

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.)

jugendarbeit: potenziale und perspektiven

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung



jugendarbeit: potenziale und perspektiven

jugendarbeit: potenziale und perspektiven

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.)

© 2020 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik
Graz, 1. Auflage

Herausgeber: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend
ISBN: 978-3-9504417-2-7

Gefördert von Land Steiermark, Ressort für Bildung, Gesellschaft,
Gesundheit und Pflege

Koordination: Verein beteiligung.st, Fachstelle für Kinder-, Jugend- und
BürgerInnenbeteiligung; Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit

Kontakt: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit,
office@dv-jugend.at

Bildnachweis: Titelbild: © < rotor >.

Lektorat: Claudia Sternat – Textariat. Gestaltung: www.rinnerhofer.at.

Druck: Medienfabrik Graz

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autorinnen und Autoren selbst
verantwortlich.

VORWORT

Als „Jugendphase“ wird der Entwicklungszeitraum von der Kindheit bis zum Erwachsenenstatus bezeichnet. Diese Zeit ist durch die biologische, psychische, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen gekennzeichnet. Sie beginnt im Alter von zwölf Jahren und reicht über das 25. Lebensjahr hinaus, womit jene Altersspanne definiert ist, in der die Jugendarbeit ihre Angebote Jugendlichen unterbreitet und ihre Wirkungen entfaltet.

Für Jugendliche bedeutet dieser Lebensabschnitt eine Zeit tiefgreifender Veränderungen, die sowohl als Möglichkeit der Weiterentwicklung und des Lernens betrachtet werden kann als auch als risikoreiche Zeit voller Herausforderungen und Bewährungsproben. Die Veränderungen in dieser Phase umfassen alle Lebensbereiche von Jugendlichen, insbesondere aber körperliche, psychische und soziale Aspekte. In den Sozialwissenschaften wird die Jugendphase daher nicht nur aus einer entwicklungspsychologischen, sondern auch aus einer gesellschafts- und sozialisationstheoretischen Perspektive betrachtet. Um die Veränderungen und Anforderungen zu erfassen, mit denen Jugendliche sich in der Jugendphase auseinandersetzen müssen, wird das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter herangezogen. Diese Aufgaben verlaufen entlang der Verbindung von Individuation und Sozialisation, sie finden in der Wechselwirkung zwischen persönlichen und kognitiven Veränderungen, sozialen und gesellschaftlichen Einflüssen statt. Das Finden einer eigenen Persönlichkeit und die Integration in die Gesellschaft stehen am Ende einer erfolgreichen Bewältigung der jugendtypischen Entwicklungsaufgaben.

Die Jugendarbeit in der Steiermark begleitet Jugendliche bei der Bewältigung ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben und stellt ihnen Experimentierfelder und Bildungsorte zur Verfügung. Ihr Auftrag ist es, den Alltag in der Jugendarbeit methodisch-didaktisch zu rahmen und seinen offenen und situativen Charakter als Grundlage des pädagogischen Handelns zu nutzen. Außerdem unterstützt die Jugendarbeit Jugendliche dabei, ihre Lebenslagen, Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und macht im Rahmen von Angeboten und Projekten diese für die Jugendlichen nutzbar und erlebbar.

Wir freuen uns, unter dem Titel *jugendarbeit: potenziäle und perspektiven* bereits die 11. Ausgabe der wertstatt///-Publikationsreihe präsentieren zu können. Textbeiträge aus Wissenschaft und Praxis beleuchten aus unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen das Thema und sollen Anregungen für die Praxis bieten.

An dieser Stelle sei den Autorinnen und Autoren herzlichst für ihre Textbeiträge gedankt!

Das wertstatt-Team

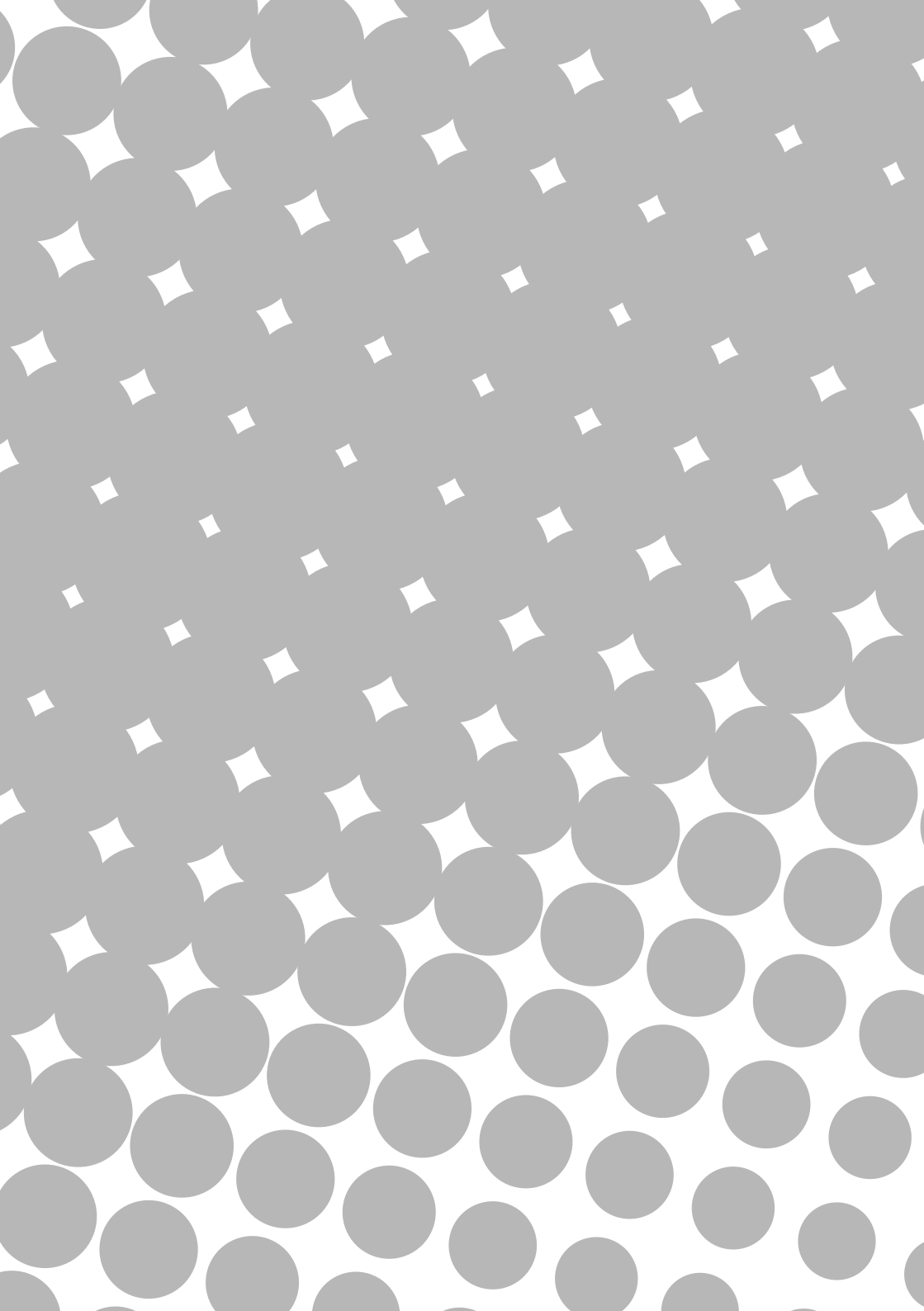
INHALT

10

SEITE	BEITRAG
13	Multiprofessionelle Kooperationen im Schulkontext. Potenzial und Perspektive für die Jugendarbeit? <i>Martin Auferbauer</i>
35	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Herausforderungen für die Jugendarbeit <i> Gudrun Quenzel</i>
47	Jugendarbeit in den Regionen. Kompetenzen zur Nutzung von Potenzialen im ländlichen Raum <i>Marie-Therese Sagl</i>
65	Prodemokratische Potenziale der Jugendarbeit. Demokratiebildung als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft <i>Moritz Schwerthelm</i>
91	Sichere Räume schaffen! Schutz vor sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit <i>Yvonne Seidler</i>

SEITE BEITRAG

- 113 Von der Bewahrungspädagogik
zur Bewährungspädagogik
Ingo Stefan
- 123 Herausforderungen für die Jugendarbeit aus
sozialräumlicher Perspektive
Christoph Stoik
- 135 Aufwachsen heute, Bildung und die Potenziale
der Kinder- und Jugendarbeit
Werner Thole und Markus Sauerwein
- 153 Synergien und Kooperationen in der Jugendarbeit
Nicole Walz-Seidl
- 175 Offene Jugendarbeit for future!?
Michael Weber
- 193 Autorinnen und Autoren



MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATIONEN IM SCHULKONTEXT

Potenzial und Perspektive für die Jugendarbeit?

Um den gestiegenen Anforderungen im Schulsetting gerecht werden zu können, werden an Schulen zunehmend multiprofessionell ausgerichtete Teams benötigt. In diesem Beitrag soll beschrieben werden, woran sich dieser Bedarf festmachen lässt, welche Formen der multiprofessionellen Kooperationen möglich sind und wie diese multiprofessionellen Kooperationen in der Steiermark bereits exemplarisch umgesetzt werden. Auch wenn Österreich in internationalen Vergleichsstudien ein sehr bescheidenes Ausmaß pädagogisch unterstützender Kräfte im Schulsetting attestiert wird, bestehen bereits einige Initiativen, die belegen, dass Kooperationsmöglichkeiten verschiedener Systeme dazu beitragen können, den vielfältigen Herausforderungen im Schulkontext besser gerecht zu werden. Dennoch bedarf es weiterer Bemühungen der involvierten Stakeholder, um die vorhandenen Kooperationsmodelle auszubauen, sowie entsprechender Rahmenbedingungen, um eine fortschreitende gemeinsame Professionalisierung im Sinne der Adressatinnen und Adressaten, also der Kinder und Jugendlichen, zu gewährleisten.

Bedarfsgründungen für multiprofessionelle Kooperation an Schulen

Der schulischen Sphäre wurde in den letzten Jahrzehnten zunehmend mehr Verantwortung übertragen. Zahlreiche Herausforderungen, die gesamtgesellschaftlich bestehen, werden gerade auch als pädagogische Aufgaben wahrgenommen, die mithilfe von Institutionen bewältigt werden sollen: Dem allmählichen Wandel von Familien- und Beziehungsformen mit den daraus resultierenden Herausforderungen soll in der Schule ebenso Rechnung getragen werden wie den umwälzenden technologisch-wirtschaftlichen Entwicklungen, die üblicherweise unter dem Schlagwort „Digitalisierung“ zusammengefasst werden. Herausforderungen des Individuums, etwa hinsichtlich Gesundheitskompetenz, Financial Literacy, Medien- und Informationskompetenz sowie der Fähigkeit, in unterschiedlichen Prozessen adäquat partizipieren zu können, sollen im Kontext Schule ebenso bewältigt werden wie gesellschaftliche Veränderungen der Makro-Ebene, die sich beispielsweise durch unterschiedliche Formen von Migration ergeben. Nicht zuletzt gibt es eine gesteigerte Wahrnehmung für die Heterogenität der Bedürfnisse und Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern sowie den weitgehenden Abbau von segregierenden Systemen mit ihrer Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung zugunsten von inklusive(re)n Institutionen. Diesbezüglich zeigt sich gerade auch in der Steiermark ein deutlicher Systemwandel: Die Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf* (SPF) erfolgt im österreichischen Bildungssystem durch einen diagnostischen Prozess, in dem auf Basis der ICD-10-Klassifikation ein auf einem Gutachten basierender Bescheid erlassen wird (Bildungsdirektion Steiermark, o. J.). Jährlich wird in der Steiermark etwa einem Anteil von 3,62 Prozent der Schülerinnen und Schüler individuell per Gutachten ein solcher SPF zuerkannt (Landesschulrat für Steiermark, 2017, S. 13), wobei die Zuerkennungsquote in den letzten Jahren rückläufig war (ebd., 2017, S. 7). Die Art von Schule,

die diese Schülerinnen und Schüler in der Folge besuchen, hat sich in den letzten dreißig Jahren stark verändert: Waren es in den 1980er Jahren noch überwiegend Sonderschulen, so besuchen Schülerinnen und Schüler mit SPF etwa seit der Jahrtausendwende verstärkt dieselben Schulen wie Kinder ohne diagnostizierten Förderbedarf. Vom Ausgangswert des Jahres 1985, als lediglich 0,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit SPF im Bereich der Primarstufe (konkret also in Volksschulen) und der Sekundarstufe I (überwiegend in Hauptschulen sowie später in den NMS; vergleichsweise selten auch in den AHS-Unterstufen) in Regelschulen integriert/inkludiert waren, hat sich diese Quote auf gegenwärtig ca. 85 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler erhöht. Diese, im österreichweiten Vergleich hoch ausgeprägte Inklusionsquote von Schülerinnen und Schülern (Bruneforth et al., 2015, S. 96) bedingt neben der Adaption der Ausbildung von Lehrpersonen (Auferbauer, Hasenhüttl, Much & Komposch, 2019) auch die Einbindung zusätzlicher professioneller Ressourcen in den Schulkontext. Die gelingende Einbindung dieser Ressourcen im Sinne einer inklusiven Schulbegleitung (statt der Gefahr einer Isolierung einzelner Schülerinnen und Schüler mit Diagnosen durch einen *Shadow*) stellt dabei vielfach eine noch zu lösende Herausforderung dar.

Ebenso weist die Vielschichtigkeit der Entwicklungsaufgaben, die im Jugendalter adäquat zu bearbeiten sind, um negative individuelle Folgen zu vermeiden, darauf hin, dass multiprofessionelle Teams nötig sind, um Jugendliche zu unterstützen. Diese Unterstützung und Begleitung ist insbesondere dann indiziert, wenn die erforderlichen Bewältigungsressourcen der Jugendlichen nicht ausreichend vorhanden sind. Da die Entwicklungsaufgaben alle Jugendlichen betreffen und bisweilen herausfordern, bietet es sich an, den Schulkontext dafür zu nützen, zumal dieser eine breite Erreichbarkeit der Jugendlichen garantiert. Die inhaltliche Differenzierung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in *Aufbau sozialer Bindungen, Qualifizieren, Regenerieren und Partizipieren sowie Akzeptieren körperlicher Veränderung*

(Quenzel, 2015) legt zudem aber auch nahe, dass die Expertise einer Berufsgruppe allein wohl nicht ausreichend ist. Wenn man zudem noch Quenzels Befund in Betracht zieht, dass Bewältigungsprobleme in Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben ein vielfach größeres gesundheitliches Risiko darstellen als das bislang überwiegend im Fokus stehende individuelle Gesundheitsverhalten, zeigt sich auch das präventive Potenzial einer solchen Unterstützung.

16

Überdies verlängert sich die Zeitspanne, die die Gesamtheit von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen verbringt, immer mehr. Dies ergibt sich insbesondere aufgrund einer Tendenz zu zunehmend höheren formalen Bildungsabschlüssen, aber auch aufgrund staatlicher Interventionen wie der Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18 Jahre (seit dem Jahr 2017) sowie dem verpflichtenden Kindergartenjahr (seit dem Jahr 2011), die gewissermaßen zu einer Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht geführt haben. Aus dem Ausbau ganztägiger Schulformen – ob als Nachmittagsbetreuung, als getrennt oder verschränkt geführte Ganztagschule oder als offene beziehungsweise schulische Tagesbetreuung – ergibt sich eine weitere, auch quantitative Intensivierung von Schule als das *„am stärksten weichenstellende und universellste institutionelle Gefüge des Jugendalters“* (BMFSFJ, 2013, S. 157). Es darf also davon ausgegangen werden, dass sich das Ausmaß der frei verfügbaren Zeit von Kindern und Jugendlichen tendenziell reduziert und somit die Zeitbudgets, die für Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung stehen, reduzieren. Dies betrifft einerseits die Angebote der Offenen Jugendarbeit (OJA), wo in Jugendräumen und Jugendzentren sowie im Setting von aufsuchender Arbeit die *„Gesamtentwicklung von Kindern und Jugendlichen“* durch die Schaffung von *„Handlungs- und Aneignungsräumen“* gefördert werden soll (Heimgartner, 2009, S. 208). Andererseits wird durch die Verlängerung der Schultage auch die Inanspruchnahme von Angeboten der Verbandlichen Jugendarbeit (VJA) erschwert, die von Organisationen unterschiedlicher konfessioneller, kultureller, sportlicher, ökologischer oder politischer Prägungen geleistet werden

und traditionell einen wichtigen Lernort für Partizipation und zivilgesellschaftliches Engagement darstellen (Scherr, 2002) – zumal diese „klassischen Formen der verbandlichen Jugendbildungsarbeit“ ohnehin schon „unter Druck geraten“ seien (Scherr, 2002a, S. 313). Daher stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die ebenso bewährten wie spezifischen Angebote der beiden Säulen außerschulischer Jugendarbeit Jugendlichen in Zukunft zugänglich bleiben können. Im Bereich der Bewegungs- und Gesundheitsförderung zeigt beispielsweise das Programm *Bewegungsland Steiermark*, das die Sportdachverbände ASKÖ, ASVÖ und Sportunion in Kooperation mit der Bildungsdirektion durchführen, wie eine Kooperation mit einhergehendem Netzwerkaufbau zwischen verbandlicher Arbeit und Bildungseinrichtungen (wie auch mit Kommunen) gestaltet sein kann (Bildungsdirektion Steiermark, 2019). In der Evaluation dieser Aktivitäten zeigte sich eine hohe Zufriedenheit der Vertreterinnen und Vertreter der Bildungseinrichtungen über die in der Kooperation zugänglich gewordenen Kompetenzen und Ressourcen der Sportvereine und ihrer Trainerinnen und Trainer, während die Vereine wiederum ihre Ziel- und Dialoggruppen erweitern konnten (Auferbauer & Lederer-Hutsteiner, 2015).

Der (bisweilen lange) Weg zur Realisierung multiprofessioneller Teams an Schulen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Bildungssysteme auf diese Zunahme zugeschriebener Aufgaben reagieren können. Ein zentraler Ansatz kann dabei eine konsequente Ausrichtung hin zu einer *multiprofessionellen Teamentwicklung* (Philipp, 2014) am Schulstandort sein, da auch eine umfassendere und phasenübergreifende Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen alleine dieser Vielschichtigkeit von Aufgaben und Rollen

nicht gerecht werden kann. Diese Kooperation kann zudem aus einer effizienzorientierten wie auch einer normativen Zweckmäßigkeit heraus begründet werden (Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, 2009) und bedarf vielschichtiger Bemühungen, um als Teil der Arbeitskultur in der Schule etabliert zu werden (Schütt, 2009, S. 321–327). Mitunter gibt es in der Literatur außerdem Befunde zu Wirksamkeit von Kooperation: Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) beschreiben einen Zusammenhang von Kooperation und Netzwerkbildung (etwa durch Schulk Kooperationen in Netzwerken mit außerschulischen Einrichtungen) mit dem Erreichen verbesserter Schülerinnen- und Schülerleistungen und einer hohen Schulqualität.

Dementsprechend bezieht sich das zuständige Bundesministerium in vielen Quellen auf solche multiprofessionellen Kooperationen im Schulkontext: Dies betrifft etwa „*Grundlagen, Methoden und Werkzeuge zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch*“ (BMBF, 2016), worin besonders auf die Rolle von Kooperation mit Schulsozialarbeit fokussiert wird oder die Broschüre „*Beratung an und für Schulen*“ (BMBF, 2016a), in der 15 unterschiedliche institutionelle Angebote eingehend beschrieben werden, die als Partnerinnen und Partner für ein standortbezogenes Beratungsteam infrage kommen können. Im Rahmen dieser Darstellung werden schulinterne sowie schulexterne Angebote angeführt. Diese Unterscheidung richtet sich nach dem Kriterium, ob es sich bei den durchführenden Personen um Lehrerinnen und Lehrer mit einer spezifischen Zusatzausbildung handelt oder ob Vertreterinnen und Vertreter anderer Professionen im Schulkontext tätig werden (ebd. S. 5).

Folgende Angebote, die von Lehrerinnen und Lehrern eingebracht werden können, werden genannt:

- Beratungs- und Betreuungslehrerinnen und -lehrer sowie Psychagoginnen und Psychagogen
- Schülerberaterinnen und -berater sowie Bildungsberaterinnen und -berater

- Berufsorientierungslehrerinnen und -lehrer
- Berufsorientierungskordinatorinnen und -koordinatoren
- Lerndesignerinnen und -designer
- Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter im Rahmen der Neuen Oberstufe (NOST)
- Peer-Coaches für die Ausbildung und Anleitung von Peer-Mediatorinnen und -Mediatoren

Dazu werden folgende Angebote angeführt, die von anderen Professionen eingebracht werden können:

- Schulpsychologinnen und -psychologen
- Schulärztinnen und Schulärzte
- Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter
- Jugendcoaches
- Beraterinnen und Berater im Bereich Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung
- Supervisorinnen und Supervisoren für Lehrerinnen- und Lehrerteams und Leitungsteams
- Coaches für einzelne Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Leitungsteams
- Schulmediatorinnen und -mediatoren (ebd.)

Aus dieser Einteilung ergibt sich jedoch keine Aussage zum dienstrechtlichen Status der Professionistinnen und Professionisten. Deshalb sind Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter je nach Bundesland bei der Bildungsdirektion, dem Land selbst oder bei einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt (Adamowitsch, Lehner & Felder-Puig, 2011), während etwa Schulpsychologinnen und

-psychologen der Schulbehörde zugeordnet sind. Für die einzelnen Modelle zeigen sich jeweils spezifische förderliche und hinderliche Aspekte. Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass eine dauerhafte Absicherung der Angebote (statt zeitlich begrenztem und somit prekärem Projektstatus) sowie eine hinreichend attraktive Gestaltung der Rahmenbedingungen (konkret etwa die Möglichkeit zur Vollzeitarbeit sowie eine realistisch bearbeitbare Größenordnung von Fallzahlen pro Person) für eine entsprechende Professionalisierung von zentral sind.

In der Darstellung des Ministeriums erfolgt eine Zuordnung der „mögliche[n] Partner/innen in einem standortbezogenen Beratungsteam“ in sechs thematische Felder: *Bildungs- und Ausbildungswege, Lernen, Unterrichtsgestaltung, Beratung für Lehrer/innen und Schulleitung, Gesundheit* sowie *(Schul-)Alltag* (BMBF, 2016a, S. 12). Gerade die beiden letztgenannten Bereiche zeigen besonders großes Potenzial für Professionistinnen und Professionisten der Jugendarbeit mit ihren Kompetenzen und Grundprinzipien (vgl. etwa: Steirischer Dachverband für Offene Jugendarbeit, 2015, S. 174).

Aus der Perspektive einer OECD-Vergleichsstudie mit österreichischer Beteiligung über die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und Schulleitungen (*TALIS – Teaching and Learning International Survey der OECD*) aus dem Jahr 2008 lässt sich bezüglich multiprofessioneller Kooperationsmöglichkeiten festhalten, dass „*österreichische Schulen im internationalen Vergleich eher schlecht mit Ressourcen ausgestattet sind*“ (BIFIE, 2010, S. 127). Österreichischen Lehrkräften steht unter den OECD-Vergleichsländern am wenigsten pädagogisches (und administratives) Unterstützungspersonal zur Verfügung (vgl. ebd., S. 127 f.). Konkret bedeutet diese unterdurchschnittliche Ausstattung mit unterstützendem pädagogischen Personal gemäß der Einschätzung der 4.265 österreichischen Lehrpersonen, die im Rahmen von TALIS befragt wurden, erhebliche Schwierigkeiten für die Erledigung des eigentlichen Arbeitsauftrags:

„Diese Mängel können die Möglichkeiten des Unterrichtens in nicht unerheblichem Ausmaß beeinträchtigen: So geben [...] 74 % der Hauptschullehrkräfte und 85 % der AHS-Lehrkräfte an, dass der Mangel an unterstützendem Personal den Unterricht beeinträchtigt.“
(BIFIE, 2010, S. 127)

Im ersten Band zur TALIS-Studie 2018 findet sich der ernüchternde Befund, dass in den zehn Jahren, die zwischen den Messzeitpunkten liegen, hinsichtlich des Ausbaus pädagogisch unterstützender Kräfte im Schulsetting keinerlei Fortschritt erzielt werden konnte: Im Schnitt der EU-Vergleichsländer kommt auf acht Lehrkräfte eine solche Unterstützungsperson, während in Österreich das Verhältnis mit 19:1 von allen EU-Staaten am schlechtesten ausgeprägt ist (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019, S. 26). Diese Situation wird insbesondere in Hinblick auf die *„zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft und den damit veränderten pädagogischen Ausgangslagen“* als *„problematisch“* erachtet (Vogtenhuber, 2019, S. 38). Auch wenn eine erfolgreiche Wissensvermittlung immer eine zwischenmenschliche Beziehungskomponente beinhaltet, übersteigen *„sozialarbeiterische, psychologische und psychosoziale Betreuungsaufgaben nicht nur die Kraft des Lehrpersonals, sondern vielfach auch deren professionelle Kompetenzen“* (ebd.). Dies betrifft insbesondere die NMS in den urbanen Regionen, wo es *„tiefgreifender Veränderungen an den vorhandenen Unterstützungsstrukturen“* bedürfe, damit *„die Lehrkräfte den Fokus auf ihre zentralen pädagogischen Aufgaben legen“* könnten (ebd.). Aufgrund des Trends zur AHS häufen sich in den urbanen NMS die den Unterricht erschwerenden Faktoren wie *„sozioökonomische Benachteiligungen und problematische Bedingungen in den Familien, Probleme in der Unterrichtssprache Deutsch, schwache Leistungen, Verhaltensauffälligkeiten und -probleme, die häufig in Kombination auftreten und das Gelingen des Unterrichts beeinträchtigen“* (ebd.). Anhand dieser Aufzählung wird also auch sehr deutlich, dass es sich um Problemkreise handelt, die im Setting Schule alleine keinesfalls gelöst, sondern durch die Entwicklung multiprofessioneller

Unterstützungssysteme allenfalls besser bearbeitet werden können. Darüber hinaus brauche es einen „*gesamtgesellschaftlichen Prozess*“ (ebd.), der vom System Schule (mit)angestoßen werden muss.

Bei genauerer Betrachtung der Ressourcen in einzelnen Unterstützungssystemen zeigt sich, dass es zudem hinsichtlich der Ausstattung mit unterstützendem Personal auch zu erheblichen Unterschieden je nach Bundesland kommt – insbesondere dann, wenn es sich um ein Angebot handelt, das als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe oder der Hilfen für Menschen mit Behinderungen in die Agenden des jeweiligen Bundeslandes fällt. Dies ist etwa bei der Schulsozialarbeit (überwiegend) der Fall, die im Wesentlichen durch die Bestimmungen der Länder zur Kinder- und Jugendhilfe konkretisiert wird und deren Finanzierung stark von den jeweiligen Bundesländern abhängt. So wurden etwa Gelder des Bundes, die vor dem Hintergrund der verstärkten Anzahl von Asylanträgen im Jahr 2015 bereitgestellt wurden und in den letzten Jahren für einen temporären Ausbau der Schulsozialarbeit in ganz Österreich genützt werden konnten, mittlerweile wieder stark reduziert. Gleichzeitig ist gerade die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Steiermark ein Beispiel dafür, wie im Zusammenspiel der involvierten Akteurinnen und Akteure eine fortschreitende quantitative und qualitative Verbesserung der multiprofessionellen Kooperation gelingen kann.

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Steiermark als Beispiel für eine gelungene Ausweitung der multiprofessionellen Kooperation

Bereits vor mehr als zwanzig Jahren startete in der Steiermark ein Pilotprojekt zur Schulsozialarbeit (und damit deutlich vor Oberösterreich und Kärnten, die auf eine zehnjährige Erfahrung zurückblicken können). Aus den ursprünglich zwei Mitarbeitenden der interkulturell ausgerichteten Non-Profitorganisation ISOP, die ab 1997 an drei

Hauptschulen tätig waren (ISOP, 2017, S. 6), sind nun etwa hundert Personen geworden, die an derzeit rund 130 steirischen Pflichtschulen Schulsozialarbeit leisten (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2019) – absolut überwiegend an Neuen Mittelschulen, vereinzelt auch an PTS und Volksschulen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die jüngst erfolgte Ausweitung der Schulsozialarbeit im Bezirk Deutschlandsberg mit Fokus auf die Primarstufe: Im Rahmen des Pilotprojekts *Schulsozialarbeit in Volksschulen* soll insbesondere die Transition von der Primar- in die Sekundarstufe unterstützt werden.

Im Positionspapier *Strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit 2017–2022* bekennt sich das Land Steiermark zur Schulsozialarbeit, da „soziale Themen, die im Unterricht nicht bewältigt werden können“, „sich oftmals als Ursache für schlechte Schulerfolge darstellen“. Das Angebot soll „auch als Unterstützung für LehrerInnen dienen, wobei sich die Themen in keiner Weise von jenen in der OJA oder auch VJA unterscheiden“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2017, S. 13). Konkret soll Schulsozialarbeit für Schülerinnen und Schüler auch als „Drop-Out-Vorsorge“ wirken, indem „Persönlichkeitsentwicklung“ und „die Bewältigung von Konflikten und Ausgrenzungsdynamiken“ gefördert werden (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, 2017, S. 53)

Das Land Steiermark hat die Schulsozialarbeit auf alle sieben Bildungsregionen ausgerollt und zuletzt im Jahr 2018 für eine Dauer von drei Jahren (mit der Option, die vergebenen Aufträge um zwei weitere Schuljahre, also bis inklusive 2022/23 zu verlängern) und einem Gesamtvolumen von € 7.000.000.-- ausgeschrieben (Vergabeportal, 2018). Neben dem Land Steiermark beteiligen sich die steirischen Sozialhilfverbände an den Kosten. In diesem Vergabeverfahren haben sich sechs private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen durchgesetzt, die nun in den einzelnen Bildungsregionen (weiterhin) die Schulsozialarbeit anbieten.

Bei der Umsetzung des Auftrages sind diese Organisationen an das inhaltliche Konzept („*Positionspapier*“) des Landes Steiermark (2012) zur Schulsozialarbeit gebunden. Die zentrale Steuerung durch die Fachabteilung „Gesellschaft“ des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung mit uniformen Qualitätsstandards, Parametern zur Durchführung sowie Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung soll eine möglichst einheitliche Umsetzung von Schulsozialarbeit gewährleisten. Dazu bemüht das Land Steiermark sich um eine laufende wissenschaftliche Begleitung, Beforschung und Evaluation der Schulsozialarbeit (vgl. dazu etwa: Auferbauer, Gspurning, Heimgartner, Lederer-Hutsteiner & Mayr, 2019; Bugram, Gspurning, Heimgartner, Hofschwaiger, Pieber & Stigler, 2014; Sixt, 2014; Gspurning, Heimgartner, Pieber & Sing, 2011 sowie Laskowski, 2010).

Diskussion möglicher Potenziale und offener Richtungsentscheidungen

Die Zunahme ganztägiger Schulformen bedingt eine steigende Relevanz schulischer beziehungsweise schulnaher Unterstützungssysteme, die möglichst allen Schülerinnen und Schülern auch fallunspezifisch und präventiv offenstehen sollen. Die Schulsozialarbeit wurde in den letzten zwanzig Jahren durch das Land Steiermark schrittweise ausgebaut. Selbst wenn positiv festzuhalten ist, dass in der Steiermark mit 130 Standorten bereits an vergleichsweise vielen Schulen Schulsozialarbeit angeboten wird, muss man in Relation stellen, dass damit nur etwa jede siebente steirische Schule abgedeckt wird. Für die Zukunft empfiehlt sich jedenfalls eine Ausweitung auf die Grundstufe II (also die dritte und vierte Schulstufe), um die Transition in die Sekundarstufe besser bewältigbar zu machen und präventive Angebote vor der Ausprägung problematischen Verhaltens setzen zu können. Dennoch übersteigen die Erwartungen hier vielfach das tatsächliche Angebot: In der Diskussion um Vorfälle an einer berufsbildenden höheren

Schule in Wien wurde medial auch von Vertreterinnen und Vertretern des Bildungssystems immer wieder auf das bereits bestehende Angebot der Schulsozialarbeit hingewiesen. Dazu ist festzuhalten, dass in der Steiermark bedauerlicherweise an keiner einzigen Schule der Sekundarstufe II Schulsozialarbeit angeboten wird. Die Klärung der Frage, in welchen Schulstufen Schulsozialarbeit am dringlichsten erforderlich wäre, ist noch offen.

Die Situation, dass private Trägerorganisationen für die Durchführung der Schulsozialarbeit Subventionen vom Land Steiermark erhalten, wird von den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern durchwegs als positiv beschrieben (Auferbauer et al., 2019, S. 52ff.). Dieser Umstand sorgt für die oftmals nötige Distanz zum Feld Schule und schützt vor möglichen Vereinnahmungen. Erfahrungen aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Analyse der Arbeitssituation von Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen in ganztägigen Schulformen legt hingegen nahe, dass dies nicht immer der Fall sein muss (Tritremmel, Auferbauer, Moriz, Neubauer & Neuper, 2018). Hier finden sich auch kritische Bezugnahmen auf die Anstellung bei freien Trägern, da diese stärker betriebswirtschaftlich denken müssen und dieser Druck mitunter auch einen Gegensatz zu optimalen pädagogischen Lösungen darstellen kann. Diese konträren Perspektiven verdeutlichen, wie wichtig die begleitende Beforschung von multiprofessionellen Kooperationen im Schulkontext ist – auch um die Gestaltung der Rahmenbedingungen zu reflektieren und Adaptionen vorzuschlagen.

Zu den verschiedenen Implementierungsformen von Schulsozialarbeit in Österreich (Ausführung durch das Land selbst, Erledigung durch freie Träger der Jugendhilfe oder durch die Schulbehörde) liegt auch ein Bericht des Ludwig-Boltzmann-Institutes vor (Adamowitsch, Lehner & Felder-Puig, 2011), dennoch bestehen in den Bundesländern immer noch unterschiedliche Modelle der Trägerschaft – bisweilen auch parallel (BMBWF, 2019). Jedenfalls sollte in der künftigen Lösung bedacht werden, dass eine deutlich unglei-

che dienst- und besoldungsrechtliche Stellung formalqualifikatorisch an sich vergleichbarer Berufsgruppen auf Dauer für Schwierigkeiten und unerwünschte Entwicklungen sorgen kann. So darf man sich etwa die Frage stellen, ob eine kürzere Verweildauer und ein geringerer Anteil männlicher Schulsozialarbeiter nicht auch dem Umstand geschuldet sind, dass es in diesem Bereich nicht möglich ist, Vollzeit zu arbeiten, da die Ferienzeit durch Zeitausgleich quasi vorab eingearbeitet werden muss. Ein Vergleich der Wirksamkeit der verschiedenen Implementierungsformen steht noch aus.

Ferner zeigen sich im Bereich der Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Diagnosen, die mittlerweile absolut überwiegend Regelschulen besuchen, zahlreiche Herausforderungen: Wie kann es gelingen, einzelne Kinder zu fördern, ohne sie zu *etikettieren* und damit *Hilflosigkeit* erlernen zu lassen? Wie kann eine zufriedenstellende Kooperation entstehen, wenn Zuständigkeiten und Kompetenzen nicht umfassend geklärt werden können und die Arbeitsbedingungen der Schulasistentinnen und Schulasistenten eine Professionalisierung erschweren? Hier bedarf es wohl klarerer Zugangsbedingungen zum Berufsfeld, zertifizierter Kompetenzen und damit einhergehend verbesserter Rahmenbedingungen, um eine wirklich inklusive Schulbegleitung durchgehend gelingen zu lassen.

Der Aphorismus „*Alles was Schule anfasst, wird Schule*“, der wohl nahelegen soll, dass Kooperationen von Professionistinnen und Professionisten im Schulkontext darin resultieren, dass die hegemoniale Macht der Schulverwaltung obsiegt und schlussendlich alleine die Regeln vorgibt, sollte nicht als grundsätzlicher Vorwand für die Absage an solche Kooperationsbestrebungen herangezogen werden. Auch wenn vereinzelt Vereinnahmungstendenzen bestehen, überwiegt das Potenzial der breiten Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen (sowie allenfalls auch deren Eltern). Die Jugendlichen beurteilen übrigens ihre Schulen deutlich besser, als man das vielleicht vermuten würde (vgl. konkret für die Steiermark: Scharinger & Ehetreiber, 2014, S. 2), und setzen hohe Erwartungen in sie, wenn es darum

geht, relevante Informationen für vielfältige Lebensbereiche zu erhalten (Lederer-Husteiner, Auferbauer, Polanz & Diwoki, 2014). Im Kontext der Informationsvermittlung und Präventionsarbeit zeigen sich überdies vielfältige Kooperationen zwischen Fachstellen und den Schulen, die sich in zahlreichen themenbezogenen Workshops und Projekten manifestieren (Auferbauer, 2019). Die Bandbreite der Themen, die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bearbeiten (vgl. zur Analyse der Falldokumentationen: Auferbauer et al., 2019, S. 126 ff.), darf als Gegenbeleg für eine befürchtete Einengung durch den Schulkontext herangezogen werden. Schulsozialarbeit trägt vielmehr maßgeblich zur Öffnung des Systems Schule bei und bildet eine Brücke zur Jugendarbeit sowie zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem verfügen gerade Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter über großes Wissen über das jeweilige Schulklima und könnten Schulentwicklungsprozesse mit ihren Perspektiven auf die Organisation bereichern.

Eine weitere Begegnungsfläche mit hohem Potenzial läge in der gemeinsamen Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und anderen Professionistinnen und Professionisten, die im Schulkontext tätig werden: Dadurch könnten Wissenstransfer, Herstellung gemeinsamer Perspektiven und Problemwahrnehmungen sowie informeller Austausch gelingen. Der einhergehende Perspektivenwechsel könnte außerdem dazu beitragen, die Kooperationsformen flexibler bedarfsgerechter zu gestalten.

Dass *Vernetzung und Kooperation in Schule und Umfeld* (so lautet der Titel einer Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium des Entwicklungsverbundes Süd-Ost) in Zukunft besser gelingen, könnte künftig nicht zuletzt durch jene Personen sichergestellt werden, die gerade beginnen, sich in den einzelnen Feldern zu professionalisieren. Unter ihnen befinden sich mehr und mehr Personen, die bereits selbst in ihrer Schulzeit das Vorhandensein und die Kooperation verschiedener Professionen in der schulischen Lebenswelt wahrnehmen konnten.

Literatur

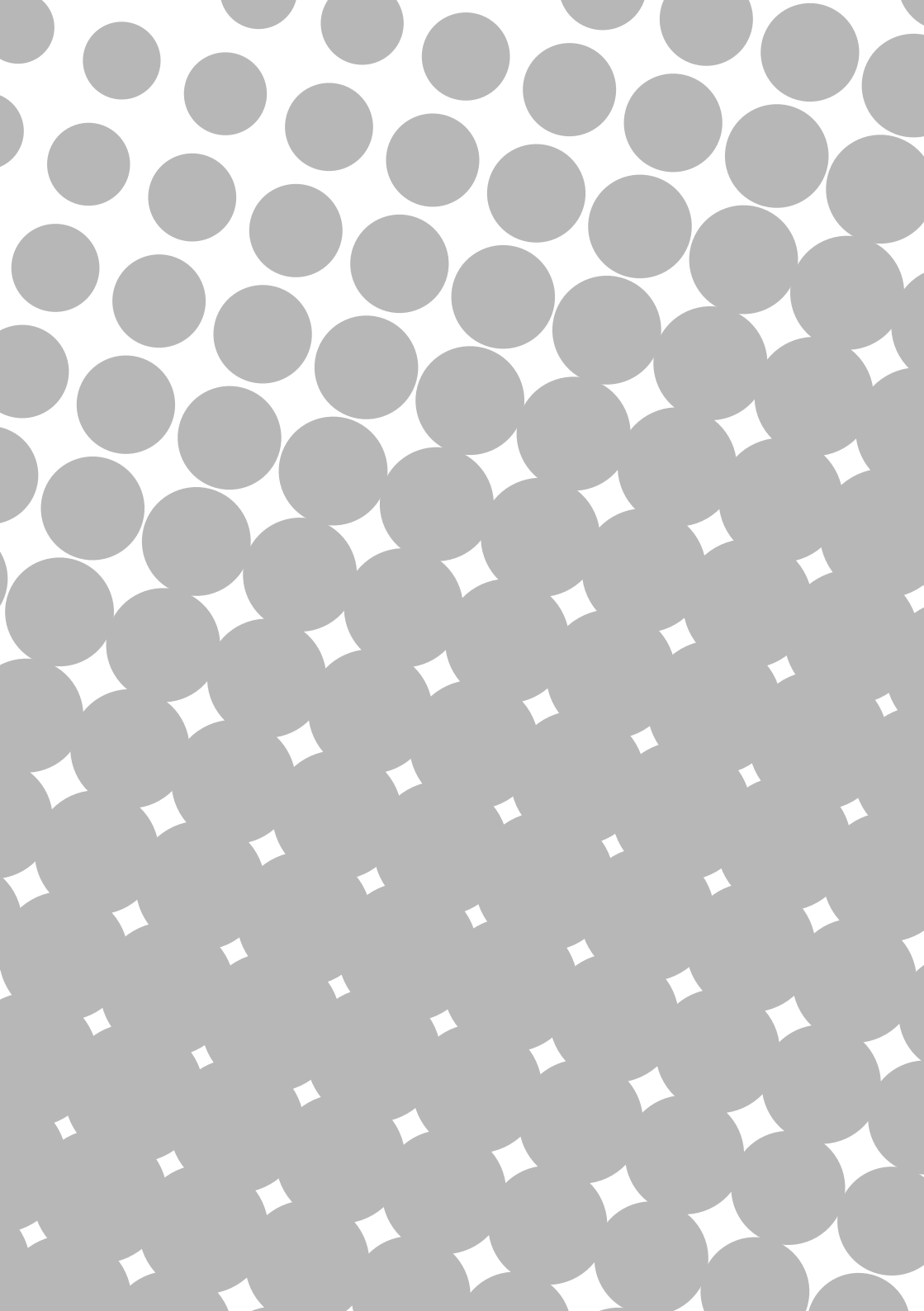
- Adamowitsch, M., Lehner, L. & Felder-Puig, R. (2011). Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBIHPR Forschungsbericht. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_oesterreich_fb_22071.pdf?61ebvk [01.07.2019].
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2012). Schulsozialarbeit in der Steiermark. Positionspapier. Verfügbar unter: <https://www.caritas-steiermark.at/fileadmin/storage/steiermark/documents/Hilfe-und-Angebote/Kinder-Und-Jugendliche/Beratung-Streetwork/Schulsozialarbeit/20150420-Schulsozialarbeit-Positionspapier-Mai-2012.pdf> [06.05.2019].
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2017). Strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark – 2017 bis 2022. Verfügbar unter: <http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/beitrag/11639213/598018/> [06.05.2019].
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2019). Schulsozialarbeit in der Steiermark. Verfügbar unter: <http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/beitrag/12415592/100092456> [01.07.2017].
- Auferbauer, M. (2019). Jugendinformation. Ein bildungssoziologischer Beitrag zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Auferbauer, M., & Lederer-Hutsteiner, T. (2015). Evaluation des Gesundheitsförderungsprojekts Bewegungsland Steiermark. Im Auftrag von ASVÖ, ASKÖ und Sportunion Steiermark. Graz: unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Auferbauer, M., Gspurning, W., Heimgartner, A., Lederer-Hutsteiner, T., & Mayr, A. (2019, in press). Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark. Forschungsbericht im Auftrag des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung. Graz.

