden.

»Micro Projects« wird von dem offiziellen Programmausrichter, der Bildungsstiftung, als politisches Bildungsprogramm verstanden, da es die Teilnahme an politischen Prozessen fördere und ermögliche. Die befragten Personen aus den Einrichtungen aus der Jugendarbeit und dem Teamer*innen-Netzwerk teilen dieses Verständnis dagegen nicht. Festzuhalten bleibt, dass auch hier von der Bildungsstiftung ein Politikbegriff zugrunde gelegt wird, der nicht auf Institutionen verengt ist, sondern an Alltagsverhältnisse ansetzt – jedoch dabei nicht die Auseinandersetzung mit Macht-, Herrschafts- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen fokussiert, die sich sowohl strukturell, als auch auf der Subjektebene manifestieren.

In Hinblick auf das Verständnis, ein politisches Bildungsprogramm zu sein und als Engagementprogramm zum Abbau sozialer Ungleichheit beitragen zu wollen, sticht schließlich ins Auge, dass auch bei »Micro Projects« (wie in den zuvor betrachteten Programmen, vgl. Kapitel 4.3.3.4) soziale Ungleichheit de facto kein inhaltliches Thema ist. Dies läge aus Sicht der Mitarbeiter*innen der Bildungsstiftung und der Einrichtungen aus der Jugendarbeit daran, dass man ressourcenorientiert arbeiten und Jugendliche nicht stigmatisieren wolle, auch sei dafür längere Beziehungsarbeit notwendig. Ein so verstandener ressourcenorientierter Ansatz führt dann gerade dazu, nicht über soziale Ungleichheit zu sprechen. Für das Ziel

sozialen Lernens mag diese Herangehensweise erträglich sein, für politische Bildung ist die Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen aber unerlässlich.

Teamer*innen-Netzwerk: Feedback-Geber*innen

Die Teamer*innen sind i.d.R. »Micro-Projects«-Teilnehmer*innen, die nach Abschluss eines Projekts im Programm verbleiben und eine Art Botschafter*innen-Funktion für das Programm übernehmen, in deren Rahmen sie auch für eine Programnteilnahme werben. Sie haben ein eigenes jährliches Budget für Aktionen, auch sind sie in einer Jury für eine der höheren Förderstufen vertreten. Das Netzwerk ist dabei ziemlich durchmischt und besteht aus Schüler*innen unterschiedlicher Schularten, Azubis, Studierenden. Sie führen vor allem Workshops durch, um neue Jugendliche für das Programm zu gewinnen oder auch für die Weiterbildung aktueller Teilnehmer*innen. Des Weiteren geben sie gegenüber der Bildungstiftung und T.C. Feedback zum Programm und haben auch bestimmte Programmformate mitentwickelt. Fest verbuchte Mitbestimmungsstrukturen gibt es jedoch nicht. Durch das Feedback zu Marketingmaterialien wurden diese z.B. jugendlicher und authentischer gestaltet, auch der Unternehmensname wurde nicht mehr so stark kommuniziert. Zeitweise gab es eine Initiative von Teamer*innen, die zum Ziel hatte, die Beteiligung von Jugendlichen stärker und langfristiger im Programm zu verankern, jedoch ging auch diese Initiative nie über das Feedbackgeben hinaus. Mittlerweile ist der Einfluss der Teamer*innen insgesamt zurückgegangen, was u.a. auf die länderübergreifende Anpassung des Programms zurückgeführt wird.

