

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

jugendarbeit: stärkt und ermöglicht

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung



jugendarbeit: stärkt und ermöglicht

jugendarbeit:
stärkt und ermöglicht

Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung

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

© 2025 Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik
Graz, 1. Auflage
Herausgeber: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft;
FA Gesellschaft – Referat Jugend
ISBN: 978-3-9505587-0-8

Diese Publikation wurde unter Berücksichtigung der von den Autor:innen jeweils verwendeten geschlechtergerechten Sprache erstellt. Diese besteht dabei unabhängig von orthografischer und grammatikalischer Korrektheit.

Gefördert vom Land Steiermark, Ressort Jugend
Koordination: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit
Kontakt: Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit,
office@dv-jugend.at
Bildnachweis: Titelbild: © iStockphoto | Imgorthand
Lektorat: Claudia Sternat – Textariat. Gestaltung: www.rinnerhofer.at
Druck: Medienfabrik Graz

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autor:innen selbst verantwortlich.

VORWORT

8

Wie schon im Steiermärkischen Jugendgesetz beschrieben, umfasst der gesetzliche Auftrag der Jugendarbeit, Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und sie beim Hineinwachsen in die Gesellschaft zu begleiten. Eine Aufgabe, die in ihrem Umfang durchaus vielschichtige Aspekte mit sich bringt.

Dabei fällt der Jugendarbeit die herausfordernde Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche trotz ihrer unterschiedlichen Lebensbedingungen, Milieus, Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ihren Angeboten sehr breit anzusprechen und zu erreichen. Viele Kinder und Jugendliche leben in wirtschaftlich prekären Verhältnissen – mit zunehmender Tendenz. Damit zählen Kinder und Jugendliche zu den überdurchschnittlich armutsgefährdeten Personengruppen, die zudem über wenig Teilhabe und Mitsprache an der Gesellschaft verfügen. Der Anteil der Menschen mit sehr geringem Einkommen steigt ebenso wie der Anteil jener mit besonders hohem Einkommen und Vermögen. Die Schere der Ungleichheit geht für viele Kinder und Jugendliche auch weiter auseinander. Die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule sowie die Jugendarbeit geraten unter Druck, ihren wichtigen Funktionen gerecht zu werden.

Gerade die Jugendarbeit bedarf breiterer Ressourcen und Konzepte, um den Spagat zu schaffen, allen Kindern und Jugendlichen

passende Angebotsformate zu verschaffen, Ungleichheit abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern.

Welches Wissen und welche Kooperationen sind notwendig, um als Jugendarbeit der großen Bedeutung von Begegnungs- und Gestaltungsorten für die vielfältigen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen realistisch gerecht zu werden und um Kinder und Jugendliche zu unterstützen?

Gemeinsam mit Expert:innen aus unterschiedlichen Fachbereichen wurden auf der wertstatt-Fachtagung „jugendarbeit: stärkt und ermöglicht“ diese vielschichtigen Themen und Handlungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit diskutiert und bearbeitet.

Wir freuen uns, die 14. Ausgabe der „wertstatt///-Publikationsreihe“ unter dem Titel „jugendarbeit: stärkt und ermöglicht“ präsentieren zu können. Die Textbeiträge beleuchten aus verschiedenen Perspektiven und Zugängen das Fachtagungsthema und sollen Wissen und Anregungen für die Praxis bieten.

An dieser Stelle sei den Autor:innen herzlichst für ihre Textbeiträge gedankt!

Das wertstatt-Team

9

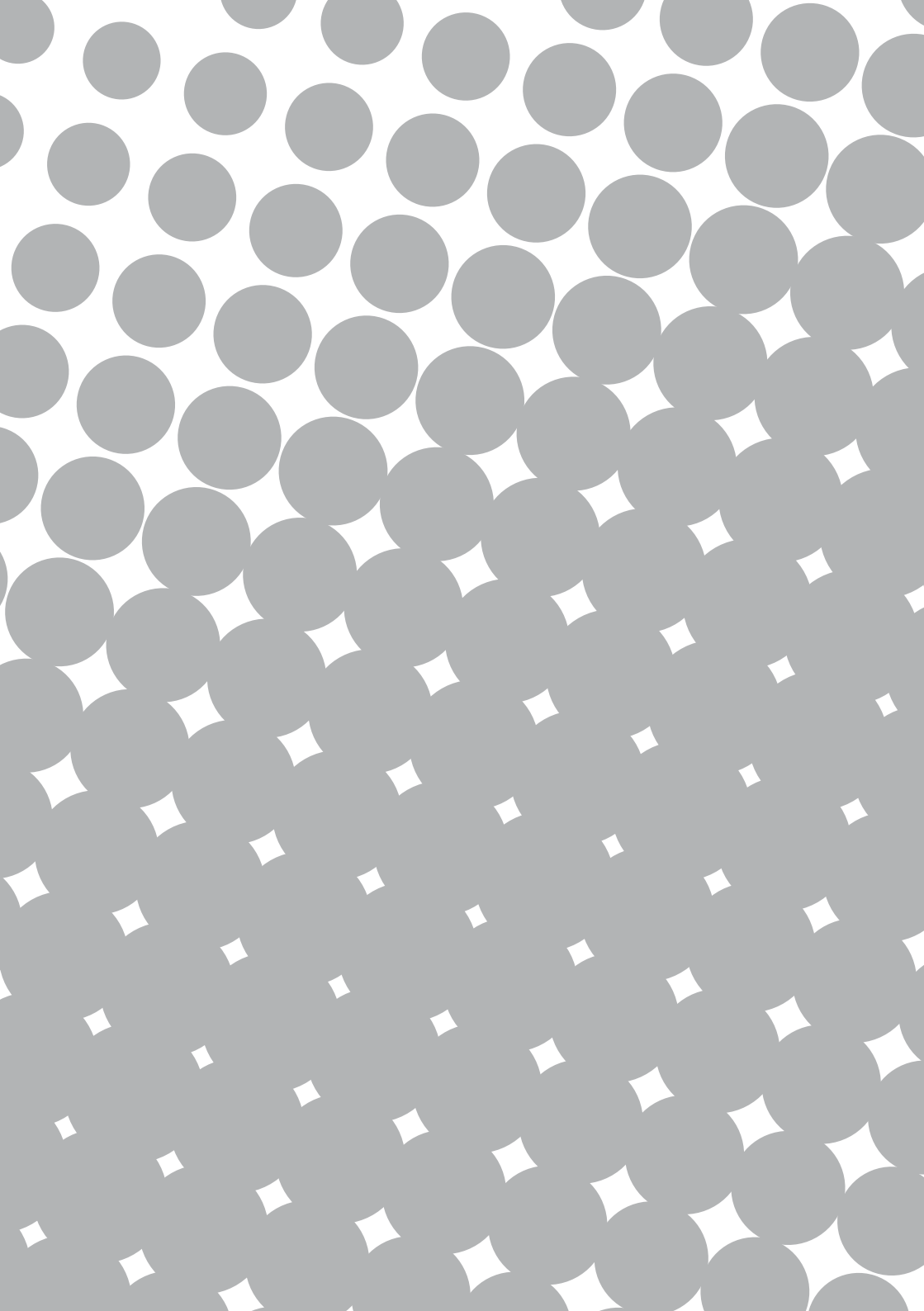
INHALT

10

- 13 Partizipation – Bildung – Offene Jugendarbeit.
Anregungen für einen Perspektivenwechsel:
Reflexionsmomente für das „WIE“
*Birgit Bütow, Amancay Jenny und
Anna-Maria Penetsdorfer*
- 27 Jugendarbeit stärkt und ermöglicht, aber wie?
Stefanie Deimel-Scherzer und Severin Sagharichi
- 43 Armutserfahrungen von Kindern und Jugendlichen
in der Steiermark und ihre Auswirkungen:
Perspektiven für die Jugendarbeit
Karina Fernandez und Martin Auferbauer
- 59 Gemeinsam stark für ...
Kommunale und regionale Strukturen in der Prävention.
Ein Beispiel der Kooperation aus der Praxis
Robert Konrad
- 75 „Wow, das hat sich wirklich sehr stark verändert.“
Kinderarmut in Österreich und sozialpolitische
Antworten
Hanna Lichtenberger
- 89 Demokratie ermöglichen
Bernd Mehrl
- 103 Wanderausstellung „100 + 1 Idee für kinder- und
jugendfreundliche Städte und Gemeinden“
Ernst Muhr

- 113 Diese jungen Männer hier sind anders, wie man weiß –
über Burschenarbeit und deren stärkende Potenziale
Jonas Pirerfellner
- 133 Wertvoll. Europa: Ein Raum der gemeinsamen Werte
Markus Plasencia-Kanzler
- 145 Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit als Grundlage
professionellen Handelns in der Offenen Jugendarbeit
Julia Pollak
- 163 Gelebte Kinderrechte im Hier und Jetzt sichern den Weg
in eine lebenswerte Zukunft!
Denise Schiffrer-Barac
- 173 „Ich weiß jetzt, wo meine Stärken liegen“
Faustina Verra
- 193 Ö3-Jugendstudie 2024: Wir leben, wie WIR wollen!
Die GenZ wird zur Generation Gamechanger, aber oft
anders als erwartet ...
*Martina Zandonella und Karoline Bohrn,
Wien: FORESIGHT, im Auftrag des ORF*
- 205 Autor:innen

11



Birgit Bütow, Amancay Jenny, Anna-Maria Penetsdorfer

PARTIZIPATION – BILDUNG – OFFENE JUGENDARBEIT

**ANREGUNGEN FÜR EINEN PERSPEKTIVENWECHSEL:
REFLEXIONSMOMENTE FÜR DAS „WIE“**

13

Offene Jugendarbeit (OJA) ist das konzeptionell wohl am stärksten als alternativer Bildungs- und Partizipationsraum für Jugendliche verstandene sozialpädagogische Feld und prägt als solches wesentlich das Selbstverständnis der Fachkräfte (vgl. FICE, 2019; von Schwanenflügel & Schwerthelm, 2021, S. 987; Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit, 2022). Auch herrscht Konsens sowie ein normativer Anspruch darüber, dass Beteiligung von Jugendlichen als leitendes Handlungsprinzip Eingang in die Fachpraxis finden soll. Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag nunmehr nach der Ermöglichung von Partizipationserfahrungen sowie den (damit verbundenen) verschiedenen Formen von Bildung in diesem Setting.

1 Offene Jugendarbeit im Kontext von Partizipation und Bildung: Eine theoretische Grundlegung

Das Verhältnis von Bildung und OJA ist historisch komplex gewachsen, versteht sich diese doch in einer kritischen Distanz zu den gesellschaftlich normierten, vornehmlich formalen Bildungskonzepten, wie Sting und Sturzenhecker (2021) festhalten: „Sie [die OJA] entspringt der Tradition der Jugendbewegung, die sich auf einen subversiven, schuloppositionellen Gründungsimpuls zurückführen lässt und die den Autonomieansprüchen Jugendlicher Geltung verschaffen will.“ (S. 678; u. a. Doll & Scherr, 2023) Bildung wird hier primär im Kontext von möglichst selbstgestalteten Erfahrungs-, Lebensbewältigungs- und Persönlichkeitsentwicklungsprozessen verstanden. Das Mandat der Praxis der Jugendarbeit ist es folglich, Möglichkeiten und Arrangements anzubieten, um diese Prozesse anzuregen, zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl. Doll et al., 2023). Offene Jugendarbeit kann also als ein Bildungs- und Sozialraum begriffen werden, der durch seine spezifischen Bedingungen ein selbstständiges und selbsttätiges Agieren, Ausprobieren und Erleben von Jugendlichen ermöglicht wie kaum eine andere gesellschaftliche Institution (vgl. Bütow, 2018).

Gleichzeitig wird hier die Verschränkung zwischen Partizipation und Bildung der Adressat:innen deutlich: Jugendliche Adressat:innen der OJA müssen an der Thematisierung und Gestaltung dieser Prozesse unmittelbar und aktiv beteiligt sein, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Partizipation kommt somit eine Schlüsselfunktion in der OJA zu: Einerseits ist Partizipation in ihrer Grundidee verankert und gleichzeitig ist sie Voraussetzung, um ihrem Auftrag von selbstgestalteten Lebens- und Entwicklungsräumen zu entsprechen. Sie ist somit Ziel und Modus sozialpädagogischen Handelns zugleich.

Eine weitere Verschränkung von Bildung und Partizipation lässt sich in Bezug auf Demokratiebildung festhalten (von Schwanenflügel & Schwerthelm, 2021, S. 996): Die Beteiligung von Jugendlichen ist nicht nur auf verschiedenen Ebenen gesetzlich und strukturell verankert (bspw. UN-Kinderrechtskonvention oder auch B-KJHG), das Erleben und Erlernen demokratischer Beteiligungsprozesse ist grundlegend für die Entwicklung eines politischen (Selbst-)Verständnisses sowie einer demokratischen Grundhaltung. Angesichts der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen scheint es zunehmend bedeutsam und dringlich zu sein, im Sinne einer demokratischen Zukunftsgestaltung Jugendlichen Lernräume und Erfahrungshorizonte für das Erleben und Erproben demokratischer Strukturen zu bieten. Die (auch unkonventionellen) demokratischen Aushandlungsprozesse müssen hier als gelebte Praxis Platz finden, sodass die Jugendlichen sich selbst als aktiv und handlungswirksam in der Lebensgestaltung erfahren können (vgl. FICE, 2019, S. 66).

Vor diesem Hintergrund stellt sich nunmehr die Frage, ob und wie sich dieser Anspruch in der Praxis einholen lässt bzw. welche Formen der Umsetzung und Einlösung ausgemacht werden können. Dazu soll im Anschluss ein Überblick über aktuelle empirische Arbeiten gegeben werden.

2 Ein Überblick über die Studienlage zu Partizipation in der Offenen Jugendarbeit: Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Grundlegend lässt sich zur Forschungslage in Österreich festhalten, dass eine Adressat:innenforschung ebenso wie die Organisationsforschung im Feld Sozialer Arbeit resp. Sozialpädagogik nach wie vor „schwach vertreten“ (Heimgartner & Sting, 2012, S. 17) ist. So fehlen insbesondere (österreichweite) Repräsentativstudien und Zeitrei-

henanalysen, die ein umfangreiches, differenziertes Verständnis etwa der Adressat:innen von Angeboten der OJA ermöglichen und etwaige Veränderungen und Entwicklungen sowie Zugänge und Ausschlüsse in den Blick nehmen lassen. Diesen Leerstellen kann auch nur unzureichend mit den an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen verfassten Qualifikationsarbeiten begegnet werden, zumal diese häufig starke regionale Bezüge aufweisen. Wenngleich die Studienlage im bundesdeutschen Kontext ähnlich prekär ist (Schmidt, 2021, S. 299), eröffnet die erweiterte Bezugnahme auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum, wie sie im Folgenden geleistet wird, allenfalls einen Vergleichshorizont sowie eine Annäherung an die Frage, wer mit den Angeboten der OJA eigentlich erreicht wird. Letztlich ist diese wesentlich aufschlussreich dafür, welche Jugendlichen wo und auf welche Weise (nicht) beteiligt werden.

Der Vergleich mehrerer regionaler Studien aus dem deutschsprachigen Raum (z. B. Lorenz, 2010; von Schwanenflügel, 2015) bringt kohärente, einander ähnelnde Erkenntnisse, die jedoch zumeist ausschließlich allgemeine demografische Kennwerte abbilden: So sind laut Moser (2010, S. 288) die Stammbesucher:innen in Münchner Einrichtungen der OJA zu über 50 % Mittelschüler:innen, während Mairhofer, Peucker, Pluto und van Santen (2022, S. 58ff) zu dem Ergebnis kommen, dass wiederum nur rund 14 % der Stammbesucher:innen höhere Schulen besuchen. In städtischen Regionen ist der Anteil derjenigen nochmals geringer als in ländlichen Gebieten, wo die Freizeit-Infrastruktur weniger ausgebaut ist und eine andere Zielgruppe erreicht. Auch weisen zwei Drittel der Nutzer:innen von Angeboten der OJA einen sog. ‚Migrationshintergrund‘ auf (Moser, 2010, S. 288). Mairhofer et al. (2022, S. 61) zufolge ist der Anteil der jugendlichen Nutzer:innen mit Migrationsgeschichte zwischen den Jahren 2011 und 2018 von 39 % auf 44 % gestiegen, wobei diese Jugendlichen insbesondere in (Groß-)Städten mit fast 60 % vertreten sind. Auskünfte über die Zusammensetzung der Nutzer:innen der OJA in Österreich sucht man ebenso vergeblich wie etwa eine

statistische Auskunft über Überschneidungen mit Adressat:innen der Kinder- und Jugendhilfe (Bütow, Jenny & Penetsdorfer, 2023). Ist die Adressat:innengruppe in Österreich ähnlich strukturiert, ist anzunehmen, dass Angebote der OJA insbesondere im urbanen Raum von vornehmlich migrantisierten, bildungsbenachteiligten Jugendlichen in Anspruch genommen werden (Schmidt, 2021, S. 300). Sprich: Die potenzielle und sehr wahrscheinliche Adressat:innengruppe der OJA wäre jene Gruppe, für die ein konkretes Erleben gesellschaftlicher Beteiligung und Mitwirkung besonders wichtig wäre, wie auch das Bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit Österreich konstatiert: „So leistet Offene Jugendarbeit insbesondere für bildungs [sic!] und sozial benachteiligte junge Menschen einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe.“ (boja, o. J.)

Auch in konkretem Bezug auf Partizipation im Feld der OJA ist die empirische Datenlage sehr überschaubar (von Schwerthelm et al., 2021, S. 992). Die wenigen repräsentativen Studien stehen dabei aber im Gegensatz zur enormen Präsenz von Partizipation im Fachdiskurs sowie zu den zahlreichen Strategien der Umsetzung in der Praxis.

Allerdings zeigen genau jene empirischen Ergebnisse auf, „dass fachlicher Anspruch und praktische Wirklichkeit auseinanderklaffen“ und „junge Menschen anteilig, aber nicht konsequent beteiligt [werden]“ (von Schwanenflügel & Schwerthelm, 2021, S. 987). Das bedeutet, dass Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten zwar im Diskurs als selbstverständlicher konstitutiver Bestandteil der OJA etabliert sind, sich aber die Reichweite, Formen, Themen, strukturelle Verankerung und Zugänglichkeiten *in praxi* deutlich davon unterscheiden (ebd., S. 987ff, S. 992). Die Ergebnisse aus den vorhandenen empirischen Studien (ebd.; Moser, 2010; Mairhofer et al., 2022; Kausch & Sturzenhecker, 2014; Bröckling et al., 2011; Seckinger et al., 2016; Walther, 2019) lassen sich anhand folgender Kernaussagen zusammenfassen:

- Grundlegend lässt sich eine mangelnde strukturelle Verankerung von Partizipation festhalten, wohingegen Beteiligung vielmehr in informellen Settings und stark individualisierend stattfindet (bspw. persönliches Gespräch mit Fachkräften).
- Auch ist Partizipation wesentlich abhängig von den Fachkräften, die Beteiligung auf – wiederum durch sie bestimmte – Bereiche oder Themen beschränken, und weniger als durchgehendes Prinzip verankert (bspw. Einbezug bei der Programmgestaltung, aber weniger bis gar nicht bei der Festlegung von Öffnungszeiten oder der Einstellung von Mitarbeitenden). Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen sind zudem an die Einstellungen, Wert- und Normvorstellungen der Fachkräfte gebunden, sowohl die Adressat:innen selbst betreffend als auch auf die Themenbereiche bezogen.
- ‚Unangepasste‘, nicht-bildungsbürgerlich artikulierte, jugendkulturelle Partizipationsversuche (wie Einmischen oder Nicht-Beteiligung) werden häufig als Konfliktverhalten oder Devianz zurückgewiesen und gar nicht erst als Partizipationsversuche anerkannt.

Angeichts dieser ersten Befunde, die doch ein Auseinanderfallen der Erwartungshaltung mit den erlebten und erfahrenen Partizipationsmöglichkeiten augenscheinlich werden lassen, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind.

3 Von Leerstellen, Chancen und der Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels: Ein vorläufiges Fazit

Die eben dargestellten Ergebnisse deuten auf die vielen Herausforderungen hin, mit denen sich die sozialpädagogische Praxis aktuell konfrontiert sieht. Es drängt sich die dringende Frage auf, WAS zu tun wäre, um diese Schiefagen und nicht erfüllten Ansprüche kons-

truktiv bearbeiten zu können. Anstatt ausschließlich das Was in den Fokus zu stellen, möchten wir hier aber – im Sinne einer fachlich kritischen Reflexion – insbesondere für die Orientierung an einem WIE plädieren:

Ein konkretes Was zeigt sich in Bezug auf die zur Verfügung stehende Datengrundlage: Aus empirischer Sicht muss festgehalten werden, dass es klar zu benennende Leerstellen in der österreichisch-sozialpädagogischen Forschungslandschaft gibt, die es zu füllen gilt. So braucht es quantitative und qualitative Grundlagenforschung, die einerseits Informationen zu Adressat:innengruppen (von Angeboten der OJA und darüber hinaus) einholen sowie andererseits sozialpädagogische Handlungsfelder hinsichtlich ihrer strukturellen, organisationalen und personellen Barrieren und Ermöglichungsbedingungen von Beteiligung beleuchten. Zusätzlich gilt es, im Feld bestehende Bedarfe, Dynamiken und Entwicklungen in regelmäßigen Abständen systematisch zu erheben. Auch Langzeitbeobachtungen aus den verschiedenen Akteur:innenperspektiven – d. h. von Adressat:innen, Fachkräften und Entscheidungsträger:innen – sind bisher ausständig. Folgend sollten die Ergebnisse arbeitsfeldübergreifend eingeordnet werden können – dazu ist eine vergleichende Forschungsperspektive empfehlenswert, die Offene Jugendarbeit und Jugendhilfe in ihren Überschneidungen und Gemeinsamkeiten wahrnimmt. Nur durch diese systematische Forschungsleistung kann den aktuellen Herausforderungen angemessen und nachhaltig begegnet werden.

Zudem zeigt sich einmal mehr, dass Fachkräften eine machtvolle Schlüsselrolle in der Ermöglichung und im Angebot partizipativer Lern- und Erfahrungsräume zukommt (von Schwanenflügel et al., 2021, S. 993). Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Fachlichkeit, die auch eigene Normen, Wertvorstellungen und Erwartungshaltungen hinterfragt sowie ‚eingefahrene‘ Handlungspraktiken kritisch beleuchtet, scheint essenziell zu sein. Ansätze dafür müssen bereits in den Ausbildungen angelegt sein, dürfen aber in

der anschließenden Berufspraxis nicht untergehen. Dafür braucht es nicht nur die Bereitschaft der Fachkräfte, sondern ebenso strukturell und institutionell verankerte Räume und Möglichkeiten, um diese Reflexivität beständig einzufordern und umzusetzen. Hier zeigt sich sowohl ein explizites Was, das von institutionellen Entscheidungsträgern wahrgenommen werden kann, aber eben auch, wie über Fachlichkeit und Professionalität nachgedacht und dies entsprechend in die Praxis übertragen werden kann.

Es geht auch darum, wie Partizipation im Kontext sozialpädagogischen Handelns verstanden werden kann: Partizipation muss als ein permanenter Herstellungs- und Aushandlungsprozess begriffen werden, der sich in einem konstitutiven Spannungsfeld bewegt und nicht final abschließbar ist. Fachkräfte sehen sich also gefordert, diesen Prozess fortlaufend austarieren und reflektieren zu müssen (von Schwannenflügel & Schwerthelm 2021, S. 997), wobei hier insbesondere die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Haltung und Professionalität zum Tragen kommt. Partizipation ist also vornehmlich kein ‚Tool‘, das es ‚mehr‘ einzusetzen gilt – vielmehr handelt es sich um ein kollektives wie auch individuelles, schrittweises Beteiligungslernen (ebd.), das insbesondere durch Anerkennung gefördert wird. Für die Praxis geht damit einher, den Fokus auf eine anerkennend und wertschätzend gestaltete sozialpädagogische Beziehungsarbeit zu legen. Letztlich rückt die Frage nach dem Wie auch die Institutionen und ihren Alltag selbst in den Fokus: So ist es womöglich gar nicht notwendig, nach immer neuen Instrumenten oder innovativen Modellen zur Umsetzung von Partizipation zu suchen, sondern bestehende alltägliche Strukturen und Praktiken im Kontext jeder einzelnen Institution selbst zum Aushandlungsgegenstand zu machen. Damit einher geht auch die Bereitschaft, Konflikthafes zu wagen und sich der eigenen Positionierung als Fachkraft oder als Leitung einer Institution zu stellen (ebd.). Schließlich formulieren Magyar-Haas, Mörgen und Schnitzer (2019) nochmals pointiert, was es heißt, den in diesem Beitrag vorgeschlagenen Perspektivenwechsel rund um das Wie sys-

tematisch zu stärken: „Gerade die gesellschaftlich präsente normative Forderung nach ‚mehr‘ Partizipation, die nicht nach der Qualität und den Tücken pädagogisch arrangierter ‚Übungsfelder‘ fragt, trägt zu einer Verschleierung tatsächlicher Möglichkeiten der aktiven Mitbestimmung und Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen bei, die über eine Teilhabe an von anderen geschaffenen Strukturen hinausgeht“ (S. 46).

Letztlich verfügt die OJA gerade qua ihrem Selbstverständnis und ihrer Strukturierung als ‚subversiver‘ Bildungsraum über großes Potenzial und die nötige strukturelle Flexibilität, die es ermöglichen, genau jene Erfahrungsräume anzubieten – auch wenn oder gerade, weil dies bedeutet, die durchaus ‚eingetretenen‘ pädagogischen Pfade zu verlassen und über die hauptsächlich von Erwachsenen geschaffenen Felder hinauszugehen, sodass ein Andocken an biografische Muster und damit entsprechende Bildungsprozesse stattfinden können. Somit möchten wir abschließend im Sinne eines Reflexionsmoments dafür plädieren, diesen Gestaltungsraum auszunutzen und unter Berufung auf das Selbstverständnis der OJA selbstbewusst und mutig das Potenzial als subversiven Raum auch in der praktischen Umsetzung auszuschöpfen und dadurch reale Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen.

Literatur

- 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. Technische Universität Dortmund und Ev. Jugend Bielefeld. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1103590197/34> [letzter Zugriff am 6.11.2024]
- Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (boja) (o. J.). Was ist Offene Jugendarbeit? Verfügbar unter <https://www.boja.at/index.php/was-ist-offene-jugendarbeit> [letzter Zugriff am 6.11.2024]
- Bütow, B. (2018). Bildung in der Jugendarbeit?! Überlegungen zu einem Spannungsfeld. In Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), Jugendarbeit: Bildung zur Selbstbildung (S. 35–57). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Bütow, B., Jenny, A., & Penetsdorfer, A.-M. (2024). Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Unveröffentlichter Forschungsbericht: Universität Salzburg.
- Doll, D., & Scherr, A. (2023). Unbeabsichtigte Bildungswirkungen. Was offene Kinder- und Jugendarbeit zur Verringerung von schulischer Bildungungleichheit beiträgt. Sozial Extra, 47 (5), 297–303.
- FICE (2019). Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl.
- Heimgartner, A., & Sting, S. (2012). Empirische Forschung zur Sozialen Arbeit in Österreich. In A. Heimgartner, U. Loch & S. Sting (Hrsg.), Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen (S. 9–24). Wien: Lit Verlag.

- Kausch, J., & Sturzenhecker, B. (2014). Adressatenbilder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – eine exemplarische Erkundung. deutsche Jugend, 26, 68–77.
- Lorenz, P. (2011). Partizipation in der Offenen Jugendarbeit: Anspruch und Wirklichkeit. Eine explorative Studie im nördlichen Rheinland-Pfalz. Diplomarbeit: Universität Koblenz.
- Magyar-Haas, V., Mörgen, R., & Schnitzer, A. (2019). Ambivalenzen der (demokratischen) Teilhabe in (sozial-)pädagogischen Angeboten. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik (S. 33–47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mairhofer, A. Peucker, C., Pluto, L., & van Santen, E. (2022). Herausforderungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Erkenntnisse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, S. (2010). Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, H. (2021). Empirisches Wissen zu den Besucher*innen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 295–306). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwanenflügel, L. von (2015). Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Springer.
- Schwanenflügel, L. von, & Schwerthelm, M. (2021). Partizipation – ein Handlungskonzept für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 987–1000). Wiesbaden: Springer VS.
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C., & van Santen, E. (2016). Ergebnisse der Erhebung bei Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. München: DJI.

Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2022). Partizipation in der Steirischen Offenen Jugendarbeit. Anregungen für die Praxis. Graz: o. A.

Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (S. 675–691). Wiesbaden: Springer VS.

Walter, A. (2019). Teilhabe als Partizipation – und als Problem? Praktiken der Beteiligung Jugendlicher zwischen Adressierung, Aneignung und Anerkennung. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik (S. 48–62). Weinheim: Beltz Juventa.



Stefanie Deimel-Scherzer und Severin Sagharichi

JUGENDARBEIT STÄRKT UND ERMÖGLICHT, ABER WIE?

**EINE AN BEISPIELEN ORIENTIERTE HERANGEHENS-
WEISE AN DIESE FRAGE**

27

Offene Jugendarbeit ist laut, bunt und wild, zumindest wenn sie sich traut, es zu sein. Genau wie ihre Zielgruppe, die Jugendlichen, auch. Kaum ein Handlungsfeld ist so schwer vorhersehbar, so komplex und so dynamisch. Das erfordert unglaublich hohe Flexibilität sowie Risikobereitschaft und birgt immer die Gefahr der Enttäuschung. Wieder eine Parallele zu Jugendlichen, die ja auch nicht immer wissen, was wirklich passiert, wenn sie dieses oder jenes ausprobieren. In der Phase der Jugend erfolgt die Abgrenzung vom Elternhaus, die Entwicklung der eigenen Identität (vgl. Hurrelmann 2007, 27ff), und wenn diese abgeschlossen ist, sollten Jugendliche „ordentliche“ Erwachsene sein (vgl. Busch 2006, 56). Doch wie kann das gelingen? Wie kann es vor allem in Zeiten sozialer bzw. sozioökonomischer Ungleichheit gelingen, eine eigene Identität zu entwickeln? Eine mögliche Pers-

pektive, die unter anderem der Schriftsteller und Philosoph Prentice Mulford im ausgehenden 19. Jahrhundert eröffnete, besagt Folgendes: „Menschen sind die Summe ihrer Erfahrungen“ – und ebendiese macht sie zu Individuen. Jugendarbeit ermöglicht Teilhabe, Teilhabe ermöglicht Erfahrungen, und Erfahrungen ermöglichen es Individuen, eine eigene Identität zu entwickeln. Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, anhand verschiedener Praxisbeispiele und gestützt auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu veranschaulichen, wie Offene Jugendarbeit mit ihren spezifischen Ansätzen, Grundhaltungen und Angeboten junge Menschen dabei unterstützt, sich zu mündigen Erwachsenen im Sinne von Kant und Adorno zu entwickeln.

Im Rahmen eines Vortrags auf der bOJA-Fachtagung hat eine Referentin erzählt, sich in Vorbereitung ebendieses Vortrags, insbesondere in Hinblick darauf, vor Jugendarbeiter*innen zu sprechen, mit ihrem Partner ausgetauscht zu haben. Dieser sei unglaublich ins Schwärmen über Offene Jugendarbeit geraten, weil sie für ihn in dessen Jugend so wichtig gewesen sei. Sie sei für ihn eine Insel gewesen, wo er etwas erleben konnte, weil er sonst kaum Möglichkeiten hatte. Der Vortrag erörterte Armut und Armutsgefährdung und dass davon betroffene Personen in sehr vielen Bereichen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind (vgl. Stichweh/Windolf 2009, 18 sowie Spannagel 2017, 77). Sie können weniger Erlebnisse generieren und damit auch weniger Chancen. Sie können nicht oder kaum von Urlauben erzählen, nicht ins Kino mitgehen und verfügen laut Studie nicht nur über weniger Möglichkeiten, sondern auch über einen kleineren Freundeskreis. (vgl. Komer 2011, 15) In diesem Vortrag wurde auch erzählt, dass eine Person im Rahmen einer Öffentlichkeitsarbeitsaktion in die Kamera sagte, noch nie am Meer gewesen zu sein. Daraufhin meldeten sich bei der Einrichtung mehrere Menschen, die helfen wollten und ihre Ferienhäuser in Kroatien für eine Woche kostenlos zur Verfügung stellen wollten. Zu der Reise kam es nie – weil die Schwelle, in ein fremdes Land zu fahren, für von Armut gefährdete Personen im Vergleich zu anderen unbegreiflich höher ist.

Teilhabe ermöglichen?

Jugendliche, die Jugendarbeitsangebote in Anspruch nehmen, sind sozioökonomisch tendenziell schlechter gestellt (vgl. bOJA 2021, 34), und daher sind der Offenen Jugendarbeit solche Geschichten durchaus bekannt. Eine Gruppe Jugendlicher, die sich im Rahmen eines PEER-Konzepts sehr für ein raumgebundenes Angebot engagiert hatte, wurde gefragt, ob sie an einer „Erasmus+“-Jugendbegegnung teilnehmen wollten. Die Idee war, eine Woche Austausch zu einem noch näher zu formulierenden, jugendrelevanten Thema mit anderen Jugendlichen aus Europa zu ermöglichen, und besonders wichtig: in einer Stadt am Meer. Die Wahl fiel auf Bari, Italien, weil dort über Umwege eine für Jugendaustausch aufgeschlossene Person bekannt war, wodurch die Formalitäten zur Einreichung des Projekts einfacher erschienen. Die Jugendlichen wurden von Anfang an stark eingebunden und begegneten der Idee vor allem mit Skepsis: „Was soll ich dort reden, ich kenne die Sprache nicht, ich kenne das Land nicht, ich weiß nicht.“ Das Jugendarbeiter*innen-Team war auf solche Reaktionen vorbereitet, weil aufgrund der sozioökonomischen Lebensrealität der Jugendlichen erwartbar ist, dass höhere Schwellen für solche Projekte überwunden werden müssen. Es wurde daher einerseits weiter an dem Projektantrag gefeilt, und andererseits wurden die Jugendlichen emotional dabei begleitet, die Reise doch antreten zu können. Selbstverständlich ergebnisoffen und zwanglos, mit viel Empathie und zahlreichen Versuchen, die Jugendlichen zu stärken. Es kam, wie es kommen musste: Eine der im „Erasmus+“-Antrag involvierten Personen wurde krank, der Antrag konnte nicht rechtzeitig abgeschickt werden, und die Reise war damit hinfällig. Ob aus falsch gefühlter Sicherheit oder weil sie wirklich traurig waren, jedenfalls artikulierten die Jugendlichen ihr Bedauern darüber. Sie hätten noch nie das Meer gesehen und sich irgendwie schon darauf gefreut. Nach einigem Hin und Her konnte doch eine Finanzierung aufgestellt werden. Zwar ins günstigere Kroatien und nur drei statt sechs Nächte,

aber eine Reise konnte organisiert werden. Jetzt galt es zu schauen, wie die Reise gelingen konnte. Eine der Jugendlichen war Diabetikerin. Nach dem Selbstverständnis von Jugendarbeit, Dinge zu ermöglichen, wurde ein Weg gefunden, damit sie dennoch mitfahren konnte. Es wurde ein eigens dafür konzipierter „Erste Hilfe bei Diabetiker*innen“-Schnellkurs bei einer benachbarten Rot-Kreuz-Einrichtung absolviert, und nach einem längeren Gespräch mit der Mutter hat die Jugendliche die Erlaubnis bekommen, mitzufahren. In der Vorbereitung wurde unter anderem auch überlegt, wie mit dem Thema Alkoholkonsum umgegangen werden sollte. Ergebnis war, dass zwei alkoholische Getränke pro Person und Tag erlaubt waren. Schließlich war es ein Urlaub, weshalb Genuss möglich sein sollte. Kurz vor der Reise artikulierten die Jugendlichen noch einmal ihre Sorgen: fremdes Land, fremde Sprache, zum ersten Mal so weit weg von zu Hause usw. Da jedoch ihnen vertraute Jugendarbeiter*innen mitfahren sollten, war zusätzlich auch schon Vorfreude auf das Meer spürbar. Die Reise begann. An dieser Stelle muss das Glänzen der Augen der Jugendlichen, als diese zum ersten Mal das Meer erblickt und die Freude in ihren Gesichtern, als sie erstmals Meerwasser berührt haben, nicht extra erwähnt werden. Jugendarbeit ermöglicht.

Diese Reise soll zusätzlich einen anderen Aspekt behandeln: Jugendarbeit stärkt. Bei einem Abendausflug in die nächste Stadt und dort in eine Cocktailbar wurde ein „extrem fescher“ (O-Ton Jugendliche) Barkeeper entdeckt. Bei Versuchen, mit ihm ins Gespräch zu kommen, wurden von den Jugendlichen alle zuvor befürchteten Sprachbarrieren überwunden, und Kommunikation konnte gelingen. Diese Reise fand im Jahr 2014 statt, auch heute noch wird davon erzählt. Eine Jugendliche berichtet sogar davon, sich in sprachlich herausfordernden Situationen immer an diese Szene zu erinnern, was ihr die Kraft gebe, Sprachbarrieren zu überwinden: „Wenn es damals geklappt hat, warum sollte es jetzt nicht klappen?“ Mit jemandem Englisch zu sprechen, wird auf einmal deutlich einfacher. Jugendarbeit stärkt – weil sie ermöglicht.

Jugendliche stärken, an nur einem Tag?

Im Rahmen eines Gesundheitsprojekts wurde ein Workshop über niederschwellige Methoden zu psychosozialer Gesundheit abgehalten. Eine Idee dazu war, dass Jugendliche als Expert*innen an dieser Veranstaltung teilnehmen sollten. Denn wer könnte die Niederschwelligkeit von Angeboten für Jugendliche besser beurteilen als Jugendliche selbst? Bei der Auswahl der beiden Personen wurde auch auf die Vorerfahrungen der Jugendlichen in diesem Themenbereich geachtet. Eine der beiden Teilnehmenden, die bereit war, mitzugehen, war eine Jugendliche, der es psychisch immer wieder schlecht ging. Sie war sichtlich nervös und auch in den Vorbereitungstreffen konnten ihre Sorgen kaum reduziert werden. Immerhin fasste sie den Mut, mitzugehen, was bereits einen großen Schritt darstellte. Während der Vorstellungsrunde gewann sie den Eindruck, inmitten des Who's who der österreichischen Gesundheitsszene nur ein kleiner Fisch zu sein. Sie war so baff, dass sie kein Wort herausbrachte. Eine Jugendarbeiterin, die einerseits selbst als Expertin geladen und andererseits bereits in den Rekrutierungsprozess integriert gewesen war, nahm sich während der Veranstaltung Zeit für die Begleitung und Betreuung der Jugendlichen. In einer ersten Kleingruppenarbeit arbeiteten zwei der Jugendlichen bekannte Jugendarbeiter*innen mit, um ihr die Angst vor dem Diskutieren zu nehmen. Das gelang relativ schnell; vor der großen Gruppe zu sprechen, war aber nach wie vor unmöglich. Im Laufe weiterer Kleingruppenarbeiten wuchs das Selbstvertrauen weiter und weiter, und am Ende der Veranstaltung war es der Jugendlichen wichtig, hinauszugehen und ihre Gedanken mit allen zu teilen. Wenngleich es nur wenige Worte waren, war das doch ein riesiger Schritt, der geschafft wurde und auf den die Jugendliche für den Rest ihres Lebens zurückblicken kann. Wie konnte das gelingen? Indem die Jugendarbeiterin sich einerseits schützend vor die Jugendliche stellte, also auf die Bitte hin, ob die Wortmeldung von ihr übernommen werden könne, mit „Ja“ geantwortet hatte. Die

Jugendarbeiterin hat die Jugendliche und deren Angst anerkannt, war für die Jugendliche da und hat das Sprechen vor allen für sie übernommen. Andererseits wurde die Jugendliche durch aufmunterndes und aufbauendes Zureden wie beispielsweise: „Du kannst es ja sicher auch, ich traue dir das zu“, aufgebaut und dazu ermutigt, letztendlich wirklich vor die Menschen zu treten und zu sprechen. Es braucht beides: Jugendliche schützen und aufbauen – dann spendet Jugendarbeit Mut und ermöglicht es so auch, die eigenen Grenzen zu überwinden und Erfahrungen zu schaffen sowie neues Vertrauen in sich und eigene Fähigkeiten zu gewinnen. Jugendarbeit stärkt.

Was bewirkt was?

Aus der Wirkungsforschung ist bekannt, dass eine Ursache-Wirkung-Frage selten leicht zu beantworten ist. Es muss ein Deadweight abgezogen werden, der jenen Anteil beschreibt, der auch ohne Jugendarbeiter*innen passiert wäre. Jugendarbeit begleitet schließlich beim Erwachsenwerden, und erwachsen werden sie irgendwann alle. Um den tatsächlichen Beitrag einer Jugendarbeitseinrichtung zum Erfolg zu ermitteln, muss folglich abgezogen werden, was auch ohne ihr Mitwirken eingetreten wäre. (vgl. Heimgartner 2013, 58 sowie Sagharichi 2015, 70) Oder anders ausgedrückt: „Was habe nicht ich gemacht?“ In diesem Beitrag soll aber im Gegensatz dazu beschrieben werden, was gemacht wurde und wie das gelingen konnte. Offene Jugendarbeit verfolgt Prinzipien und setzt Interventionen aus einem Grund, wobei sie sich verschiedener Bezugswissenschaften bedient. (vgl. bOJA 2021, 20f) Was braucht ein Mensch, um in einem „gedeihlichen Umfeld“ aufwachsen und eigene Potenziale bestmöglich entfalten zu können? Das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch gibt einen rechtlichen Rahmen vor und beantwortet diese Frage unter anderem mit „Fürsorge, Geborgenheit und [...] Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes“ sowie „Förderung der An-

lagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes“ (§ 138 ABGB). Der Gesetzestext richtet sich primär an Ob-sorgeberechtigte. Die Offene Jugendarbeit zählt hierbei nicht dazu und beantwortet die Frage, was ein Mensch für seine Entwicklung braucht, mit handlungsanleitenden Prinzipien wie Wertschätzung, einer akzeptierenden Grundhaltung, dem Einsatz für die Interessen der Jugendlichen im Sinne einer Lobby und vielem mehr. Umfassenden Einblick dazu gibt, als ein Beispiel unter vielen, das „Handbuch Offene Jugendarbeit“ von bOJA. In diesem Handbuch steht der äußerst einprägsame Satz: *„Fachkräfte sind [...] gefordert, die Probleme, die der_die Jugendliche hat, in den Vordergrund zu rücken und nicht all jene, die der_die Jugendliche macht.“* (bOJA 2021, 53) Das gibt eine Grundhaltung vor, die einerseits vieles klärt und andererseits von zahlreichen anderen Institutionen bzw. erwachsenen Ansprechpersonen nicht so gelebt wird. Jugendliche, die Angebote der Offenen Jugendarbeit in Anspruch nehmen, haben weniger Ressourcen für Freizeitbeschäftigung, nutzen den öffentlichen Raum mehr und kommen öfter mit dem Gesetz in Berührung. (vgl. Sting 2013, 117) Wie bereits mehrfach erwähnt, sind Jugendliche, die Angebote der Offenen Jugendarbeit besuchen, potenziell sozioökonomisch benachteiligt. Ihre Handlungsspielräume und gleichberechtigte Teilhabechancen an den Aktivitäten und Lebensbedingungen der Gesellschaft werden dadurch eingeschränkt. Es fehlt in diesem Umfeld oft auch an jemandem, der da ist bzw. da sein kann, der sich um sie kümmert. Jemand, der sich für sie und ihre Entwicklung interessiert, mit ihnen redet und sie fragt, wie es ihnen geht – und das ehrlich wissen möchte. Es fehlt jemand, der die Hand ausstreckt, der aufbaut und Vertrauen schenkt. Es fehlt einfach jemand, der für die Jugendlichen da ist (vgl. Eschenbeck 2022, 102). Denn das Wesen der Offenen Jugendarbeit besteht darin, für Jugendliche präsent zu sein und ihnen einen Ort zu bieten – die besagte Insel –, an dem sie etwas erleben können.