- Auferbauer, M., Hasenhüttl, E., Much, P. & Komposch, U. (2019). Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ). Themenheft „Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule“ (S. 452-467). Zugleich verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2522/3250> [06.12.2019].
- BIFIE (2010). TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/2010-05-17_br-2010-4.pdf [06.05.2019].
- Bildungsdirektion Steiermark (2019). Bewegungsland Steiermark. Ein Programm des Landes Steiermark und der drei Sportdachverbände ASKÖ, ASVÖ und SPORTUNION in Kooperation mit der Bildungsdirektion Steiermark. Verfügbar unter: <https://www.lsr-stmk.gv.at/unterricht/schuelerinnen/schulsport/bewegungsland-stmk> [06.12.2019].
- BMBF (2016). „... damit niemand rausfällt. Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch. Verfügbar unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=505> [02.05.2019].
- BMBF (2016a). Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/broschuere_beratung.pdf [02.05.2019].
- BMBWF (2019). Schulsozialarbeit in Österreich. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html> [05.05.2019].
- BMFSFJ (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [05.05.2019].

- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gunpodsberger, H., Feyrer, E. (2015). Prozessfaktoren. In: M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Bd.1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (S. 71–128). Graz: Leykam.
- Bugram, C., Gspurning, W., Heimgartner, A., Hofschwaiger, V., Pieber, E. & Stigler, V. (2014). Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark (SIM Steiermark). Graz: Forschungsbericht. Verfügbar unter: http://sozialeforschung.at/SIM_Evaluation_Schulsozialarbeit_2014.pdf [06.05.2019].
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Pieber, E., Sing, E. (2011). Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit in Graz. Graz: Forschungsbericht. Verfügbar unter: <http://sozialeforschung.at/SIM2011.pdf> [01.07.2019].
- Heimgartner, A. (2009). Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien, Münster: LIT.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. Verfügbar unter: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/HuberHaderPoppAhlgrimm-2009-KooperationinderSchule.pdf [02.07.2019].
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm, (Hrsg.), Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- ISOP (2017). Isotopia. Forum für gesellschaftspolitische Alternativen. 20 Jahre ISOP-Schulsozialarbeit. Verfügbar unter: <http://www.isop.at/wp-content/uploads/downloads/2017/11/ISOTOPIA-20-Jahre-Schulsozialarbeit-web.pdf> [01.07.2019].

- Laskowski, W. (2010). Zwischenbericht Evaluation „Schulsozialarbeit Steiermark“. Graz: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Lederer-Hutsteiner, T., Auferbauer, M., Polanz, G., & Diwoki, T. (2014). Jugendinformation in der Steiermark: Status Quo, Bedarf und Innovationspotenziale. Im Auftrag der Steiermärkischen Landesregierung, Fachabteilung für Gesellschaft und Diversität, Referat Jugend. Verfügbar unter: https://www.x-sample.at/pdf/Bericht_Jugendinformation%20in%20der%20Steiermark_Druckfassung.pdf [06.12.2019].
- Philipp, E. (2014). Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Quenzel, G. (2015). Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scharinger, C. & Ehetreiber, C. (2014). 4. Steirische Jugendstudie 2014. Die steirische Jugend im pragmatischen High-Tech-Biedermeier. Verfügbar unter: <http://www.aragejugend.at/wp-content/uploads/2014/10/Die-4.-Steirische-Jugendstudie-2014.pdf> [06.12.2019].
- Scherr A. (2002). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier, HU Otto., U. Rabe-Kleberg (Hrsg.) *Bildung und Lebenskompetenz* (S. 93–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr A. (2002a). Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft. In: *deutsche jugend*, H.7/8, S. 313-318.
- Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.) (2018). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. TALIS 2018 (Band 1). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.bife.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018_Gesamt_190618.pdf [01.07.2019].

- Schütt, S. (2009). Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Rostock: Dissertation. Verfügbar unter: http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_0000003942/Dissertation_Schuett_2009.pdf [01.07.2019].
- Sixt, U. (2014). Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projekts des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming. Graz: Dissertation.
- Steirischer Dachverband für Offene Jugendarbeit (2015). Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit Steiermark. Verfügbar unter: http://dv-jugend.at/wp-content/uploads/2015/10/QHB_2015_final_Einzelseiten2.pdf [06.12.2019].
- Tritremmel, G., Auferbauer, M., Moriz, W., Neubauer, M & Neuper, C. (2018). Freizeitpädagogik: Potenziale in der Ganztagschule? Verfügbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLDB.detailLeistung?pOrgNr=18516&pIdentNr=&pLstNr=3358> [06.12.2019].
- Vergabeportal (2018). 55452-00 – Schulsozialarbeit in der Steiermark. Verfügbar unter: <https://steiermark.vergabeportal.at/Detail/55452> [01.07.2019].
- Vogtenhuber, S. (2019). Kommentar zu Kapitel 2. Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In: J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. TALIS 2018 (Band 1) (S. 37–38) Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018_Gesamt_190618.pdf [01.07.2019].



Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Herausforderungen für die Jugendarbeit

Dass es im Jugendalter zu einem gehäuftem Auftreten von Problemverhaltensweisen kommt, hängt mit der besonders dichten Staffelung von Entwicklungsaufgaben in diesem Lebensabschnitt zusammen, von denen jede einzelne eine erhebliche Herausforderung für Jugendliche darstellt. Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters können zu den Clustern „Aufbau sozialer Bindungen“, „Qualifizieren“, „Regenerieren“ und „Partizipieren“ und einer quer liegenden Dimension „Akzeptieren körperlicher Veränderungen“ gebündelt werden. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert eine aktive und produktive Auseinandersetzung über mehrere Jahre. Sie verlangt eine starke Persönlichkeit, Konfliktlösungspotenzial und Frustrationstoleranz – und nicht zuletzt die Unterstützung von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie ein Umfeld, in dem Jugendliche sich relativ gefahrlos austesten können. Der Jugendarbeit wird hier eine wichtige Aufgabe zuteil.

1 Individualität und Wahlfreiheit

Der Prozess des Aufwachsens, in dem Individuen in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Normen und Werten und in der Suche nach Vereinbarkeitmöglichkeiten mit den eigenen Bedürfnissen ihre Identität herausbilden und ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, wird als „Sozialisationsprozess“ bezeichnet (Hurrelmann und Bauer 2015). Im Idealfall erwerben Individuen im Laufe ihres Sozialisationsprozesses Kompetenzen, die sie befähigen, eine autonome Ich-Struktur aufzubauen und sich gleichzeitig als Mitglieder einer Gesellschaft in die soziale Umwelt zu integrieren.

Die Entscheidungen über Ausbildung, Beruf, Arbeitsplatz, Wohnort, Ehepartnerin oder -partner, Kinderzahl, Kleidung, Aussehen, Freizeitgestaltung und Umgangsformen können von den meisten Jugendlichen heute relativ frei getroffen werden. Aus diesen Freiheiten ergeben sich zahlreiche aufregende und kreative Möglichkeiten für die individuelle Lebensführung – sie bedingen manchmal aber auch erhebliche Belastungen und Überforderungen. Denn die Entscheidungen müssen getroffen und vor sich selbst und vor anderen verantwortet werden. Jugendliche wollen ihr eigenes Leben nicht nur gestalten, sie haben zudem den Anspruch, dies erfolgreich und zu ihrer individuellen Zufriedenheit zu tun. Fragt man sie, dann wollen sie zumeist vor allem eines: Einmal glücklich werden!

2 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Ob und wie es Jugendlichen gelingt, die Freiheiten und Möglichkeiten für sich produktiv zu nutzen und den Lebensweg so zu gestalten, dass sie damit glücklich werden, hängt in hohem Maße von den ihnen zur Verfügung stehenden individuellen, sozialen und materiellen Ressourcen und der erfolgreichen Bewältigung der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben ab (Quenzel 2015). Zu diesen Entwicklungs-

aufgaben zählen das Akzeptieren der körperlichen Veränderungen, der Aufbau sozialer Bindungen, sich zu qualifizieren, sich Regenerationsstrategien zu erarbeiten und zu partizipieren.

Zur Herausforderung, die körperlichen Veränderungen zu akzeptieren, gehören die produktive Auseinandersetzung mit der körperlichen Entwicklung und die Erarbeitung neuer Geschlechterrollen. Haben Jugendliche Probleme, die körperlichen Entwicklungen zu akzeptieren, kann dies zu erheblichen Einschränkungen ihres körperlichen und psychischen Wohlbefindens führen. Sie fühlen sich dann fremd in ihrem eigenen Körper und haben das Gefühl, dass ihr Körper eigentlich gar nicht (mehr) zu ihrem ursprünglichen Selbst passt. Frühe oder späte körperliche Entwicklungen oder Abweichungen von den kulturellen körperlichen Idealvorstellungen gehen auch deswegen mit einem sinkenden Wohlbefinden einher, weil auch die Peergroup in der Regel die Entwicklungsaufgaben in diesem Bereich noch derart unzureichend bewältigt hat, dass sie mit Hänseleien und Belästigungen auf Abweichungen von der (imaginierten) Norm reagiert.

Die Entwicklungsaufgabe „Aufbau sozialer Bindungen“ umfasst, Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen aufzubauen und sich von der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen zu lösen und gleichberechtigtere Verhältnisse mit diesen einzugehen. Fehlende oder unbefriedigende Freundschaften schränken dabei das Wohlbefinden mitunter erheblich ein. Gelingt umgekehrt der Aufbau von Peer- und Partnerschaftsbeziehungen, wirkt sich dies positiv auf das Selbstwertgefühl und damit auch auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Freundschaften steigern das Gefühl, anerkannt und geliebt zu werden, und mindern das Gefühl der Einsamkeit. Insbesondere für Jugendliche, die ein problematisches Verhältnis zu ihren Eltern haben, sind vertrauensvolle Freundschaften wichtig. Im späteren Jugendalter übernehmen Partnerschaftsbeziehungen viele Funktionen von Freundschaften.

Die Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ beinhaltet, schulische und berufliche Qualifikationen zu erwerben, die einen reflexiven Umgang mit sich selbst und der eigenen Umwelt sowie einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen und die finanzielle Eigenständigkeit langfristig gewährleisten. Probleme in der Schule wirken sich in hohem Maße negativ auf das Wohlbefinden aus und gehen häufig mit verschiedenen Problemverhaltensweisen einher. Auch viele körperliche und psychische Beschwerden von Jugendlichen können auf schulische Überforderungen zurückgeführt werden. Ebenso hängen Zukunftsangst, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit mit Erfolgen oder Misserfolgen im Bereich „Qualifizieren“ zusammen.

Die Entwicklungsaufgabe „Regenerieren“ umfasst die Erarbeitung von Strategien zur Entspannung und Regeneration. Eng damit verbunden ist der finanziell und emotional souveräne Umgang mit den vielfältigen Freizeit- und Konsumangeboten. Ein extensiver Medienkonsum, häufiger Substanzkonsum, Rausch- und Komatrinken sowie Risikoverhaltensweisen mit hoher Unfallgefahr sind durchaus verbreitete Freizeitaktivitäten in der Adoleszenz. Insbesondere der Alkoholkonsum nimmt vielfach eine Schlüsselstellung für die Bewältigung der anderen Entwicklungsaufgaben ein. Dabei wissen die meisten Jugendlichen sehr wohl, dass Alkohol – insbesondere in größeren Mengen – schädlich für ihre Gesundheit ist. Da jedoch ihr momentanes psychisches und soziales Wohlbefinden durch Alkohol gesteigert werden kann, wiegen aus der Sicht vieler Jugendlicher die positiven Folgen die negativen deutlich auf. Alkoholkonsum bietet ihnen Emotionen und Erfahrungen, die für sie von großer Bedeutung sind, und erleichtert die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben, allen voran die Integration in die Peergroup, die Annäherung an das „andere“ Geschlecht sowie die Verhandlung von Geschlechtsidentität.

Bei der Entwicklungsaufgabe „Partizipieren“ geht es um die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und die Fähigkeit, an relevanten Entscheidungen im sozialen Nahbereich, in der Zivilgesellschaft und in politischen Institutionen partizipieren zu

können. Eine stärkere Einbeziehung von Jugendlichen an relevanten Entscheidungen erhöht ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und verbessert ihre soziale Integration. Umgekehrt haben keine oder geringe Partizipationsmöglichkeiten in der Regel zur Folge, dass Jugendliche – und hier insbesondere jene aus unterprivilegierten Verhältnissen – sich nicht an den sozialen und politischen Prozessen eines demokratisch organisierten Gemeinwesens beteiligen und das Gefühl haben, dass ihre Interessen wenig Gehör finden.

Die empirische Forschung zeigt, dass die verschiedenen Entwicklungsaufgaben untereinander eng zusammenhängen und für eine effektive Unterstützung ein Verständnis dieser wechselseitigen Abhängigkeit wichtig ist (Seiffge-Krenke und Gelhaar 2008). Die erfolgreiche Lösung einer Entwicklungsaufgabe erleichtert die erfolgreiche Lösung anderer Entwicklungsaufgaben, ebenso können Probleme in bestimmten Bereichen oft auf Schwierigkeiten in anderen Bereichen zurückgeführt werden (Roisman, Masten, Coatsworth und Tellegen 2004).

3 Herausforderungen für die Jugendarbeit

Eine erfolgreiche Bewältigung der psycho-sozialen Entwicklungsaufgaben erfordert eine aktive und produktive Auseinandersetzung über mehrere Jahre. Jugendliche müssen sich das für die Bewältigung notwendige Wissen erarbeiten, sie müssen Ressourcen generieren und mobilisieren, lernen, die Bewältigung verschiedener und manchmal widersprüchlicher Entwicklungsaufgaben zeitlich und inhaltlich zu vereinbaren, mit Überforderungen umgehen und Konflikte zwischen den Erwartungen ihres Umfeldes und ihren persönlichen Bedürfnissen, Einstellungen und Interessen produktiv lösen.

Dabei müssen die Jugendlichen häufig sowohl kaum miteinander vereinbare Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen aushalten als auch diese Ansprüche mit ihren eigenen Bedürfnissen abgleichen.

Insbesondere Mädchen und junge Frauen stehen vor der Herausforderung, die eigene körperliche Entwicklung mit ihren Vorstellungen, wie ein weiblicher Körper idealerweise aussehen sollte, auszutarieren. Zudem müssen sie eine Haltung zu den medial geprägten sozialen Normvorstellungen der Freundinnen entwickeln und diese zugleich mit den Erwartungen der Eltern, beispielsweise „ordentlich zu essen“, vereinbaren. Bei Jungen und jungen Männern stehen demgegenüber häufiger die Erwartungen der Eltern, viel für die Schule zu tun, und die Erwartungen der Peers, „cool“ und kein Streber zu sein, im Konflikt zueinander.

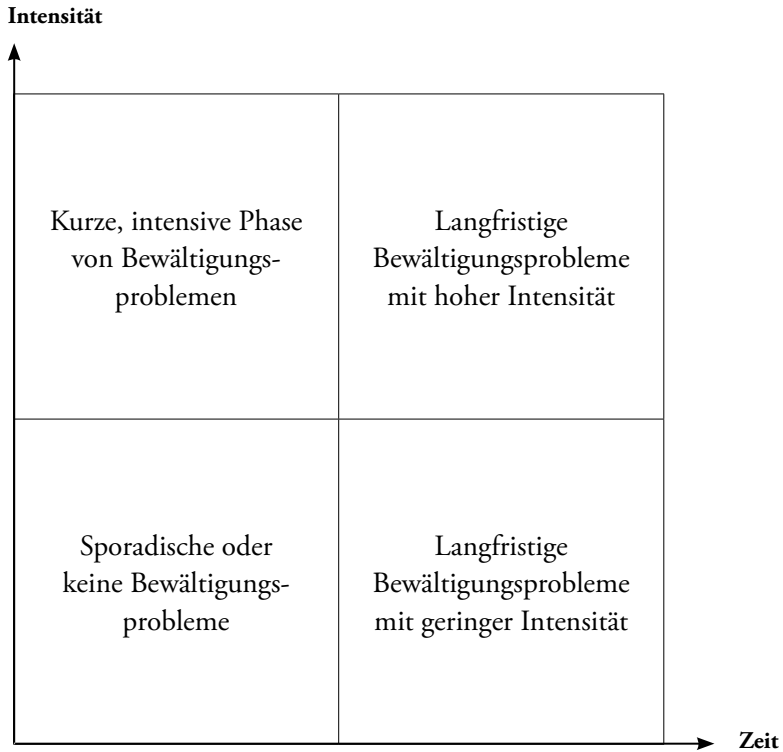
Manchmal kommt es auch dazu, dass sich verschiedene Entwicklungsaufgaben zeitlich oder inhaltlich nicht vereinbaren lassen. Jugendliche neigen bei solchen Problemen dazu, eine Entwicklungsaufgabe zugunsten der Bewältigung einer anderen hintanzustellen, etwa durch Vernachlässigung der schulischen Qualifikation zugunsten der Integration in die Peergroup oder den Verzicht auf die Anerkennung der Peergroup zugunsten guter schulischer Leistungen.

Problematisch wird die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben vielfach auch dann, wenn ein zu geringes Wissen vorhanden ist. Beispielsweise fehlt vielen Jugendlichen Wissen, wie sie mit den körperlichen Veränderungen produktiv umgehen und diese Vorgänge selbstbewusst akzeptieren können. Bei Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus fehlt mitunter auch Wissen über schulische und berufliche Möglichkeiten und konkrete Anforderungen, sodass sie bei Entscheidungen im Bereich Qualifizieren kompetente Gesprächspartnerinnen und -partner benötigen. Häufig mangelt es zudem an Wissen, wohin man sich als Jugendliche oder Jugendlicher bei Problemen mit der Schule, den Freundinnen und Freunden, dem eigenen Körper, den Eltern oder mit sich selbst wenden kann. Hier nehmen Pädagoginnen, Pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter als mögliche Ansprechpartnerinnen und -partner eine Schlüsselrolle ein, denn in der Regel verfügen sie entweder selbst über dieses Wissen

oder können Jugendliche dabei unterstützen, die richtigen Ansprechpartnerinnen und -partner zu finden.

Wenngleich die Bewältigung einigen Jugendlichen leichter zu fallen scheint als anderen, stellen Entwicklungsaufgaben für alle Jugendliche große Herausforderungen dar. Entsprechend ist es nicht sinnvoll von Bewältigungsproblemen hinsichtlich Entwicklungsaufgaben zu sprechen, wenn es sich um für die Lebensphase typische Schwierigkeiten handelt, wie etwa aufgrund körperlicher Veränderungen verunsichert zu sein, weibliche oder männliche Verhaltensweisen auszutesten oder phasenweise wenig Interesse an der Schule zu zeigen. Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben liegen allerdings vor, sobald ein relevantes Risiko besteht, dass die Herausforderungen erhebliche negative Folgen auch über die Jugendphase hinaus haben könnten.

Bewältigungsprobleme variieren in Hinblick auf Intensität und Dauer (Quenzel und Hurrelmann 2014: 9). Idealtypisch lassen sich vier Ausprägungen von Bewältigungsproblemen unterscheiden (Abbildung 1). Im folgenden Abschnitt werden Kennzeichen der zahlreichen Formen von Bewältigungsproblemen exemplarisch aufgezeigt.



Quelle: Quenzel und Hurrelmann 2014, S. 9.

Abbildung 1: Bewältigungsprobleme von Jugendlichen nach Dauer und Intensität

Sporadische oder keine Bewältigungsprobleme bestehen, wenn die einzelnen Entwicklungsaufgaben abgearbeitet werden und auftauchende Probleme von kurzer Dauer und eher geringer Intensität sind. Hierzu gehören temporäre Leistungsabfälle in der Schule, das Gefühl, einsam und unverstanden zu sein, sich im Rahmen der körperlichen Entwicklung unwohl im Körper zu fühlen, auf Partys zu trinken oder zu rauchen, Normenverletzungen und sich wenig für soziale und gesellschaftliche Belange zu interessieren.

Bewältigungsprobleme mit geringer Intensität, aber langer Dauer bezeichnen Schwierigkeiten, die zwar „im Rahmen“ bleiben, jedoch Folgen über die Jugendphase hinaus zeigen. Dies ist der Fall, wenn schulisches Desinteresse nicht wieder aufgeholt werden kann und die Berufseinmündung zwar erfolgreich gemeistert wird, allerdings – aus subjektiver Sicht – in suboptimalen Berufszweigen. Hierzu zählt auch, wenn sich Unsicherheiten im Aufbau von Freundschaften und Intimbeziehungen im Erwachsenenalter fortsetzen, wenn der im Jugendalter aufgenommene Konsum von Alkohol, Zigaretten oder Cannabis sich als Gewohnheit im Erwachsenenalter etabliert oder sich auch im Erwachsenenalter das Interesse an der Teilhabe an Entscheidungen, die einen unmittelbar selbst oder die Gesellschaft betreffen, gering ist. Bei dieser Gruppe setzen sich Probleme oder problematische Verhaltensweisen fort, jedoch in relativ geringer Intensität und ohne eine beherrschende Rolle im Leben einzunehmen.

Bewältigungsprobleme mit hoher Intensität, aber begrenzter Dauer liegen vor, wenn es hinsichtlich einzelner oder mehrerer Entwicklungsaufgaben zu intensiven Bewältigungsproblemen kommt, diese jedoch nach einer gewissen Zeit abklingen und keine langfristigen Folgen zeigen. Zu den Problemen hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ zählen Absentismus, Klassenwiederholungen, Verweise auf andere Schulformen oder der (frühzeitige) Abgang von der Schule ohne qualifizierenden Schulabschluss. Schwierigkeiten in Hinblick auf die Entwicklungsaufgabe „Aufbau sozialer Bindungen“ können sein, wenn jemand über längere Zeit Opfer oder Täterin bzw. Täter von Mobbing ist, die Suche nach Anerkennung durch die Peers über Gewalt, Risikoverhalten oder Unterordnung, aber auch sozialer Rückzug. Kennzeichen intensiver Probleme mit der Entwicklungsaufgabe „Regenerieren“ ist der Konsum harter Drogen, gesundheitsgefährdender Alkoholkonsum, extensiver Medienkonsum oder Spielverhalten mit Suchtcharakter; im Bereich „Partizipieren“ sind es schwere Normverletzungen, Gewalthandlungen oder andere kriminelle Aktivitäten. Ein Merkmal dieser Gruppe ist auch, dass

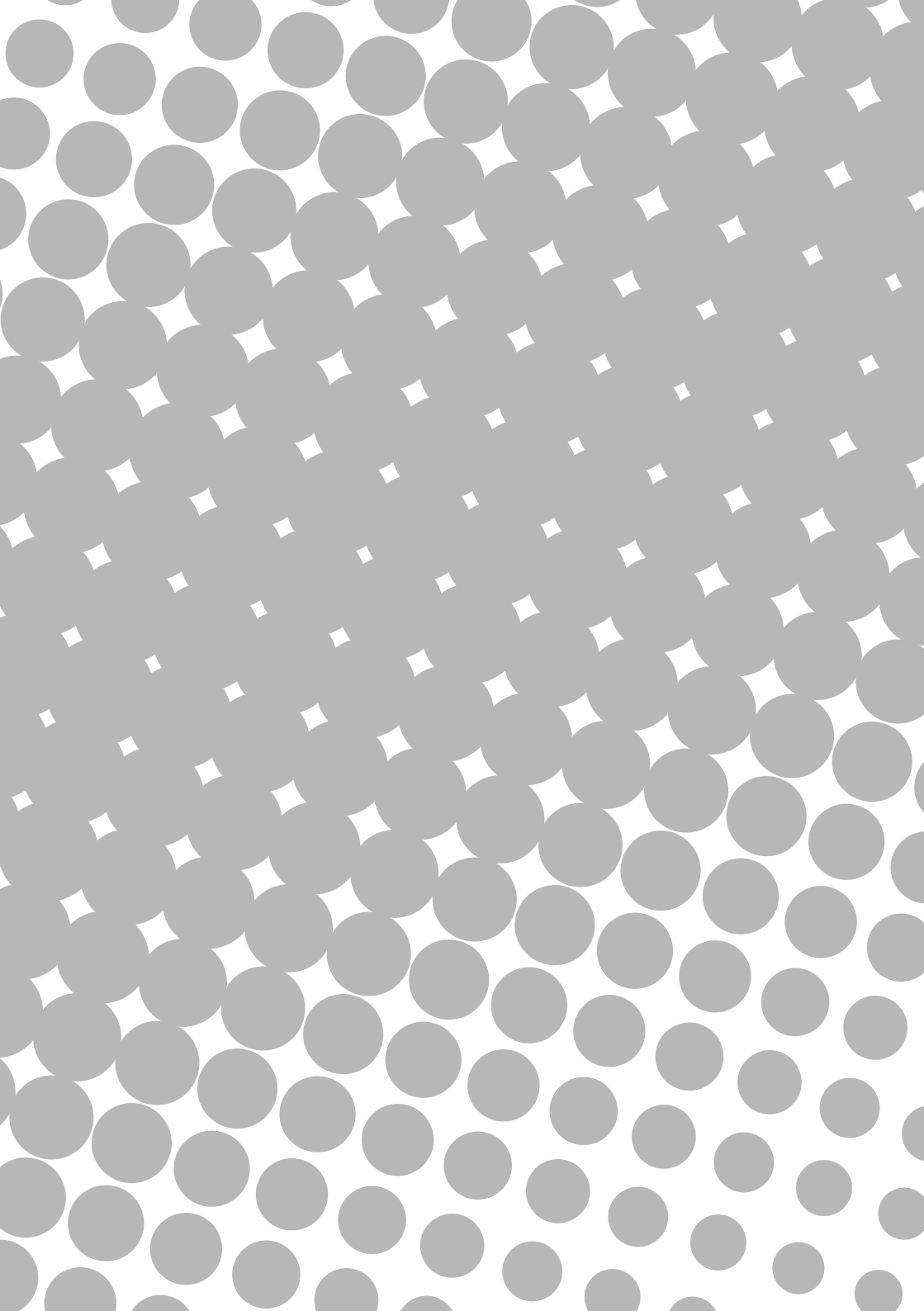
die Entwicklungsaufgaben bewältigt werden und sich die Problemverhaltensweisen nach einigen Monaten oder Jahren – in der Regel ohne Zutun von Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen – wieder einstellen .

Bewältigungsprobleme von hoher Intensität und langer Dauer sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl in der Lebensphase Jugend dominant sind als sich auch mit ähnlicher Intensität in späteren Lebensphasen fortsetzen. Hier gelingt es nicht, schulische und berufliche Qualifikationen nachzuholen, stabile soziale Bindungen aufzubauen, den riskanten Alkohol- oder Drogenkonsum zu mäßigen oder deviante Verhaltensweisen wieder einzustellen.

Allerdings lässt sich in der Regel nur schwer erkennen, ob das beobachtete Problemverhalten sich nach absehbarer Zeit ohne das Zutun von außen von selbst wieder einstellen oder ob es langfristig negative Folgen nach sich ziehen wird. Ob es also sinnvoll und wichtig ist, zu intervenieren oder nicht. Essenziell ist deswegen die Erkenntnis, dass Entwicklungsaufgaben für alle Jugendlichen eine zentrale Herausforderung darstellen und dass alle Jugendlichen von Unterstützungsangeboten profitieren. Durch eine breite Unterstützung der Heranwachsenden bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die Gewährung von zweiten und manchmal auch dritten Chancen bei intensiven Bewältigungsproblemen kann das Risiko gesenkt werden, dass Bewältigungsprobleme in einer bestimmten Lebensphase zu Schwierigkeiten in den anschließenden Lebensphasen führen.

4 Literatur

- Hurrelmann, K., Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. BeltzJuventa, Weinheim/Basel.
- Quenzel, G. (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. BeltzJuventa, Weinheim/Basel.
- Quenzel, G., Hurrelmann, K. (2014): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Sozialmagazin 9–10, 7–13.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Tellegen, A. (2004): Salient and Emerging Developmental Tasks in the Transition to Adulthood. *Child Development*, 75, 123–133.
- Seiffge-Krenke, I. & Gelhaar, T. (2008): Does Successful Attainment of Developmental Tasks Lead to Happiness and Success in Later Developmental Tasks? A Test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31, 33–52.



JUGENDARBEIT IN DEN REGIONEN

Kompetenzen zur Nutzung von Potenzialen im ländlichen Raum

In Österreich, aber insbesondere in der Steiermark zeigt sich in den letzten Jahren vermehrt ein Trend zum regionalen Denken. Den Anfang nahmen diese Tendenzen im Jahr 2005 über „Regionext“ mit dem Ziel der Neuordnung der steirischen Regionen zu sieben Großregionen. Nach Gründung dieser Großregionen standen Themen wie die Stärkung von Tourismus, Wirtschaft, Energie und Landwirtschaft im Vordergrund. Der Jugend räumte man zu diesem Zeitpunkt noch keinen expliziten Platz ein, sondern verschrieb sich in der Steiermark einer integrierten, also sozial, ökonomisch und ökologisch ausgewogenen Regionalentwicklung. Auch die Europäische Union favorisierte seit der Jahrtausendwende die Regionalisierung und förderte verstärkt regionale Projekte beispielsweise in Form des Leader-Förderprogrammes zur nachhaltigen Entwicklung des ländlichen Raums (vgl. Land Steiermark, 2019a). Vor allem das Thema der erneuerbaren Energien oder die Stärkung des Arbeitsmarktes waren hier wegweisend. Das Konzept der regionalen Kooperation über Bezirksgrenzen hinweg ging auf und zeigte große Erfolge. Gemeindeübergreifende Angebote

mehren sich auch in anderen Bereichen wie der Mobilität oder den Abfallwirtschaftszentren. Dieser deutliche Trend zur Regionalisierung folgte auch in der Jugendarbeit – nicht nur in der Steiermark, sondern österreichweit. In der Steiermark kann die Etablierung der österreichweit einzigartigen Regionalen Jugendmanagements (RJMs) im Jahr 2012 als Meilenstein der Regionalisierung betrachtet werden. Die RJMs haben zwar auch ihre klaren geografischen Grenzen in ihrer Zuständigkeit, denken und arbeiten aber in Regionen und Sozialräumen anstatt in Gemeindegrenzen. (Vgl. Land Steiermark, 2019b)

Seitens des Fördergebers der Offenen Jugendarbeit, dem Land Steiermark, ist man schon vor einigen Jahren dem Ruf nach Regionalisierung gefolgt (vgl. Grossmann, 2011), und es wurden immer mehr Möglichkeiten geschaffen, wie regionale Kooperationen und Verbindungen auch im Förderwesen realisiert werden können. Dies gilt einerseits ganz allgemein für unterschiedliche Themen in den Regionen, andererseits aber ganz konkret für die Offene Jugendarbeit. So besteht nun durch das mit Jänner 2018 in Kraft getretene neue steiermärkische Landes- und Regionalentwicklungsgesetz für vielfältige Themen und Projekte mehr Eigenverantwortung der Regionen hinsichtlich der Gestaltung der Projekte. Mit dem neuen steiermärkischen Landes- und Regionalentwicklungsgesetz werden den sieben steirischen Großregionen insgesamt über 12,3 Millionen Euro für interkommunale Projekte zur Verfügung gestellt, wodurch Anreize geschaffen werden sollen, Projekte mit regionaler Wirksamkeit umzusetzen und relevante Themen der Regionalentwicklung über die Gemeindegrenzen hinweg zu betrachten. (Vgl. Regionalmanagement Steirischer Zentralraum, 2019) Diese regionale Eigenverantwortung und Gestaltungsfreiheit betrifft ebenso die Jugendarbeit und Jugendthemen. Genauso hat das Audit familienfreundliche Gemeinde bzw. familienfreundliche Region (vgl. FBG, 2019) diesen Trend der Regionalisierung erkannt und mittlerweile eigene Kategorien für gemeindeübergreifende Projekte eingeführt. Auf Ebene der Offenen Jugendarbeit gibt es bereits seit einigen Jahren die Möglichkeit, regi-

onale Verbindungen zwischen Jugendzentren als Hauptstandorte und weiteren betreuten Jugendräumen im geografischen Umfeld einzugehen und hier eine Kofinanzierung vom Land Steiermark zu erhalten. (Vgl. A6, 2019, S. 5)

Eine sozialräumliche Ausrichtung der Jugendarbeit, die sich nicht an Gemeindegrenzen orientiert, sondern an subjektiven, individuellen Sozialräumen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Heimgartner, 2009 zit. nach Heimgartner, 2016), ist längst Standard und für die Praxis der Jugendarbeit selbstverständlich, wie bspw. die Wertstatt 2015 und die Publikation „jugendarbeit: neu gestalten“ (2016) aufgezeigt haben. (Vgl. Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend, 2016) Sozialräumlich orientierte Kinder- und Jugendarbeit versteht Sozialräume als subjektive Aneignungs- und Bildungsräume, sie gewinnt ihre konkreten, nicht starren Ziele aus einer qualitativen Sozialraum- bzw. Lebensweltanalyse. Sie nimmt die Rolle einer Expertin für jugendliche Belange im öffentlichen Raum und ihr sozialpolitisches Mandat wahr und fördert Vernetzung. (Vgl. Deinet & Krisch, 2013a, S. 355) Diese sozialräumliche Orientierung¹ und Ausrichtung der Offenen Jugendarbeit ist auch in den Qualitätskriterien zu Förderungen der Offenen Jugendarbeit des Landes Steiermark verankert (vgl. A6, 2019, S. 2), was verdeutlicht, wie wichtig dieser Ansatz geworden ist. Generell zeigt sich hier ein weiterer Trend, neben der Regionalisierung der Strukturen weg von großen, zentralen Jugendzentren in den Städten und hin zu mehreren kleineren, nur teilweise oder überhaupt nicht professionell betreuten Jugendräumen mit starken Anteilen an Selbstorganisation. Zudem verdeutlicht eine Kombination stationärer und mobiler Angebote und herausreichender Arbeit den sozialraumorientierten Zugang professioneller Jugendarbeit. Was bedeutet dies nun für die Jugendarbeit? Und was braucht Jugendarbeit, um diese Potenziale gut nutzen zu können?

1 Vgl. vertiefend dazu: Deinet & Krisch, 2013b

Für die tägliche Praxis der Offenen Jugendarbeit ist die Regionalisierung an sich mittlerweile weniger bedeutend als die entsprechende „Verortung“ dieser in den Köpfen der Entscheidungsträgerinnen und -träger. So arbeiten Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter heute ohnehin aus einer sozialräumlichen, gemeindeübergreifenden Perspektive heraus. Denn genauso wie Jugendliche nicht starr in Gemeindegrenzen denken, agieren und arbeiten Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter zielgruppenorientiert und nicht strikt mit der geografischen Gemeindegrenze als Rahmen. Viele Entscheidungsträgerinnen und -träger in den Gemeinden und Regionen machen dies aber leider sehr wohl. Demgemäß hören wir in der Jugendarbeit immer wieder, wie viel die Jugendarbeit die einzelne Gemeinde kostete, und müssen uns dafür rechtfertigen, dass die Besucherinnen und Besucher aus unterschiedlichen Gemeinden kommen, obwohl doch nur eine Gemeinde zahlt. Anzumerken ist hier insbesondere auch, dass in der Steiermark die finanzielle Hauptlast für eine professionelle Offene Jugendarbeit in der Gemeinde die Kommune selbst zu tragen hat. Das Land Steiermark stellt lediglich eine Personalkostenkofinanzierung zur Verfügung. Trotz zahlreicher positiver Entwicklungen und vieler toller Bürgermeisterinnen und Bürgermeister ist auf dem Gebiet der Jugendarbeit noch genügend Entwicklungs- und Aufklärungsarbeit in Hinblick auf die Bedeutung Offener Jugendarbeit zu leisten.

Dabei würde die große Chance bestehen, die eigene Region in den Köpfen der Jugendlichen als Ressource wahrzunehmen und identitätsstiftend zu wirken. Es liegt in der Hand der jeweiligen Gemeinde, diese Chance zu nutzen und ein breites Angebot für Jugendliche zu schaffen. Dabei hat Jugendarbeit vielfältige Wirkungen und Funktionen.² Jugendarbeit hat durch sinnvolle Freizeitgestaltung in vielerlei

2 Vgl. vertiefend zum Thema Wirkungen der Jugendarbeit: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.) (2013): „jugendarbeit: wirkt. interdisziplinäre Auseinandersetzung“. Graz

Hinsicht eine präventive Wirkung und stellt sich als Ansprechpartnerin auf Augenhöhe zur Verfügung, die auch positive Vorbilder aufzeigt. Während Jugendarbeit neben dem Elternhaus und der Schule die Jugendlichen bei ihren alterstypischen Entwicklungsaufgaben unterstützt und sie generell in ihren Lebenskompetenzen stärkt, bietet die außerschulische Jugendarbeit zahlreiche konkrete Chancen, durch Bildungsprozesse ein konstruktives Hineinwachsen in das (regionale) Gemeinwesen zu fördern. Vor allem für ländliche Gemeinden oder Regionen kann mithilfe einer guten professionellen Jugendarbeit vor Ort die örtliche Identität der jungen Bürgerinnen und Bürger gestärkt werden. Jugendgerechte Beteiligungsangebote und eine aktive Einbindung junger Menschen in das Gemeinde- bzw. Regionsleben führen dazu, dass Jugendliche sich ernst genommen fühlen und ihr Interesse an politischen Prozessen und ihrer Heimatregion steigt. Ländlich geprägte Regionen und Landgemeinden haben vielfach mit geringen Geburtenzahlen und negativen Wanderungsbilanzen zu kämpfen, und bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass es vermehrt junge Frauen sind, die abwandern. Gerade für junge Frauen sind allerdings soziale Faktoren sowie das emotionale Eingebundensein in den Ort und auch die soziale Infrastruktur wichtige Faktoren für die Wahl des Lebensmittelpunktes. Wenn diese jungen Frauen sich nun in ihrer Heimatgemeinde oder Heimatregion ernst genommen fühlen und auf ein ansprechendes soziales Klima in der Gemeinde aufbauen können, sind sie eher bereit, auch nach einem Studium oder einer Berufsausbildung wieder in die Heimatregion zurückzuziehen, sofern es die Jobsituation erlaubt. (Vgl. Weber & Fischer, 2012) Eine aktive und professionelle Jugendarbeit ist also nicht nur kurzfristig für die Altersspanne der Jugendlichen selbst eine gute Investition, sondern auch weit darüber hinaus.

Die Jugendarbeit ist aktuell dennoch wieder verstärkt einem Legitimationsdruck unterworfen (vgl. Lindner, 2013) und muss ihr Wirken und Tun permanent rechtfertigen und verteidigen. Um hier im

übertragenen Sinne das Produkt „professionelle Jugendarbeit“ gut „verkaufen“ zu können, braucht es aber ganz anderes Know-how und weitere Kompetenzen als jene, die in der direkten Arbeit mit den Jugendlichen selbst so wichtig und ausgeprägt sind. Welche Kompetenzen benötigen also Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, vermehrt Leitungen von Jugendeinrichtungen, vor Ort zusätzlich zu ihrem pädagogischen Fach- und Methodenwissen, um genau diese „Entwicklungsarbeit“ leisten zu können?

Über klassische pädagogische Fähigkeiten hinaus sind Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter gefordert, in politischen Dimensionen und Argumentationsketten zu denken. Sie müssen in Fragen der Finanzierung genauso firm sein wie in der Formulierung pädagogischer Konzepte für die Einrichtung. Im Folgenden wird deshalb auf derartige Kompetenzen und Fähigkeiten eingegangen, die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter zusätzlich zu klassischen Methoden der Jugendarbeit vorweisen müssen, sofern sie in (ländlichen) Regionen erfolgreich und anerkannt arbeiten möchten:

- **Verwaltungswissen und Know-how im Umgang mit Politikerinnen und Politikern**

Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter müssen nicht nur wissen, wie Jugendliche ticken, sondern auch, wie Gemeinden funktionieren und Bürgermeisterinnen und Bürgermeister denken. Dazu braucht es sowohl ein Basiswissen über Verwaltungsabläufe und Gemeindestrukturen als auch ein Grundverständnis für Politik und politisches Geschehen. Man muss der Politik und den Entscheidungsträgerinnen und -trägern jene Argumente für eine Investition in professionelle Jugendarbeit liefern, die für ihre jeweiligen Interessen zielführend sind. Dabei braucht es seitens der Jugendarbeit strategisches Denken und ein uneingeschränkt professionelles Auftreten, wofür ein „spezifisches (Experten-) [sic] Wissen/Verstehen über die/der jeweiligen Gover-

nancestrukturen, die Akteure, Prozesse und Netzwerke des lokalen Policy-Bereiches“ (Langer, 2014, S. 93) von zentraler Bedeutung ist.

- **Sozialmanagementkompetenz (insbesondere betriebswirtschaftliche Kenntnisse über Finanzierung und Projektmanagement)**

Einrichtungen der Jugendarbeit müssen grundlegenden betriebswirtschaftlichen Prinzipien folgen, wobei die Finanzierung und Budgetierung zentrale Themen darstellen. So müssen primär Führungskräfte in der Jugendarbeit über Wissen zu Budgetierung und Buchhaltung verfügen. Sie sollten über die Förderabwicklung bei Ämtern genauso Bescheid wissen, wie sie eigenständig die Finanzierung für verschiedenste Projekte beantragen, verwalten und abrechnen müssen. Selbst wenn die Abteilungen der Trägervereine Personalverrechnung und Ähnliches übernehmen, bleiben die bürokratische Hauptarbeit und das Projektmanagement bei projektbezogenen Themen meistens direkt in der Einrichtung. Auch die eigentliche inhaltliche Projektentwicklung und das Projektmanagement sowie die Steuerung von Ressourcen spielen hier zentrale Rollen.

- **Öffentlichkeitsarbeit**

Das Verfassen von Pressemitteilungen und Berichten für die Gemeindezeitung ist ein wichtiger Bestandteil zur Sichtbarmachung und Bewusstseinsbildung zum Thema Jugendarbeit. Das altbekannte Sprichwort „Tue Gutes und rede darüber“ trifft auch in der Jugendarbeit zu: Viele positive Zeitungsberichte verschaffen der Jugendeinrichtung einen guten Ruf und eine wohlwollende Stimmung im politischen Umfeld. Gleichzeitig dienen diese Berichte der Wahrnehmung in der Gemeinde und können den politischen Fürsprecherinnen und Fürsprechern im Argumentieren für die Jugendarbeit eine gute Un-

terstützung bieten. Darüber hinaus wird hiermit Nachwuchsarbeit betrieben, und die Kooperationspartnerinnen und -partner werden auf dem Laufenden gehalten.

Auch wenn viele Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter das Verfassen von Berichten und Pressemitteilungen als störendes Anhängsel empfinden, ist Marketing in eigener Sache ein wichtiges Kommunikationsinstrument. Das Schreiben von PR-Texten und ein Grundwissen dahingehend, wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zielgerichtet funktioniert, stellen sehr wichtige Kompetenzen dar, die in der Ausbildung häufig zu kurz kommen und in den Einrichtungen zu gering ausgeprägt sind.

- **Wissenschaftliche Kompetenzen und Fähigkeit, qualitativ hochwertige pädagogische Konzepte zu verfassen**

Das Verfassen pädagogischer Konzepte ist eine wesentliche Aufgabe innerhalb der Jugendarbeit. Das Einrichtungskonzept bzw. das Leitbild der Einrichtung zeigt die inhaltliche Ausrichtung der Einrichtung und sollte diese auch tatsächlich widerspiegeln. Aus Zeitmangel und aufgrund des Drucks zur Erledigung akuter Alltagsaufgaben kommt die Arbeit an und Aktualisierung von Einrichtungskonzepten in der Praxis der Jugendarbeit oftmals viel zu kurz. Hier sollte fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen, der guten Formulierung und dem Abbilden der gelebten Praxis mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Gleichzeitig ist das Konzept ein Instrument der Qualitätssicherung, das für die praktische Arbeit eine Richtschnur sein sollte, an der sich auch neue Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter, Fördergeberinnen und Fördergeber orientieren können. Hierbei geht es außerdem um eine fachlich fundierte Praxis, die ein Mindestmaß an wissenschaftlicher Güte erfüllt und wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis nutzbar macht. Dieses wissenschaftliche Grundverständnis und eine akademische Denkweise sind für die Arbeit an ausformulierten Kon-

zepten genauso wichtig wie für die Beauftragung oder eigenständige Durchführung von Evaluationen der Einrichtungsangebote.