5.3.2 Theoretische Reflexion zur Reproduktion von Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen

Um zu analysieren, wie zielgruppenadäquate Formate Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduzieren, können (wie in Kapitel 3 dargelegt) gesellschafts- und bildungstheoretische Überlegungen zugrunde gelegt werden. Mit dem Ansatz der Kulturellen-Hegemonie-Theorie ist dabei zunächst davon auszugehen, dass politische Macht

»auf der stetig produzierten und reproduzierten Zustimmung der Beherrschten – in Gramscis Worten: der Subalternen – zu einem System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen [beruht], die den Interessen der herrschenden Klasse(n) entsprechen bzw. diese stützen.« (Opratko 2014, S. 13)

Hegemonietheoretisch ist zu analysieren, wie aus den partikularen Interessen der »herrschenden Klassen« verallgemeinerte Bezugspunkte werden: wie ihre Interessen zu den Interessen subalternen Gruppen werden. Dieser Prozess wird als Universalisierung (auch: Verallgemeinerung) von Partikularinteressen bezeichnet und

im Rahmen dieses Prozesses werden Interessen und Bedürfnisse der Subalternen berücksichtigt, sowie ihre ›organischen Intellektuellen‹ absorbiert (diese sind i.d.R. vom Produktionsprozess freigestellt, beeinflussen und vermitteln gesellschaftliche Diskurse). Sobald dabei die Interessen der herrschenden Gruppen zu den Interessen subalternen gesellschaftlicher Gruppen werden, kann von einer hegemonialen Strategie gesprochen werden.

Unternehmensnahe Stiftungen können dabei zunächst insofern als Teil der ›herrschenden Klasse‹ verstanden werden, als dass sie entweder selbst als Eigentümer von Produktionsmitteln auftreten oder – wie im Fall der T.C. Foundation – von Unternehmen (als den Eigentümern von Produktionsmitteln) ihre Finanzierung erhalten. Als ›sozial benachteiligte Jugendliche‹ werden Jugendliche aus deprivilierten Milieus verstanden, weshalb diese auch mit der hegemonietheoretischen Kategorie der ›Subalternen‹, also den nicht-herrschenden Gruppen, rückgebunden werden können.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Fallstudie kann das Wirken der T.C. Foundation im Bildungsbereich im Kontext der Verallgemeinerung von Partikularinteressen schlüssig interpretiert werden. Was nach außen nicht so leicht ersichtlich ist, kann durch die empirische Untersuchung gezeigt werden: Der Anstoß für die digitale Programmneuausrichtung kam von Unternehmen und Unternehmensstiftung, die auch den Zweck des Programms innerhalb des Unternehmens legitimieren müssen – der Anstoß kam nicht von der Bildungsstiftung, die als offizieller Ausrichter des Programms fungiert, oder von den Einrichtungen aus der Jugendarbeit, die die Jugendlichen bei der Programmumsetzung begleiten. Um die Bildungsstiftung von der Notwendigkeit einer (gelungenen) digitalen Neuausrichtung zu überzeugen, wurden vonseiten der T.C. und T.C. Foundation bewusst ›gesellschaftliche Herausforderungen‹ identifiziert, um die Programmneuausrichtung mit diesen zu verknüpfen. Als eine solche Herausforderung wurde z.B. der Qualifikationsbedarf an ›digitalen Kompetenzen‹ bei Jugendlichen betrachtet. Durch diese Verknüpfung mit ›gesellschaftlichen Herausforderungen‹ konnte man den Partner Bildungsstiftung für die Neuausrichtung gewinnen und auch in deren Wahrnehmung eine ›Win-win-Situation‹ herstellen.

Das Bildungsprogramm ermöglicht es dem Unternehmen Technology Company, unmittelbare und mittelbare Unternehmensinteressen zu verallgemeinern: Unmittelbares Interesse ist, dass die Nachfrage nach digitaler Technik gesamtgesellschaftlich steigt und weiterhin als wichtig erachtet wird; mittelbares Interesse ist, dass auch die Ausbildung ›digital kompetenter‹ Arbeitnehmer*innen als gesellschaftliches Thema befördert wird. Bei dieser Verallgemeinerung von Unternehmensinteressen fungieren die Pädagog*innen aus den Jugendeinrichtungen oder die Teamer*innen (die z.T. aus deprivilierten Milieus kommen) insofern als ›organische Intellektuelle‹, als dass sie dafür gewonnen werden, Jugendliche vom Nutzen digitaler Technik zu überzeugen. Auch werden bei die-