Immer der einfachste Weg?

Es steckt das Wort „Arbeit“ in „Offener Jugendarbeit“. Es darf also durchaus einmal anstrengend sein, es darf auch einmal kompliziert sein, und es darf Überwindung kosten, in Konfliktsituationen mit Jugendlichen die*der Klügere sein zu müssen. Es müssen von den Jugendarbeiter*innen ausgehend Ideen und Settings gefunden werden, die Gespräche zulassen, Gräben zuschütten und Entwicklung und Teilhabe ermöglichen sowie Jugendliche stärken. „Da sein“ in letzter Konsequenz. Eine Streetworkeinrichtung hat sich dazu entschlossen, keine Hausverbote mehr auszusprechen und als Begründung für diesen Schritt im Rahmen eines Vortrags auf einer Tagung angeführt, dass es Jugendlichen Zeit kostet, eine Woche oder einen Monat auf ein klärendes Gespräch warten zu müssen. Es fehlt Zeit für Entwicklung, die ihnen genommen, gleichzeitig aber von ihnen dringend benötigt wird. Andere Einrichtungen sehen die Idee, keine Hausverbote auszusprechen, kritisch und begründen dies mit einem geschützten Raum für die anderen Besucher*innen. Die Erfahrungen der Streetworkeinrichtung zeigen, dass die Auseinandersetzung mit betroffenen Jugendlichen ohnehin stattfinden müssen – und dass unabhängig vom Zeitpunkt ein klärendes Gespräch potenziell schwierig ist. Innerhalb der Einrichtung wurde in einem Prozess als Team daher die Haltung entwickelt, dieses Gespräch unmittelbar anzubieten. Jugendliche (und natürlich Jugendarbeiter*innen) haben somit gleich die Möglichkeit, aus einer Erfahrung zu lernen. Dies gilt für alle Jugendlichen gleichermaßen, sowohl für „Täter*innen“ als auch für „Opfer“. Die Jugendlichen, die es zu beschützen gilt, spüren, dass jemand für sie da ist und sich um sie und ihre Bedürfnisse kümmert. Sie berichten, dass sie sich sicher fühlen, auch ohne dass andere Personen ein Hausverbot erhalten. Die Haltung, Hausverbote als Sanktionsmöglichkeit zu streichen, bot beispielsweise drei Jugendlichen die Gelegenheit, so zu wachsen, dass sie sich von „potenziellen Hausverbotskandidat*innen“ (O-Ton Jugendliche) zu Anleiter*innen

von Workshops zum Thema „Gewaltfreiheit & Respekt“ entwickeln konnten. Andere Jugendarbeitseinrichtungen konnten die Workshops der Anleiter*innen buchen und ihren Jugendlichen anbieten. Diese Workshops sind ein wenig anders angelegt als jene, die Fachkräfte Offener Jugendarbeit entwickeln würden. Sie waren weniger theoretisch, sondern wilder, körperlicher, geprägt von einem guten Mix aus Spaß und Ernst, und sie waren vor allem in der Sprache der Jugendlichen. Ob und wie viel bei einem Workshop wirklich hängen bleibt, ist ja die Frage. Unbestritten ist jedoch, dass die teilnehmenden Jugendlichen um eine Erfahrung reicher sind. Eine „leiwande“ (O-Ton Jugendliche) Erfahrung, und wie eingangs erwähnt, ist der Mensch ja die Summe seiner Erfahrungen. Offene Jugendarbeit ist laut, bunt und wild, zumindest wenn sie sich traut, es zu sein. Und dieser Mut zahlt sich aus – immer. Offene Jugendarbeit ist jedoch mehr als das. Sie ist auch kreativ, chaotisch, Vorbild. Sie stellt potenzielle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Ideen, Aktionen oder Interventionen weiterhin über mögliche Risiken, die, wenn sie im Rahmen einer gewissenhaften Planung erkannt und benannt werden, auch reduziert werden können. Im Sinne der Zielgruppe mutig zu sein, stärkt und ermöglicht.

Kontinuität als Schlüssel?

Manche Menschen brauchen länger, um sich öffnen zu können, manchmal sogar viele Angebote über mehrere Jahre hinweg. Ein Jugendlicher war laut Selbstdefinition ein „Mobbingopfer“ und berichtete, darüber mit niemandem wirklich reden zu können. Hilfsangebote stellten sich als nicht hilfreich heraus, er wurde in seiner Opferrolle nicht anerkannt und, schlimmer sogar, diese wurde teilweise heruntergespielt. Dies führte dazu, dass er nicht mehr weiterwusste und sich bereits intensiv mit dem Gedanken auseinandergesetzt hatte, ob der Tod nicht die bessere Wahl wäre. In dieser Zeit lernte er

ein Streetworkteam kennen und fand endlich Personen, bei denen er einfach sein konnte. Sicher vor dem Mobbing durch andere und anerkannt als er, ohne sich beweisen zu müssen, irgendetwas Tolles können oder etwas leisten zu müssen. Es reichte vollkommen aus, einfach nur zu sein. Das Streetworkteam erkannte früh, dass dieser Jugendliche einen Rucksack mit sich trug, bot immer wieder direkt oder indirekt an, dass er mit dem Team über alles sprechen könne und war aber nicht lästig, wenn der Jugendliche eben nicht sprechen wollte. Die nächste Gelegenheit würde bestimmt kommen, und Ungeduld hätte ihn womöglich vertrieben. Bei dem Jugendlichen war einerseits das Vertrauen in (angebliche) Hilfsangebote noch derart erschüttert, dass er sich noch nicht öffnen konnte und andererseits nicht öffnen wollte. Denn schließlich hatte er einen Platz gefunden, der ihm so gefiel, dass er das Risiko nicht eingehen wollte, ebendiesen abermals wegen einer erneuten Enttäuschung zu verlieren. So vergingen die Jahre. Zahlreiche lustige, mühsame, herausfordernde und lehrreiche Erfahrungen wurden gemeinsam gemacht. Der Jugendliche lernte zu kochen, backen, malen, gärtnern und vieles mehr und entwickelte neuen Mut und ein neues Selbstbewusstsein. Dies führte unter anderem dazu, dass er sich ehrenamtlich für andere engagierte. Während all der Zeit war das Spiel dasselbe: Die Jugendarbeiter*innen spürten den Rucksack und boten immer wieder Entlastungsgespräche an, jedoch ohne dabei zu hartnäckig zu sein. Zeit und Geschwindigkeit bestimmte der Jugendliche selbst. Die Streetworker*innen beobachteten aber auch, wie er im Laufe der Zeit immer resilienter wurde, der Rucksack trotz unverändertem Gewicht immer leichter zu tragen war. Bis er sich eines Tages öffnete. Die Streetworker*innen hatten einen Workshop zum Thema psychische Gesundheit und diesen wie immer gesprächsanregend konzipiert, und der Jugendliche erzählte seine Geschichte. Im Zuge des Gesprächs wurde auch die Frage gestellt, was er sich wünschen würde, und er antwortete darauf: „Dass niemand anderer mehr so was wie ich erleben muss!“ Schnell wurde einerseits geklärt, dass es wahrscheinlich unmöglich sei, dies gänzlich

zu verhindern, vor allem in kurzer Zeit, aber dass dies gleichzeitig doch niemanden daran hindere, es zumindest zu versuchen und damit vielleicht Einzelne davor zu bewahren. Es wurden Gelegenheiten geschaffen, bei denen der Jugendliche seine Leidensgeschichte benutzen konnte, um andere davor zu bewahren. „From Zero to Hero“, wenn man so möchte, und dies wurde möglich gemacht dank kontinuierlicher und vertrauensvoller Jugendarbeit. Jugendarbeit stärkt und ermöglicht, indem sie da ist, bedingungslos da ist.

(Erfolgs-)Geschichten über Offene Jugendarbeit gibt es viele, oft sind sie nur mündlich überliefert. Der Verein Spektrum aus Salzburg hat ehemalige Jugendliche zum Interview gebeten, um über ihre Zeit und ihre Erfahrungen im Jugendzentrum zu schreiben. Ein Ziel bestand darin, auch herauszufinden, wovon sie profitiert haben. Jugendarbeit bietet kontinuierliche Beziehung und damit einerseits vertrauensvolle Ansprechpartner*innen für Fragen aller Art, Berater*innen, Impuls- oder Ideengeber*innen oder auch eine Reibefläche und andererseits zahlreiche Erfahrungen, Persönlichkeitsbildung, einen kompetenten Ort für Umgang mit Diversität und ein positives Selbstbild. Eines der Highlights aus dem Buch ist der Satz: „All das hilft mir heute, Entscheidungen zu treffen und Wege zu gehen, die vielleicht nicht so gewöhnlich sind“ (Verein Spektrum, 2021, 68). Jugendarbeit stärkt.

Immer alles ernst?

Spaß darf in der Arbeit mit Jugendlichen nicht zu kurz kommen, und man darf sich selbst nicht so ernst nehmen. Bei einem Fußballturnier in einer Sporthalle kam es, wie es kommen musste: Der unbedingte Siegeswille spornte so sehr an, dass mit manchen „eindeutig absichtlichen“ Fouls und Schiedsrichterentscheidungen nicht mehr umgegangen werden konnte. Die Situation drohte sich in einer körperlichen Auseinandersetzung in der Kabine zu entladen. Darauf aufmerksam geworden und bereit zur Deeskalation, betraten die Jugend-

arbeiter*innen die Kabine und beobachteten folgendes, unerwartetes Bild: In der Mitte zwischen den beiden Streitparteien hatte sich ein älterer Jugendlicher aufgebaut, der die Situation mit folgenden Worten gelöst hat: „Burschen, des zahlt si net aus. Wenn ihr weitermacht, habt ihr dann ein Beratungsgespräch mit den „Streetworker*innen“ [Anmerkung, Name geändert]. Wirklich, das will niemand, glaubts ma des.“ Alle machten Witze darüber, wie schlimm es sei, mit den Streetworker*innen zu sprechen, und diese wiederum verstärkten das, indem sie lachend ergänzten: „Hört auf ihn, er hat recht.“ Humor ist wirkmächtig und kann unglaublich viel bewegen (vgl. Frings 1996,43). Die Jugendarbeiter*innen nutzten eine spätere Gelegenheit, um mit dem deeskalierenden Jugendlichen zu sprechen, ihn für seinen Mut und seine Kreativität wertzuschätzen und sich bei ihm für die Mithilfe zu bedanken, das Ziel, ein friedliches Turnier zu erreichen. Er war sichtlich gerührt und erzählte, sich von den Streetworker*innen abgeschaut zu haben, wie komplizierte Situationen mit einem gesunden Maß an Humor aufgelöst werden können. Er sei ja in seiner Vergangenheit öfter in einer vergleichbaren Situation als eine der beiden Streitparteien involviert gewesen und habe erlebt, wie sich der Ärger aufgrund solcher Interventionen spürbar reduzierte, wenn nicht sogar komplett auflöste. Das wollte er auch einmal probieren, und nun hatte er es geschafft. Der Jugendliche wirkte zufrieden und stolz auf sich oder in anderen Worten: gestärkt. Er hat in einer (potenziell) kritischen Situation Verantwortung für sich und andere übernommen und Haltung gezeigt. Und genau dieses Übernehmen von Verantwortung ist es, das Jugendliche zu Erwachsenen macht. (vgl. Hudson, 1999, 37) Dem Jugendlichen ist dies gelungen, weil er im Rahmen Offener Jugendarbeit positive Erfahrungen gemacht hatte. Erfahrungen, die maßgeblich dazu beigetragen haben, dass er der Mensch geworden ist, der er jetzt ist. Jugendarbeit ermöglicht und stärkt.

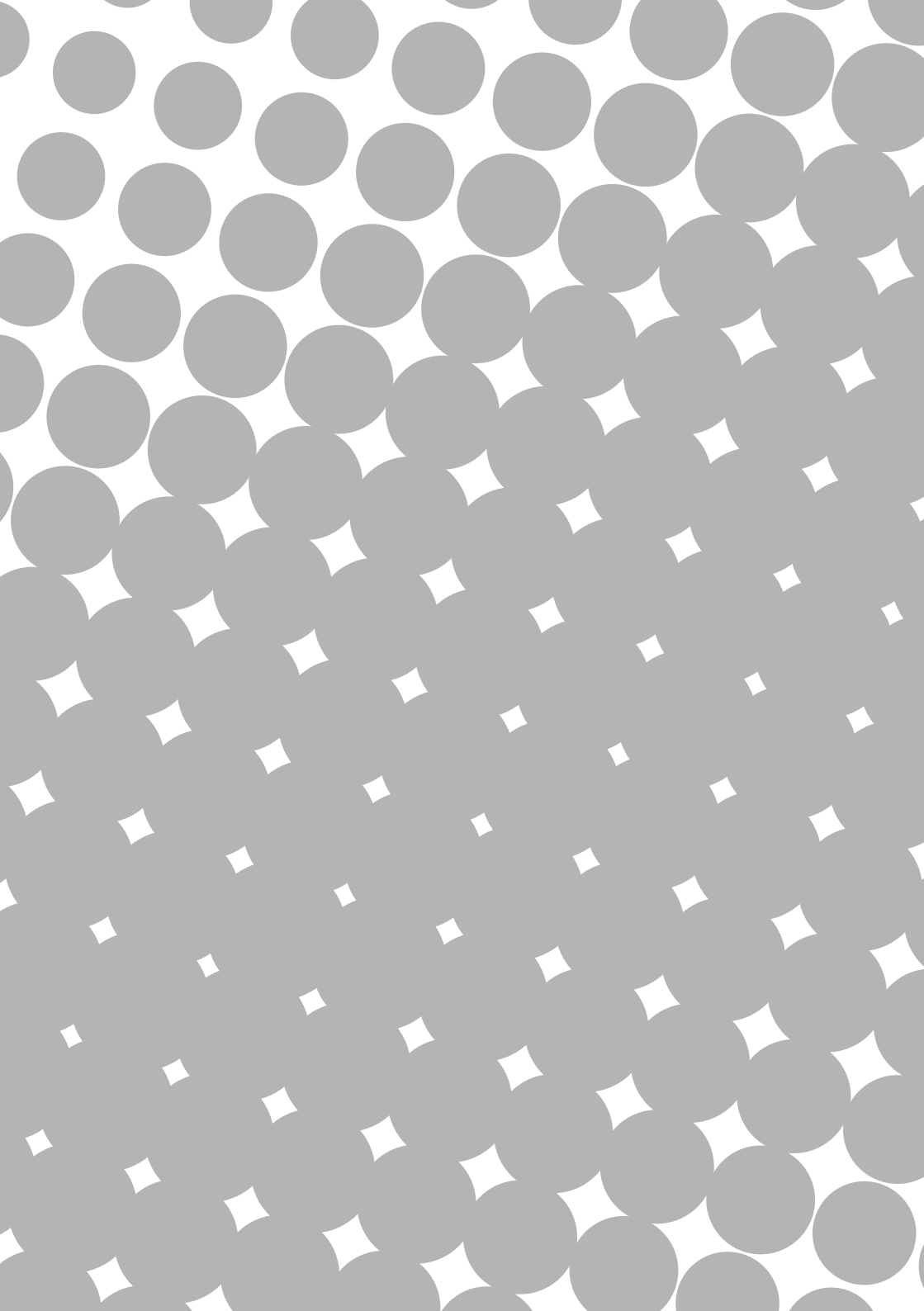
Offene Jugendarbeit setzt bei den jungen Menschen, ihren Interessen, Bedürfnissen und Lebenswelten an und fördert neue Erfahrun-

gen, Erlebnisse sowie Spiel und Spaß. Offene Jugendarbeit schafft Begegnungsorte und Möglichkeiten zur Teilhabe sowie Angebote frei von Konsumzwängen und kommerziellen Zielen. Sie begleitet und fördert Jugendliche auf ihrem Weg in die erwachsene Selbstständigkeit und Mündigkeit. So leistet Offene Jugendarbeit für alle jungen Menschen, jedoch insbesondere für bildungs- und sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe. (vgl. bOJA 2021, 9ff) Anders ausgedrückt: Jugendarbeit stärkt und ermöglicht. Anhand einiger Beispiele wurde gezeigt, wie das gelingen kann. Dabei wurde versucht, auf wesentliche Kleinigkeiten sowie Haltungen und Prinzipien hinzuweisen, die es erst ermöglichen, diese Wirkung zu erzielen. Es kommt, wie so oft, nicht auf das Was, sondern auf das Wie an. Offene Jugendarbeit ist laut, bunt und wild – wenn sie sich traut.

Literatur

- bOJA - bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2021) Offene Jugendarbeit in Österreich, ein Handbuch, Wien.
- Busch Claudia (2006) Jugendliche als unverzichtbare Ressource in der ländlichen Entwicklung In: Faulde Joachim, Hoyer Birgit, Schäfer Elmar (Hrsg) Jugendarbeit in ländlichen Regionen; Entwicklungen, Konzepte, Perspektiven, Weinheim.
- Hurrelmann Klaus (2007) Lebensphase Jugend, Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München.
- Eschenbeck Heike & Knauf Rhea-Katharina (2018) Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Arnold Lohaus (Hrsg.), Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Heidelberg (2022).
- Frings Willi (1996) Humor in der Psychoanalyse, eine Einführung in die Möglichkeiten humorvoller Intervention, Stuttgart.
- Heimgartner Arno (2013) Wie die Forschung tickt – Wirkungsanalysen und andere Versuche vernünftig zu sein In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität - Referat Jugend (2013) jugendarbeit:wirkt, Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung, Graz.
- Hudson, Frederic M. (1999). The adult years. San Francisco.
- Kromer, Ingrid und Horvat, Gudrun (2012): Arm dran sein & arm drauf sein, Wie Mädchen und Buben in Österreich Armut erleben und erfahren, Wien.
- Sagharichi Severin (2015) Social Return on Investment der Mobilen Jugendarbeit Tandem, Lösung oder Sackgasse im Zeitalter der Wirkungsorientierung, Saarbrücken.

- Spannagel, Dorothee (2017) Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status - Armut und Teilhabe. In: Diehl, Elke (Hg.): Teilhabe für alle. Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation, Bonn: BpB, S. 77–102.
- Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (2009): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting Stephan (2013) Zur präventiven Wirkung von Jugendarbeit In: and Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität - Referat Jugend (2013) jugendarbeit:wirkt, versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung, Graz.
- Verein Spektrum (2021) JUZ, Die offene Kinder & Jugendarbeit in 22 Geschichten, Salzburg.



Karina Fernandez und Martin Auferbauer

ARMUTSERFAHRUNGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DER STEIERMARK UND IHRE AUSWIRKUNGEN: PERSPEKTIVEN FÜR DIE JUGENDARBEIT

43

Kinderarmut ist ein vielschichtiges Phänomen und stellt eine bedeutende gesellschaftliche Herausforderung dar – auch in an sich wohlhabenden Ländern wie Österreich. Die Ursachen von Kinderarmut sind vielfältig, doch immer eng mit der Armut der Eltern verknüpft, die laut Neuberger und Müller (2017, S. 6) stets „Auslöser von Kinderarmut [ist]“. Die jüngsten Daten der EU-SILC-Erhebungen zeigen, dass 14,9 % der österreichischen Bevölkerung als armutsgefährdet gelten. Das bedeutet, dass sie mit weniger als 60 % des Median-Einkommens auskommen müssen, das im Jahr 2023 bei 1.572 € monatlich für einen Einpersonenhaushalt liegt (dieser Wert ist das Nettoeinkommen, wobei die Sonderzahlungen wie Weihnachts- und Urlaubsgeld bereits eingerechnet sind). Zudem werden 3,7 % der österreichischen Bevölkerung (etwa 336.000 Menschen) als „erheblich materiell depriviert“ eingestuft. Die materielle Benachteiligung umfasst Haushalte, die sich grundlegende Ausgaben wie Heizkosten,

Haushaltsgeräte oder einen jährlichen Urlaub nicht leisten können. Während die Quote der armutsgefährdeten Personen in den letzten Jahren weitgehend stabil geblieben ist, hat die Anzahl der erheblich deprivierten Menschen aufgrund der steigenden Inflation zugenommen (vgl. Statistik Austria 2024).

Kinder und Jugendliche zählen zu den am stärksten von Armutsgefährdung und materieller Deprivation betroffenen Gruppen: jede*r fünfte Minderjährige gilt als armutsgefährdet, und jede*r zwanzigste ist erheblich materiell depriviert. Bestimmte Gruppen sind dabei besonders stark betroffen. So liegt die Armutsgefährdungsquote bei Kindern von Alleinerziehenden bei 41 %, und 15 % dieser Kinder erleben erhebliche materielle Deprivation. Kinder aus Familien mit drei oder mehr Kindern sind mit einer Armutsgefährdungsquote von 31 % und 8 % materieller Deprivation ebenfalls überproportional betroffen (vgl. Statistik Austria 2024).

Kinderarmut hat vielschichtige Auswirkungen, die betroffene Kinder – und Jugendliche – sowohl kurzfristig als auch langfristig auf verschiedenen Ebenen beeinträchtigen. Je früher und je länger Kinder von Armut betroffen sind, desto gravierender sind die Folgen, die häufig bis ins Erwachsenenalter nachwirken (vgl. Butterwegge 2021). Zu den zentralen Folgen gehören Bildungsbenachteiligung, gebrochene Schulverläufe und ein erhöhtes Risiko für dauerhafte Armut. Armut bedeutet für Kinder oft eingeschränkte Teilhabe, fehlende Spiel- und Rückzugsräume, gesundheitliche Beeinträchtigungen und ein belastetes Familienklima (Neuberger & Müller 2017; Laubstein, Holz & Seddig 2016). Quenzel (2015) zeigt, dass sich soziale Benachteiligung auch in geringerer Unterstützung bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters niederschlägt, was sich wiederum negativ auf die Gesundheit der Jugendlichen auswirken kann. Zudem wachsen Kinder in Armut laut Holz (2019) häufig sozial isolierter auf, haben schlechtere Bildungschancen und sind gesundheitlich verstärkt gefährdet. Kinderarmut hat somit spezifische

Auswirkungen, die sie als mehrdimensionale kindliche Lebenslage kennzeichnen (vgl. Zander 2020, Fabris et al. 2013). Diese Unterversorgung zeigt sich in mehreren Dimensionen:

1. **Materielle Dimension:** Kinder aus einkommensschwachen Familien sind oft in ihrer materiellen Grundausstattung unterversorgt. Kosten für Schulmaterialien, Kleidung oder Freizeitaktivitäten können nur schwer aufgebracht werden, was ihre Entwicklung erheblich einschränkt.
2. **Gesundheitliche Dimension:** Gesundheitliche Probleme treten bei Kindern in Armut häufiger auf und umfassen Erkrankungen, die mit der Wohnsituation zusammenhängen, sowie Übergewicht oder psychische Belastungen. Stress, der durch die Lebensumstände hervorgerufen wird, kann hormonelle Veränderungen bewirken und die körperliche Gesundheit langfristig beeinträchtigen.
3. **Kulturelle Dimension:** Eingeschränkte Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten behindern die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Neigungen. Diese Hürden führen zu begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten im Bildungssystem und verstärken bestehende Ungleichheiten.
4. **Soziale Dimension:** Kinder in Armut erfahren Benachteiligungen in der sozialen Teilhabe, etwa durch den Ausschluss von kulturellen und sportlichen Aktivitäten. Diese Einschränkungen können sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl und ihre sozialen Beziehungen auswirken. Der Kontakt zu Gleichaltrigen ist oft reduziert, was soziale Isolation begünstigt.

Im Folgenden werden die Auswirkungen von Armut und Benachteiligung auf Kinder und Jugendliche in der Steiermark anhand der zuvor beschriebenen Dimensionen dargestellt. Dabei werden Erkenntnisse unterschiedlicher Studien herangezogen, die an der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführt wurden. Im Mittelpunkt steht die Jugendstudie „Lebenswelten 2020“, eine umfassende Erhebung,

die in Kooperation aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs durchgeführt wurde (vgl. Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021). Die Studie basiert auf einer repräsentativen Stichprobe österreichischer Schüler*innen der Jahrgangsstufen 8 bis 10, die zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens 14 Jahre alt waren. Für die vorliegende Analyse wurde die steirische Teilstichprobe mit 1.789 Jugendlichen ausgewertet. Die Ergebnisse bieten einen tiefgehenden Einblick in die Lebensrealitäten der Jugendlichen und verdeutlichen die spezifischen Auswirkungen von Armut und sozialer Benachteiligung in der Steiermark.

Was bedeutet das Aufwachsen in Ungleichheitslagen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen?

Im Jahr 2023 lebten in der Steiermark insgesamt 222.000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 0 bis 24 Jahren. Davon waren 37.000 (17 %) armutsgefährdet, während 43.000 (19 %) sowohl als armuts- als auch ausgrenzungsgefährdet galten. Innerhalb der Altersgruppe von 0 bis 14 Jahren, die insgesamt 157.000 Personen umfasst, waren 28.000 Kinder (18 %) armutsgefährdet und 33.000 (21 %) armuts- und ausgrenzungsgefährdet. Damit unterscheiden sich die Werte der Steiermark nur geringfügig vom österreichischen Durchschnitt.

Materielle Dimension

In der Lebenswelten-Studie wurde der sozioökonomische Hintergrund von Kindern und Jugendlichen mithilfe der *Family Affluence Scale* (FAS) untersucht, die den Lebensstandard anhand alltagsnaher Fragen erfasst. Beispielsweise wurde gefragt, ob das Kind ein eigenes Zimmer hat, wie viele Computer, Bücher oder Autos die Fami-

lie besitzt sowie ob im vergangenen Jahr Urlaubsreisen ins Ausland unternommen wurden. Auch die Anzahl der Badezimmer und das Vorhandensein einer Geschirrspülmaschine wurden berücksichtigt. Die Antworten wurden zu einem Summenwert zwischen 0 und 10 zusammengefasst, wobei höhere Werte einen besseren sozioökonomischen Status anzeigen. Für die Analyse wurden die Ergebnisse in die Kategorien „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ eingeteilt, um die Unterschiede im Lebensstandard systematisch zu erfassen. In der steirischen Stichprobe fallen 5,7 % der befragten Schüler*innen in die Kategorie niedriger sozioökonomischer Status. Auffällig ist, dass überdurchschnittlich viele dieser Kinder in Städten leben. Kinder, die nicht in Österreich geboren sind, sowie Kinder, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, weisen ebenfalls überdurchschnittlich häufig einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund auf.

Gesundheitliche Dimension

Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status bewerten ihren allgemeinen Gesundheitszustand im Vergleich zu Kindern aus Familien mit einem mittleren oder hohen sozioökonomischen Status als etwas schlechter. Besonders deutlich wird dieser Unterschied bei spezifischen Beschwerden wie Einschlafstörungen, Gereiztheit, Nervosität oder Schwindelgefühl (vgl. Abbildung 1). Diese Symptome treten bei Kindern mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund signifikant häufiger auf und verdeutlichen die Belastungen, die mit sozialer Benachteiligung einhergehen.

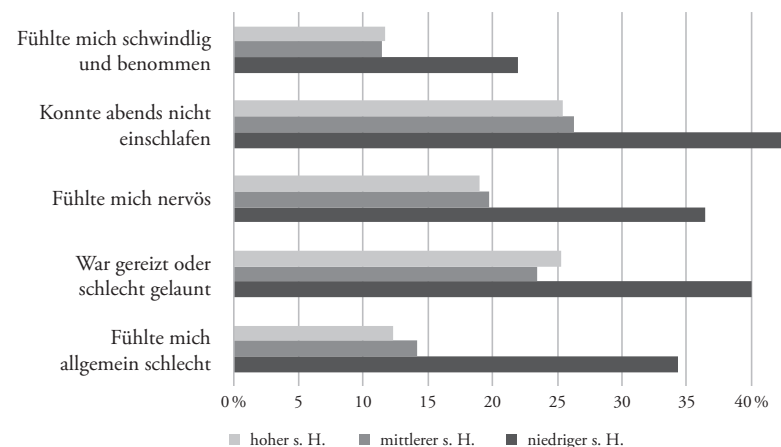


Abb. 1: Beschwerden in der vergangenen Woche nach sozialem Hintergrund

Kulturelle Dimension

Österreich ist ein Land mit vergleichsweise hoher Bildungsvererbung. Welchen Bildungsabschluss Kinder erzielen und welche Wünsche sie für ihre Bildungslaufbahn haben, hängt demnach relativ stark vom Bildungshintergrund der Eltern ab (vgl. Steiner, Pessl & Brunefort (2015)). Dies spiegelt sich auch in den steirischen Daten der Lebensweltenstudie wider: Jugendliche aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau, etwa mit Eltern, deren höchster Abschluss die Pflichtschule war, streben deutlich seltener höhere Bildungsabschlüsse an. So geben nur 8 % dieser Jugendlichen an, eine Hochschulausbildung zum Ziel zu haben, während dieser Anteil bei Jugendlichen aus akademischen Haushalten bei 44 % liegt. Generell ist der Wunsch nach einer Matura und Hochschulbildung in Familien mit hohem Bildungsniveau deutlich häufiger vertreten, während diese Ziele bei Jugendlichen, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, seltener angestrebt werden. Dies verdeutlicht, wie eng die Bildungsaspirationen der Jugendlichen mit dem Bildungsstand ihrer

Eltern verknüpft sind und wie bestehende Bildungsungleichheiten dadurch verstärkt werden.

Zu beachten sind in der Steiermark hinsichtlich Bildungsentscheidungen und Berufswünsche deutliche Verflechtungen sozialer und räumlicher Dimensionen. Eine qualitative Längsschnittstudie der Pädagogischen Hochschule Steiermark zum Thema „Bildungsübergänge nach der Volksschule“ zeigt diesbezüglich auf, dass Schulwahlentscheidungen in der Steiermark von räumlichen Gegebenheiten und sozialen Situationen geprägt sind: In eher abgelegenen ländlichen Gebieten ist die Schulwahl durch eine begrenzte Auswahl und starke lokale Bindung geprägt. Kinder wechseln nahezu ausschließlich in die nächstgelegene Mittelschule (MS), während Gymnasien aufgrund der Entfernung und des organisatorischen Aufwands seltener in Betracht gezogen werden. In Kleinstädten bietet ein etwas breiteres Bildungsangebot mehr Wahlmöglichkeiten: Hier werden Mittelschulen und Gymnasien vielfach als gleichwertige Optionen wahrgenommen, wobei Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen eher zu Gymnasien tendieren. In Graz hingegen zeigt sich eine klare Segregation: Eltern mit akademischem Hintergrund entscheiden sich fast ausschließlich für Gymnasien, da sie Mittelschulen häufig mit geringeren Bildungs- und Aufstiegschancen assoziieren und als qualitativ minderwertig ansehen. Kinder aus Volksschulen, in denen vor allem Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache und niedrigem sozioökonomischem Status vertreten sind, wechseln hingegen überwiegend in die nächstgelegene Mittelschule. Diese Dynamik verstärkt bestehende Bildungsungleichheiten, da soziale und räumliche Segregation durch die Schulwahl weiter zementiert werden (vgl. Zehetner & Fernandez 2025, in press).

Soziale Dimension

Die Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund unterscheidet sich deutlich von Gleich-

altrigen mit besserer sozialer Lage. Sie sind seltener in Vereinen aktiv und verbringen ihre Freizeit weniger häufig mit Freund*innen oder Schulkolleg*innen. Auch private Partys sind für sie weniger üblich. Stattdessen verbringen sie überdurchschnittlich viel Zeit mit ihren Eltern oder beschäftigen sich allein zu Hause. Beliebte Aktivitäten sind die Nutzung von Computern, Spielkonsolen oder Smartphones sowie kreative Tätigkeiten wie Basteln und Zeit in der Natur. Gleichzeitig äußern Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten häufiger Unzufriedenheit mit ihrem Freundeskreis im Vergleich zu Gleichaltrigen aus mittleren oder hohen sozioökonomischen Verhältnissen.

Auch in der Schule spiegeln sich soziale Unterschiede wider (vgl. Abbildung 2). Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status haben oft ein belastetes Verhältnis zu ihren Mitschüler*innen. Sie empfinden sich seltener als beliebt, verbringen Pausen häufiger allein und haben vermehrt das Gefühl, wegen Fehlern verspottet zu werden.

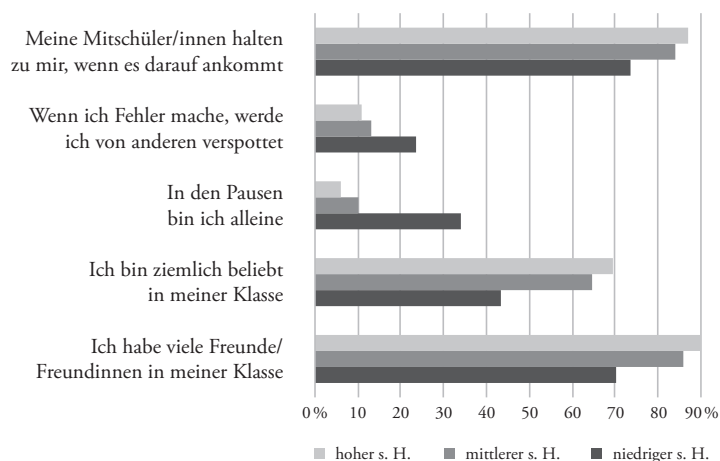


Abb. 2: Soziale Situation in der Schule nach sozioökonomischem Hintergrund

Das Verhältnis von Jugendlichen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund zu Lehrpersonen zeigt sich im Vergleich dazu als weniger belastet. Während Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien bei schulischen Schwierigkeiten häufiger Eltern oder Geschwister um Rat fragen können, fehlt diese Unterstützung Jugendlichen aus benachteiligten Familien oft. Dennoch wenden sich Jugendliche unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund in etwa gleichem Maße an Lehrpersonen, was die Bedeutung der Schule als Anlaufstelle unterstreicht.

Bemerkenswert ist zudem, dass Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Verhältnissen häufiger angeben, gerne zur Schule zu gehen. So berichten 24 % dieser Jugendlichen, immer gerne zur Schule zu gehen, verglichen mit nur 12 % der Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Schule für Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen eine zentrale Rolle als stabile Struktur und sozialer Rückhalt spielt, den sie in anderen Lebensbereichen möglicherweise nicht finden (siehe dazu auch Jünger 2008).

Gleichzeitig erleben Schüler*innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status den Schulalltag als belastender. Sie berichten seltener von positiven Gefühlen und Zufriedenheit mit ihrem Leben. In der Rückschau auf die letzte Woche geben diese Schüler*innen an, weniger Freude am Leben gehabt zu haben und ihr Leben insgesamt als weniger zufriedenstellend wahrzunehmen als ihre Altersgenossen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status. Diese Diskrepanz zeigt, dass die Schule für benachteiligte Kinder und Jugendliche zwar vielfach eine wichtige Ressource darstellt und eine wesentliche Funktion übernimmt, ihre Lebensumstände jedoch weiterhin erheblich von Belastungen geprägt sind.

Die Ressourcentheorie als Orientierung in der Arbeit mit armutsbetroffenen Jugendlichen

Kinder- und Jugendarmut ist ein vielschichtiges Phänomen, das tiefgreifende Auswirkungen auf individuelle Lebenswege und gesellschaftliche Teilhabechancen hat. Eine hilfreiche Perspektive zur Analyse und Bewältigung dieses Phänomens bietet die Ressourcentheorie. Diese interdisziplinäre Theorie erklärt soziale Ungleichheiten durch die Verteilung und Transformation von Ressourcen und verdeutlicht deren Auswirkungen auf die Handlungsspielräume von Individuen (vgl. Knecht 2024). Dabei werden Ressourcen wie Einkommen, Bildung, soziale Netzwerke und psychische Stabilität nicht isoliert betrachtet, sondern in ihren Wechselwirkungen analysiert. So kann Bildung nicht nur den Zugang zu ökonomischen Ressourcen wie Einkommen erleichtern, sondern gleichzeitig die psychische Stabilität stärken. Umgekehrt können Defizite, wie beispielsweise mangelnde Gesundheit, die psychische Stabilität beeinträchtigen und zugleich die Teilhabe am Bildungssystem erschweren.

Die Ressourcentheorie hebt hervor, dass Ressourcen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen wirken. Auf der Makroebene schaffen politische Prozesse und gesellschaftliche Diskurse die grundlegenden Rahmenbedingungen für den Zugang zu Ressourcen. Diese werden auf der Mesoebene durch Institutionen wie Bildungseinrichtungen oder soziale Dienste konkret umgesetzt. Schließlich spiegeln sich diese Strukturen auf der Mikroebene in den individuellen Handlungsspielräumen und Entscheidungen der Betroffenen wider. Anhand dieser mehrdimensionalen Betrachtung wird deutlich, wie soziale Ungleichheiten entstehen, sich reproduzieren und mithilfe gezielter Interventionen abgemildert werden können. Die Ressourcentheorie ermöglicht es somit, sowohl die Herausforderungen als auch die Potenziale der Verflechtung unterschiedlicher Dimensionen von Armut zu verstehen und bietet Anknüpfungspunkte für die Jugendarbeit, da sie eine ressourcenorientierte Perspektive in den Mittelpunkt stellt. Kern dieses Ansatzes ist das ressourcenorientierte Fallmanagement,

das eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenslage von Jugendlichen ermöglicht. Dabei werden sowohl Defizite als auch Potenziale in zentralen Dimensionen wie Einkommen, Bildung, soziale Kontakte und Gesundheit einbezogen. Ziel ist es, die individuellen Ressourcen der Jugendlichen zu erkennen und zu fördern, um ihre Handlungsspielräume zu erweitern und ihnen neue Perspektiven zu eröffnen.

Die Jugendarbeit sollte jedoch über die individuelle Unterstützung hinausgehen und auch strukturelle Ungleichheiten sowie gesellschaftliche Barrieren kritisch hinterfragen. Mit dem Ziel, gerechtere Ressourcenverteilungen zu fördern, sollten Jugendarbeiter*innen hierbei als Vermittler*innen zwischen Jugendlichen und Institutionen fungieren. Ein zentraler Aspekt ist die Einbindung der Jugendlichen in diesen Prozess, insbesondere durch ihre Befähigung zur politischen Teilhabe. Die Österreichische Armutskonferenz weist darauf hin, dass in gesellschaftlichen Diskursen zunehmend Narrative auftreten, die Armut als selbst verschuldet darstellen und Betroffene als unwillig, unfähig oder hinterlistig etikettieren (vgl. Knecht 2019). Solche Stigmatisierungen verstärken die Scham, die Jugendliche im Zusammenhang mit Armut empfinden (vgl. DJI 2024). Vernetzung und Gespräche mit anderen Armutsbetroffenen über die eigene Lebenssituation sowie die Einbindung in politische Prozesse können jedoch dazu beitragen, Schamgefühle abzubauen und Selbstermächtigung zu fördern. Dieser Ansatz hilft nicht nur, Beschämung zu überwinden, sondern stärkt auch die Fähigkeit der Jugendlichen, ihre Interessen aktiv zu vertreten und gesellschaftlichen Barrieren entgegenzutreten.

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die psychische Verfassung von Kindern und Jugendlichen gelegt werden, da von Armut betroffene junge Menschen besonders verletzlich sind. Wie Studien zeigen, beeinträchtigen Armuts Erfahrungen das psychische und physische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen auf vielfältige Weise. Das Deutsche Jugendinstitut konnte in einer Interviewstudie mit betroffenen Jugendlichen aufzeigen, dass Deprivationserfahrungen zwar belastend wirken, jedoch durch bestimmte Schutzfaktoren abgefedert

werden können. Besonders wichtig ist dabei eine liebevolle Familie, die als emotionaler Rückhalt fungiert. Ergänzend wirken sich individuelle Schutzfaktoren wie eine starke Selbstwirksamkeitserwartung, kindentlastende Strategien innerhalb der Familie sowie außerfamiliäre Ressourcen, etwa vertrauensvolle Bezugspersonen in Institutionen oder niedrigschwellige Teilhabeangebote durch Angebote der Jugendarbeit (vgl. DJI 2024), positiv aus.

Auch für die Steiermark konnten in einer Studie zu Lebenslagen und Resilienz unter Unterstufenschüler*innen Jugendliche identifiziert werden, die trotz hoher Belastungen durch Armutserfahrungen gesund bleiben und eine hohe Lebenszufriedenheit aufweisen. Zu den entscheidenden Schutzfaktoren zählten psychische Ressourcen wie eine Selbstwirksamkeitserwartung, die den Glauben an die eigene Fähigkeit stärkt, Herausforderungen zu meistern. Ebenso wichtig war das Vorhandensein von Personen, mit denen die Jugendlichen über Probleme sprechen konnten, was im Ressourcenansatz als soziales Kapital erfasst wird. Interessanterweise wurden bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten überdurchschnittlich häufig Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen in Jugendzentren als solche Bezugspersonen genannt (vgl. Bodi-Fernandez/Fernandez 2020).