- **Übersetzungsfunktion**

Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern wird oft die Aufgabe zuteil, Beteiligungsprozesse jugendgerecht zu gestalten, anzuleiten und zu moderieren. In der täglichen Arbeit mit Jugendlichen gehört dies zu einer der Kernkompetenzen der Expertinnen und Experten in der Jugendarbeit, die für die meisten Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter keine besondere Herausforderung mehr darstellt. Prozesse des Aushandelns und Erarbeitens mit Jugendlichen müssen anders gestaltet sein, als dies für die Arbeit mit Erwachsenen üblich ist. Diese Perspektive ist einleuchtend und verbreitet. Zur Unterstützung wird die örtliche Jugendarbeit hinzugezogen und zur Vermittlung von Anliegen genutzt. Die Arbeit beinhaltet aber auch eine Art „Übersetzungsfunktion“ von Bedürfnissen in beide Richtungen. Sehr häufig muss Erwachsenen beim Verstehen jugendlicher Bedürfnisse geholfen werden. Wie oft werden Anliegen von Jugendlichen mit einem Handstreich weggewischt, weil sie auf Erwachsene zu forsch, unrealistisch oder hochgestochen wirken? Ein McDonald's in einem 300 Einwohnerinnen- und Einwohnerdorf, ein Kino in einer 1000-Seelen-Gemeinde oder ein Freibad im Nachbarort des regionalen Zentrums: Diese von Jugendlichen genannten Wünsche bleiben häufig nur deshalb ungehört, weil niemand sich die Mühe macht, nachzufragen, was das dahinterliegende Bedürfnis ist. Geht es wirklich um Essen, Filme und Schwimmen? Braucht man immer gleich ein ganzes Schwimmbad, um dieses dahinterliegende Bedürfnis zu erfüllen? Vielleicht kann man mit einem Shuttlebus das Bedürfnis nach dem Schwimmbad mit einer außergewöhnlichen Rutsche erfüllen. Vielleicht kann man einmal im Monat einen Kinoflug organisieren, und möglicherweise wünschen die Jugendlichen sich nur einen jugendgerechten Ort, um unter sich zu sein. Aufgabe ei-

ner professionellen Jugendarbeit ist es, nicht nur jugendgerechte Prozesse zu gestalten, sondern auch die Bedürfnisse der Jugendlichen erwachsenengerecht zu transportieren und hier eine Brücken- und Übersetzungsfunktion in beide Richtungen einzunehmen.

- **Jugendeinrichtungen (auch) als Bildungsorte verstehen**

56

Anknüpfend an den Vortrag „Bildungspotentiale der Offenen Jugendarbeit“ von Prof. Dr. habil. Albert Scherr (Pädagogische Hochschule Freiburg) bei der BOJA Fachtagung am 25.11.2019 in Alpbach ist es wichtig, die Potenziale der Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit als Bildungsorte zu sehen. Scherr spricht von Möglichkeiten und Chancen für die Praxis, die nur verwirklicht werden können, wenn sie von „engagierten Profis in fachliche [sic] fundierte Praxis unter den konkreten Bedingungen vor Ort übersetzt werden“ (Scherr, 2019). In diesem Sinne ist Jugendarbeit, neben den Aspekten von Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen, dem Angebot konsumfreier Räume, der sozialen Kontrolle problematischer Jugendlicher und einem Ort für Beziehungs- und Erziehungsarbeit mit benachteiligten Jugendlichen, immer auch ein Bildungsort. Neben einer reflektierten Sicht auf die eigenen Bildungserfahrungen brauchen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter auch die Perspektive, diesen weiteren Bildungsraum als attraktive Chance zu sehen, hier negative Bildungserfahrungen der Jugendlichen (z. B. aufgezwungenes Lernen, Konkurrenz, Scheitern etc.) zu bearbeiten und diese um positive Bildungserfahrungen zu erweitern. Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, die kompetente Bildungsakteurinnen und -akteure sind, indem sie laufend menschenrechtliche, politische, kulturelle und soziale Bildung betreiben, bieten innovative, eigenständige und vielfältige Möglichkeiten für positive Bildungserfahrungen an. (Vgl. Scherr, 2019)

Aktuell wird zahlreich versucht, den Bildungsauftrag, dem Jugendzentren auch über informelle Bildung gerecht werden müssen, vor

allem über Expertinnen und Experten für einzelne Themen und entsprechende Workshops zu erfüllen. Diese Workshops sind inhaltlich jugendgerecht und fachlich hervorragend aufgebaut sowie pädagogisch sehr wertvoll. Ein nicht intendierter Effekt dieser Workshops für Jugendliche, die immer häufiger in Jugendeinrichtungen stattfinden, besteht allerdings darin, dass einerseits Jugendliche das Jugendzentrum ganz oft bei angekündigten Workshops bewusst rechtzeitig verlassen, weil sie dieses formale Workshop-Format an einem informellen Ort wie dem Jugendzentrum – im Gegensatz zur Schule, wo Workshops bei Jugendlichen sehr beliebt sind – nicht in Anspruch nehmen möchten. Andererseits führt ein großes und gutes Angebot an Workshops in den Einrichtungen auch häufig dazu, dass die Inhalte, die über spezifische Workshops in das Jugendzentrum gebracht werden, mit den Expertinnen und Experten auch wieder aus dem Jugendzentrum verschwinden. Jene Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, die den Alltag im Jugendzentrum (JUZ) verbringen, lagern die Themen oftmals jedoch unbewusst auf diese Workshops aus, und eine dauerhaft laufende Bildungsarbeit im JUZ-Alltag rückt in den Hintergrund. Scherr (2019) gibt hier eine Zielperspektive für Jugendeinrichtungen als Bildungsstätte vor, die eine Erweiterung der Denk-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeit durch die Aneignung von Wissen und Kompetenzen erreichen möchte, um bislang nicht zugängliche Möglichkeiten und Potenziale der Jugendlichen zu erschließen. (Vgl. Scherr, 2019) Er versteht „Bildung als Eigentätigkeit des sich-bildenden-Individuums; Jugendliche bilden sich selbst, sie werden nicht gebildet“ (Scherr, 2019). Über Erfahrungsproduktion im Sinne einer Erfahrung von Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung unter der didaktischen Bedingung von Freiwilligkeit und einem offenen Dialog auf Augenhöhe können informelle Lern- und Bildungssettings im Jugendzentrum geschaffen werden, in denen Jugendliche ihre eigene Sichtweise darlegen und begründen können und in denen Erfahrungen gemacht werden können, diese Sichtweisen auch zu hinterfragen und Begründungen zu überprüfen.

Auf diese Weise können alternative Sichtweisen zugänglich gemacht werden, die durch Irritation und nicht durch Überreden entstehen. (Vgl. Scherr, 2019) Dieser Aspekt der Bildung durch Dialog während des laufenden Betriebes im JUZ-Alltag sollte innerhalb der professionellen Identität der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter stärker verankert und wieder mehr in den Vordergrund gerückt werden.

Viele dieser Kompetenzen sind vor allem für Leitungen von Jugendeinrichtungen relevant, doch ein allgemeines Know-how über diese Bereiche sollten alle Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter mitbringen. Diesbezüglich zeigt sich in Österreich und in der Steiermark ein erweiterter Bedarf an Qualifizierungsangeboten für Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter. Es gehe „bei der Verbesserung der Professionalität des Feldes auch darum, die spezifischen Kenntnisse und Qualifikationen im Rahmen der Ausbildung an Hochschulen zu vermitteln. [...] Gerade in ländlichen oder strukturschwachen Regionen ist der prognostizierte Fachkräftemangel bereits angekommen, der zum Teil dazu führt, dass Stellen nicht mehr oder nicht fachlich angemessen besetzt werden können.“ (Deinet & Janowicz, 2016, S. 15) In der österreichweiten Studie von Gspurning, Heimgartner et al. (2016), „Offene Jugendarbeit in Österreich“, wird der Bedarf an einer qualifizierten Ausbildung für dieses Praxisfeld noch deutlicher. In der Steiermark hat man diesen Bedarf erkannt und einen neuen akademischen Lehrgang, „Inklusive Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit“, für das Handlungsfeld der Offenen und Verbandlichen Jugendarbeit und einer generationsübergreifenden Gemeinwesenarbeit ins Leben gerufen.³

Neben all diesen Anforderungen an gute und professionelle Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter muss leider auch betont werden,

3 Weitere Informationen dazu: www.fh-joanneum.at/jua

wie prekär dieses Arbeitsfeld noch immer ist. So arbeiten die meisten Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter in Teilzeit, vielfach mit befristeten Verträgen und unter familienunfreundlichen Arbeitszeiten. Dabei können auch ausgezeichnet ausgebildete Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter sehr unter den Rahmenbedingungen dieses Arbeitsfeldes leiden, und die Kinder- und Jugendarbeit kann als Berufsfeld an Attraktivität verlieren. Es sind nun aber nicht nur die Fördergeberinnen und Fördergeber gefragt, eine sichere Basis durch eine ausreichende Finanzierung der Stellen zu bieten, sondern die Trägervereine selbst können mit einer gezielten und guten Personalentwicklung gegensteuern. Vielfach wird außerdem die fehlende Durchlässigkeit der Offenen Jugendarbeit in andere Arbeitsfelder beklagt. (Vgl. Deinet & Janowicz, 2016, S. 16ff) Da einige Grundbedingungen des Berufs der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter nicht zu ändern sind, ist es hier wichtig, Perspektiven zu schaffen und Strategien zu entwickeln, wie Jugendarbeit als Arbeitsfeld auch langfristig für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer attraktiv sein kann. Dies kann beispielsweise das Anstreben einer Leitungsfunktion oder eine Kombination mehrerer Tätigkeitsfelder zur finanziellen Absicherung sein. Eine fundierte Ausbildung für das Feld der Jugendarbeit sollte keinesfalls eine Sackgasse für die berufliche Zukunft darstellen. Nicht nur deshalb wurde hinsichtlich der Entwicklung des akademischen Lehrgangs „Inklusive Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit“ über den Basislehrgang hinausgedacht und ein postgradualer Master „Inklusive Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit INJUG (MA)“⁴ mitentwickelt. In beiden Lehrgängen wurde dementsprechend auf die Integration jener Kompetenzen geachtet, die für andere Berufsfelder mit ähnlicher Zielgruppe, etwa die Kinder- und Jugendhilfe, wichtig sind. Dennoch ist zu betonen, dass die Zukunftsfähigkeit einer professionellen Offenen Jugendarbeit nur durch ein stärkeres Zusammenspiel von Qualifizierung, Konzept-, Organisations- und

4 Weitere Informationen dazu: <https://www.fh-joanneum.at/inklusive-kinder-jugend-und-gemeinwesenarbeit/postgraduate/>

Marie-Therese Sagl

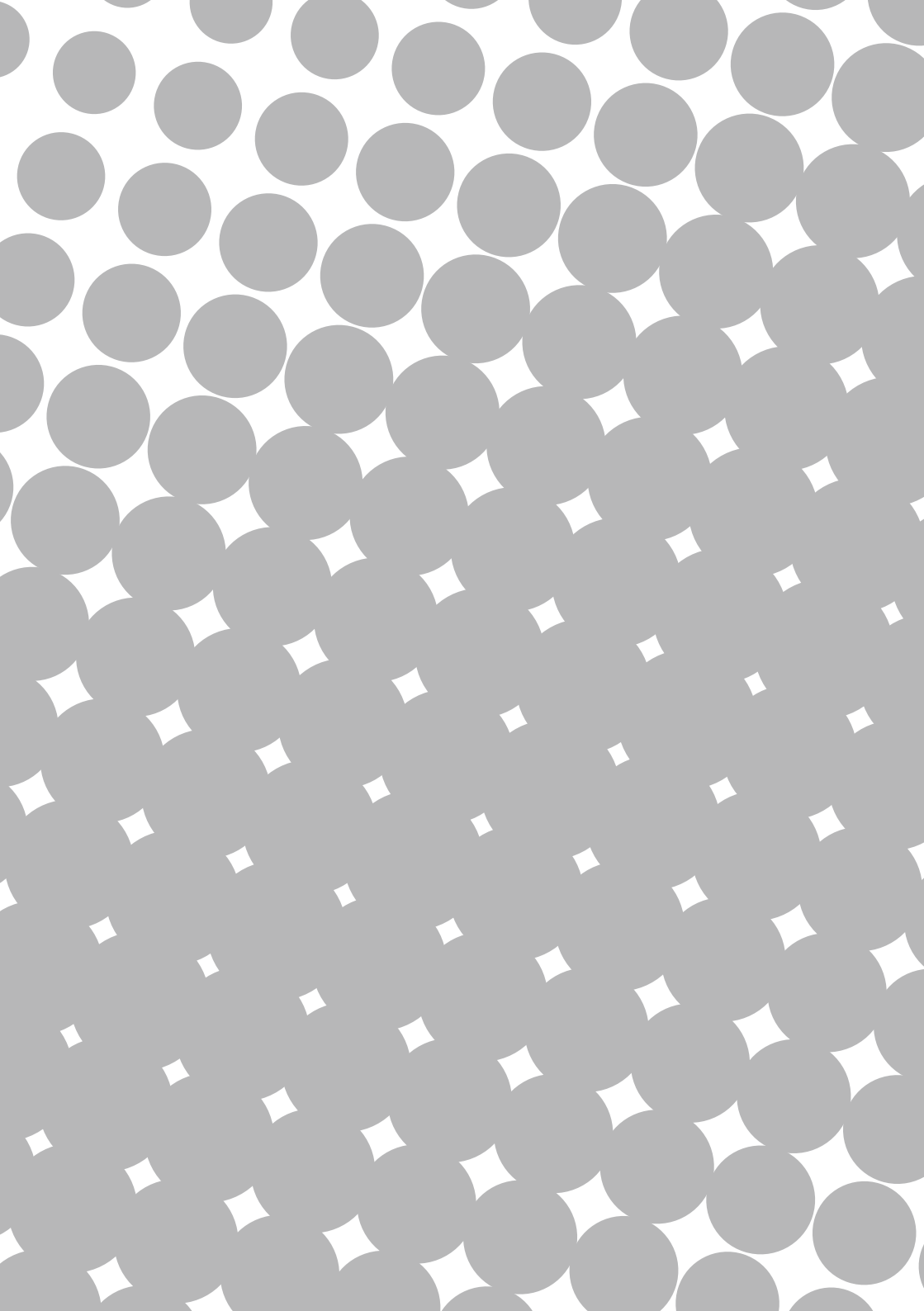
Personalentwicklung als Beitrag zur Herstellung von Berufsperspektiven in der Offenen Jugendarbeit erreicht werden kann. (Vgl. Deinet & Janowicz, 2016, S. 22)

Literatur

- A6 – Fachabteilung Gesellschaft, Referat Jugend (2019): „Förderungen der Offenen Jugendarbeit – Merkblatt“ https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/12564450_104109014/7bd34310/Merkblatt%20Offene%20Jugendarbeit%202020.pdf [abgerufen am 11.12.2019]
- FBG – Familie und Beruf Management GmbH (2019): „Audit familienfreundlichere region“ <https://www.familieundberuf.at/audits/audit-familienfreundlichegemeinde/audit-familienfreundlichere-region> [abgerufen am 10.12.2019]
- Deinet, Ulrich & Krisch, Richard (2013a): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Nachbarfeld der Gemeinwesenarbeit. In: Stövesand, Sabine & Stoik, Christoph & Troxler, Ueli (Hrsg.): Handbuch der Gemeinwesenarbeit. Opladen/Berlin/Toronto. S. 353–359
- Deinet, Ulrich & Krisch, Richard (2013b): „Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. In: Deinet, Ulrich & Sturzenhecker (Hrsg.): „Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit“. Wiesbaden. S. 311–324
- Deinet, Ulrich & Janowicz, Michael (2016): „Herausforderungen und Organisationsebenen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Grundlagen für die Entwicklung einer Berufsperspektive für das Arbeitsfeld“. In: Deinet, Ulrich & Janowicz, Michael (Hrsg.): „Berufsperspektive Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bausteine für Personal- und Organisationsentwicklung“. Weinheim/Basel. S. 12–24
- Grossmann, Elisabeth (2011): „Steiermark der Regionen“. In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.): „jugendarbeit: neu gestalten. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung“. Graz. S. 57–64

- Gspurnig, Waltraud & Heimgartner, Arno et al. (2016): Offene Jugendarbeit in Österreich. Graz
- Heimgartner, Arno (2009): „Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit“. Münster/Wien
- Heimgartner, Arno (2016): „Sozialraumorientierte offene Kinder- und Jugendarbeit? Forschungszugänge und methodische Ableitungen“. In: Land Steiermark, Fachabteilung 6A – Landesjugendreferat (Hrsg.): „jugendarbeit: vor ort. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung“. Graz. S. 59–64
- Land Steiermark (2019a): „LEADER in der Steiermark“ <http://www.landesentwicklung.steiermark.at/cms/beitrag/12652095/141980903/> [abgerufen am 10.12.2019]
- Land Steiermark (2019b): „Regionales Jugendmanagement“ <http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/ziel/597996/DE/> [abgerufen am 10.12.2019]
- Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.) (2013): „jugendarbeit: wirkt. interdisziplinären Auseinandersetzung“. Graz
- Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.) (2016): „jugendarbeit: neu gestalten. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung“. Graz
- Langer, Andreas (2014): „Professionelle Sozialmanager/innen als Politikakteure im Bereich sozialer Dienstleistungsstrukturen“. In: Benz, Benjamin et al. (Hrsg.): „Politik Sozialer Arbeit“. Weinheim/Basel. S. 90–105
- Lindner, Werner (2013): „Jugendarbeit wirkt. Aber: wie und wo und wozu genau?“ In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.): „jugendarbeit: wirkt. interdisziplinären Auseinandersetzung“. Graz. S. 83–96

- Regionalmanagement Steirischer Zentralraum (2019): „Das neue Steiermärkische Landes- und Regionalentwicklungsgesetz 2018“ <https://www.zentralraum-stmk.at/ueber-uns/steiermaerkisches-landes-und-regionalentwicklungsgesetz-2018/> [abgerufen am 11.12.2019]
- Scherr, Albert (2019): „Bildungspotentiale der Offenen Jugendarbeit. Vortrag bei der BOJA Fachtagung am 25.11.2019 in Alpbach http://www.boja.at/fileadmin/download/bOJA/bOJA-Fachtagung_2019/SCHERR_Bildung_Alpbach_NEU.pdf [abgerufen am 13.12.2019]
- Weber, Gerlind & Fischer, Tatjana (2012): „Gehen oder Bleiben? Die Motive des Wanderungs- und Bleibeverhaltens junger Frauen im ländlichen Raum der Steiermark und die daraus resultierenden Handlungsoptionen“. In: Ländlicher Raum – Ausgabe 04/2012, Online-Fachzeitschrift des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, S. 1–13



PRODEMOKRATISCHE POTENZIALE DER JUGENDARBEIT

Demokratiebildung als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft

Einleitung

In ganz Europa scheint die Demokratie bedroht. Nationalkonservative, rechtspopulistische bis -radikale Parteien gewinnen zunehmend Wahlstimmen. Es ist von einer „Krise der repräsentativen Demokratie“ (Comtesse et al. 2019) die Rede, und die „Idee der Demokratie“ (u. a. Jaspers 1958) wird von Bürgerinnen und Bürgern aus unterschiedlichsten Milieus zunehmend infrage gestellt. Unter anderen war es Karl Jaspers, der schon 1958 in seiner Rede anlässlich des Erhalts des Friedenspreises des deutschen Buchhandels – mit Rückblick auf die Weimarer Republik – darauf hinwies, dass die „Top-down“-Einführung einer nur formalen Demokratie (also einer Verfassung und Gremien) nicht ausreiche und diese die Gefahr berge, „die totale Herrschaft“ (ebd., S. 8) zu erzeugen, denn: „Eine Demokratie, plötzlich eingerichtet, nicht von einem Volke hervorgebracht, daher auch noch nicht verstanden, ist nur eine Chance, daß das Volk eines solchen Staates die Idee der Demokratie erwerbe und dadurch

in seinen Bürgern frei werde“ (ebd.). Eine Demokratie – das klingt zunächst banal – ist also angewiesen auf demokratisch handelnde Bürgerinnen und Bürger, die die Idee der Demokratie teilen und leben. Zu einer „stabilen“ Demokratie kann sich also eine Gesellschaft nur entwickeln, wenn ihre Bürgerinnen und Bürger auch Demokratinnen und Demokraten sind bzw. werden. Doch wie und wo werden Menschen zu Demokratinnen und Demokraten (Richter 2019)?

Die „Hamburger Schule der Demokratiebildung“ (Richter et al. 2016; Sturzenhecker 2019) geht davon aus, demokratisches Handeln könne nur durch demokratisches Handeln und die Reflexion der Erfahrungen dieses Handelns erworben werden. Auf die Frage, wo Menschen zu Demokratinnen und Demokraten werden, antwortet dieses Konzept also: Dort, wo Menschen Demokratinnen und Demokraten sein können. In den letzten drei Jahrzehnten hat die Hamburger Schule der Demokratiebildung konzeptionell beschrieben und empirisch erforscht, inwiefern die Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer Organisations- und Strukturcharakteristika jene gesellschaftliche Institution ist, die jungen Menschen zumindest theoretisch und vom Anspruch her demokratische Partizipation und damit Demokratiebildung in besonderem Maße eröffnen kann (Richter 2001, 2017, 2019; Riekmann 2011, Richter et al. 2016; Sturzenhecker & Schwerthelm 2016; Ahlrichs 2019; Fritz 2019; Richter & Riekmann 2020). Dabei hat sie ein spezifisches gesellschafts- und bildungstheoretisches Verständnis von Demokratie und Demokratiebildung entwickelt. Dieses Verständnis soll in diesem Beitrag kurz erläutert werden, bevor beschrieben wird, was das konkret für die Jugendarbeit bedeutet. Gleichzeitig sollen bisher ungenutzte Potenziale der Demokratiebildung in der Jugendarbeit aufgezeigt werden.

Bildung zur Demokratie – Demokratiebildung in (pädagogischen) Institutionen der Kommune

Der Begriff „Demokratiebildung“ setzt sich aus den Begriffen *Demokratie* und *Bildung* zusammen. Es geht dabei also einerseits um die politische Ausgestaltung von Gesellschaft und andererseits um die Bildung sowohl ihrer Mitglieder als auch der Gesellschaft selbst. Demokratie wird im Konzept der Demokratiebildung nicht nur als *Regierungsform* verstanden, in der Bürgerinnen und Bürger ihre Regierung in regelmäßigen Abständen (ab-)wählen und ansonsten kaum an Beratungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind: „Bisherige Bildungskonzepte der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit basieren grundsätzlich auf dieser Idee der Demokratie als Regierungsform und der Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur Teilnahme daran“ (Richter et al. 2016, S. 113). Dies ist in erster Linie der Tatsache geschuldet, dass sich die Demokratien Europas nach dem Zweiten Weltkrieg zu solchen Regierungsformen entwickelt haben und als solche heute eine Krise erfahren. Mit John Dewey (1916/2000) kann zudem deutlich werden, warum es zu dieser Krise kommt: Er geht davon aus, dass eine Demokratie sich nicht nur als Regierungsform, sondern auch als *Lebensform* ausgestalten muss, in der die Institutionen der Zivilgesellschaft ein „embryonic community life“ (Dewey 1900/1925, S. 29) ermöglichen, Demokratie sich also im täglichen, gesellschaftlichen Miteinander in der Community gestalten müsse. Verortet wird das Konzept der Demokratiebildung darum auch im Sinne von Helmut Richters Kommunalpädagogik (2001) in der *Kommune*, also der Gemeinde oder dem Stadtteil. Dort können und müssen Menschen ihre konkreten und lebensweltlichen Anliegen gemeinsam aushandeln und klären, wie sie zusammenleben möchten. Die Institutionen der kommunalen Zivilgesellschaft würden das Potenzial bergen, dass sich ihre Mitglieder demokratisches Handeln durch die Ausübung von Demokratie aneignen könnten, wenn sie sich nicht nur als „embryonic society“ (ebd.), sondern als

„embryonic democracy“ (Schwerthelm 2015) konstituieren würden, d. h. als „demokratische Institutionen, in deren Satzungen *Partizipationsrechte* so kodifiziert sind, dass die Herstellung von Herrschaft durch *demokratische Verfahren und Gremien* auf der Basis *deliberativer Interaktionsformen* erfolgt“ (Richter et al. 2016, S. 113; Hervorh. durch den Verf.). Darum wird die Demokratiebildung zunächst auch in Vereinen verortet, weil diese aufgrund ihrer Vereinsprinzipien (Richter 2019) der *Freiwilligkeit*, der *formalen Mitgliedschaft*, der *Ehrenamtlichkeit*, der *gemeinsamen Zielsetzung* und der *kommunalen Öffentlichkeit* zumindest theoretisch in besonderer Weise geeignet sind, ihren Mitgliedern demokratisches Handeln zu eröffnen.¹ Mit den „deliberativen Interaktionsformen“ ist auf Jürgen Habermas *deliberative Demokratie* verwiesen, „die auf eine Öffentlichkeit bezogene Demokratie, in der die Bürger/innenschaft über anliegende Themen/Probleme öffentlich verhandelt und, wenn nicht selbst entscheidet, doch die Entscheidungen der repräsentativen Gremien vorbereitet“ (Richter et al. 2016, S. 112). In einer deliberativen Demokratie werden also „die demokratischen Grundsätze der Beteiligung und Entscheidung unter besonderer Berücksichtigung einer argumentativ abwägenden, verständigungsorientierten Beratschlagung auf alle gesellschaftlichen Bereiche“ (Habermas 1992, S. 52) angewendet. Demnach geht es darum, dass die Bürgerinnen und Bürger sich Demokratie nicht vor allem in der Regierungsform (wählen und regieren lassen), sondern der Lebensform „im Rahmen einer gesellschaftlich-demokratischen Auseinandersetzung, Mitentscheidung und Mitverantwortung“ (Stur-

1 Dabei geht es nicht nur um den in Deutschland üblichen e.V. (den eingetragenen Verein), sondern alle Formen von Assoziationen, die sich eine gemeinsame Zielsetzung geben und die benannten Vereins- oder besser Assoziationsprinzipien realisieren. Dabei ist völlig klar, dass Vereine in der Praxis zum Teil wenig demokratisch ausgestaltet sind; Stichwort „Vereinsmeierei“. Nichtsdestotrotz hätten sie theoretisch das Potenzial, ihren Mitgliedern demokratisches Handeln zu eröffnen. Das wird später in der Auseinandersetzung mit der Jugendarbeit noch deutlicher.

zenhecker & Schwerthelm 2016) aneignen. Dies gilt dann auch für *pädagogische Institutionen*, die sich in einer Demokratie als Lebensform ebenfalls demokratisch ausgestalten müssten. Das würde folglich jungen Menschen Demokratiebildung ermöglichen. Darauf hat insbesondere Oskar Negt hingewiesen: „Demokratie [ist] die einzig staatlich verfasste Gesellschaftsform, die gelernt werden muss. Dabei geht es um die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins bei den Heranwachsenden, indem man sie aktiv an Gestaltungsprozessen in Schule und Hochschule [und (Sozial-)Pädagogik im Allgemeinen] beteiligt. Konsequenter umgesetzt, würde dies die Bildungsinstitutionen in ihrer Kultur und Struktur grundlegend verändern“ (Negt 2008 nach Riekman 2011, S. 11).

Nach dem Konzept der Demokratiebildung geht es also um die Aneignung von Demokratie durch die Ermöglichung demokratischen Handelns in (pädagogischen und zivilgesellschaftlichen) demokratischen Assoziationen in Form gesellschaftlich-demokratischer Beratung, Mitentscheidung und Mitverantwortung in der Kommune. Davon geht in Österreich auch das Bundeskanzleramt aus, wenn es auf seiner Website schreibt: „Eine lebendige Demokratie braucht engagierte Menschen, die sich beteiligen und mitbestimmen wollen – und Rahmenbedingungen, die dieses Engagement ermöglichen. Das gilt vor allem auch für Jugendliche. Sie sollen bei Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, bestmöglich mitreden, mitgestalten und mitbestimmen können“ (BKA o. J.). Dass die Jugendarbeit für eine solche Demokratiebildung zumindest theoretisch besonders geeignet zu sein scheint, ihre Potenziale allerdings oft nicht nutzt, wird im Folgenden beschrieben. Jugendarbeit wird dabei als prodemokratischer Ort dargestellt, der zwar in der Praxis formalen demokratietheoretischen Ansprüchen an demokratische Organisationen nicht immer genügt, durchaus aber das Potenzial besitzt, demokratisches Handeln zu ermöglichen oder zumindest vorzubereiten.

Demokratiebildung in der Jugendarbeit – prodemokratische und ungenutzte Potenziale

In Österreich scheint anerkannt, dass die Jugendarbeit den Auftrag hat, die Partizipation junger Menschen innerhalb ihrer Lebenswelten zu fördern. Demgemäß schreibt das Bundesministerium für Familien und Jugend (2015, S. 6): „Kinder und Jugendliche an der Gestaltung des gemeinsamen Lebensumfeldes zu beteiligen, ist einer der Eckpfeiler der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. [...]. Die Mitarbeiter/innen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit begleiten und unterstützen sie dabei, ihre Themen, Anliegen und Bedürfnisse einzubringen.“ Inwieweit sich dies aber auf ein, wie oben beschriebenes, Verständnis demokratischer Partizipation zur Eröffnung von Demokratiebildung stützt und die Institutionen der Jugendarbeit als „embryonic democracies“ in der Kommune ausgestaltet werden können und sollen, bleibt offen. Darum soll dies nun konkretisiert und daran anschließend aufgezeigt werden, welche Potenziale die Jugendarbeit aufgrund ihrer Organisationsform für die Demokratiebildung junger Menschen birgt. Dabei wird zwischen mitgliedsorientierter Jugendarbeit, wie sie vor allem in der verbandlichen Jugendarbeit zu finden ist, und Offener Jugendarbeit unterschieden. Diese Organisationsformen weisen unterschiedliche Organisations- und Strukturcharakteristika auf, die Auswirkungen auf ihre demokratische Konstitution und somit die Demokratiebildung ihrer Adressatinnen und Adressaten haben können (siehe auch Richter & Riekmann 2020). Angebote mitgliedsorientierter Jugendarbeit, wie die verbandliche Jugendarbeit, entsprechen theoretisch in besonderem Maße dem, was oben als demokratische und pädagogische Assoziation in der Kommune beschrieben wird, denn sie besitzen das Potenzial, die genannten Assoziationsprinzipien der *Freiwilligkeit*, *Ehrenamtlichkeit*, *kommunalen Öffentlichkeit*, *gemeinsamen Zielsetzung* und der *formalen Mitgliedschaft* zu realisieren und sich somit demokratisch auszugestalten. Die Offene Jugendarbeit teilt einige

dieser Assoziationsprinzipien, unterscheidet sich mitunter aber von mitgliedsorientierten Angeboten. Diese Unterschiede bergen für beide Formen der Jugendarbeit sowohl Chancen als auch Risiken für ihre demokratische Gestaltung, wie im Folgenden beschrieben wird.

Freiwilligkeit

Grundsätzlich sind alle Angebote der (mitgliedsorientierten und Offenen) Jugendarbeit freiwillig. Dies kann als demokratische Grundstruktur bezeichnet werden, weil junge Menschen damit die Möglichkeit haben, „mit den Füßen abzustimmen“. Das heißt, selbst wenn Hauptamtliche sie nicht mitentscheiden lassen würden, was dort gemeinsam gemacht wird, haben Kinder und Jugendliche (anders als in der Schule oder in Maßnahmen der Jugendhilfe) die Möglichkeit, sich dem zu entziehen. Elisabeth Richter et al. (2016) bezeichnen solche Organisationsformen, die auf *Freiwilligkeit* beruhen, in denen aber die Fachkräfte die Entscheidungen treffen, als „Expertendemokratie“. Die Herrschaft übernehmen zwar die Fachkräfte als Expertinnen und Experten, und ihnen bleibt die wesentliche Entscheidungsmacht vorbehalten. Demokratisch ist eine solche Form dennoch, weil die Adressatinnen und Adressaten den Entscheidungen der Fachkräfte per Teilnahme zustimmen bzw. die Entscheidungen per Nicht-Teilnahme ablehnen können. Demokratie etabliert sich dabei jedoch als Regierungsform, in der lediglich wenige an den Beratungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sind und damit auch nur wenige demokratisches Handeln aus- und einüben (können). Jungen Menschen bleiben damit jene Erfahrungen, die Demokratiebildung eröffnen könnte, vorenthalten. Deliberative Demokratie als Lebensform ermöglicht Jugendarbeit nur dann, wenn die Teilnehmenden die sie betreffenden Entscheidungen prinzipiell mitbestimmen können, sie also zugleich Adressatinnen, Adressaten und Urheberinnen und Urheber gemeinsamer Regelungen (bspw. in einem Jugendverband oder einem Jugendhaus) sein können (Richter

et al. 2016). Dazu braucht es so etwas wie eine Verfassung, in der die Rechte der an Jugendarbeit Beteiligten geklärt sind (wie in einer Vereinssatzung) sowie geeignete Gremien und Verfahren, in die Adressatinnen und Adressaten ihre Anliegen und Interessen einbringen und zur gemeinsamen Aushandlung durch deliberative Interaktionsformen bringen können.

Demokratisches Ehrenamt

Dies kann u. a. durch das Assoziationsprinzip des *demokratischen Ehrenamts* ermöglicht werden. Junge Menschen übernehmen dabei Entscheidungspositionen (bspw. in einem Jugendparlament, einem Vorstand des Jugendverbandes, aber auch in einer Interessengruppe in einem Jugendhaus), und Hauptamtliche müssen Entscheidungsmacht abgeben. Solche Formen des Ehrenamts sind durchaus in der Offenen Jugendarbeit denkbar und existieren auch bereits. Wenngleich dort üblicherweise nicht von Ehrenamt gesprochen wird, übernehmen Besucherinnen und Besucher wichtige Funktionen und Positionen in den Einrichtungen und Angeboten, wenn zum Beispiel Jugendliche in einem Jugendzentrum einen Thekendienst einführen, oder – dort, wo es sie gibt – Vollversammlungen leiten. Dem demokratischen Anspruch nach müssten diese „Ehrenämter“ jedoch auch demokratisch gewählt werden. Diese Form der Partizipation – das wird in unterschiedlichen Studien deutlich – ist in der Offenen Jugendarbeit allerdings weniger ausgeprägt (Deinet et al. 2017). Gleichzeitig erkennen aber auch viele Studien „Ehrenamt“ in der Offenen Jugendarbeit bisher nicht als solches (an) (zur Kritik siehe Pluto & Santen 2020).²

2 Besonders deutlich wird das bei den selbstverwalteten Jugendzentren, die im Wesentlichen durch Ehrenamtsstrukturen organisiert sind.

Kommunale Öffentlichkeit

Ein weiteres Assoziationsprinzip, das sowohl mitgliedsorientierte wie auch Offene Jugendarbeit theoretisch aufweisen, ist die *kommunale Öffentlichkeit*. Das meint, diese Organisationen sind „institutionell im Stadtteil vernetzt, konzeptionell stadtteilorientiert und rekurren ihre Mitglieder [bzw. Besuchende] prinzipiell aus dem kommunalen Sozialraum“ (Richter et al. 2016, S. 118). Empirisch scheint dies für beide Organisationsformen nur begrenzt zuzutreffen: die mitgliedsorientierte Jugendarbeit rekurriert ihre Mitglieder, wie Wibke Riekman (2011) mit dem Begriff der „Familiarisierung“ beschreibt, vermehrt über Familie, Freundinnen und Freunde der bestehenden Mitglieder, die auch nicht aus dem kommunalen Sozialraum kommen müssen. Dies hat die Exklusion eines Großteils der Bevölkerung der Kommune zur Folge. Über die Offene Jugendarbeit weiß man aus Studien, dass ihre Einrichtungen zumindest in der Großstadt zu großen Teilen von bestimmten (den sog. benachteiligten) Jugendlichen besucht werden und andere junge Menschen sich eher ausgeschlossen fühlen (Seckinger et al. 2016). Andere Studien zur Offenen Jugendarbeit sprechen von „sozialen Arenen“ (Cloos et al. 2007) oder „sozialen Selektionsmechanismen (Schmidt 2014), die zur Exklusion vom Besuch der Einrichtungen und Angeboten sowie von Partizipation in Einrichtungen und Angeboten führen: „Wer also ein Jugendhaus kontinuierlich besuchen und damit auch an den nicht strukturierten, subkulturellen Mitentscheidungsmöglichkeiten partizipieren möchte, muss zunächst die spezifischen Hürden der Erlangung von Zugehörigkeit überwinden“ (Sturzenhecker & Schwerthelm 2016, S. 195).³ Die konzeptionelle Stadtteilorientierung scheint in der Offenen Jugendarbeit aufgrund ihrer Sozialraumorientierung (Deinet 2005) jedoch deutlich ausgeprägt. Das heißt: Mit den jungen Men-

3 Das hat auch etwas mit der fehlenden Mitgliedschaftsklä rung in der Offenen Jugendarbeit zu tun, auf die ich unten noch einmal zu sprechen komme.

schen, die eine Einrichtung der Offenen Jugendarbeit besuchen und Zugehörigkeit erlangen, arbeiten Fachkräfte durchaus in der kommunalen Öffentlichkeit oder setzen sich dies zumindest zum Ziel.

Gemeinsame Zielsetzung

74

Die *gemeinsame Zielsetzung* ist ein weiteres Assoziationsprinzip, das zur Demokratisierung von Organisationen beitragen kann. In klassischen Vereinen sind diese Zielsetzungen in der Satzung als Vereinszweck festgehalten und können in Jugendverbänden sehr unterschiedlich sein: vom Fußballspielen über den Umweltschutz bis zur demokratisch-sozialistischen Gestaltung von Gesellschaft. Aber auch Bürgerinnen- und Bürgerinitiativen assoziieren sich, weil sie ein gemeinsames Ziel verfolgen. Hier ermöglicht ebenso die Freiwilligkeit die Zustimmung oder Ablehnung der gemeinsamen Zielsetzung. Wenn ich nicht Fußball spielen möchte, werde ich nicht in einen Fußballverein eintreten. Jedoch müssen die kodifizierten Partizipationsrechte, Gremien und Verfahren den Mitgliedern einer Assoziation prinzipiell ermöglichen, die Zielsetzungen zu diskutieren. In der Offenen Jugendarbeit ist dies wegen ihres Charakteristikums der *Offenheit* anders: dort muss immer wieder neu mit den Beteiligten ausgehandelt werden, was eher kurzfristig bis situativ der gemeinsame Inhalt und das gemeinsame Ziel ist. Aus dem Zusammentreffen der Charakteristika der Freiwilligkeit und Offenheit resultiert die *Diskursivität* als partizipatives Grundmoment der Offenen Jugendarbeit. Sturzenhecker (2008) meint mit Diskursivität die Notwendigkeit für Fachkräfte der Offenen Jugendarbeit, immer wieder neu mit Adressatinnen und Adressaten aushandeln zu müssen, was wer wann wie gemeinsam tut. Dies stellt ein zentrales „prodemokratisches Potenzial“ (Sturzenhecker & Schwerthelm 2016, S. 196) der Offenen Jugendarbeit dar. Mitgliedsorientierte Jugendarbeit, soweit dies aus Studien bekannt ist, weist diese Diskursivität zwar in ihrer Basis auf, Jugendliche artikulieren aber, dass ein Großteil der Mitglieder an wesent-

lichen Entscheidungen, wie zum Beispiel der Programmgestaltung und gemeinsamen Zielsetzung, kaum beteiligt ist (zusammenfassend Sturzenhecker 2014; Richter & Riekmann 2020).

Formale Mitgliedschaft

Ein durchaus zentrales Assoziationsprinzip ist die *formale Mitgliedschaft*. Für demokratische Organisationen ist diese deshalb so relevant, weil sie es überhaupt ermöglicht, festzustellen, welche Menschen zu dem „Volk“ (demos) gehören, das „herrschen“ (kratia) soll. Anhand einer Klärung von Mitgliedschaft weiß eine Organisation, wer berechtigt ist, Entscheidungen mitzutreffen. In der mitgliedsorientierten Jugendarbeit wie bspw. einem Jugendverband ist dies meist durch die Satzung vorgegeben. Sie klärt, wer unter welchen Bedingungen Mitglied sein bzw. werden kann und welche Rechte damit verbunden sind. In einer sich selbst organisierenden Jugendgruppe, ähnlich einer Bürgerinnen- und Bürgerinitiative, ist dies meist seltener der Fall. Und in der Offenen Jugendarbeit wird grundsätzlich keine Mitgliedschaft verlangt. Für die Demokratiebildung hat dies sowohl Vor- wie auch Nachteile. Denn wie ihr Name schon sagt, ist die Offene Jugendarbeit vom Anspruch her offen sowohl für alle jungen Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozioökonomischem Status, Sprache usw. als auch für ihre sehr diversen Themen und Anliegen. Dies birgt die Chance einer großen Lebensweltnähe: Theoretisch können sehr unterschiedliche Jugendliche in ein Jugendzentrum kommen und dort ihre sehr unterschiedlichen Anliegen und Interessen artikulieren. Diese können Fachkräfte als Bildungsanlässe aufgreifen und zur gemeinsamen Aushandlung und Bearbeitung bringen (Sturzenhecker 2008).⁴ Die dabei entstehende

4 Dazu wurden in dem Projekt „GEBE-Gesellschaftliches Engagement Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit fördern“ detaillierte konzeptionelle Vorschläge (Sturzenhecker 2015) und sehr praxisnahe Methoden (Sturzenhecker & Schwerthelm 2015) entwickelt.

Pluralität hat für das demokratische Handeln der Beteiligten Bedeutung: Sie eröffnet jungen Menschen das „Lernen an der Differenz durch die Heterogenität der Besucherstruktur (Alter, kulturelle Vielfalt, Jugendkulturen usw.), eine durch verschiedene Konflikthanlässe errungene Aneignung gewaltfreier Konfliktregulierung sowie [...] Kompetenzzaneignung in Projekten zu eigenen Interessen sowie durch die Zuweisung begrenzter Verantwortlichkeit. Differenz anzuerkennen und Konflikte gewaltfrei zu lösen, sind für Demokratie zentrale Kompetenzen.“ (Sturzenhecker & Schwerthelm 2016, S. 196; Delmas & Scherr 2005 zusammenfassend). Allgemeiner ist Pluralität überhaupt der Grund und Anlass für politisches Handeln. So schreibt Hannah Arendt (1950/1993, S. 9): „Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen.“ Aber „[d]er Mensch [...] existiert – oder wird realisiert – in der Politik nur in den gleichen Rechten, die die Verschiedensten sich garantieren“ (ebd., S. 10). Letzteres ist in der Offenen Jugendarbeit aufgrund der fehlenden Klärung der Mitgliedschaft gar nicht so einfach. Wie oben erwähnt zeigen Studien, dass Zugehörigkeit in der Offenen Jugendarbeit eher durch freundschaftliche Verbundenheit oder andere soziale Faktoren entsteht. Wer Offene Jugendarbeit besuchen und dort partizipieren möchte, muss zuerst diese sozialen Hürden der Zugehörigkeit überwinden. Gleiche (Partizipations-)Rechte und deren Nutzung sind in der Offenen Jugendarbeit also aufgrund der fehlenden Mitgliedschaft und den meist fehlenden demokratischen Gremien und Verfahren nicht selbstverständlich. So zeigen auch andere Studien, dass das Partizipationsrecht und dessen Nutzung abhängig von Alter und Besuchsdauer der Adressatinnen und Adressaten sind (Bröckling et al. 2011; Kausch & Sturzenhecker 2014; Kamp et al. 1977; Schmidt 2014). Das hat sicherlich auch mit dem Vertrauen der Fachkräfte in die Besuchenden zu tun (Camps 2019), zeigt aber genauso, dass die Partizipationsrechte abhängig von den Beziehungen sowohl zwischen den Jugendlichen als auch zwischen Fachkräften und Jugendlichen sind. Zugehörigkeit und die damit verbundenen Partizipationsrechte sind in der Offenen

Jugendarbeit also beziehungsabhängig. Diese Abhängigkeit besteht in mitgliedsorientierter Jugendarbeit durch die formale Klärung der Mitgliedschaft und damit einhergehender Partizipationsrechte nicht oder zumindest nicht so stark.