ser Universalisierung die Themeninteressen und ›Alltagspraxen‹ (also praktische Handlungen, Alltagsroutinen) der Jugendlichen berücksichtigt: Sie erhalten Geld für die Umsetzung eigener Projektideen, den Umgang mit digitaler Technik sind sie bereits durch eigene Smartphones oder Handys gewohnt. Die Ausbildung digitaler Kompetenzen liegt auch in ihrem Interesse, da sie diese zur Veräußerung ihrer Arbeitskraft perspektivisch benötigen können. So können Jugendliche im CSR-Programm »Micro Projects« u.a. auch ›kapitalismuskritische Themen‹ bearbeiten – aber wenn möglich, sollten sie dazu digitale Technologien nutzen und sich Projektmanagement-Kompetenzen aneignen. Paradoxerweise erfüllt »Micro Projects« als Programm einer CSR-Stiftung damit immer noch den gewünschten Mehrwert von CSR-Aktivitäten für das Unternehmen T.C., nämlich eine »Investition« in das »gesellschaftliche[...] Umfeld« zu sein, »das dadurch problemfreier wird und sich weiterentwickelt« (Mecking 2010, S. 384).⁷⁰

Wenn eingangs festgestellt wurde, dass die organischen Intellektuellen⁷¹ eine wichtige Rolle beim Ringen um Hegemonie auf dem Feld der Zivilgesellschaft spielen, so kann in Hinblick auf das hier untersuchte Bildungsprogramm festgestellt werden, dass Unternehmen in CSR-Abteilungen und über CSR-Stiftungen eigene ›organische Intellektuelle‹ ausbilden, die Unternehmensinteressen bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Themen mitdenken.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass »Micro Projects« jedoch auch als ein Programm betrachtet wird, mit dem die Mündigkeit der Jugendlichen gefördert werden soll, ist die Frage aufgeworfen, inwiefern trotz dieses Ziels Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen reproduziert werden. Für die Beantwortung dieser Frage konnten drei Analyse Kriterien aus bildungstheoretischen Ansätzen der aktuellen kritischen politischen Bildungsforschung abgeleitet werden. Diese Ansätze setzen sich mit der grundsätzlichen Eingebundenheit der Subjekte in die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen auseinander und analysieren, wie die Subjekte selbst an der Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit mitwirken (vgl. Kapitel 3.2). Analog zu diesen Ansätzen gilt es zu analysieren,

- a. inwiefern gesellschaftliche Strukturen, die die Subjekte bedingen, in den Bildungsprogrammen thematisiert werden,
- b. inwiefern die Bildung der Subjekte in Anpassung zu den jeweiligen Produktionsverhältnissen organisiert wird,
- c. wie und wo symbolische Herrschaftsmechanismen in Bildungsprogrammen wirksam werden.

70 Christoph Mecking betont im Anschluss an diese Aussage, dass Unternehmen damit »[s]chließlich [...] auch diesbezüglichen Erwartungshaltungen der Kunden [entsprechen], denn als ›kalter Kapitalist‹ will niemand mehr dastehen« (Mecking 2010, S. 384).

71 Vgl. zum Begriff: Kapitel 3.1.1.

Demnach kann festgehalten werden, dass aus einer subjektkritischen Perspektive die Subjekte zwar empowert und ihre Resilienz, z.B. durch Ausbildung bestimmter Kompetenzen, gestärkt werden sollen, gleichzeitig aber die Strukturen, die die Subjekte an ihrer Entfaltung hindern, sowie Ursachen für Ohnmachtsgefühle oder Machtungleichheiten nicht zur Sprache kommen – zumindest, wenn man von der Programmkonzeption ausgeht, die eine solche Reflexion nicht vorsieht (dafür aber Reflexionsmomente im Projektbegleitungsprozess für den Einsatz digitaler Technik beinhaltet). Auch die Teamer*innen, die hegemonietheoretisch als ›organische Intellektuelle‹ betrachtet und auf ihre Rolle bei der Durchsetzung bestimmter Denkweisen analysiert werden können,⁷² wollen die Message verbreiten, dass sich die Jugendlichen etwas zutrauen und dass sie etwas verändern können – nicht aber auf deren fehlende Machtressourcen hinweisen.