Die Jugendarbeit nimmt somit eine zentrale Rolle im Umgang mit Kinder- und Jugendarmut ein. Insbesondere die Förderung von Resilienz, die Bereitstellung niedrigschwelliger Teilhabeangebote und der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Jugendlichen sind wichtige Ansätze, mit denen sie nachhaltig unterstützen kann. Als Vermittlerin zwischen den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Strukturen leistet die Jugendarbeit bereits einen bedeutenden Beitrag zur Bewältigung von Kinder- und Jugendarmut. In Zeiten, in denen gerade auch der ökonomische Druck auf viele Familien – und damit auf die Kinder und Jugendlichen – steigt, gilt es, dieses Feld zu stärken und die Angebote der Jugendarbeit bedarfsorientiert sicherzustellen und auszuweiten.

Literatur

- Bodi-Fernandez, Otto & Fernandez, Karina (2020). Methodische Implikationen verschiedener theoretischer Resilienzmodelle. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 45(3), 265–291.
- Butterwegge, Christoph (2021). Kinderarmut in Deutschland. Entstehungsursachen und Gegenmaßnahmen. *Sozial Extra*, 45 (1), 19–23.
- DJI (2024). Kinderarmut? Die Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht zum Projekt „Befragung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Einführung einer Kindergrundsicherung in Deutschland“. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/34908-kinderarmut-die-perspektive-von-kindern-und-jugendlichen.html>
- Fabris, Verena, Faltin, Sonja, Fenninger, Erich, Reisinger, Andrea, Schmid, Tom & Schulte, Jochen (2013). Kinderarmut in Österreich. https://www.armutskonferenz.at/media/fabris-ua_kinderarmut-in-oe_kurz_2013.pdf
- Holz, Gerda (2019). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. In: Peter Buttner (Hrsg.), *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. Lambertus Verlag: Freiburg.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag.
- Jünger, Rahel (2008). Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knecht, Alban (2019). Beschämung von Armutsbetroffenen. Erfahrungen und Gegenstrategien. *Soziale Arbeit* 68(9), 342–349.
- Knecht, Alban (2024). *Mit Sozialpolitik regieren*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Laubstein, Claudia; Holz, Gerda & Seddig, Nadine (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf

Neuberger, Franz & Müller, Dagmar (2017). Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts e.V. zur öffentlichen Anhörung des Familienausschusses des Deutschen Bundestages. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/stellungnahmen/2017/20170320_stellungnahme_kinderarmut.pdf

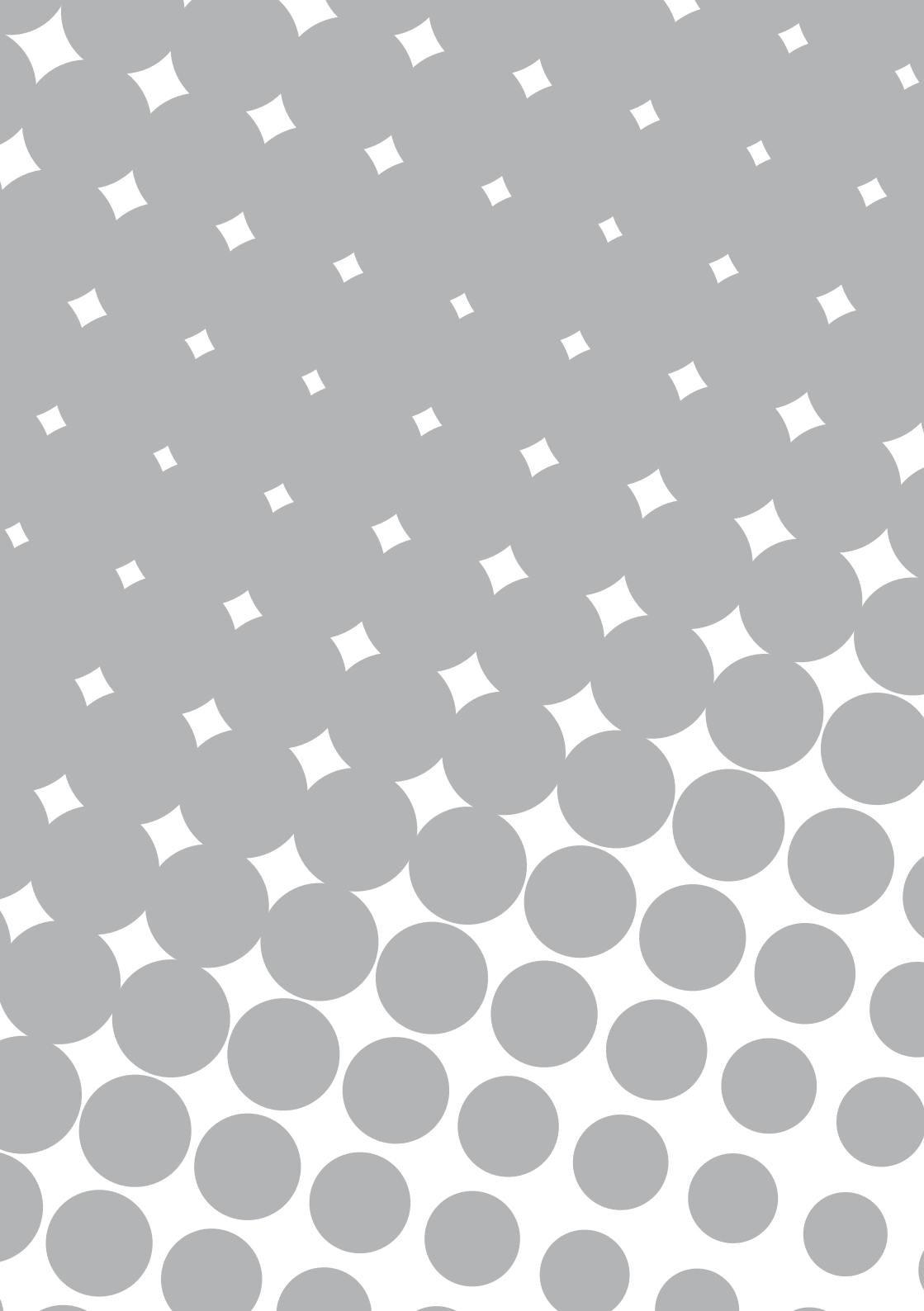
Quenzel, Gudrun (2015). Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim & Basel: Juventa.

Statistik Austria (2024). Tabellenband EU-SILC 2023: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Tabellenband_EUSILC_2023.pdf

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele & Bruneforth, Michael (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea and Spiel, Christiane, (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2 (175-219). Graz: Leykam.

Zander, Margherita, 2020. Kinderarmut. socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/4709>

Zehetner, Elisabeth & Fernandez, Karina (2025). Schulwahl und Bildungsraum: Räumliche Ungleichheiten im Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe. Österreichische Zeitschrift für Soziologie (in press).



Robert Konrad

GEMEINSAM STARK FÜR ... KOMMUNALE UND REGIONALE STRUKTUREN IN DER PRÄVENTION

59

EIN BEISPIEL DER KOOPERATION AUS DER PRAXIS

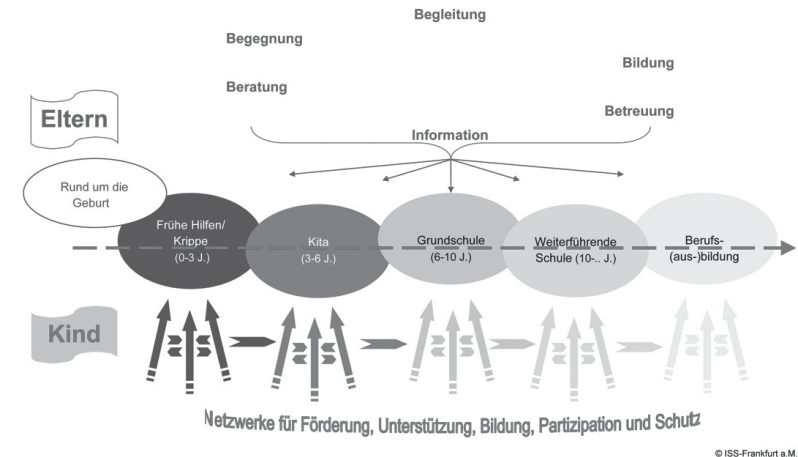
*Als „Gemeinsam stark für Kinder“-Partnergemeinde für das Land Steiermark setzt sich die Stadtgemeinde Leibnitz für **Chancengerechtigkeit** für Kinder und Jugendliche ein und versucht dabei, den Blick für die **Vielfalt** der Zielgruppen zu schärfen. Dafür braucht es **Vernetzung und Zusammenarbeit** mit unterschiedlichen Institutionen. Welche Strukturen und Vorhaben dafür dienlich sein können, wird anhand von Praxisbeispielen wie der „Sozial-Info“ oder dem „Elterncafé“ veranschaulicht. Zudem versucht die Stadtgemeinde mit dem Konzept der Präventionsketten, auch die vielfältigen Lebensbereiche von Senior*innen miteinander zu vernetzen.*

Der folgende Beitrag versteht sich als Beispiel aus der Praxis einer ländlichen Kommune, die aktuell 13.516 Einwohner*innen zählt. Davon sind 2.101 Personen unter 18, 3.272 Personen unter 26 und 2.814 Personen über 65 Jahre. Es ist der Versuch, das Beispiel einer gelebten Präventionskette darzustellen. Bevor ich, als Mitarbeiter der Abteilung Stadtentwicklung der Stadtgemeinde Leibnitz, Einbli-

cke in den Alltag einer sozialen Stadtentwicklung in Leibnitz schildere, wird das Konzept der Präventionsketten kurz erörtert und die Herangehensweise daran durch das Land Steiermark mit der Initiative „Gemeinsam stark für Kinder“ beleuchtet.

„Gemeinsam stark“ verdeutlicht, dass wir einander in der Bewältigung gemeinsamer Herausforderungen brauchen. Dass wir uns nicht nur vernetzen, sondern ernsthaft kooperieren. Dass wir unsere Synergien nutzen, gemeinsam „Neues“ entwickeln und die daraus resultierende Zusammenarbeit auf Augenhöhe durchführen. Wer sind „wir“? Politik, Verwaltung, Institutionen und Organisationen aus der sogenannten sozialen Landschaft, Ehrenamtliche und Bürger*innen jeglichen Alters. Die Überlegungen in der vorliegenden Schilderung sollen das Bewusstsein vor allem auf die kommunale Ebene lenken, auf ländliche Gebiete und kleine urbane Zentren außerhalb der Landeshauptstadt. Auf welche Themen setzt eine Kommune und mit welchen gegenwärtigen Herausforderungen ist eine Kommune auch hinsichtlich der demografischen Entwicklungen konfrontiert? Und in welchen Strukturen und in welchem regionalen Kontext kann eine praktische Umsetzung des Konzepts einer Präventionskette erfolgen? Dabei gilt es vor allem zu klären, wie eine Gemeinde diesbezüglich ins Tun kommt und wie sie Strukturen aufbaut oder nützt, um kooperative Prävention auf der kommunalen Ebene zu koordinieren. Und auch, welche Rolle die Jugendarbeit dabei spielen kann. Wie kann das Bewusstsein von Jugendarbeiter*innen für die Arbeit mit Präventionsketten geschärft werden? Welchen Mehrwert kann eine Orientierung an Präventionsketten auch in der Arbeit mit Jugendlichen bringen?

Präventionsketten



(BZgA, 2025, Leitbegriffe)

Anhand von Präventionsketten (oder integrierten kommunalen Strategien) erarbeiten Gemeinden ein Handlungskonzept zur Gesundheitsförderung und Prävention, das sich kontinuierlich über die verschiedenen Phasen von Kindheit und Jugend erstreckt. Ziel ist ein Aufwachsen im Wohlergehen für alle – insbesondere für diejenigen, die in prekären Lebenslagen aufwachsen. Je nachdem werden Lücken im Unterstützungssystem identifiziert und passende Maßnahmen zur ressourcenorientierten Förderung der Heranwachsenden und ihrer Familie entwickelt, reflektiert und weiterentwickelt (vgl. BZgA, 2025). Vorrang hat jedoch die Entwicklung der **passenden Strategie** für die Kommune und die Bildung einer **nachhaltig verankerten Struktur**. Strategieentwicklung und Strukturbildung gleich zu Beginn des Aufbaus der Präventionskette in den Fokus zu rücken, macht hier den Qualitätssprung im Vergleich zu kurzfristig angeleg-

ten Projektansätzen aus. Dadurch können Präventionsketten nicht nur als dicht geknüpfted Netz, sondern noch besser als Sprungtuch betrachtet werden.

Intensive ressortübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der kommunalen Verwaltung und mit Akteur*innen außerhalb (zwischen Einzelnen, Organisationen und Netzwerken) ist eines der Hauptmerkmale von Präventionsketten. Das Ziel besteht darin, gemeinsam die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass Kinder und Familien problemlos Zugang zu unterstützenden Angeboten finden und diese gerne annehmen. Die Unterstützung für diesen Prozess muss verlässlich von verschiedenen kommunalen, verwaltungsinternen Organisationsebenen und von der Politik getragen werden (vgl. Das Land Steiermark, 2025).

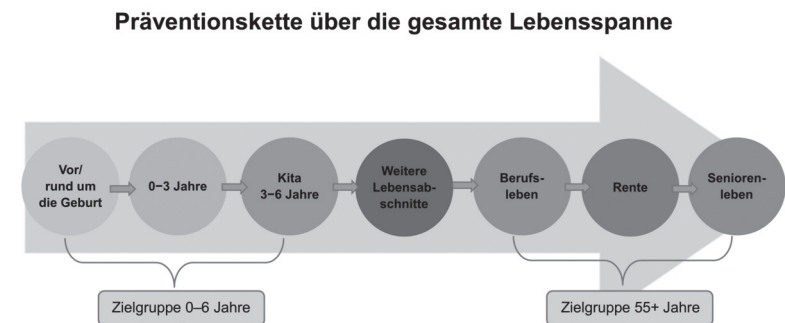
Präventionsketten führen als „integrierte kommunale Strategie zur Gesundheitsförderung und Prävention“ die kommunalen Aktivitäten für Heranwachsende und ihre Familien über die verschiedenen Altersgruppen und Lebensphasen hinweg zusammen. Sie umfassen Akteur*innen, Angebote und Maßnahmen sowie fachspezifische Netzwerke, sind auf Strategieentwicklung und Strukturbildung in Kommunen ausgerichtet und als intersektionaler und interprofessioneller Ansatz zu verstehen. Durch diesen Veränderungsprozess im kommunalen Unterstützungssystem kommt es zwangsläufig zu einer Neuorientierung der Hilfesysteme.

Die wichtigsten Elemente der Präventionsketten sind demzufolge:

- Familien während der gesamten Phase des Aufwachsens (und darüber hinaus)
- Kinderarmut im Fokus
- Übergänge im Fokus
- keine „Kernintervention“

- aktive Netzwerkarbeit und Koordination
- multiprofessionell/interdisziplinär und fachbereichsübergreifend
- Auftrag: Schaffung neuer Angebote durch gemeinsames Handeln der lokalen/regionalen Akteur*innen, um Lücken zu schließen
- laufende systematische Bestands- und Datenanalyse

Präventionsketten nehmen im eigentlichen Sinne die Lebensphase von der Schwangerschaft bis zum Berufseinstieg in den Fokus, und somit ist die Jugendarbeit ein immanenter Teil der Präventionskette. Das Mandat der mittlerweile bundesweit ausgerollten Frühen Hilfen endet hingegen bei Dreijährigen (vgl. GÖG, 2023). Aktuell gibt es jedoch auch Bestrebungen und Beispiele, in denen die Präventionskette über die gesamte Lebensspanne erstreckt wird. Diesen Weg versucht auch die Stadtgemeinde Leibnitz zu gehen und hat in den letzten Jahren die ersten Schritte in diese Richtung gesetzt.



(KreisSportBund, 2025)

Gemeinsam stark für Kinder

Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, unter bestmöglichen Bedingungen aufzuwachsen! Auf Basis dieser Vision startete im Jahr 2018 das Land Steiermark (vgl. A6 Bildung und Gesellschaft, Fachabteilung Gesellschaft) die Initiative **Gemeinsam stark für Kinder** mit den ersten fünf steirischen Modellgemeinden. Die Stadtgemeinde Leibnitz war somit von Anfang an eine Partnergemeinde des Landes. Dabei haben die teilnehmenden Gemeinden Kinder und Jugendliche mit ihren Familien zum zentralen Thema gemacht und ihre Angebote und Strukturen vor Ort für diese Personen ansprechend gestaltet und aufeinander abgestimmt.

Die Initiative „Gemeinsam stark für Kinder“ fokussiert genau auf die Situation der jüngsten Gruppe der Bevölkerung und unterstützt diese beim Heranwachsen bedarfsgerecht. Diese Initiative ist sozusagen die steirische Herangehensweise hinsichtlich der Implementierung der Präventionsketten auf kommunaler Ebene.

Gerade in herausfordernden Zeiten wie diesen wird sichtbar, dass **Familien in ihren Wohnorten eine starke Interessensvertretung benötigen** und dass sie über alle für sie wichtigen **Angebote informiert sein müssen**. Anhand der aktiven Beteiligung an der Initiative leisten die Gemeinden einen wichtigen Beitrag für Familien, die in der Steiermark leben. Die Vernetzung und Zusammenarbeit der handelnden Personen in der jeweiligen Gemeinde spielen dabei zentrale Rollen. Folgende Vision und Zielsetzung strebt „Gemeinsam stark für Kinder“ an:

Vision

- Kinder und Jugendliche sollen trotz unterschiedlicher Startbedingungen die Möglichkeit haben, gut und ihren Fähigkeiten entsprechend heranwachsen zu können
- Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendliche
- zukunftsfähige Gemeindeentwicklung

Ziel

- nachhaltiger Auf- und Ausbau kommunaler Präventionsketten, Sichtbarmachung der (über-)kommunalen Angebote
- Schließung von Lücken in der Bildungsbiografie
- von Vernetzung zu Kooperation

Mittlerweile sind 13 Gemeinden¹ Teil der Initiative. Entscheidet sich eine Gemeinde dazu, Teil von „Gemeinsam stark für Kinder“ zu sein, erarbeitet sie im zweijährigen Pilotprozess ihr eigenes Konzept mit den dazugehörigen Schwerpunkten. Die Schwerpunktsetzung erfolgt in jeder Gemeinde **individuell** und abhängig von den Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Bedarfen vor Ort. Nach Abschluss der zweijährigen Pilotphase führt jede Gemeinde die Initiative eigenständig fort.

Im Sinne von *„um ein Kind großzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf“* werden nach der Pilotphase in einigen Gemeinden sämtliche Personengruppen und Generationen angesprochen. Dies ist anhand der umgesetzten Maßnahmen und am Auftritt mittels neuen Logos – **„Gemeinsam stark“** oder **„Gemeinsam stark für alle Generationen“**

¹ Eisenerz, Feldbach, Fohnsdorf, Frohnleiten, Gratkorn, Gratwein-Strazengel, Graz, Hart bei Graz, Knittelfeld, Leibnitz, Riegersburg, Seiersberg-Pirka-Werndorf

– erkennbar (Das Land Steiermark, 2025). Leibnitz arbeitet hierbei mit einem sehr breiten Familienbegriff und schließt somit alle Generationen mit ein. Ein wesentlicher Fokus wird dabei auch auf Senior*innen gelegt (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2025a).

Insofern wurde anhand der Analyse in der Pilotphase für die Stadtgemeinde klar ersichtlich, dass die kommunale Struktur ein gutes Fundament bieten muss, um im Bereich der **Primärprävention** Maßnahmen nachhaltig und zielführend setzen zu können. Im Falle der Stadtgemeinde Leibnitz wurde die Initiative in der **Abteilung Stadtentwicklung** angesiedelt und vom Gemeinderat ein „**Kommunales Konzept**“ dafür beschlossen. Hierbei ist es wichtig, dass die Situation von Kindern, Jugendlichen und Familien gesamtheitlich im Sinne der unterschiedlichen Segmente bedacht wird. Das bedeutet einen Perspektivenwechsel, weg vom „Silodenken“ oder einer Versäulung hin zu einer wirksamen Verknüpfung vorhandener Angebote und Schaffung einer gemeinsamen Struktur in den Bereichen Gesundheitsförderung, frühkindliche, schulische und berufliche Bildung, Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe sowie Freizeit, Sport und Kultur. Dadurch soll einerseits eine gute Übersicht über die Angebote und Strukturen in den einzelnen Segmenten geschaffen werden. Andererseits soll dadurch Kindern und Jugendlichen **Chancengerechtigkeit** geboten werden. Und dies eben direkt dort, wo sie aufwachsen – in der Gemeinde (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2019).

Insofern ist es für die Jugendarbeit von großer Bedeutung, die Perspektive auf die kommunalen Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Sozialraum zu vertiefen. Wichtig ist es hierbei auch, Gemeinden miteinander zu verknüpfen und das Voneinanderlernen in den Blick zu nehmen. Kleine mit großen Gemeinden, ländliche oder dislozierte mit urbanen oder vorstädtischen Gemeinden, Gemeinden, die von Abwanderung betroffen sind, mit Gemeinden, die mit den Herausforderungen im Zusammenhang mit Zuzug umzugehen haben. Denn voneinander zu lernen ist nicht nur für Kinder im Aufwachsen überlebenswichtig, sondern stellt auch für Gemeinden

einen zukunftsfähigen Faktor dar. Schließlich sind Gemeinden eine essenzielle Lebenswelt für Familien (Bezugspunkt für Wohnen, Arbeit, Bildung, Kinderbetreuung, Freizeit, Gesundheit, Freiwilligenarbeit etc.), haben ein vitales Interesse daran, für Familien attraktiv zu sein und zu bleiben (Abwanderung/Zuwanderung) und möchten Strukturen so gestalten, dass Eltern darauf vertrauen können, dass ihre Kinder in der Gemeinde gelingend aufwachsen.

Soziale Stadtentwicklung

Neben der wirtschaftlichen und ökologischen Nachhaltigkeit orientiert sich die Abteilung Stadtentwicklung in ihrer Strategieentwicklung und in ihren Maßnahmen auch an der sozialen Nachhaltigkeit und folgt somit den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen. Soziale Stadtentwicklung bedeutet somit, sich für die soziale Kohäsion starkzumachen. Dies vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungen in Leibnitz, die von Vielfalt, nationalem und internationalem Zuzug und Alterung geprägt sind. Die Implementierung der Präventionsketten stärkt in jeder Hinsicht den sozialen Zusammenhalt. Auch das Wirkungsmodell der Präventionsketten zeigt als Impact der gesellschaftlichen Wirkung, dass sich die Gesellschaft positiv verändert (vgl. Weigl, 2023). Dies ist auch die Vision der Kampagne „Schritt für Schritt zur Stadt ohne Vorurteile“, die die Stadtgemeinde im Jahr 2021 gestartet hat (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2025b).

Das im Jahr 2019 vom Gemeinderat verabschiedete kommunale Konzept „Gemeinsam stark für Kinder Leibnitz“ war der Grundstein, um im Frühjahr 2021 die Sozial-Info der Stadtgemeinde Leibnitz als niederschwellige Info- und Anlaufstelle zu eröffnen. Dies spiegelt die eigenständige Fortsetzung der Initiative „Gemeinsam stark für Kinder in Leibnitz“ wider. Dabei wird nicht nur auf Familien mit Kleinkindern fokussiert, sondern die Gesellschaft als Ganzes in den

Blick genommen (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2019). Die Breite an Zielgruppen geht natürlich auch einher mit einer Breite in der Kooperation mit Partnerorganisationen und Ehrenamtlichen, die diese Vielfalt repräsentieren – natürlich ist die Zielgruppe der Jugendlichen ein wichtiger Teil davon. Die Stadtgemeinde Leibnitz ist auch selbst Träger eines Jugendzentrums, das seit vielen Jahren nicht mehr aus Leibnitz wegzudenken ist (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2025a). Bereits im Ankündigungstext zur „wertstatt 2024. Jugendarbeit stärkt und ermöglicht“, der jährlich stattfindenden Fachtagung für Mitarbeiter*innen aus der Jugendarbeit sowie für jugendpolitische Entscheidungsträger*innen in der Steiermark, ist zu lesen: *Dabei fällt der Jugendarbeit die herausfordernde Arbeit zu, Kinder und Jugendlichen trotz ihrer unterschiedlichen Lebensbedingungen, Milieus, Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ihren Angeboten sehr breit anzusprechen und zu erreichen. Viele Kinder und Jugendliche leben in wirtschaftlich prekären Verhältnissen – mit zunehmender Tendenz. Damit gehören Kinder und Jugendliche zu den überdurchschnittlich armutsgefährdeten Personengruppen, die noch dazu über wenig Teilhabe und Mitsprache an der Gesellschaft verfügen* (wertstatt, 2024). Und genau da setzt die Präventionskette in Leibnitz an.

Sozial-Info

Als zentrale Maßnahme und mittlerweile auch als Struktur für diese Präventionskette gilt die Sozial-Info der Stadtgemeinde. Diese niederschwellige Info- und Anlaufstelle im Wohnzimmer Leibnitz², das aus dem Bürger*innenbeteiligungsprozess Leibnitz 2030 entstanden ist, ist jedoch nicht nur für Familien mit Kindern und Jugendlichen da, son-

² Träger des Wohnzimmer Leibnitz ist KOMPETENZ – Berufliches und soziales Kompetenzzentrum Südsteiermark GmbH. Das barrierefreie Wohnzimmer besteht aus Seminarräumen, Kinderspielecke, Sozial-Info, Still- und Wickelraum und dem Herzstück, dem inklusiven Caféhaus (vgl. Kompetenz, 2025).

dern für die gesamte vielfältige Bevölkerung von Leibnitz. Und auch auf diese trifft der genannte Ankündigungstext im gesamten Umfang zu. Die Sozial-Info hat grundsätzlich zwei verschiedene Ausrichtungen:

1. Individuelle Anliegen der Bürger*innen (verschiedene Themen und Zielgruppen)

Kostenlos, anonym und vertraulich bekommen hier Bürger*innen Informationen über die Angebote in der sozialen Landschaft in der Gemeinde und werden zielgerichtet je nach individuellen Anliegen und Bedürfnissen an die passenden Institutionen weitergeleitet. Die Sozial-Info ist aber auch ein Ort, an dem Beteiligung möglich und erwünscht ist und Ressourcen der Personen gestärkt werden.

2. Vernetzung und (intensive) Kooperationen mit Partnerorganisationen der sozialen Landschaft

Einerseits findet diese Vernetzung im Sinne des „Voneinanderwissens“, dem persönlichen Austausch, Vernetzungstreffen, dem Auflegen verschiedener Infobroschüren und Materialien und der Etablierung des digitalen Sozialatlas (<https://sozialatlas.leibnitz.at>) statt (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2025c). Andererseits ist es das große Ziel innerhalb der Präventionskette, von einer Vernetzung zu echten Kooperationen zu gelangen. Wenn aus themenspezifisch gestalteten Vernetzungstreffen konkrete gemeinsame Maßnahmen entstehen, neue Ideen entwickelt und auch Anliegen von Bürger*innen in diesen Gremien ernsthaft diskutiert werden, können wir von gelebter Kooperation sprechen.

Zu diesen Ergebnissen zählen nicht nur der wöchentlich stattfindende „60+“-Treff und die „Stunde der Musik“ im Wohnzimmer Leibnitz, sondern auch die jährlich stattfindende Planung und Umsetzung der Veranstaltungen rund um den „Langen Tag der Demenz“.

Für Senior*innen ist gemeinsam mit Partnerorganisationen die Infobroschüre „Älter werden in Leibnitz“ entstanden, die auch eine Generationenkarte mit dem Verweis auf Begegnungsorte und Sehenswürdigkeiten für alle beinhaltet (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2023). In ähnlicher Zusammenarbeit wurde erst kürzlich der „Wegweiser Demenz Leibnitz“ veröffentlicht, der für Betroffene, An- und Zugehörige einen guten Überblick über Unterstützungsangebote in der Gemeinde darstellt (vgl. needs, 2024). Weitere Schwerpunkte sind die Zusammenarbeit rund um Gewaltprävention und Gewaltschutz, speziell auf häusliche Gewalt bezogen, aber auch zum Themenbereich Flucht und Migration. Im Rahmen von Thementagen in der Sozial-Info werden diese Themen von Partnerorganisationen mit ihrer Expertise abgedeckt.

Elterncafé und Jugend

Seit mittlerweile zwei Jahren findet im Wohnzimmer Leibnitz zweimal im Monat das „Leibnitzer Elterncafé“ statt. Dabei handelt es sich um einen niederschweligen Treffpunkt für (Klein-)Kinder, Eltern, Großeltern und Bezugspersonen, um gemeinsam einen gemütlichen Nachmittag zu verbringen, gemeinsam in einer gut ausgestatteten Kinderspielecke zu spielen, Erfahrungen auszutauschen, kostenlose Getränke und Kuchen zu konsumieren und, wenn nötig, auch um ins Gespräch mit Expert*innen zu kommen. Auch dieses Angebot füllt eine Lücke in der Präventionskette und wird von der Bevölkerung sehr gut angenommen. Gleichzeitig kann es nur aufgrund der Unterstützung von Partnerorganisationen umgesetzt werden. Zusätzlich etabliert sich dadurch das Wohnzimmer Leibnitz als beliebter Begegnungs- und Gestaltungsort.

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kinder- und Jugendorganisationen ist in weiterer Folge nicht nur für die Sozial-Info wichtig, sondern auch für jede einzelne Institution, da dadurch Mit-

arbeiter*innen der Partnerorganisationen auch miteinander in Kontakt und in den Austausch kommen. Auch das Jugendzentrum Wave der Stadtgemeinde Leibnitz setzt sich intensiv für die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Trägern der Jugendarbeit in der Region ein. Monatlich wird ein Vernetzungsbrunch in den Räumen des Jugendzentrums organisiert, bei dem sich die Fachkräfte miteinander austauschen können und von themenrelevanten Inputs und Vorträgen profitieren. Offene Jugendarbeit, verbandliche Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe und viele mehr nutzen diese Möglichkeit und erkennen den großen Mehrwert dieser Zusammenarbeit. Dabei entstehen auch immer wieder gemeinsame Projekte, die infolge mit Jugendlichen der Gemeinde umgesetzt werden.

Die laufende systematische Bestands- und Datenanalyse, die in der Abteilung Stadtentwicklung auch gemeinsam mit den Partnerorganisationen durchgeführt wird, identifiziert auch immer wieder Lücken in der Präventionskette. Diese entweder durch Lobbyarbeit oder durch eigenständige Implementierungen zu schließen, ist das gemeinsame Ziel. So startet in diesem Jahr ein Pilotprojekt für mobile Jugendarbeit im gesamten Bezirk, von dem natürlich auch die Kommune profitiert. Eine gegenwärtige Herausforderung sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene ist das Thema Wohnversorgung. Im Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention werden die Themen „Community Nursing“ und „Social Prescribing“ als innovative Ansätze verfolgt, um gesundheitsrelevante, psychosoziale und emotionale Bedürfnisse in der Primärversorgung systematisch zu adressieren (vgl. Stadtgemeinde Leibnitz, 2025a).

Fazit

Für die Stadtgemeinde Leibnitz zeigen die Implementierung und die kontinuierliche Analyse der Präventionsketten einen großen Mehrwert. Dabei nicht nur einzelne Bevölkerungs- oder Altersgruppen im

Blick zu haben, ermöglicht den berühmten „Blick über den Teller-
rand“ und ist für eine Bezirkshauptstadt eine gute Möglichkeit, die
Gesamtheit und Vielfalt der Bevölkerung im Blick zu haben und da-
hingehend an einem guten Miteinander und an der sozialen Kohäs-
sion zu arbeiten. Lokal wird an globalen Themen gearbeitet, und die
ernst gemeinte Zusammenarbeit bringt Ergebnisse, die definitiv
mehr als die Summe der einzelnen Teile sind.

Literatur

BZgA (2025): Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: <https://leitbegriffe.bzga.de> (10.02.2025)

Das Land Stmk (2025): A6 Bildung und Gesellschaft. Gemeinsam stark für
Kinder: <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/143765348/DE/> (10.02.2025)

Gesundheit Österreich GmbH (GÖG) (2023): Frühe Hilfen und Präventi-
onsketten – Gemeinsamkeiten, Unterschiede, potenzielle Schnittstel-
len und Synergien. Positionspapier Nationales Zentrum der Frühen
Hilfen.

Kompetenz (2025): Berufliches und soziales Kompetenzzentrum Südsteier-
mark GmbH: www.kompetenz.or.at (10.02.2025)

KreisSportBund (2025): Präventionsketten: <https://www.ksb-paderborn.de>
(10.02.2025)

Netzwerk Demenz Steiermark (needs) (2024): Demenz Wegweiser. Leib-
nitz. 2. Auflage.

Stadtgemeinde Leibnitz (2025a): www.leibnitz.at (10.02.2025)

Stadtgemeinde Leibnitz (2025b): Stadt ohne Vorurteile: www.leibnitz.at/stadt-ohne-vorurteile (10.02.2025)

Stadtgemeinde Leibnitz (2025c): Digitaler Sozialatlas <https://sozialatlas.leibnitz.at/> (10.02.2025)

Stadtgemeinde Leibnitz (2023): Älter werden in Leibnitz. Eine Infobroschü-
re für Seniorinnen und Senioren.

Stadtgemeinde Leibnitz (2019): Kommunales Konzept. Gemeinsam stark
für Kinder.

Weigl, Marion (2023): Frühe Hilfen und Präventionsketten. Österrei-
sche Frühe Hilfen Fachtagung. Nationales Zentrum Frühe Hilfen,
Wien, 9. Mai 2023.

Wertstatt (2024): jugendarbeit: stärkt und ermöglicht. Fachtagung 3. bis 4.
Juni 2024.



Hanna Lichtenberger

„WOW, DAS HAT SICH WIRKLICH SEHR STARK VERÄNDERT.“¹

KINDERARMUT IN ÖSTERREICH UND
SOZIALPOLITISCHE ANTWORTEN

75

Die dreizehnjährige Nina sitzt in ihrem Zimmer, das sie nun nur noch mit ihrer jüngeren Schwester teilt. Eine neue Lichterkette über ihrem Bett ist ihr großer Stolz. Vor ihr stehen einige Spielzeugfiguren: ein Affe, ein Löwe, ein Hund, eine Katze, ein Zebra, eine Giraffe und andere. Eine Sozialarbeiterin hält ihr ein Holzbrett mit zehn Feldern entgegen: „Welches Tier bist du und wie weit kommst du diesmal?“ Nina grübelt kurz, nimmt den Affen und setzt ihn auf das Feld ganz vorne. Nina, ihre Geschwister und ihre alleinerziehende Mutter haben gemeinsam mit

¹ Dieser Artikel basiert zum Teil auf dem Text „Wow, das hat sich wirklich sehr stark verändert.“ Für radikale Solidarität mit armutsbetroffenen Kindern“ in Lindner, Mario und Regner, Evelyn, 2022. Radikale Solidarität. Warum Vielfalt immer eine soziale Frage ist. Wien, ÖGB-Verlag. – Er wurde um das aktuelle Kindergrundsicherungsmodell sowie aktuelle Zahlen zu Kinderarmut in Österreich ergänzt und inhaltlich erweitert. Das Buch ist hier zu finden: <https://shop.oegbverlag.at/radikale-solidaritaet-9783990464687>

acht anderen Familien zwei Jahre lang in einem Feldversuch² der Volkshilfe Österreich die Kindergrundsicherung erhalten. Die Sozialarbeiterin schmunzelt, Nina weiß nicht, warum. Sie erzählt Nina, dass sie vor zwei Jahren den Affen als stärkstes Tier gesehen hat. Für sich selbst hatte sie damals den Hund ausgesucht und ihn auf das fünfte Feld am „Fitsprungbrett“ gestellt. Nina staunt: „Jetzt bin ich selbst der Affe. [...] Wieso war ich so weit hinten? Wow.“ „Da hast du damals gemeint, dass du, um weiterzukommen, mehr Mut bräuchtest.“ „Wirklich? Wow. Wow [...] das hat sich wirklich sehr stark verändert.“ (IV24_3, Z. 1031–1045)

Armut in einer Wohlstandsgesellschaft

"Gibt es Kinderarmut in einer Wohlstandsgesellschaft wie Österreich? Sind nicht nur Obdachlose wirklich arm in Österreich? Ist Armut nicht etwas, das nur einen kleinen Bruchteil der Bevölkerung betrifft? Und waren nicht früher alle arm und trotzdem glücklich?"

Solche und andere Fragen und Argumente hört man in Zusammenhang mit Kinderarmut in Österreich häufiger. Die Antwort hängt davon ab, was unter „Armut“ verstanden wird – meint es vor allem absolute Armut und die Nichtbefriedigung der Grundbedürfnisse

² Nach dem Modell der Volkshilfe, berechnet von Fuchs und Hollan (2018), wurde zwei Jahre lang je einer Familie pro Bundesland eine Kindergrundsicherung in der Höhe von maximal 625 Euro pro Kind pro Monat ausbezahlt. Ziel der Forschung war es, die Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt aufgrund der abgesicherten ökonomischen Verhältnisse zu erheben. Teil des Forschungsteams: Katayun Adib, Erich Fenninger, Dagmar Fenninger-Bucher, Hanna Lichtenberger, Judith Ranftler und Livia Schindler. Finanziert wurde die Forschung durch Spendengelder.

Essen, Wohnen und Kleidung, dann sind in Österreich besonders wohnungs- oder obdachlose Personen betroffen. Schätzungen gehen diesbezüglich von ca. 22.000 Personen in Österreich aus. Angesichts des hohen Wohlstandsniveaus ist diese Definition von Armut zu eng gefasst, um über die soziale Absicherung von Menschen zu sprechen. Daher nimmt die Sozialstatistik relative Armut in den Blick, die am allgemeinen Lebensstandard der jeweiligen Gesellschaft gemessen wird. Dazu wird der Blick auf die Einkommen, die Arbeitsintensität oder auch die Frage geworfen, ob die Menschen bestimmte Bedürfnisse, Waren und Dienstleistungen, die als üblich gelten, finanzieren können. Ist dies nicht der Fall, spricht man von (erheblicher) materieller und sozialer Deprivation.

Legt man diese Definition zugrunde, der alle EU-Mitgliedstaaten folgen, zeigt sich folgendes Bild: In Österreich waren im Jahr 2023 376.000 Kinder und Jugendliche von Armut und Ausgrenzung bedroht, das entspricht 22,7 %. In der Gesamtbevölkerung sind es rund 1.592.000 Personen bzw. 17,7 %, die nach Definition der „Europa 2030-Strategie“ armuts- oder ausgrenzungsgefährdet waren. Kinder haben ein erhöhtes Risiko, in Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung zu leben, als der Bevölkerungsdurchschnitt. Von Armutsgefährdung spricht man, wenn das Haushaltseinkommen unter der sogenannten Armutsgefährdungsschwelle von 60 % des Medianeinkommens liegt – umgelegt auf ihre Haushaltsgröße. Für eine Familie mit zwei Kindern und zwei Erwachsenen liegt dieser Richtwert bei 3.302 Euro³ (Statistik Austria 2024).

Besonders hoch ist das Risiko eines Aufwachsens in Armut bzw. von Armutsgefährdung für Kinder aus Ein-Eltern-Haushalten oder wenn

³ Berechnet wird das verfügbare Nettohaushaltseinkommen, das sich aus Erwerbseinkommen, Kapitalerträgen, Pensionen und Sozialleistungen aller Personen im Haushalt zusammensetzt. Steuern und Sozialversicherungsbeiträge werden abgezogen, Zahlungen zwischen Haushalten hinzu- bzw. weggerechnet. Betrachtet wird immer ein Kalenderjahr.

sie in einem Haushalt leben, in dem eine Person lebt, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen ist, mit einer Behinderung lebt oder über eine Nicht-EU-Staatsbürger:innenschaft verfügt. Auch Haushalte, deren Haupteinkommensquelle Transferleistungen sind, haben ein höheres Risiko, von Armut oder materieller und sozialer Deprivation betroffen zu sein. Kinderarmut ist aber auch ein volkswirtschaftlich relevantes Thema: Die Folgekosten von sozioökonomischer Ungleichheit und Kinderarmut verursachen der Gesellschaft 17,2 Mrd. Euro Schaden pro Jahr (das entspricht 3,6 % des Bruttoinlandsprodukts) (vgl. OECD 2023).

Folgen von Kinderarmut

Ein Aufwachsen in Armut beeinflusst alle Lebensbereiche – Gesundheit, soziale Teilhabe, materielle Absicherung und Bildungslaufbahnen. Armutsbetroffene Familien wohnen eher in überbelegten, lauten und feuchten Wohnungen (Statistik Austria 2024), sie sind besonders stark durch die Schulkosten belastet und können häufiger als andere bestimmte Bildungswege aus finanziellen Gründen nicht einschlagen (Arbeiterkammer 2016). Der Zusammenhang zwischen Einkommenssituationen von Familien und gesundheitlichen Ungleichheiten ist international betrachtet gut erforscht – etwa, wenn es um Entwicklungsstand, Unfallwahrscheinlichkeiten, Morbidität und Wohlbefinden geht (vgl. u. a. Lampert et al. 2013; Frank et al. 2016). Kinder aus Familien im unteren Einkommensfünftel essen weniger häufig Frühstück (HBSC 2020), was sich nachteilig auf das Lernen auswirkt.

Im Bereich der Bildung kämpfen viele dieser Familien mit den hohen Schulkosten (Arbeiterkammer 2016). Das österreichische Schulsystem baut außerdem stark auf der Involvierung der Eltern auf – entweder durch Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben oder das Bereitstellen finanzieller Mittel für Ausstattung, Ausflüge, Sprachrei-

sen, Projektwochen oder auch Nachhilfe. Auch ist die Schule für armutsbetroffene Schüler:innen häufiger mit Mobbing verbunden. Ein Kind aus einem Forschungsprojekt der Volkshilfe Österreich erzählt dazu: „[Heute] in der Schui, hams mi gefragt: Hast as Geld mit? Und i hab dann gsagt, ah na, mei Mama bringts ma noch, weil wir ham ka Göd daham ghobt, dann homs olle zum Lochen angfongan.“ (K1, IV 13_1, Z. 20) Die genannten Faktoren führen unter anderem dazu, dass die Bildungsmobilität zwischen den Generationen in Österreich schwach ausgeprägt ist, d. h., es hängt stark von der sozialen Herkunft ab, welchen höchsten Bildungsabschluss Kinder und Jugendliche erreichen können. Aus akademischen Haushalten kommend, erreichen 57 % der 25- bis 44-Jährigen ebenfalls einen Hochschulabschluss. Bei Personen aus Haushalten mit niedriger Formalbildung liegt der Anteil bei sieben Prozent. Das hat auch finanzielle Folgen im Erwachsenenalter: Im reichsten Einkommensfünftel verfügen 41 % der Personen über einen Universitäts- oder FH-Abschluss, beim ärmsten Fünftel hingegen nur 15 %. Die Einkommensunterschiede zwischen dem niedrigsten und höchsten Bildungsgrad – also einem Pflichtschul- und einem Universitätsabschluss – liegen durchschnittlich bei ca. 60 % (Achleitner 2022).