Offene Jugendarbeit als hybride Organisation

77

Neben den unterschiedlichen Ausprägungen der Assoziationsprinzipien ist ein weiteres Charakteristikum für die Offene Jugendarbeit hinsichtlich ihrer demokratischen Gestaltung entscheidend. Denn in der Praxis übernimmt sie mehr gesellschaftliche Funktionen als die Unterstützung von Bildung und Partizipation im Sinne der dargestellten Demokratiebildung. Sowohl historisch als auch empirisch lassen sich neben einer Bildungs- und Selbstorganisationsfunktion auch eine Hilfe- und eine Kontrollfunktion ausmachen (zusammenfassend und zum Folgenden Schwerthelm 2020). Theoretisch und konzeptionell stehen diese Funktionen in Spannung zueinander. In der Praxis sind sie allerdings gar nicht so klar voneinander abgrenzbar. Vielmehr kommt es im Handeln der Beteiligten zu Überschneidungen, sodass eine Hybridität entsteht, die Auswirkungen auf die demokratische Partizipation und Demokratiebildung in der Offenen Jugendarbeit hat.

Wenn Offene Jugendarbeit unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen übernimmt, ist davon auszugehen, dass sich dies auf die sozialen Praktiken in Einrichtungen und Angeboten niederschlägt und sich sogenannte multiple Identitäten ausbilden (Evers & Ewert 2010). Multiple Identitäten in hybriden Organisationen führen dann nicht nur dazu, dass Fachkraft A die Rolle der helfenden Fachkraft und Fachkraft B die Rolle der Bildungsassistentin, des Bildungsassistenten ausfüllt – und dass Adressatin, Adressat A sich als Hilfsbedürftige/r und Adressatin, Adressat B sich als Bildende/r versteht –, sondern dass ein und dasselbe Subjekt je nach Kontext und Situation die Rol-

len und das Handeln wechselt: In einem Moment gestalten Fachkräfte und Adressatinnen und Adressaten durch ihre sozialen Praktiken ein Setting, indem OKJA ihrer Funktion der Hilfe nachgeht, und schon ein paar Minuten später verändern sie ihre Tätigkeiten, um Bildung zu gestalten. Diese „Wechsel“ beschreiben Cloos et al. (2007) in ihrer ethnografischen Forschung, in der sie „Übergangsgestaltungen“ der Fachkräfte und Besuchenden finden. Damit meinen sie „Rahmenwechsel“ im pädagogischen Alltag, die sich durch das Handeln der Beteiligten vollziehen.⁵ Diese Übergangsgestaltungen seien laut Cloos et al. (ebd., S. 197) „[f]ür die gelingende Herstellung von Kinder- und Jugendarbeit [...] entscheidend, weil hier im Rahmen der Herstellung eines working consensus ausgehandelt wird, in welcher Form und wie Kinder- und Jugendarbeit gelingend hergestellt wird“. Aufgrund der Offenheit und Diskursivität können solche Übergänge nicht allein durch die Fachkräfte durchgesetzt werden. Sie sind darauf angewiesen, dass die Adressatinnen und Adressaten den Wechsel von einem Rahmen in den anderen mitvollziehen, sich entweder darauf einlassen oder es zu Aushandlungen eines „working consensus“ kommt. Insofern haben die Übergangsgestaltungen in der OKJA ein partizipatives Grundmoment. Versteht man nun die OKJA als hybride Organisation, die empirisch unterschiedliche Funktionen in sich aufnimmt, ist anzunehmen, dass die an ihr beteiligten Subjekte permanent Übergänge zwischen diesen Funktionen und damit ihren Rollen, ihrem Handeln und ihren Bildern voneinander vollziehen und dabei Aushandlungsprozesse durchlaufen. Der Übergang von Bildung zu Hilfe kann nur gelingen, wenn die Jugendlichen diesem Übergang zustimmen oder ihn mitgestalten. Nach diesem Modell wäre Fachkräften zu empfehlen, ihre eigene Praxis zu analysieren und

5 Bspw. wenn sich aus einem Alltagsgespräch im Offenen Bereich eine Beratungssituation entwickelt, weil eine Jugendliche oder ein Jugendlicher anmerkt, Unterstützung bei der Jobsuche zu benötigen oder daraufhin der Raum und/oder in den PC-Raum gewechselt wird, um dort die Bewerbungsunterlagen fertigzustellen.

zu reflektieren: Welche Funktionen erfülle ich eigentlich mit welchem Handeln in welchen Situationen? Ist dieses Handeln meinem gesetzlichen Auftrag angemessen? Und an welcher Stelle ist die Erfüllung bestimmter Funktionen nicht vereinbar mit meinem Auftrag zur Förderung von Demokratie(-bildung)?

Übersicht zur Realisierung demokratischer Assoziationsprinzipien in einer prodemokratischen Jugendarbeit

Die Diskussion der Realisierung der demokratischen Assoziationsprinzipien von mitgliedsorientierter und Offener Jugendarbeit ergibt zusammengefasst folgende Tabelle.

	Mitgliedsorientierte Jugendarbeit	Offene Jugendarbeit
Freiwilligkeit	Gegeben	Gegeben
Demokratisches Ehrenamt	Gegeben	Theoretisch möglich, empirisch wenig realisiert
Kommunale Öffentlichkeit	Theoretisch gegeben, empirisch „Familiarisierung“	Theoretisch und fachlich gegeben, empirisch „soziale Selektion“ in „sozialen Arenen“
Gemeinsame Zielsetzung	Gegeben	Theoretisch möglich, empirisch eher kurzfristig und situativ

	Mitgliedsorientierte Jugendarbeit	Offene Jugendarbeit
Offenheit	Nur begrenzt gegeben; Exklusion durch Zielsetzung und Voraussetzungen der Mitgliedschaft (bspw. Mitgliedsbeitrag)	Gegeben in Bezug auf Inhalte; in Bezug auf Adressatinnen und Adressaten siehe kommunale Öffentlichkeit
Diskursivität	Vom Anspruch her gegeben, empirisch weniger realisiert	Strukturell notwendig
Formale Mitgliedschaft	Gegeben	Theoretisch möglich (Adressatinnen und Adressaten als Mitglieder im Trägerverein oder Klärung von Zugehörigkeit; s. u.); empirisch nicht oder selten gegeben
Funktionen	Ermöglichung von Selbstorganisation und Bildung	Neben Selbstorganisation und Bildung auch Hilfe und Kontrolle

Tabelle 1: Realisierung der Assoziationsprinzipien mitgliedsorientierter und Offener Jugendarbeit

Sowohl mitgliedsorientierte als auch Offene Jugendarbeit erfüllt durch ihre Organisations- und Strukturcharakteristika theoretisch zu einem Großteil die Assoziationsprinzipien demokratischer Organisationen, weshalb beide Angebote insofern mindestens als pro-

demokratische Orte für Demokratiebildung verstanden werden können. Nutzt Jugendarbeit demnach diese Potenziale und realisiert ihre theoretisch angelegten demokratischen Charakteristika, kann sie jungen Menschen innerhalb ihrer Organisationen und der kommunalen Öffentlichkeit demokratisches Handeln, dessen Reflexion und somit Demokratiebildung ermöglichen. Damit kann Jugendarbeit zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen. In der Praxis bleiben diese Potenziale bisher jedoch zum Teil ungenutzt. Der folgende Ausblick kann aufzeigen, was mitgliedsorientierte und Offene Jugendarbeit jeweils tun könnte, um ihre Potenziale deutlicher zu verwirklichen.

Ausblick: Entwicklungsmöglichkeiten einer prodemokratischen Jugendarbeit – Demokratiebildung für alle jungen Menschen

Die unterschiedliche Realisierung der Assoziationsprinzipien in mitgliedsorientierter und Offener Jugendarbeit birgt, wie aufgezeigt, sowohl Vor- als auch Nachteile für die Demokratiebildung ihrer Adressatinnen und Adressaten. Abschließend werden Entwicklungsmöglichkeiten skizziert, deren Umsetzung Jugendarbeit demokratisieren und ihr demokratisches Potenzial zur Demokratiebildung junger Menschen entwickeln könnte.

Die *Offene Jugendarbeit* könnte zunächst das Problem der Mitgliedschaft bzw. Zugehörigkeit klären, da dies negative Auswirkungen auf die Partizipationsrechte sowie ihre Offenheit im Allgemeinen hat. Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit könnten dazu zumindest die Zugehörigkeit klären und transparent machen: Wie erlangt man als Besucherin oder Besucher Zugehörigkeit? Welche (Partizipations-) Rechte, aber auch Pflichten sind damit verbunden: Wer kann wie und ab wann welche Entscheidungen mittreffen und umsetzen? Dies könnte auch in einer Einrichtungsverfassung o. Ä. festgehalten werden. Durch eine solche Klärung des Zugangs, der Zugehörigkeit und

der damit verbundenen Rechte würde die Frage, wer auf welche Art und Weise eine Einrichtung besuchen und dort demokratisch partizipieren darf, nicht auf Grundlage informeller Beziehungen und sozialer Selektion, sondern einer gemeinsamen demokratischen Regelung transparent entschieden werden. Dies könnte auch dazu führen, dass Einrichtungen ihre Besuchenden bzw. Mitglieder stärker als bisher aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen des kommunalen Sozialraums rekrutieren und deutlicher ihrer Offenheit und somit dem Assoziationsprinzip der kommunalen Öffentlichkeit gerecht werden. Und nicht zuletzt birgt die Sichtbarmachung von Zugehörigkeit das Potenzial, überhaupt festzustellen, wer an welchen Entscheidungen beteiligt werden muss. Zudem könnte die Offene Jugendarbeit stärker als bisher die „ehrenamtlichen“ Tätigkeiten ihrer Besucherinnen und Besucher als solche erkennen und sichtbar machen, wenngleich sie dafür vielleicht andere Begriffe verwendet. Für eine Demokratisierung der Einrichtungen wäre es dann jedoch notwendig, dass diese „Ämter“ auch demokratisch (bspw. in einer Vollversammlung) gewählt werden und nicht mehr oder weniger spontan von den Fachkräften als herrschende Expertinnen und Experten eingesetzt werden. Dies zeigt noch einmal den grundsätzlichen Bedarf demokratischer Gremien und Verfahren in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit, wenn diese sich demokratisch organisieren möchten (dazu ausführlich Sturzenhecker & Schwerthelm 2016).

Die *mitgliedsorientierte Jugendarbeit* könnte sich zunächst dem Problem der Familiarisierung stellen, indem sie einen deutlicheren kommunalen bzw. sozialräumlichen Bezug herstellt. Wie gewinnt sie ihre Mitglieder nicht nur über freundschaftliche und familiäre Beziehungen? Und wie kann sie deutlicher mit ihren Mitgliedern in deren kommunalen Sozialräumen aktiv werden und deren lebensweltlich-demokratische Partizipation auch außerhalb der Institutionen der Jugendarbeit unterstützen? Genauso müsste die empirisch erfasste „Kundenorientierung“ überdacht werden, sodass die Mitglieder eben nicht mehr als Kundinnen und Kunden Angebote konsumieren,

sondern als demokratische Mitglieder mit Rechten die Jugendarbeit und ihre Rahmenbedingungen mitgestalten und -bestimmen. Dazu müsste die mitgliedsorientierte Jugendarbeit zweitens ihre institutionalisierte Organisation deliberativer gestalten und zumindest ermöglichen, dass ihre Mitglieder die Organisation ihren jugendlichen Handlungsweisen entsprechend anpassen können, sodass auch eine stärkere Diskursivität bezüglich der gemeinsamen Ziele oder zumindest ihrer Programmatik entsteht.

Dies ist jedoch kein Plädoyer dafür, dass die mitgliedsorientierte Jugendarbeit ihre erläuterte Organisationsform aufgibt. Denn die abschließende Betrachtung prodemokratischer Potenziale der Jugendarbeit aus der Perspektive der Jugendlichen zeigt, dass sich mitgliedsorientierte und Offene Jugendarbeit hinsichtlich ihrer empirischen Ausgestaltung zu ergänzen scheinen. Sie sprechen mit ihren formalisierten bzw. weniger formalisierten und eher geschlossenen bzw. offenen Angeboten unterschiedliche Jugendliche an: Mitgliedorientierte Jugendarbeit erreicht jene Jugendlichen, die sich einem klaren gemeinsamen Ziel anschließen wollen, dazu auch eine Mitgliedschaft eingehen und bereit sind, in stärker institutionalisierten Organisationen zu handeln (Gadow & Pluto 2014). Offene Jugendarbeit hingegen erreicht jene Jugendlichen, die zunächst offenere, nicht so stark institutionalisierte Assoziationen suchen, in denen sie ihre Anliegen und Interessen zum Thema machen können und ggf. zu gemeinsamen Zielsetzungen entwickeln (Schmidt 2011). Derart kann die Jugendarbeit als Ganzes unterschiedliche demokratisch-politische Handlungsformen Jugendlicher aufgreifen und unterstützen. Richter und Riekmann (2020) bezeichnen dies (nach Richter 2016) als „Bündnis für Demokratiebildung“. Die Offene Jugendarbeit birgt damit auch das Potenzial, Jugendliche zu erreichen, die aufgrund sozialer Ungleichheit von politischer Ungleichheit betroffen sind. Gerade unkonventionellen Formen demokratischen Handelns wurde in der Vergangenheit in Fragen der Demokratiebildung weniger Beachtung geschenkt; oft wurden sie nicht anerkannt. Dabei

können Studien zeigen, dass jene Bürgerinnen und Bürger, die eher unkonventionelle Formen demokratischen Handelns wie Bürgerinnen- und Bürgerinitiativen, Proteste, Demonstrationen, Boykotte, Unterschriftenaktionen usw. nutzen, häufiger demokratischen Tugenden zustimmen als Bürgerinnen und Bürger, die hauptsächlich an Demokratie als Regierungsform partizipieren, also wählen gehen und sich ansonsten regieren lassen (Deth 2013). Dies führt zu einem weiteren Entwicklungsbedarf innerhalb der gesamten Jugendarbeit, denn aktuelle Phänomene wie „Fridays for Future“ können zeigen, dass Jugendliche sich durchaus zu gemeinsamen Zielen assoziieren, sich in der Öffentlichkeit politisch artikulieren, sich selbst organisieren, aber nicht immer bereit sind, ihre (Selbst-)Organisationsform zu institutionalisieren, also in einen Verband einzutreten oder einen eigenen Verein zu gründen – auch aufgrund der (berechtigten) Sorge der Instrumentalisierung. Gleiches gilt aber nicht nur für die großen Bewegungen, sondern auch für sich selbst organisierende Jugendgruppen, die öffentlich Teilhabeansprüche formulieren wie bspw. eine Clique, die im öffentlichen Raum Parkour betreibt und sich so Raum aneignet, ohne gleich einen entsprechenden Sportverein gründen zu wollen. Für die Jugendarbeit stellt sich die Frage, wie solche Formen selbstorganisierten jugendlichen Handelns unterstützt, die darin enthaltenen prodemokratischen Potenziale aufgegriffen, dabei durchaus Vorteile einer demokratischen Institutionalisierung aufgezeigt, aber auch die Entwicklung eigener demokratischer Assoziationsweisen ermöglicht werden können. Dies bleibt ein bedeutender Beitrag der Jugendarbeit zur Demokratisierung der Gesellschaft.

Literatur

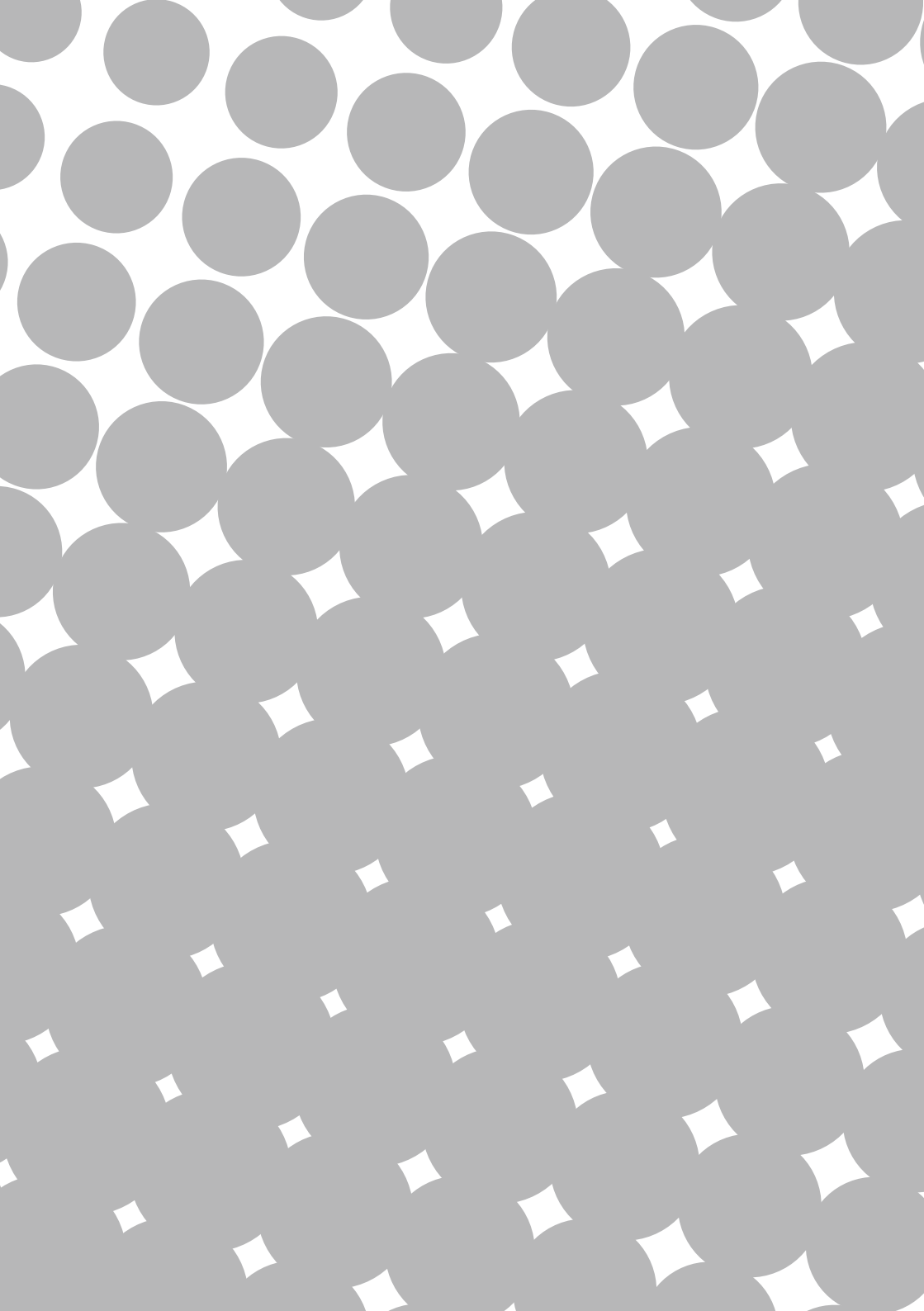
- Arendt, H. (1950/1993): Was ist Politik? Aus dem Nachlass hrsg. von Ursula Lutz. München. Piper Verlag.
- Ahlrichs, R. (2019): Demokratiebildung in Jugendverbänden. Weinheim/Basel. Beltz/Juventa.
- Bröckling, B./ Flösser, G./ Schmidt, H. (2011): Besucherinnen- und Besucherstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit des Trägervereins der Evangelischen Offenen und Mobilen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e. V. in Bielefeld. Dortmund. URL: <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/members/ulrichdeinet/Besucherbefragung> Zugegriffen 20.11.2019.
- Bundeskanzleramt (o. J.): Beteiligung und Engagement. Engagement zahlt sich aus. URL: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/beteiligung-engagement.html> Zugegriffen 08.11.2019.
- Bundesministerium für Familien und Jugend (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick. URL: https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:fb242b6-c139-4e15-a125-208e8a43bb55/Au%C3%9Ferschulische%20Kinder-%20und%20Jugendarbeit%20in%20Oesterreich_web.pdf Zugegriffen 08.11.2019.
- Camps, Ch. (2019): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im bürgerschaftlichen Engagement. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 3, S. 52–55.
- Cloos, P./ Köngeter, S./ Müller, B./ Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. VS Verlag.
- Comtesse D./ Flügel-Martinsen O./ Martinsen F./ Nonhoff M. (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie – Ein Handbuch. Berlin. Suhrkamp.

- Deth, J. W. van (2013): Sind Partizipierende die besseren Demokraten? In: Keil, S. I./ Thaidigsmann, S. I. (Hrsg.): *Zivile Bürgergesellschaft und Demokratie*. Wiesbaden. Springer Fachmedien. S. 36–52.
- Deinet, U. (2005) (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte*. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.
- Deinet, U./ Icking, M./ Nüsken, D./ Schmidt, H. (2017). *Potenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Innen- und Außensichten*. Weinheim/Basel. Beltz/Juventa.
- Delmas, N./Scherr, A. (2005): *Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie*. In: *deutsche jugend*, Heft 3, S. 105–109.
- Dewey, J. (1916/2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Oelkers, J. (Hrsg.). Weinheim/Basel. Beltz.
- Dewey, J. (1900/1925): *The school and society*. 2. ed. 8. impr. Chicago: University. of Chicago Press.
- Fritz, F. (2019): *Demokratiebildungspotenziale beim FC United of Manchester – Ergebnisse einer explorativen Studie zur hauptamtlichen Jugendarbeit in einem “Community Owned Sports Club”*. In: *Fußball und Gesellschaft*, Heft 1, S. 8–24.
- Gadow, T./ Pluto, L. (2014): *Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990*. In: Oechler, M./ Schmidt, H. (Hrsg.): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden. VS Verlag. S. 101–192.
- Jaspers, K. (1958): *Wahrheit, Freiheit und Friede. Dankesrede zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels*. URL: https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/1958_jaspers.pdf Zugegriffen 08.11.2019.

- Kamp, H./ Schön, B./ Walter, M. (1977): Offene Jugendarbeit in Selbstverwaltung. Schwierigkeiten und Chancen politischer Jugendbildung in Jugendclubs. In: deutsche Jugend, Heft 8, S. 351–359.
- Kausch, J/ Sturzenhecker, B. (2014): Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. In: deutsche Jugend, Heft 2, S. 68–77.
- Pluto, L/ Santen, E. v. (2020, i. E.): Ehrenamtliche und Honorarkräfte in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./ Schwanenflügel, L. v./ Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig neugestaltete Auflage. Wiesbaden.
- Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. Frankfurt a. M. u. a. Peter Lang.
- Richter, H. (2017): Demokratie. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. erw. Auflage. München/Basel. Reinhardt. S. 233–241.
- Richter, H. (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Richter, E./ Richter, H./ Sturzenhecker, B./ Lehmann, T./ Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, R./ Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/München. Beltz/Juventa. S. 106–131.
- Richter, E./ Riekman, W. (2020, i. E.): Jugendverbandsarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit – Bündnis für Demokratiebildung. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./ Schwanenflügel, L. v./ Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig neugestaltete Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.
- Riekman, W. (2011): Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden. VS Verlag.

- Schmidt, H. (2011): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse. In: ebd. (Hrsg.): *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden. VS Verlag. S. 15–127.
- Schmidt, H. (2014): ‚Das Gesetz bin ich‘. *Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. VS Verlag.
- Schwerthelm, M. (2015). Förderung gesellschaftlichen Engagements Benachteiligter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Erfolge und Schwierigkeiten. Zur Evaluation des gleichnamigen Projekts der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/M_Schwerthelm_ErfolgeGEBe.pdf Zugriffen 04.10.2018.
- Schwerthelm, M. (2020, i. E.): Offene Kinder- und Jugendarbeit als hybride Organisation – ein Modell zur Diskussion ihrer Funktionen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./ Schwanenflügel, L. v./ Schwerthelm, M. (Hrsg.): *Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. 5., völlig neugestaltete Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.
- Seckinger, M./ Pluto, L./ Peucker, Ch./ Santen, E. v. (2016): *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel. Beltz/Juventa.
- Sturzenhecker, B. (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: H.-U. Otto, & T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Aufl. Wiesbaden. Springer VS. S. 158 f.
- Sturzenhecker, B. (2014): Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, M./ Schmidt, H. (Hrsg.): *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*. Wiesbaden. VS Verlag. S. 225–236.

- Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Moritz Schwerthelm. Gütersloh.
- Sturzenhecker, B. (2019): Vorwort zur Neuauflage. In: Richter, H. (2019): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Sturzenhecker, B./Schwerthelm, M. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh.
- Sturzenhecker, B., & Schwerthelm, M. (2016). Demokratie ist machbar – gerade in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Knauer, R. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel. Beltz/Juventa. S. 187–203.



SICHERE RÄUME SCHAFFEN!

Schutz vor sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit

Rund ein Fünftel aller Kinder sind im Laufe ihrer Kindheit und Jugend von sexualisierter Gewalt betroffen. Zum überwiegenden Teil geschehen diese Gewalttaten im engsten Umfeld der jungen Menschen, in der Familie, im Freundeskreis, aber auch in der Schule, dem Internat oder dem Sportverein. Betroffene, die oft erst nach vielen Jahren ihre Gewalterfahrungen öffentlich gemacht haben, setzten eine wahre Aufdeckungswelle sexualisierter Gewalt durch Betreuerinnen, Betreuer, Pädagoginnen, Pädagogen, Trainerinnen, Trainer u. a., aber auch durch andere Kinder und Jugendliche in Gang. Neben der persönlichen Verantwortung der Täterinnen und Täter stellt sich die Frage der Verantwortung von Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche begleitet oder betreut werden. Kinderschutz und Kinderrechte ernst zu nehmen heißt unmissverständlich, dass tatsächlich alles getan werden muss, um jede Form von Gewalt an jungen Menschen zu reduzieren.

Auch Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit sind nicht gefeit davor, mit Verdachtsmomenten oder Vorfällen sexualisierter Gewalt konfrontiert zu werden. Jugendeinrichtungen sind gefordert, auf Anlassfälle kompetent zu reagieren, um den Schutz von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, und sie sollen einen Beitrag leisten, das Ausmaß von Gewalt an und unter Kindern und Jugendlichen langfristig und nachhaltig zu reduzieren. Seit einigen Jahren gibt es in der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark verstärkte Bemühungen, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. In Weiterbildungen und Klausuren haben Teams unterschiedlicher Einrichtungen Wissen zum Thema erworben, an gemeinsamen Haltungen gearbeitet, Interventionspläne für den Umgang mit Gewalt und Bausteine der Prävention überlegt. In einer Kooperation des Steirischen Dachverbandes der Offenen Jugendarbeit mit Hazissa, der Fachstelle für Prävention, wurden schließlich alle entwickelten Maßnahmen und Strategien in einem Leitfaden für die Offene Jugendarbeit zusammengefasst. Dieser Leitfaden soll Orientierung und Sicherheit vermitteln und den Jugendeinrichtungen konkrete Unterstützung bieten, erspart aber nicht die eigenständige Auseinandersetzung im Team, um Wissen, Haltungen und Umsetzungsmöglichkeiten in den pädagogischen Alltag zu implementieren.

In folgendem Beitrag soll der Fokus einerseits auf Jugendliche als Betroffene und Täterinnen und Täter gelegt werden, andererseits auf das Jugendzentrum selbst mit seinen spezifischen Strukturen. Sowohl auf der individuellen als auch auf der strukturellen Ebene können Bausteine der Intervention und der Prävention gesetzt werden, verdeutlicht durch konkrete Beispiele aus dem Leitfaden der Offenen Jugendarbeit.

Junge Menschen als Betroffene sexualisierter Gewalt

Laut der österreichischen Prävalenzstudie berichten 28 % der Frauen und 12 % der Männer, in ihrer Kindheit sexuelle Gewalt erlebt zu haben, Missbrauch mit Körperkontakt geben 21 % der Frauen und 8 % der Männer an (Kapella et al., 2011). Diese Zahlen entsprechen vergleichbaren Studien aus dem deutschsprachigen Raum, so wird z. B. laut Schweizer Optimus-Studie (2012) von 22 % der Mädchen und 8 % der Buben ausgegangen, die Betroffene von Missbrauch mit Körperkontakt sind. Die „One in five“-Kampagne des Europarates geht davon aus, dass ein Fünftel aller Kinder in Europa betroffen ist.

Das ergibt ein Dunkelfeld von rund 200.000 betroffenen Kindern und Jugendlichen in Österreich. Nur rund ein Prozent dieser Taten wird aufgedeckt und angezeigt, laut der aktuellen Kriminalstatistik des Bundesministeriums für Inneres etwas mehr als 2000 Fälle sexueller Gewalt jährlich (BMI, 2019), die sich auf junge Menschen unter 18 Jahren beziehen. Weniger als die Hälfte der angezeigten Fälle resultiert in einer Verurteilung der Täterin oder des Täters (Statistik Austria, 2019).

Zur Verdeutlichung werden in folgender Abbildung das Dunkelfeld, die Anzeigen und die Verurteilungen dargestellt:

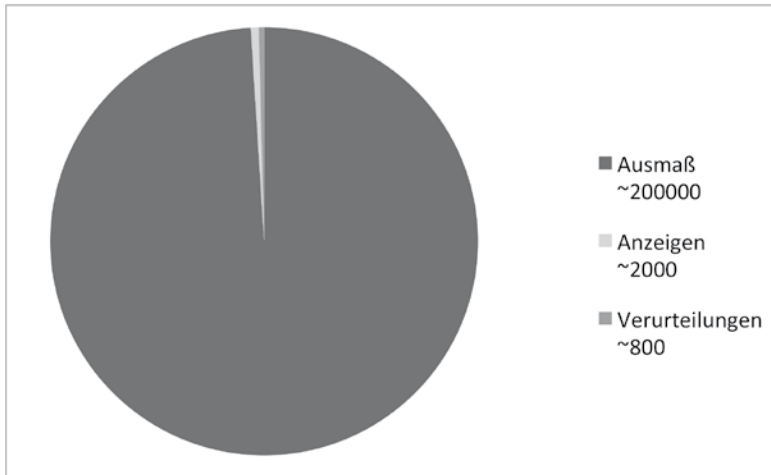


Abbildung 1: Dunkelfeld, Anzeigen und Verurteilungen, BMI und Statistik Austria 2019

Zwar wird in der Kriminalstatistik nur etwa ein Prozent aller sexuellen Gewalttaten an Kindern und Jugendlichen sichtbar, trotzdem können daraus Informationen über Betroffene, aber auch über Täterinnen und Täter gewonnen werden.

In folgender Tabelle werden Alter und Geschlecht der Opfer von Anzeigen bezüglich „Strafbarer Handlungen gegen die sexuelle Integrität und Selbstbestimmung (§§ 201–220b StGB)“ dargestellt:

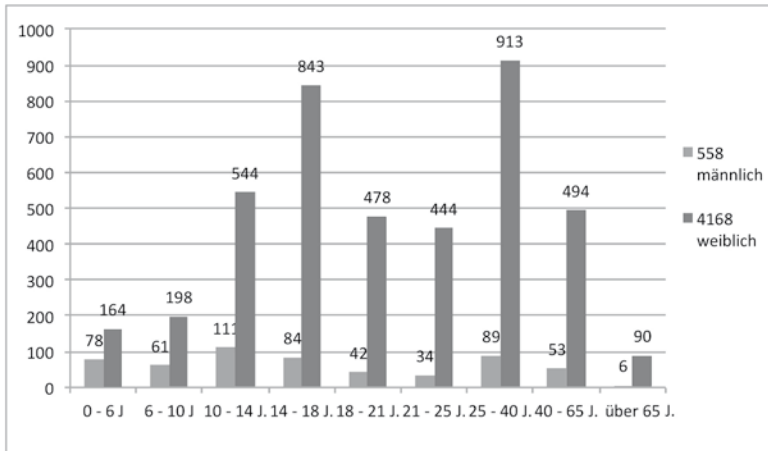


Abbildung 2: Opfer nach Alter und Geschlecht, BMI 2019

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass nicht nur Mädchen und Frauen Betroffene sexualisierter Gewalt sind, sondern dass gerade im Kindesalter der Anteil männlicher Opfer nicht zu vernachlässigen ist. Angenommen wird, dass durch das Vorurteil, Buben und Burschen wären keine Opfer sexualisierter Gewalt, noch weniger Anzeigen erfolgen als bei Mädchen und jungen Frauen (boys* Culture of Care, 2019). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bedeutet dies, auch männliche Betroffene wahrzunehmen und ihren Schutz genauso ernsthaft zu verfolgen wie in Hinblick auf weibliche Betroffene – dazu muss die Geschlechterbrille abgenommen werden, durch die Buben und Burschen als stark und wehrhaft gesehen werden.

Die allermeisten Gewalttaten an Buben und Mädchen werden nicht angezeigt. Dies macht deutlich, dass der Schutz von Kindern und Jugendlichen nicht nur Auftrag der Strafverfolgungsbehörden, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist! Alle pädagogischen Berufsgruppen und Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche

betreut oder begleitet werden, sind gefordert, Kinder- und Jugendschutzmaßnahmen zu ergreifen und Bausteine der Prävention in ihren Einrichtungen zu verankern.

Ein erster Schritt ist, sich des Ausmaßes von Gewalt bewusst zu werden und zu akzeptieren, dass die eigene Einrichtung Tatort von Gewalt sein kann. Diese Auseinandersetzung beinhaltet auch eine Analyse der eigenen Strukturen: werden potenzielle „Täterinnen“ und „Täter“ abgeschreckt oder wird es ihnen leicht gemacht, Rahmenbedingungen für ihre Interessen zu nutzen? Gibt es Vorgaben des Trägervereins der Jugendeinrichtung, die einen respektvollen, grenzachtenden Umgang mit jungen Menschen einfordern, zum Beispiel durch einen verbindlichen Verhaltenskodex? Gibt es eine gemeinsame Haltung, welche Verhaltensweisen in der Einrichtung akzeptiert werden und welche nicht? Wie wird mit Jugendlichen kommuniziert? Sind private Kontakte zu Jugendlichen oder Kontakte über Nachrichtendienste und in sozialen Medien erlaubt? Welche Reflexionsmöglichkeiten stehen den Teams zur Verfügung, und werden Mitarbeitende eingebunden, die nicht hauptamtlich in der Jugendarbeit tätig sind?

Der ungeklärte Umgang mit Nähe und Distanz, Körper- und Intimitätsgrenzen zählt als wesentlicher Risikofaktor in Institutionen, der sexualisierte Übergriffe durch Mitarbeitende leichter möglich macht (Enders, 2012). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen Grenzen wahren, sich aber trotzdem auf persönliche Beziehungen zu den Jugendlichen einlassen. Die Beschäftigung mit Fragen nach professionellen Grenzen und einer gemeinsamen Haltung in der Einrichtung erhöhen aber nicht nur die Sicherheit der Kinder und Jugendlichen, sondern auch jene der Mitarbeitenden, da mehr Klarheit zu mehr Handlungssicherheit führt (Bernhard, 2015). Im pädagogischen Alltag kann es auch ohne böse Absichten zu Grenzverletzungen kommen, wenn Körper- oder Schamgrenzen junger Menschen nicht wahrgenommen werden. Grenzen haben immer auch eine subjektive

Komponente: Berührungen, die von vielen Jugendlichen möglicherweise als belanglos, vielleicht sogar angenehm und positiv registriert werden (wie eine Umarmung), können für andere junge Menschen unangenehm oder peinlich sein und als Grenzverletzung wahrgenommen werden. Ein achtsamer, im Team reflektierter Umgang mit Nähe und Distanz kann ungewollten Grenzverletzungen vorbeugen und vor einer „Kultur“ von Grenzverletzungen schützen. Dies erfordert einen offenen Umgang und die Bereitschaft, eigenes Verhalten und das Verhalten von Kolleginnen und Kollegen infrage zu stellen und bei Bedarf zu verändern.

Sexualisierte Gewalt kann üblicherweise eher als Prozess beschrieben werden und geschieht nicht „aus dem Nichts“. Unreflektierte Grenzverletzungen bereiten den Boden auch für gewollte Grenzüberschreitungen und können zu strafrechtlich relevanten sexualisierten Gewalthandlungen führen.

Durch einen Verhaltenskodex kann ein Trägerverein Vorgaben implementieren, die einen achtsamen, respektvollen Umgang mit jungen Menschen vorgeben.

Im Leitfaden der Offenen Jugendarbeit findet sich ein Verhaltenskodex, der sozusagen den Minimalstandard definiert – je nach Einrichtung und deren Rahmenbedingungen wird eine Adaption sinnvoll sein:

Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Offenen Jugendarbeit (auch ehrenamtliche, Honorarkräfte usw.) verpflichten sich

- Scham- und Körpergrenzen von Kindern und Jugendlichen und ihr Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zu achten,
- Räume, in denen sie sich mit Kindern und Jugendlichen befinden, nicht zuzusperren,
- private Kontakte zu vermeiden (auch über soziale Konten oder Nachrichtendienste) bzw. diese dem Team offenzulegen,

- verbalen und körperlichen Grenzverletzungen und -übergriffen unter Kindern und Jugendlichen entgegenzutreten,
- Grenzverletzungen und -übergriffe im Team anzusprechen und sich auf entsprechende Reaktionen oder Konsequenzen zu einigen,
- Übergriffe von Kolleginnen und Kollegen ausnahmslos der Teamleitung und/oder Geschäftsführung zu melden.

Das prozesshafte Geschehen sexualisierter Gewalt eröffnet auch präventive Möglichkeiten. Dazu zählen Maßnahmen des Empowerments, die Selbstvertrauen und Selbstbestimmungsfähigkeiten von Jugendlichen stärken wie Mitsprache und Mitbestimmung, aber auch Informationsvermittlung über Kinderrechte und Jugendschutz sowie emotionale und sexuelle Bildung. Umfassende sexuelle Bildung, die alters- und entwicklungsentsprechend auch über die „Regeln“ von Sexualität und sexualisierte Gewalt aufklärt, wird als Basis wirksamer Präventionsarbeit gesehen.

Je besser informiert, desto sicherer sind Kinder und Jugendliche!

Solche Maßnahmen der „Primärprävention“, die geeignet sind, das Ausmaß von Gewalt langfristig zu verringern, müssen durch Maßnahmen der „Sekundärprävention“ ergänzt werden. Damit sind Handlungen gemeint, die beitragen, bestehende Gewalt zu beenden und Betroffene zu schützen. Dies können zum Beispiel Informationen für Kinder und Jugendliche sein, was Gewalt sein kann, an wen sie sich bei Gewalt wenden können und welche Unterstützungs- und Beratungsangebote es für betroffene und mitwissende Kinder und Jugendliche gibt.

Je jünger Kinder sind, desto wichtiger ist es, erwachsene Bezugspersonen in ihrem Umfeld anzusprechen, da die Verantwortung für den Schutz von Kindern nicht bei diesen selbst, sondern bei Erwachsenen liegt (Damrow, 2006). Erwachsene Bezugs- und Vertrauenspersonen sind gefordert, sich entsprechendes Wissen und Kompetenzen für den Umgang mit Gewalt anzueignen. Da diese Inhalte in Ausbildungseinrichtungen für pädagogische Berufsgruppen häufig nicht oder nur unzureichend verankert sind, haben Trägervereine die Verantwortung, entsprechende Personalentwicklungs- und Schulungsmaßnahmen anzubieten. Wissen schützt vor sexualisierter Gewalt!

Hinweise auf sexualisierte Gewalt und der Umgang damit

So unterschiedlich, wie Kinder und Jugendliche sind, sind auch deren Reaktionen auf sexualisierte Gewalterfahrungen.

Veränderungen im Verhalten junger Menschen können vielfältige Ursachen haben, wichtig ist es, Verdachtsmomente und Hinweise zu beobachten und zu dokumentieren. Folgende Auffälligkeiten können, neben anderen Ursachen, die Folge sexualisierter Gewalterfahrungen sein: körperliche und psychosomatische Anzeichen (Verletzungen, Schmerzen, Infektionen ...), Verhaltensauffälligkeiten (emotionale und soziale Probleme, Aggressionen, Essstörungen, Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwert ...), sexuelle Auffälligkeiten (Beeinträchtigung der Sexualentwicklung, übergriffiges oder gewalttätiges Sexualverhalten, sexuelle Funktionsstörungen, sexuell riskantes Verhalten ...), psychiatrische Auffälligkeiten (posttraumatische Belastungsstörungen wie Ängste, Depressionen, Suizidalität, Substanzenmissbrauch ...) und Auffälligkeiten im Leistungsverhalten (Ausbildungsabbrüche, Schulverweigerung etc.).

Achtsam mit Verdachtsmomenten umzugehen ist eine große Herausforderung, da der Verdacht auf sexualisierte Gewalt eine Ausnahme-

situation darstellt und der Handlungsdruck enorm ist. Hilfreich für den Umgang ist ein Interventionsplan, der sicherstellt, dass allen Verdachtsfällen nachgegangen wird und Dokumentations- und Mitteilungspflichten erfüllt werden.

Der Interventionsplan für die Offene Jugendarbeit beinhaltet folgende Schritte:

1. Wahrnehmung von Veränderungen, Auffälligkeiten und Aussagen des Kindes oder des Jugendlichen.
2. Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und im Team. Dies stellt sicher, dass die Verantwortung gemeinsam getragen wird, und beugt der Überforderung einzelner Kolleginnen und Kollegen vor.
3. Sammeln von Verdachtsmomenten. Für die Sammlung von Verdachtsmomenten empfiehlt sich ein Beobachtungsbogen, in dem Hinweise, Interpretationen und Interventionen festgehalten werden.
4. Abklären der gesammelten Verdachtsmomente und Hinweise mit Teamleitung und externen Expertinnen und Experten, z. B. aus der Kinder- und Jugendanwaltschaft, dem Gewaltschutzzentrum oder anderen Kinderschutzeinrichtungen.
5. Bei Erhärtung des Verdachts muss eine Mitteilung an die Kinder- und Jugendhilfe erfolgen, damit dem Verdacht nachgegangen werden kann und entsprechende Maßnahmen zum Schutz der jungen Menschen gesetzt werden können. Mitteilungspflichten bestehen auch gegenüber dem Trägerverein und der jeweiligen Fachaufsicht.
6. Für die Aufarbeitung empfiehlt sich Teamberatung bzw. -supervision, um den Umgang mit dem Verdachtsfall zu reflektieren und den Interventionsplan zu evaluieren.

Auch den anderen, möglicherweise mitwissenden Kindern und Jugendlichen sollten Unterstützungsmöglichkeiten zur Aufarbeitung des Vorfalles angeboten werden.

Für Mitarbeitende der Offenen Jugendarbeit besteht wie für andere pädagogische Berufsgruppen eine Mitteilungspflicht an die Kinder- und Jugendhilfe. Diese besagt, dass bei begründetem Verdacht auf Missbrauch, Gewalt, Vernachlässigung oder sonstiger Gefährdung von Kindern und Jugendlichen eine Mitteilung an den örtlich zuständigen Kinder- und Jugendhilfeträger zu erfolgen hat. Damit soll gewährleistet werden, dass dem Verdachtsfall nachgegangen wird und Maßnahmen zum Schutz betroffener junger Menschen gesetzt werden können.

Junge Menschen als Täterinnen oder Täter sexualisierter Gewalt

Kinder und Jugendliche sind aber nicht nur Betroffene, sondern auch Täterinnen und Täter sexualisierter Gewalt: Verschiedene nationale und internationale Studien gehen davon aus, dass zumindest ein Drittel aller sexuellen Gewalttaten von jungen Menschen begangen wird (Vgl. Schrenk & Seidler, 2018).