Der Alltagsverstand (als die Selbst- und Weltauffassung der Subjekte) wird also nicht in dem Sinne ›kritisch gemacht‹, dass Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund kann m.E. argumentiert werden, dass bei »Micro Projects«

»oppositionellen Kräften [...] die antagonistische oder revolutionäre Spitze genommen wird und ihre Energien in eine Modernisierung der gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt werden können, ohne dass die soziale Basis der Klassenherrschaft angegriffen wird.« (Opratko 2014, S. 44)

Oder anders – und ohne Klassenkampf-Vokabular – formuliert: Wenn Jugendliche zielgruppenadäquat angesprochen, ihre Themen und ihre Bildung vorangebracht werden sollen, gleichzeitig aber nicht über die Ursachen und Auswirkungen von sozio-ökonomischer Ungleichheit und die Eingebundenheit der Subjekte in soziale Ungleichheitsverhältnisse gesprochen wird, dann ist das m.E. eine Modernisierung im Bereich der politischen Jugendbildung, die die ›antagonistische Spitze‹ nimmt. Insofern kann m.E. auch nicht von einer ›Win-win-Situation‹ gesprochen werden, die mit dem Programm »Micro Projects« geschaffen wird.

Wie in der Fallstudie aufgezeigt, sollen die Jugendlichen über Inputs ›angeregt‹ werden, gemeinnützige Projekte mit digitalem Bezug umzusetzen. Hier zeigt sich, wie in Bildungskontexten die Subjekte einerseits so geführt werden, dass sie sich im Sinne aktueller Arbeitsmarkterfordernisse verhalten (also Benutzen digitaler Medien, Ausbildung digitaler Kompetenzen), andererseits sich selbst einfügen, eigene Ideen einbringen, mitgestalten. Dass die Subjekte in einem Engagement-Programm, in dem vor allem informelle Lernprozesse stattfinden, auch ›geführt werden‹, zeigt sich darin, dass übergreifende Kompetenzfelder entwickelt wurden, an denen sich die Projektbegleitung und auch die Workshops im Programm

72 Analog zu Demirovićs Unterscheidung im Anschluss an Gramsci können diese als ›kleine organische Intellektuelle‹ gelten (vgl. Demirović 2007, S. 35 sowie Kapitel 3.1.1 in dieser Arbeit).

orientieren sollen. Der eingeführte Test zur Überprüfung der Fortschritte der Jugendlichen in ihrer Kompetenzentwicklung wurde besonders auf Bestreben der Unternehmensstiftung eingeführt, die darüber ›kommunizierbare Daten‹ erhält. Der Test schafft einen Kontaktpunkt zwischen Fremd- und Selbstführung: Den Jugendlichen wird über die Tests vermittelt, was gesellschaftlich von ihnen erwartet wird.

Die Kompetenzfelder (u.a. Förderung von Selbstbewusstsein, Projektmanagement, Digitale Bildung, Kommunikation und Kreativität) lesen sich wie das kleine Einmaleins des ›neuen Geistes des Kapitalismus‹ (vgl. dazu auch Kapitel 4.2.2). Besonders die Förderung ›digitaler Bildung‹ passt zu den neuen Erfordernissen aktueller Produktionsverhältnisse (Stichwort Industrialisierung 4.0), in welchen sich der ›postfordistische Menschentypus‹ (vgl. Kapitel 3.2.2) entsprechend weiterentwickeln muss. »Micro Projects« zeigt: Im Rahmen von Projektarbeit und informellen Bildungsprozessen kann dieser Menschentypus gut ›geformt‹ werden. Auf diese Weise wird im Engagementprogramm »Micro Projects«, das von der Bildungsstiftung als offiziellem Programmausrichter als politische Bildung eingeordnet wird, die Anpassung der Subjekte an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes eben gerade nicht thematisiert und hinterfragt, sondern: organisiert.