Wie armutsbetroffene Kinder das Aufwachsen in Armut erleben

Schon junge Kinder kennen die finanzielle Lage ihrer Familie genau – sie erleben Armut, wenn es am Ende des Monats nur noch Butternudeln oder Toastbrot gibt. Sie bekommen die Ängste und Sorgen der Eltern mit. Das belastet sie, produziert Stress und Unbehagen. Viele armutsbetroffene Kinder fühlen sich mitverantwortlich für die Situation ihrer Familie, viele von ihnen formulieren weniger häufig Wünsche und Interessen. Denn sie wissen, dass sich ein Musikkurs, der Sportverein oder der Schulausflug finanziell nicht ausgehen.

Armutsbetroffene Kinder erleben aber auch die Abwertung und Diskriminierung, die den Eltern im Alltag entgegenschlägt, und beziehen sie häufig auf sich. Sei es im öffentlichen Raum, beim Kontakt mit Behörden und Nachbar*innen. Im Alltag bemerken Kinder die ökonomische Situation ihrer Eltern aber auch bei der Freizeitgestaltung, bei der Frage, ob und wohin es in den Urlaub geht oder auch betreffend passende, ausreichend vorhandene und wettergerechte Kleidung.

Der Blick Sozialer Arbeit auf Kinderarmut und soziale Teilhabe

Im Sommer des Jahres 2022 hat die Volkshilfe eine Online-Befragung von Fachkräften der Sozialen Arbeit zum Thema Kinderarmut durchgeführt, die von 567 Personen ausgefüllt wurde. Die größte Herausforderung für armutsbetroffene Kinder und Jugendliche sehen die Fachkräfte darin, dass sie sich die Teilnahme an mit Kosten verbundenen Freizeitaktivitäten (z. B. Kino, Konzert, Schwimmbad) nicht leisten können (72,1 %), mehr als die Hälfte der Befragten sagte zudem, weniger Entscheidungsfreiheit zu haben, welche Angebote im Bereich Freizeit in Anspruch genommen werden (51,0 %). 48,5 % geben an, dass Armutsbetroffene kleinere Freund:innennetzwerke haben, und 71,4 % geben an, dass diese Gruppe häufiger von Mobbing betroffen sei. Dass bereits bei Kleinkindern, die in Armut aufwachsen, eine reduzierte Teilhabe zu beobachten sei, geben 264 Befragte an, während 240 keine Angabe dazu machen können, z. B. weil sie mit dieser Gruppe nicht in Kontakt kommen. Die größten Belastungen für armutsbetroffene Mädchen werden hinsichtlich der verstärkten Übernahme von Betreuungsaufgaben in den Familien (65,0 %) und ungleichen Erwartungen/Anforderungen an Buben und Mädchen in den Familien (52,6 %) gesehen.

Abschließend wurde gefragt, wie die Fachkräfte die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen einordnen, um mit ihren Adressat*innen das Thema Armut/finanzielle Engpässe zu bearbeiten. Nur 3,6 % der Fachkräfte beurteilen diese Ressourcen mit „Sehr gut“, 18,1 % „Gut“, 34,6 % mit „Befriedigend“ und 23,8 % mit „Genügend“. Mit „Nicht genügend“ beurteilt dies jede:r fünfte:r Befragte (19,9 %). Demnach reichen aktuelle Ressourcen der Sozialen Arbeit, aber auch die Instrumente sozialer Absicherung nicht aus, um Kinderarmut zu bekämpfen.

Das Modell der Kindergrundsicherung

Im Jahr 2021 hat die Europäische Kommission ihre Mitgliedstaaten aufgefordert, im Rahmen der EU-Kinderrechtsstrategie und der Europäischen Kindergarantie einen Maßnahmenplan zu erarbeiten und damit „einen Beitrag zum Schutz der Kinderrechte durch die Bekämpfung von Kinderarmut und die Förderung von Chancengleichheit zu leisten“ (vgl. Europäische Kommission 2021). Dieser Plan soll allen Kindern gleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Die österreichische Regierung hat sich zur Umsetzung in einem wichtigen Zwischenschritt im „Aktionsplan zur Umsetzung der EU-Kindergarantie“ dazu verpflichtet, die Gesamtzahl der von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie jener, die unter großem Mangel an Notwendigem leiden (die nach Definition „erheblich materiell depriviert“ sind), in Österreich bis zum Jahr 2030 auf elf Prozent zu halbieren (vgl. BMSGPK 2020). Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es entschlossene strukturelle Maßnahmen der Politik.

Hierfür schlägt die Volkshilfe eine Kindergrundsicherung vor. Die Volkshilfe hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, wie Österreich das erste Land der Welt werden kann, das Kinderarmut drastisch reduziert.

Aus unserer Perspektive sind dafür zwei Dinge essenziell: ein kindgerechter Sozialstaat und eine einkommensabhängige finanzielle Absicherung für alle Familien mit Kindern. Dafür haben wir die 3-Säulen-Kindergrundsicherung entwickelt.

Diese drei Säulen sind:

1. Der Ausbau kindbezogener Infrastruktur: Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Bildung, Gesundheitsversorgung, Teilhabe und Sicherheit. Dafür braucht es einen Rechtsanspruch, damit Familien keine Bittsteller*innen sind. Diese Garantien der Republik können dazu beitragen, die immensen Kinderkosten nachhaltig zu senken.
2. Eine universale Geldleistung für alle Familien: Diesbezüglich schlagen wir vor, den ungerechten Familienbonus für alle in gleicher Höhe auszuzahlen und die Altersstaffel bei der Familienbeihilfe an die tatsächlichen Bildungsübergänge anzupassen bzw. lebensnaher zu gestalten.
3. Eine einkommensabhängige finanzielle Unterstützung, die jene Haushalte stärker absichert, die es tatsächlich benötigen: Die einkommensabhängige Leistung wird auf Grundlage des Netto-Haushaltseinkommens in Bezug auf die Referenzbudgets der Schuldenberatung (je nach Haushaltgröße) errechnet. Kinder, deren Familien bisher Sozialhilfe bzw. Mindestsicherung beziehen, werden aus der Willkür der Sozialhilfe der Länder in das System der Kindergrundsicherung des Bundes übernommen.

Die beiden finanziellen Säulen der Kindergrundsicherung (Direktzahlungen an die Familien; Säulen 2 und 3) bedeuten jährliche Mehrkosten von 1,2 Mrd. Euro. Die Mehrkosten, die beim Ausbau kinderspezifischer Infrastruktur anfallen (Säule 1), belaufen sich auf weitere rund 3,8 Mrd. Euro, wobei diese Maßnahmen breitere bildungs- und gesundheitspolitische Ziele bedienen, die Versäumnisse

und den Reformrückstau der Vergangenheit reparieren und insofern nicht ausschließlich dem Budget einer Kindergrundsicherung zuzurechnen sind.

Die Einführung einer Kindergrundsicherung scheint selbst volkswirtschaftlich betrachtet mehr als sinnvoll – angesichts des jährlich entstehenden Schadens von 17,2 Mrd. Euro infolge der Kinderarmut (z. B. durch Gesundheitskosten, Sozialtransfers, wirtschaftliche Effekte, fehlende Steuereinnahmen oder auch Einkommensnachteile für Betroffene (vgl. OECD, 2023)).

Wie die Kindergrundsicherung wirkt

Aber noch viel wichtiger: Sie wirkt auch in den Familien, wie die Volkshilfe auf Basis eines älteren Modells der Kindergrundsicherung anhand eines zweijährigen Forschungsprojekts untersuchen konnte.

„[E]s hat sich sehr vieles geändert, zum Besseren. Wir ham jetzt keine Toastbrotzeiten mehr, scho lange nicht mehr g'habt. [...] nur noch blasse Erinnerung [...]“ (IV2_2, Z. 88–91). Zitate wie dieses verweisen auf den Umstand, dass die höheren verfügbaren Mittel in den Familien klarerweise zu einer Entspannung der finanziellen Situation führen. Insbesondere Mängel im Bereich der Lebensmittel und der Kleidung konnten behoben werden. Hier konnten einige gewichtige und kinderspezifische Merkmale materieller Deprivation wie etwa bei der Kleidung und andere Aspekte absoluter Armut (z. B. Mangel an Lebensmittel) aufgelöst werden. Das zweite Jahr des Feldversuches fiel mit dem ersten Jahr der Corona-Pandemie zusammen. Deswegen konnte vieles, das im Bereich der Freizeitgestaltung von den Projektfamilien geplant war, nicht umgesetzt werden. Die Kindergrundsicherung machte die Familien aber resilienter gegenüber negativen Auswirkungen der Ausgangsbeschränkungen zur Eindämmung der Covid-19-Krise. Denn die Familien konnten Laptop und Compu-

ter für das Homeschooling anschaffen, und aufgrund schon zuvor durchgeführter kleinerer Veränderungen im Wohnraum hatten die Kinder Wohlfühl- und Rückzugsorte auch im beengten Wohnraum geschaffen. Diese Veränderungen bleiben auch über den Bezug der Kindergrundsicherung und damit über den Rahmen des Forschungsprojekts hinaus bestehen. Die finanzielle Entspannung führte in vielen Familien auch zu einem entspannteren Familienklima bzw. zu einer merkbaren Entlastung von Eltern und Kindern. Einige Familien berichteten von gemeinsamen Ausflügen und Aktivitäten, auch solchen, die mit Kosten verbunden sind. Nicht nur die soziale Teilhabe der Kinder verbesserte sich, sondern auch Eltern konnten langjährige Isolation schrittweise aufbrechen. Zudem berichten einige Familien davon, dass sich die ruhigere Atmosphäre zu Hause positiv auf den Lernerfolg der Kinder auswirke. Ein Jugendlicher erzählt, dass er nun einen viel klareren Kopf habe und sich ohne den finanziellen Druck auf die Familie in der Schule viel besser konzentrieren könne. In zwei Familien konnten sich Elternteile beruflich qualifizieren oder eine neue Anstellung finden. Kinder konnten neue Sportarten ausprobieren, Freund*innen im Kino treffen und ihren Interessen nachgehen. Auch der (subjektive) Gesundheitszustand einiger Kinder im Forschungsprojekt Kindergrundsicherung verbesserte sich nachhaltig.

Abschluss

Hätten alle Kinder die Möglichkeit, sich auszuprobieren, ihren Stärken und Interessen nachzugehen, wäre das wohl auch im Sport, in der Musik, bei technischen Innovationen sowohl ein Vorteil für die Kinder als auch für die Volkswirtschaft. Für uns geht es darum, aufzuzeigen, dass Armut kein individuelles Versagen, sondern ein strukturelles Problem ist und dass Lebenswege der Eltern nicht jene ihrer Kinder vorschreiben dürfen. Dafür erzählt Volkshilfe Lebens-

geschichten armutsbetroffener Familien, unterstützt Armutsbetroffene finanziell und begleitet sie mit Sozialer Arbeit, sie forscht zu Kinderarmut, sammelt in Tausenden Gesprächen Unterschriften für eine Kindergrundsicherung, fordert die Absicherung öffentlicher Infrastruktur ein. Denn uns geht es um mehr als darum, die größten Entbehrungen abzufedern. Wir verfolgen mit der Kindergrundsicherung das Ziel, dass Kinder unabhängig von der finanziellen Situation ihrer Eltern jenen Mut und jene Veränderung erleben, die das Mädchen Nina am Beginn dieses Textes erlebt hat. Denn eine Gesellschaft mit starken Kindern kann sich in die Lage versetzen, die großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit zu stemmen.

Quellen

- Achleitner, Sophie. 2022. Bildungsreport: Bildung, Gender und Einkommen in Österreich. In Momentum Magazin. <https://www.momentum-institut.at/news/bildungsreport-bildung-gender-und-einkommen-oesterreich>.
- Arbeiterkammer, 2016. Schulkostenerhebung 2016. Wien. https://www.arbeiterkammer.at/info-pool/wien/Schulkostenerhebung_2016.pdf
- Butterwegge, Christoph, 2018. Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden, Springer Verlag.
- Frank, Laura, Kuntz, Benjamin, Lampert, Thomas, Manz, Kristin und Rommel, Alexander, 2016. „Soziale Determinanten der Schwimmfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus KiGGS Welle 1.“ Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin 67, 137–143.
- Fuchs, Michael und Hollan, Katharina, 2018. Simulation der Einführung einer Kindergrundsicherung in Österreich. Wien: European Centre for Social Welfare Policy and Research. Im Auftrag der Volkshilfe Österreich.
- HBSC – Health Behaviour in School-aged Children. 2020. Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged-Children (HBSC). Survey in Europe and Canada. International Report Vol. 2. Key Data. Kopenhagen, HBSC.
- Lampert, Thomas, Kroll, Lars Eric, Müters, Stephan, Stolzenberg, Herbert und von der Lippe, Elena, 2013. „Sozioökonomischer Status und Gesundheit. Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1)“, Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 56, no. 5: 814–821. DOI: 10.1007/s00103-013-1695-4.
- Lindner, Mario und Regner, Evelyn, 2022. Radikale Solidarität. Warum Vielfalt immer eine soziale Frage ist. Wien, ÖGB-Verlag.

- OECD (2023): Sozioökonomische Benachteiligung in der Kindheit in Österreich. Wesentliche Herausforderungen im aktuellen Überblick. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:2d47c588-65c8-4379-bfb9-26be5c2d7d0b/BMSGPK_OECD_Studie_Soziooek-Benachteiligung-in-Kindheit_nov2023_pdfUA.pdf, abgerufen am 04.07.2024

- Statistik Austria. 2024. EU SILC. Community Statistics on Income and Living Conditions 2023, Wien.

Interviews

- IV2_2 Interview mit einem 13-jährigen Burschen, Jahresgespräch, interviewt am 28. Juni 2021.
- IV24_3 Interview mit einem 15-jährigen Mädchen, Abschlussgespräch, interviewt am 25. Juni 2021.



Bernd Mehrl

DEMOKRATIE ERMÖGLICHEN

89

Das Vertrauen in die Funktionsfähigkeit des politischen Systems in Österreich und in die Institutionen, denen Bürger:innen die Vertretung ihrer politischen Anliegen anvertrauen, ist spürbar gesunken – insbesondere unter jungen Menschen. Im Jahr 2023 glaubte nicht einmal die Hälfte der 16- bis 26-Jährigen (48 %), dass das politische System in Österreich gut funktioniert (vgl. Zadonella, Bohrn, 2023).

Nationale und globale Ereignisse wie die Corona-Pandemie oder die Regierungskrise nach dem Ibiza-Skandal haben das Vertrauen in die staatliche Demokratie geschwächt. Zudem fehlt es vielen jungen Menschen an Wissen über politische Prozesse, und sie informieren sich hauptsächlich über Social Media wie TikTok, Instagram und YouTube, was die Wahrnehmung und das Verständnis politischer Zusammenhänge mitunter stark beeinflussen kann (vgl. ebd.).

Darüber hinaus lässt sich in Zeiten „multipler Krisen“ (Bader, Becker, Demirović, 2011) feststellen, dass immer häufiger das demokratische Ideal der Gleichheit und Freiheit durch antidemokratische Aussagen infrage gestellt wird. Dabei kommt es konkret zu Abwertungen von Gruppierungen, Religionen, Weltanschauungen, Lebensstilen, Lebensphilosophien und/oder Lebenspraxen. Antidemokratische Posi-

tionen und Einstellungen werden infolge der gesellschaftlichen Polarisierung und Krisen der vergangenen Jahre verstärkt sichtbar – dass sie nicht selten zum Schulalltag junger Menschen gehören und hier für Konflikte sorgen, überrascht kaum (Danneman, 2024).

Wie lässt sich diesen Tendenzen nun entgegenwirken und das Vertrauen in die Demokratie stärken? Wie können relevante Themen und Herausforderungen – nicht nur für den:die Einzelne:n, sondern für die Gesellschaft – gemeinsam behandelt werden? Wie wird Demokratie im alltäglichen Miteinander erlebbar und kann Wirkung entfalten?

Demokratie bedeutet mehr, als nur das Wahlrecht in Anspruch zu nehmen oder in politischen Parteien tätig zu sein. Es meint vielmehr die aktive Teilhabe an Prozessen, die durch die bewusste Gestaltung einer demokratischen Lebensweise ermöglicht werden: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gesellschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder, 1995). Um das Vertrauen in die Demokratie zu stärken, sollte Demokratie in diesem Sinne erfahrbar gemacht und gefördert werden – durch die aktive Einbindung in Prozesse, die einen selbst und andere betreffen.

Partizipation wirkt auf äußerst vielfältige und komplexe Weise: „[D]er Einbezug von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse in allen Bereichen ihrer Lebenswelt ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung – Stärkung von Kompetenzen, Verantwortungsgefühl und Identitätsbildung – förderlich“ (Fatke, Schneider, 2008). Kindern und Jugendlichen wird dadurch ermöglicht, zu erkennen, dass gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse nicht einfach gegeben sind. Sie erleben Prozesse des Mitentscheidens und Mitbestimmens zudem als wirksam bzw. als verändernd. So merkt der Schweizer Sozialpsychologe Jaun an, dass „das Erlebnis, dass die eigenen Lebensbedingungen veränderbar sind, die Identifikation der Kinder mit ihrer Lebenswelt und damit langfristig auch das

Verantwortungsbewusstsein stärkt“ (Jaun 1999, in Fatke/Schneider 2008, S. 14). Jedoch profitieren nicht nur Einzelne von Beteiligungsmöglichkeiten, sondern auch die Kommune und die Gesellschaft als Ganzes, da das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in partizipativen Prozessen abgeschwächt wird. Während „integrativ-demokratische Gruppenprozesse ein prosoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen eher fördern, [können] autoritäre oder strukturlose Gruppenprozesse es eher behindern“ (Oser/Biedermann 2003, in Fatke/Schneider 2008, S. 14). Nicht nur teilnehmen, sondern auch ein Teil von etwas zu sein, fördert also das friedliche und konstruktive Zusammenleben von Menschen untereinander. Dies trifft insbesondere auf Menschen zu, die aufgrund von Mehrfachausgrenzung (etwa durch Armut, Schulversagen und soziale Desintegration) aus gesellschaftlichen Handlungsfeldern ausgeschlossen werden. So wird erst „durch die Identifikation und Teilhabe am sozialen Leben die Grundlage dafür geschaffen, Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial schlechter gestellten Schichten das Gefühl zu vermitteln, vollwertige Mitglieder der Gesellschaft zu sein, auf deren Meinung und aktive Gestaltungskompetenz Wert gelegt wird. Gleichzeitig werden damit Vorurteile und feindselige Ressentiments abgebaut und kooperative Kompetenzen gefördert (vgl. Olk/Roth 2007, in Fatke/Schneider 2008, S. 14). Partizipation als informelles Bildungsinstrument hat auch weitreichende Bedeutung für die Beteiligten: „Im Zentrum der damit einhergehenden Argumentationsfigur einer erhöhten Partizipation Kinder und Jugendlicher steht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, der – jenseits von formellen Kompetenzen in den schulischen Kernfächern – einen umfassenden Kompetenzerwerb fokussiert. Dieser umfasst – neben dem kognitiven Kompetenzaufbau und der Leistungssteigerung – in erster Linie nicht-kognitive Lernformen und informelles Lernen, die die Schulung der Sozialkompetenz, Handlungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme zum Ziel haben“ (vgl. Epkenhans et al. 2007, in Fatke/Schneider 2008, S. 16). Partizipation ist auch immer politi-

sche Bildung. Anhand der Mitwirkung in unterschiedlichen Beteiligungsformen (z. B. Jugendparlament oder ähnliche Gremien) lernen junge Menschen in diesem Zusammenhang, wie demokratische Entscheidungen getroffen und unterschiedliche Meinungen einbezogen werden, um zu einem Konsens zu gelangen. Es wird darüber hinaus Wissen vermittelt, die Konflikt- und Kritikfähigkeit gestärkt, und es werden Fertigkeiten erlernt, wie z. B. Pläne zu entwerfen, Modelle zu bauen und mit Medien umzugehen (vgl. Fatke/Schneider 2008, S. 16).

Demokratie im Jugendzentrum erleben

Demokratische Teilhabemöglichkeiten zu schaffen und jungen Menschen die Chancen zu geben, demokratische Prozesse als aktive Teilhabende zu erfahren, wird in vielen Bereichen ihres Lebens nicht umfassend ermöglicht (bspw. in der Schule oder im beruflichen Umfeld). Die Offene Jugendarbeit jedoch eignet sich in besonderer Weise als ein Ort der Partizipation und der demokratischen Teilhabe. Benedikt Sturzenhecker weist auf diesen Umstand hin und erkennt drei Charakteristika der Offenen Jugendarbeit, die eine umfassende demokratische Teilhabe ermöglichen. Diese werden hier in verkürzter Weise dargestellt (vgl. Sturzenhecker, 2003):

1. Offenheit

- Anders als in der Schule gibt es keine festen Lehrpläne oder Vorgaben. Die Offene Jugendarbeit basiert auf Freiwilligkeit, daher gibt es keine festen Teilnehmer:innen.
- Zielgruppen kommen nicht automatisch, sondern müssen durch attraktive Angebote gewonnen werden.
- Daraus lässt sich ableiten, dass Inhalte und Methoden flexibel sein und sich den Interessen der Jugendlichen anpassen müssen.

- Partizipation ist also ein zentraler Aspekt der Offenen Jugendarbeit: Jugendliche bestimmen mit, was gemacht wird. „Gefällt den Jugendlichen dein Angebot nicht, stimmen sie mit den Füßen ab. Sie kommen nicht mehr“ (Sturzenhecker, 2016).

2. Marginalität

- Die Wirkung der Angebote der Offenen Jugendarbeit ist schwer messbar, und die teilnehmenden Jugendlichen haben oft keine starke Lobby.
- Die Einrichtungen sind häufig von Einsparungen betroffen.
- Die Offene Jugendarbeit besitzt keine institutionelle Macht: Im Gegensatz zur Schule beeinflusst die Angebotsnutzung der Offenen Jugendarbeit nicht direkt Bildungsabschlüsse oder Karrieren.
- Gleichzeitig besteht großer Freiraum für Experimente: Jugendliche können Neues ausprobieren, Fehler machen oder einfach „abhängen“, ohne negative Konsequenzen für ihre Biografie.
- Die Bedingungen der Offenen Jugendarbeit schaffen also einen optimalen Freiraum bzw. Gestaltungsraum, der genutzt werden kann, um partizipative Angebote zu schaffen, in denen Scheitern erlaubt ist.

3. Diskursivität

- Es gibt in der Offenen Jugendarbeit wenige starre Regelungen oder bürokratische Vorgaben – jede Einrichtung entwickelt eigene Bedingungen.
- Es ist ein dauerhafter Aushandlungsprozess zwischen Jugendlichen und Fachkräften notwendig.
- Inhalte und Methoden entstehen durch Diskussion und Anpassung an die aktuellen Bedürfnisse der Zielgruppe.

- Jugendliche sollen ihre Freizeitgestaltung selbst in die Hand nehmen und eigene Interessen einbringen.
- Offene Jugendarbeit ist einer der letzten Freiräume, in denen die ausschließlichen Interessen der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen können, ohne dass sie erzieherisch geformt, politisch funktionalisiert oder ökonomisch ausgenutzt werden sollen.

Jugendbeteiligung strukturell verankern – Projektbegleitung „Be Part“

Kinder und Jugendliche haben außerdem das Recht, an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt zu werden. „Jedes Kind hat das Recht, in allen Belangen, die es betrifft, seine Meinung zu sagen. Diese Meinung muss dem Alter und der Reife des Kindes entsprechend berücksichtigt werden“ (Art. 12 der Kinderrechtskonvention). Um dieses Recht nachhaltig zu sichern, empfiehlt es sich also gerade in der Offenen Jugendarbeit, Strukturen zu schaffen, in denen die Mitbestimmungsrechte der Jugendlichen gesichert sind und die Demokratie als Lebensform gelebt werden kann – insbesondere begünstigt durch die eben genannten Charakteristika der Offenen Jugendarbeit. Jugendliche können anhand von Mitbestimmung und Mitgestaltung selbstbestimmt Verantwortung für sich und andere übernehmen. Im Rahmen der Offenen Jugendarbeit wird dies auch ermöglicht, indem Fachkräfte ihre Stärken in den täglichen Handlungsweisen erkennen und aufgreifen (vgl. Sturzenhecker, 2016). Um die Beteiligung Jugendlicher im Jugendzentrum zu fördern, begleitet beteiligung.st¹, die Fachstelle für Kinder-, Jugend- und Bürger:innenbeteili-

1 **beteiligung.st** ist ein gemeinnütziger und überparteilicher Verein, der sich für das Recht auf Mitbestimmung einsetzt und unter der Einhaltung von Qualitätskriterien passende Rahmenbedingungen **für eine Kultur des Mitredens, Mitmachens und Mitbestimmens** entwickelt. Dabei achtet beteiligung.st da-

gung, Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit in der Steiermark im Rahmen der Projektpartnerschaft *Be Part*. Der Fokus liegt darauf, gemeinsam mit Fachkräften aus der Offenen Jugendarbeit Strukturen zu entwickeln, die es Jugendlichen ermöglichen, sich aktiv und umfassend in das gemeinsame Zusammenleben im Jugendzentrum einzubringen. Die Offene Jugendarbeit wird hinsichtlich der Jugendbeteiligungsmöglichkeiten gestärkt, die Fachkräfte erlangen Wissen über Methoden und Formen von Beteiligung und ein Mindset für Beteiligung innerhalb und außerhalb der Einrichtung. Die Fachkräfte entwickeln einen sensiblen Blick für Beteiligungsräume und -möglichkeiten von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit und in der Kommune. Beteiligungsformate werden in der Einrichtung strukturell verankert, und die Fachkräfte erlangen erweiterte Kompetenzen zur selbstständigen weiteren Auseinandersetzung mit Beteiligung in der Einrichtung. Es werden Rahmenbedingungen geschaffen, damit Jugendliche Erfahrungen mit Beteiligung sammeln und Selbstwirksamkeit erfahren können – so wird auch das Interesse von Jugendlichen gefördert, sich zu beteiligen. Das Hauptziel dieses Projekts ist es, Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eigenständig Entscheidungen zu treffen, mit den Fachkräften vor Ort auf Augenhöhe zu agieren und dadurch ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu erfahren. Essenziell ist die Auseinandersetzung mit demokratischen Strukturen und das gemeinsame Finden von Handlungsspielräumen für und vor allem gemeinsam mit den Jugendlichen. In der Projektbegleitung *Be Part* steht die Entwicklung einer **Haltung** im Mittelpunkt, die auf einem umfassenden demokratischen Verständnis basiert. Beteiligung soll als Recht der Jugendlichen verstanden werden – und nicht als bloßes „Gewährenlassen“ durch die Fachkräfte.

rauf, gemeinsam mit Partner:innen nachhaltige Strukturen vor Ort aufzubauen und bedarfsorientierte sowie altersadäquate Beteiligungsformate zu implementieren.

Ein wichtiger Bestandteil der Projektbegleitung ist die Selbstreflexion des Teams. Dabei geht es darum, die bestehenden Beteiligungsstrukturen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung zu hinterfragen und sich bewusst Zeit für eine intensive Auseinandersetzung zu nehmen. Die zentrale Fragestellung, mit der sich das Team beschäftigen möchte, wird von den Teammitgliedern selbst formuliert. Angesichts der besonderen Merkmale der Offenen Jugendarbeit, Jugendbeteiligung zu ermöglichen, lohnt es sich jedoch stets, folgende mögliche Fragen (unter anderen) zur Reflexion der Beteiligungskultur in der eigenen Einrichtung zu berücksichtigen:

- **Entscheidungsstrukturen:** Welche Entscheidungsstrukturen gibt es in der Einrichtung? Wer entscheidet über welche Angelegenheiten – und warum? Wo gibt es Spielräume, in denen Jugendlichen mehr Verantwortung übertragen und zugetraut werden kann?
- **Rahmenbedingungen:** In welchen Bereichen und aus welchen Gründen sind die Entscheidungsfreiheiten für Jugendliche und Fachkräfte begrenzt (z. B. gesetzliche Vorgaben, vorhandene finanzielle und personelle Ressourcen)? Wie werden diese Rahmenbedingungen den Jugendlichen vermittelt bzw. gemeinsam mit den Jugendlichen sichtbar gemacht?
- **Unterstützung und Begleitung:** Wie können junge Menschen verstärkt in Entscheidungsprozesse eingebunden werden? Welche Möglichkeiten gibt es, um Fachkräfte für die Notwendigkeit zu sensibilisieren, Jugendlichen mehr Entscheidungsmacht zuzugestehen, während sie gleichzeitig ihre Rolle als unterstützende Begleiter:innen wahrnehmen?
- **Umgang mit Konflikten bzw. Konfliktlösung:** Wie können Strukturen geschaffen werden, die es ermöglichen, auch herausfordernde oder konfliktbeladene Themen gemeinsam anzugehen? Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, um Konflikte auszuhalten und unterschiedliche Meinungen sichtbar zu machen? Wie werden Konflikte derzeit in der Einrichtung gemeinsam mit

Jugendlichen gelöst? Wie können (betroffene) junge Menschen aktiv in diesen Prozess eingebunden werden? Wie können sich Jugendliche zu Konfliktthemen äußern, ohne bevormundet oder bewertet zu werden?

- **Dialogbereitschaft:** Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um eine nachhaltige Dialogkultur zu fördern und sicherzustellen, dass sich junge Menschen aktiv einbringen und ihre Meinung in einem für sie passenden Rahmen mitteilen können?
- **Vielfalt und Inklusion:** Wie können Strukturen geschaffen werden, die Vielfalt und Inklusion fördern? Wie gelingt es, alle Jugendlichen, unabhängig von sozialen und individuellen Merkmalen, und vor allem auch die „leisen“, einzubeziehen und ihnen eine Plattform zu geben?
- **Transparenz:** Wie kann die nötige Transparenz in der Einrichtung geschaffen werden, sodass Jugendliche alle notwendigen Informationen erhalten, um fundierte Entscheidungen treffen zu können? Welche Kompetenzen und Ressourcen bringen die Jugendlichen mit, und wie können sie bestmöglich in die Gestaltung des Jugendzentrums eingebunden werden? Welche Informationskanäle eignen sich hierfür besonders?
- **Partizipation als gelebte Praxis – aktivieren statt motivieren:** Wie kann sichergestellt werden, dass Beteiligung nicht nur als einmaliges Projekt, sondern als fester Bestandteil der alltäglichen Arbeit verankert wird? Welche Strukturen und Prozesse sind notwendig, um eine kontinuierliche und authentische Mitbestimmung der Jugendlichen zu gewährleisten? Welche Themen sind es, die Jugendliche wirklich interessieren und betreffen, und wie kann an diese angeknüpft werden?

Zusammenleben gestalten – Rechte im Jugendzentrum

98

Regeln aufzustellen bzw. Rechte in der Einrichtung zu verdeutlichen und Jugendliche in deren Gestaltung einzubinden, ist in der Offenen Jugendarbeit eine besondere Herausforderung – aber auch eine Chance. Durch die freiwillige und offene Struktur braucht es einen Rahmen, der Jugendliche von Anfang an einbindet und ihnen Mitbestimmung ermöglicht. Bereits die Gestaltung dieses Rahmens kann ein erster partizipativer Schritt sein: Jugendliche können mitentscheiden, wie gemeinsame Regeln entwickelt und ausgehandelt werden. So entsteht ein attraktives und wirksames Modell der Mitbestimmung, das ihre Interessen und Bedürfnisse ernst nimmt.

Denn um eine Beteiligung von Jugendlichen in der Einrichtung nachhaltig sicherzustellen, ist es außerdem empfehlenswert, früher oder später über eine *Festschreibung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte* nachzudenken (vgl. Hansen, Knauer, Sturzenhecker, 2011). Dies bedeutet, dass das gesamte Team gemeinsam überlegt, welche Rechte allen Beteiligten, insbesondere den Jugendlichen, in der Einrichtung ganz klar zugestanden werden:

- **Selbstbestimmungsrechte:** Was kann jede:r Jugendliche:r im offenen Betrieb ganz klar selbst entscheiden? Diese Rechte beziehen sich beispielsweise auf die Angebots- und Raumnutzung.
- **Mitbestimmungsrechte:** Was entscheiden das Team und die Jugendlichen gemeinsam? Diese Rechte beziehen sich auf Entscheidungen, die die gesamte Gemeinschaft betreffen: Neuanfassungen für das Haus, Aktionen und Projekte, Angebote, die Neugestaltung eines Raumes etc. (vgl. Schubert-Suffrian/Regner 2015, S. 30f.).

„Können Jugendliche mitentscheiden, was mit dem vorhandenen Budget passiert?“, „Haben Jugendliche das Recht, mitzuentcheiden,

wer die neue Fachkraft in der Einrichtung wird?“, „In welchen Bereichen gibt das Team Verantwortung an die Jugendlichen ab?“ – In manchen Teams können diese einfachen Fragen Widerstand oder hitzige Diskussionen auslösen. Für die Festschreibung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte und der Struktur der Beteiligung braucht es im Team eine intensive Auseinandersetzung. Denn alle im Team sollen die Rechte der Jugendlichen mittragen können.

Diese Rechte sollen sowohl in das einrichtungseigene Konzept integriert als auch nach außen hin sichtbar gemacht werden. Dafür bieten sich sowohl die Webseite als auch Informationsmappen oder -tafeln in der Einrichtung an. Dies erhöht auch teamintern die Verbindlichkeit und gibt allen die Möglichkeit, sich über diese Grundsätze in der Einrichtung zu informieren. Denn vor allen Dingen müssen diejenigen gut darüber informiert werden, die es am meisten betrifft: die Jugendlichen selbst. Sie müssen genau darüber aufgeklärt sein, welche Rechte sie in der Einrichtung haben und welche Möglichkeiten ihnen offenstehen, wenn sie Beschwerden äußern oder Ideen einbringen möchten. Aber auch bei regelmäßigem und gutem Austausch im Jugendzentrum kann es eine Weile dauern, bis sich das Team intern und vor allem alle gemeinsam – auch die Jugendlichen – einig sind.

Machen sich Teams gemeinsam auf den Weg und wollen sich mit Beteiligung der Jugendlichen in ihrer Einrichtung beschäftigen, beginnt ein Prozess, der mitunter zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Fachkraft führt. Dieser Prozess erfordert Mut und manchmal auch Geduld – sowohl mit sich selbst als auch mit den Jugendlichen.

99

Literatur

- Bader, Pauline/Becker, Florian/Demirović (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, Alex u.a. (Hg.): Vielfach Krise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg, 2011.
- Dannemann, U. & Barp, F.: Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Raum Schule – Das Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ in Brandenburg. In: Busch, Matthias/Keuler, Charlotte (Hrsg.): Politische Bildung und Digitalität. Frankfurt/M, 2023.
- Fatke, R. & Schneider, H. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2008.
- Hansen, R. & Knauer, R. & Sturzenhecker B. Partizipation in Kindertageseinrichtungen.
- So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag Das Netz. Weimar, 2011.
- Schröder, Richard: Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Beltz, Weinheim/Basel, 1995.
- Schubert-Suffrian, F. & Regner, M.: Partizipation in Kita und Krippe. Kindergarten heute. Verlag Herder, Freiburg 2015.
- Sturzenhecker, B. In: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kiste - Bausteine für die Kinder- und Jugendbeteiligung, Entwicklung und Wissenschaftliche Leitung: Prof. W. Stange, FH Lüneburg – Forschungsstelle Kinderpolitik. Infostelle Kinderpolitik des Deutschen Kinderhilfswerkes, Berlin 2003.

Sturzenhecker, B. Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern, Bd. 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2016.

Zandonella, M & Bohrn, K. Demokratie Monitor 2023. Fokusbericht. Foresight Research Hofinger GmbH. Wien, 2023.



Ernst Muhr

WANDERAUSSTELLUNG „100 + 1 IDEE FÜR KINDER- UND JUGENDFREUNDLICHE STÄDTE UND GEMEINDEN“

103

Astrid Lindgren hat einmal gesagt:

„Kinder sollten mehr spielen, als viele Kinder es heutzutage tun. Wenn man genügend spielt, solange man klein ist, dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später sein ganzes Leben lang schöpfen kann.“

Um Kindern und Jugendlichen genau diese wertvollen Spielerfahrungen zu ermöglichen, benötigen sie aber entsprechende Spiel- und Lebensräume!

Der Verein Fratz Graz als Fachstelle für Spiel(t)räume hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, sich für die Schaffung, Verbesserung und Erhaltung kinder- und jugendfreundlicher Spiel- und Lebensräume in der Steiermark einzusetzen. Einerseits passiert das durch die Schaffung außergewöhnlicher Spielmöglichkeiten auf Spielplätzen,

Straßen, Schulhöfen und in Wohnsiedlungen, andererseits durch die Entwicklung neuer freizeit- und kulturpädagogischer Projekte. Ein wesentliches Ziel dabei ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Planung und Gestaltung ihrer Lebensräume.

Seit einigen Jahren führt der Verein Fratz Graz auch Fachtagungen zu kinder- und jugendrelevanten Themen durch, um zur Auseinandersetzung mit der „Kinderperspektive“ anzuregen. Bei diesen Fachtagungen erfahren Eltern und interessierte Erwachsene, wie wichtig und notwendig „Beispielbare Lebensräume“ für Kinder sind, und sie lernen „Spiel“ als selbstverständlichen Bestandteil der Kindheit kennen und begreifen. Pädagog:innen aus Kindergärten und Schulen erhalten Tipps und Anregungen, wie sie ihre Einrichtungen bewegungs- und spielfreundlich gestalten können. Gemeinden, Wohnbauträger und Planer:innen sehen und erleben, wie wichtig Kinderfreundlichkeit als Zukunftsinvestition ist, und erhalten Tipps und Infos, wie ihre Stadt, Gemeinde, Wohnanlage als Spiel- und Bewegungsraum von Kindern genutzt werden kann.

Im Jahr 2023 stand unsere Fachtagung unter dem Motto „100 und 1 Idee für kinder- und jugendfreundliche Städte und Gemeinden“. Da in diesem Rahmen nicht alle Ideen präsentiert werden konnten, entstand die Idee der Erstellung einer „Wanderausstellung“, die im Jahr 2024 auf Reisen ging und in Gemeinden, Schulen und Jugendeinrichtungen Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Multiplikator:innen inspirieren und motivieren soll, die eine oder andere Idee aufzugreifen, umzusetzen sowie eigene Ideen zu entwickeln. Denn eine Stadt oder Gemeinde, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, ist mehr als eine Ansammlung von Wohnstätten.

Verkehrsräume, Grünflächen, Parks und Plätze sind wichtige Lern- und Erfahrungsorte. Hier treffen sich die jungen Bewohner:innen, spielen, quatschen und tauschen sich aus. Doch oft werden die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nur wenig berücksichtigt oder gar nicht hinterfragt. Dabei ist eine kinder- und jugendfreund-

liche Gemeinde- und Stadtgestaltung durchaus möglich. Wie das gehen könnte, möchten wir mit der genannten Wanderausstellung und einem begleitenden Heft zeigen. Um Städte und Gemeinden kinder- und jugendfreundlicher zu gestalten, muss das Rad nämlich nicht neu erfunden werden: Es gibt schon heute mehr als „100 + 1 Idee“!

Für die Umsetzung konnten wir die Fachhochschule (FH) Joanneum Gesellschaft mbH Institute of Design & Communication gewinnen. Jährlich gründen Studierende der FH sogenannte Start-ups, die mit der Abwicklung solcher Projekte betraut werden. Für unsere Wanderausstellung war das Start-up 5/5tel zuständig. Im Rahmen mehrerer Treffen wurden Ausstellungsdesign, Illustrationen, Visualisierungen und Animationen entwickelt. Schließlich wurden Aufsteller gedruckt und auf der Fachtagung präsentiert. Um die Wanderausstellung zu bewerben, wurde im Anschluss ein Infoblatt gestaltet.

Mit der Entwicklung und Gestaltung der Wanderausstellung haben wir Neuland betreten und spannende Erfahrungen gemacht. Einerseits war der unkomplizierte Zugang zur FH Joanneum Gesellschaft mbH Institute of Design & Communication hilfreich, und andererseits bereicherte die kreative Zusammenarbeit mit den jungen Studierenden, die sich mit viel Engagement und neuen Ideen integrierten, unsere Wanderausstellung.

Besonders interessant ist auch die Möglichkeit, mittels einer App einige Ideen zum Leben zu erwecken. Ein weiterer Pluspunkt ist die Flexibilität der Ausstellung, die immer wieder um verschiedene Materialien erweitert werden kann – beispielsweise durch Stäbe und Masken für Stadtpaziergänge „Auf Augenhöhe“, mittels Gewebepandes können Hüpfspiele aufgebracht werden und mittels Verkehrshütchen kann im Ausstellungsort ein kleiner Radparcours entstehen. Die Wanderausstellung bietet außerdem speziell für ihre jüngsten Besucher:innen ein zusätzliches interaktives Angebot: Auf den Aufstellern finden Kinder Suchbilder und Spielanleitungen, die ihnen einen spielerischen Zugang zu den präsentierten Inhalten ermöglichen.

Als Ergänzung zur Ausstellung stehen kostenlose Begleithefte zur Verfügung, in denen sich alle „100+1 Ideen“ befinden. Darin werden Ideen zu folgenden Themenbereichen bereitgestellt:

- Freiräume
- Durch Stadt und Gemeinde
- Aktionen im öffentlichen Raum
- Beteiligung
- Mobilität und Radfahren
- Institutionen und Mobiles
- Temporäre Veranstaltungen
- Bewegung und Sport

Beispielhaft stellen wir im Folgenden zu jedem Themenbereich eine Idee vor:

Freiräume

WINTERSPIELRAUM – EIN POP-UP-SPIELORT FÜR KALTE UND NASSE TAGE

Draußen ist es kalt und nass – bei so einem Wetter hat niemand Lust auf den Spielplatz. Die Spielgeräte sind nun nicht nur ungemütlich, sondern auch gefährlich. Kinder wollen sich aber trotzdem bewegen, spielen und andere Kinder treffen. Mit dem „WinterspielRaum“ wird temporär ein großer, ungenutzter Raum – oder auch mehrere kleinere Räume (z. B. Häuser, Hallen, Bezirksämter oder Kirchen) – spielerisch in Besitz genommen. Hier finden Kinder ihren dringend benötigten Platz. Dabei steht freies Spielen im Vordergrund: sich bewegen, kreativ sein, anderen Kindern begegnen und ohne Leistungsdruck spielen – eine Begegnungsstätte für Kinder und ihre Bezugspersonen.