Barbara Krahe (2011) benennt drei hauptsächliche Risikofaktoren für Viktimisierung und sexuelle Gewalttätigkeit im Jugendalter: die Bereitschaft, sich auf unverbindliche Sexualkontakte einzulassen, Alkohol und Drogen im Kontext sexueller Interaktionen und unklare Kommunikation bezüglich sexueller Absichten. Damit meint sie die Unfähigkeit, über Wünsche und Erwartungen bezüglich Sexualität und Beziehung sprechen zu können und Rücksicht auf die Wünsche und Erwartungen der jeweiligen Partnerinnen und Partner zu nehmen. Dies liegt nicht nur am Mangel emotionaler und sexueller

Bildung, sondern auch an unsicheren Beziehungsmustern, verursacht zum Beispiel durch Gewalt in der Kindheit oder erlebte Beziehungsabbrüche. Kognitive und emotionale Entwicklungsverzögerungen werden ebenfalls als Risikofaktoren für jugendliche Täterinnen- und Täterschaft, aber auch für Viktimisierung genannt.

Mangelndes Wissen über Sexualität stellt einen weiteren Risikofaktor dar: Viele Jugendliche wissen nicht, was erlaubt und was verboten ist, sie kennen weder das in Österreich gültige „Schutzalter“, das Sexualkontakte älterer Personen mit unter 14-Jährigen verbietet (für annähernd Gleichaltrige gibt es „Alterstoleranzklauseln“), noch andere gesetzliche Bestimmungen, welche die sexuelle Integrität und Selbstbestimmung gewährleisten sollen. Die Rechtsbroschüre „Recht sexy!“ schafft hier Abhilfe und vermittelt neben sexuellen Menschenrechten die wichtigsten rechtlichen Grundlagen (Hazissa, 2019).

Auch der Einfluss pornografischer Materialien auf Kinder und Jugendliche wird in Zusammenhang mit sexueller Gewalt diskutiert. Pornografische Materialien sind für Kinder problemlos über das Internet verfügbar, obwohl sie für junge Menschen unter 18 Jahren in Österreich verboten sind. Angenommen wird, dass die gezeigten Inhalte Kinder und Jugendliche überfordern und falsche Bilder von Sexualität vermitteln, wie z. B. die Unterwürfigkeit von Frauen oder die Akzeptanz sexueller Gewalt. Krahe stellt fest, dass es einen hohen Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalttätiger pornografischer Materialien und sexueller Gewalttätigkeit, aber auch Viktimisierung gibt (Krahe, 2011). Eine von Tabea Freitag durchgeführte Zusammenschau unterschiedlicher Studien und mehrerer Metaanalysen lässt keinen Zweifel daran, dass häufiger Pornografiekonsum einen prägenden Einfluss auf Einstellungen zu Sexualität und Beziehungen hat und signifikant mit sexueller Aggression zusammenhängt. Gleichzeitig nehmen die sexuelle Unsicherheit und die Unzufriedenheit mit der eigenen Sexualität und dem eigenen Körper zu (Freitag, 2011).

Kontrolle und Kompetenz sind die Schlüsselwörter für den pädagogischen Umgang mit pornografischen Materialien. Auch in Jugendzentren muss dem unkontrollierten Zugang zu Pornos Einhalt geboten werden, entsprechende Sicherheitssoftware sollte auf Computern, die Kinder und Jugendliche nutzen können, installiert werden. Gerade junge Menschen, die sich in der Phase der sexuellen Identitätsentwicklung befinden und/oder noch keine eigenen Beziehungserfahrungen gemacht haben, sind durch pornografische Materialien beeinflussbar, dies umso mehr, wenn gesehene Inhalte mit niemandem besprochen werden können oder es keine anderen Möglichkeiten gibt, Informationen über Sexualität zu erhalten.

Dies betont den Stellenwert umfassender sexueller Bildung, die deutlich mehr ist als Aufklärung über Geschlechtsverkehr und Zeugung.

Döring hat ein Modell der „Pornografie-Kompetenz“ entwickelt und stellt fest, dass sich zuallererst erwachsene Bezugspersonen Kompetenzen für den Umgang mit pornografischen Materialien aneignen müssen, um junge Menschen entsprechend begleiten zu können (Döring, 2011).

Auch unter jugendlichen Täterinnen und Tätern sind Buben und Burschen bei Weitem in der Überzahl, wie folgende Tabelle verdeutlicht:

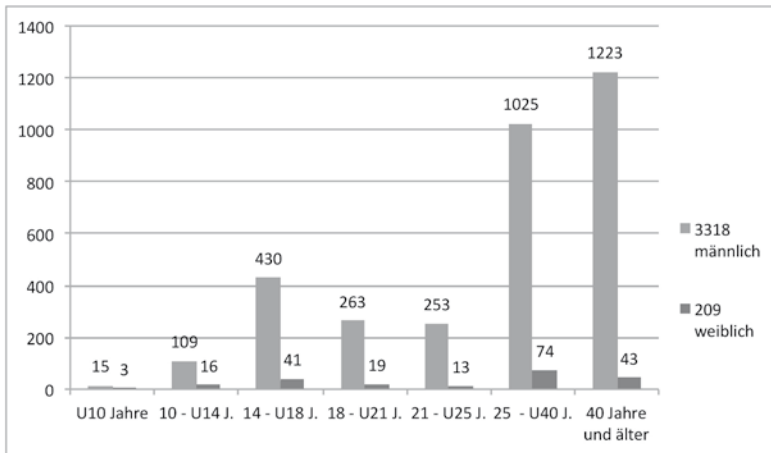


Abbildung 3: Tatverdächtige nach Alter und Geschlecht, BMI 2019

In der Gruppe der 14- bis 18-Jährigen ist der Anteil der weiblichen Täterinnen mit fast 10 % am höchsten. Die meisten weiblichen Täterinnen begehen „hands-off“-Delikte (ohne Körperkontakt), der häufigste Tatvorwurf ist die pornografische Darstellung Minderjähriger. Entsprechend der Annahme, dass Buben und Burschen als Betroffene zu wenig wahrgenommen werden, wird davon ausgegangen, dass Mädchen und Frauen als Täterinnen ebenfalls zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Präventionsmaßnahmen müssen demzufolge auch den Aspekt der „Täterinnen/Täter“-Prävention für beide Geschlechter berücksichtigen und Angebote setzen, die Empathie und Rücksichtnahme als Schutzfaktoren stärken und Handlungsalternativen zu gewalttätigem Verhalten aufzeigen.

Für den Vergleich der unterschiedlichen Altersgruppen von Täterinnen und Tätern können die „Kriminalitätsbelastungszahl (KBZ)“ und die „besondere Kriminalitätsbelastungszahl (BKBZ)“ herangezogen werden. Die Kriminalitätsbelastungszahl stellt dar, wie viele Tatverdächtige pro 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ermittelt werden (KBZ: 63,1), während die besondere Kriminalitätsbelastungszahl die Tatverdächtigen pro 100.000 einer bestimmten Altersgruppe sichtbar macht. Die besondere Kriminalitätsbelastungszahl ist bei Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren am höchsten, nämlich 210,9 – das ist mehr als dreimal so hoch wie in der Gesamtbevölkerung.

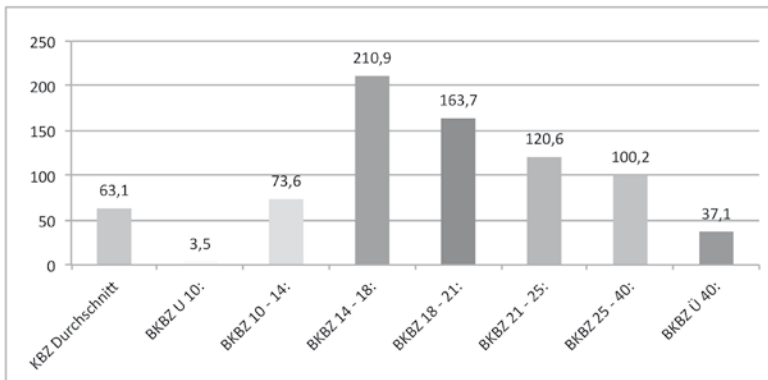


Abbildung 4: (Besondere) Kriminalitätsbelastungszahl, BMI 2019

Eine Studie der Kinder- und Jugendpsychiatrie Ulm hat die Motive jugendlicher Täterinnen und Täter erhoben. Überwiegend berichten die jungen Menschen von Wünschen nach Zuwendung und Beziehung, die in Gewalt münden. Mehr als ein Drittel der befragten jugendlichen Täterinnen und Täter bezeichnet Gewalt als „keine große Sache“, rund ein Viertel sieht in der Peergroup die Ursache. Wie häufig Sexualdelikte im Gruppenkontext begangen werden, wird durch die österreichische Kriminalstatistik nicht erhoben. In Deutschland wird „Vergewaltigung durch Gruppen“ als eigenes Delikt verfolgt, hier sind regelmäßig bis zu 60 % der Tatverdächtigen junge Menschen unter 21 Jahren.

	Jungen (n=418)	Mädchen (n=386)
Keine große Sache/machen viele/ist Teil des Schullebens.	43 %	34 %
Ich wollte der Person beweisen, dass ich Macht über sie habe.	10 %	12 %
Ich wollte etwas von der Person.	18 %	16 %
Ich wurde von Freunden angestiftet.	23 %	24 %
Ich dachte, die Person mag das.	29 %	26 %
Ich wollte eine Verabredung mit der Person.	27 %	24 %

Abbildung 5: Motive jugendlicher Täterinnen und Täter, Allroggen et al. 2011

Gewalt unter Jugendlichen und in Teenager-Beziehungen wird von Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen kaum wahrgenommen, möglicherweise, weil junge Menschen der Meinung sind, Vorfälle in ihrer Peergroup selbst regeln zu müssen, oder weil es wenig Vertrauen dahingehend gibt, dass ihnen geholfen werden kann. Gruppendynamische Angebote können prosoziales Verhalten in der Peergroup fördern und stärken.

Im Rahmen des EU-Projekts „Love & Respect – preventing teen-dating violence“ (2018) wurden in den teilnehmenden Ländern jeweils 1000 Jugendliche nach ihren Beziehungserfahrungen befragt. In Österreich berichten rund 75 % der befragten Jugendlichen zwischen 16 und 26 Jahren, bereits Beziehungserfahrungen gesammelt zu haben. Von diesen Jugendlichen haben 57 % Gewalt in ihren ersten Beziehungen erlebt (physische, psychische, sexuelle und ökonomische Gewalt). Im Rahmen des Projektes wurden Quizzes für Jugendliche entwickelt, die sich mit den Themen „Gesunde Beziehungen“, „Sexualität“, „Digitale Gewalt“ und „Selbstliebe“ beschäftigen (<http://www.love-and-respect.org/siteDE/quiz.php>). Da häufig andere Jugendliche für junge Menschen Ansprechpersonen sind, wenn es um Gewalterfahrungen geht, gibt es auch Tipps und Hinweise, wie betroffene Freundinnen und Freunde unterstützt werden können, sowie Listen mit Beratungs- und Hilfseinrichtungen. Außerdem werden Hintergrundinformationen und Methoden für Pädagoginnen, Pädagogen, Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter, die präventiv mit jungen Menschen arbeiten, zur Verfügung gestellt.

Jugendeinrichtungen als sichere Räume

Dass nicht nur in Einrichtungen der Kirche oder der Kinder- und Jugendhilfe sexualisierte Gewalt passiert, rückt verstärkt in das Bewusstsein der Öffentlichkeit: In den Medien finden sich Berichte aus Schulen, Sportvereinen und Freizeiteinrichtungen. Offensichtlich bergen Institutionen besondere Risikofaktoren, die mit den spezifischen Rahmenbedingungen der Einrichtung zusammenhängen. Conen analysiert Organisationen anhand ihrer Struktur und hält fest, dass diese Faktoren wesentlichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Gewalt in der Institution haben (Conen, 2002). Sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig an Struktur, Autorität und Kontrolle kann Machtmissbrauch und Gewalt begünstigen. Zu den strukturellen Faktoren zählen organisatorische Rahmenbedingungen wie Arbeits-

bedingungen und Ressourcen, Zuständigkeiten und Hierarchien. Aber auch die Organisationskultur mit ihren informellen Merkmalen wie Haltungen, Menschenbilder, Kommunikationsmuster oder dem Umgang mit Konflikten spielt eine wichtige Rolle.

Führungskräfte tragen die Verantwortung, Rahmenbedingungen für präventive Arbeit zu gewährleisten, dazu gehört, eigenes Führungsverhalten zu reflektieren und Teamentwicklungsmaßnahmen und Supervisionen zu ermöglichen.

108

Für „Sichere Räume“ braucht es transparente Rahmenbedingungen mit fachlicher Kontrolle, innerhalb derer sich Kinder und Jugendliche sowie Mitarbeitende partizipativ einbringen und entwickeln, aber auch kritisch zu Wort melden oder sich beschweren können.

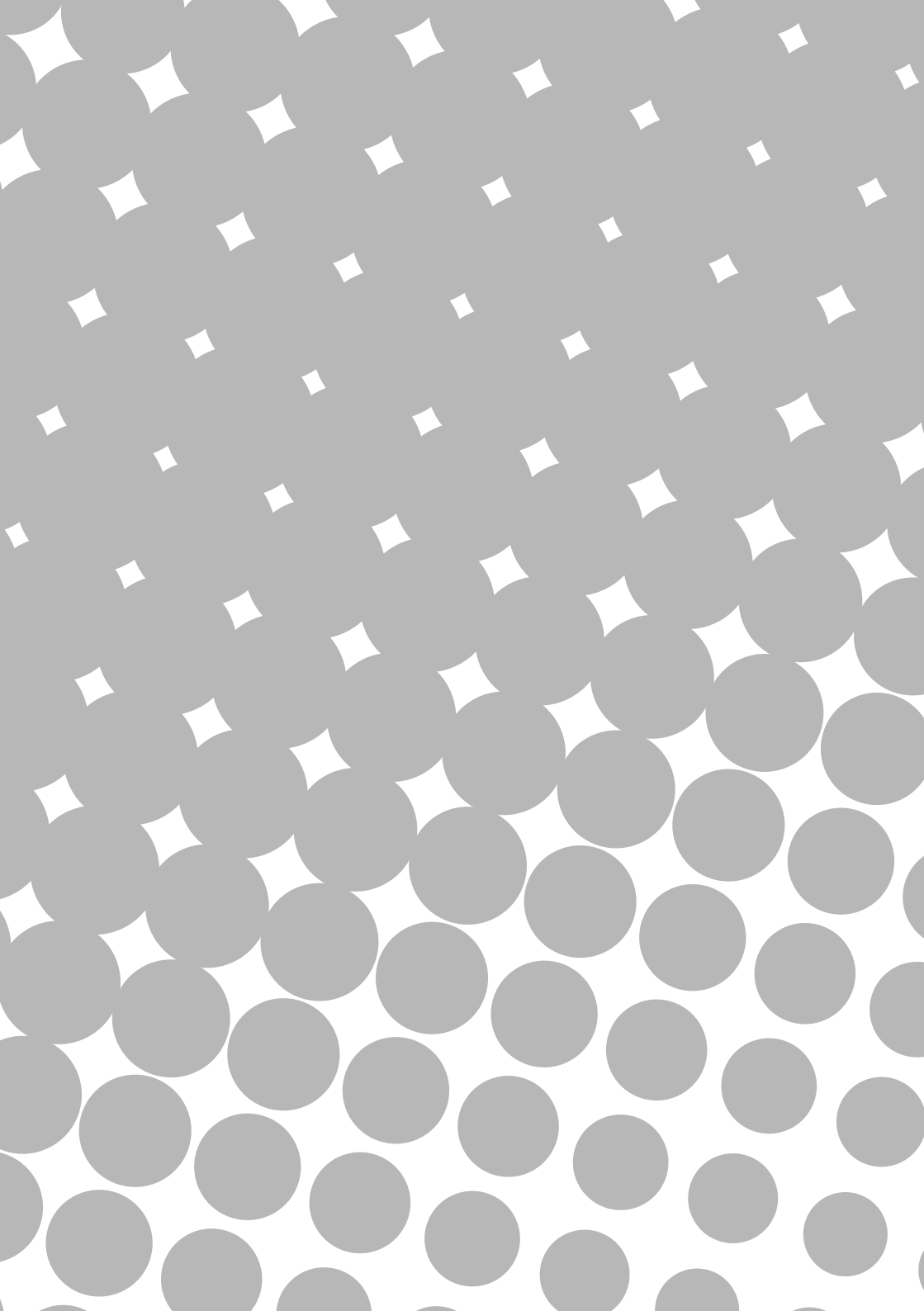
Wie in anderen Institutionen sind in Jugend- und Freizeiteinrichtungen das Ansehen und der Ruf der Einrichtung wesentlich. Das kann dazu führen, dass einem Verdachtsfall nicht mit der nötigen Entschlossenheit nachgegangen wird. Ansprechpersonen innerhalb der Einrichtung und anonyme Beschwerdemöglichkeiten wie ein Beschwerdebriefkasten stellen sicher, dass Jugendliche und Mitarbeitende ihre Wahrnehmungen, Beschwerden oder Kritik äußern können, ohne persönliche Konsequenzen fürchten zu müssen. Ein internes Beschwerdemanagement sollte durch externe Ombudsstellen ergänzt werden (wie z. B. die Kinder- und Jugendanwaltschaft), die Kindern und Jugendlichen bekannt und zugänglich gemacht werden.

Je besser die genannten Bausteine der Prävention und der Intervention ineinandergreifen, je umfassender Teams und Organisationen sich Wissen, Haltungen und Handlungskompetenzen aneignen, je selbstbestimmter, informierter und aufgeklärter Kinder und Jugendliche sind, desto eher kann dem Anspruch, bestmöglich zum Schutz und zur Sicherheit von Kindern und Jugendlichen beizutragen, entsprochen werden.

Literatur

- Allroggen, Marc & Spröber, Nina & Rau, Thea & Fegert, Jörg M. (2011): Sexuelle Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Ursachen und Folgen. Eine Expertise der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie. Universitätsklinikum Ulm, 2. erweiterte Auflage.
- BMI Bundesministerium für Inneres (2019): Tabellen zur Kriminalstatistik 2018. https://bundeskriminalamt.at/501/Tabellen_Statistik_2018.aspx#pk_01 per 2.12.2019
- boys*culture of care (2019): Unterstützende Lebenswelten gegen sexualisierte Gewalt schaffen. Ein Praxishandbuch für Fachkräfte, die mit JUNGEN* arbeiten. <https://boyscultureofcarede.wordpress.com/handbuch/> per 9.12.2019
- Conen, Marie-Luise (2002): Institutionen und sexueller Missbrauch. In: Bange, Dirk & Körner, Wilhelm (Hg) (2002): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Hogrefe.
- Damrow, Miriam K. (2006): Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention. Weinheim und München: Juventa.
- Döring, Nicola (2011): Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung. In: Zeitschrift für Sexualforschung 2011/24, S. 228–255, Stuttgart/New York: Thieme.
- Enders, Ursula (2012): Grenzen achten: Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. KiWi Paperback.
- Freitag, Tabea (2011): Pornografiekonsum – Risiken und Nebenwirkungen. In: Prä&Pro 2011/13.1
- Hazissa (Hg) (2019): Recht sexy! <https://www.hazissa.at/index.php/willkommen/downloads/jugendbroschuere-recht-sexy/> per 4.12.2019

- Kapella, Olaf & Baierl, Andreas & Rille-Pfeiffer, Christine & Geserick, Christine & Schmidt, Eva-Maria (2011): Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern, Wien. http://www.gewaltinfo.at/uploads/pdf/bmwfj_gewaltpraevalenz-2011.pdf per 10.2.2019
- Krahé, Barbara (2011): Pornografiekonsum, sexuelle Skripts und sexuelle Aggression im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43 (3), S. 133–141, Göttingen: Hogrefe
- Pastötter, Jakob (2008): Sexreport 2008. So lieben die Deutschen. Doku-Serie
- Schrenk, Eva & Seidler, Yvonne (2018): Sexualisierte Gewalt und Prävention. Wissen schützt! Dissertation Karl-Franzens-Universität Graz. <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/2581352> per 12.12.2018
- Statistik Austria (2019): Verurteilungsstatistik 2018. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/kriminalitaet/index.html per 10.12.2019
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit & Hazissa (Hg) (2019): Schutz vor sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit. Leitfaden zur Prävention und Intervention. Graz. <https://www.hazissa.at/index.php/willkommen/downloads/leitfaden-schutz-vor-sexualisierter-gewalt-der-offenen-jugendarbeit-2019/> per 20.11.2019
- UBS Optimus Foundation (Hg) (2012): Sexuelle Übergriffe an Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Formen, Verbreitung, Tatumstände. Zürich <https://beunlimited.org/optimus-studie/index.html> per 20.2.2018



VON DER BEWAHRUNGS- PÄDAGOGIK ZUR BEWÄHRUNGSPÄDAGOGIK

Zum Lernen braucht's Risiko

Dass Kinder und Jugendliche einen (Lern-)Raum benötigen, um sich entwickeln und entfalten zu können, ist im Allgemeinen klar und wird allerorts anerkannt. Es ist die Aufgabe von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Schulen, Vereinen und (beruflichen) Ausbildungsstätten, unsere Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, zu fördern und kompetent zu begleiten, sich zu selbstbewussten Erwachsenen entwickeln zu können. Für alle lernenden Menschen gilt dabei gleichermaßen: Um etwas erlernen zu können, ist es schlichtweg erforderlich, ein gewisses Risiko einzugehen, um in die oft zitierte „Lernzone“ eintreten zu können. Das Risiko, etwas Neues zu erlernen, beinhaltet in der Natur der Sache, dass Neues erst einmal eben etwas Unbekanntes darstellt und die kompetente Handhabung oder Durchführung noch nicht erlernt wurde. Das Neue kann damit

auch (erst mal) misslingen. Somit ist ebenfalls klar, dass jeder Mensch zum Lernen das Risiko des Scheiterns auf sich nehmen muss, wenn (persönliche) Weiterentwicklung gelingen soll. Folglich setzt Lernen voraus, dass wir Menschen mutig genug sind, um das Risiko des Neuen zu wagen. Ohne Mut und Risikofreudigkeit kann Lernen schlichtweg nicht gelingen, und es liegt damit auf der Hand, dass der (selbst-)bewusste Umgang mit Risiko erlernt bzw. von erwachsenen Personen den Kindern und Jugendlichen ein Entwicklungsraum zum Lernen zur Verfügung gestellt werden muss. Insbesondere, wenn wir die Verantwortung wahrnehmen wollen, die zukünftigen Generationen auf ihr eigenes Leben vorzubereiten. Der Mensch braucht somit Risikosituationen für seine Weiterentwicklung. Oder anders ausgedrückt: Wenn nichts geschieht, geschieht auch nichts (Walter Scheel).

Über Risiko und Gefahr, Sicherheit und Unsicherheit

Vielfach wird das Wort „Risiko“ mit dem Wort „Gefahr“ gleichgesetzt, wodurch dessen wichtige differenzierte Bedeutungen übersehen werden. Das „Risiko“ stellt bei einem (un-)gewissen Ereignis (Situation, Handlung etc.) die Möglichkeit von Fehlern bzw. des Scheiterns als seine Konsequenz dar, die jedoch (auch) von der eigenen, persönlichen Entscheidung abhängig und somit durch die handelnde Person selbst beeinflussbar ist. „Gefahr“ beschreibt hingegen die Möglichkeit zukünftiger Schäden oder Nachteile für die jeweilige Person (Leib und Leben), die überwiegend unabhängig vom eigenen Handeln und Entscheiden durch die Umwelt eintreten können. Somit stellen diese beiden Begriffe etwas völlig Unterschiedliches dar, und sie müssen bei einer kompetenten Pädagogik zwingend differenziert betrachtet werden.

Risikoräume zur (Persönlichkeits-)Entwicklung junger Menschen haben demnach von Erwachsenen aufgesucht bzw. gestaltet zu werden,

wobei selbstverständlich die bekannten Gefahren beachtet und bestmöglich ausgeschlossen werden müssen.

Ergänzend soll noch auf eine begriffliche Illusion hingewiesen werden: die Sicherheit. Die Sicherheit wird vielfach stark in den Vordergrund gestellt und führte in den vergangenen Jahrzehnten zusehends zu einer teilweisen (pädagogischen) Handlungsunfähigkeit, da durch die „absolute Sicherheit“ den Kindern und Jugendlichen jeglicher persönlicher Lernraum und das persönliche (Hinein-)Fühlen, Denken und Entscheiden genommen wurden. Und viele von uns kennen trotz umfassender Sicherheitsbestimmungen und normierter Regelwerke zur Umsetzung pädagogischer Maßnahmen Situationen, in denen genau diese Maßnahmen nicht gegriffen haben, da in diesen „klinischen Umwelten“ keine Möglichkeit mehr zum Lernen geboten werden konnte. Sicherheit stellt aus Sicht des Österreichischen Alpenvereins eine Illusion dar, die nicht erzeugt werden kann, da – wie bei den Begriffen „Risiko“ und „Gefahr“ beschrieben wurde – nicht stets alle Einflüsse aus unserer Umwelt berücksichtigt werden können. Wir sprechen hier lieber von einem eigenverantwortlichen Umgang mit der Unsicherheit. Es geht uns eher darum, (jungen) Menschen Verantwortungsbewusstsein für ihr eigenes Handeln und ein Rüstzeug für eine gelungene Entscheidungsfindung zu vermitteln.

Anstiftung zu mehr Mut, um Verantwortung zu ermöglichen

Die den Kindern und Jugendlichen von ihren Eltern, Schulen, teilweise auch von Vereinen und insbesondere beruflichen Ausbildungsstätten tatsächlich zur Verfügung gestellten Entwicklungsspielräume verunmöglichen zu einem hohen Grad genau diesen so wichtigen Entfaltungsraum. Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer stark genormten und geregelten entwickelt. Indirekt und zumeist unbewusst haben wir unseren zukünftigen Generationen

beigebracht, das Risiko zu scheuen, um Fehler zu vermeiden, und so die persönliche Entwicklung von eigenständigen, selbstbewussten und handlungsmotivierten Persönlichkeiten stark eingeschränkt oder fallweise sogar gänzlich verunmöglicht. Doch wie sollen heutige Kinder und Jugendliche als zukünftige Erwachsene auf die vielfältigen Herausforderungen ihres Lebens mit all seinen gesellschaftlichen Herausforderungen souverän, engagiert und schlussendlich erfolgreich reagieren, wenn sie nicht lernen durften, in diesen Situationen zu bestehen? Ein kindliches Leben ohne Erfahrung des kompetenten Umgangs mit riskanten Situationen, die die persönliche Entwicklung förderten, stellt die Weichen für ein unverantwortliches Leben. Es liegt an uns (pädagogisch geschulten) Erwachsenen, Verantwortung zu ermöglichen und Kinder zu ermutigen, zuversichtlich die für sie neuen Situationen (Lernräume bzw. Spielräume) zu erkunden. Damit stellen wir auch sicher, dass zukünftige Erwachsene auf ihnen Unbekanntes kompetent reagieren und sich trauen, auch Verantwortung im Entscheiden und Handeln zu übernehmen.

Herausforderungen stellen und Neugierde fördern

Kinder und Jugendliche benötigen für ihre eigene Entwicklung freie Räume, um sich zu erleben, gefahrlos auszuprobieren und um sich über die dort erlebten Erfahrungen besser kennenzulernen. Die von uns angebotenen Erlebnisse ermöglichen es Kindern und Jugendlichen, selbst die Welt zu erkunden, sie auf eigene Faust auszuprobieren und sich wundern zu dürfen, ob, und wenn ja, wie etwas „funktioniert“ hat – oder eben auch nicht. Wir Pädagoginnen und Pädagogen können diese Lernräume den Kindern und Jugendlichen als „Spielräume“ zur Verfügung stellen und Erlebnisse mit „gesunden“ Risiken anbieten, wobei auf lernfeindliche Sicherheitskulturen weitestgehend verzichtet werden sollte. Wir Erwachsenen tragen die

Verantwortung für die (Persönlichkeits-)Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen. Es ist somit unsere Aufgabe, den jungen Generationen ein Umfeld zu bieten, in dem sie subjektive Herausforderungen (Risikoräume) vorfinden, die objektiv jedoch ungefährlich sind.

Wesentliche Schlüssel zur Bewältigung neuer Situationen und „Problemlösungsaufgaben“ sind seit jeher Kreativität, Kommunikation untereinander und Kooperation. All diese wichtigen und von Natur aus vorhandenen „Kernelemente“ des Menschen sollten von uns geweckt, gefördert und herausgefordert werden. Die natürliche Neugierde von Kindern und Jugendlichen können wir uns hierbei zunutze machen und durch Ermutigung und eine fehlerfreundliche Gesinnung zur Basis für unsere Arbeit machen. Etwas überspitzt formuliert: Wenn wir unsere Kinder und Jugendlichen „gierig auf Neues“ machen und sie dabei unterstützen, ihre Erlebnisse mit den daraus resultierenden Konsequenzen zu verwerten (zu reflektieren), erledigt sich unsere pädagogische Arbeit fast schon von selbst, und das nimmt uns Profis sehr viel ab. Selbstverständlich stellen dabei stets Freiwilligkeit, Partizipation und Reflexion wichtige Grundhaltungen unserer Arbeit dar und fließen in unsere täglich gelebte Arbeitspraxis ein. Kinder und Jugendliche sollten daher:

- sich selbst neugierig Herausforderungen suchen dürfen (müssen).
- selbst mutige Entscheidungen treffen dürfen (müssen).
- mit Unsicherheit umgehen erlernen dürfen (müssen).
- eigene riskante Lernerfahrungen machen dürfen (müssen).

Die größte Herausforderung und gleichzeitig das größte Hindernis sind zumeist wir Erwachsenen selbst. Es ist vielfach unglaublich schwierig, nur in die riskanten Lernfelder hinein zu begleiten und es dann selbst aushalten zu müssen, sich selbst zurückhalten zu müs-

sen und nicht in den kritischen Situationen sofort (voreilig) zu intervenieren, um Lösungsvorschläge einzubringen, „es“ nach den eigenen Vorstellungen zu beeinflussen und alles selbst vorzumachen. Diese Auflistung kann beliebig ergänzt und erweitert werden (siehe dazu auch die Cartoons/Postkarten der Alpenvereinsjugend: „Kinder brauchen Abenteuer“). Es soll an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden, dass es unglaublich stark von der persönlichen Werterhaltung, dem pädagogischen Zugang und der Stärke des eigenen „Nervenkostüms“ abhängig ist, ob diese riskanten Lernräume auch tatsächlich gelingen können. Wir müssen wieder lernen, den Kindern und Jugendlichen etwas zuzutrauen, darauf zu vertrauen, dass sie intelligente und kreative Wesen sind, die auch komplexe und risikobehaftete Situationen selbst meistern können. Es braucht dazu auch mutige erwachsene Begleiter, um sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen aus dem realen und unbeeinflussten Erleben und Erfahren zu entwickeln. Wir müssen dringend und rasch damit aufhören, unsere Kinder und Jugendlichen mit der das Lernen verunmöglichenden „Bewahrungspädagogik“ zu konfrontieren, und ihnen als bewährtes Gegenmodell die „Bewahrungspädagogik“ (Luis Töchterle) gönnen.

20 Jahre Risikopädagogik

Doch wie kann das in der Praxis gelingen? Im Österreichischen Alpenverein beschäftigen wir uns seit über 20 Jahren intensiv und zielgerichtet mit dem Thema Menschen – Berg – Unsicherheit (= Untertitel des Magazins bergundsteigen). Unser Standpunkt wurde bereits 1998 im „Risiko Manifest“ als Positionspapier veröffentlicht und ausgesprochen kontrovers diskutiert. Jetzt, nach über 20 Jahren Erfahrung mit der „Risikopädagogik“ in der Alpenvereinsjugend, können wir selbstbewusst berichten, dass unsere damaligen Ansichten und Meinungen sich bewährt haben. Als Beispiel soll hier das Programm der Alpenvereinsjugend „risk'n'fun“ kurz umschrieben werden. In ei-

nem bis zu vier Levels aufeinander aufbauenden Programm wird für die alpinen (Risiko-)Sportarten Freeride, Mountainbike und Climbing ein Ausbildungskonzept in Hinblick auf einen bewussten Umgang von Kindern und Jugendlichen in Risikosituationen am Berg umgesetzt. Dabei werden die Gruppen stets durch zwei Pädagogen (Bergführer und Trainer) begleitet und hinsichtlich ihrer Hard-Skills (alpine technisches Wissen und Können) und Soft-Skills (Wahrnehmung, Beurteilung, Entscheidung, Kommunikation etc.) geschult. Das „risk'n'fun“-Konzept wird direkt am Berg, z. B. beim Freeriden, durchgeführt. Es ist somit nicht erforderlich, künstlich Lernräume zu schaffen; wir sind schlichtweg in ihnen – dem freien Naturraum – unterwegs und lernen an realen Situationen. Das Themenfeld wird durch eine bewährte Reihung einfach anzuwendender erlebnisorientierter Übungen mit geringstem Vorbereitungs- und Materialeinsatz angereichert. Diese fördern den Erkenntnisgewinn und den kommunikativen Austausch der teilnehmenden Personen enorm. Es wird in realen (riskanten) Situationen gelernt, ohne dass die Jugendlichen Dauervorträge der Pädagoginnen und Pädagogen erdulden müssen. Vielmehr wird dadurch am jeweiligen Kenntnisstand angedockt und durch die Förderung der Neugierde zur Teilnahme angeregt.

Aber auch im Lehrgang Alpinpädagogik (aufZAQ zertifiziert) geht die Alpenvereinsjugend konsequent diesen Weg weiter. Als Aufbau und Vertiefung der klassischen Ausbildung Jugend- bzw. Familiengruppenleiter*in bietet dieser Lehrgang mit Fokus auf die drei Schwerpunkte „Jugendarbeit“, „Kinder und Familien“ und „Inklusion“ an, die erörterten Inhalte zu Risiko, Verantwortung und Persönlichkeitsentwicklung zielgruppenspezifisch und betont erlebnisreich zu erlernen. All diese Angebote werden vereinsoffen angeboten und sind in ihrem modulartigen Aufbau gut mit dem Beruf vereinbar.

Weitere Angebote runden das Angebot ab: Schulprogramme, Familiencamps, Junge Alpinistinnen und Alpinisten, Symposien etc. Fern der Bewerbung unserer Angebote soll aufgezeigt werden, wie vielfältig diese Inhalte umgesetzt werden können. Damit soll Mut

gemacht werden, es ebenfalls zu versuchen, denn wir möchten unsere Erfahrungen gerne mit anderen Vereinen, Eltern und Bildungseinrichtungen teilen. Lasst uns gemeinsam selbst- und eigenständige Kinder und Jugendliche begleiten. Wir haben die Aufgabe, unseren Kindern und Jugendlichen ein Entwicklungsfeld zu gönnen, in dem sie lernen, mit Unsicherheit zu leben, Verantwortung für sich und ihr Handeln zu übernehmen. Lasst uns gemeinsam genau daran arbeiten. Auf ein riskantes Miteinander ;-)!

Zusammenfassender Appell zur Jugendarbeit

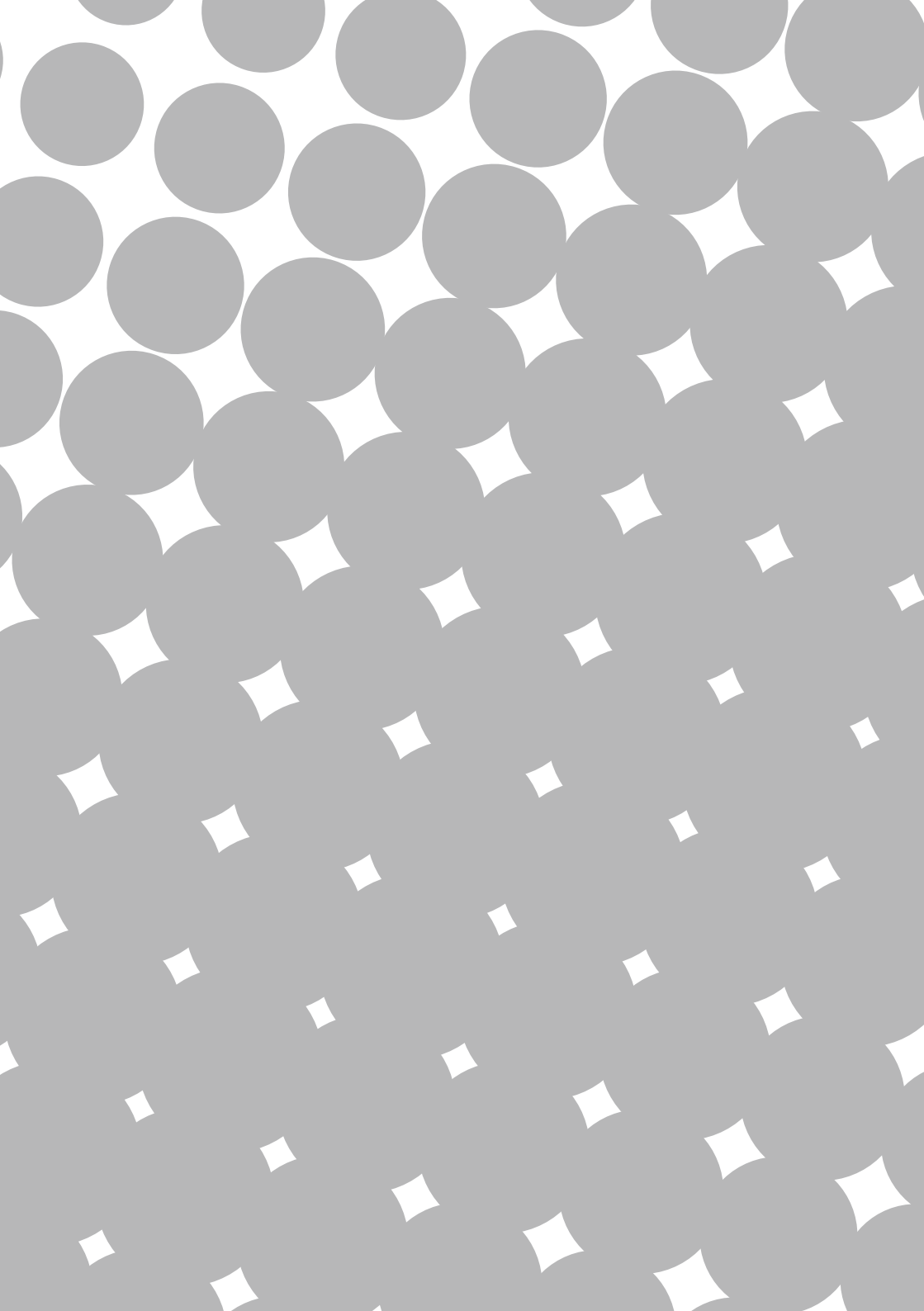
1. Risiko gehört untrennbar zum Leben.
2. Individuelle Risiko-Verantwortung ist ein unverzichtbarer Wert.
3. Der pädagogische Lernraum ist ein ursprünglicher Chancenraum.
4. Lernen bedingt Eigenverantwortung und Risiko-Kompetenz, eine Sicherheitsgarantie verunmöglicht diese.
5. Vermittlerinnen und Vermittler von Risiko-Kompetenz müssen die spezifische Struktur von Risiko-Situationen verstehen, die Grenzen ihrer Beherrschbarkeit anerkennen und ein wirksames Programm zum Kompetenzerwerb anbieten.

Literatur

- Einwanger, Jürgen (Hrsg.) (2007): Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Einwanger, Jürgen (2013): Über die Herausforderung Eigenverantwortung zuzulassen. In Drei D Spezial. Fachmagazin für Jugendarbeit. Österreichische Alpenvereinsjugend. Innsbruck: Eigenverlag, S. 18–21.
- Pramstaller, Matthias (2019): Verantwortung ermöglichen. In Bergauf. Magazin des Österreichischen Alpenvereins. Ausgabe 01.2019. Innsbruck: Eigenverlag, S. 26–29.
- Pramstaller, Matthias (2019): Wenn nichts passiert, passiert auch nichts. In DREI D. Fachmagazin für Jugendarbeit. Österreichische Alpenvereinsjugend. Ausgabe Nr. 2–2019. Innsbruck: Eigenverlag, S. 6–9.

Links

- Alpenvereinsjugend (2018): Cartoons und Postkarten „Kinder brauchen Abenteuer“. Bildmaterial zum Download. URL: <https://www.alpenverein.at/portal/service/presse/2018/jugend-verantwortung.php> (Dezember 2019).
- Larcher, Michael & Renzler, Robert & Töchterle, Luis & Zörer Walter (1998): Risiko Manifest. Internes Positionspapier. Österreichischer Alpenverein. URL: https://www.alpenverein.at/jugend_wAssets/img/verantwortung/downloadbare-pdf/Risiko-Manifest.pdf (Dezember 2019).
- Magazin bergundsteigen. URL: <http://www.bergundsteigen.at> (Dezember 2019).
- Weitere Literaturliste des Österreichischen Alpenvereins. URL: https://www.alpenverein.at/jugend_wAssets/img/verantwortung/downloadbare-pdf/Literaturliste-Themenschwerpunkt-Verantwortung-ermoglichen.pdf (Dezember 2019).



HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE JUGENDARBEIT AUS SOZIAL- RÄUMLICHER PERSPEKTIVE

Aus sozialräumlicher Perspektive eröffnet sich der Blick auf unterschiedliche sozialräumliche Felder und Relationen: Zuallererst macht es einen Unterschied, ob Jugendarbeit in wachsenden Städten, schrumpfenden Regionen oder beispielsweise kleinstädtischen Bezügen betrachtet wird. Die Relation zwischen dem regionalen Bezug zu globalen Entwicklungen und zu gesellschaftlichen Entwicklungen in Bezug auf Jugend ermöglicht, Jugend und Jugendarbeit in diesen sozialräumlichen Wechselverhältnissen gut zu erfassen. Die sozialräumlichen Bezüge stehen im Verhältnis zu den Lebenswelten von Jugendlichen, die sich wiederum unterschiedlich darstellen.

In diesem Beitrag werde ich auf die Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aus einer sozialräumlichen Perspektive blicken. Ausgehend von Wien werde ich mich dabei speziell auf die Jugendarbeit in wachsenden Städten in Mitteleuropa beziehen.

1. Migrationsgesellschaft und Jugend im neoliberalen und rechtsautoritären Kapitalismus

Während früher von Globalisierung gesprochen wurde, rückt der Diskurs über die „Migrationsgesellschaft“ in den Blick (vgl. z. B. Geisen/Ottersbach 2015). Die wachsende Stadt in Mitteleuropa kann nur mit Blick auf europäische und internationale Migration verstanden werden. Die kapitalistische Stadt ist aufgrund einer internationalen Konkurrenz angewiesen auf Migration von günstigen Arbeitsplätzen. Gleichzeitig ist die wachsende Stadt Ort der Kumulation von Kapital und Reichtum. Internationale Konzerne werden ebenso angezogen wie Menschen, die Perspektiven suchen. Die wachsende Stadt verspricht den Zugang zu Arbeitsplätzen oder zumindest ausreichend Reichtum in der Stadt, sodass auch etwas für Menschen „abfällt“, die von Armut betroffen sind (vgl. Sassen 1997).

Gesellschaftlich hat es spätestens seit den 1990er Jahren eine ideologische Verschiebung gegeben. Während Mitteleuropa vor 1990 von der Idee einer sozialen Marktwirtschaft geprägt war, in der starke (paternalistische) sozialstaatliche Sicherungssystemen kapitalistische Anforderungen am Arbeitsmarkt abfedern sollten, sind Jugendliche aktuell mit einer neoliberalen Ideologie konfrontiert (zur Veränderung des europäischen Sozialstaats vgl. z. B. Butterwegge 2014 oder Gawrich 2009). Die Ideologie der Selbstverantwortung, sich durch das Leben zu schlagen, mit den Anforderungen des Bildungssystem mit Blick auf die Inklusion am Arbeitsmarkt, setzt Menschen in dieser neoliberalen Gesellschaft quasi „frei“. Die Rede von der Knappheit und der notwendigen Leistungsbereitschaft sowie guten Ausbildung, die es braucht, um das Leben zu bewältigen, erzeugt großen Druck und Unsicherheit für Jugendliche.