Symbolische Herrschaft beruht auf gesellschaftlichen Teilungen (wie z.B. Mann oder Frau, alt oder jung, Gebildete oder Ungebildete), mit denen bestimmte Ein- und Ausschlüsse und Privilegierungen/Nicht-Privilegierungen verbunden sind (vgl. Bremer 2011, S. 182; Kapitel 3.2.3).⁷³ Die Wirkungsweise symbolischer Herrschaftsmechanismen wird bei »Micro Projects« an seiner Förderstruktur deutlich: Nur in der ersten Förderstufe des Programms haben ›benachteiligte Jugendliche‹ eine Chance – in den höheren Stufen, in denen es mehr Geld gibt (jedoch auch weniger Projekte gefördert werden), haben sie keine Chance, da ihre Projektideen hierfür als nicht ausreichend bewertet werden.

Die Förderstufen können als Einübung in ein bestimmtes Leistungsdenken interpretiert werden: Für mehr Geld, bedarf es mehr Leistung – die, wie ganz selbstverständlich (wie in der Schule), milieuhabhängig ist. Denken wir weiterhin an die Anknüpfungspunkte der Habitus- und Feldtheorie von Bourdieu für die politische Bildung (vgl. Kapitel 3.2.3), wird im Programm »Micro Projects« zu spezifischen Kompetenzen ›hin erzogen‹. Die Leistungsgesellschaft mit ihren Ausschlüssen wird hier nicht hinterfragt, sondern die Jugendlichen in diese hineinsozialisiert. Die Bildungsstiftung bemüht sich dabei zwar, auch ›benachteiligte Jugendliche‹ über besondere Bewerbungsverfahren zumindest in kleiner Anzahl in eine der höheren Förderstufe zu bringen, die nicht von ihr, sondern von der Technology Company betreut wird. Doch die Kriterien sind genau so ausgerichtet, dass

73 Ausführliche Erläuterung: vgl. Kapitel 3.2.3.

die Jugendlichen es nicht schaffen können – zumindest nicht, ohne weitere Unterstützung zu erhalten, was wiederum im Programm nicht gefördert wird. Die beeindruckende Arbeit, die besonders vonseiten der Bildungsstiftung geleistet wird, um ›benachteiligte Jugendliche‹ zu erreichen, wird stark konterkariert durch die Existenz dieser unterschiedlichen Förderstufen: Durch die Förderstruktur reproduziert das Programm soziale Ungleichheit, wo es doch eigentlich gerade dieser entgegenwirken will.

Diese herrschaftskritische Reflexion der Umsetzung und Ausrichtung des Programms »Micro Projects« führt vor Augen, dass sich auch die außerschulische politische Bildung einer Diskussion um die ›Sinnentleerung‹ ihres Mündigkeitsanspruchs stellen muss – so wie dies bereits für die schulische (politische) Bildung getan wird, wenn z.B. der Fachdidaktiker Eis für jene konstatiert:

»Der Anspruch politischer Mündigkeit wird sinnentleert, wenn die gesellschaftlichen Machtbeziehungen und strukturellen Vorbedingungen von Partizipation – Phänomene sozialer Ungleichheit, Prozesse der Selbst- und Fremdausschließung, Technologien der Selbstregulierung [...] – nicht mehr selbst Gegenstand politischen Lernens und politischer Bildungsforschung sind. Stattdessen scheint sich das betriebswirtschaftlich kompetente ›unternehmerische Selbst‹ [...] tatsächlich immer mehr als unhinterfragbares Leitbild [...] durchzusetzen.« (Eis 2013, S. 72)

Politische Bildungsprogramme, die im 21. Jahrhundert gemeinwohlorientiert und innovativ wirken wollen, die nicht nur »High Performer«, sondern »kritische Menschen« (ders. 2016, S. 410) ausbilden wollen, sind m.E. angehalten, sich mit ihrer Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse auseinanderzusetzen, wollen sie diese nicht (nur) reproduzieren, sondern auch ein Stück weit aufbrechen.