Durch Stadt und Gemeinde

FREE WALLS – LEGALE GRAFFITIWÄNDE

In vielen Städten wird Graffiti als krimineller Akt gesehen. Diese Wahrnehmung soll mit dem Projekt „Free Walls“ verändert werden, denn Graffiti ist vor allem für viele junge Menschen ein wichtiger Bestandteil einer lebendigen Kunst- und Kulturszene. Leider gibt es aber viel zu wenig freie Flächen, auf denen Künstler:innen sich offiziell und regelmäßig entfalten können. In Wien gibt es bereits eine Initiative der Stadt, die diese künstlerische Ausdrucksform unter bestimmten Rahmenbedingungen unterstützt. Auch in Graz soll das künftig möglich sein. Die Firma Saubermacher lässt eine freie Gestaltung für Sprayer:innen auf ihrer Firmenwand zu, und am Murradweg kann man das Kunstwerk betrachten.

Aktionen im öffentlichen Raum

KINDER-STRAFZETTEL

Die Stadt Regensburg hat sich zum Ziel gesetzt, dass Kinder und Jugendliche den Weg zur Schule, zu Freund:innen und Freizeitaktivitäten selbstständig zurücklegen können. Ein einfaches Mittel, um auf die Bedürfnisse der Kinder aufmerksam zu machen, ist der „Kinder-Strafzettel“. Ziel dieser Aktion ist es, die spezifischen Anforderungen und Wünsche von Kindern im öffentlichen Raum auf freundliche Weise ins Bewusstsein der Gesellschaft zu rücken. Parken Autos beispielsweise auf Gehsteigen, im Bereich von Kreuzungen oder gefährden oder behindern Kinder, können die Kinder selbst einen Kinderstrafzettel ausstellen. Dieser kann als PDF blanko heruntergeladen werden. Die Kinder dürfen ihn dann gestalten, indem sie beispielsweise die Situation malen, wie sie sich aus ihrer Sicht darstellt. Anschließend dürfen Eltern den „Kinder-Strafzettel“ im Beisein des Kindes vorsichtig an der Windschutzscheibe von Falschparker:innen anbringen. Dabei achten die Eltern auf die Sicherheit der Kinder.

Beteiligung

„AUF AUGENHÖHE 1,20 M“ – STADTTTEILSPAZIERGÄNGE

Gehen Erwachsene am Zebrastreifen in die Knie, um die Verkehrssituation aus der Perspektive eines Kindes zu beurteilen, wird ihnen schnell bewusst, dass parkende Fahrzeuge am Straßenrand die Sicht stark einschränken und eine zuverlässige Einschätzung der Gefahrenlage erheblich erschweren. Genau so sehen aber Kinder ihre Umgebung. „Auf Augenhöhe 1,20 m“ sieht die Stadt ganz anders aus: Wo ein Erwachsener von normaler Statur im Stadtag kein Problem zu erkennen vermag, können Kinder Gefahr empfinden. Auf Augenhöhe der Kinder wird der Lebensraum anders wahrgenommen. Mit den Stadtteilspaziergängen „Auf Augenhöhe 1,20 m“ wird zur Auseinandersetzung mit der „Kinderperspektive“ angeregt, um die Bedürfnisse von Kindern zu erkennen und gezielt in die Stadtgestaltung einfließen zu lassen.

Mobilität und Radfahren

SCHULFAHRRADBUS

In der Hafenstadt Rouen im Norden Frankreichs werden Schüler:innen klimafreundlich in die Schule und wieder nach Hause transportiert. Das schont die Umwelt, erspart den Eltern Zeit für den Transport ihrer Kinder und ist sportlich und gesund zugleich. Jeder Sitz im Fahrradbus ist mit Pedalen ausgestattet, sodass die Begleitperson und die Kinder den Bus gemeinsam antreiben. Sollte die Kraft oder die Aufmerksamkeit der Kinder doch einmal nachlassen, unterstützt ein Elektromotor. So kommen alle sicher und pünktlich zur Schule.

Der Fahrradbus wurde in Größe und Sicherheit an die Kinder angepasst. Es gibt Helme, Warnwesten, Sicherheitsnetze und für Regenwetter sogar ein Fahrradbusdach. Die Eltern müssen ihre Kinder lediglich im Internet für den Bus anmelden, der umweltschonende Fahrservice wird in Frankreich zu hundert Prozent von öffentlichen

Behörden finanziert – ein klimafreundliches Transportmittel mit Spaßfaktor.

Institutionen und Mobiles

MEHRGENERATIONENHÄUSER

Mehrgenerationenhäuser sind Begegnungsorte, an denen das Miteinander der Generationen aktiv gelebt wird. Sie stehen allen Menschen offen – unabhängig von Alter oder Herkunft – und bieten Raum für gemeinsame Aktivitäten. Das Herz dieser Häuser liegt im „Offenen Treff“. In diesem Teil des Hauses kommen Menschen miteinander ins Gespräch und knüpfen erste Kontakte. Hier können sich alle Interessierten mit ihren Erfahrungen und Fähigkeiten einbringen und zugleich vom Wissen und Können der anderen profitieren.

Rund um den „Offenen Treff“ unterhält jedes Mehrgenerationenhaus eine Vielzahl von Angeboten, die so vielfältig sind wie die Nutzer:innen selbst.

Temporäre Veranstaltungen

SEIFENKISTENRENNEN

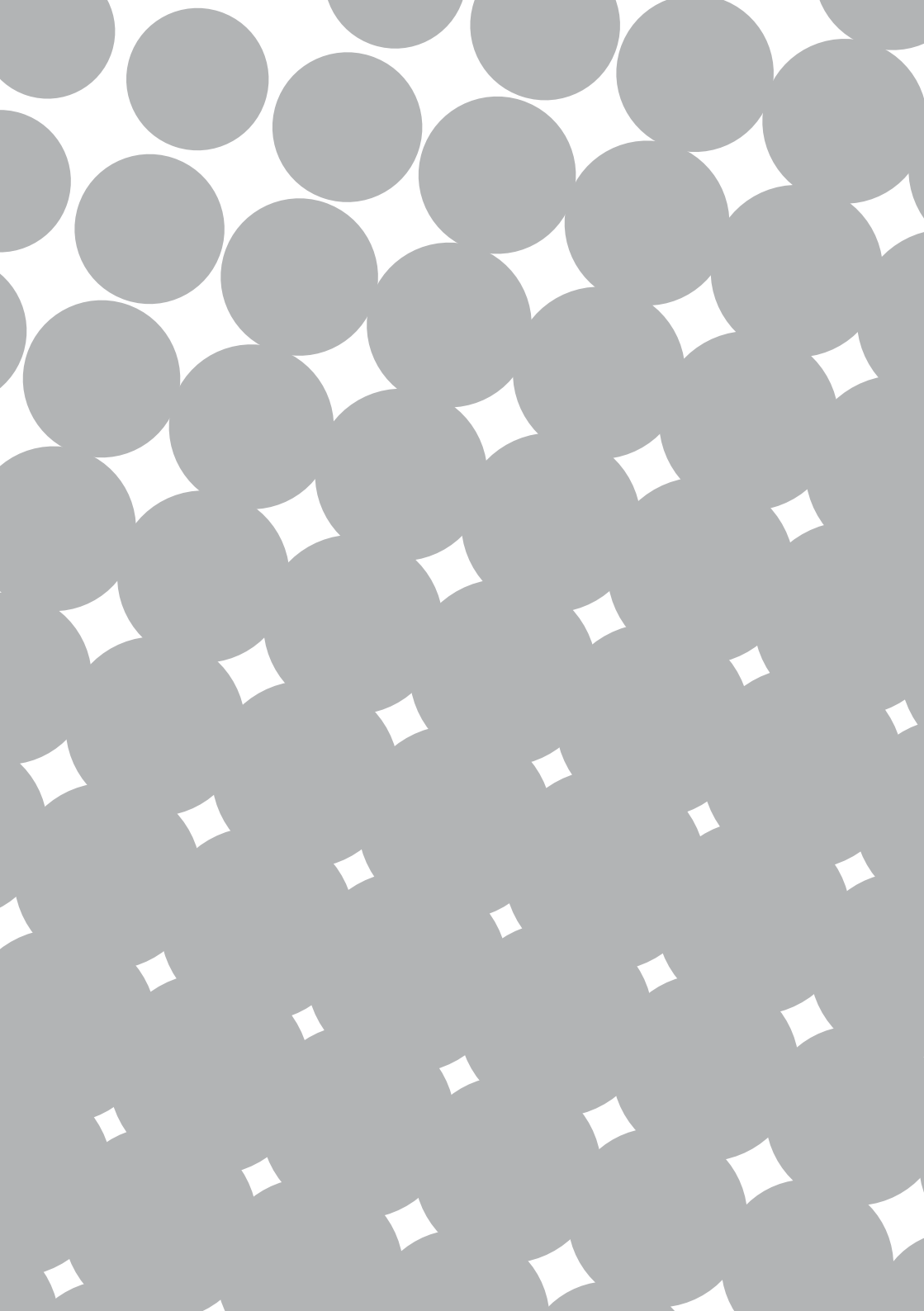
Das Projekt „Seifenkistenrennen“ läuft für alle Beteiligten unter dem Motto „Spaß haben! Fair bleiben!“ ab. Für das Rennen werden ein Platz oder eine Gasse temporär gesperrt. Die Fahrer:innen der Seifenkisten können in unterschiedlichen Klassen antreten. Zuvor wird aber gesägt, gehämmert und geschraubt! Unterstützung erhält man oft von ortsansässigen Vereinen wie der Land- oder Feuerwehrjugend oder auch im Jugendzentrum.

Für kleinere Kinder im Alter zwischen drei und acht Jahren können zusätzlich Bobby Cars organisiert werden. Damit niemand zu Schaden kommt, werden alle Fahrzeuge vor dem Einsatz überprüft. Helm ist Pflicht, und Strohhallen dienen als Notbremse.

Bewegung und Sport

JUGENDLICHE PLANEN EINEN STREET-WORKOUT-PARK

Das Projekt „Beteiligung hält fit – Street Workout* Weil am Rhein“ geht auf die Initiative von vier Jugendlichen zurück. Diese hatten die Idee, in Weil am Rhein (D) einen Street-Workout-Park zu bauen, und erreichten, dass das Projekt in den Aktionsplan der Stadt im Rahmen des Vorhabens „Kinderfreundliche Kommunen“ aufgenommen wurde. Bei der Realisierung der Trendsportanlage wurden die Jugendlichen aktiv einbezogen, ihre Wünsche und Anregungen wurden in die Planung aufgenommen. So wurde eine hohe Akzeptanz geschaffen. Heute trainieren im Schnitt mehr als fünfzig Jugendliche regelmäßig auf der Anlage – eine Erweiterung ist in Planung.



Jonas Pirerfellner

DIESE JUNGEN MÄNNER HIER SIND ANDERS, WIE MAN WEISS – ÜBER BURSCHENARBEIT UND DEREN STÄRKENDE POTENZIALE

113

„Diese jungen Männer hier sind anders, wie man weiß“, singen Toco-tronic in ihrem im Jahr 2002 erschienenen Song *Hier ist der Beweis*. Ich habe diesen Titel gewählt, weil er sich auf ein gewisses Alltagswissen beziehen könnte, wonach Burschen gänzlich anders sind – als die ihnen binär gegenübergestellten Mädchen – oder, aber auf einen anderen Aspekt des Anders-Seins, nicht zwischen den Kategorien, sondern innerhalb und jenseits gedacht. In diesem Sinne kann ich damit vielleicht auch zu einem Umdenken und zu letzterer Interpretation anregen.

Als ich für diesen Artikel angefragt wurde, habe ich mich gefreut, einen Beitrag über stärkende Aspekte von Burschenarbeit schreiben

zu dürfen. Oft wird die Burschenarbeit unter einem sehr defizitären Blick betrachtet, fast wie eine Schadenseindämmung, die geleistet werden soll. Dadurch werden aber auch Bilder gezeichnet, die reduzieren, verallgemeinern und auf besagte Defizite beschränken. Unter dem Blickwinkel des Stärkens möchte ich jedoch darauf aufmerksam machen, dass diese vermeintlichen Unterschiede nichts Natürliches, sondern das Ergebnis gesellschaftlicher Formungsprozesse sind und die Grunddispositionen für das, was gestärkt werden soll, ja schon vorhanden sind und nicht erst durch Interventionen hervorgebracht werden.

Sprache in dieser Arbeit

Gendergerechte Sprache ist ein Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist und ständig in Bewegung bleibt. Aus diesem Grund halte ich es für eine Notwendigkeit, eine Einbettung dazu vorzuschieben. Ich verwende in diesem Artikel die Bezeichnung „Burschen“, die als regionale Version von „Jungen“ analog dazu zu verstehen ist und sich abgesehen davon in der Intention nicht unterscheidet. Wenn ich von „Burschen“ – oder eben „Jungen/Jungs“ – spreche, meine ich damit all jene, die dies als Selbstbezeichnung verwenden. Darüber hinaus möchte ich auch an dieser Stelle darauf hinweisen, dass dieser Begriff keineswegs homogenisierend gemeint ist und auch diese Kategorie vielfältig ist. Geschlecht hat mehrere Ebenen – im Alltagswissen und in sozialen Ordnungsstrukturen wird oft auf biologische und zugewiesene Aspekte zurückgegriffen. Für die Jugendarbeit sind diese aber in der Regel nicht ausschlaggebend. Viel wichtiger sind jene sozialen Aspekte – auch als Gender bekannt –, die mit Anerkennung, Erwartungen und Sozialisation einhergehen, und die Ebene der Selbstbestimmung von Geschlecht. Weiters verwende ich die Bezeichnung „männlich gelesen“, was bedeutet, dass diese Personen unabhängig der tatsächlichen Lebensweise als z. B. männlich wahrgenommen

werden. Spreche ich von „queeren“ Jugendlichen, meine ich damit all jene, die nicht eindeutig den Kategorien cis, männlich, weiblich und heterosexuell zuzuordnen sind und sich damit ferner zu gesellschaftlichen Normvorstellungen bewegen. „Queer“ dient hierbei als Sammelbegriff für all diese geschlechtlichen, sexuellen, amourösen oder freundschaftszentrierten Lebensweisen außerhalb klassischer heteronormativer Rahmungen.

Warum Burschen stärken – und was heißt das überhaupt?

Der ursprüngliche Empowerment-Begriff enthält immer eine politische Forderung, nämlich danach, Betroffenengruppen von Benachteiligung dabei zu unterstützen, trotz Ungleichheitserfahrungen ein positives Selbstbild und veränderte gesellschaftliche Verhältnisse zu erlangen (vgl. Boger, 2015, S. 52). Nun ist es allerdings so, dass Jungen zumindest allein auf geschlechtlicher Ebene noch keine gesellschaftliche Schlechterstellung erfahren, eher im Gegenteil, sie dürfen an einer patriarchalen Dividende (vgl. Connell, 2015, S. 133) *mitnaschen* – den allgemeinen Vorteilen, die ihnen alleine dafür zugesprochen werden, dass sie Burschen sind bzw. als solche durchgehen.

Wenn ich jetzt doch von Empowerment in der Burschenarbeit schreiben würde, könnte ich mich auf Jungen konzentrieren, die von anderen intersektionalen Ebenen der Ungleichheit betroffen sind, wie beispielsweise migrantisierte (vgl. Charta der Vielfalt, 2024), beeinträchtigte oder queere Jungs, die sogenannten Othering-Prozessen unterlegen sind und gesellschaftlich *anders* gemacht werden. Diese Jungs nehmen eine Position ein, die ambivalent zwischen Privilegierungs- und Diskriminierungserfahrungen liegt (vgl. Debus, 2018b, S. 141). Ich verwende in diesem Bezug Begriffe wie „migrantisiert“, um zu betonen, dass es um Zuschreibungen geht. Gerade in Settings der Kurzzeitpädagogik oder Offenen Jugendarbeit sind wir oft da-

mit konfrontiert, nicht viel über unsere Adressat*innen tatsächlich zu wissen, sondern diese zu lesen und aufgrund unserer Annahmen oder Zuschreibungen zu agieren.

Auch Burschenarbeit, die sich keiner dieser Zielgruppen dezidiert widmet, sollte diskriminierungssensibel arbeiten und Zivilcourage fördern. Dabei geht es auch um ein Reflektieren eigener Handlungsspielräume und Privilegien, um die Lebensqualität für alle Menschen zu heben, „wenn es gelingt, Konformitätsdruck und diskriminierende, gewalttätige und übergriffige Umgangsweisen zu brechen und ein solidarisches Miteinander aufzubauen“ (Debus, 2018b, S. 143).

Boys will be boys? Wer sind Burschen? Was ist Burschenarbeit?

„Die Jungen gibt es nicht. Jungenrealitäten unterscheiden sich nach gesellschaftlichen Ungleichheitslinien wie Rassismus, sozio-ökonomischen Klassen bzw. Milieus, sexueller Orientierung etc.“ (Debus, Könnecke, Schwerma, & Stuve, 2012, S. 15) In unserer Gesellschaft – so wie sie aktuell organisiert ist – sind wir es gewohnt, vereinheitlichend zu denken, dies erleichtert uns den Alltag. In pädagogischen Kontexten ist es aber nur vermeintlich eine Erleichterung, hier kann es sehr kontraproduktiv sein, mit generalisierenden Bildern und Annahmen zu arbeiten. So werden medial Burschen oft als wild oder als Bildungsverlierer dargestellt, das unterstellt jedoch auch, dass all diese Burschen gleich wären, es nimmt ihnen die Vielfalt. Bilder wie diese führen auch zu einer (Ab-)Wertung nicht nur jener, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden, sondern auch jener, die angepasst agieren.

In der geschlechterreflektierten Pädagogik stößt man selten auf Eindeutigkeit, vielmehr sind es komplexe Dynamiken, Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder, mit denen man zu tun hat, weshalb es –

wie auch in der restlichen Pädagogik – leider keine einfachen Rezepte zum Zu-Hause-Nachkochen gibt. Einfache und vor allem naturalisierende Argumente sind in der Regel abzulehnen. Als Grundlage für eine geschlechterreflektierte Burschenarbeit kann man den Fakt ansehen, dass es *die Burschen* als solche nicht gibt (vgl. Stuve, 2012, S. 18f). Ähnlich wie die Sprache selbst ist auch Burschenarbeit als solche notwendigerweise in einem ständigen Wandel begriffen, um aktuellen komplexen Anforderungen und Bedarfen gerecht zu werden. Regina Rauw (2001, S. 40) formuliert für die Mädchenarbeit: „Welche Vorannahmen auch immer, sie verstellen den Blick“.

Es gilt als eine der Anforderungen und zugleich Herausforderung dieser Arbeit, eine kritische Position gegenüber vereinfachenden Diskursen einzunehmen und eine Homogenisierung nicht zu reproduzieren – auch in anforderungsreichen Praxissituationen. Ebenso braucht es einen intersektionalen Blick, da ansonsten an manchen Stellen Geschlecht fälschlicherweise hervorgehoben wird, obwohl es eigentlich um andere Ebenen sozialer Benachteiligung geht, die damit aus dem Diskurs verschwinden, wie am Beispiel der Jungen als Bildungsverlierer. Um Bildungsgerechtigkeit zu fördern, müssen jedenfalls die Jungen individuell mit ihren Eigenschaften, Bedürfnissen, Umgangsweisen, Anforderungen und Einschränkungen betrachtet und anerkannt werden. So kann eine Reduktion ihrer Vielfalt vermieden und sie können in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert werden. Geschlechterreflektierte Pädagogik ist nie nur auf eine Zielgruppe begrenzt, es geht immer um eine gesamtgesellschaftliche Veränderung, die zu mehr Lebensqualität und Entlastung für alle Menschen führen soll (vgl. Stuve, 2012, S. 20ff). Sie ist „kein Nullsummenspiel, in dem die einen verlieren, weil die anderen gewinnen“ (Stuve, 2012, S. 22).

Für eine geschlechterreflektierte Pädagogik gilt es, jedenfalls vier Ebenen im Auge zu behalten: Wissen, Haltung, didaktische Methoden und Arbeitsbedingungen. Wissen und Methoden können in Form von Fortbildungen und Handbüchern erarbeitet werden. Für die Haltung braucht es Reflexion und gegebenenfalls Supervision (vgl.

Scambor & Gärtner, 2019, S. 11f). Und für all das braucht es Zeit und Ressourcen – rare Güter in einem prekarierten Arbeitsbereich. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen kann für alle Beteiligten nicht nur lustvoll sein, sondern auch zehrend und zu Irritationen führen. Doch „Irritation ist eine wesentliche Grundlage nachhaltig wirksamer Lernprozesse“ (Scambor & Gärtner, 2019, S. 12).

Die Zielgruppe der Burschenarbeit würde ich als „Burschen+“ bezeichnen, ausgesprochen bedeutet das: „Burschen und andere Geschlechter“ – diese werden bewusst mitgedacht und nicht beiläufig mitgemeint. Unser Fokus ist der Themenbereich Männlichkeiten – und dieser betrifft nicht nur Burschen und Männer, sondern alle Geschlechter. Gerade im Schulkontext ist es auch eine Frage der Zuschreibung, welche Jugendlichen in den Burschengruppen landen. Wir versuchen daher, bei der Gruppenbildung – sofern das möglich ist – Geschlecht zu entdramatisieren, um z. B. Zwangs-Outings zu vermeiden. Denn queere Jugendliche outen sich oft nicht in Systemen wie Schulen, weil dies potenziell mit negativen Folgen, wie dem Verlust ihres Umfeldes, verbunden sein könnte.

Fachkräfte müssen davon ausgehen, dass die Angebote nicht nur von den vorgesehenen Zielgruppen frequentiert werden. Wie Mart Busche aufzeigt, müsse man bei jedem Angebot „davon ausgehen, dass es von sexuell und geschlechtlich quer zur Norm lebenden Besucher*innen genutzt wird“ (Busche, 2023, S. 34). Eine deutsche Studie von Krell und Oldemeier (2015, S. 16) zeigt zudem auf, dass insgesamt 30 % der befragten Jugendlichen im Altersbereich von 14 bis 17 Jahren sich nicht eindeutig als cis, männlich, weiblich und/oder heterosexuell verorten oder Labels auch schlichtweg ablehnen. Zusammenfassend könnte man sagen, „vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wie von pädagogischen Fachkräften“ (Hartmann, 2018, S. 20). Ich verwende den Begriff der „vielfältigen Lebensweisen“, wie dieser von Jutta Hartmann (2002) geprägt wurde, da er nicht nur Lebensweisen zusammenschließt, die von gesellschaftlichen

Normen abweichen, sondern auch jene dazu zählt und heterogenisiert, die vermeintlich nahe an diesen verortet sind. Kurz gesagt geht es darum, „Vielfalt enthierarchisierend und entnormalisierend von der Vielfalt selbst aus zu denken“ (Hartmann, Busche, Nettke, & Streib-Brzič, 2018, S. 184).

Doch auch wenn soziale Konstrukte wie Gender wandelbar sind, heißt das nicht, dass sie an Wirkmächtigkeit verlieren (vgl. Lorber, 1999, S. 34). Jugendliche sind „gefordert, einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln und zu gestalten. Dabei ist der Trend unübersehbar und unaufhaltsam geworden, die traditionell Frauen und Männern zugeschriebenen Lebensweisen auszudehnen, zu überschreiten, zu wechseln oder ganz neu zu entwerfen“ (Hartmann, 2002, S. 12).

Von Role Models, Crosswork und Vielfalt

Wer soll nun mit den „Burschen+“ arbeiten? Wir begegnen dieser Frage immer wieder in der Praxis, explizit oder implizit. Mal ist sie aufgeladener mit Erwartungen, mal mit Unsicherheiten. Es gibt einige Konzepte dazu, die wichtigsten werde ich hier kurz anschnitten und im Anschluss unseren Zugang in der Fachstelle für Burschenarbeit und unsere Überlegungen und Haltungen dahingehend teilen.

Männer! Oft begegnen wir der Erwartungshaltung, dass Burschenarbeit – fast ausschließlich – von Männern betrieben wird – aufgrund verschiedener bewusster oder unbewusster Haltungen oder Zuschreibungen. Eine davon kann sein, dass Burschen mehr Disziplin brauchen, eine gewisse Strenge, die nur Männer vermitteln können (vgl. Stuve, 2012, S. 18). Dieser Zugang ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Er reproduziert erstens ein Männlichkeitsbild, das besagt, Burschen seien alle wild und Männer alle diszipliniert und streng. Und zweitens wird dieser Zugang nicht den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht, sondern arbeitet nur aufgrund einer Annahme, die wahrscheinlich in einem Alltagswissen von Geschlecht gründet. „An

den individuellen Wünschen anzusetzen scheint uns damit einer der zentralen Ansatzpunkte für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. Dafür müssen wir uns von jeglichen (vereinheitlichen-den) Jungenbildern verabschieden.“ (Stuve, 2012, S. 26)

Role Models! Manchmal begegnet uns auch der Wunsch nach männlichen Role Models. *Männer, die eben anders sind*. Anders als das, was die Burschen sonst haben, und die als Vorbilder dienen sollen, so die Annahme zumindest. Da beginnt jedoch auch die Ambivalenz. Einerseits stellt sich die Frage, was „anders“ überhaupt heißt und welche Reaktionen das auch mit sich bringt. Andererseits versuchen wir über unsere Arbeit, alternative Lebensentwürfe aufzuzeigen. Männern wird hierbei aufgrund vermeintlich kongruenter Erfahrungen mehr Kompetenz in der Arbeit mit Burschen zugeschrieben, und im Umkehrschluss werden diese Kompetenzen Nicht-Männern abgeschrieben. Dies wäre wiederum eine zu starke Reduktion auf das Geschlecht. Es setzt auch voraus, dass männlich gelesene Pädagog*innen alleine wegen dieses Status anerkannt und akzeptiert werden, wodurch es zu keinen Differenzkonstruktionen (vgl. Busche & Streib-Brzič, 2018, S. 150) kommen kann, was für die Praxis so aber nicht einzulösen ist. Es fehlt für diese Annahme auch eine intersektionale Perspektive, die unterschiedliche Ebenen einbezieht. (vgl. Busche, 2012, S. 160ff)

Frauen! Crosswork bedeutet in seiner Konzeption als solches geplantes gegengeschlechtliches Arbeiten, also beispielsweise weibliche Pädagoginnen mit Burschen. Dieser Ansatz ist stark reduzierend auf eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hechler, 2018, S. 18), die neben der Dichotomie – der Annahme, es gäbe nur zwei Geschlechtsoptionen – auch stark auf diese Kategorien reduziert und generalisiert. Crosswork beruft sich immer wieder auf genau diese Unterschiede, ohne sich die Inhalte der Angebote genauer anzuschauen (vgl. Busche, 2012, S. 160ff).

Alle? In der geschlechterreflektierten Arbeit gibt es oft keine eindeutig *richtigen* Wege und Entscheidungen. Das entspricht auch unseren Erfahrungen und Auseinandersetzungen. Es geht um ein ständiges Abwägen von Vor- und Nachteilen vor den tatsächlich umsetzbaren Möglichkeitshorizonten.

So hätte es theoretisch Vorteile, männlich gelesene Pädagog*innen mit Burschen arbeiten zu lassen, da es – so zumindest die Annahme – einfacher wäre, Zugang zu ihnen zu finden und es Überschneidungen von Erfahrungen geben könnte. In gleicher Weise könnte man aber reproduzieren, dass es Themen gibt, die nur mit Männern besprechbar wären, oder dass Burschen eine männliche Führung bräuchten. Ebenso sind bei Crosswork Potenziale vorhanden, von anderen Lebensrealitäten zu profitieren, aber wer sagt, dass diese zwangsweise *anders* sind? Und machen wir sie dadurch nicht auch genau dazu, zu Anderen?

Wir in der Fachstelle für Burschenarbeit im VMG Steiermark arbeiten mit einem gemischtgeschlechtlichen Team. Wir sind davon überzeugt, dass genau diese Vielfalt von verschiedenen Erfahrungen, Zugängen und Perspektiven förderlich ist in der Burschenarbeit. Einerseits können Burschen am Modell sehen, wie vielfältig Lebensweisen sind, wodurch Distanz abgebaut werden kann. Andererseits können auch Umgangsweisen und Interaktionen mitgenommen werden, zum Beispiel, dass unterschiedliche Personen – unabhängig von Geschlecht – auf Augenhöhe zusammenarbeiten, Hierarchien nicht reproduzieren, sich gegenseitig unterstützen und einen fürsorglichen Umgang miteinander pflegen. Das Geschlecht sollte bei dieser Auswahl pädagogischen Personals weniger im Mittelpunkt stehen.

In der Burschenarbeit sollen durch Vielfalt verstärkt „Räume des Anders-Sein-Dürfens als des unfreiwilligen Anders-Sein-Müssens, Räume, in denen spezifische, singuläre und unvorhersehbare Erfahrungen geteilt werden können, in denen Geschlecht nicht so eng sondern weit wird“ (Busche, 2012, S. 167), entstehen. Die Burschenarbeit

braucht Personen, die über diese Kompetenzen und dieses Feingefühl verfügen, solche Räume zu eröffnen und vor dem Hintergrund komplexer heterogener Gruppenkonstellationen und Anforderungen zu halten.

Wie kann Burschenarbeit stärken?

Es gäbe natürlich eine Vielzahl möglicher Felder, in denen Jugendarbeit Burschen stärken könnte. Allerdings kann ich im Rahmen dieses Artikels nicht alles abdecken, und um den Rahmen nicht zu sprengen, werde ich mich exemplarisch auf zwei Aspekte konzentrieren: Das Lebbarmachen von Vielfalt und die Berufs- und Lebensplanung. Vorwegnehmen möchte ich an diesem Punkt noch, dass jede kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeiten und dem Eröffnen vielfältiger Optionen und das Reduzieren von Verengungen gewaltpräventiv fungieren.

Caring Masculinity als grundlegendes Konzept

„Fürsorgliche Männlichkeit schafft Möglichkeiten für Männer*, die fürsorgliche Beziehungen zu anderen zu vertiefen und zu einer gesünderen und fürsorglicheren Gesellschaft beizutragen. Dies hat positive Auswirkungen auf Männer* sowie auf die bestehende Geschlechterordnung.“ (Scambor & Gärtner, 2019, S. 56)

Fürsorgeorientierte Konzepte von Männlichkeit beziehen sich auf einen grundlegenden Bestandteil unserer Gesellschaft, die – bezahlten und unbezahlten – Fürsorgetätigkeiten, und bringen ihn in Verbindung mit kritischen Männlichkeitstheorien. Es geht primär darum, eine gleichgestelltere fürsorgliche Praxis zu schaffen. Klassische tradierte Männlichkeitsanforderungen sehen dies üblicherweise nicht vor und werten solche Tätigkeiten eher ab. Das ergibt eine Herausforderung für die pädagogische Praxis.

Für die pädagogische Praxis ist jedoch nicht nur Fürsorgearbeit per se ein Thema, sondern auch damit verbundene Haltungen. Für Daniel Holtermann (2024, S. 55) bedeutet das den „Einbezug des Einsatzes für Geschlechtergerechtigkeit, die Berücksichtigung von Gewaltprävention und [...] Naturschutz“. Es geht auch immer um ein Thematisieren von Sichtbarkeit und Wert von Fürsorge. Konkret kann die Stärkung von Caring Masculinities eine Auseinandersetzung mit Emotionen, Grenzen, Empathie und ein Einbeziehen in Fürsorgetätigkeiten in Einrichtungen bedeuten (vgl. ebd., S. 57).

Burschen können zum Beispiel einbezogen werden in Aktivitäten wie Kochen oder Vorbereiten des Tisches, wenn gegessen wird, oder in das darauffolgende Zusammenräumen und Abwaschen. Sie können ermutigt werden, sich um andere Personen zu kümmern und das Gespräch zu suchen, wenn jemand aufgebracht den Raum verlässt oder sich verletzt. Sie können aktiver in Planungsprozesse von Festen oder Feiern einbezogen werden, etwa wenn jemand Geburtstag hat. Was in den einzelnen Angeboten sinnvoll ist, hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab.

„Wir halten Caring Masculinities für ein sinnvolles Leitmodell, das die Betreuungsaktivitäten von Männern* (hauptsächlich, aber nicht beschränkt auf Berufe) und einen Wandel unter Männern* hin zur Geschlechtergleichstellung (nicht beschränkt auf den Arbeitsmarkt) umfasst.“ (Scambor & Gärtner, 2019, S. 54)

Lebbarmachen von Vielfalt

Der Druck, den traditionelle Männlichkeitsanforderungen auslösen, führt in der Regel dazu, dass eigene Bedürfnisse nur schwer wahrgenommen werden können und damit eine Abstumpfung eintritt, wodurch letztlich die Lebensqualität abnimmt. Beziehungen aller Art verlieren an Tiefe, eine Unfähigkeit, Hilfe in Anspruch zu nehmen, und andere Einschränkungen sind die Folge (vgl. Scambor & Gärtner, 2019, S. 54).

ner, 2019, S. 56). Michael Messner (2000, S. 11f) bezeichnet diese Aspekte auch als „Kosten von Männlichkeit“. Uns begegnet in der Praxis oft, wie diese Anforderungen die Möglichkeiten der Burschen limitieren, wenn sie – wenn auch unfreiwillig – versuchen, ihnen gerecht zu werden.

Laut Sahra Klemm (2018, S. 149) ginge es vor allem darum, verengte Begriffe und Verständnisse zu vervielfältigen und somit dabei zu unterstützen, Sprache zu finden für eigene Lebensentwürfe, was weiterführend zu mehr Selbstbestimmung führen würde. „Bestärkend ist außerdem ein Verständnis von Themen wie Sexualität, Geschlecht und Geschlechterrollen, Beziehung und Partner_innenschaft, das lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter*, queere, asexuelle und pansexuelle Erfahrungen und Lebensweisen einschließt.“ (Klemm, 2018, S. 149) Je enger die Vorstellungen davon, wie Menschen zu sein hätten, desto enger die jeweiligen Handlungsspielräume. Jene, die diesen Ansprüchen nicht entsprechen können oder wollen, werden sanktioniert und diskriminiert. Damit sind diese Normen nie nur das, sondern immer mit Hierarchien und Ungleichheiten gekoppelt, die Abwertung und Distanzierung zu *Nicht-Männlichem* erzeugen (vgl. Scambor & Gärtner, 2019, S. 13ff).

Es braucht Stärkung beim Umgang mit Unsicherheiten und Komplexität, im Sinne einer Ambiguitätstoleranz, der Fähigkeit zum Aushalten von Verschiedenheit und Uneindeutigkeit. Auf manche Menschen können vielfältige Optionen überfordernd wirken, auf andere erleichternd. In dem Zusammenhang wäre es hilfreich, Vielfalt nicht immer in Negativ- und Defizitzusammenhängen zu denken, sondern schöne Aspekte davon zu thematisieren. Wenn vorhanden, wäre es wichtig, Vielfalt in Materialien abzubilden und somit zu normalisieren.

Eine konstruktive Bearbeitung des Themas ist grundsätzlich als fachlich anspruchsvoll zu betrachten. Hinzu kann kommen, dass klassische Indikatoren von Wirksamkeit im komplexen Arbeitsfeld von

Kurzzeitpädagogik oft nicht aussagekräftig sind, da Abwehr, Rückzug und andere *negative* Reaktionen sowohl als Wirkung als auch als Nichterreichung lesbar seien. Wichtig ist es dennoch, nicht in Versuchung zu geraten, Adressat*innen dahingehend zu drängen, sich einzubringen und potenziell dabei über ihre Grenzen zu gehen, um ein subjektives Gefühl von Wirksamkeit zu erlangen (vgl. Debus, 2018a, S. 112ff).

Berufs- und Lebensplanung

Eine Auseinandersetzung mit Berufs- und Lebensplanung eignet sich vor allem vor dem Hintergrund dessen, dass männliche Identitätsentwürfe nach wie vor stark auf Leistung und Erwerbsarbeit fokussiert sind (vgl. Debus, Könecke, Schwerma, & Stuve, 2012, S.15). Eine Stärkung von Jungen in diesem Bereich erhöht die Freiheit bei der Berufswahl und macht so auch feminisierte und außerhalb der Geschlechterstereotype liegende Care-Berufe zugänglich (vgl. Scambor & Gärtner, 2019, S. 7). „Die Stärkung von Jungen* für Care-Berufe ist aber auch eine Frage der Geschlechtergerechtigkeit. Die Förderung einer geschlechterreflektierenden Berufs- und Lebensorientierung hat zum Ziel, allen Geschlechtern zu ermöglichen, ihre Lebenswahl frei von restriktiven Geschlechternormen zu treffen.“ (ebd., S. 7) Dabei geht es insbesondere um ein Integrieren von Caring Masculinities in Männlichkeitsbilder. Traditionelle Männlichkeitsanforderungen kritisch zu hinterfragen und dabei lebbare Alternativen aufzumachen, ist unerlässlich für diesen Prozess.

„Pädagogische Konsequenz kann also nicht sein, zu versuchen, Kindern und Jugendlichen geschlechterstereotypes Verhalten zu verbieten oder schlecht zu machen. Es geht vielmehr um das Verstehen von Normierungsprozessen und darum, neue Optionen zu eröffnen.“ (Debus & Laumann, 2018, S. 31) Es geht nicht um eine Beurteilung von Falsch und Richtig, sondern darum, den Jugendlichen zu mehr Selbstbestimmung zu verhelfen.

Was nun?

Um es zusammenzufassen: Eine Praxis, die Burschen stärkt, braucht ...

- ... ein Verständnis von Geschlecht und Burschen, das diese nicht homogenisiert, sondern als komplexe Individuen in komplexen Strukturen ansieht.
- ... Sensibilisierung für vielfältige Lebensweisen und Männlichkeitsanforderungen und ein damit einhergehendes Bewusstsein für deren Auswirkungen.
- ... eine Integration von Caring Masculinities in die alltägliche Arbeit – als Querschnittsthema und konkretes Einbeziehen der Burschen in Fürsorgetätigkeiten wie Haushalt, oder einer Ermütigung zum Kümern um andere.
- ... eine Auseinandersetzung und Reflexion der Spannungsfelder, die in dieser Arbeit unausweichlich entstehen.
- ... ein Bewusstsein dafür, dass in komplexen und anspruchsvollen Arbeitsverhältnissen oft einfache oder eindeutige Lösungen schwer bis nicht einlösbar sind.
- ... Räume, in denen Vielfalt offen und wertungsfrei thematisiert und gelebt werden kann.

Obwohl es viele theoretische Ansätze und Konzepte gibt, bleibt es ein komplexes Feld, das von ständigen Abwägungen geprägt ist. „Zugleich ist nicht zu vergessen, dass Bildungsprozesse immer komplex sind. Niemand kann alles vorhersehen und vorab planen.“ (Hartmann, Busche, Nettke, & Streib-Brzič, 2018, S. 183) Eine reflektierende Grundhaltung bleibt unentbehrlich.

Literatur

- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In S. Irmtraud, Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Busche, M. (2012). Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der Pädagogischen Arbeit mit dem "Gegengeschlecht". In D. e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma, & O. Stuve, Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen und der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung (2. Ausg., S. 159-168). Berlin: Dissens e.V.
- Busche, M. (2023). Das Ambivalente Potential von Pronomenrunden. In L. S.-A. Gesellschaft, & F. G.-R. Jugend, jugendarbeit: gleichgestellt und geschlechtergerecht. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung (1. Ausg., S. 27-42). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Busche, M., & Streib-Brzič, U. (2018). Pädagogische Interaktionen und Haltungen - Herausforderungen guter Praxis. In M. Busche, J. Hartmann, T. Nettke, & U. Streib-Brzič, Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts (S. 115-176). Bielefeld: transcript Verlag.
- Charta der Vielfalt. (o.T.. o.M. 2024). Grundlagen-Wiki: Charta der Vielfalt. Abgerufen am 1. Oktober 2024 von Charta-der-vielfalt.de: <https://www.charta-der-vielfalt.de/aktivitaeten/toolbox-antirassismus/kompetenz-staerken/grundlagen-wiki/>
- Connell, R. (2015). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten (4. durchgesehene und erweiterte Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.

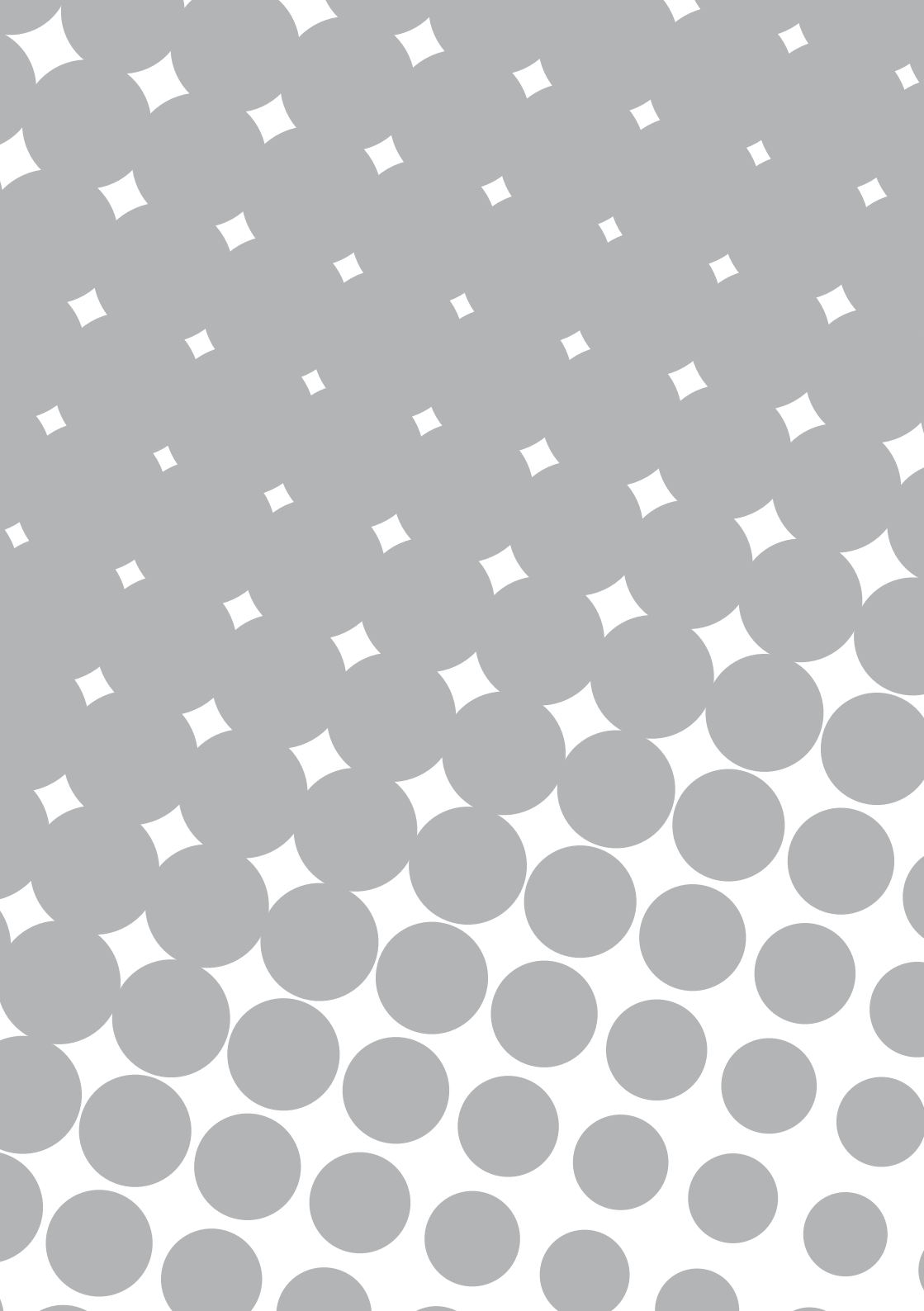
- Debus, K. (2018a). Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In K. Debus, & V. Laumann, Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen sensibilisierung und Empowerment (S. 87-120). Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Debus, K. (2018b). Diskriminierungskritische Sensibilisierung und Förderung von Zivilcourage in heterogenen Lerngruppen. In K. Debus, & V. Laumann, Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment (S. 131-144). Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Debus, K., & Laumann, V. (2018). Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen sensibilisierung und Empowerment (1. Ausg.). Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K., & Stuve, O. (2012). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe. In D. e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma, & O. Stuve, Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung (2. Ausg., S. 9-16). Berlin: Dissens e.V.
- Hartmann, J. (2002). Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, J. (2018). Jugendbildug queer(en) - Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In M. Busche, J. Hartmann, T. Nettke, & U. Streib-Brzič, Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines Museumspädagogischen Modellprojekts (S. 19-48). Bielefeld: transcript Verlag.