Diese Entwicklung ist für die Jugendarbeit auf unterschiedliche Weise relevant:

1.1. Lebensbewältigung im neoliberalen Kapitalismus

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ist herausgefordert, sich in Bezug auf Herausforderungen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt zu positionieren: Soll sie sich als Teil des Bildungssystems verstehen, das Jugendliche für den Arbeitsmarkt fit macht, also für die kapitalistischen Zumutungen zurichtet? Soll sie Bildungsaufgaben in Ergänzung zur Schule insbesondere für Jugendliche aus „bildungsferneren“ Milieus übernehmen und versuchen, Nachteile auszugleichen? Soll die OKJA Aufgaben einer non- bzw. informellen Bildung übernehmen, die soziale Kompetenzen herausbildet, die für die Bewältigungsaufgaben am Arbeitsmarkt ebenso gebraucht werden? Oder soll sie sich von den Zugriffen und Anforderungen des formalen Bildungssystems distanzieren, um Schutzräume bzw. Inseln innerhalb der rauen neoliberalen Gesellschaft zu bieten, wohin Jugendliche sich zurückziehen können und andere menschliche Werte und Bedürfnisse im Vordergrund stehen sollen (vgl. Böhnisch 2016)?

Diese Herausforderungen im Umgang mit Anforderungen im kapitalistischen System sind für die OKJA nicht neu – die Werteververschiebung von Kooperation und Solidarität zur Konkurrenz hat aber Auswirkung auf die Jugendarbeit, die sich nicht nur in der Frage des Umgangs mit dem Zugriff des Bildungssystems, sondern auch auf die sozialpädagogische Arbeit in einrichtungsbezogener und aufsuchender Jugendarbeit stellt.

1.2. Bewältigungsaufgaben in repressiven Migrationsgesellschaften

Innerhalb einer Migrationsgesellschaft einer wachsenden Stadt stellen sich Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit neu dar. Sie ist mit Jugendlichen und Kindern konfrontiert, die gesellschaftlich ausgeschlossen werden. Die Ausschlüsse werden rechtlich konstruiert (z. B. über den Status von Jugendlichen in Bezug auf den Zugang zum Bildungssystem und Arbeitsmarkt), aber auch durch öffentliche Differenzbildungen. Durch Kulturalisierungen werden vermeintlich in sich geschlossene Kulturgruppen entworfen, die wiederum von diskriminierendem Verhalten, racial profiling und Verdrängung aus öffentlichen Räumen betroffen sind. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist gefordert, mit diesen Konstruktionsprozessen, Ausschlüssen und Diskriminierungen umzugehen. Eine emanzipatorische OKJA muss sich gegen gesellschaftliche Entwicklungen und Trends positionieren, was für die Bildungsarbeit, aber auch für eine antidiskriminierende Jugendarbeit herausfordernd ist. Das betrifft nicht nur medial und politisch betriebene kulturalisierende Konstruktionen, die auf unterschiedliche Jugendgruppen wirken, sondern auch die systematischen Ausschlüsse von Jugendlichen vor allem im Zugang zur Erwerbsarbeit, aber auch zur Wohnversorgung. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit war schon in der Vergangenheit auf Antidiskriminierung und Teilhabe ausgerichtet. Der gesellschaftliche Wertewandel und die systematischeren Ausschlüsse stellen für die OKJA aber neue Aufgaben dar – insbesondere, weil der positiv konnotierte Diversitätsansatz strukturell untergraben wird.

1.3. Bewusstseinsbildung und Lobbyarbeit in autoritären Gesellschaften

Mit der Wendung von einer neoliberalen zu einer diskriminierenden, autoritären und repressiven Gesellschaft stellen sich weitere Herausforderungen für die OKJA. Grundsätze der Lebensweltorientierung werden durch die gesellschaftlichen Verschiebungen konterkariert. Mit der Lebenswelt- und Alltagsorientierung setzte sich seit den 1970er Jahren die Erkenntnis durch, dass die Veränderung von Lebenssituationen nur aus der Lebenswelt möglich sei. Wertschätzung und das Verstehen dieser Alltagswelten sind Ausgangspunkte für Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Lebensweltorientierung hat die Vorstellung einer normativen bürgerlichen Pädagogik abgelöst. Wesentlicher Bezugspunkt für das sozialpädagogische Arbeiten ist die Lebenswelt, weniger sind es gesellschaftliche Anforderungen und Normen. Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit stellt sich in Konsequenz kritisch zu gesellschaftlichen Normvorstellungen. Eine Gesellschaft, die zunehmend auf die Aktivierung der Arbeitskraft, die Repression am Arbeitsmarkt, aber auch in öffentlichen Räumen, setzt, die die Regulation von Menschen durch Verbote neu entdeckt, steht im Widerspruch zur lebensweltorientierten Jugendarbeit. Sie wird selbst mehr dem Druck ausgesetzt, normierend auf Jugendliche einzuwirken. Und sie befindet sich stärker im Widerspruch zu normierenden Vorstellungen in Gesellschaft, Erwachsenenwelten, Verwaltung, Politik und in Massenmedien. Vertretung, Lobbyarbeit sowie Unterstützung der Selbstvertretung von Interessen und Bedürfnissen Jugendlicher stellen größere Aufgaben dar. Sie muss – entgegen gesellschaftlicher Entwicklungen – mehr in Opposition gehen und Bildungsarbeit in Erwachsenenwelten und in der Gesellschaft leisten – eigentlich eine Zumutung für die OKJA.

1.4. Bildungsaufgaben in rechtsorientierten Gesellschaften

Die gesellschaftlichen und politischen Werteverstärkungen, die diskriminierendes, rassistisches und menschenfeindliches Verhalten legitimieren, stellen weitere Herausforderungen dar. Die OKJA ist gefordert, Bildungskontexte herzustellen, die es im Widerspruch zur gesellschaftlichen Legitimierung von Diskriminierungen ermöglichen, Diskriminierungen zu erkennen, zu reflektieren und zu dekonstruieren. Die OKJA ist dabei gleichermaßen mit Jugendlichen konfrontiert, die von Diskriminierungen betroffen sind, wie von Diskriminierungsverhalten, das von Jugendlichen ausgeht. Antidiskriminierendes sozialpädagogisches Handeln bezieht sich dabei sowohl auf die Arbeit in Einrichtungen als auch auf die aufsuchende Arbeit – in alltäglichen Begegnungen sowie strukturierten Ansätzen und Konzepten von Bewusstseins- und Bildungsarbeit. Als Teil dieser Gesellschaft ist die OKJA aber auch ersucht, sich damit selbstreflexiv diskriminierungskritisch auseinanderzusetzen. Weil die OKJA, die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter Teile dieser Gesellschaft sind, sind diese nicht frei von diskriminierenden Praktiken.

Da rechtsextreme Bewegungen und Organisationen die Jugendarbeit als Instrument der Rekrutierung von Jugendlichen erkennen, besteht zudem die dringende Notwendigkeit, sich mit diesen Entwicklungen und Praktiken auseinanderzusetzen. Eine wachsame und intensive Beschäftigung mit diesen Strategien und den Umgangsweisen der OKJA damit ist gefragt (vgl. Grigori/Trebing 2019).

1.5. Kampf um öffentliche und konsumzwangfreie Räume

Die wachsende Stadt übt auf unterschiedlichen Ebenen Druck auf den öffentlichen Raum aus. Zum einen entsteht ein Druck aufgrund der Kommerzialisierung der Stadt. Der öffentliche Raum ist einerseits

ein Ort, über den Gewinne erwirtschaftet werden können, sei es für das Gastgewerbe oder z. B. über Veranstaltungen für die Tourismuswirtschaft. Events und Festivals haben eine Funktion der Attraktivierung von Städten, besonders für den Tourismus. Andererseits ist der öffentliche Raum auch Gegenstand städtischer Aufwertungsprozesse. Die Aufwertung des öffentlichen Raums steht in einem Zusammenhang mit der Aufwertung von Stadtgebieten als Wirtschaftsstandort z. B. für Büros, aber auch für die Wohnungswirtschaft.

Zum anderen vervielfältigen sich in der wachsenden Stadt die Ansprüche an den öffentlichen Raum. Einerseits muss Wohnraum geschaffen werden, andererseits entsteht Druck aufgrund der Nutzung des öffentlichen Raums durch immer mehr Menschen mit diversen Bedürfnissen und Interessen in unterschiedlichen Lebensphasen. Da kann es zu Interessenskonflikten kommen, aber auch zu gezielter Verdrängung von Personengruppen – u. a. durch Verbote, aber auch durch Interventionen etwaiger (Sicherheits-)Dienste. Selbst die aufsuchende Jugendarbeit kann zur verdrängenden Intervention werden, sofern sie den Druck auf Regulierungen in Bezug auf Jugendliche aufnimmt. Eine parteiliche OKJA ist allerdings gefordert, sich dafür einzusetzen, dass Jugendliche den öffentlichen Raum nutzen können. Sie muss sich gegen racial- und social-profiling von Sicherheitsdiensten und der Polizei wenden sowie für eine jugendadäquate Gestaltung des öffentlichen Raums einsetzen (vgl. AG Sozialer Raum der OGSA 2016).

2. Geschlechterkonstruktionen

Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen und die Anerkennung eines dritten Geschlechts stellen Potenziale für die Jugendarbeit dar – sind aber auch herausfordernd. Mit der Erkenntnis, dass Geschlechter gesellschaftlich konstruiert sind und es abseits der Zweigeschlechtlichkeit und der Heteronormati-

vität diverse Geschlechter und Sexualverhalten gibt, ist das Potenzial für eine geschlechterkritische Sozialpädagogik entstanden. Die OKJA befindet sich quasi an einer Schlüsselposition hinsichtlich der Auseinandersetzung von Jugendlichen in Bezug auf die Konstruktion der eigenen Geschlechtsidentität. Im Rahmen der OKJA werden und können Geschlechterkonstruktionen hinterfragt und reflektiert werden (vgl. Bütow/Kahl/Stach 2012). Demgegenüber steht, dass die Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft nur schleppend vorangeht – was sich in der immer noch nicht gleichwertigen Bezahlung zeigt – und von manchen politischen Kräften auch wieder infrage gestellt wird, indem alte Geschlechterklischees bemüht werden (z. B.: „Unser schwachen Frauen müssen von uns Männern geschützt werden.“).

3. Mediatisierung

Die weitgehende Digitalisierung fast aller Lebensbereiche erfasst gleichermaßen die Jugendphase wie die Jugendarbeit (vgl. u. a. Kutscher/Ley/Seelmeyer 2015). Aufgrund der noch relativ neuen Entwicklungen und des laufenden Wandels ergeben sich zahlreiche Fragen, die noch nicht alle beantwortet sind. Das betrifft z. B. die Frage nach der aufsuchenden virtuellen Jugendarbeit. Unbestreitbar ist, dass virtuelle – oder besser „vireale“ – Räume von der Jugendarbeit aufgesucht werden müssen – ganz in der Tradition einer lebensweltorientierten Jugendarbeit. Sensible Fragen dabei sind, wie mit einer Pädagogisierung virealer Räume durch eine virtuelle Jugendarbeit umgegangen werden kann. Aber auch die Frage nach der Bildungsarbeit in virtuellen Räumen stellt sich – angesichts des Ressourcenaufwands in der virtuellen Jugendarbeit. Dass die OKJA Bildungsaufgaben in virtuellen Räumen hat, ist offensichtlich. Interessant erscheint die Frage nach der sog. kritischen „Medienkompetenz“: Hier könnte die These vertreten werden, dass Jugendliche und Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter gegenseitig voneinander lernen könnten. Medienkom-

petenzen und Erfahrungen Jugendlicher könnten als Ausgangspunkte und Ressourcen für eine Reflexion über vireale Räume verstanden werden.

4. Lebenswelt als Ausgangspunkt für Aneignung

Wesentlicher Ausgangspunkt für die OKJA muss bei allen gesellschaftlichen Entwicklungen die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bleiben. Jugendarbeit ist nach wie vor gefordert, sich mit den Lebenswelten auseinanderzusetzen. Sie muss davon geleitet werden, sich damit zu beschäftigen, wie Jugendliche gesellschaftliche Anforderungen, Zumutungen Diskriminierungen und Ausschlüsse in den unterschiedlichen Räumen erleben – im Bildungssystem, am Arbeitsmarkt, mit den Familien, in den öffentlichen und virtuellen Räumen, in ihren sozialen Beziehungen und in Relationen zu Erwachsenenwelten. Die Jugendarbeit muss sich weiterhin dafür interessieren, wie Jugendliche diese Herausforderungen erleben, wie sie damit umgehen, wie sie sich aber auch Räume und Welten aneignen. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung wird die Grundlage für die Unterstützung von Jugendlichen durch die OKJA für weitere emanzipatorische Aneignungsprozesse geschaffen. OKJA wird weiterhin gefordert sein, diese Arbeit im Sinne einer reflexiven Parteilichkeit für die Lebenswelten Jugendlicher zu positionieren.

5. Gesellschaftliche Positionierung der OKJA

Aufgrund der gesellschaftlichen Verschiebungen der Sozialen Arbeit, stärker normierende Aufgaben zu übernehmen, wird die Herausforderung darin liegen, dass die OKJA sich fachlich und organisatorisch so positioniert und strukturiert, dass sie ihren parteilichen, lebensweltorientierten und emanzipatorischen Aufgaben auch nachkommen kann. Dies verlangt einerseits eine fachlich argumentierte

Abgrenzung des Zugriffs auf die Jugendarbeit, wenn es um Normierungsaufgaben geht – egal, ob um Arbeitsmarktzurichtung oder Normierung von Verhalten in öffentlichen Räumen. Diesen Zugriffen muss aber nicht nur fachlich argumentativ begegnet werden, sondern auch anhand einer Sicherstellung von fachlicher Autonomie durch die Konstruktion der Organisation von Jugendarbeit.

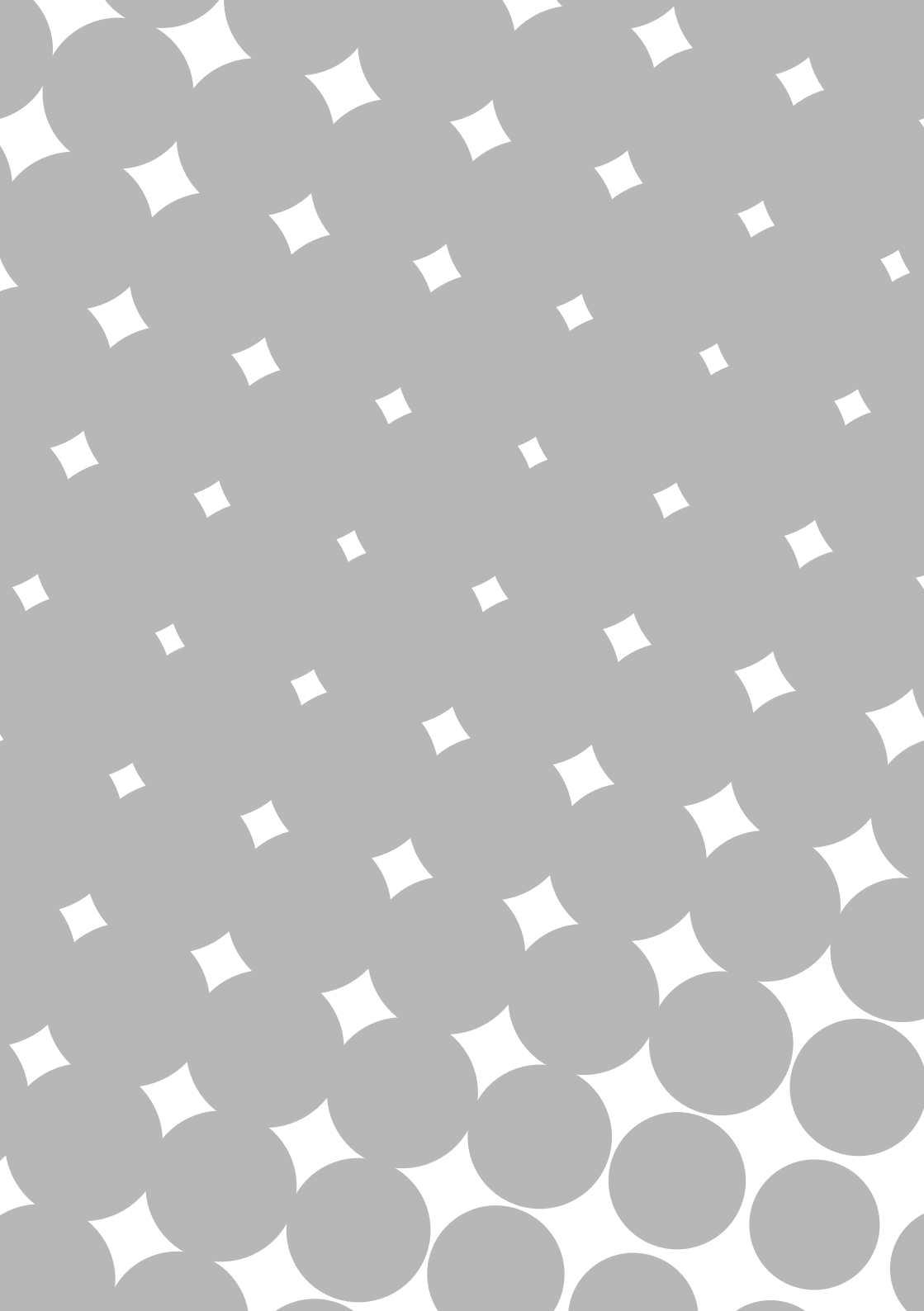
Zur gesellschaftlichen Anerkennung der OKJA gehört überdies die Absicherung der professionellen Rahmenbedingungen. Dazu zählen sowohl die finanzielle Absicherung der Organisationen der OKJA als auch eine angemessene Entlohnung innerhalb der OKJA. Diese ist angesichts der fachlich nicht zu argumentierenden Einstufungsstrukturen innerhalb des Kollektivvertrags der „Sozialwirtschaft Österreich“ (SWÖ), aber auch aufgrund der relativ geringen Löhne im Sozialbereich, derzeit nur sehr eingeschränkt gegeben. Die Bedeutung der OKJA für die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Jugendlichen muss öffentlich stärker ins Bewusstsein treten und anerkannt werden.

6. Schluss

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist gefordert, mit gesellschaftlichen Verschiebungen und Entwicklungen umzugehen. Es besteht die Herausforderung, die gesellschaftlichen Entwicklungen zunächst in den Blick zu bekommen und Widersprüche dieser Entwicklungen zu fachlichen Positionen einer lebensweltorientierten und emanzipatorischen OKJA zu erkennen und reflektieren zu können, um daraufhin Konsequenzen für die Organisation, die Konzeption und das professionelle Handeln der OKJA abzuleiten.

Literatur

- AG Sozialer Raum der OGSA (2016): Soziale Arbeit und öffentlicher Raum in der Stadt. Positionspapier der AG „Sozialer Raum“ der OGSA. Online unter: www.ogsa.at/ags/sozialer-raum [30.01.20]
- Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung: Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim: Basel: Beltz Juventa
- Bütow, Birgit; Kahl, Ramona; Stach Anna (Hrsg.) (2012): Körper, Geschlecht, Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen. Wiesbaden: Springer VS
- Butterwegge, Christoph (2014): Krise und Zukunft des Sozialstaates. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gawrich, Andrea (2009): Sozialer Staat – Soziale Gesellschaft? Stand und Perspektiven Deutscher und Europäischer Wohlfahrtsstaatlichkeit. Opladen [u. a.]: Budrich 2009
- Geisen, Thomas; Ottersbach, Markus (Hg.) (2015): Arbeit, Migration und Soziale Arbeit: Prozesse Der Marginalisierung in Modernen Arbeitsgesellschaften. Wiesbaden: Springer VS
- Grigori, Eva; Trebing, Jerome (2019): Jugend an die Macht – Zugriffe neurechter Bewegungen auf die Jugendarbeit am Beispiel der Gruppen „Identitärer Bewegung und „KontraKultur“. In: Boehnke, Lukas; Thran, Malte; Wunderwald, Jacob (Hg.): Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kutscher, Nadia; Thomas, Ley; Udo, Seelmeyer (2015): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Sassen, Saskia (1997): Metropolen des Weltmarkts: Die neue Rolle der Global Cities. 2. Aufl. ed. 1997. Frankfurt, Main [u. a.]: Campus-Verlag



AUFWACHSEN HEUTE, BILDUNG UND DIE POTENZIALE DER KINDER- UND JUGENDARBEIT

Der Beitrag folgt einer schlichten inhaltlichen Komposition. Nach einer von den biografischen Sichtweisen von jüngeren Erwachsenen auf ihre Jugendzeit ausgehenden Charakterisierung von Jugend (1), einer Erinnerung, dass die Kinder- und Jugendarbeit ein Feld darstellt, das Kindern und Jugendlichen Bildungsräume eröffnen kann (2), werden Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit (3) beschrieben, und abschließend wird die Kinder- und Jugendarbeit als eigenständiger Bildungsort diskutiert (4).¹

1 Der Beitrag basiert partiell auf einem von den Autoren verfassten und in einer Broschüre der Jugendorganisation „Die Falken“ unter dem Titel „Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit – Bildung und Lernen unter veränderten Bedingungen“ im Jahr 2019 publizierten Beitrag.

1 Aufwachsen als Gestaltungen von Selbstbehauptung und -optimierung

Im Kontrast zu den in Panoramastudien vorgetragenen Lagebeschreibungen zum Zustand der Jugend (vgl. Shell Deutschland 2015; Calmbach et al. 2016) schließen die vorliegenden Überlegungen an die Tradition einer auf die Gesamtkomposition von Jugend orientierten Biografieforschung an. Damit wird intendiert, Jugend im „Prozess der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen“ (Zinnecker 1986, S. 99) zu beschreiben. Diese Perspektive bietet sich an, weil Studien anregen, davon auszugehen, dass die Formen jugendlicher Identitätsentwicklung inzwischen hybride Züge andeuten, auch weil die jugendlichen Selbstvergewisserungen und -verortungen strukturell über transnationale Erfahrungen zusätzlich angereichert oder gar gebrochen werden (vgl. Fürstenau und Niedrig 2007) und noch undurchsichtiger erscheinen, wenn internet- und handygestützte, digitale Präsentations- und Kommunikationspraktiken einbezogen werden.

Ausgehend von der Annahme, die Herausbildung von Selbstbildern und die Wahrnehmungen der sozialen Umwelt seien miteinander verwoben (vgl. u. a. Thole 2010), sind die jugendlichen Verortungen über die Suche nach den sozialen Orientierungsmustern und den Bildern vom Ich in der sozialen Welt geprägt. Anders als in den zumeist zitierten Studien, die über einzelne Stimmungsabfragen eine Generation kreieren und alle Jugendlichen dieser Konstruktion zuordnen – gegenwärtig der Generation Z –, versucht ein über biografische Daten fundierter Blick zu erkunden, wie Jugendliche sich in der Welt verorten.

Resümierend wurde in einer älteren Jugendstudie beispielsweise festgehalten, dass Selbstbehauptung für die Jugendlichen der 1980er Jahre eine prägnante, wenngleich keineswegs durchgängig anzutreffende Orientierung darzustellen schien. Die darin eingewobene Relationie-

nung von Ich und Gesellschaft war bestimmt durch eine defensive, „gegen das Gesellschaftliche gerichtete Selbstverwirklichungsabsicht“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, Bd. 1, S. 190f.). Der Weg durch die Jugendbiografie, zumindest diese Tatsache schien sicher, war für Jugendliche eine schwierige, holprige Tour – für viele sogar eine Tortur –, auch weil sie sich mit dem dynamischen „Abschleifen traditioneller Sozialformen“ (Ziehe 1994, S. 259) konfrontiert sahen und die darüber gegebenen Herausforderungen zu kompensieren hatten.

Jugendlichen scheinen spätestens seit den 1980er Jahren kaum noch bindende und verlässliche Sicherheiten zur Verfügung zu stehen, auf die sie ritualisiert zur Bewältigung von Alltagsrisiken zurückgreifen können. Die bis dato gesellschaftlich und in den Milieus bereitgehaltenen, ritualisierten sozialen Korsette, die unhinterfragt soziale Beziehungen und Orientierungen herstellten, liegen nicht mehr vor. Dieser, über vielfältige empirische Studien abgesicherte Erkenntnisstand prägte den Blick auf Jugendliche und Jugendgenerationen bis zu den 2000er Jahren, und er prägt den Blick auf Jugend partiell bis in die Gegenwart. Mehr oder weniger deutlich grundieren die so gewonnenen theoretischen Sichtweisen auf Jugend und Jugendliche die gegenwärtige, biografisch orientierte Jugendforschung (vgl. King und Koller 2007; Rose 2013; Wischmann 2010; Kleiner 2015).

In einer noch laufenden Studie präsentieren die jüngeren Erwachsenen ihre Wege durch die Jugendzeit als Prozesse der Angleichung respektive Anpassung an dem von ihnen als gesellschaftlich „normal“ identifizierten Entwurf von Jugend sowie als weitgehend krisen- und bewältigungsproblemfreie Gestaltung der Jugendphase.² Herausfor-

2 Bezug genommen wird auf ein laufendes, als Studienprojekt an der Universität Kassel angesiedeltes Forschungsvorhaben. Im Rahmen der noch laufenden Studie werden ältere Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 26 Jahren interviewt. In diesem Beitrag wird auf Basis der Rekonstruktion respektive codierenden Sichtung von 16 Interviews argumentiert. Zudem liegt

derungsvolle, tendenziell auch Krisen und Verunsicherungen hervorrufoende Lebensereignisse werden zwar in den Erzählungen nicht ausgeblendet, jedoch keineswegs dramatisiert und zentral platziert oder als Erleben von Ohnmacht, als problematische, mit Zukunftsängsten durchzogene Leidenserlebnisse der Hilflosigkeit und Beschämung erinnert. Lebensereignisse, die Verlaufskurven (vgl. Schütze 1999) andeuten, also Ereignisse, die sie möglicherweise nicht selbstmächtig zu gestalten vermochten, wie etwa außerfamiliale Unterbringungen im Rahmen sozialpädagogischer Hilfen zur Erziehung, werden in den Narrationen zwar nicht ausgeblendet, jedoch als selbstgestaltete Lebensphasen erzählt. Auffallend ist zudem, dass die erzählenden Protagonistinnen und Protagonisten in den vorliegenden Interviews familialen Konstellationen und insbesondere Freundschaftsbeziehungen und -netzwerken weitgehend keine durchgehend hohe Bedeutsamkeit zuweisen. Typischen, mit der Jugendzeit verbundenen Phänomenen – extensiv Musik hören, sich mit Freundinnen und Freunden entspannen, die Suche nach einer Selbst- und Weltdeutungen tragenden kulturellästhetischen Orientierung, Absetzungen von familialen Vorgaben und Normen oder das Suchen und Finden erster Liebesbeziehungen – wird keine exklusive, die Jugendzeit prägende Bedeutung zugewiesen. Im Kern präsentieren die interviewten Jugendlichen in ihren biografischen Erzählungen konsistente, krisenfreie, zukunfts offene, mit sich selbst zufriedene Identitätskonstruktionen. Im Kontrast zu den Befunden der 1980er Jahre, wo vergleichbare Positionierungen als gegengesellschaftliche Selbstverwirklichungskonstruktionen entworfen wurden (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, Bd. 1, S. 190f.), werden Entwicklung und Gestaltung von Selbstbehauptung allerdings als ein Anpassungsprozess ohne gegengesellschaftliche Attitüden gekennzeichnet. Sensibel, ohne re-

ein Interview mit einem 14-jährigen Jugendlichen vor. Die sich auf dieses Projekt beziehenden Ausführungen in diesem Beitrag leiten sich von gemeinsam mit Lukas Schildknecht publizierten Überlegungen ab (vgl. Thole und Schildknecht 2020).

flexive Vergewisserungen und orientiert auf „Machbarkeit“ (vgl. Ziehe 1985) scheinen die befragten Jugendlichen darauf bedacht, ihre Selbstrepräsentationen nicht als gegenkulturelle, normabweichende Wege durch die Jugendzeit, sondern als konventionelle und normkompatible, aber zugleich als selbstbestimmte Gestaltungen und Realisierungen eines „Normalentwurfs von Jugend“ erscheinen zu lassen.

Die interviewten älteren Jugendlichen werfen einen von hoher Deskriptivität geprägten Blick auf ihre Jugendzeit und skizzieren diese als Bewältigung einer Lebensphase. In ihren Narrationen präsentieren sie ihre Jugendzeit als „erfolgreich“ bestanden und optimal gestaltet, die sie jedoch zugleich, so deuten die Rekonstruktionen ebenfalls an, dennoch nicht gelebt zu haben scheinen. Die befragte junge Erwachsene Eva scheint beispielsweise zu wissen, was soziale Ausgrenzung bedeutet, und in ihrer Erzählung darauf zu achten, sich nicht als ein Subjekt zu entwerfen, das von Krisen betroffen war oder sein könnte. Mit vergleichbarer Intention verweist die befragte Katha auf ihre musikalischen Ambitionen als ein Handeln „aus sich selbst heraus“ (Ehrenberg 2012), auch um zu betonen, dass sie diejenigen, die sich nicht kreativ betätigen, „ziemlich gruselig“ findet. Als ob sie um die Brisanz biografischer Narrationen wüssten, präsentieren beide wie auch die anderen älteren Jugendlichen ihr Bild vom Ich in der Welt als Selbstoptimierungskonstruktionen. Sie stellen sich als ein Ich dar, das die Umwelt und die sozialen Ereignisse der näheren Welt souverän zu bewältigen und autonom zu gestalten vermag. Die Aktivistinnen der *Fridays for Future*-Bewegung – in der öffentlichen Wahrnehmung scheinen jüngere Männer kaum engagiert zu sein –, mögen zunächst diesen anpassungsorientierten Selbstrepräsentationen von Eva und Katha nicht zu entsprechen, artikulieren sie doch Positionen, die mit Welt- und Zukunftsvorstellungen der als hegemonial anzusehenden politischen Milieus nicht durchgehend übereinstimmen. Doch im Kern schimmert auch in dieser Bewegung nur zaghaft ein gegenkultureller Gesellschaftsentwurf durch. Noch wird von den Aktivistinnen und Aktivisten lediglich die von Erwachsenen dominier-

te Politik daran erinnert, Versprechen und Programme prominenter auf der alltagspraktischen politischen Agenda zu platzieren. Im Kern erinnern sie die Parteien der sogenannten „politischen Mitte“ ausschließlich daran, die in den politischen Programmen formulierten Weltoptimierungsversprechen ernst zu nehmen.

Das innerhalb der biografischen Artikulationen identifizierte Konzept der Selbstinszenierung als Erfolgsgeschichte und das rekonstruierte Selbstoptimierungsnarrativ finden eine verblüffende Entsprechung in dem momentan gehypten Genre der autobiografen Bildungsromane. Der Erfolg und die mediale Aufmerksamkeit von Werken wie Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“ (Eribon 2016), James David Vances „Hillbilly-Elegie: Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise“ (Vance 2017) oder aber auch von Ulla Hahns „Wir werden erwartet“ (Hahn 2017) sind auffallend. So kann etwa Eribons Roman „Rückkehr nach Reims“ nicht nur als Entfremdungsgeschichte vom Herkunftsmilieu samt Anpassungsschwierigkeiten an ein intellektuelles Milieu gelesen werden, sondern als eine Erzählung, die, im Einklang mit den hier favorisierten Deutungen, eine Selbstoptimierungskonstruktion entwirft, die Momente des Scheiterns ausklammert oder nivelliert. Erlebnisse des Scheiterns und Beschämungen ausklammernde oder souverän kaschierende Ich-Reflexionen und Selbstverortungen in der sozialen Welt, und darauf weist Sighard Neckel (2008) hin, verschleiern allerdings gesellschaftliche Realitäten. Das Selbst wird zur „Hauptbeschäftigung“, um der angenommenen Herausforderung, „sich selbst zu regieren und aus sich selbst heraus zu handeln“ (Ehrenberg 2012, 300ff.), zumindest narrativ entsprechen zu können. In der Ausformulierung eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) geht es in diesen Selbstthematizierungen und -verortungen in der sozialen Welt nicht mehr um die Darstellung der Praxis, wie die Anforderungen der kapitalistischen Leistungsgesellschaft bewältigt werden können, sondern vornehmlich darum, Leiden an der Gesellschaft zu tarnen, neu zu framen und den erlebten Alltag als gelungene und erfolgreiche Gestaltungen der gelebten Zeit zu kommunizieren.

2 Bildung ist mehr als Schule

Weitgehend durchgesetzt und akzeptiert ist inzwischen die strukturelle Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Feldern des Erwerbs von Bildung. Das Schulsystem, der Bereich der beruflichen und hochschulischen Qualifizierung sowie strukturierte, mit anerkannten Zertifikaten abschließende Weiterbildungen können gemäß dieser Differenzierung dem Feld der formalen Bildung zugeordnet werden. Allerdings ist inzwischen nicht mehr nur der Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern auch sozialer, kultureller und emotional-affektiver Fähigkeiten mit dem Begriff „Bildung“ belegt und scheint zur Legitimation bildungspolitischer Reformen herangezogen zu werden: Obwohl bis heute weder leistungssteigernde Effekte von Ganztagschule noch die Reduktion von Bildungsungleichheiten empirisch belegt werden konnten (vgl. Sauerwein, Thieme und Chiapparini 2019), wird die Ganztagschulreform kaum infrage gestellt. Befunde, Ganztagschule mache Schülerinnen und „Schüler netter, aber nicht besser“ (Himmelrath 2016) – wie in der deutschen Wochenzeitschrift „Spiegel“ zu lesen war –, scheinen bei den gesellschaftlichen und politischen Akteurinnen und Akteuren nicht zu einer grundsätzlichen Revision der Ganztagschulreform zu führen – im Gegensatz zur deutschen G8-Reform, die mittlerweile wieder zurückgenommen wird.

Trotz aller Schwierigkeiten und Infragestellungen mag es der Kinder- und Jugendarbeit in den vergangenen Jahren gelungen sein, den öffentlichen und politischen Forderungen nachzukommen, ihre Bedeutung für die Gestaltung des Aufwachsens unter Beweis zu stellen. Den Befunden beispielsweise der JuArt-Studie (vgl. Thole, Züchner, Stuckert, Müller und Rauschkolb 2017) zufolge werden Teilnehmenden an den Angeboten der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekten Möglichkeiten eröffnet, ihre künstlerischen, personalen sowie sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Die besonderen Arrangements, die Kinder- und Jugendarbeit insgesamt auszeichnet,

sind aus Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen hierfür bedeutsam. Sie beeinflussen die jeweils entwickelten Perspektiven auf die kulturell-ästhetischen Angebote ebenso wie die subjektiven und kollektiven Welt- und Selbstdeutungen. Die befragten Heranwachsenden adressieren die kulturell-ästhetischen Arrangements als Orte non-formaler Bildung beinahe durchgehend als für sie besondere Bildungsräume. In diesen sind sie zwar einerseits mit gewissen Strukturierungen und organisationalen Rahmungen konfrontiert, die Räume eröffnen ihnen andererseits jedoch auch vielfältige, individuelle Gestaltungsmöglichkeiten und bieten Freiheitspotenziale, die sie als starken Kontrast zum schulischen Kontext erleben. Diese für sie als jugendkunstschulspezifisch wahrgenommenen Eigenschaften ermöglichen es den an Projekten der Kinder- und Jugendarbeit Teilnehmenden, ihr außerschulisches Engagement mit ihren Alltagsgestaltungen, Lebenswelten und peerbezogenen Praktiken zu harmonisieren sowie davon ausgehend Motivation für die Teilnahme an diesen Angeboten und ihr weiteres soziales und kulturelles Engagement zu entwickeln.

3 Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit

Wenngleich wünschenswerte und vergleichbare empirische Daten für andere Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit noch nicht umfangreich vorliegen, verweisen die referierten Befunde darauf, dass die Kinder- und Jugendarbeit mittels ihrer Arrangements ein Bildungsfeld konstituiert, das Kinder und Jugendliche nutzen, um ihre Selbst- und Weltdeutungen sowie ihre Fähigkeiten, soziale Beziehungen zu gestalten, nachhaltig qualifiziert. Konkret bedeutet dies für die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker, Kinder und Jugendliche an der Auswahl der Themen zu beteiligen, ihnen den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu ermöglichen, anerkennend jugendliches Handeln zu kommentieren, Beschämungen zu vermeiden, Möglichkeiten anzubieten, Dinge auszuprobieren und die eigene Identität zu erproben. Die Kinder- und Jugendarbeit offeriert Heranwachsen-

den alltagsnahe Möglichkeiten, Erlebnisse in Bildungserfahrungen zu transformieren und neue Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungsfähigkeiten zu erwerben. Die über die Kinder- und Jugendarbeit initiierten Bildungsprozesse ermöglichen und stützen demnach die Realisation

- „kultureller Bildung“, sie tragen also dazu bei, das kulturelle Erbe einer Gesellschaft generationell zu sichern,
- „sozialer Bildung“ und Integration sowie darüber hinaus von Prozessen des gesellschaftlichen Zusammenhalts mittels politischer Bildung und Demokratie-Lernen und
- von Sozialisation als „Identitätsbildung“; sie initiieren demnach Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung über subjektives oder selbstreflexives Lernen.

Im Rahmen der außerschulischen Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche werden Bildungsszenarien bereitgestellt, für die Heranwachsende in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen keine oder keine ausreichende affektive, zuneigende Unterstützung sowie Anerkennung erfahren oder auf die sie beispielsweise zur Bewältigung von Risiken und Krisen zurückgreifen können.

Innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit, so der pädagogische Anspruch, sollen die Kinder und Jugendlichen ihre Lebensbewältigungs- und Lebensgestaltungsformen neu modellieren und aktivieren. Zudem werden Bildungsanlässe angeboten, die dazu anregen, die subjektiven Selbstreflexionsfähigkeiten wie auch die Welterkenntnispotenziale zu fundieren und zu qualifizieren. Ermöglicht wird dies durch die besondere Struktur der Kinder- und Jugendarbeit und die Orchestrierung der pädagogischen Angebote, die keineswegs, wie zuweilen unterstellt, unpädagogisch, chaotisch oder anarchisch sind. Der pädagogische Alltag der Kinder- und Jugendarbeit gestaltet sich optimal nach drei klaren curricularen Prämissen (vgl. Cloos, Köngeter, Müller und Thole 2009).

- Erstens gehen die Pädagoginnen und Pädagogen situativ äußerst sparsam mit Interventionen um und nehmen nicht jede Situation zum Anlass für Transformations- und Modulationsversuche in Richtung einer pädagogischen Rahmung ihres sozialen Handelns (Sparsamkeitsregel).
- Zweitens nehmen sie aktiv am Geschehen teil. Indem die Mitarbeitenden zeigen, dass sie Spaß an den mit den Kindern und Jugendlichen durchgeführten Aktivitäten haben, können sie nachdrücklich dazu animieren, an den Angeboten, Maßnahmen und Projekten teilzunehmen (Mitmachregel).
- Gleichwohl achten sie auf ihre wahrnehmbare, aktive Präsenz im Feld und ihre Erkennbarkeit als Pädagoginnen und Pädagogen. Sie nehmen Stellung zu den Äußerungen, Bewertungen und Handlungen, erinnern an gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen, vereinbarte Regeln und entwickelte Rituale, wodurch sie sich als Personen mit bestimmten Haltungen erkennbar machen (Sichtbarkeitsregel).

Wird diesen empirisch gewonnenen Regeln gefolgt, besteht die professionelle Herausforderung in der Kinder- und Jugendarbeit für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin, pädagogische Kinder- und Jugendarbeit als „Andere/anderer unter Gleichen“ verantwortlich zu gestalten.

Dass die Kinder- und Jugendarbeit nicht durchgängig die Würdigung erfährt, die ihr aufgrund ihrer Leistungen und Wirkungen zukommen sollte, hat sicherlich auch mit den Veränderungen der schulischen Angebote zu tun, insbesondere mit den veränderten pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte. Diese übernehmen verstärkt sozialpädagogische Aufgaben, kümmern sich um „ihre“ Schülerinnen und Schüler und bauen emotionale Beziehungen zu diesen auf. Schulen befinden sich in einem Transformationsprozess, infolge dessen sozialpädagogische Perspektiven an Einfluss gewinnen (vgl. Reh, Fritzsche, Idel und Rabenstein 2015). Diese Sozialpädagogisierung

von Schule führt jedoch paradoxerweise nicht zu einem Anstieg an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit in der Schule. Ferner befinden sich viele Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in einem Veränderungsprozess. Oftmals sollen sozialpädagogische Angebote den Schulerfolg mit absichern – Stichwort „Hausaufgabenbetreuung“ –, und der schulische Kontext prägt die Beziehungsstruktur zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiterinnen und -arbeitern, sodass Jugendliche eher an schulisch geprägten Rollenzuschreibungen festhalten. Ebenfalls unterlaufen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit an Ganztagschulen oftmals das Prinzip der Freiwilligkeit. Problematisch ist dies, da die Aneignung von Fähigkeiten meist an eine freiwillige Teilnahme gekoppelt ist, wie unter anderen Auswertungen der StEG-Studie zeigen. Es sind allerdings vor allem Jugendliche höherer sozialer Milieus, die freiwillig nicht-unterrichtliche Angebote besuchen (vgl. Sauerwein 2018). Möglicherweise sind die Arrangements der Kinder- und Jugendarbeit an Schulen von den Heranwachsenden gar nicht mehr als solche zu erkennen, weshalb die anfangs beschriebenen genuinen Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit sich nicht entfalten können.

4 Die Eigenständigkeit der Kinder- und Jugendarbeit herausstellen

Von dieser Beobachtung ausgehend lassen sich Möglichkeiten hinsichtlich der Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt sowie einer Kooperation zwischen Schule und der Kinder- und Jugendarbeit ableiten. So ist bekannt, dass Jugendliche aus höheren sozialen Milieus ihre Freizeit bildungsorientiert gestalten (vgl. Walper, Bien und Rauschenbach 2015). Insbesondere die ethnografischen Arbeiten Annette Lareaus (2011) haben eindrücklich gezeigt, wie Mittel- und Oberschichtseltern die nicht-schulische Zeit ihrer Kinder gezielt gestalten und auf diese Weise Bildungsungleichheiten reproduziert werden. Die Kinder- und Jugendarbeit könnte für Kinder und Ju-

gendliche, die aus eher bildungsfernen Schichten kommen, ein Angebot darstellen, um entsprechende Ungleichheiten abzufedern. Dabei sollte die Kinder- und Jugendarbeit selbstbewusst eigene Strukturprinzipien vertreten, insbesondere gegenüber der im Schulsystem erkennbaren Tendenz, sich sozialpädagogisch zu (ver-)kleiden und „soziale Kompetenzen“ als eine bedeutsame, auch zu „lehrende“ Ressource zu entdecken (vgl. Sturzenhecker und Deinet 2018; vgl. auch Thole 2013). Übernimmt die Kinder- und Jugendarbeit allerdings durchgehend schulisch geprägte Prinzipien, wird sie von dieser nicht mehr zu unterscheiden sein und zugleich Wirksamkeit wie Eigenständigkeit einbüßen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive kann eine solche Schlussfolgerung leicht formuliert werden. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit sind jedoch oftmals schon aus finanziellen Gründen auf Kooperationen mit Schulen angewiesen, stehen untereinander im Wettbewerb und passen sich auch deshalb, um für die Schulen attraktiv zu wirken, den schulischen Prinzipien an. Zugleich erkennen allerdings immer mehr Einrichtungen, dass Kooperationen mit Schulen für die eigene Arbeit negative Folgen haben können, und ziehen sich aus den Kooperationen mit den Schulen zurück, berichten zumindest Vertreterinnen und Vertreter der Praxis. Dabei zeigen aktuelle Befunde, dass Schulen unter einem ähnlichen Zwang stehen: Die Gewinnung von Kooperationspartnerinnen und -partnern wird für Schulen zunehmend zu einem Problem – über 50 % der Schulleitungen an Sekundarschulen (ohne Gymnasium) und Grundschulen monieren dies (vgl. Sauerwein 2018).

Schulen brauchen die Kinder- und Jugendarbeit. Folglich können Jugendarbeiterinnen und -arbeiter deutlicher ihre Prinzipien vertreten und damit herausstellen, dass Kinder- und Jugendarbeit Potenziale bereithält und Kindern und Jugendlichen etwas anbieten kann, das ihre biografischen Wege durch das Leben bereichern und anregen kann sowie Heranwachsende vielleicht auch dabei unterstützt, ihre Selbstoptimierungskonstruktionen kritisch zu hinterfragen.

Literatur

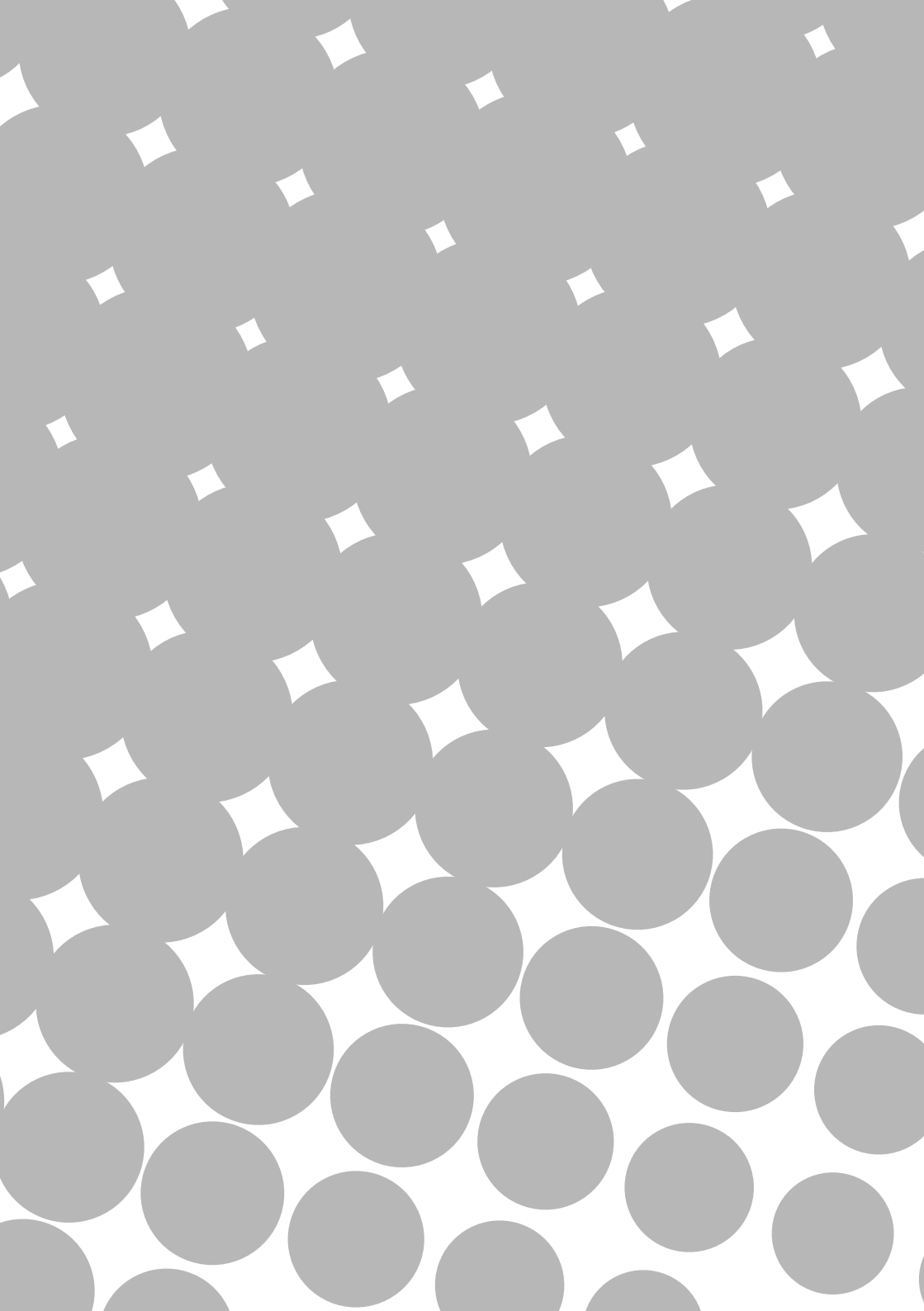
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht, & Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002). Bildung ist mehr als Schule.doc: Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.
- Calmbach, M., et al. (2016). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer.
- Cloos, P., Königeter, S., Müller, B., & Thole, W. (Hrsg.) (2009). Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrenberg, A. (2012). Das Unbehagen in der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2016). Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2007). Hybride Identitäten. Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2(3), 247-262.
- Hahn, U. (2017). Wir werden erwartet. München: DVA.
- Himmelrath, A. (2016). Ganztagschule. Netter ist besser. Online: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/ganztagschule-schueler-sind-netter-nicht-besser-kommentar-a-1087238.html> [Zugriff am 09.01.2020].
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1985). Jugendliche und Erwachsene '85, Generationen im Vergleich / Arbeitsbericht und Dokumentation. Opladen: Leske und Budrich.
- King, V., & Koller, H.-C. (Hrsg.) (2007). Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

- Kleiner, B. (2015). *Subjekt Bildung Heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. ed., with an update a decade later). Berkeley: University of California Press.
- Neckel, S. (2008). *Flucht nach vorn: Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rose, N. (2013). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.
- Sauerwein, M. (2018). *Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen*. *Sozial Extra*, 62(6), 155-158.
- Sauerwein, M. N., Thieme, N. & Chiapparini, E. (2019). *Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung*. *Soziale Passagen*, 15 (1), 81-97.
- Schütze, F. (1999). *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (1999), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 205-237). Wiesbaden: Springer VS.
- Shell Deutschland (Hrsg.) (2015). *Jugend 2015*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München. Online: https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf [Zugriff am 29.04.2019].
- Sturzenhecker, B., & Deinet, U. (2018). *Kinder- und Jugendarbeit*. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693–712). Wiesbaden: Springer VS.

- Thole, W. (2010). Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 727-763). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2013). Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsprojekt: Ein nochmaliges Plädoyer anlässlich der Etablierung ganztägiger Bildungslandschaften. *Deutsche Jugend*, 61(1), 11–16.
- Thole, W., Schildknecht, L. (2020). „ich bin nicht Teil von etwas“ – Biographische Wege von Jugendlichen. Zur Konstruktion von Selbstoptimierungsnarrationen. In K. Bock, N. Pfaff, C. Grunert & W. Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch*. Wiesbaden: VS Springer. (i. E.)
- Thole, W., Züchner, I., Stuckert, M., Müller, R., & Rauschkolb, J. (2017). „... auf jeden Fall anders als Schule und (...) viel entspannter“ – Bildungsprozesse in kulturell-ästhetischen Projekten. Veränderungen von Selbstbildern und soziale Orientierungen von jüngeren Jugendlichen in Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Angeboten. In *Rat für kulturelle Bildung* (Hrsg.), Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung (S. 20-32). Essen: Eigenverlag.
- Vance, J.-D. (2017). *Hillbilly Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise*. Berlin: Ullstein.
- Walper, S., Bien, W., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute: Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziehe, Th. (1985). Vorwärts in die 50er Jahre? Lebensentwürfe Jugendlicher im Spannungsfeld von Postmoderne und Neokonservatismus. In D. Baacke & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Neue Widersprüche*. Weinheim und München: Juventa.

Ziehe, Th. (1994). Jugend, Alltagskultur und Fremdheiten. In O. Negt (Hrsg.), *Die zweite Gesellschaftsreform 27 Plädoyers* (S. 258-275). Göttingen: Steidl.

Zinnecker, J. (1986). Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen* (S. 99–132). Weinheim und München: Juventa.



SYNERGIEN UND KOOPERATIONEN IN DER JUGENDARBEIT

Einleitung

Dem Titel der diesjährigen Wertstatt „jugendarbeit: potenziale und perspektiven“ entsprechend, richtet dieser Beitrag seine Aufmerksamkeit auf Aspekte der interdisziplinären Zusammenarbeit, Kooperation und damit zusammenhängende Potenziale.

Im Praxisfeld der Jugendarbeit sind unterschiedlichste Formen der Kooperation bekannt, und alleine mit der Teilnahme an der Wertstatt erfolgt eine interdisziplinäre Auseinandersetzung im Bereich der Jugendarbeit und Jugendpolitik. Gleichzeitig zeigen aktuelle Erhebungen in der Jugendarbeit in der Steiermark Entwicklungspotenziale hinsichtlich der Kooperation auf kommunaler Ebene auf.

Ein weiterer Aspekt, der zur Bearbeitung dieser Thematik geführt hat, ist das Bestehen zahlreicher Foren zur Vernetzung und Kooperation im Vergleich zu den jeweiligen Zeitbudgets der in der Jugendarbeit Tätigen. Im Sinne einer effektiven und effizienten Jugendarbeit ist es

umso wichtiger, hierbei Prioritäten zu setzen, um dem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen zu können. Kooperation soll, wie bereits der Titel des Beitrags betont, mehr zu Synergien und Ressourcenschonung führen als zu regelmäßig stattfindendem Austausch, der oftmals auch in einer gemeinsamen Leistungsschau endet und nicht in aktives gemeinsames Tun übergeht. Es wird von ständig wandelnden Herausforderungen in den Lebenswelten der Jugendlichen und jungen Menschen gesprochen, weshalb es auch Aufgabe der Jugendarbeit ist, für junge Menschen Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Herausforderungen möglichst klar und gemeinsam bereitzustellen und dabei die Potenziale und Perspektiven der in der Jugendarbeit Tätigen sowie auch der an der Jugend Interessierten im Praxisalltag freizulegen und einzubeziehen.

Als Bezugsrahmen für die weiteren Ausführungen wird zunächst auf zentrale Inhalte der strategischen Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark eingegangen und die Struktur der Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark kurz skizziert. Danach werden anhand ausgewählter Arbeitsbereiche und Kooperationszugänge zentrale Aspekte von Kooperationen näher beleuchtet. In diesem Zusammenhang erfolgt eine exemplarische Vorstellung von Best-Practice-Beispielen und möglichen Kooperationsformen. Abschließend werden To-dos formuliert, die zum Weiterdenken oder Weiterarbeiten im Sinne einer Qualitätsentwicklung anregen sollen.

1. Die strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark – 2017 bis 2022

Die strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark – 2017 bis 2022 (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2017) beruht auf einer umfangreichen Literaturrecherche und Sekundäranalyse vorliegender Materialien zur Kinder- und

Jugendarbeit in der Steiermark sowie leitfadengestützten Interviews mit Expertinnen und Experten, einer Online-Fragebogen-Erhebung, Dialoggruppen, einer Fokusgruppe und Besuchen und Gesprächen vor Ort.

Anhand der Strategie antwortet das Land Steiermark auf politischer Ebene auf die Vielfalt der Möglichkeiten und damit verbundener Wahl- und Gestaltungsfreiheit wie auch zunehmender Herausforderungen einer modernen Gesellschaft, den Weg des Heranwachsens positiv zu bewältigen und mit einer stabilen Ich-Identität ausgestattet den Schritt ins Erwachsensein zu vollziehen. Die Strategie nimmt Bezug auf eine zusätzliche Einflussgröße – die digitale Kommunikation, den virtuellen Raum –, aber auch darauf, dass Agenden der Persönlichkeitsentwicklung zu kurz kommen. Zudem nimmt sie den Bereich der Gleichaltrigen-Gruppe der Peers näher in den Blick, was nicht zuletzt auf den Trend zu mehr Angeboten mit Peers hinweist, worauf in den Praxisbeispielen eingegangen wird. Diese nehmen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung eine wichtige Funktion ein und sind daher ebenfalls als Adressatinnen und Adressaten für die Angebote von Kinder- und Jugendarbeit zu sehen.

Das Land Steiermark forciert mit der Strategie eine Nutzung der Synergien „im Rahmen einer planmäßigen, wissensgeleiteten und zielorientierten Entwicklung der örtlichen und regionalen Angebote für Kinder und Jugendliche“ (ebd., S. 10). Diesbezüglich sind die dazugehörigen Leitlinien in Erinnerung zu rufen, die als Fundament zur Konzipierung von Kooperationen der Kinder- und Jugendarbeit herangezogen werden können:

Zur Bewältigung ihrer Herausforderungen ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche ...

- *„Experimentierfelder & Gestaltungsräume finden und nutzen,*
- *Zugang zu Informationen haben, Informationen bewerten und Entscheidungen treffen können,*

- *etwas riskieren dürfen und Gefahren richtig einschätzen lernen,*
- *ihren eigenen Gedanken kreativen Ausdruck verleihen,*
- *gesellschaftspolitische Prozesse reflektieren und ihre Meinung einbringen,*
- *ihre Talente und Stärken erkennen, weiterentwickeln und für eine geeignete Bildungs- und Berufswahl nutzen,*
- *über Räume und Möglichkeiten verfügen, sich in der Gruppe Gleichaltriger (Peer-Group) oder in Interessensgemeinschaften mit Gleichgesinnten (Cliques, Szenen, Jugendkulturen) für die Realisierung ihrer Interessen und die Abdeckung ihrer Bedürfnisse einzusetzen sowie*
- *Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationsmitteln vorfinden und Anregungen respektive Unterstützung bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer Medienkompetenz und insbesondere ihrer digitalen Kompetenz,*
- *[und Kinder und Jugendliche; Anm.] sollen bei ihrer Berufs- und Bildungswahl bestmöglich unterstützt werden, um einen ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechenden Beruf wählen zu können, der eine eigenständige Existenzsicherung ermöglicht“ (ebd., S. 11).*

Die im Arbeitsbereich Handelnden beschäftigen ähnliche bis idente Zielsetzungen, allerdings mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und damit auch auf Grundlage verschiedener Kompetenzen und Potenziale. Um nun Kooperationen und Synergien im Kontext der genannten Leitlinien bilden zu können, ist ein möglichst umfassendes Netzwerkwissen erforderlich. Ein erster Schritt hierfür ist, die Struktur und bestehende Kooperationen innerhalb eines Bereiches – in diesem Fall der Kinder- und Jugendarbeit – zu kennen. In der Steiermark werden die folgenden Angebots- und Zugangsformen unterschieden:

Regionales Jugendmanagement (RJM): ist in allen sieben steirischen Regionen verankert; dabei sollen

„alle gesellschaftlichen Bereiche einer Region, die Jugend betreffen, erfasst werden sowie die jugendpolitischen Schwerpunktthemen in gemeinsamer Diskussion mit der Politik und Verwaltung, Interessensverbänden, Schulverwaltung, der Jugend(sozial)arbeit und nicht zuletzt Jugendlichen aufgearbeitet werden“ (Amt der Steiermärkischen Landesregierung o. J.).

Ziel ist die Verankerung in den „Strukturen und Entwicklungsleitbildern unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen und deren Mitwirkung und Beteiligung in den Regionen“ (ebd.), um eine Abwanderung zu verhindern und eine Zuwanderung von jungen Menschen zu fördern.

Fachstellen für Kinder- und Jugendarbeit: bieten inhaltliche Orientierung, Lobbying und Fachkompetenz.

Offene Jugendarbeit (OJA): Junge Menschen werden unter anderen in Jugendzentren, -treffs, -cafés und im öffentlichen Raum betreut und/oder begleitet, es werden Möglichkeiten bereitgestellt, und es erfolgt eine Stärkung hinsichtlich der Beteiligung im jeweiligen Sozialraum.

Verbandliche Jugendarbeit (VJA): älteste Form der Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Unter meist klar definierten Werten und Weltanschauungen werden auch hier junge Menschen beim „Erwachsenwerden“ begleitet. Charakteristika für die Verbandliche Jugendarbeit sind ein konstantes Angebot und die Homogenität der Gruppen.

Schulsozialarbeit (SSOA): Der Zugang zu den jungen Menschen erfolgt über Schulen. Es werden Themen behandelt, die nicht im Unterricht bewältigt werden können, möglicherweise aber mit dem Schulerfolg und/oder -besuch zusammenhängen. Schulsozialarbeit soll auch für die Lehrerinnen und Lehrer unterstützend

sein. Die Themen sind grundlegend aber jene, die auch in der Offenen oder Verbandlichen Jugendarbeit bearbeitet werden.

Landesspielberatung: Diese Beratung bezieht sich auf außerberufliches Theater und ist eine Einrichtung der Fachabteilung Gesellschaft, Referat Jugend. Ziel ist es, Hilfestellungen für Proben und Aufführungen bei außerberuflichen Theatern zu bieten.

Die strategische Ausrichtung (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2017, S. 23) verweist im Sinne systematischer Nutzung von Synergieeffekten auf vier zentrale Handlungsbedarfe (hohe Zugangshürden, wenig Kooperation, problematische Übergänge, fehlendes Übergangmanagement) und verfolgt drei strategische Teilziele:

„TrägerInnen- und einrichtungsübergreifende Kommunikation: in Form von regelmäßigem Austausch zwischen Einrichtungen und Angebotsbereichen, der einen verbindlichen Informationsfluss zwischen unterschiedlichen Angebotsbereichen und Umsetzungsebenen verlangt.

Verbindliche Strukturen für die bereichsübergreifend angelegte Kooperation: Der zuvor eingeforderte Austausch bildet die Grundlage für eine entsprechende Kooperation. MitarbeiterInnen wissen übereinander sowie über die jeweiligen Handlungsschwerpunkte Bescheid, was im örtlichen/regionalen Konnex eine Zusammenarbeit wie auch Abstimmung der jeweiligen Angebote und Leistungen fördert. Bereichsübergreifende Kooperation vermeidet kontraproduktive Widersprüche und sichert die Nutzung von Synergien.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Die Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen verändern sich ständig. Bedarfsorientierte Angebote verlangen nach neuen Ansätzen für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit“ (ebd.).

Mit Blick auf die genannten Teilziele tritt der Bedarf eines ganzheitlichen Kinder- und Jugenddiskurses in den Vordergrund. Auf diese Weise können Anliegen und Bedarfe der Adressatinnen und Adres-

saten wahrgenommen und die Potenziale dieser für die Anliegen der Gemeinschaft genutzt werden. Grundlage für diese bereichsübergreifende Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit ist die Bereitstellung örtlicher/regionaler Foren für eine gemeinsame Weiterbildung und Qualifizierung. Entsprechende Foren und Kooperationen sind unter dem Einfluss ressourcen- und sozialräumlicher Angebotsausrichtung teilweise bereits entstanden und werden folgend exemplarisch vorgestellt.

2. Zugänge zur Kooperation und ausgewählte Beispiele

Bereits einfürend wird innerhalb der Strategie deutlich, dass es in der Kinder- und Jugendarbeit der Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen sowie regionaler Gegebenheiten bedarf. Den erwähnten Teilzielen folgend kann grundlegend zwischen zwei Hauptkategorien an Kooperation unterschieden werden – einrichtungsübergreifend im Sinne einer Zusammenschau regionaler Angebote. Dies soll „Doppelgleisigkeiten“ oder eine sogenannte Überfrachtung von Angeboten verhindern und gewinnbringende gegenseitig abgestimmte Arrangements für Jugendliche in ihren Lebenswelten bieten. Der zweite Zugang erfolgt eher in der gemeinsamen Konzipierung von Kooperationen, die auf einer gemeinsamen Zielsetzung basiert oder Themen in interdisziplinärer Zusammenarbeit behandelt.

Zunächst wird der zuvor erwähnten sozialräumlichen Ausrichtung gefolgt, die sich zur Bearbeitung der ersten beiden Teilziele der Strategie anbietet.

Anschließend wird exemplarisch der Bereich Bildung und Arbeitsmarkt als inhaltlicher, zielgerichteter Ausgangspunkt zur Kooperation erörtert, und danach wird das Informations- und Wissensmanagement näher betrachtet, um einer wissensgeleiteten Form der Zusam-

menarbeit Raum zu geben. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, auch diese Art der Strukturierung birgt zu reflektierende Aspekte in sich, könnte allerdings bei der Überprüfung der Effektivität und Effizienz von Kooperationstätigkeiten hilfreich sein.

Netzwerkarbeit im Sozialraum

160

Dieser erste Bereich ist weniger inhaltlich zielgerichtet. Im Zentrum steht eher, innerhalb eines vordefinierten (Sozial-)Raums oder einer Region, jungen Menschen ein aufeinander abgestimmtes Feld an Möglichkeiten unter Nutzung der jeweiligen Talente und Kompetenzen bereitzustellen.

Nach Köck/Arlt (2018, S. 5) verlange eine „prognostizierte Bevölkerungsentwicklung [...] von den steirischen Gemeinden insgesamt neu durchdachte Konzepte für die Ortsentwicklung, um auf veränderte Bedingungen des Zusammenlebens reagieren zu können“. Das Prozessmodell „Qualitätsdialog“ bzw. Prozesse der Angebotsplanung zur Entwicklung von Jugendstrategien in der Region, die von der Kooperationsplattform „blickpunkt.jugend“ – beteiligung.st & Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit – (Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit o. J.) begleitet werden, bieten dazu Anreize und Anknüpfungspunkte, in welcher Form eine entsprechende Dialogkultur etwaiger Partnerinnen und Partner z. B. in einer Gemeinde installiert werden können. Dabei kommen Instrumente der sozialwissenschaftlichen Forschung zum Einsatz, die auch im beruflichen Alltag zur Initiierung von Kooperationen oder Angebotsplanung installiert werden können. Die bisherigen Erhebungen in der Jugendarbeit in der Steiermark lassen den Schluss zu, dass hinsichtlich der systematischen Erfassung der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen sowie von Stakeholdern noch großes Entwicklungspotenzial besteht (vgl. dazu Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit 2019, S. 42).

Ein Instrument, das sich in diesem Zusammenhang bewährt hat, ist beispielsweise die Durchführung von Fokusgruppen mit jungen Menschen in der jeweiligen Region – mit der Konzentration auf die Lebenszufriedenheit, das Freizeitverhalten, Informationsmanagement sowie Mitgestaltung und Mitbestimmung im Gemeindegeschehen. Aber auch mit Stakeholdern haben sich ähnliche Settings bewährt – wie z. B. der „Runde Tisch“, der methodisch ähnlich einer Fokusgruppe anzulegen ist. Es wird damit ein Forum geschaffen, in dessen Rahmen ausgewählte Themen in Abstimmung bearbeitet werden können. Das zeigt auf, dass im Idealfall aus eher offen angelegten Netzwerktreffen Kooperationsprojekte mit inhaltlicher Zielsetzung entstehen können bzw. sollen.

Eine weitere bewährte Möglichkeit, eine Ausgangssituation für eine Zusammenarbeit in der Region zu schaffen oder zu fördern, ist jene der Stadtteil- oder Sozialraumbegehung. Neben der Erkundung des Stadtteils/des Sozialraums mit den Heranwachsenden, um deren Lebenswelt besser kennenzulernen, bedingt eine Begehung mit Schlüsselpersonen und/oder Stakeholdern ein Kennenlernen der Lebenswelten aus dem Blickwinkel der erwachsenen Akteurinnen und Akteure, welche die Nutzungsmöglichkeiten von Freiräumen eröffnen bzw. verschränken. Krisch (2006, S. 92) weist in diesem Zusammenhang beispielsweise darauf hin, dass mehrere Begegnungen mit unterschiedlichen Gruppen „Stück für Stück zu einer komplexeren Wahrnehmung der vielen Wechselwirkungen zwischen Räumen und handelnden Personen des Stadtteils“ (ebd.) führen.

Nach einigen Begehungen entsteht ein komplexes Bild vielfältiger Interpretationen über allgemein bedeutende Orte, Streifräume, „Knotenpunkte“, unterschiedlich genutzte Segmente und/oder gemiedene Orte im Stadtteil/Sozialraum. Unter Berücksichtigung zahlreicher Aussagen kann ein Eindruck der sozialräumlichen Qualitäten der Treffräume in einer Region gewonnen werden (vgl. Krisch 2006,

S. 96). Zusätzliche Befragungen von Schlüsselpersonen, die bereits erwähnten Fokusgruppen oder ein Hinzuziehen von Ergebnissen aus der Nadelmethode respektive der Erhebung durch die Bearbeitung von Zeitbudgets können in eine Sozialraumanalyse einfließen, die gemeinsam zu bearbeitende Aspekte aufzeigen kann. Es handelt sich dabei um ein dialogisches Zusammenbringen und Auswerten von Sozialraum- und Lebensweltanalysen. Gerade in der Steiermark halten entsprechende Prozesse Einzug in die Soziale Arbeit, nicht zuletzt aufgrund der stärkeren Berücksichtigung fallunspezifischer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Umsetzung der Fachkonzepte Case Management und Sozialraumorientierung.

Beispielsweise finden in allen vier Sozialräumen der Landeshauptstadt Graz strukturell festgelegte Vernetzungsplattformen und Foren statt, die auf die genannten Inhalte und Herausforderungen Bezug nehmen. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass diese aus zwei unterschiedlichen Motivationen heraus entstanden sind – zum einen sollte eine Vernetzung aller Akteurinnen und Akteure Sozialer Arbeit im Sozialraum erfolgen, um Bedarfe im jeweiligen Stadtteil systematisch zu identifizieren und in Form interdisziplinärer Zusammenarbeit Möglichkeiten zu schaffen, damit Bürgerinnen und Bürger ein für sich möglichst „gutes“ Leben führen können. Zum anderen kristallisierten sich zunehmend Foren heraus, die zu bestimmten Themen gebildet wurden, um bestehende Angebote zusammenzuführen oder auch neue gemeinsame Projekte zu initiieren.

Als konkretes Beispiel können die Vernetzungen und Kooperationen im Stadtteil EggenLend hervorgehoben werden, da die Autorin sowohl im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe wie auch in ihrer aktuellen Tätigkeit innerhalb der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und nicht zuletzt als Bürgerin des Stadtteils involviert war und ist. Damit wird bereits deutlich, wie bunt und letztlich interdisziplinär sozialraumorientiertes Arbeiten erfolgen kann. Begonnen hat diese Vernetzung mit bewusst organisierten Treffen zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Form des vor

Ort liegenden Jugendzentrums – nicht zuletzt, um sich zu beraten, wie die „gemeinsamen“ Jugendlichen im Stadtteil synergetisch, effektiv und effizient in Kooperation begleitet werden können. Sukzessive wurden Stakeholder des Stadtteils im Verteiler dazu aufgenommen – von Stadtteilbüro bis Stadtlabor, die u. a. im Auftrag des Stadtbauamts vor Ort Beteiligungsformate zu einem großen Bauvorhaben für Anrainerinnen, Anrainer und Stakeholder schafften, und der Schulsozialarbeit der im Stadtteil liegenden Schulen (vgl. dazu auch Oswald 2017, S. 171–175). Nach einer längeren Anlaufphase entwickelten sich verschiedene Projekte, Events und gemeinsam gestaltete Beteiligungsmöglichkeiten für die Menschen vor Ort, die nun nach einigen Jahren sichtlich „Früchte“ tragen. Darunter beispielsweise eine Mädchengruppe, die in enger Zusammenarbeit zwischen Jugendzentrum, Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe angeboten wird und dabei viele der angesprochenen Inhalte aus unterschiedlichsten Perspektiven heraus bearbeitet, oder auch das inzwischen alljährliche Bezirksommerfest, das neben der Einladung für Jung und Alt den jungen Menschen Möglichkeiten bietet, sich im Stadtteil einzubringen, und Kontakte mit Gewerbetreibenden in angenehmer Atmosphäre ermöglicht. Gerade in Hinblick auf Umweltthemen, die bei jungen Menschen zu Recht und glücklicherweise immer mehr Aufmerksamkeit gewinnen, wird diesen vor Ort die Möglichkeit geboten, im Rahmen eines Kooperationsprojekts – GreenLab – aktiv mitzugestalten, indem Bepflanzungen und Informationsveranstaltungen gemeinsam initiiert werden.

Dieses Beispiel zeigt, dass es notwendig ist, auch über den „Tellerrand“ der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Sozialen Arbeit im engeren Sinne hinauszublicken. Demnach sind nicht nur Schlüsselpersonen aus dem eigenen Handlungsfeld einzubeziehen, sondern generell Expertinnen und Experten für den jeweiligen Sozialraum. Dies können Nachbarn sein, Personen, die das Gemeindegesehen mitgestalten, aber auch Gewerbetreibende, Unternehmen und alle für die Infrastruktur junger Menschen relevanten Akteurinnen und Akteure.

In diesem Zusammenhang verweist Pollinger (2009) auf vier Besonderheiten, die in Sozialraumanalysen in ländlicheren Regionen ihrer Ansicht nach zu berücksichtigen seien:

- Nähe von Bewohnerinnen und Bewohnern zu kommunalen Entscheidungsträgerinnen und -trägern ist meist sehr groß → wichtig: Erfassung aller relevanten Akteurinnen und Akteure sowie Einladung zur Mitarbeit.
- Erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit und soziale Kontrolle am Land → von Beginn an größtmögliche Transparenz.
- Kleinräumig strukturierte, aber wenig differenzierte Zivilgesellschaft; d. h. Menschen in Vereinen sind recht einfach zu finden und für aktive Mitarbeit gut erreichbar, allerdings sind gerade diese Personen meist im Mehrfacheinsatz (Feuerwehr, Gemeinderat etc.) → Aufteilung möglicher Aufgaben auf viele verschiedene Akteurinnen und Akteure.
- Nach wie vor höherer Druck, sich entlang der Geschlechterstereotypen zu verhalten → wichtig: gendergerechte Ausrichtung der Zugangs-, Aktivierungs- und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Pollinger 2009).

Bildung und Arbeit

Als zielgerichtetes Kooperationsbeispiel wird das fünfteilige Dialogforum „Leaving no one behind“ vorgestellt, das vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung organisiert wird.

Dazu fand im Juni 2019 der zweite von fünf Multi-Stakeholder-Workshops zum Thema „Umsetzung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (kurz: SDGs) zu ‚Menschenwürdiger Arbeit für junge Menschen‘“ in Graz, Jugendzentrum ECHO, statt.

Das Forum richtet sich an betroffene Jugendliche, Vertreterinnen und Vertreter der öffentlichen Verwaltung auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene, Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Privatwirtschaft und Sozialpartnerinnen und -partner. Ziele bestehen in der „Stärkung der Vernetzung und de[m] Austausch zwischen Stakeholdern zur Umsetzung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals/SDGs)“ (BMASGK/Europäisches Zentrum 2019, S. 1).

Im Jahr 2015 haben die Staats- und Regierungschefinnen und -chefs der 193 Mitgliedsstaaten die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung beschlossen. Die Umsetzung dieser soll mit der Verfolgung der 17 SDGs auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene bewerkstelligt werden. Alle Bundesministerien verfolgen die Verwirklichung in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich (= Mainstreaming-Ansatz). In diesem zweiten WS war, wie erwähnt, das BMASGK Initiator. Die Jugendarbeitsmarktpolitik leistet neben der allgemeinen Bildungspolitik in Österreich mit 935,4 Mio. Euro (2019) einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung der SDGs. In Verbindung mit der seit 2017 geltenden Ausbildungspflicht für alle Jugendlichen, eine weitere Ausbildung nach dem Besuch der Pflichtschule bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres machen zu müssen, wurden neun Koordinierungsstellen („KOST AusBildung bis 18“) in den Bundesländern sowie eine bundesweite Stelle eingerichtet, die als zentrale Anlaufstellen für Informationen rund um die „AusBildung bis 18“ dienen sollen. Darüber hinaus koordinieren sie weitere Maßnahmen zur Unterstützung bei der Berufsfindung und der Aufnahme in Ausbildungsmaßnahmen. Diesbezüglich sind vermutlich insbesondere vom Sozialministeriumsservice initiierte Beratungstätigkeiten im Rahmen des Jugendcoachings oder der Produktionsschulen im Feld der Jugendarbeit bekannt. Des Weiteren ist die Überbetriebliche Lehrausbildung, die vom AMS finanziert wird, anzuführen (vgl. ebd., S. 1f.).

Im Rahmen des Workshops wurde einerseits der aktuelle Stand der Umsetzung erörtert, andererseits die Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Umsetzung von Maßnahmen. So wurde abschließend auch die Frage diskutiert, wie der Austausch und die Vernetzung zwischen den Stakeholdern zur Umsetzung der SDGs bei dem genannten Thema weiter verbessert werden können. Dabei zeigten sich in den verschiedenen Arbeitsgruppen erforderliche Regeln und Rahmenbedingungen der Vernetzung und Kooperation und dass gerade in diesem Themenbereich noch mehr Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden muss, wie Unternehmen, die Wirtschaft, für solche Foren und weitere Kooperationen im Kleinen gewonnen werden können. Das führt gleichzeitig und erneut zum angesprochenen Aspekt der Öffnung nicht nur für benachbarte Arbeitsbereiche bzw. zur Frage der Definition von „Nachbarschaft“.

Informationsplattformen und -servicestellen

Ein weiterer Kooperations- und Vernetzungsbedarf zeigt sich im Bereich des Informationsmanagements. Es gibt zahlreiche Informationsplattformen, die versuchen, jungen Menschen eine Übersicht über die breite Angebotspalette zur Verfügung zu stellen. Dies bedarf nicht nur eines persönlichen Austauschs darüber, was „in der Szene läuft“, sondern auch einer umfassenden Recherche von Möglichkeiten im virtuellen Raum.

In den angeführten Prozessen wird immer auch der Wunsch junger Menschen deutlich, informiert sein zu wollen, um sich letztlich auch beteiligen und teilhaben zu können. Deshalb wird im Folgenden exemplarisch auf Informationsservice- und -fachstellen hingewiesen, mit denen der Steirische Dachverband der Offenen Jugendarbeit eng kooperiert und zusammenarbeitet:

LOGO jugendmanagement: LOGO ist eine Fachstelle, die Informations- und Kommunikationsdienstleistungen aller Art im

Auftrag des Landes Steiermark in vielfacher Form aufbereitet und zur Verfügung stellt. Das Angebot richtet sich an alle steirischen Mädchen und Burschen und ihre relevanten Umwelten sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. LOGO bestärkt Jugendliche auf ihrem Weg zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern, ist kostenfrei und anonym (und unterliegt den Qualitätskriterien der österreichischen Jugendinformationsstellen).

„LOGO bietet junge (aktuelle, zielgruppenspezifische ...) Informationen und Services in den Bereichen Arbeit, Internationales, Gesundheit, Leben von A – Z, Bildung und Freizeit und ist Kommunikationsdienstleister für Jugendliche“ (LOGO jugendmanagement 2019).

167

Jugendwegweiser: Die Plattform www.jugendwegweiser.at wurde im Steirischen Beschäftigungspakt im Rahmen des ESF SP 2 „Schnittstelle Bildung – Arbeitsmarkt“ entwickelt. Verantwortlich für relevante Kernprozesse und die Gesamtsteuerung ist eine Steuergruppe, die eine Kooperation zwischen dem Land Steiermark, Abteilung 6, Fachabteilung Gesellschaft, dem AMS Steiermark, der AK Steiermark (zusätzlich Subvention der Stadt Graz) darstellt. Sie bietet einen Überblick über alle Angebote für Jugendliche im Bereich des Übergangs Bildung/Arbeitsmarkt in der Steiermark.

Hazissa: ist eine Fachstelle zur Prävention sexualisierter Gewalt. Hazissa bietet neben einem Verzeichnis von Anlaufstellen, Einrichtungen, Vereinen und Institutionen für Themen rund um sexualisierte Gewalt, Sexuelle Bildung und Prävention (primär, sekundär, tertiär) auch Social-Media-Plattformen an, auf denen junge Menschen interagieren, reflektieren und sich informieren können. Darunter z. B. www.love-and-respect.org.com/siteDE.

feel-ok.at: ist nach eigenen Worten „ein internetbasiertes Interventionsprogramm für Jugendliche“ unter der österreichweiten Koordination von Styria vitalis. Als „Träger von feel-ok.ch“ fungiert „RADIX – Schweizer Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung und Prävention. feel-ok ist ein Netzwerk, das aus zahlreichen Institutionen in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland besteht. Die Internetplattform bündelt das Fachwissen des institutionellen Netzwerkes und bietet Informationen sowie Dienstleistungen über zahlreiche gesundheits- und gesellschaftsrelevante Themen in Form von Texten, Spielen und Tests an“ (www.feel-ok.at/de_AT/jugendliche/jugendliche.cfm).

Neben den zahlreichen Informationsplattformen, ist ein Trend in Richtung Peersformate zu beobachten. Dies hängt nicht zuletzt mit der verstärkten Nutzung diverser „sozialer Netzwerke“ und Plattformen wie Instagram, Snapchat, Facebook, WhatsApp etc. zusammen. Umso wichtiger erscheint es, hier professionelle Möglichkeiten einer Peersschulung und -begleitung anzubieten bzw. diese als gemeinsame Adressatinnen und Adressaten zu berücksichtigen. Peers nehmen eine wichtige Funktion innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung ein. Gerade unter dem Anspruch der Selbstläufigkeit von Angeboten und der bedarfsorientierten nachhaltigen Hilfestellung für junge Menschen im Übergang stellen sich entsprechende Settings im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit als äußerst beliebt und effektiv heraus. Doch nicht nur im digitalen Bereich werden Peers als Informationsquelle genannt, die jungen Menschen betonen vermehrt, dass für sie das persönliche Gespräch und damit das Generieren von Face-to-Face-Informationen von Freundinnen, Freunden, Kolleginnen, Kollegen, Eltern oder auch Stakeholdern die beliebteste Kommunikationsform darstellt.

Hier könnten weitere Ausführungen näher auf die Kooperation mit jungen Menschen als solches eingehen, doch dies würde den Rahmen

des Beitrags sprengen. Allerdings soll dieser Punkt als Perspektive erwähnt sein.

Kooperation in der Aus- und Weiterbildung

Im Sinnbild der Wertstatt 2019 wird abschließend auf Vernetzung und Kooperation im Aus- und Weiterbildungsbereich eingegangen.

Hierbei können verschiedene Intentionen Ausgangspunkt für eine Zusammenarbeit sein. So besteht ein großer Vorteil hinsichtlich des Austausches mit den Ausbildungsstätten darin, einen Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer zu leisten. Diesbezüglich scheint der Aspekt der gemeinsamen Curricula-Gestaltung bedeutsam. Der aktuell angebotene INJUG-Lehrgang der FH Joanneum wird anlassbezogen besonders hervorgehoben, da hier Vertreterinnen und Vertreter mehrerer Ausbildungsstätten sowie politische Akteurinnen, Akteure und Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis Bedarfe, Ansprüche, Möglichkeiten zur Curriculumsgestaltung diskutierten und ein gemeinsamer Formulierungsprozess zum heute sichtbaren Lehrgang geführt hat (vgl. FH Joanneum Graz o. J.).

Auf dieser Ebene der Kooperationen soll letztlich auch eine der zentralsten Voraussetzungen für jegliche Zusammenarbeit/Kooperation genannt werden: ein wertschätzender Dialog, um gemeinsam noch stärker für eine Zielsetzung eintreten zu können. Zudem brachte der vorgestellte SDG-Workshop das Ergebnis, dass ein Konkurrenzdenken um „meine/n Jugendliche/n & deine/n Jugendliche/n“ oder um „meine Kompetenzen und deine Kompetenzen“ hinderlich ist, wenn es darum geht, gemeinsam für junge Menschen einzutreten.

3. To-dos

Im Folgenden werden wichtige Faktoren für eine „gelingende“ Kooperation und inhaltliche Schwerpunkte genannt, die es gilt, interdisziplinär und bereichsübergreifend zu bearbeiten, wobei bei Bedarf gemeinsame Maßnahmen geplant werden sollten.

170

- Stadt-Land-Aspekte berücksichtigen
- fachliche Kooperation
 - auf Augenhöhe, Wertschätzung
 - Stakeholder, Unternehmen, Geldgeberinnen, Geldgeber, Adressatinnen und Adressaten stärker integrieren
 - Fehlerfreundlichkeit
 - Arbeiten an gemeinsamer Haltung, Menschenbild, Sprache, Ziele
 - Abgrenzung
- strukturierte Kooperation
 - Regeln bzw. Standards in Vernetzungen festlegen
 - Offenheit wahren (Kommen und Gehen), aber Kerngruppe festlegen
 - Regeln bzw. Standards für Kooperationsprojekte festlegen (= Kooperationsvereinbarung)
- eigene Medienkompetenz ausbauen
- in professionelle Peers- und Multiplikatorinnen- bzw. Multiplikatorenbegleitung investieren

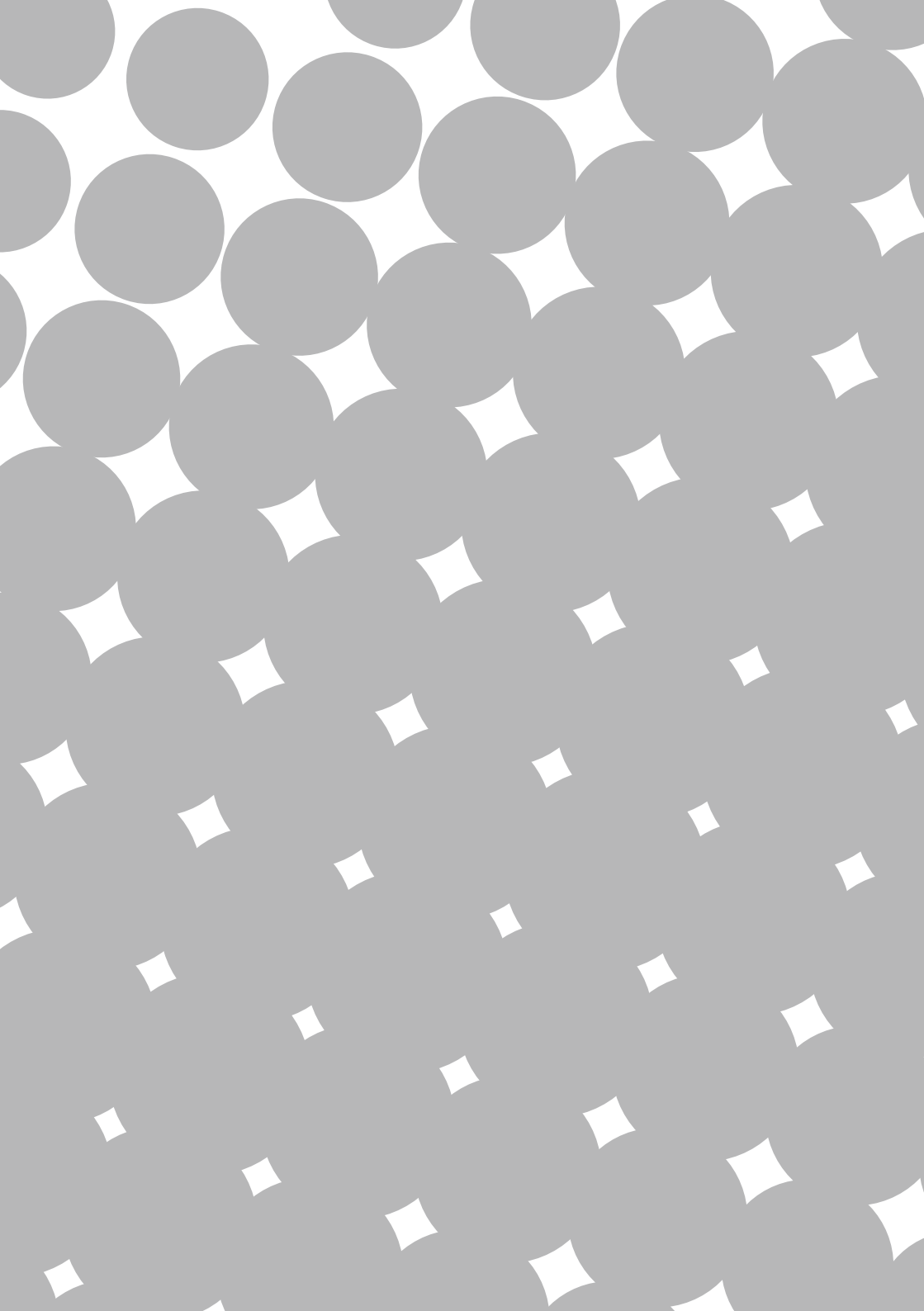
4. Schlussbemerkungen

Kooperation darf letztlich nicht mit dem Austausch oder einer Vernetzung gleichgesetzt werden, weshalb in diesem Beitrag versucht wurde, auf Aspekte der praktischen Umsetzung zu verweisen. Kooperation kann nur Synergien hervorbringen und eine Ressourcenschonung erwirken, wenn Akteurinnen und Akteure sich aktiv einbringen. Dies hängt wiederum maßgeblich damit zusammen und davon ab, welche Anreize zur Kooperation bestehen bzw. ob Akteurinnen und Akteure interessenbedingt einen Nutzen darin sehen. Um sich aktiv zu beteiligen, bedarf es der Involviertheit in einen ganzen Prozess, von der Planung einer gemeinsamen Kooperation bis zur Überprüfung dieser im Sinne der Weiterentwicklung sowie der Freisetzung aller Potenziale der Mitwirkenden – ob es nun um Ressourcen, spezialisiertes Wissen oder auch den Zugang zur Zielgruppe, den jungen Menschen, geht.