- Hartmann, J., Busche, M., Nettke, T., & Streib-Brzič. (2018). Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In m. Busche, J. Hartmann, T. Nettke, & u. Streib-Brzič, Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines Museumspädagogischen Modellprojekts (S. 177-192). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hechler, A. (2018). Sechs Gebote der Zweigeschlechtlichkeit. In K. Debus, & V. Laumann, Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment (S. 18). Berlin: Dissens e.V.
- Holtermann, D. (2024). Wie können wir die Fürsorglichkeit von Jungen* stärken? Caring Masculinities in der pädagogischen Praxis. In D. Knes, & E. Scambor, Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit. Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern (1. Ausg., S. 48-65). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Klemm, S. (2018). Empowerment von queeren Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen. In K. Debus, & V. Laumann, Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment (S. 145-155). Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Krell, C., & Oldemeier, K. (2015). Coming-out - und dann ...? Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: DJI. Abgerufen am 20. März 2024 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf
- Lorber, J. (1999). Gender-Paradoxien (2. Ausg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Messner, M. A. (2000). Politics of Masculinities. Men in Movement. Lanham, MD: AltaMira Press.

Rauw, R. (2001). "Was ich will!" Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit. In R. Rauw, & I. Reinert, Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus (S. 29-48). Opladen: Leske + Budrich.

Scambor, E., & Gärtner, M. (2019). Boys in Care. Jungen* stärken bei der Wahl eines sozialen, erzieherischen oder pflegerischen Berufs. Handbuch für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen für geschlechterreflektierte Berufsorientierung. Erstellt im Rahmen des Europäischen Projekts "BOYS IN CARE – Strengthening Boys to pursue Care Occupations (BiC)": gefördert von BMBWF und BMASGK.

Stuve, O. (2012). Homogenisierende Bilder von Jungen. Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In D. e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma, & O. Stuve, Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildungen rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung (S. 17-26). Berlin: Dissens e.V.



Markus Plasencia-Kanzler

WERTVOLL. EUROPA: EIN RAUM DER GEMEINSAMEN WERTE

133

Europa steht für mehr als geografische Grenzen oder politische Institutionen. Es ist eine Wertegemeinschaft, geprägt von Vielfalt, Solidarität, Menschenrechten und Demokratie. Diese Werte machen Europa so wertvoll und bilden die Grundlage unserer Arbeit mit jungen Menschen.

In einer Zeit, in der antidemokratische Tendenzen, soziale Ungleichheit und globale Herausforderungen wie die Klimakrise wachsen, ist es entscheidend, Jugendliche dafür zu sensibilisieren, was Europa ausmacht. Werte wie Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität müssen nicht nur vermittelt, sondern geübt und gelebt werden. Hier setzen wir mit dem Projekt „Panthersie für Europa“ an: Mit politischer Bildung und nonformalen Lernmethoden geben wir Jugendlichen die Möglichkeit, diese Werte zu entdecken, zu reflektieren und zu ihrem eigenen Kompass zu machen.

Abseits von Workshops bietet Jugendarbeit generell einen idealen Rahmen, um Europa als Wertegemeinschaft erfahrbar zu machen. Werte können aber nur dann glaubwürdig vermittelt werden, wenn sie authentisch vorgelebt werden. Dieser Text bietet Impulse für eine wertorientierte Jugendarbeit und stellt Ansätze vor, wie europäische Werte in konkreten Kontexten verankert werden können.

Werte vorleben = Haltung

Jugendarbeit beginnt mit uns selbst. Als Fachkräfte, Workshopleiter:innen und Multiplikator:innen sind wir diejenigen, die den Jugendlichen Orientierung geben. Doch diese Orientierung entsteht nicht durch Worte allein, sie basiert auf unserer Haltung und unserem Handeln. Eine wertschätzende Haltung und authentisches Handeln sind das Fundament, auf dem Vertrauen wächst. Wenn wir jungen Menschen mit Offenheit und Respekt begegnen, schaffen wir den Raum, in dem sie sich sicher fühlen, ihre Meinungen zu äußern und ihre Perspektiven zu entwickeln.

Unsere eigene Haltung spiegelt sich in jeder Interaktion wider, sei es in der Art, wie wir zuhören, wie wir Konflikte handhaben oder wie wir mit Vielfalt umgehen. Europa lebt von der Akzeptanz von Unterschieden: kulturellen, sozialen oder individuellen. Es lebt von der Überzeugung, dass diese Vielfalt keine Herausforderung ist, die überwunden werden muss, sondern eine Bereicherung, die unser Zusammenleben stärkt.

Doch diese Akzeptanz beginnt nicht bei den Jugendlichen, sie beginnt bei uns. Wir sind es, die Vielfalt vorleben müssen. Wir sind es, die zeigen, dass unterschiedliche Meinungen, Hintergründe und Lebensrealitäten nicht trennen, sondern verbinden können. Jeder Workshop, jede Diskussion und jedes Projekt sind Gelegenheiten, diesen Wert sichtbar zu machen.

Wir alle sind Brückenbauer:innen zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen und den Werten Europas. Mit unserer Haltung zeigen wir ihnen, dass der Weg von der Akzeptanz zur aktiven Mitgestaltung möglich ist. Dieses Vorbildsein ist kein gelegentlicher Akt, sondern die Grundlage unserer Arbeit.

Angebote: Lernen durch Erleben

Europa wird für Jugendliche greifbar, wenn sie Werte aktiv erleben können. Wie John Dewey in *Demokratie und Erziehung* betonte, geschieht Bildung durch Erfahrung, Learning by Doing. Diesen Ansatz machen wir uns in unseren Workshops zunutze, indem wir praxisnahe und interaktive Methoden anbieten, die Jugendliche direkt einbinden und herausfordern.

Methoden wie z. B. Planspiele, künstlerische Projekte, Dialogformate mit Erwachsenen oder Radioprojekte schaffen eine greifbare Verbindung zu europäischen Werten. Innovative Formate wie digitale Schnitzeljagden oder Online-Workshops ermöglichen zudem den Zugang zu europäischen Themen in digitalen Räumen, die den Alltag der Jugendlichen spiegeln. Hier lernen sie nicht nur, Informationen aufzunehmen, sondern aktiv Positionen zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen.

Solche Erlebnisse fördern nicht nur den Wissenserwerb, sondern auch wichtige persönliche Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit und kritisches Denken. Viele Jugendliche entdecken mithilfe dieser Formate ihren Mut, ihre Stimme einzubringen und eigene Ideen sichtbar zu machen – oft wachsen sie dabei über sich hinaus.

Am Ende erleben sie Europa nicht mehr als abstrakten Begriff, sondern als etwas Greif- und Gestaltbares. Sie erkennen, dass die Werte Europas nicht nur Prinzipien sind, sondern auch konkrete Hand-

lungsmöglichkeiten eröffnen, sei es durch Engagement in ihrer lokalen Gemeinschaft oder in größeren europäischen Zusammenhängen.

Resonanzräume: Perspektiven reflektieren

Ein Resonanzraum ist im Sinne Hartmut Rosas ein Ort, an dem Jugendliche in einen echten, wechselseitigen Austausch treten können. Es geht nicht nur darum, Informationen oder Meinungen auszutauschen, sondern darum, eine Verbindung zu schaffen, die berührt, bewegt und Veränderung ermöglicht. Resonanz entsteht, wenn Jugendliche spüren, dass ihre Perspektiven gehört werden und dass sie auf die Welt ebenso einwirken können wie die Welt auf sie.

Dieser Prozess macht Werte nicht nur verständlich, sondern auch fühlbar. Jugendliche erfahren, dass sie Teil eines größeren Ganzen sind und ihre Stimme Bedeutung hat.

Solche Resonanzräume stärken nicht nur den Dialog, sondern auch die Verbindung zwischen den Jugendlichen und den Werten Europas. Sie erleben, dass Werte keine abstrakten Begriffe sind, sondern durch Respekt, Austausch und gegenseitiges Verständnis lebendig werden. Resonanzräume schaffen damit die Grundlage, in einer oft entfremdeten Welt echte Bezüge herzustellen – zu sich selbst, zu anderen und zu den gemeinsamen Werten, die Europa prägen.

Europa im Zwiebelschalenmodell der Lebensrealitäten

Die Lebensrealitäten von Jugendlichen lassen sich gut mit den Schichten einer Zwiebel vergleichen: Wie Schalen fügen sich verschiedene Ebenen um sie herum aneinander, jede mit einer eigenen Bedeutung.

Im Kern stehen Familie, Freund:innen und die unmittelbare sozia-

le Umgebung. Diese Schicht prägt den Alltag der Jugendlichen am stärksten und ist aufgrund emotionaler Nähe und regelmäßigen Kontakts besonders präsent.

Darüber hinaus folgen der Heimatort und die Region, die weiterhin eine große Rolle spielen. Sie bieten Orientierung, Vertrautheit und Identität. Jugendliche erleben diese Ebene intensiv, sei es durch lokale Gemeinschaften, Traditionen oder Orte, die mit persönlichen Erinnerungen verbunden sind.

Mit zunehmender Entfernung vom Kern treten das Bundesland und die Nation hinzu. Sie sind Teil der Lebensrealität, aber weniger unmittelbar greifbar. Diese Ebenen werden oft durch institutionelle Strukturen wie Schule, Politik oder gesellschaftliche Ereignisse erlebbar gemacht.

Europa bildet die nächste Schicht. Hier beginnt für viele Jugendliche eine gewisse Distanz: Europa wird häufig als politisches Projekt oder als Thema in den Nachrichten abstrakt wahrgenommen. Es fehlt oft eine persönliche Verbindung, die Europa als Teil des Alltags erlebbar macht.

Die Welt, die äußerste Schale, unterscheidet sich von den anderen Ebenen dadurch, dass sie nicht mehr physisch erfahrbar ist. Sie wird hauptsächlich über digitale und analoge Medien vermittelt. Nachrichten, soziale Netzwerke und globale Ereignisse verbinden Jugendliche mit der Welt und schaffen ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge, jedoch ohne die direkte Greifbarkeit, die die inneren Schalen bieten.

Je weiter die Schichten von der persönlichen Lebenswelt entfernt sind, desto abstrakter werden sie für Jugendliche. Ziel unserer Arbeit ist es, diese Schalen zu verbinden und zu zeigen, dass Europa trotz der scheinbaren Distanz Teil ihrer Lebensrealität ist und aktiv mitgestaltet werden kann.

Was können wir in unserem Handlungsfeld tun?

Social Media als Lern- und Diskussionsraum

In einer digitalisierten Welt spielen soziale Medien eine entscheidende Rolle. Wir können diese Plattformen nutzen, um Jugendlichen nicht nur Informationen bereitzustellen, sondern auch Räume für Dialog und Diskussion zu schaffen. Europäische Werte können hier kreativ und zugänglich vermittelt werden, sei es durch interaktive Formate, Storytelling oder inspirierende Vorbilder.

Supervision und Reflexion

Um als Fachkräfte authentisch zu handeln, benötigen wir regelmäßige Supervision. Sie hilft uns, unsere Rolle als Vorbilder und Begleiter:innen zu reflektieren und sicherzustellen, dass wir unsere eigenen Werte und Haltungen kontinuierlich prüfen und weiterentwickeln. Diese Selbstreflexion stärkt unsere Fähigkeit, Jugendliche effektiv zu unterstützen.

Diskursräume und Rituale

Das Schaffen von Diskursräumen ermöglicht es Jugendlichen, ihre Gedanken und Perspektiven ohne Angst vor Bewertung frei zu äußern. Durch Rituale, die Vertrauen und Gemeinschaft fördern, können wir Strukturen schaffen, die das Zusammenleben stärken. Diese Rituale können kleine, aber bedeutende Handlungen sein wie ein gemeinsames Ankommen in Workshops, Feedbackrunden, Projekte oder symbolische Gesten des Miteinanders.

Rollenbeschreibung: Hüter:in und Begleiter:in

Unsere Rolle in der Jugendarbeit ist eine vielseitige und verantwortungsvolle: Wir sind zugleich Hüter:innen, die Werte wie Respekt,

Solidarität und Toleranz bewahren, und Begleiter:innen, die Jugendliche dazu ermutigen, kritisch zu denken und ihre eigenen Werte zu entwickeln. Dies erfordert, dass wir den jungen Menschen helfen, Informationen und Meinungen zu analysieren und diese in einen angemessenen Kontext zu setzen. Darüber hinaus unterstützen wir Jugendliche dabei, ihr Gewissen zu schärfen, ihre ethischen Maßstäbe zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Ebenso wichtig ist es, klare Strukturen zu schaffen, die ein verlässliches und demokratisches Miteinander ermöglichen. Auf diese Weise gestalten wir Räume, in denen Jugendliche lernen, Regeln auszuhandeln und einzuhalten, und tragen dazu bei, junge Menschen für die Herausforderungen einer vielfältigen und demokratischen Gesellschaft zu stärken.

Konflikte bearbeiten: Lernen durch respektvollen Dialog

Konflikte sind ein natürlicher Bestandteil der Jugendarbeit und bieten wertvolle Gelegenheiten für soziales Lernen. Anstatt Konflikte zu vermeiden, können wir sie als Chance nutzen, um Jugendlichen zu zeigen, wie Meinungsverschiedenheiten respektvoll und lösungsorientiert bearbeitet werden. Dabei geht es nicht nur darum, Probleme zu lösen, sondern auch darum, den Jugendlichen beizubringen, die Perspektiven anderer zu verstehen und ihre eigenen Standpunkte klar und empathisch zu vertreten. Diese Kompetenzen stärken nicht nur das Zusammenleben, sondern auch das Vertrauen in die eigene Konfliktfähigkeit und das Gefühl, Teil einer respektvollen Gemeinschaft zu sein.

Informationskompetenz fördern: Orientierung in der digitalen Welt

In einer Zeit, die von Desinformation und digitaler Überforderung geprägt ist, ist Informationskompetenz eine Schlüsselkompetenz. Jugendliche müssen lernen, kritisch mit Informationen umzugehen, Quellen zu bewerten und Fakten von Meinungen zu unterscheiden.

Jugendarbeit kann hier Orientierung bieten, indem sie Werkzeuge und Methoden vermittelt, die jungen Menschen helfen, sich in der Informationsflut zurechtzufinden. Durch Workshops, interaktive Formate oder praktische Übungen können wir sie dabei unterstützen, ein reflektiertes und verantwortungsbewusstes Medienverhalten zu entwickeln. Damit leisten wir einen entscheidenden Beitrag zur Stärkung ihrer demokratischen Urteilsfähigkeit und ihres Selbstbewusstseins als mündige Bürger:innen.

Freundschaften fördern: Räume für Begegnung schaffen

Jugendarbeit bietet jungen Menschen einen geschützten Raum, in dem Freundschaften entstehen und wachsen können. Durch gezielte Aktivitäten und Begegnungsräume fördern wir soziale Bindungen, die das Gemeinschaftsgefühl stärken und den Jugendlichen Halt und Orientierung bieten. Ob in gemeinsamen Projekten, Gruppenaktivitäten oder offenen Dialogformaten: Die Möglichkeit, sich auf Augenhöhe zu begegnen und persönliche Verbindungen zu knüpfen, ist ein essenzieller Baustein der sozialen Entwicklung.

Ein klares Leitbild und gezielte Schwerpunkte

Ein Leitbild in unserer Einrichtung dient als Orientierung und gibt unserer Arbeit eine klare Richtung vor. Es hilft uns, unsere Werte und Ziele konsequent zu verfolgen. Schwerpunkte wie Demokratiebildung, soziales Lernen und Partizipation sollten nicht nur formuliert, sondern auch praktisch umgesetzt werden. Hierbei können wir bewusst europäische Themen in den Fokus rücken und als Fundament für alle weiteren Aktivitäten nutzen.

Partizipation leben: Verantwortung übernehmen

Partizipation ist ein zentraler Bestandteil demokratischer Bildung. In der Jugendarbeit schaffen wir Strukturen, in denen Jugendliche erle-

ben, dass ihre Meinungen gehört und ihre Ideen geschätzt werden. Durch praktische Mitgestaltungsmöglichkeiten lernen sie, Verantwortung zu übernehmen und die Grundlagen demokratischer Prozesse zu verstehen. Ob anhand der Organisation eines Projekts, der Beteiligung an Entscheidungsprozessen oder des Einbringens eigener Anliegen: Partizipation lehrt Jugendliche, Teil der Gesellschaft zu sein und aktiv Einfluss nehmen zu können.

Unsere Vision in der Arbeit mit jungen Menschen: Europas Werte und Entwicklungsaufgaben verbinden

Unsere Aufgabe in der Arbeit mit jungen Menschen ist es, ihnen Werkzeuge und Orientierung zu bieten, damit sie die Welt kritisch betrachten und aktiv mitgestalten können. Dabei greifen wir nicht nur auf die Prinzipien Europas zurück, sondern verbinden diese mit den zentralen Entwicklungsaufgaben der Jugendphase, wie sie Klaus Hurrelmann beschreibt: Identitätsbildung, soziale Verantwortung und politische Teilhabe.

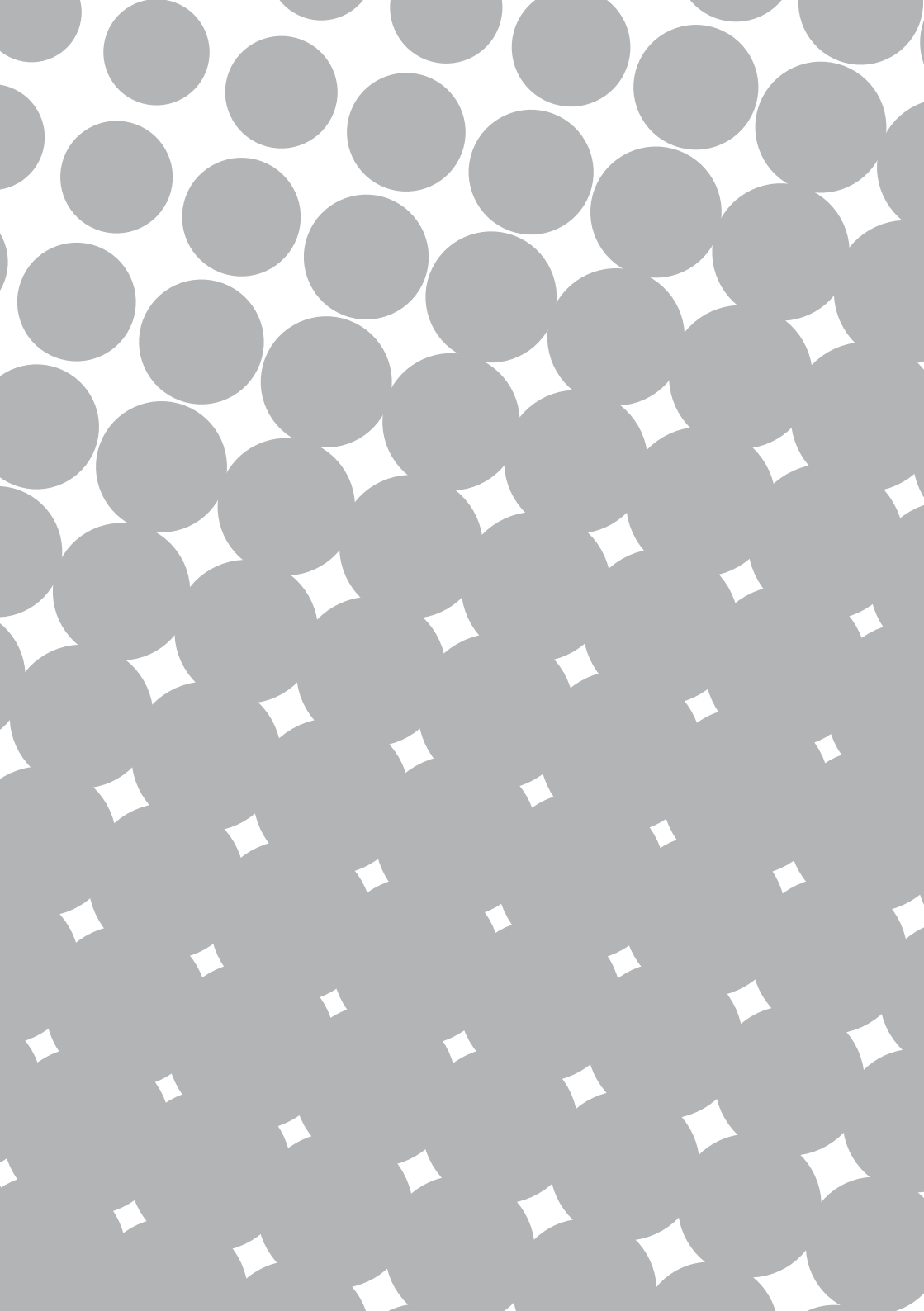
Indem wir die Werte Europas erfahrbar machen, ermöglichen wir es jungen Menschen, eine persönliche Haltung zu entwickeln, soziale Bindungen aufzubauen und ihre Rolle als aktive Mitgestalter:innen unserer Gesellschaft zu entdecken. Diese Kombination aus Wertevermittlung und Entwicklungsförderung schafft die Grundlage für eine Generation, die nicht nur versteht, was Europa ausmacht, sondern diese Werte auch lebt – in ihrem Alltag, in ihrer Gemeinschaft und in einer demokratischen Zukunft.

Literatur

Bauer, U./Hurrelmann, K. (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Weinheim/Basel: Verlagsgruppe Beltz.

Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Erziehung, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Rosa, H. (2020): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp Verlag.



Julia Pollak

ETHISCHE GRUNDSÄTZE DER SOZIALEN ARBEIT ALS GRUNDLAGE PROFESSIONELLEN HANDELNS IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT

145

**ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERFÜHRENDE
ÜBERLEGUNGEN ZUM GLEICHNAMIGEN WORKSHOP
IM RAHMEN DER WERTSTATT-TAGUNG 2024**

Abstract

Der folgende Beitrag knüpft an den Workshop „Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit als Grundlage professionellen Handelns in der OJA“ an, der im Rahmen der Wertstatttagung 2024 gehalten wurde. In diesem Workshop wurden unter Rückbezug auf die philosophischen Begriffe Ethik und Moral die ethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit dargestellt. Die Teilnehmer*innen des Workshops wurden ersucht, einen der Grundsätze vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Praxis zu diskutieren und Beispiele für die Relevanz des Themas zu nennen. Dieser Text soll Teilnehmer*innen des Workshops, aber auch allen anderen Interessierten einen kompakten Überblick zum Thema und dem *State of the Art* geben. Er möchte dazu anregen, sich auf Basis der angegebenen Literatur weiterführend mit ethischen Fragestellungen und moralischem Handeln zu beschäftigen.

Ethik und Soziale Arbeit

146

Ethik wird hier verstanden als „Disziplin der praktischen Philosophie, die allgemeine Prinzipien oder Beurteilungskriterien zur Beantwortung der Frage zu begründen sucht, wie man handeln soll“ (Fenner 2022: 15). Sie fragt danach, welche Normen, Werte, Überzeugungen und Glaubenssätze als Grundlage für moralisches Handeln dienen. Ethik setzt sich mit Themen wie Menschenrechte und Menschenwürde auseinander und geht der Frage nach, was das *moralisch Richtige* ist und welche *moralischen Normen* daher den Anspruch auf ethische Legitimität erheben können (Fenner 2022: 14). Eine in diesem Sinn verstandene *angewandte* Ethik gibt „Menschen Hilfestellungen zur richtigen moralischen Entscheidungsfindung (...) in Situationen, in denen Unklarheit über das moralisch Richtige vorliegt“ (Fenner 2022: 20).

Professionen – so auch die Soziale Arbeit – haben eine spezifische Professionsethik ausgebildet. Eine Besonderheit der Ethiken von Sozialberufen ist, dass nicht nur das Ziel beruflichen Handelns moralisch legitim sein muss, sondern das Handeln selbst durch ein dialogisches Miteinander, das sich an der Autonomie der Adressat*innen orientiert, gekennzeichnet ist (Großmaß/Perko 2011: 24–25).

Eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen und die Klärung, was das *moralisch Gebotene* ist, kann durch Rückbezug auf die jeweilige Professionsethik erfolgen. Diese Grundlagen unterstützen Fachkräfte dabei, zu einer fachlich fundierten und nachvollziehbaren Entscheidung zu kommen, diese zu begründen und letztlich auch zu verantworten. Es kann allerdings nicht erwartet werden, dass ethische Grundlagen konkrete Handlungsanweisungen für konkrete Situationen geben können. Vielmehr schaffen sie den Rahmen für Reflexion und Diskurs als Grundlage ethischer Entscheidungen im konkreten beruflichen Alltag (Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds) und Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa) 2024: 2).

Bezüge von Ethik der Sozialen Arbeit zur Offenen Jugendarbeit (OJA)

147

Das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit in Österreich (bOJA) definiert in seinem Handbuch Offene Jugendarbeit OJA als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. „Es werden sowohl Arbeitsprinzipien und Methoden der Sozialarbeit als auch der Sozialpädagogik verwendet. Sie weist einen sozialräumlichen Bezug auf, orientiert sich an den Bedürfnissen und Lebenswelten junger Menschen und arbeitet parteilich für sie, unabhängig von Geschlecht, politischer oder religiöser Überzeugung, Bildungsgrad oder sozialem Status.“ (bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit 2021: 11) Professionelles Handeln im Bereich der Sozialen Arbeit und damit auch in der Offenen Jugendarbeit basiert auf ethischen Grundlagen. Exemplarisch wird die Orientierung an Menschen- und Kinderrechten genannt. In Bezug auf Heimgartner et al. (2016) wird ausgeführt, dass „das Streben nach sozialer Gerechtigkeit und Menschenwürde“ Ausgangspunkt für ethisches Handeln in der OJA sei. (bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit 2021: 50)

Das Selbstverständnis der OJA als Teil der Sozialen Arbeit und ihre Selbstverpflichtung zur Einhaltung ethischer Grundsätze der Sozialen Arbeit spiegelt sich auch im internationalen Diskurs wider. Im Dokument *Global Social Work Statement of Ethical Principles*, das im Jahr 2018 von IFSW und IASSW veröffentlicht und vom Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds) und der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa) ins Deutsche übersetzt wurde, findet sich folgender Hinweis zur Reichweite des Ethikdokuments und der Bezeichnung von Personen, die in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit tätig sind: Damit werden „ebenso Personen im Feld der Sozialen Arbeit (umfasst), die in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bezeichnungen führen wie in den Bereichen Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Bewährungshilfe und Existenzsicherung, es sei denn, diese Kategorien sind

losgelöst und unabhängig von Sozialer Arbeit und verfügen unter Umständen über eigene Ethikkodizes“ (obds/ogsa 2024: 4).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Menschenwürde als relevanter Bezugsrahmen und als Fundament (Prasad 2021: 7) einer als Profession verstandenen Sozialen Arbeit auch für die OJA in Österreich und international Gültigkeit besitzt. Ein Handeln entlang ethischer Grundsätze der Sozialen Arbeit ist daher professionsethisch geboten und setzt sowohl Kompetenzen auf Ebene der Fachkräfte als auch insbesondere das Vorhandensein entsprechender struktureller Rahmenbedingungen voraus.

Ethikkompetenzen und ethisches Wissen als Voraussetzung für moralisches Handeln der Fachkräfte

Wesentlichste Voraussetzung für moralisches Handeln im beruflichen Alltag ist die ethische Kompetenz. Diese wird von Großmaß/Perko (2011: 30) beschrieben als „eine durch Ausbildung und Sachwissen ausgewiesene Fähigkeit, Handlungssituationen angemessen wahrzunehmen, fachliches und ethisches Wissen darauf zu beziehen, begründbare Entscheidungen zu treffen und diese handelnd umzusetzen“. Dazu gehört auch „sich selbstständig in ethischen Reflexionen zu bewähren – insbesondere dann, wenn gewohnte Orientierungen und Handlungsroutinen fragwürdig werden und ihre Legitimation (...) verlieren“ (Lob-Hüdephol 2021: 258). Prägnant kann ethische Kompetenz mit den Aspekten des (1) Erkennens moralisch gehaltvoller Situationen in der beruflichen Praxis, (2) dem Vorhandensein ethischer Argumentations- und Urteilsfähigkeit sowie (3) der Fähigkeit zur praktischen Umsetzung des gebotenen Handelns umschrieben werden (Kohlfürst 2022: 183).

Der Erwerb ethischer Kompetenz ist komplex und geht Hand in Hand mit der Herausbildung eines *Berufsethos*. Ethische Kompetenz

ist nicht abschließend erwerbbar, sondern stellt einen andauernden Lern- und Reflexionsprozess dar. Folgerichtig muss die Auseinandersetzung mit ethischen Bezügen der Sozialen Arbeit bereits in der Ausbildung beginnen und auch Teil beruflicher Fort- und Weiterbildungen bzw. von Reflexionsprozessen in der Praxis sein.

Umsetzung ethischen Wissens in der Praxis – das Können

Auf der Handlungsebene beschreibt Kohlfürst (2022) unter dem Begriff des Könnens Voraussetzungen, die es ermöglichen, abstraktes Wissen umzusetzen. Gemeint sind die „tatsächlichen fachlichen und methodischen Fähigkeiten und Kompetenzen als Ergebnis einer umfassenden Ausbildung und beruflichen Sozialisation“ (Kohlfürst 2022: 183). Diese umfassen auch die Kenntnis von Reflexionsmethoden, die eine Übersetzung zwischen abstrakten ethischen Fragestellungen und konkretem praktischem Handeln erleichtern. Zu den in der Sozialen Arbeit häufig genannten Konzepten zählen etwa *Ethical Reasoning* (Großmaß/Perko 2011), *ethische Urteilsbildung* (Reamer 2006 bzw. Weber 2022), *ethische Fallreflexion* (Leupold 2022), *kollegiale ethische Fallberatung* (Deterra/Leupold 2022) oder das *Vier-Faktoren-Modell zur Reflexion (un-)moralischer Handlungssituationen in der Praxis sozialer Berufe* (Kohlfürst 2022).

Zusätzlich haben persönliche Kompetenzen und individuelle Wertvorstellungen sowie in hohem Maß auch persönliches Be- und Überlastungsempfinden großen Einfluss darauf, ob Fachkräfte überhaupt dazu in der Lage sind, Situationen als potenziell moralisch gehaltvoll zu erkennen – und damit die Voraussetzung entsprechenden Handelns gegeben ist. Für den Bereich der Pflege haben Riedel, Goldbach & Lehmeyer (2023: 427) herausgearbeitet, welche Wechselwirkungen zwischen individueller Persönlichkeitsstruktur, dem moralischen Empfinden und dem spezifischen Umgang mit als moralisch belastend

wahrgenommenen Situationen bestehen. In der Pflege ebenso wie in der OJA haben Rahmenbedingungen wie Zeit- und Personalressourcen Einfluss auf die Möglichkeit ethisch begründeten Handelns, etwa wenn die Rahmenbedingungen gerade noch Freizeitanimation oder die Verwaltung von Räumen für die Jugend ermöglichen, der eigentliche sozialpädagogische Auftrag aber nicht mehr erfüllt werden kann. Die strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen sind wesentliche Voraussetzungen für ethisches Handeln und müssen so gestaltet sein, dass ein Handeln gemäß den professionsethischen Vorgaben möglich wird (Kohlfürst 2022: 184).

Der Wille zum Handeln nach ethischen Grundsätzen

Kohlfürst beschreibt auf Basis ihrer Forschungen zu moralischem Handeln von Berufsangehörigen als weitere zentrale Voraussetzung für ethisches Handeln das Wollen der Berufsangehörigen, das häufig als selbstverständlich vorausgesetzt wird (Como-Zipfel/Kohlfürst/Kulke 2019). Kohlfürst (2022: 185) hält diesbezüglich fest: „Diese Selbstverständlichkeit kann allerdings ins Wanken gebracht werden, wenn Fachkräfte sich den professionsethischen Vorgaben nicht mehr in ausreichendem Maße verpflichtet fühlen. Hier geht es also nicht darum, nicht zu wissen, wie sich verhalten werden soll – vielmehr will die betroffene Person nicht (mehr) entsprechend handeln.“ Damit benennt Kohlfürst ein Thema, das in der Praxis häufig beobachtet, aber seltener noch reflektiert bzw. bearbeitet oder dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich gemacht wird. Als wesentliche Einflussgrößen nennt Kohlfürst die organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen die Fachkräfte tätig sind, sowie die vorherrschende Organisationskultur. Auf individueller Ebene werden eine Ablehnung professionsethischer Grundsätze, Amoralität oder persönliche Vorteile durch den Verzicht auf moralisches Handeln als Beispiele genannt.

Die *Erosion der moralischen Gesinnung* (Göbel 2020 zit. n. Kohlfürst 2022: 186) zu verhindern stellt damit eine gemeinschaftliche Aufgabe der Organisation bzw. Einrichtung, der Leitung und des Teams und nicht zuletzt der einzelnen Fachkraft dar, die fortwährend – und auch gegen eventuelle Widerstände – geleistet werden muss.

Der Zwang (un-)ethisch zu handeln

Unter Bezugnahme auf Göbel nimmt Kohlfürst nicht nur das Wollen, sondern auch Zwänge (Kohlfürst 2022: 187) und Vorgaben in den Blick, die in der Praxis der Sozialen Arbeit moralisches Handeln der Fachkräfte begünstigen oder erschweren können.

Davon umfasst sind (1) Kontroll- und Prüfmechanismen, die eine menschenrechtsbasierte und den ethischen Grundsätzen entsprechende Praxis sichern und (2) in Abgrenzung dazu Instanzen, die eine entsprechend orientierte Praxis erschweren bzw. verunmöglichen. Zu ersteren können neben internen Mechanismen (Qualitätssicherung, interne Audits) externe Kontrollorgane wie die Volksanwaltschaft, die Kinder- und Jugendanwaltschaft, Bewohner*innenvertretungen etc. gezählt werden. Durch ihre umfassende Beurteilung und Berichterlegung und die aktive Einforderung der Einhaltung entsprechender Standards werden konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet, deren Einhaltung eingefordert und überprüft werden können. Auch werden etwaige ethische Dilemmata (z. B. zwischen Freiheitsansprüchen und Schutzrechten) adressiert, die die Fachkräfte auffordern, tragfähige Lösungen für diese Herausforderungen zu finden.

Aber auch jene Instanzen, die eine Orientierung entlang ethischer Grundsätze erschweren bzw. durch gegenläufige Vorgaben sogar aktiv verhindern, können innerhalb oder außerhalb der Organisation angesiedelt sein. Restriktive Vorgaben von Zielen und Maßnahmen zur Zielerreichung durch vorgesetzte Stellen, fehlende Finanz- oder Personalressourcen können dies ebenso sein wie inhaltliche Forderungen

fördergebender Stellen oder das (in-)direkte Ausüben von Druck auf Einrichtungen, der politischem Willen oder Individualmoralen der Beteiligten entspringt, nicht aber mit der Professionsethik und ihren Grundsätzen vereinbar ist.

Hier wird sichtbar, dass ethische Kompetenzen als Ausgangspunkt und Grundlage der Argumentation eine wichtige Voraussetzung darstellen, um Aufträge, die der Professionsethik widersprechen, auch als solche zu erkennen, zu benennen und zurückzuweisen.

152

Das Dokument *Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit in Österreich. Ein Rahmen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*.

Auf internationaler Ebene erfolgt seit vielen Jahrzehnten eine Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen der Sozialen Arbeit, die sich einerseits in der jeweils gültigen *Global Definition of Social Work* bzw. in den darauf basierenden Übersetzungen und ergänzenden Ethikdokumenten widerspiegeln. Als Mitglied des IFSW ist der Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds) den beiden genannten Dokumenten in ihrer jeweils gültigen Fassung und der Zugänglichkeit ihrer Inhalte verpflichtet. Auf Grundlage inhaltlicher Auseinandersetzungen in den Jahren 2004ff wurde von obds und ogsa im Jahr 2024 das Dokument *Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit in Österreich. Ein Rahmen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* veröffentlicht, das neben einer aktualisierten Fassung auch eine Übersetzung der globalen Grundsätze ethischen Handelns enthält. Damit werden die weltweit für alle Fachkräfte der Sozialen Arbeit geltenden Handlungsgrundsätze auf Deutsch zugänglich gemacht.

Im Dokument werden neun Grundsätze ethischen Handelns aufgezählt, die als „bereichsspezifische normative Vorgaben für die eigene Profession“ (Lob-Hüdephol 2021: 256) gelten können.

1. Anerkennung der dem Menschen innewohnenden Menschenwürde

Der erste Grundsatz für ethisches Handeln nimmt Bezug auf das universelle Konzept der Menschenwürde, das in unterschiedlichen Kulturen und Traditionen verankert ist und davon ausgeht, dass der*dem Anderen die gleiche Achtung, die gleichen Rechte und die gleiche Würde zukommt wie der eigenen Person. Es wird zwischen der unbedingten Anerkennung der Person und der Infragestellung ihres Handelns unterschieden: „Während wir Personen respektieren, stellen wir die Überzeugungen und Handlungen dieser Personen in Frage, wenn diese sich selbst oder andere Personen abwerten oder stigmatisieren könnten.“ (obds 2024: 6). Die Schutzwürdigkeit und Anerkennung der Verletzlichkeit der*des Anderen, aber auch der eigenen Person wird als Grundlage postuliert. Diese Umsetzung bedeutet „einerseits Phänomene wie ‚Vernachlässigung, Diskriminierung, Exklusion [...]‘ (Schmid Noerr 2012: 188) und andererseits ‚materielle und strukturelle Bedingungen‘ (Schmid Noerr 2012: 189) sowie den Umgang mit Adressat*innen in den Blick zu nehmen. Bereits an ‚[...] einfach zu behebbenden Einzelheiten [...]‘ in der Praxis kann gezeigt werden, [...] dass Menschenwürde kein gleichsam hoch über die Wirklichkeit schwebendes Ideal ist, sondern im Detail zu verwirklichen ist.“ (Schmid Noerr 2012: 189).“ (Rossmann 2024: 108)

153

2. Förderung der Menschenrechte

Die übergeordnete Wertvorstellung der Menschenwürde findet in den Menschenrechten ihre konkrete Ausgestaltung. Die Förderung der Menschenrechte, deren internationale Kodifizierungen als verbindliche Referenzen aufgezählt werden, ist damit der zweite wesentliche ethische Grundsatz der Sozialen Arbeit. Explizit wird auf die Unteilbarkeit der Menschenrechte und die Individual-, Freiheits- und Teilhaberechte hingewiesen und der Staat „als Hauptakteur bei der Verteidigung, Förderung und Erfüllung der Menschenrechte“

(obds/ogsa 2024: 8) anerkannt. Das bedeutet auch, dass die Soziale Arbeit den Staat gegebenenfalls auffordern muss, die Menschenrechte in ihrem vollen Umfang wahrzunehmen, anzuerkennen und deren Umsetzung – auch durch Verabschiedung entsprechender Gesetze – einzufordern.

3. Förderung der Sozialen Gerechtigkeit

Soziale Arbeit steht für Soziale Gerechtigkeit im Sinn einer Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit (obds 2023: 2). Näher beschrieben werden diese Grundsätze anhand des Ziels der Bekämpfung von Diskriminierung und institutioneller Unterdrückung, des Respekts vor der Vielfalt, des Einsatzes für einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen, der Anfechtung ungerechter Politiken und Praktiken und des Aufbaus von Solidarität (obds/ogsa 2024: 8-9).

4. Förderung des Rechts auf Selbstbestimmung

Der Grundsatz der Förderung der Selbstbestimmung umfasst einerseits – entsprechend dem Grundsatz der Anerkennung der Menschenwürde – die Anerkennung der diesbezüglichen Rechte. Gleichzeitig aber wird anerkannt, dass „die Freiheit zu denken keine Garantie für die Ausübung der Selbstbestimmung darstellt“ (obds/ogsa 2024: 10). Soziale Arbeit hat im Umkehrschluss daher auch die Berechtigung, Selbstbestimmungsrechte von Personen einzuschränken, „wenn diese die Rechte und legitimen Interessen anderer“ (s.o.) gefährden. Von den Fachkräften der Sozialen Arbeit wird gefordert, sich der Macht, den Machtasymmetrien und ihren mehrfachen Mandatierungen bewusst zu sein. Die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der eigenen Praxis sowie der gesellschaftlichen Grundlagen wird dargestellt, um eine „ethische, anti-oppressive Praxis“ (s.o) zu verwirklichen.