Literatur

- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2017): Strategische Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit des Landes Steiermark – 2017–2022. Land Steiermark: Graz.
- Amt der Steiermärkischen Landesregierung (o. J.): Kinder- und Jugendarbeit in der Steiermark. Im WWW unter <http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/ziel/143927699/DE/> [Zugriff: 29.11.2019].
- BMASGK/Europäisches Zentrum (2019): Umsetzung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) zu „Menschenwürdiger Arbeit für junge Menschen“. Arbeitsgrundlage für den Multi-Stakeholder-Workshop am 17. Juni 2019 in Graz.
- Feel.ok.at (2019): Überblick. Im WWW unter https://www.feel-ok.at/de_AT/ueber_feelok/themen/ressourcen/zugang/feelok_stellt_sich_vor/feelok/ueberblick.cfm [Zugriff: 15.04.2019].
- FH Joanneum Graz (o. J.): Akademische Jugend- und Gemeinwesenarbeiterin/Akademischer Jugend- und Gemeinwesenarbeiter. Im WWW unter <https://www.fh-joanneum.at/weiterbildung/akademische-jugend-und-gemeinwesenarbeiterin-akademischer-jugend-und-gemeinwesenarbeiter/> [Zugriff: 29.11.2019].
- Hazissa (2019): Prävention sexualisierter Gewalt. Im WWW unter <https://www.hazissa.at/index.php/willkommen/> [Zugriff: 11.04.2019].
- Jugendwegweiser (2019): Jugendwegweiser. Steps to your Future. Im WWW unter <https://www.jugendwegweiser.at/home/> [Zugriff: 11.04.2019].
- Köck, Daniela/Arlt, Florian (2018): Autonome Jugendräume in der Gemeinde. Ein Leitfaden für die Praxis. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit & Verein beteiligung.st (Hrsg.): Graz.

- Krisch, Richard (2006): Methoden einer sozialräumlichen Lebensweltanalyse. In: Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (Hrsg.): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 87–154.
- LOGO jugendmanagement (2019): Home. Im WWW unter <https://www.logo.at/> [Zugriff: 11.04.2019].
- Netzwerk Berufliche Assistenz (2019): Produktionsschule. Im WWW unter <https://www.neba.at/produktionsschule> [Zugriff: 11.04.2019].
- Oswald, Elisabeth (2017): Jugendliche in der Stadtteilentwicklung. Möglichkeitsräume schaffen und nutzbar machen. In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.): jugendarbeit: lage und zukunft. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik: Graz, S. 171–175.
- Pollinger, Katrin (o. J.): Sozialraumanalysen im ländlichen Raum. Im WWW unter <https://www.partizipation.at/1224.html> [Zugriff: 03.03.2019].
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2019): Die Offene Jugendarbeit in Zahlen. Auswertung der Dokumentationsdatenbank der Offenen Jugendarbeit Steiermark 2018. Erstellt im Auftrag der Abteilung 6 Bildung und Gesellschaft, Fachabteilung Gesellschaft – Referat Jugend: Graz.
- Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (o. J.): Prozessbegleitung. Im WWW unter <http://www.dv-jugend.at/prozessbegleitung/> [Zugriff: 29.11.2019].



OFFENE JUGENDARBEIT FOR FUTURE!?

„So when school started in August this year I sat myself down on the ground outside the Swedish parliament. I school striked for the climate. Some people say that I should be in school instead. Some people say that I should study to become a climate scientist so that I can ‚solve the climate crisis‘. But the climate crisis has already been solved. We already have all facts and solutions. And why should I be studying for a future that soon may be no more, when no one is doing anything to save that future? And what is the point of learning facts when the most important facts clearly mean nothing to our society? Today we use 100 million barrels of oil every single day. There are no politics to change that. There are no rules to keep that oil in the ground. So we can't no longer save the world by playing by the rules. Because the rules have to be changed. So we have not come here to beg the world leaders to care for our future. They have ignored us in the past and they will ignore us again. We have come here to let them know that change is coming whether they like it or not. The people will rise to the challenge. And since our leaders are behaving like children, we will have to take the responsibility they should have taken long ago.“
(Thunberg, 2018, o. S.)

Was die damals erst 15-jährige Greta Thunberg mit ihrem „Skolstrejk för klimatet“, also mit dem „Schulstreik für das Klima“, und ihrem ersten großen öffentlichen Auftreten (siehe das angeführte Zitat) bei UN-Generalsekretär Guterres losgetreten hat, lässt sich zum Zeitpunkt der Abgabe dieses Beitrages im Dezember 2019 für den Autor dieses Beitrages natürlich noch nicht vollständig erahnen. Und voraussichtlich wird sich, geschätzte Leserinnen und Leser, noch ehe dieser Text ab Mai 2020 für Sie zugänglich sein wird, bezüglich der Jugendbewegung „fridays for future“ (kurz: FFF) noch vieles verändern. Was die Ereignisse rund um Thunberg bewirkt haben und was FFF mit der Offenen Jugendarbeit zu tun hat beziehungsweise zu tun haben kann, wird auf den folgenden Seiten aus sozialpädagogischer Sicht erläutert. Hierzu werden aus dem näheren räumlichen (Graz und Graz-Umgebung-Nord) und beruflichen Umfeld (Kolleg für Sozialpädagogik Graz) des Autors einige Projekte, Initiativen und Ausbildungen vorgestellt, in deren Rahmen es bereits Berührungspunkte und intensive Zusammenarbeit zwischen Offener Jugendarbeit und dem Thema „Klima bzw. Nachhaltigkeit“ gibt oder zukünftig geben könnte.

Ein neues jugendliches Selbstbewusstsein?!

Rauschenbach und Züchner (2006) postulierten bereits vor über zehn Jahren folgendes Zukunftsszenario: „Eine Gesellschaft, die keine Zukunftsvisionen, keine Vorstellung vom Besseren mehr hat – und dies ist offenkundig augenblicklich der Fall –, steht in der großen Gefahr, ihre Jugend einfach zu vergessen, sie schlicht aus dem Blick zu verlieren.“ (S. 203)

Wie es Thunberg und die Jugendbewegung FFF zeigen, ist die Zeit einer gewissen Starre, einer Lähmung, einer (Politik-)Verdrossenheit der Jugend vorbei. Sie wird aktuell in eine noch nie da gewesene Mobilisierung von hunderttausenden vor allem jungen Menschen

auf der ganzen Welt umgewandelt. Die Zeit einer kollektiv gefühlten Ohnmacht und Verdrossenheit ist beendet, denn nun gibt es für viele eine neue Vision: gemeinsam das Klima zu retten (vgl. graz.fridaysforfuture.at). Dies belegen auch die Ergebnisse der Umfrage Forsa-Aktuell (2019), wonach in Deutschland 42 % der 18- bis 29-Jährigen die Klimakrise als brennendste Thematik wahrnehmen. Im allgemeinen Bereich aller zu einer Wahl berechtigten Befragten sehen 37 % das Klima- und Umweltthema als den primär anzupackenden Gegenstand.

Bezüglich Politikinteresse nachgefragt, zeigt die Shell Jugendstudie (2019) aus Deutschland, dass sich das politische Interesse von Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren in diesem Jahr weiter stabilisiert (vgl. S. 14). „Als stark [an der Politik; d. Verf.] interessiert bezeichnen sich 8 % der Jugendlichen, und weitere 33 % sehen sich als interessiert. Damit ist das Interesse im Vergleich zu 2015 zwar leicht rückläufig (41 % im Vergleich zu 43 %), aber im längerfristigen zeitlichen Verlauf betrachtet liegt es deutlich über den Ergebnissen der Jahre 2002, 2006 und 2010.“ (S. 14)

Eine Umfrage in Österreich vom Institut für Jugendkulturforschung von Großegger (2019) macht zwar deutlich, dass 27,4 % der Jungwählerinnen und Jungwähler zwischen 16 und 29 Jahren vor Wahlen und am Wahltag Interesse an politischen News haben, dieses sich dann jedoch wieder verringert (vgl. S. 4).

Rose (2005) sah vor 15 Jahren schon das pädagogische Verhältnis – zwar damals eher bezogen auf den Genderdiskurs – auf den Kopf gestellt. Er wies darauf hin, dass es vermehrt die Mädchen und Jungen selbst sind, die den Erwachsenen ihre Lebenswelten ihres „Jugendlich-Seins“ aus ihrer Betroffenen­sicht erklären. Die Aufgabe von (Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen hat sich egalisiert – nach dem Motto „Dialog auf Augenhöhe!“. Insbesondere (Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen sollen hinhören, hinsehen, sich berichten lassen

und sich auf die Beweggründe jugendlicher Expertinnen und Experten einlassen (vgl. S. 156).

Grundsätzlich meint der Begriff des pädagogischen Verhältnisses die zwischenmenschliche Beziehung von Erziehenden gegenüber ihren zu Erziehenden (vgl. Hobmair, 2019, S. 261). Es sollte ein wechselwirkender Bezug gemeint sein, der allerdings in der Vergangenheit – im alten Autoritätsdenken – den Erwachsenen immer als „am längeren Ast sitzend“ mitdachte (vgl. Omer, 2012, o. S.). Aber auch dieses Denken hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert, denn Kinder bestimmen immer mehr das Konsumverhalten ihrer Eltern (vgl. Ostmann, o. S., o. J.) und entscheiden mitunter sogar, welche Parteien die Eltern wählen sollen (vgl. Raab, 2019, o. S.). Letztlich gilt für „Groß und Klein“, so die Klimaexpertin Kromp-Kolb (2019) anlässlich ihres Klimavortrages an der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Wer Klimaschutz haben will, muss ihn auch wählen (vgl. Vortrag: Klimakrise. Eine Krise der Politik?).

Das bestätigte sich bei der Nationalratswahl im September 2019 in Österreich, bei der beispielsweise in Graz die GRÜNEN, die bekanntlich für eine progressive Klimapolitik stehen, bei den Wählerinnen und Wählern unter 30 Jahren im Vergleich zur Nationalratswahl des Jahres 2017 ein Plus von 20 Prozentpunkten erringen konnten und hier nun gleichauf mit der ÖVP bei 27 % der Wählerinnen- und Wählerstimmen liegen (vgl. orf.stories.at). Ein ähnlicher Trend zeichnete sich auch zwei Monate später im November 2019 bei den Wahlen zum Steirischen Landtag in Graz ab, wo es abermals Zuwächse für jene Parteien gab, die beim Wahlkerntema Klimaschutz am glaubwürdigsten in der Bevölkerung wahrgenommen wurden (vgl. wahl19graz.at).

Das „neue Selbstbewusstsein“ von Teilen der Jugend wird – wenn auch aus der Not der Klimakrise heraus – evident, wenn Thunberg, als Vertreterin dieser Jugend, zu den mächtigsten Menschen der Welt spricht und klarmacht, dass sie nicht als Bittstellerin, sondern als

Ansagerin und Fordernde ihre Perspektive bezüglich der Klimakrise vertritt. Zudem artikuliert sie sehr deutlich, was der Klimazustand mit ihr und den vielen Anhängerinnen und Anhängern gefühlsmäßig macht. Beispielsweise befragt sie verantwortliche Politikerinnen und Politiker nach dem Sinn ihres Seins als Teenagerin: „Und warum sollte ich für eine Zukunft studieren, die bald nicht mehr möglich ist, wenn niemand etwas unternimmt, um diese Zukunft zu retten? Und was bringt es, Fakten zu lernen, wenn die wichtigsten Fakten für unsere Gesellschaft eindeutig nichts bedeuten?“ (Thunberg, 2018, o. S.)

Die Fakten, die der Wissenschaft bereits klar sind, betonte Thunberg (2019) bei der Welt-Klima-Konferenz in Madrid abermals und ebenso, dass die Menschen beginnen würden, aufzuwachen, womit sie indirekt auf die FFF-Bewegung(en) hingewiesen hat (vgl. *kleinezeitung.at*). Für viele Jugendliche, aber auch andere Altersgruppen ist Greta Thunberg eine polarisierende Person. Die einen lieben sie, die anderen hassen sie. Für all jene, die sie gut finden, ist Thunberg ein pädagogisches Paradebeispiel an Lernen am Modell (vgl. Hobmair, 2019, S. 204–208) und Selbstwirksamkeit (vgl. ebda, S. 213), denn aus einem simplen Sitzstreik, einer besonderen Form, seine Haltung kundzutun, wurde eine weltweite (Jugend-)Bewegung. Und eben nicht nur eine Jugendbewegung, denn auch „Scientists-“, „Doctors-“, „Teachers-“, „Parents-“, „Religions-“ for-future und andere sind aus dem wöchentlichen Aufbegehren eines jungen Mädchens hervorgegangen und machen für den globalen Klimaschutz mobil.

Was letztlich alle eint, ist der Sinn ihres Tuns. An dieser Stelle taucht – aus sozialpädagogischer Sicht des Autors – ein entscheidender Punkt auf, nämlich dass der tatsächliche Lebenssinn der Familie Thunberg/Ernman jener war, mit größter Wertschätzung, mit Verständnis und mit Echtheit (vgl. Hobmair, 2019, S. 261ff.) die eigene Familie zu retten, da es vor allem Greta so schlecht ergangen sei, dass sie noch vor wenigen Jahren hätte sterben können. Das Leben wieder selbst in die Hand zu nehmen, sich dafür zu entscheiden „das Richtige“ zu tun und die Sinnhaftigkeit im eigenen Leben zu sehen, war ihr Antrieb.

Diese kongruente Haltung ist das Geheimnis des großartigen Erfolgs von Greta Thunberg und ihrer Familie, der in seiner Authentizität bislang seinesgleichen sucht (vgl. Ernman, Ernman, Thunberg & Thunberg, 2019).

Gehen die Offene Jugendarbeit und die Jugendlichen der FFF-Bewegung hinsichtlich der Klientel und thematischen Ausrichtung d'accord?

Das Institut für Protest- und Bewegungsforschung (ipb) in Berlin diskutierte erst kürzlich die Frage, wie „weiß“ die neuen Klimaproteste seien, und untersuchte, wer die Klientel der FFF ist, denn (junge) Menschen mit Migrationshintergrund seien dort sowie in diversen Umweltverbänden unterdurchschnittlich vertreten (vgl. protestinstitut.eu).

Eine weitere ipb-Forschung von August 2019 bezieht sich auf die FFF-Protteste in den Städten Berlin und Bremen. Hier ist zu ersehen, dass im Vergleich zu anderen Demonstrationen in Deutschland (Stuttgart21, Pegida, TTIP u. a.) der Frauenanteil mit fast 60 % recht hoch ist. In der Gruppe der Schülerinnen von 14 bis 19 Jahren lag deren Anteil sogar bei 64,6 %. Insgesamt ist der Demonstrierendenanteil beider Geschlechter bei den 14- bis 25-Jährigen mit 71,8 % am höchsten (vgl. Sommer, Rucht, Haunss, & Zajak, 2019, S. 11f.). Bezüglich Milieu- bzw. Schichteinschätzung der Teilnehmenden wird evident, dass die Schülerinnen, Schüler und Studierenden sich selbst eher zur oberen Mittelschicht zählen, die teilnehmenden Erwachsenen (teilweise Eltern der Jugendlichen) sich jedoch in der unteren Mittelschicht verorten (vgl. ebda, S. 13f.). Nach den Herkunftsländern der Teilnehmenden gefragt ist zu ersehen, dass die weitaus meisten Befragten (97,6 %) in Deutschland geboren sind. Neben den Angaben zum eigenen Geburtsland wurden die Befragten gebeten,

das Geburtsland ihrer Eltern anzugeben. Daraus lässt sich der individuelle Migrationshintergrund rekonstruieren und mit der Gesamtbevölkerung vergleichen. Dabei zeigt sich, dass Personen mit eigener Migrationserfahrung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zwar unterrepräsentiert sind, aber die Gruppe derjenigen, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben, insbesondere in Berlin relativ stark vertreten ist (vgl. ebda, S. 14). Das Fazit daraus ist, dass die FFF-Protteste von jungen deutschen, vorwiegend weiblichen Schülerinnen und Studentinnen angeführt werden.

Hier käme für die Offene Jugendarbeit die Aussage von Galuske (2002) zu tragen, der in Bezug auf die sozialpädagogische Klientel eine Verschiebung von den Randgruppen hin zur Mitte erkennt und die Sozialpädagogik, derer Mittel sich die Offene Jugendarbeit unter anderem bedient, stärker an der Allgemeinheit ausgerichtet sehen möchte (vgl. Heimgartner, 2009, S. 182). Ebenso bekommt Böhnischs (2004) neuer Milieu-Begriff, der darunter offene Prozesse von Sozialisation und Lebensbewältigung subsumiert, hier doppelte Bedeutung (vgl. ebda, S. 57). Lebensbewältigung insofern, da es den Jugendlichen bei den Klima-Demos durchaus bewusst ist, dass es um die Erhaltung eines intakten Planeten geht, der überhaupt erst die Grundlage gibt, „das Leben bewältigen“ zu dürfen, zu können bzw. zu müssen.

Das spiegeln auch die Antworten der ipb-Umfrage wider, wonach die Motive der Teilnehmenden an den FFF-Demos folgende sind: wir wollen eine intakte Zukunft; der Klimawandel gehört gestoppt; die Politik soll uns erhören und ernst nehmen; Klima-Gerechtigkeit; wir machen aufmerksam und setzen durch unser Handeln ein Zeichen (vgl. Sommer et al., 2019, S. 14f.). Hier geht es schlichtweg um den Sinn ihres Lebens und damit um jenen eines gelingenden Lebens.

Darüber hinaus spielt Maslows Bedürfnispyramide eine Rolle, da etliche Bedürfnisse, wie die physiologischen (Hunger, Durst, etc.), die weltweit Teilnehmenden teilweise bereits selbst treffen. Ebenso sehen

viele das Bedürfnis, das eigene Potenzial der Selbstverwirklichung ausleben zu können, bedroht. Zudem stellt die Solidarisierung der unterschiedlichen FFF-Gruppierungen für die Demonstrierenden die Inklinaton zur Zustimmung, Anerkennung, Sicherheit und zum Mit-anderen-verbunden-Sein her (vgl. Bayer & Dangl, 2015, S. 1).

Nach Ansicht des Autors ist die Klientel, obwohl selbst gut organisiert, durchaus eine Zielgruppe der Offenen Jugendarbeit, und gerade in einer gemeinsamen (intensivierten) Zusammenarbeit könnte es für beide Seiten eine Win-win-Situation geben. Wenn hier Potenziale, Ressourcen und Erfahrungen geteilt werden, könnte die Perspektive vergrößert und erweitert werden, die Klimakrise tatsächlich zu bewältigen. Und da die Offene Jugendarbeit sich vielen jugendspezifischen Themen annimmt, ist natürlich der Klimaschutz bzw. die Umweltbildung – gerade jetzt – Thema der Stunde.

Von den Demonstrierenden aus der ipb-Studie (2019) kommen außerdem konkrete Vorschläge für Einzelmaßnahmen hinsichtlich des persönlichen Lebensstils, wie „Fleischkonsum reduzieren“, „weniger Plastik“, „mit Fahrrad fahren“, „Kohleausstieg“ oder „keine Massentierhaltung“, die sie umsetzen wollen (vgl. Sommer, et al., 2019, S. 17). Hier könnte nach Ansicht des Autors die Offene Jugendarbeit durch vermehrte konkrete Angebote eine Lücke füllen bzw. ein Potenzial der Jugendlichen zur Entfaltung bringen.

Projekte, Initiativen und Netzwerke, die eine „Offene Jugendarbeit for future“ bereits hervorbringt bzw. unterstützt

Im Rahmen des Steirischen Dachverbandes der Offene Jugendarbeit wurden bereits etliche Maßnahmen zum Klimaschutz und für ein besseres Umweltbewusstsein realisiert. Dazu zählen beispielsweise die Projekte *klimaaktiv mobil* oder *Offene Jugendarbeit – macht mobil*, in denen es um das Näherbringen der „sanften Mobilität“ geht und

wo für die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit ein Lastenrad angeschafft wurde, das ausgebaut und genutzt werden kann (vgl. dv-jugend.at). Das Projekt *PROST! MAHLZEIT!* beinhaltet diverse Beiträge zu den Themen Ernährung im Jugendalter, Nachhaltigkeit und Regionalität von Produkten, Strategien zur Vermeidung von Lebensmittelverschwendung, Essen im Jugendzentrum, und es bietet zudem eine Sammlung an kreativen Rezeptvorschlägen sowie Tipps und Tricks zur Gestaltung einer Jugendzentrumsbar (vgl. ebda).

Ebenso sind Initiativen von Jugendzentren wie bspw. des *click-in* in Gratwein zu nennen, die in ihren Programmen für Kinder und Jugendliche die Idee der Repair-Cafés aufnehmen und auf den bewussten Umgang mit Konsumgütern und auf Ressourcenschonung setzen. Hier werden Potenziale Jugendlicher freigelegt, Talente entdeckt und zusätzlich sozialpädagogische Ziele erfüllt, wie die Schulung der Fein- und Grobmotorik, Förderung der Konzentrationsfähigkeit, Erarbeitung von Lösungsstrategien und nicht zuletzt das Motto „reparieren statt wegwerfen“ verinnerlicht (vgl. clickin.cc).

Das Jugendcafé *ARENA* in Gratkorn möchte in Zusammenarbeit mit *südwind Steiermark* (vgl. suedwind.at) die Gemeinde fairer gestalten. Von der Problematik, die hinter einer „unfairen“ Banane steckt, bis zu den unfairen Arbeitsbedingungen in der Sportartikelherstellung wurden gemeinsam mit den Jugendlichen bestehende Vorurteile abgebaut, eigene Handlungsweisen reflektiert und globale Zusammenhänge besprochen (vgl. jugendcafe-arena.at). Zudem setzt *ARENA* auf regionales Obst und Gemüse sowie auf Müllvermeidung und Obstsaft, die in Mehrwegbechern ausgeschenkt werden (vgl. ebda).

Neben nachhaltigen Umsetzungsmöglichkeiten und Bewusstseinsbildung in der Kinder- und Jugendarbeit dürfen die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nicht außer Acht gelassen werden. Exemplarisch sei auf den Workshop von Evelyn Rath (visionmuellfrei.at) hingewiesen, der sich mit dem Titel „zero waste events in der Jugendarbeit“ beschäftigt (vgl. landesjugendbeirat.at).

Innerhalb der Ausbildung am Kolleg für Sozialpädagogik (KSP) Graz war der Nachhaltigkeitsgedanke seit jeher ein bedeutendes Anliegen. Seit 22.02.2017 wurde dieser Punkt durch die Teilnahme am ÖKOLOG-Netzwerk zu einer offiziellen Angelegenheit. ÖKOLOG ist das größte Netzwerk für Schule und Umwelt und setzt sich Aufgabenstellungen wie Gesundheitsförderung und gesunde Ernährung, Einsparen von Ressourcen und Reduktion von CO₂-Emissionen, Naturerleben im Schulumfeld etc. (vgl. oekolog.at). Das KSP Graz wirkt im Sinne einer „Öko-Sozialpädagogik“ und kommt unter anderen auch den Forderungen aus Papst Franziskus' „Laudato Si“ nach, indem den Studierenden des Kollegs durch „Öko-Sozialpädagogisch-Ethische“-Stadtrundgänge, „Veggie-Challenges“ bei den Kennenlertagen, Teilnahmen an den „Fleisch- und Autofasten-Aktionen“ und diverse NGO-Vorträge wie bspw. von *südwind Steiermark* etliche Themen zur Nachhaltigkeit nähergebracht werden. Dieses Wissen und die Erfahrungen können die Studierenden ihrerseits persönlich wirken lassen und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an ihre Klientel weitergeben (vgl. sozialpaedagogik.augustinum.at). Mittlerweile sind alle Schulen im Bischöflichen Campus für Bildung und Berufung Augustinum Graz – das Kolleg für Sozialpädagogik, das Bischöfliche Gymnasium, die Praxisvolksschule der Kirchlich Pädagogischen Hochschule und die Hochschule (KPH Graz) selbst – als Vorreiter ÖKOLOG-Schulen, die in diversen Netzwerken den ÖKOLOG-Teams verbunden sind und gemeinsame Projekte mit den Schülerinnen, Schülern und Studierenden erstellen (z. B. Kleidertauschmärkte, Bücherausstellungen zu Literatur mit nachhaltigen Themen, Umfragen zum Fleischkonsum und zum Mobilitätsverhalten, Fahrrad-Check etc.) (vgl. augustinum.at).

Den – hier leider nur exemplarisch, kurz und unvollständig – vorgestellten Projekten, Initiativen und Netzwerken ist gemein, dass wir, die im (sozial-)pädagogischen Bereich tätig sind, überall den nachhaltigen Gedanken in unsere Arbeit einfließen lassen können. Die Jugendbewegung der FFF bietet eine (erneute) Chance einer Inventur

für die Sozialpädagogik und somit auch für die Offene Jugendarbeit. Sie ermöglicht es, unsere bisherigen Vorstellungen von Sozialraum- bzw. Lebensweltorientierung und Diskursivität sowie Partizipation (vgl. Heimgartner, 2009, S. 209) und nicht zuletzt der Kinderrechte in Hinblick auf die drohende Klimakatastrophe neu zu überdenken.

Die Nachhaltigkeitsforscherin Singer-Brodowski (2019) betont, dass die Klimakrise und die damit zusammenhängenden globalen Nachhaltigkeits Herausforderungen von der Menschheit nicht weniger als die Gestaltung einer großen Transformation der Konsum- und Lebensstile, Produktionsmuster und politischen Rahmenbedingungen erfordern. Sie weist darauf hin, dass es gerade vor dem Hintergrund zunehmend sichtbarer Folgen der globalen Erderwärmung darum gehe, nicht nur junge Lernende zu befähigen, mit klimabedingten Emotionen (Ohnmacht, Wut, Trauer, Angst um die eigene Zukunft etc.) umzugehen. Die sozial-ökologischen Transformationsbewegungen (wie FFF), die wiederum selbst vielfältige (und häufig emanzipatorische) Lernumgebungen darstellen und aktiv mitgestaltet werden können, sind sicher ein Themenfeld für die Offene Jugendarbeit (vgl. ius.aau.at).

Daran sind zwei Aussagen anzuschließen, die der Autor innerhalb der ersten beiden Dezemberwochen 2019 in zwei unterschiedlichen Vorträgen gehört hat. Einerseits von der Klimaexpertin Kromp-Kolb (vgl. Vortrag 2019: Klimakrise. Eine Krise der Politik?) und andererseits in Krobaths Vortrag (vgl. Vortrag 2019: Klima) vom Umweltbildungszentrum Steiermark im Universitätslehrgang zum/zur ÖKOLOG-Pädagog/-in (vgl. ubz-stmk.at). Beide geben an, dass sie das, was Greta Thunberg in einem Jahr bewirkt hat, in den letzten 30 Jahren nicht bewegen konnten. Kromp-Kolb fügte hinzu, dass sie sich vieles vor 30 Jahren nicht vorstellen konnte, bspw. für die Kronen Zeitung eine Kolumne zu schreiben – heute mache sie es, weil es die Situation erfordere und die Krone eben ein Medium sei, das an Sonntagen bis zu 3.000.000 Leserinnen und Leser in ganz Österreich erreicht. Dementsprechend sei hieraus ein Zitat gewählt: „[S]ie

[Greta Thunberg, Anm. d. Verf.] hat nicht nur das Thema Klimawandel und die Notwendigkeit zu handeln ins öffentliche Bewusstsein gebracht, sondern sie hat auch vielen jungen Menschen Orientierung und Selbstvertrauen gegeben. Sie interessieren sich wieder für Politik, wollen eingreifen und gestalten. Damit hat sie auch der Demokratie einen ungeheuren Dienst erwiesen.“ (Kromp-Kolb, 2019, S. 16)

Da das „Hoffnung-Geben“ und das „Ermutigen“ zu den Grundprinzipien pädagogischen Handelns gehören (vgl. Hobmair, 2019, S. 277) sei mit Gedanken von Vaclav Havel, die in der Herbstausgabe (2019) der Zeitschrift *DENKEN+GLAUBEN* vom Moralthologen Rosenberger rezitiert wurden, dieser Beitrag zum Abschluss geleitet:

„Hoffnung ist [...] die Fähigkeit, für das Gelingen einer Sache zu arbeiten. Hoffnung ist [...] nicht dasselbe wie Optimismus. Sie ist nicht die Überzeugung, dass etwas klappen wird, sondern die Gewissheit, dass etwas seinen guten Sinn hat – egal, wie es am Ende ausgehen wird. Diese Hoffnung alleine ist es, die uns die Kraft gibt zu leben und immer wieder neues zu wagen, selbst unter Bedingungen, die uns vollkommen hoffnungslos erscheinen.“ (Havel, o. J., zitiert nach Rosenberger, 2019, S. 7)

Anhand der bisherigen Initiativen, Projekte und Aktionen, die die Offene Jugendarbeit in Graz und Graz-Umgebung und sicherlich auch noch in anderen steirischen Gegenden, aber auch österreichweit umsetzt, ist zu ersehen, dass es sehr wohl einen Konnex zu den Themen Klimaschutz und Umweltbildung gibt. Offenkundiger wird dies noch, wenn ein Blick auf das nächste *wertstatt*-Thema geworfen wird. Hier heißt es im Mai 2020 *jugendarbeit: nachhaltig und zukunftsweisend* (vgl. jugendreferat.steiermark.at), und es wird das Prinzip „Hoffnung“ gelebt, wobei auch Mitarbeitende von FFF einen Part bei der Fachtagung übernehmen. Das Potenzial ist vorhanden, die Perspektiven sind gut, also doch: Offene Jugendarbeit for future!

Literatur

- Bayer, M., & Dangel, O. (2015). Bedürfnispyramide nach Maslow. Kompetenzzentrum für Menschenrechtspädagogik der KPH Wien/Krems (Hrsg.). Wien. Abgerufen am 20.11.2019 von https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/mere/wuerde/Maslowsche_Pyramide.pdf
- Ernman, M., Ernman, B., Thunberg G. & Thunberg S. (2019). Szenen aus dem Herzen. Unser Leben für das Klima. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Forsa-Aktuell (2019). Umfrage RTL/n-tv Trendbarometer. Abgerufen am 16.11.2019 von <https://www.presseportal.de/pm/72183/4351716>
- Großegger, B. (2019). „Ich bin vor allem vor Wahlen und am Wahltag an aktuellen politischen News interessiert, nach der Wahl lässt mein Interesse wieder nach ...“ Anlässlich der Nationalratswahl 2019 ein Expert-Flash. Abgerufen am 16.11.2019 von https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Expert-Flash_Wahlen_mobilisieren_Interesse_fuer_Politik_in_den_Medien.pdf
- Heimgartner, A. (2009). Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Hobmair, H. (2019). Pädagogik. Wien: Jugend & Volk.
- Omer, H. (2012). Das Erleben einer neuen Autorität. In: AIS-Jugendservice 10 years after. o. S., Graz.
- Krobath, M. (2019). Klima. Vortrag im Rahmen des Universitätslehrgangs zum/zur ÖKOLOG-Pädagog/-in an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Graz.
- Kromp-Kolb, H. (2019, Oktober 13). Klimakrise. Fragen & Antworten. Warum Greta (gar nicht) so wichtig ist. Kronen Zeitung. Steirerkrone. Graz.
- Kromp-Kolb, H. (2019). Klimakrise. Eine Krise der Politik? Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 10.12.2019. Graz.

- Ostmann, S. (o. J.). Ich will das haben. Wie Kinder das Konsumverhalten ihrer Eltern beeinflussen. Abgerufen am 16.11.2019 von <https://www.urbia.de/magazin/familienleben/politik-und-gesellschaft/wie-kinder-das-konsumverhalten-ihrer-eltern-beeinflussen#absatz-1>
- Raab, Th. (2019, September 27). Wen würdet ihr wählen? diepresse.com, o. S. Abgerufen am 20.12.2019 von <https://www.diepresse.com/5697161/wen-wurdet-ihr-wahlen>
- Rauschenbach, Th. & Züchner, I. (2006). Was ist eigentlich mit der Jugend? Zu „gefühlten“ und gemessenen Lagen der Jugend. In: T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten – Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 199–223). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, L. (2005). Überfressene Kinder – Nachdenklichkeiten zur Ernährungs- und Gesundheitserziehung. In: *Neue Praxis*, 1, S. 19–28.
- Rosenberger, M. (2019). Heiße Zeit. Warum wir eine neue ethische und spirituelle Ausrichtung brauchen. *DENKEN+GLAUBEN* Zeitschrift der Katholischen Hochschulgemeinde für die Grazer Universitäten und Hochschulen. (Heft 193), S. 4–7.
- Shell Jugendstudie (2019). Die 18. Shell Jugendstudie untersucht, wie die Generation der 12- bis 25-Jährigen heute in Deutschland aufwächst: Welche Rolle spielen Familie und Freunde, Schule und Beruf, Digitalisierung und Freizeit. Und ebenfalls: Wie stehen junge Menschen zu Politik, Gesellschaft und Religion? Zusammenfassung. Abgerufen am 16.11.2019 von https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002df-f58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf
- Singer-Brodowski, M. (2019). Zwischen Klima-Ohnmacht, emanzipatorischen Bewegungen und utopischer Praxis. *Transformatives lernen im Kontext einer großen Transformation*. Veranstaltungsfolder für den Vortrag am 23.01.2020 an der Alpen-Adria-Universität in Klagen-

furt. Abgerufen am 20.12.2019 von https://ius.aau.at/wp-content/uploads/2019/10/Singer_final.pdf

Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S., & Zajak S. (2019). Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. ipb-working paper (2). Berlin. Abgerufen am 20.12.2019 von https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf

Thunberg, G. (2018). Greta Thunberg's speech to UN secretary general António Guterres. Auszug der Rede aus dem Englischen. Abgerufen am 16.11.2019 von <https://www.youtube.com/watch?v=F7NEcbPSak4>. Auszug der Rede aus dem Deutschen. Abgerufen am 16.11.2019 von <https://nachhaltig-in-graz.at/2-advent-rede-von-greta-thunberg-vor-der-un-klimakonferenz-in-katowice/>

Links (ohne Namenzuordnungen, alle abgerufen am 20.12.2019):

https://www.kleinezeitung.at/international/5736739/Rede-in-Madrid_Thunberg-beim-Klimagipfel_Die-Menschen-beginnen

<https://graz.fridaysforfuture.at/>

<https://orf.at/stories/3139199/>

<http://wahl19.graz.at/ergebnisse/lt60101.html#>

<https://protestinstitut.eu/bewegungsgespraech-wie-weiss-sind-die-neuen-klimaproteste/>

http://www.dv-jugend.at/tritt_for_speed/

<https://www.jugendcafe-arena.at/projekte/golocal/>

<http://www.landesjugendbeirat.at/2019/05/03/zerowaste/>

Michael Weber

<https://www.suedwind.at/steiermark/>

<https://www.oekolog.at/>

<https://www.sozialpaedagogik.augustinum.at/bildung/projekte/oekolog/oekolog/>

<https://www.augustinum.at/nachhaltigkeit/>

190

<https://www.ubz-stmk.at/veranstaltungen/lehrgaenge-und-schulungen/hochschullehrgang-oekolog-umweltpaedagogik-und-lebensqualitaet/>

<http://www.jugendreferat.steiermark.at/cms/ziel/72458223/DE/>

<http://www.clickin.cc/Fotos-Videos>

<https://www.visionmuellfrei.at/>



AUTORINNEN UND AUTOREN



Foto: M. Großfeller

MARTIN AUFERBAUER, PhD., Professor für Bildungssoziologie und Inklusion an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Projektmitarbeiter und Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens Universität Graz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Inklusive Pädagogik und Strukturen, multiprofessionelle Kooperationen in pädagogischen Feldern. Mitarbeiter im Kernteam des Flüchtlingsprojektes Connect2Learn an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.



Foto: Hill & Knowlton

GUDRUN QUENZEL, Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Jugend, Bildungsarmut, soziale Ungleichheit und Gesundheit. Sie ist seit 2006 im Leitungsteam der deutschen Shell Jugendstudien, Mitautorin der Vorarlberger Jugendstudie „Lebenswelten“ und im Leitungsteam einer für 2020 geplanten Jugendstudie zu Werthaltungen und Lebenswelten von 14- bis 16-Jährigen in Österreich.



Foto: Schmalzer

MARIE-THERESE SAGL, Mag.(FH) Dr.ⁱⁿ, Sozialarbeiterin (FH Joanneum, Graz) und promovierte (Architektur-)Soziologin (KF-Universität, Graz) sowie Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin (SF-Universität, Wien); ursprünglich aus der Praxis der außerschulischen Jugendarbeit und Regionalentwicklung kommend, Forschungs- und Lehraufträge an diversen Hochschulen; nach Station als Studiengangsleitung für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ an der HS Fresenius in München aktuell Lehrgangsführerin für den akademischen Lehrgang „Inklusive Kinder-, Jugend- und Gemeinwesenarbeit“ an der FH Joanneum.



MORITZ SCHWERTHELM, MA, Master of Arts Erziehungs- und Bildungswissenschaft; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft; Mitherausgeber des Handbuchs Offene Kinder- und Jugendarbeit. Arbeitsschwerpunkte: demokratische Partizipation und Demokratiebildung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit; Jugendarbeitsforschung.



YVONNE SEIDLER, Mag.^a Dr.ⁱⁿ BA, Studium Erziehungswissenschaften, Supervisorin, Mediatorin, Lektorin an der Karl-Franzens-Universität Graz, 2003 Gründung des Vereins Hazissa – Fachstelle zur Prävention sexualisierter Gewalt, seit 2003 pädagogische Leitung des Vereins Hazissa, Lehrtätigkeiten an den pädagog. Akademien, Hochschullehrgängen, Aus- und Weiterbildungslehrgängen, Weiterbildungen für Fachkräfte, Begleitung von Institutionen, Krisenintervention, Supervision und Organisationsentwicklung.



INGO STEFAN, Dipl.-Ing., MSc MBA / Alpenvereinsjugend, geb. 1978, ist selbstständiger Organisationsentwickler, Projekt-Coach & Outdoor-Trainer. Seit 2006 ist Ingo Stefan auf allen Ebenen der Alpenvereinsjugend und der Alpenverein-Akademie in leitenden Funktionen und Positionen ehrenamtlich tätig. Er war begeisterter Jugendteamleiter und leitete die Alpenvereinsjugend Steiermark. Ingo Stefan ist in der Alpenverein-Akademie risk'n'fun-Trainer, Referent des Bundeslehrteam Jugend, Alpenverein-Coach, Leiter des aufZAQ-Lehrgangs Alpinpädagogik, Outdoor-Trainer bei den Alpenverein-Schulprogrammen und Autor zahlreicher Berichte über die ehrenamtliche Kinder- und Jugendarbeit.



Foto: Stoik

CHRISTOPH STOIK, FH-Prof., Dipl.Soz.Ar., MA, Master of Community Development, Lehre, Forschung und Entwicklung an der FH Campus Wien im Master-Studiengang „Sozialraumorientierte und klinische Soziale Arbeit“ (inhaltliche Koordination des Vertiefungszweiges Sozialraumorientierung) und im Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“. Schwerpunkte: Soziale Arbeit im öffentlichen Raum, Soziale Arbeit und soziales Wohnen, Gemeinwesenarbeit.



Foto: privat

WERNER THOLE, Prof. Dr., Dipl. Pädagoge, Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Jugend und Kindheit, Kinder- und Jugendhilfe, Professionalisierungs-, Kindheits- und Jugendforschung, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Strukturen und Praktiken pädagogischen Handelns.



Foto: Raimund Schesswendter

MARKUS SAUERWEIN, Dr., MA, Lehrender für Theorien Sozialer Arbeit und Internationale Soziale Arbeit an der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, Kinder- und Jugendarbeit, formale und non-formale Bildungsnetzwerke.



Foto: Steirischer DVÖJA

NICOLE WALZL-SEIDL, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin/Sozialpädagogin, Mitarbeiterin beim Steirischen Dachverband der Offenen Jugendarbeit, Arbeitsschwerpunkt: Qualitätsentwicklung, Projektmitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeptentwicklung in der Sozialpädagogik, wirkungsorientierte und traumasensible Forschung in der Sozialen Arbeit, insbesondere Kinder- und Jugendhilfe. Obmannstellvertreterin des Österreichischen Fachverbandes für akademische Sozialpädagogik.



Foto: Gerd Neuhöf

MICHAEL WEBER, Mag. Dr. phil., ist Sozialpädagoge, Ethnologe, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler sowie ÖKOLOG-Pädagoge i. A. und war von 2000–2010 aktiv in der sozialpädagogischen Arbeit tätig (als Soz.-Päd. in der Kinder- und Jugend-WG Josefinum in Leoben, als Museumspädagoge in der Kunsthalle und im Stadtmuseum Leoben sowie als selbstständiger Job-Coach des BBRZ in Kapfenberg). Seit 2010 ist er Lehrender am Kolleg für Sozialpädagogik (KSP) und auch mitverwendeter Lehrender an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Graz. Seine Arbeitsbereiche liegen in der Didaktik und Praxis der Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themen „Medien“ und „Gewalt“, da er seine Promotion zum Thema „Happy-Slapping“ – Medienunterstützte Gewalt in der Sekundarstufe I schrieb.

jugendarbeit: potenziale und perspektiven

Als „Jugendphase“ wird der Entwicklungszeitraum von der Kindheit bis zum Erwachsenenstatus bezeichnet. Diese Zeit ist durch die biologische, psychische, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen gekennzeichnet. Sie beginnt im Alter von zwölf Jahren und reicht über das 25. Lebensjahr hinaus. Für Jugendliche bedeutet dieser Lebensabschnitt eine Zeit tiefgreifender Veränderungen, die sowohl als Möglichkeit der Weiterentwicklung und des Lernens betrachtet werden kann als auch als risikoreiche Zeit voller Herausforderungen und Bewährungsproben. Die Veränderungen in dieser Phase umfassen alle Lebensbereiche von Jugendlichen, insbesondere aber körperliche, psychische und soziale Aspekte.

Die Jugendarbeit begleitet Jugendliche bei der Bewältigung ihrer alterstypischen Entwicklungsaufgaben und stellt ihnen Experimentierfelder und Bildungsorte zur Verfügung. Textbeiträge aus Wissenschaft und Praxis beleuchten aus unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen das Thema und sollen Anregungen für die Praxis bieten.



978-3-9504417-2-7