5. Förderung des Rechts auf Teilhabe

Unter Bezugnahme auf die Definition der Sozialen Arbeit wird näher auf den ethischen Grundsatz der Förderung der Teilhabe eingegangen. Diese ist einerseits zentral, um Einzelpersonen und Gruppen soziale Teilhabe zu ermöglichen, und der Fokus liegt hierbei auf der Unterstützung dieser Teilhabeverwirklichung. Explizit wird als ethischer Grundsatz auch genannt, die Teilhabe von Personen(-gruppen) zu fördern, die „von der Teilhabe oder der Inanspruchnahme von Ressourcen ausgeschlossen sind“ (obds/ogsa 2024: 11). Genannt wird auch die Gestaltung von Begegnungs- und Gestaltungsräumen, um politische Partizipation zu ermöglichen.

6. Wahrung der Vertraulichkeit und der Privatsphäre

Als ethischer Grundsatz gilt der Schutz der Vertraulichkeit und Privatsphäre. Unabdingbar ist, dass die Menschen, mit denen Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen arbeiten, über die Grenzen der Verschwiegenheit informiert werden. Außer Streit steht, dass sowohl bei Gefahr von Selbst- oder Fremdgefährdung und aufgrund gesetzlicher Bestimmungen diese Rechte nur eingeschränkt gültig sein können. Ebenso wie in Bezug auf den Grundsatz der Selbstbestimmung sind hier eine Reflexion der eigenen Praxis sowie ein transparenter Umgang und entsprechende Dokumentation gefordert.

7. Den Menschen als ganze Person behandeln

Unter dem Schlagwort der Anerkennung des Menschen als ganze Person (im englischen Original: as a whole person) wird der Grundsatz eines ganzheitlichen Ansatzes verstanden. Der Mensch wird als bio-psycho-soziales Wesen verstanden, das in Umwelten eingebettet ist, und es wird postuliert, dass Interventionen „unter voller Teilhabe der Menschen, Organisationen und Gemeinschaften“ (obds/ogsa 2024: 11) stattfinden sollen. Auf diesen Aspekt wird auch in der Definition der Sozialen Arbeit, die vom obds für Österreich konkre-

tisiert wurde, durch Bezugnahme auf die Lebensbedingungen und ihren Einfluss auf die sozialen Determinanten der Gesundheit¹ auf individueller und struktureller Ebene eingegangen (obds 2023: 16).

8. Ethischer Umgang mit Technologien und sozialen Medien

Ein ethischer Umgang mit Technologien und sozialen Medien wird für die Soziale Arbeit als Profession und Disziplin für alle Tätigkeitsbereiche und unabhängig davon, ob es sich um Praxis, Forschung oder Lehre handelt, eingefordert. Es wird darauf hingewiesen, dass asynchrone Kommunikation, mangelnde Überprüfbarkeit der Identität des Gegenübers sowie mögliche Verletzungen des Gebots der Vertraulichkeit und des Schutzes der Privatsphäre bei der Nutzung digitaler Dienste, sozialer Medien oder auch bei online basierten Unterstützungsdiensten Herausforderungen darstellen. Die Veröffentlichung von Bildern anderer Personen ohne deren Zustimmung bzw. die Zustimmung der gesetzlichen Vertreter*innen wird als unethisch abgelehnt und auf den Grundsatz verwiesen, dass – um Inklusion zu ermöglichen – barrierearme Angebote geschaffen werden müssen.

9. Berufliche Integrität

Unter der Überschrift der beruflichen Integrität werden einerseits Berufsverbände aufgefordert, „Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen sowie die Ausbildungseinrichtungen für Soziale Arbeit

¹ Unter sozialen Determinanten der Gesundheit werden von der World Health Organisation (WHO) jene Bedingungen verstanden, unter denen Menschen geboren werden, aufwachsen, arbeiten, leben und altern. Beispiele sozialer Determinanten sind Einkommen und soziale Sicherheit, Ausbildung, Arbeitslosigkeit und -unsicherheit, Arbeitsbedingungen, Nahrungsunsicherheit, Wohnen, Grundversorgung, frühkindliche Entwicklung, strukturelle Konflikte und Zugang zu leistbaren Gesundheitsdienstleistungen mit entsprechender Qualität (Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit 2023: 3).

über diese Erklärung der ethischen Grundsätze und ihre eigenen ethischen Richtlinien zu informieren“. Die Fachkräfte und Arbeitgeber*innen werden aufgefordert, „Bedingungen zu schaffen, unter denen die Grundsätze dieser Erklärung und die ihrer eigenen nationalen Kodizes diskutiert, bewertet und eingehalten werden“ (obds/ogsa 2024: 13).

Eine weitere Grundlage für eine gute Praxis ist die Tatsache, dass Fachkräfte über die „erforderlichen Qualifikationen“ (s.o.) verfügen sollen. Das beinhaltet nicht nur den Abschluss einer formalen Qualifikation, wie sie in Österreich mit der Verabschiedung des Sozialarbeits-Bezeichnungsgesetzes 2024 (SozBezG 2024) umgesetzt wurde, sondern auch, dass abhängig von der Position die Personen die „erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln und erhalten“ (s.o.) müssen. Dazu zählen neben Fort- und Weiterbildungen sowie Spezialisierungen auch Maßnahmen, die dazu beitragen, die Gesundheit zu erhalten und Burn-out vorzubeugen.

Explizit wird auf Dilemmata zwischen den verschiedenen Mandatierungen und Erwartungen, die an Berufsangehörige gestellt werden, eingegangen und festgehalten, dass diese durch Aushandlungsprozesse gelöst werden müssen, wobei „Entscheidungen (...) immer auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse, praktischer Erfahrungen und ethischer, rechtlicher und kultureller Überlegungen getroffen werden“ sollten und die Gründe (...) transparent dargelegt werden“ (obds/ogsa 2024: 14) müssen.

Resümee

Die Praxis der OJA in Österreich zeigt, dass – wie die Beispiele der Kolleg*innen, die am Workshop der Wertstatttagung 2024 teilgenommen haben, eindrücklich belegt haben – es im Alltag häufig gut gelingt, auf Basis der Menschenrechte und Menschenwürde fachlich

zu handeln. Damit erfüllt die OJA die an die Soziale Arbeit gestellten Erwartungen an ihre Professionsethik und trägt darüber hinaus aufgrund ihres Auftrags und der Vorbildfunktion für ihre Adressat*innen wesentlich zu deren Menschenrechtsbildung bei.

Nicht nur das grundsätzliche Bekenntnis bzw. das Wissen über ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit ist Voraussetzung für eine entsprechende Ausrichtung der OJA. Auch die fachliche Kompetenz, das Können der Fachkräfte, der Wille zum entsprechenden Handeln und das nachdrückliche Einfordern der Einhaltung dieser Grundsätze sind dafür erforderlich. Wie oben gezeigt wurde, liegen wesentliche Einflussfaktoren nicht nur auf der Mikroebene – das heißt im Verantwortungsbereich der Fachkräfte –, sondern auch auf der Meso- und Makroebene.

Auf der Mesebene relevant sind entsprechend rezenter Forschungsergebnisse normative und konzeptionelle Grundlagen der Organisation sowie Kosten- und Zeitbudgets und die Personalausstattung (Kohlfürst 2022: 90ff bzw. Como-Zipfel/Kohlfürst/Kulke 2019). Bei ungenügender Ausstattung fehlen die notwendige Zeit für ethische Fallbesprechungen bzw. Supervisionen und die Auseinandersetzung im Team. Ebenfalls relevant sind die im Team vorherrschenden Grundhaltungen und das Wissen um die Grundsätze. Besonders bei interprofessionellen Teams sind die Organisationen dazu aufgefordert, hier anhand von Leitbildern und der Erarbeitung organisationsinterner Fachstandards ein gemeinsames Verständnis und Berufsethos zu fördern.

Wesentliche Rahmenbedingungen, die sich auf der Mesebene zeigen, werden durch Vorgaben der Makroebene – das heißt durch gesellschaftliche bzw. politische Strukturen, die im Sozialbereich häufig die finanziellen Mittel für Einrichtungen zur Verfügung stellen – bedingt. Neoliberale Effizienzvorstellungen und die fehlende An-

erkennung des Technologiedefizits² der Sozialen Arbeit sowie rigide Vorgaben hinsichtlich des Zugangs zu den Angeboten haben maßgebliche Auswirkungen auf die Ausgestaltung der sozialen Angebote und ihre Effektivität im Sinn einer nachhaltigen Wirkung. Dadurch entstehen Spannungsverhältnisse zwischen professionsethischen und fachlichen Ansprüchen an die Praxis und externen Vorgaben, die zu Dilemmasituationen führen, die sich nicht auf der Mikro-, Meso- und Makroebene zeigen und bei Fachkräften zu *moralischem Stress* und Überlastung führen können.

Im beruflichen Alltag entsprechend den ethischen Grundsätzen der Sozialen Arbeit zu handeln, bedeutet daher zuallererst den Mut, anzuerkennen und auszusprechen, dass aufgrund der sich widersprechenden Aufträge und Erwartungen mehrfache Mandatierungen vorhanden sind, die eine adäquate Auseinandersetzung und eine professionsethische fachliche Entscheidung erfordern.

Entsprechend ethischer Grundsätze zu handeln bedeutet davon abgeleitet auch, dass „Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen selbst, sowie Vertreter*innen von Forschung und Lehre, von Organisationen und Einrichtungen, die soziale Dienstleistungen anbieten, sowie die Gesellschaft (...) aufgerufen (sind) dazu beizutragen, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen ein Handeln entlang der professionsethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit und auf Grundlage geltender Rechtsnormen sichergestellt werden kann“ (obds/ogsa 2024: 14). In diesem Sinn liegt es an uns allen, für die Einhaltung einer auf Menschenwürde und Menschenrechten basierten Sozialen Arbeit einzutreten und die professionsethischen Grundsätze als Grundlage fachlichen Handelns zu begreifen, sie zu verteidigen und ihre Einhaltung einzufordern.

² Der Begriff geht auf Luhmann/Schorr zurück und wird im Kontext der Sozialen Arbeit für das Fehlen eines linearen Kausalzusammenhangs von Ursache und Wirkung fachlicher Interventionen verwendet.

Literatur

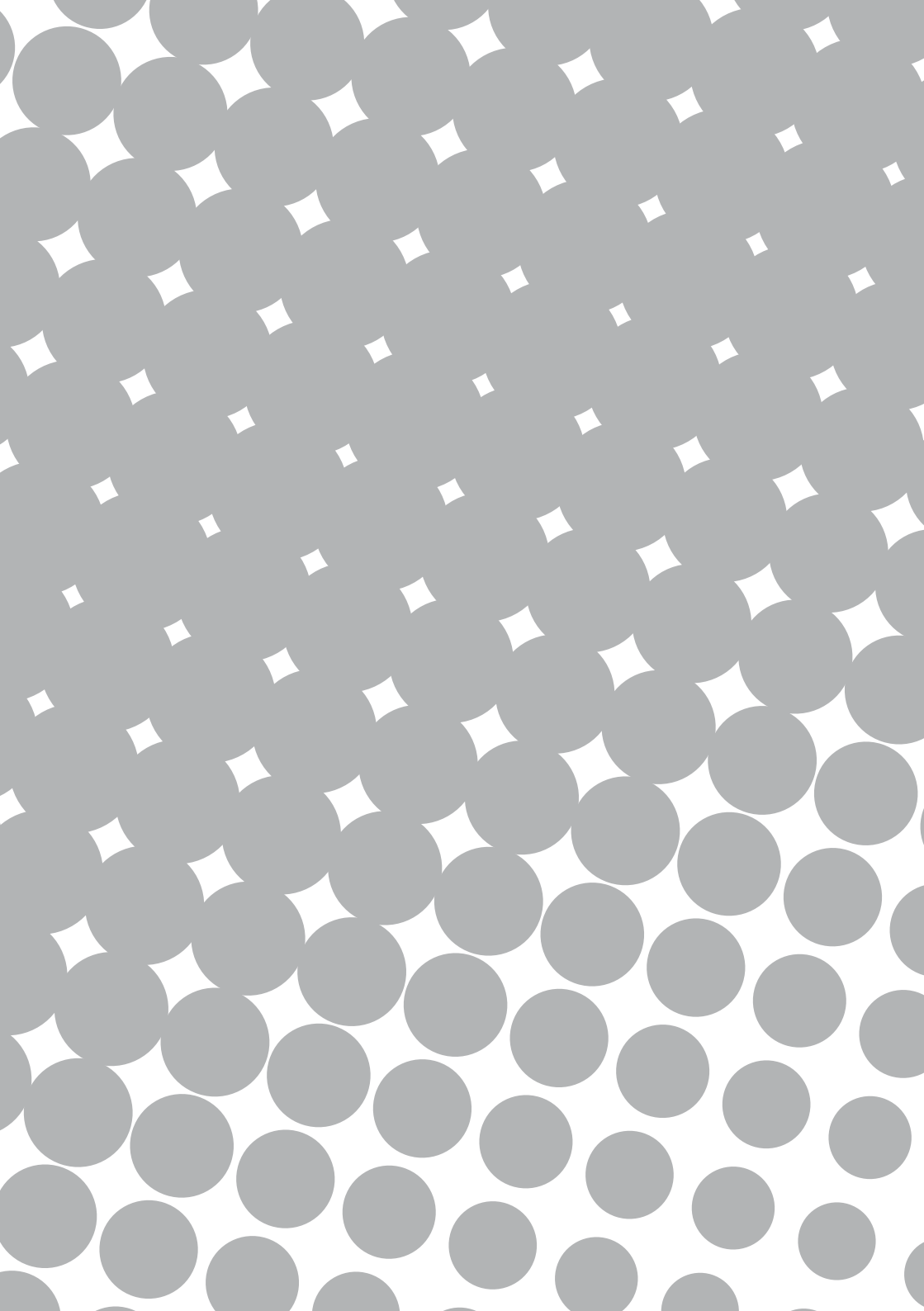
- bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hg.) (2021): Offene Jugendarbeit in Österreich. Ein Handbuch. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Como-Zipfel, Frank / Kohlfürst, Iris / Kulke, Dieter (Hg.) (2019): Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit? Freiburg: Lambertus.
- Fenner, Dagmar (2022): Einführung in die Angewandte Ethik. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Großmaß, Ruth / Perko, Gudrun (2011): Ethik für soziale Berufe. Paderborn: Schöningh.
- Kohlfürst, Iris (2022): Das Vier-Faktoren-Modell zur Reflexion (un-)moralischer (Handlungs-)Situationen in der Praxis sozialer Berufe – ein Bildungsformat an der Fachhochschule Oberösterreich. In: Dieter Kulke / Frank Como-Zipfel / Iris Kohlfürst / Michael Leupold (Hg.), Ethische Fallarbeit für die Praxis sozialer Berufe. Freiburg: Lambertus Verlag, 177–191.
- Kulke, Dieter / Como-Zipfel, Frank / Kohlfürst, Iris / Leupold, Michael (Hg.) (2022): Ethische Fallarbeit für die Praxis sozialer Berufe. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Lob-Hüdephol, Andreas (2021): Ethik. In: Ralph-Christian Amthor / Brigitta U. Goldberg / Peter Hansbauer / Benjamin Landes / Theresia Wintergerst (Hg.), Kref/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 561–656.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2023): Definition der Sozialen Arbeit - Konkretisierung für Österreich. <https://obds.at/dokumente/definition-der-sozialen-arbeit-konkretisiert-fuer-oesterreich/> (letzter Zugriff am 15.8.2024).

Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit / Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (2024): Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit. Ein Rahmen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Österreich. <https://obds.at/dokumente/entwurf-ethische-grundsätze-in-der-sozialen-arbeit-ein-rahmen-fuer-sozialarbeit-und-sozialpaedagogik-in-oesterreich/> (letzter Zugriff am 11.11.2024).

Prasad, Nivedita (2021): Menschenrechte und Soziale Arbeit. In: Ralph-Christian Amthor / Brigitta U. Goldberg / Peter Hansbauer / Benjamin Landes / Theresia Wintergerst (Hg.), Kref/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Riedel, Annette / Goldbach, Magdalene / Lehmeyer, Sonja (2023): Moralisches Belastungserleben von Pflegefachpersonen – Ein deskriptives Modell der Entstehung und Wirkung eines ethisch bedeutsamen Phänomens der Pflege. In: Anette Riedel / Sonja Lehmeyer (Hg.), Ethik im Gesundheitswesen, 427–446.

Rossmann, Katrin (2024): Menschenrechtsbildung in der Sozialen Arbeit – Mit Global Citizenship Education zur sozialökologischen Transformation. transcript Verlag.



Denise Schiffrer-Barac

GELEBTE KINDERRECHTE IM HIER UND JETZT SICHERN DEN WEG IN EINE LEBENSWERTE ZUKUNFT!

163

Krisen – Krieg – Katastrophen: Das sind die Schlagwörter, die unseren Lebensalltag seit geraumer Zeit prägen. Damit sind sie auch sehr präsent in den Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen. Kann aber eine Krise nicht auch die Chance auf Aufbruch und Neubeginn bedeuten? Lenken wir unseren Blick auch in herausfordernden Zeiten wieder ein Stückchen mehr auf die „drei Ps“ der Kinderrechtskonvention: Protection – Provision – Participation.

Kinder bilden einen wichtigen Teil unserer Gesellschaft. Die Geschichte der Kinderrechte verdeutlicht jedoch, dass dies nicht immer der Fall war. Vielmehr hat sich unser Verständnis von Kindern und Kindheit als besondere Lebensphase wesentlich weiterentwickelt.

Der Begriff „Kindheit“ ist erst seit Anfang der Neuzeit in unserem gesellschaftlichen Bewusstsein etabliert (Holzschreiter, 2010, zit. nach Schmahl, 2017, S. 100). Kinder wurden zuvor als Besitz ihrer Eltern beziehungsweise ihres Vaters und später als „kleine Erwachsene“ verstanden (Humbert, 2009, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41). Für die Entwicklung dieses ursprünglichen Verständnisses von Kindheit hin zu unserem heutigen sozialen und kulturellen Verständnis sind einzelne Moralisten des 16. und 17. Jahrhunderts maßgeblich. Die damals entstandenen Sichtweisen und Gedankenhaltungen haben sich im 20. Jahrhundert weiter etabliert (Steindorff-Classen, 2011, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41). In diesem Kontext sind insbesondere die Initiativen der Reformpädagogin Ellen Key und des Kinderarztes Janusz Korczak zu erwähnen. Beide haben für die Stellung des Kindes als Rechtssubjekt – als Person mit eigenen Rechten – und für eine respektvolle Begegnung mit Kindern einen wesentlichen Beitrag geleistet (Liebel, 2009). Inzwischen steht außer Frage, dass in der Kindheit durch Bildung und Entwicklung der Grundstein für das gesamte Leben gelegt wird (Humbert, 2009, zit. nach Schmahl, 2017, S. 41).

Ausgehend von diesem gesellschaftlichen Wandel hat sich auch die Position des Kindes in der Gesellschaft verändert. Diese spiegelt sich beispielsweise in den Kinderrechten wider, die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK, Übereinkommen über die Rechte des Kindes) normiert werden und in Österreich sogar ausgewählt im Verfassungsrang stehen.

Die UN-KRK definiert Kinder als Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, und gilt damit für alle Menschen unter 18 Jahren (Schmahl, 2017). Neben dem Staat als Hauptadressat der UN-KRK richten sich die kinderrechtlichen Garantien auch an Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Dritte (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013).

Kinder sind keine „kleinen Erwachsenen“, sondern benötigen eine besondere Art von Schutz, Versorgung und Förderung, um sich gut entwickeln zu können. Das Kindeswohl steht ganz im Zentrum der

Kinderrechte und sollte diesen Platz auch in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung und im Umgang mit Kindern einnehmen.

Kinder sind nicht nur unsere Gegenwart, sondern auch unsere Zukunft. Dies wird vor allem in der aktuellen Diskussion um die erforderlichen Erziehungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche deutlich, die aufgrund delinquenten und besorgniserregenden Verhaltens junger Menschen geführt wird. Für diese Entwicklung gibt es unterschiedliche Gründe und Ursachen. Die Lebenswelt der Kinder hat sich unter anderem durch die Pandemie und die Bedeutung der digitalen Medien wesentlich verändert. Erhöhter Stress der Kinder und Erwachsenen, hoher Leistungsanspruch und der Einfluss der Medien auf Werte, Beziehungen und Lebensgestaltung sind dabei wesentlich. Neben all den Chancen, die junge Menschen heute haben, birgt unsere Zeit auch Gefahren und neue Risiken, vor denen Kinder und Jugendliche zu schützen sind. Dieser Schutz beinhaltet auch die Anleitung, wie sie mit diesen Risiken gut umgehen können. Diese Anleitung obliegt uns Erwachsenen, insbesondere den Erziehungsberechtigten und Fachpersonen im Rahmen der Bildung und Erziehung (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs, 2024).

Das Kindeswohl als leitende Handlungsmaxime gemäß Artikel 3 UN-Kinderrechtskonvention und die Grundrechte auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung, auf Schutz und Partizipation gemäß Artikel 1, 4 und 5 BVG Kinderrechte garantieren Kindern ein Aufwachsen in Sicherheit, eine Förderung entsprechend ihren Fähigkeiten und Anlagen sowie eine Beteiligung an relevanten Entscheidungsprozessen.

Die Kinderrechte, die in Österreich seit dem Jahr 2011 durch das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (BVG Kinderrechte) im Verfassungsrang stehen, haben zudem als Kindergrundrechte eine noch speziellere Bedeutung (Schmidt, 2021). Der große Wert dieser Kindergrundrechte ergibt sich aus ihrer umfassenden Wirkung.

Zentraler Punkt bei den Kinderrechten ist, dass das Kindeswohl die wesentliche Leitlinie bei allen Handlungen und Entscheidungen bildet, die Kinder betreffen. Dies resultiert aus Artikel 3 UN-KRK, wonach alle Maßnahmen von privaten oder öffentlichen Stellen am Kindeswohl auszurichten sind (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013). Jedoch gibt es keine abschließende Definition für den Begriff „Kindeswohl“, sondern ist dieses immer im Einzelfall neu zu prüfen und abzuwägen. In § 138 ABGB wird zwar versucht, das Kindeswohl zu definieren, zentral hierbei ist aber, dass es sich lediglich um eine deklarative (beispielhafte) Aufzählung handelt und auch andere Konstellationen eine Kindeswohlgefährdung darstellen können.

Unter dem Kindeswohl, das alle Kinderrechte zentral umfasst, finden sich in der UN-Kinderrechtskonvention drei zentrale Bereiche, in die die Kinderrechte eingeteilt werden:

Recht auf Schutz: Das Recht auf Schutz gewährleistet die Sicherheit von jungen Menschen. Hierunter sind zum Beispiel der Schutz vor Misshandlung, seelischer Gewalt, Verwahrlosung, Vernachlässigung und Ausbeutung zu verstehen.

Recht auf Partizipation/Beteiligung: Das Recht auf Partizipation garantiert das Recht, die eigene Meinung frei zu äußern, sowie einen freien, kindgerechten Zugang zu Informationen und Medien. Beteiligungsrechte sichern jungen Menschen auch Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit sowie das Recht auf Privatsphäre und Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben.

Recht auf Entwicklung und Förderung: Das Recht auf Entwicklung und Förderung bezieht sich zum Beispiel auf Bildung, gesundheitliche Betreuung, Erholung und Freizeitgestaltung, angemessenen Lebensstandard, soziale Sicherheit, Recht auf einen Namen, Eintrag in ein Geburtenregister, Staatsangehörigkeit (Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2013).

RECHT AUF SCHUTZ

Natürlich ist der Bereich Kinderschutz ein riesiges und komplexes Gebiet mit den unterschiedlichsten Facetten und Aspekten. Expert:innen sind sich jedoch einig, dass ein wesentlicher Bestandteil für gelingenden Kinderschutz im institutionellen bzw. Vereinsbereich die Erarbeitung sogenannter Kinderschutzkonzepte ist. Gerade im Bereich Kinderschutz sind Schutzkonzepte zur Prävention und Intervention in der heutigen Zeit zentral und wesentlich, da sie ein Zusammenspiel aus Analyse, strukturellen Veränderungen, Vereinbarungen und Absprachen sowie der Haltung und Kultur einer Institution/Organisation darstellen. Ein Kinderschutzkonzept ist ein Organisationsentwicklungsprozess, bei dem sich Institutionen/Organisationen mit möglichen Risiken für Kinder und Jugendliche in ihrem Auftrag/Angebot auseinandersetzen und Maßnahmen definieren, um diesen identifizierten Risiken zu begegnen. Es formuliert ausdrücklich verbindliche Verhaltensregeln und Verantwortlichkeiten sowie strukturierte Verfahrensabläufe und Handlungspläne im institutionellen Kinderschutz. Ein solches Konzept umfasst alle drei Präventionsstufen im Kinderschutz und bietet Handlungssicherheit, um die notwendigen Schritte im Fall eines Verdachts auf Gewalt jeglicher Art gegen Kinder und Jugendliche einzuleiten. Dadurch werden nicht nur Kinder und Jugendliche vor grenzverletzendem Verhalten, Machtmissbrauch, Übergriffen und (sexualisierter) Gewalt geschützt, sondern auch alle in der Institution/Organisation beteiligten Personen. Siehe auch: Plattform Kinderschutzkonzepte.

Darüber hinaus bedeutete die „Verlängerung“ der Kinder- und Jugendhilfe, die im Jahr 2020 in Kraft getreten ist, eine wesentliche Schwächung des Kinderschutzes im Privatbereich. Jedes Kind in Österreich sollte in seiner Entwicklung gleich und bestmöglich gefördert und unterstützt werden – unabhängig von Wohnort, Familiensituation oder Unterbringung. Aufgrund völlig unterschiedlicher

Qualitätsstandards, Personalschlüssel und Hilfeplanungen ist dies in Österreich jedoch weniger gegeben denn je (vgl. Volksanwaltschaft, 2019).

Daher: Geben wir den Kindern und Jugendlichen Stabilität und Sicherheit, unterstützen und beschützen wir sie bestmöglich auf ihrem Lebensweg, und lassen wir sie gleichzeitig ihre Erfahrungen machen, damit gesellschaftliche Weiterentwicklung auch in den zukünftigen Generationen stattfinden kann.

168

RECHT AUF PARTIZIPATION

Der Begriff „Partizipation“ wurde in der Vergangenheit auf vielfältige Weise definiert. Partizipation könnte beschrieben werden als verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft (Tiemann, 1996). Partizipation kann sowohl auf kollektive oder individuelle Weise stattfinden, sie kann spontan und freiwillig zustande kommen oder mehr oder weniger bürokratisch verordnet sein. Die Inhalte der Mitbestimmung könnten eher allgemeiner oder projektspezifischer Natur sein (Schröder, 1995).

Der Begriff der Partizipation beschreibt wie kein anderer den Willen und die Hoffnung des Menschen, Entscheidungen beeinflussen zu können, die seine Lebenswelt betreffen – sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene. Dabei ist echte Partizipation nicht als vorgegeben oder aufgezwungen vorstellbar, sondern vollzieht sich immer freiwillig und kann als Chance zur Mit- oder Selbstgestaltung verstanden werden. Das Recht, zu partizipieren, muss allerdings vorhanden sein (eingeräumt oder erkämpft werden).

Von Anfang an hat jedes Kind das tiefe Bedürfnis, dazuzugehören und beteiligt zu werden. Partizipation verbindet sich mit der Erfahrung, wichtig zu sein und etwas zu bewirken. Sie ist daher ein we-

sentliches Element einer an den Potenzialen der Kinder ansetzenden inklusiven Bildung und Erziehung. Die Ermöglichung von Teilhabe und die Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Entscheidungen ist kein Zugeständnis der Erwachsenen, sondern ein fundamentales Kinderrecht. Eine Altersgrenze, ab der Partizipation stattfinden muss, existiert nicht. Beteiligung sollte jedoch altersgerecht gestaltet sein und darf nicht dazu missbraucht werden, die Verantwortung der Erwachsenen für die Verwirklichung der Kinderrechte auf die Kinder abzuwälzen (Maywald, 2021).

Daher: Weg von der Betrachtungsweise von Kindern als Rechtsobjekte und hin zur Wahrnehmung, dass sie Rechtssubjekte sind. Kinder und Jugendliche sind die Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelten, hören wir ihnen zu und lassen wir sie teilhaben, damit sie die Welt zum Positiven mitgestalten können.

169

RECHT AUF ENTWICKLUNG UND FÖRDERUNG

Zahlreiche Kinderrechte sind hierunter einzuordnen bzw. überschneiden sich deutlich mit anderen Bereichen. Jedes Kind hat das Recht, in einem geschützten Rahmen heranzuwachsen und sich zu einer eigenverantwortlichen und gesellschaftsfähigen Persönlichkeit zu entwickeln. Kinder und Jugendliche sollen in ihrer Entwicklung gefördert werden und die Möglichkeit erhalten, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Zu den sogenannten Förderungsrechten zählen die Gewährleistung der Grundbedürfnisse und besonderer Bedürfnisse von Kindern in Hinblick auf Gesundheit, Ernährung, Bildung, angemessene Lebensbedingungen sowie auf eine persönliche Identität und auf den Status als Bürgerin oder Bürger eines Landes.

Unsere Welt ist für Kinder und Jugendliche von extremen Gegensätzen geprägt: Armut, Gewalt, Ungleichheit und globale Herausforderungen wie die Urbanisierung, der Klimawandel sowie langandau-

ernde Konflikte prägen das Aufwachsen der jungen Generation und bedrohen ihre Zukunft. Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie haben die Situation von Kindern weltweit noch einmal verschlechtert.

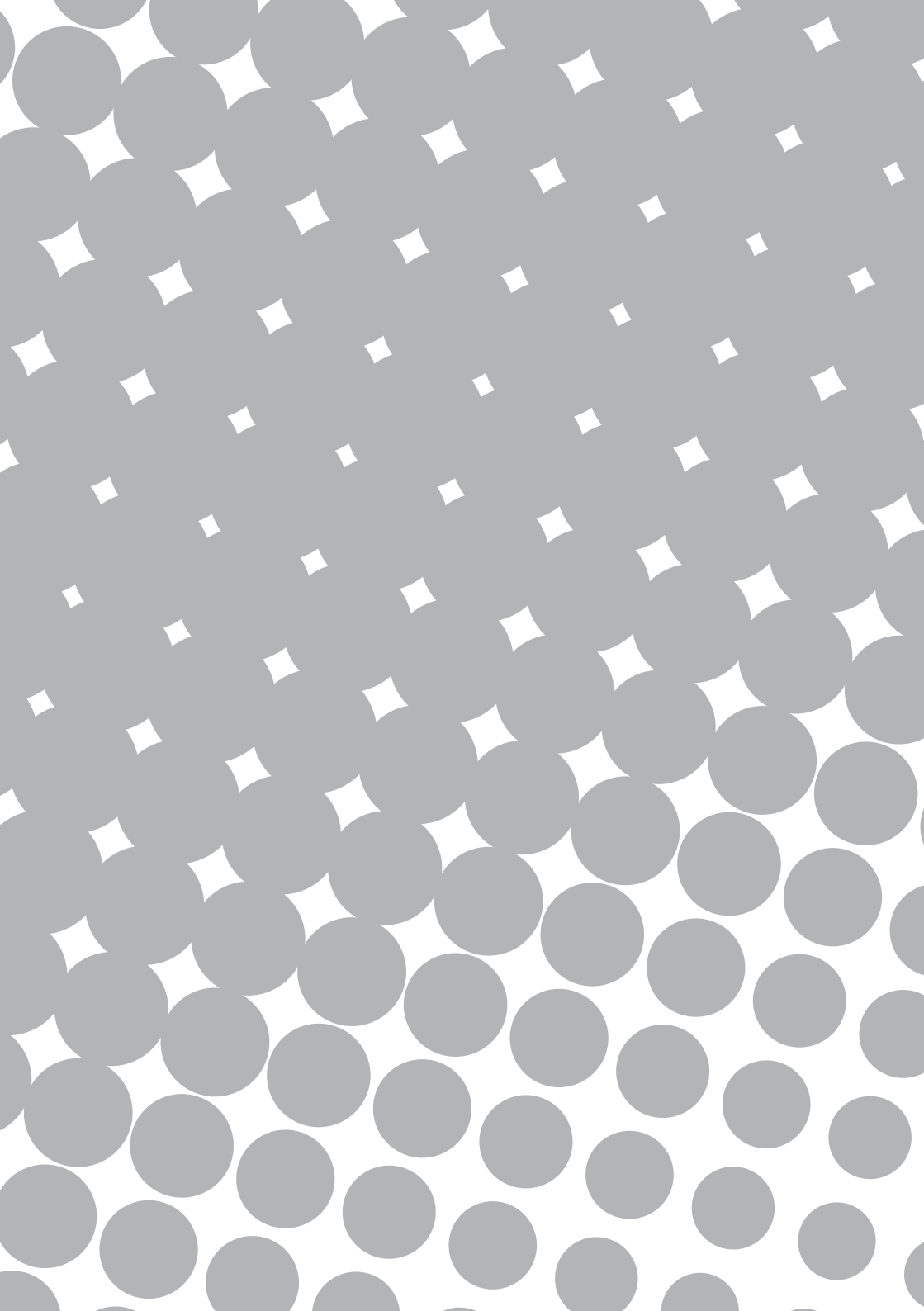
Daher: Zeigen wir unseren Kindern und Jugendlichen die Perspektiven und Möglichkeiten auf, die unsere Welt zu bieten hat, damit Horizonte sich erweitern und eine lebenswerte Zukunft entstehen kann.

In Hinblick auf die oben dargestellten Kinderrechte und deren Entwicklung in unserer Gesellschaft sowie unter Berücksichtigung der Verantwortung von uns Erwachsenen, insbesondere des Staates als Verpflichteter der Kinderrechte, ist es wichtig, dass Kinder nicht für ihre Rechte kämpfen oder sich dafür einsetzen müssen, sondern dass sowohl der Staat im Rahmen der Gesetzgebung, Vollziehung und Rechtsprechung der weiteren Maßnahmen als auch wir als Gesellschaft anhand unserer Haltung die grundlegenden Rechte von Kindern gewährleisten.

Denn: Kinder und Jugendlichen von heute sind die Zukunft von morgen. Aber nur so, wie wir mit ihnen im Hier und Jetzt umgehen, wie wir sie teilhaben lassen und ihnen zuhören, welche Werte wir ihnen vermitteln und welche Vorbilder wir bieten, wird unsere Zukunft aussehen.

Literatur

- Ausschuss für die Rechte des Kindes. (2013). Allgemeine Bemerkungen Nr. 14, CRC/C/GC/14. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Sonstiges/UNCRC_Allgemeine_Bemerkung_Nr_14.pdf
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs. (2024, Juni 5). Positionspapier der Kinder- und Jugendanwaltschaften.
- Liebel, M. (2009). Kinderrechte aus Kindersicht. LIT.
- Maywald, J. (2021). Kinderschutz: Schritt für Schritt zum Kita-Schutzkonzept.
- Schmahl, S. (2017). Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen, Handkommentar (2. Auflage). NOMOS.
- Schmidt, S. (2021). Das Mitspracherecht des Kindes. Im Lichte des BVG Kinderrechte. NWV.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim und Basel.
- Tiemann, D. (1996). Alltagsdemokratie und Kinderfreundlichkeit. Plädoyer für Jugend.
- Volksanwaltschaft (2019). Jahresbericht. Volksanwaltschaft präsentiert Jahresbericht 2019 – Artikel – Volksanwaltschaft.



Faustina Verra

„ICH WEISS JETZT, WO MEINE STÄRKEN LIEGEN“

173

Zu den Auswirkungen von internationalen Begegnungs- und Projekterfahrungen in den EU-Jugendprogrammen „Erasmus+“ und „Europäisches Solidaritätskorps“ auf teilnehmende Jugendliche, Fachkräfte und Organisationen.

„Ich weiß jetzt, wo meine Stärken liegen“, „Ich traue mir jetzt eine Ausbildung zu“, „Ich fühle mich jetzt mehr als Europäer:in“, „Ich werde in Zukunft von meinem Wahlrecht Gebrauch machen“ ...!

Dies sind Aussagen junger Menschen, die an Projekten im Rahmen der EU-Jugendprogramme „Erasmus+“ und „Europäisches Solidari-

tätskorps“ teilgenommen haben – und die Jugendarbeiter:innen in diesem Bereich hören, seit es die EU-Jugendprogramme gibt.

Auf den Punkt gebracht, äußerte ein Jugendarbeiter seine Erfahrungen mit Jugendlichen aus schwierigen Verhältnissen im Rahmen eines Treffens steirischer Projektleiter:innen von Erasmus+ wie folgt:

„Eine Woche Jugendbegegnung hat uns mehr gebracht als ein halbes Jahr Arbeit mit den Jugendlichen.“

Praktiker:innen kennen das vielleicht: Sie beobachten Phänomene in der Praxis, finden aufgrund deutlich sichtbarer Effekte auf individueller Ebene mannigfache Argumente für die Umsetzung bestimmter Maßnahmen (oder auch dagegen), verfügen aber über keine fundierte publizistische „Basis“, die der sachlichen Untermauerung dienen würde. Genau so erging es auch allen, die sich im Feld der EU-Jugendprogramme bewegten: Außenstehende konnten den Wert dieser EU-Jugendprojekte nicht erkennen – zumal diese bis vor Kurzem auch noch wesentlich schlechter finanziell unterstützt wurden und daher einfach nicht ersichtlich war, wie sich solche Projekte denn rentieren sollten.

Diese Erfahrungen jedoch – die beobachtbaren Effekte einerseits und mangelndes Verständnis von außen andererseits – trugen schließlich dazu bei, dass sich unterschiedlichste Akteure immer wieder forschungsbasiert die Auswirkungen dieser nonformalen Lernergebnisse auf Projektteilnehmer:innen anschauten und im Laufe der Zeit von unterschiedlichen Trägerorganisationen (z. B. Nationalagenturen, die für die Verwaltung der Programme in den jeweiligen Nationalstaaten verantwortlich sind, aber auch andere) zahlreiche Studien durchgeführt wurden.

Im Jahr 2008 wurde sogar – übrigens auf Initiative der damaligen österreichischen Nationalagentur „Interkulturelles Zentrum“ in Wien – das internationale Forschungsnetzwerk RAY ins Leben gerufen. RAY steht für „Research-based analyses of European youth programmes“ und setzt sich mittlerweile aus unabhängigen Forschungsein-

richtungen in 34 europäischen Ländern zusammen. Um tiefer zu gehen und zu verstehen, welche Impacts auf persönlicher und organisatorisch-struktureller Ebene tatsächlich geschehen, muss nämlich genauer hingeschaut werden. Der Auslöser für diese Initiative war der ursprüngliche Plan seitens der EU-Kommission, dieses EU-Programm¹, das doch „nur“ nonformale Bildungserfahrungen fördere, in Zukunft doch besser einzusparen und stattdessen nur mehr Mobilitäten für höher Ausgebildete zu fördern. Konkret war damit gemeint: Auslandssemester für Studierende und Auslandspraktika für Lehrlinge.

Die Studien zeigten indes Wirkung: Beide Programme – Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps – fördern nach wie vor nonformale Bildungserfahrungen.

Und RAY arbeitet indessen seit mehr als 15 Jahren laufend und anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge daran, dass das auch so bleibt: Es gibt einerseits rein quantitative Erhebungen mittels Fragebögen vor und nach Projektteilnahmen, aber auch qualitative Interviews. Aus den RAY-Studien lässt sich daher sehr gut ersehen, wie mannigfaltig die Auswirkungen auf Teilnehmende sind. Und zwar einerseits auf deren Einstellungen zu diversen Themen, aber auch auf deren Skills und Kompetenzen. In die Erhebungen inkludiert sind dabei nicht nur die Entwicklung der jugendlichen Teilnehmer:innen, sondern auch Auswirkungen auf jene von teilnehmenden Fachkräften sowie die Auswirkungen auf den Kapazitätsaufbau von Vereinen und Organisationen.

In diesem Text sollen nun einige besonders aufschlussreiche und bedeutsame Ergebnisse aus den Untersuchungen einer näheren Betrachtung unterzogen werden, sodass sich am Ende der Leserin und dem

¹ Damals gab es für den Jugend- bzw. den nonformalen Bildungsbereich ein eigenständiges EU-Programm namens „Jugend in Aktion“; in der Zwischenzeit wurden die EU-Programme für formale und nonformale Bildung im Programm „Erasmus+“ vereint.

Leser erschlossen haben sollte, inwiefern Erasmus+- und ESK-Projektteilnahmen tatsächlich *„stärken und ermöglichen“*.

Die Grundlage bilden eine RAY-Datenauswertung und zwei Studien aus Deutschland zum Aktivitätsformat „Jugendbegegnungen“, darunter eine Langzeitstudie.

176

Effekte auf jugendliche Teilnehmende in EU-Jugendprojekten:

Zunächst soll der Blick auf bildungsbezogene Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung im Zuge von Projekten geworfen werden. Die folgenden Ergebnisse stammen aus der letzten großen RAY-Datenauswertung zu diesen Themen in den Jahren 2017 und 2018 unter mehr als 23.000 Teilnehmer:innen². Befragt wurden Jugendliche³ und Fachkräfte, die an unterschiedlichen Projektformaten⁴ teilnahmen.

² Die folgenden Daten basieren auf der Publikation „Exploring Erasmus+ Youth in Action. Effects and outcomes of the ERASMUS+ Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2017/2018“, Wien, 2019.

³ Als „Jugendliche“ gelten laut Vorgaben der EU-Kommission Personen zwischen 13 und 30 Jahren.

⁴ Für Jugendliche gibt es die Projekt- bzw. Aktivitätsformate „Internationale Jugendbegegnungen“, „Europäischer Freiwilligendienst“ und „Projekte zum Strukturierten Dialog“ mit politisch Verantwortlichen; unter den Projektformaten ist der Europäische Freiwilligendienst das einzige Format, bei dem es sich um längerfristige (bis zu 12 Monate) und rein individuelle Auslandseinsätze für junge Menschen handelt, die beiden anderen Projektformate sind eher kurzfristiger Natur: Jugendbegegnungen sind auf einige wenige Tage beschränkt, in denen sich junge Menschen aus verschiedenen Ländern treffen und sich aktiv/kreativ mit einem Thema beschäftigen; Projekte zum Jugenddialog ermöglichen die politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen, meist auch direkten Kontakt mit politischen Vertreter:innen.

Interessant ist, dass sich die Ergebnisse über unterschiedliche Projektformate hinweg nicht signifikant voneinander unterscheiden, weshalb hier jeweils der Mittelwert herangezogen wird. Erkennbare Unterschiede gibt es naturgemäß zwischen den Altersgruppen < 15 Jahre und den Clustern der älteren Jugendlichen.

Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Fragen aus der Studie vorgestellt und die jeweiligen Antwortmöglichkeiten auf für den vorliegenden Artikel besonders relevante Aspekte eingegrenzt. Die Prozentangaben wurden für diesen Artikel zur leichteren Lesbarkeit auf ganze Zahlen gerundet. Mehr Studienergebnisse sowie alle Details können bei Interesse öffentlich und kostenlos über die RAY-Plattform abgerufen werden ⁵.

177

Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufslaufbahn sowie auf persönliche Skills der Teilnehmer:innen:

Frage: „Hat die Teilnahme an dem Projekt weitere Auswirkungen auf dich gehabt?“ (Anm.: Die folgenden Werte ergeben sich aus der Summe der Antworten für „stimme voll zu“ und „stimme zu“ auf einer vierstufigen Skala; Sample: N=23.571)⁶:

- Ich habe eine klarere Vorstellung von meinem weiteren Bildungsweg: 68 %
- Ich habe eine klarere Vorstellung von meinen beruflichen Wünschen und Zielen: 72 %

⁵ Öffentlicher und kostenloser Zugang zur Publikation „Exploring Erasmus+ Youth in Action. Effects and outcomes of the ERASMUS+ Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2017/2018“ unter https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2020/04/RAY-MON_Data-Report-20172018_20190922.pdf

⁶ Vgl. „Exploring Erasmus+ Youth in Action. Effects and outcomes of the ERASMUS+ Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2017/2018.“, Wien, 2019, S. 134

- Ich habe ein besseres Verständnis für meine beruflichen Möglichkeiten: 70 %
- Ich plane, mich weiterzubilden und zu qualifizieren: 84 %
- Ich bin mir bewusst geworden, welche meiner Kompetenzen ich weiterentwickeln möchte: 86 %
- Ich glaube, dass sich meine Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöht haben: 70 %

Frage: „Nach der Teilnahme an dem Projekt habe ich das Gefühl, dass ...“ (Anm.: Hier beschränken sich die Antwortmöglichkeiten auf „Ja“ oder „Nein“; Sample: N=23.571) ⁷:

- Ich habe mehr Selbstvertrauen: 87 %
- Ich kümmere mich besser um meine Gesundheit: 53 %
- Ich bin selbstständiger: 80 %
- Ich kann besser mit neuen Situationen umgehen: 89 %
- Ich kann mich besser in andere hineinversetzen: 82 %
- Ich kann besser mit Konflikten umgehen: 75 %
- Ich habe mehr über mich selbst gelernt: 85 %
- Ich kenne meine Stärken und Schwächen besser: 83 %
- Ich kann besser mit Menschen umgehen, die anders sind als ich: 88 %
- Die Teilnahme an dem Projekt hat keine besonderen Auswirkungen auf mich gehabt: 27 %

Frage: „Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu oder nicht zu? Durch meine Teilnahme an diesem Projekt habe ich meine Fähigkeiten verbessert ...“ (Anm.: Die Werte beziehen sich wieder auf die Summe von „stimme zu“ und „stimme voll zu“ auf einer vierstufigen Skala; Sample: N=23.524) ⁸:

⁷ Vgl. ebd., S. 135

⁸ Vgl. ebd., S. 107

- ... um in Diskussionen mit Überzeugung zu sagen, was ich denke: 88 %
- ... mit Menschen zu kommunizieren, die eine andere Sprache sprechen: 93 %
- ... in einem Team zusammenzuarbeiten: 94 %
- ... eine Idee zu entwickeln und sie in die Praxis umzusetzen: 86 %
- ... bei unterschiedlichen Standpunkten gemeinsame Lösungen auszuhandeln: 90 %
- ... etwas im Interesse der Gemeinschaft oder der Gesellschaft zu erreichen: 88 %
- ... politische Themen ernsthaft zu diskutieren: 61 %

Auswirkungen auf Partizipation und aktive Bürger:innenschaft junger Menschen:

Hinsichtlich der Fragen zum Thema Partizipation und aktive Bürger:innenschaft lassen sich je nach Aktivitätsart⁹ und Altersgruppe durchaus Unterschiede feststellen – der Einfachheit halber wird jedoch auch hier der Mittelwert zitiert.

Frage: „Wie hat sich das Projekt letztendlich auf dich ausgewirkt?“ (Anm.: ausgewählt werden hier nur die Werte für die Antwortmöglichkeit „mehr als vor dem Projekt“) ¹⁰:

- Ich halte mich über aktuelle europäische Themen auf dem Laufenden: 40 %
- Ich engagiere mich in der Zivilgesellschaft: 35 %
- Ich nehme am demokratischen/politischen Leben teil: 24 %

⁹ Wie in Fußnote 4 erklärt, gibt es ein eigenes Format für den politischen Dialog und die Demokratiebildung. Hier werden naturgemäß höhere Ausschläge zum Thema sichtbar, jedoch sind diese in den anderen Förderschienen ebenso signifikant vorhanden.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 122

- Ich engagiere mich in freiwilligen Aktivitäten: 40 %
- Ich bin daran interessiert, zur Entwicklung der Jugendpolitik beizutragen: 50 %
- Ich fühle mich europäisch: 48 %
- Ich fühle mich verpflichtet, mich gegen Diskriminierung, Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus einzusetzen: 49 %

180

Effekte auf Organisationen und lokale Gemeinschaften

Da die Jugendarbeit nur dann „*stärken und ermöglichen*“ kann, wenn sie selbst stark ist, soll noch ein Blick darauf geworfen werden, welche Effekte die Organisation oder die Teilnahme an Projekten auf Fachkräfte und Organisationen selbst haben.

Auswirkungen auf die Organisationen der Projektleiter:innen:

Frage: „Wenn Sie im Namen einer Organisation/Gruppe/Einrichtung an diesem Projekt teilgenommen haben: Wie hat sich das Projekt auf Ihre Organisation/Gruppe/Einrichtung ausgewirkt?“ (Anm.: Die Werte beziehen sich auf die Summe von „stimme zu“ und „stimme voll zu“ auf einer vierstufigen Skala; Sample: N=4.360)¹¹:

- Mehr Vernetzung auf europäischer Ebene: 92 %
- Stärkere Beteiligung junger Menschen in der Organisation/Gruppe: 91 %
- Gesteigerte Wertschätzung der kulturellen Vielfalt: 96 %
- Verstärktes Engagement, junge Menschen mit geringeren Möglichkeiten einzubinden: 90 %
- Intensiveres Engagement für europäische Themen: 87 %

¹¹ Vgl. ebd., S. 137

- Erhöhte Kompetenzen für die Bereitstellung nicht formaler Bildung: 94 %
- Erhöhte Projektmanagement-Kompetenzen: 93 %
- Das Netzwerk/die Verbindungen zu lokalen Strukturen wurden gestärkt: 88 %

Auswirkungen auf die lokalen Gemeinschaften:

Frage: „Welche Auswirkungen hatte das Projekt auf die lokale Gemeinschaft, in der es ausgetragen wurde?“ (Anm.: Die Werte beziehen sich auf die Summe von „stimme zu“ und „stimme voll zu“ auf einer vierstufigen Skala mit der zusätzlichen fünften Antwortoption „keine Meinung/kann ich nicht beurteilen“; Sample: N=5.007)¹²

- Die lokale Gemeinschaft ist für die Anliegen und Interessen junger Menschen sensibilisiert: 70 %
- Die interkulturelle Dimension wurde von der lokalen Gemeinschaft gewürdigt: 81 %
- Die lokale Gemeinschaft setzt sich stärker für die Integration benachteiligter junger Menschen ein: 62 %
- Die europäische Dimension wurde von der lokalen Gemeinschaft mit Interesse aufgenommen: 76 %
- Die lokale Gemeinschaft hat ihre Bereitschaft bekundet, ähnliche Aktivitäten in Zukunft zu unterstützen: 76 %
- Das Projekt hat Synergien zwischen verschiedenen Interessengruppen in der lokalen Gemeinschaft geschaffen: 69 %

181

¹² Vgl. ebd., S. 138

Anmerkungen zu den ausgewählten Beispielen und Ergebnissen

Die präsentierten Aussagen und Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Projektteilnahmen an Erasmus+ und Europäischem Solidaritätskorps zahlen sich im wahrsten Sinne aus: Seitens der Jugendlichen werden Kompetenzen, Skills und Einstellungen gefördert, die Auswirkungen auf weitere Ausbildungs- und Berufswegen haben. Junge Menschen lernen, ihre Stärken und Schwächen besser einzuschätzen, wissen, wo sie sich weiterentwickeln möchten, können besser mit neuen Situationen und mit anderen Menschen umgehen; sie trauen sich zu, eine Idee zu entwickeln und diese auch praktisch umzusetzen; sie können besser in einem Team zusammenarbeiten, gemeinsam Lösungen ausverhandeln, oder sie möchten etwas „im Interesse der Gemeinschaft oder der Gesellschaft erreichen“.

Und, um diese Aussagen um Erlebnisse aus der Praxis zu ergänzen: Es gibt Jugendliche, die sich nach einer einzigen Jugendbegegnung dazu entschlossen haben, nun *„doch zur Schuldnerberatung zu gehen“* oder sich erstmals *„eine Ausbildung zutrauen“*. Der gesellschaftliche Mehrwert und die Umwegrentabilität dieser Erfahrungen können also nicht hoch genug geschätzt werden.

Die Jugendarbeit bzw. ganze Organisationen und lokale Gemeinschaften profitieren ebenfalls in erheblichem Maße: Als Folge bleibt fast immer (zumindest zu 92 %) mehr Vernetzung auf europäischer Ebene, verstärktes Engagement, junge Menschen mit weniger Möglichkeiten einzubinden (90 %), was – wie erwähnt – wiederum einen großen Umwegeffekt hat; ebenso werden Netzwerke gestärkt – Projektmanagement-Kompetenzen ohnehin (93 %).

Sogar lokale Gemeinschaften profitieren von diesen EU-Projekten: Sie werden für die Anliegen junger Menschen sowie für benachteiligte Jugendliche sensibilisiert, die europäische Dimension wird posi-

tiv aufgenommen, und es werden Synergien zwischen verschiedenen Interessengruppen geschaffen.

Darüber hinaus werden die politische Beteiligung und der Zusammenhalt innerhalb Europas gestärkt.¹³

Fokus: Auswirkungen internationaler Jugendbegegnungen

Jugendbegegnungen sind kurze Projektformate, bei denen Jugendliche zwischen 13 und 30 Jahren aus verschiedenen Ländern für einen komprimierten Zeitraum (mind. 5 bis max. 21 Tage) zusammenkommen und sich in dieser Zeit möglichst aktiv und kreativ mit einem Thema beschäftigen. Das kann mittels Tanzes, Musik, Streetart, Graffiti, Theater oder anderen Methoden geschehen. Zusätzlich jedoch immer auch mit begleitenden Maßnahmen zum interkulturellen Austausch, Diskussionen und anderen. Jugendbegegnungen gibt es schon seit über 60 Jahren. Jedes Jahr werden allein in der Steiermark mindestens 12 bis 15 Jugendbegegnungen durchgeführt, mit steigender Tendenz. Jugendbegegnungen haben trotz ihrer Kürze einen massiven Impact auf die Teilnehmenden.

Im Folgenden sollen zwei herausragende Aspekte hervorgehoben werden, da diese schließlich auch eine gesamtgesellschaftliche Relevanz aufweisen. Die beiden zugrunde liegenden Studien sind zwar schon etwas älter (2011 bzw. 2013), in ihrem Umfang und ihrer Methodik jedoch relativ einzigartig – insbesondere die Langzeitstudie über die Auswirkung auf Biografien und Lebenswege am Ende des Artikels.

¹³ Dazu sei empfohlen, sich die kurz vor Veröffentlichung dieses Artikels publizierte RAY-Studie „Das Projekt war der Schlüssel zu meiner Europäischen Identität“ näher anzusehen. Abzurufen unter <https://www.researchyouth.net/reports/>

Spotlight: Unterschiede im formalen Bildungshintergrund

Große Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Auswirkungen zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen formalen Bildungshintergründen: Eine empirische Studie aus dem Jahr 2011, die vom Deutsch-Französischen und Deutsch-Polnischen Jugendwerk unter 5.206 Teilnehmenden durchgeführt wurde, hat die Ergebnisse nach Bildungshintergrund differenziert. Hier werden die Unterschiede in den Effekten auf die Teilnehmenden sehr deutlich, wenn folgende Aussagen betrachtet werden (Anm.: Die Befragten konnten den jeweiligen Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen):

Aussage: *„Ich habe neue Seiten und Fähigkeiten bei mir entdeckt“*¹⁴:

Hauptschüler:innen: 59 %

Gymnasiast:innen: 43 %

Aussage: *„Ich habe bei dieser Begegnung neue Interessen und Hobbys entdeckt“*¹⁵:

Hauptschüler:innen: 59 %

Gymnasiast:innen: 42 %

Diese Aussagen sind besonders in Hinblick auf die möglichen Auswirkungen der Projektteilnahme auf die weitere Bildungsbiografie der Teilnehmenden relevant. Insbesondere Jugendliche mit schlechterem Zugang zur Erprobung der eigenen Fähigkeiten durch (meist mit finanziellem Aufwand verbundene) Hobbys, in denen sie auch gewisse „Seiten“ oder Fähigkeiten an sich entdecken und erproben können,

¹⁴ „Begegnung schafft Perspektiven“, DFJW & DPJW 2011, S. 59

¹⁵ Ebd., S. 59

profitieren von den Möglichkeiten im Zuge von Jugendbegegnungen besonders stark. Die Studienautor:innen bemerken dazu, dass davon auszugehen sei, dass *„solche Projekte im Kontext europäischer Strategien zur Förderung von Integration und Chancengleichheit einen Beitrag leisten (können)“*¹⁶.

Überdies ergibt der Blick auf Bildungshintergründe einen signifikanten Unterschied betreffend die Erweiterung des Wissenshorizonts bezüglich anderer europäischer Länder:

Aussage: *„Die wirtschaftliche Situation der beteiligten Länder ist mir bewusster geworden“*¹⁷:

Hauptschüler:innen: 56 %

Gymnasiast:innen: 29 %

Aussage: *„Mir sind die Besonderheiten der Kultur des Partnerlandes/der Partnerländer bewusst geworden“*¹⁸:

Hauptschüler:innen: 56 %

Gymnasiast:innen: 29 %

Aussage: *„Die Begegnung hat meine Vorstellung vom Partnerland/den Partnerländern verändert“*¹⁹:

Hauptschüler:innen: 64 %

Gymnasiast:innen: 50 %

¹⁶ Ebd., S. 60

¹⁷ Ebd., S. 59

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

Daran wird ersichtlich, dass den Jugendlichen die wirtschaftliche Situation sowie Besonderheiten der Kultur des Partnerlandes bzw. der Partnerländer bewusst werden und sie auch ihre Vorstellungen vom Partnerland bzw. den Partnerländern hinterfragen²⁰, was wiederum für ein europäisches Zusammenwachsen bzw. ein Wirken gegen nationalistische Tendenzen und damit gegen eine Schwächung des europäischen Zusammenhalts unerlässlich ist.

Spotlight: Auswirkung von Jugendbegegnungen auf Biografien und Lebenswege

Insgesamt sechs Akteure²¹ aus Deutschland haben sich bereits vor einigen Jahren für die Studie *„Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen“* zusammengetan. Die Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus einem breiten Methodenmix²² mit mehr als 700 Proband:innen in einem nach wie vor online zugänglichen Folder²³ aus dem Jahr 2013 zusammen. Sie untersuchte, welche Auswirkungen die Projektteilnahmen neben Kompetenzaufbau auch auf die Biografien der Teilnehmenden hatten. Die Teilnahme an der Jugendbegegnung lag hier durchschnittlich 9,8 Jahre zurück.

²⁰ Vgl. ebd., S. 58

²¹ Universität Regensburg, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste, Deutscher Bundesjugendring, Bayerischer Jugendring

²² 17 Expert:inneninterviews; 93 Interviews mit ehemaligen Teilnehmer:innen aus Deutschland und 40 aus dem Ausland; Auswertung von insgesamt 532 Fragebögen

²³ „Ergebnisse der Studie ‚Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen‘. Infos für Politik und Verwaltung“, https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/Langzeitwirkungen_Praxis-Mai_2013.pdf

Aufgrund der Besonderheit, wenn nicht gar Einzigartigkeit dieser Studie (eine Langzeitstudie zu diesem kurzen Aktivitätenformat), soll sie vorliegend doch auch Erwähnung finden, denn:

53 % der Teilnehmer:innen bestätigten, dass die Begegnung dazu beigetragen habe, an weiteren Austauschprogrammen teilzunehmen.

31 % der Befragten gaben an, dass die Begegnung Anstoß für eine Kette weiterer Aktivitäten und Entscheidungen in ihrem Leben war.

26 % haben später eine längere Zeit im Ausland verbracht und wurden durch die Kurzzeitbegegnung zu diesem Schritt ermutigt.

Und immerhin 7 % bezeichneten die Begegnung als Ausgangspunkt für eine biografische Wende für sich selbst.

Man darf davon ausgehen, dass die Folgewirkungen (zum Beispiel nach mehreren internationalen Begegnungen und Auslandsaufenthalten) somit auch gut für die weitere berufliche Entwicklung der Teilnehmer:innen war.

Die Aussage, dass die Begegnung *„Ausgangspunkt für eine biografische Wende für sich selbst“* war, lässt wiederum viel Spielraum für Interpretationen oder gar Spekulationen zu. Hier darf also vielleicht wieder „aus dem Nähkästchen geplaudert“ werden: Wir haben im Laufe der Zeit einige Paare getroffen, die sich bei Jugendbegegnungen kennengelernt haben. Es sind ganze Familien aus Jugendbegegnungen entstanden, und manch ein:e Teilnehmer:in hat den Wohnsitz ins Ausland (oder auch nach Österreich) verlegt, schlicht aufgrund der Teilnahme an einer Jugendbegegnung und der besonderen Beziehungen, die dort geknüpft wurden.

Fazit

Projektteilnahmen in Erasmus+ und Europäischem Solidaritätskorps sind ohne jegliche Einschränkung zu empfehlen. Alle Beteiligten – Jugendliche, Fachkräfte, Organisationen und sogar lokale Gemeinschaften – gehen ausnahmslos positiv daraus hervor.

Die relativ strengen Vorgaben zur Umsetzung der Ziele und Prioritäten dieser EU-Programme tragen offenbar auch zu deren Erreichung bei – und das brauchen wir im Europa von heute und noch viel mehr in dem von morgen: Um in einer sich wandelnden Weltgemeinschaft weiter bestehen zu können, braucht es keine Aufspaltung in kleine Nationalstaaten, sondern Menschen, die in der Lage sind, sich sprachlich und interkulturell über nationale Grenzen hinweg zu verständigen. Es braucht Menschen, die sich zutrauen, Ideen zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen (86 %) und die auch fähig sind, gemeinsame Lösungen auszuverhandeln – selbst bei unterschiedlichen Standpunkten (90 %). Es braucht Menschen, die sich als Teil von Europa verstehen und dieses Europa stärken möchten: Immerhin 50 % der Teilnehmenden haben nach einem Projekt eine bessere Wahrnehmung von Europa²⁴, für 48 % ist das Thema Demokratie nach dem Projekt wichtiger geworden, als es das zuvor war, und für 55 % ist das Thema Frieden wichtiger geworden.²⁵

²⁴ Vgl. „Exploring Erasmus+ Youth in Action. Effects and outcomes of the ERASMUS+ Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2017/2018.“, Wien, 2019, S. 126

²⁵ Ebd., S. 129

Literatur

- Böhler, J.; Fennes, H.; Karsten, A.; Mayerl, M.; Pitschmann, A.; Roth, C.L.: Exploring Erasmus+ Youth in Action. Effects and outcomes of the ERASMUS+ Youth in Action Programme from the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2017/2018. Data Report. Wien, 2019
- Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.: Broschüre Ergebnisse der Studie „Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen.“ Infos für Politik und Verwaltung, https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/Langzeitwirkungen_Praxis-Mai_2013.pdf; Aufruf am 08.11.2024
- Herranz, A.H.; Karsten, A.; Pitschmann, A.; Schwenzer, F.; Eick, J.; Schwabe, K.; Strecker, T.; Pincu, T.: Reserach Report RAY-MON. Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme. From the perspective of project participants and project leaders. Transnational Analysis 2021 – 2023. Berlin, 2024
- Ilg, W.; Dubiski, J.: Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen. Berlin, 2011
- Thomas, A.; Chang, C.; Abt, H.: Erlebnisse, die verändern – Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen 2006
- Gadinger, S.; Berger, F.: Das Projekt war der Schlüssel zu meiner Europäischen Identität. Wissenschaftliche Begleitung von Erasmus+ Jugend und Europäischem Solidaritätskorps in Österreich. Innsbruck, 2024

Weitere Studien und Informationen:

Klünter, A.; Leger, V.: Wie wirkt Erasmus+ JUGEND IN AKTION? Europa: Lernen, sich engagieren, gestalten. Bonn, 2018

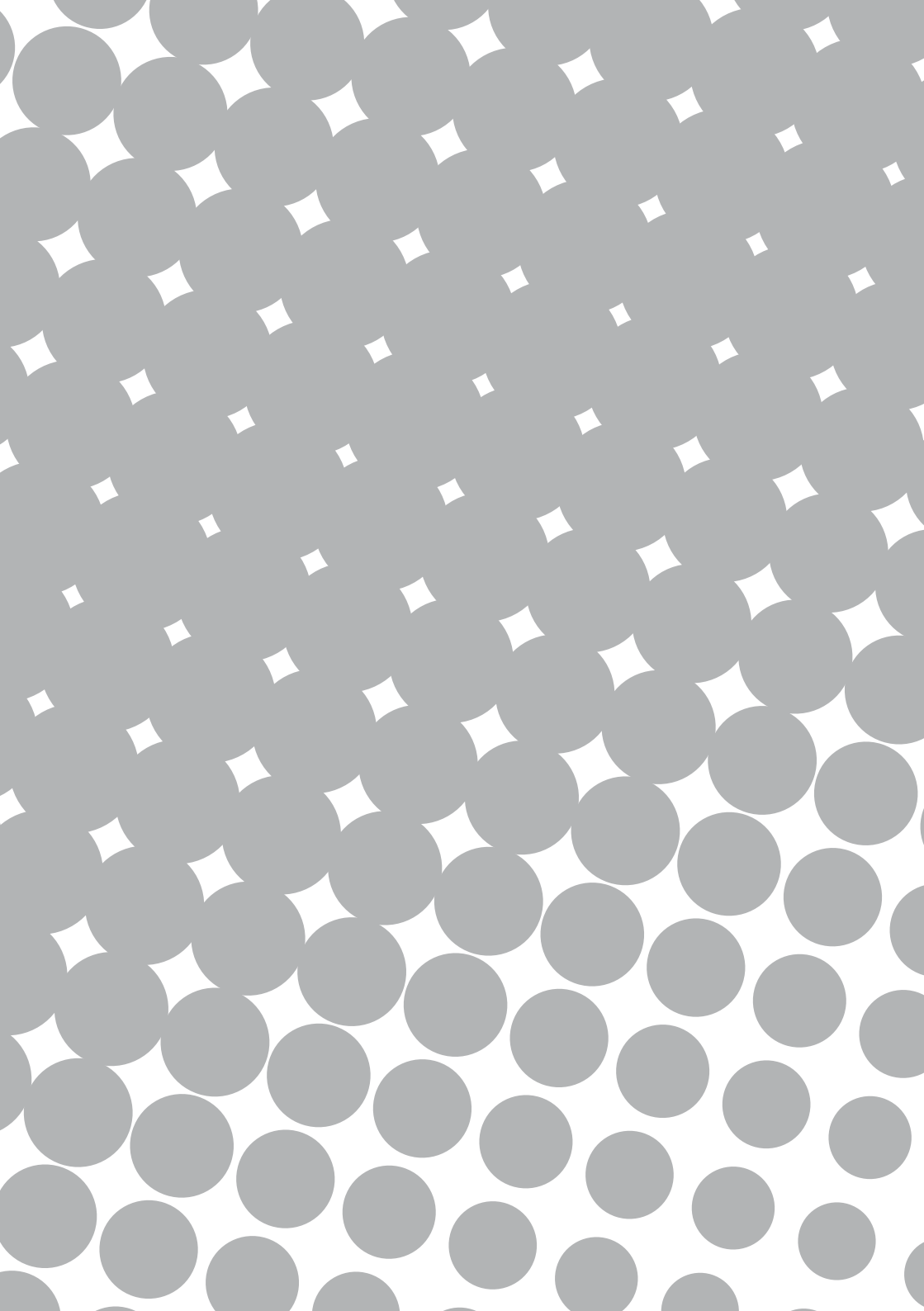
Europäische Kommission: Programmleitfaden Erasmus+. Online unter: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>; Aufruf am 08.11.2024

Europäische Kommission: Programmleitfaden Europäisches Solidaritätskorps. Online unter:

https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2021-2027/european-solidarity-corps_de; Aufruf am 08.11.2024

Research-based analysis of European youth programmes (RAY): www.researchyouth.net/reports/

RAY Forschungsnetzwerk und Factsheets zu einzelnen Schwerpunktergebnissen auf der Seite der österreichischen Nationalagentur OeAD. Online unter: <https://erasmusplus.oead.at/de/wirkung-initiativen/ray-forschungsnetzwerkwerk>; Aufruf am 06.12.2024



Martina Zandonella und Karoline Bohrn
Wien: FORESIGHT, im Auftrag des ORF

Ö3-JUGENDSTUDIE 2024: Wir leben, wie WIR wollen!

**DIE GenZ WIRD ZUR GENERATION GAMECHANGER,
ABER OFT ANDERS ALS ERWARTET ...**

193

Nach Jahren der multiplen Krisenerfahrungen und der damit einhergehenden mangelnden Planbarkeit von Alltag und Zukunft denkt die GenZ pragmatisch und bedürfnisorientiert. Auch wenn manche Haltungen auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen: Das zentrale Klischee einer allgemein „faulen und verweichlichten“ oder auch einer generell „woken und aktivistischen Generation“ wird nicht bestätigt. Vielmehr setzt sich der bereits bei der Ö3-Jugendstudie 2023 absehbare Trend fort: Die 16- bis 25-Jährigen bauen ihre eigene Welt – und zwar ganz individuell.

„Inside GenZ“ – die Ö3-Jugendstudie 2024

Hitradio Ö3 hat am 15. April die Ö3-Jugendstudie 2024 gestartet, um der GenZ eine Plattform für ihre Sicht der Dinge zu geben. Rund 100 Fragen aus allen Lebensbereichen – gebündelt in einem interaktiven Erhebungstool auf der Ö3-Homepage – waren die Grundlage für einen vierwöchigen Programmschwerpunkt. Die Antworten der rund 30.000 Teilnehmer:innen ermöglichen nun aufschlussreiche Einblicke: Wie sieht die junge Generation des Landes ihr Leben und die Welt?

Die zentralen Ergebnisse der Ö3-Jugendstudie 2024: Mein Leben und ich ...

Mein Leben läuft – alles in allem gut ...

Mitten in einer Welt in Aufruhr ist die Mehrzahl der 16- bis 25-Jährigen mit ihrem eigenen Leben zufrieden (86 %). Allen voran gilt dies für ihr soziales Umfeld, also für die Beziehung zu ihren Eltern (87 %) und Freund:innen (86 %). Das eigene Zuhause ist dabei ganz klar die Komfortzone der GenZ: So gut wie alle jungen Menschen fühlen sich in ihrer Wohnung sicher und neun von zehn werden mit ihren Sorgen von ihrem Freundeskreis bzw. 83 % auch von ihren Eltern ernstgenommen.

Daran anschließend schlägt der „Granny-Lifestyle“ auch „Sex, Drugs & Rock'n'Roll“: Zu Hause sein und früh schlafen gehen ziehen zwei Drittel der GenZ vor, wobei dies für junge Frauen (73 %) und junge queere Menschen (63 %) häufiger gilt als für junge Männer (58 %). Partys feiert natürlich auch die GenZ – allerdings lieber daheim oder bei Freund:innen (45 %) als auswärts in Clubs, Discos oder Gasthäusern (35 %).

FOMO – immer öfter digital und ja, leider...

Die digitale Welt ist für die *digital natives* der GenZ Fluch & Segen zugleich. So ist für vier Fünftel (78 %) der Blick auf das Smartphone die erste Handlung nach dem Aufwachen – obwohl der Großteil von ihnen dies nicht gut findet. Auch soziale Medien sind für 69 % der jungen Menschen ein Zeitfresser, von dem sie nicht loskommen und deren Informationen sie nicht einmal vertrauen (80 %). Dennoch: Für rund die Hälfte der GenZ spielt sich das „echte Leben“ gleichberechtigt online und in persönlichen Begegnungen ab.

Bildung und Arbeit ...

Wir wollen mehr fürs Leben lernen ...

Für nach wie vor zwei Drittel der 16- bis 25-Jährigen lehrt und lernt die Schule derzeit am Leben vorbei. Bedarf an neuen schulischen Inhalten sehen die jungen Menschen allen voran im Bereich der Finanzbildung (84 %). Außerdem wünschen sich vor allem junge Frauen und junge queere Menschen Schulfächer zu den Themen psychische Gesundheit (jeweils rund 70 % im Vergleich zu 39 % der jungen Männer) und Demokratiebildung (57 % der jungen queeren Menschen und 47 % der jungen Frauen im Vergleich zu 38 % der jungen Männer). Die jungen Männer sprechen sich wiederum häufiger dafür aus, Coden bzw. Programmieren als Schulfach einzuführen (44 % im Vergleich zu 35 % der jungen Frauen und 20 % der jungen queeren Menschen). Nicht ganz die Hälfte der GenZ (43 %) fordert außerdem mehr Medienbildung.

Egal ob Lehre, berufsbildende höhere Schule oder Studium – jeweils rund ein Drittel der jungen Menschen findet diese Ausbildungswege attraktiv. Junge Männer sprechen sich dabei häufiger für die mit einer Lehre einhergehende praktische Arbeit und das frühe Geldverdienen aus, während junge Frauen und junge queere Menschen häufiger ein Studium bevorzugen.

Arbeiten – selbstverständlich! Aber mit Sinn, Sicherheit & Grenzen ...

Entgegen der sich hartnäckig haltenden Vorurteile ist Arbeit für die GenZ selbstverständlich und ein wichtiger Faktor in der Gestaltung des Lebens. Multiple globale Krisen, digitale Entwicklungen und Arbeitsverdichtung verändern jedoch das Wertesystem und verschieben den Fokus hin zu einem stärkeren Streben nach Work-Life-Balance. Was die jungen Menschen eindeutig nicht mehr wollen ist, allein für die Arbeit zu leben. Ganz oben auf der Prioritätenliste für ihr Berufsleben stehen daher neben einer sinnstiftenden Tätigkeit (für 76 % wichtig) und einem sicheren Arbeitsplatz (74 %) auch genügend Freizeit neben der Arbeit (65 %). Daran anschließend sind auch flexible – also den jeweiligen Lebensumständen anpassbare – Arbeitszeiten relevant (57 %). Weniger wichtig sind den jungen Menschen ein hohes Einkommen (43 %) und Viel-leisten als eine allgemeine, arbeitsbezogene Grundhaltung (30 %).

Dabei ist der GenZ Leistungsdruck nicht fremd: Etwas mehr als die Hälfte (54 %) – mehr junge Frauen und junge queere Menschen als junge Männer – kennt das Gefühl, in Schule, Ausbildung oder Arbeit nicht mithalten zu können. Für die Mehrzahl der GenZ (61 %) ist auch klar, dass es bei der Arbeitssuche an ihnen liegt, sich um eine Firma zu bemühen – und nicht umgekehrt. Dementsprechend ist es für mehr als die Hälfte (57 %) auch kein Problem, 40 Stunden pro Woche zu arbeiten – entweder weil sie dies selbst wollen oder weil es für ihre Firma notwendig ist.

Dass in einer Erwerbsgesellschaft wie der unsrigen Arbeit immer auch mit Status einhergeht, zeigt sich in der GenZ auf unterschiedliche Weise. Zum einen spielt Statusgewinn durch Erwerbsarbeit nach wie vor bei jungen Männern eine größere Rolle als bei jungen Frauen und bei jungen queeren Menschen – für erstere sind gute Aufstiegsmöglichkeiten und ein hohes Einkommen wichtiger. Junge Männer sind jedoch auch risikobereiter: Eine Firma oder ein Start-Up zu gründen

können sich insgesamt vier von zehn jungen Menschen vorstellen, unter den jungen Männern sind es mit der Hälfte doppelt so viele als unter den jungen Frauen und jungen queeren Menschen.

Zum anderen sind Berufsentscheidungen nicht nur von eigenen Vorlieben und Fähigkeiten, sondern auch von gesellschaftlicher Anerkennung geprägt. Für sich selbst kaum vorstellen können sich die jungen Menschen Arbeit, die mit geringem Einkommen und geringem Ansehen einhergeht – für jeweils rund 10 % kämen beispielsweise Paketzusteller:in oder Reinigungskraft in Frage. Während die überwiegende Mehrzahl der jungen Menschen die Ansicht vertritt, dass diese Berufe von der Gesellschaft wenig wertgeschätzt werden, sind ebenso viele davon überzeugt, dass sie zu wenig verdienen.

KI – polarisiert auch in der GenZ ...

Geht es um Künstliche Intelligenz, ist sich auch die GenZ nicht einig: Während die eine Hälfte von dieser überzeugt ist und sie bereits so viel wie möglich nutzt, bereitet KI der anderen Hälfte eher Sorge. Dabei haben junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern (61 % bzw. 37 %) und Lehrlinge im Vergleich zu Studierenden (50 % bzw. 32 %) häufiger Angst, dass ihre Arbeit – und damit auch sie selbst – durch KI ersetzt werden könnten.

Derzeit verwenden insgesamt rund vier von zehn (39 %) jungen Menschen ChatGPT oder andere KI-Chatbots – in den Schulen und an den Universitäten deutlich häufiger als in der Lehre und der Arbeit. Geht es nach der GenZ, sollen Roboter künftig in ähnlicher Weise Arbeit ersparen. So sollen sie vor allem in der Industrie (89 %) oder im Haushalt (82 %) eingesetzt werden, deutlich seltener jedoch dort, wo soziale Beziehungen eine Rolle spielen – zum Beispiel in der Pflege (36 %), der Schule (29 %) oder beim Sex (12 %).

Beziehung, Liebe, Sex ...

Wir sind traditionell – und durchaus auch bunt ...

In der GenZ berichtet jede:r Fünfte eine queere Geschlechteridentität und/oder sexuelle Orientierung. Mit Blick auf Beziehungen und Familie fallen ihre Vorstellungen insgesamt dennoch eher traditionell aus: Rund zwei Drittel (67 %) von ihnen wollen eine Variante der Ehe – junge Frauen etwas häufiger als junge Männer (71 % im Vergleich zu 65 %). Auch Kinder sind für insgesamt 62 % Teil eines gelungenen Lebens, wobei in diesem Fall der Kinderwunsch bei den jungen Männern stärker ausgeprägt ist als bei den jungen Frauen (67 % im Vergleich zu 59 %). Bei den jungen queeren Menschen spielen sowohl die Institutionalisierung von Beziehungen als auch Kinder eine geringere Rolle: Knapp die Hälfte von ihnen möchte gerne heiraten, jede:r Dritte wünscht sich Kinder. Geht es um die Partner:innenwahl, fallen die Unterschiede weniger stark aus: Bei allen jungen Menschen der GenZ stehen Liebe (97 %), Humor (95 %), gleiche Werte (87 %) und gleiche Interessen (85 %) ganz oben auf der Liste – im Vergleich dazu nicht relevant ist Geld (14 %).

Wir wollen's treu & einvernehmlich ...

Auch im Sexleben der GenZ steht mit Treue ein traditioneller Wert ganz oben – für 85 % ist sie wichtig. An zweiter Stelle folgt der Orgasmus – ein solcher ist für rund die Hälfte der jungen Menschen beim Sex unerlässlich, wobei dies für junge Männer (57 %) und junge queere Menschen (51 %) wichtiger ist als für junge Frauen (40 %). Auch Pornos spielen für junge Männer (29 %) und junge queere Menschen (26 %) eine wesentlich größere Rolle als für junge Frauen (8 %).

Einig ist sich die GenZ wiederum beim Thema Verhütung. So ist für 92 % klar, dass hierfür sämtliche Beteiligten verantwortlich sind und

drei Viertel der jungen Menschen verwenden selbstverständlich Kondome. Auch in Hinblick auf Einvernehmlichkeit gibt es innerhalb der GenZ wenig zu diskutieren: Mehr als vier Fünftel (83 %) betonen, dass alle potenziellen Sexpartner:innen ausdrücklich zustimmen und „Ja“ sagen müssen.

„Catcalling“ – ein NoGo ...

Anderen Menschen hinterherpfeifen, nachrufen oder sie angaffen – in der GenZ ist dies für rund acht von zehn (78 %) nicht nur ein NoGo, sondern sexuelle Belästigung. Während junge Frauen und junge queere Menschen diese Ansicht praktisch geschlossen vertreten (jeweils rund 90 %), gilt dies für die jungen Männer nicht: Ein gutes Drittel (36 %) wertet es als Kompliment, wenn Männern Frauen hinterherpfeifen und etwas mehr (42 %) würden sich auch geschmeichelt fühlen, wenn ihnen Frauen nachrufen.

Mein Körper, meine Seele ...

Körperlich fit, aber unzufrieden ...

Mit rund vier Fünftel berichtet die Mehrzahl der jungen Menschen von einer guten körperlichen Gesundheit. Dabei sticht hervor, dass es jungen Männern und Frauen körperlich besser geht als jungen queeren Menschen (85 % und 82 % im Vergleich zu 74 %). Trotz Body-Positivity – ein Trend, den zwei Drittel der GenZ gut finden – fühlt sich nur rund die Hälfte der jungen Menschen in ihrem Körper auch wohl. Mit 41 % ist ein beträchtlicher Teil von ihnen davon überzeugt, zu dick zu sein, 10 % finden sich zu dünn. Nach wie vor gelten hierbei auch geschlechterspezifische Schönheitsideale: So berichten junge Frauen und junge queere Menschen hauptsächlich davon, zu dick zu sein. Bei den jungen Männern findet sich ebenfalls ein Teil zu dick, ein anderer jedoch zu dünn.

Psychische Gesundheit – reden wir darüber ...

Die vergangenen Jahre haben der GenZ viel abverlangt. Inmitten des Erwachsenwerdens hat die Pandemie eingeschlagen und seither jagt eine Krise die nächste. An den jungen Menschen ging dies nicht spurlos vorüber: Aktuell berichtet immer noch mehr als jede:r Vierte (27 %) von einer angeschlagenen psychischen Gesundheit – junge Frauen (30 %) häufiger als junge Männer (21 %). Besonders stark betroffen sind jedoch junge queere Menschen – 44 % von ihnen geht es psychisch schlecht.

Ein Grund hierfür ist, dass unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen nach wie vor mit Vorurteilen behaftet sind. Dabei attestiert die GenZ unserer Gesellschaft in Hinblick auf die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt grundsätzlich mehr Fortschritt als in anderen Bereichen: 53 % denken, dass wir hier auf einem guten Weg sind, im Vergleich zu z.B. 23 % beim Klimawandel. Dennoch sind zwei Drittel der GenZ – und 84 % der jungen queeren Menschen – sich sicher bzw. haben die Erfahrung gemacht, dass ein Outing immer noch schwierig ist.

Bei psychischen Problemen professionelle Hilfe zu suchen, ist in der GenZ nicht mehr tabuisiert. So würden vier Fünftel (80 %) im Bedarfsfall jedenfalls eine Psychotherapie machen. Im Vergleich mit älteren Generationen fehlt es jedoch häufiger an Informationen über zur Verfügung stehende Angebote. Innerhalb der GenZ sticht wiederum hervor, dass mehr junge Männer als junge Frauen und junge queere Menschen der Ansicht sind, mit psychischen Problemen allein fertig werden zu müssen (30 % im Vergleich zu jeweils 10 %) – die dahinterliegenden Männlichkeitsbilder sind also auch in der GenZ noch nicht gänzlich verschwunden.

(Gesellschafts-)Politisches ...

Stichwort Klimawandel: Kann und will ich nicht in meinem Alltag lösen ...

Krieg (79 %), Terrorismus (66 %) und Klimawandel (59 %) – es ist die Lage der Welt, die der GenZ die größten Sorgen macht. Mit Blick auf den Klimawandel sieht die überwiegende Mehrzahl der jungen Menschen (77 %) auch weiterhin dringenden Handlungsbedarf in Österreich. Dabei sollen politisch gestaltete Rahmenbedingungen auch etwas von der Last abnehmen, die sich ergibt, wenn die Klimakrise vor allem durch individuelles Handeln eingedämmt werden soll. Wobei gerade die GenZ hier einiges beiträgt: 62 % kaufen Bio-Lebensmittel, 31 % gebrauchte Smartphones und 27 % Second Hand Kleidung. Mit rund einem Fünftel essen im Vergleich zu älteren Generationen auch deutlich mehr junge Menschen vegetarisch. Gleichzeitig bleibt vieles beim Alten, denn für die Mehrzahl der GenZ gehören ein Auto (87 %), Fleisch (83 %), Fliegen (67 %) oder das Einfamilienhaus (60 %) zum Alltag bzw. ihrer Zukunft einfach dazu. In eben diesem Alltag sind sie derzeit auch stärker damit beschäftigt, ihr Leben zu bewerkstelligen (62 %) als die langfristigen Folgen des Klimawandels zu bedenken (38 %).

Ungleiche Ausgangsbedingungen und ein verblasstes Aufstiegsversprechen ...

Abgesehen von den globalen Krisenereignissen macht sich mehr als die Hälfte (57 %) der jungen Menschen auch Sorgen um die ökonomische Ungleichheit in Österreich, 83 % sehen hier dringenden Handlungsbedarf. Dies kommt nicht von ungefähr, geht doch ein beträchtlicher, vermögensbezogener Spalt mitten durch die GenZ: Während die eine Hälfte davon berichtet, in einem Ausmaß zu erben, das sie zumindest für ihr Alter gut versorgt, erbt die andere Hälfte

wenig bzw. gar nichts. Daran anschließend hat sich dann auch die Mehrzahl der erbenden Hälfte der GenZ nicht nur zum Ziel gesetzt, viel Geld zu haben – sie geht auch davon aus, dies erreichen zu können. Im Gegensatz dazu ist die Mehrzahl der nicht-erbenden Hälfte davon überzeugt, dass ihnen der Aufbau von Vermögen nicht gelingen wird – das Aufstiegsversprechen durch Arbeit ist bei den jungen Menschen also stark verblasst.

Politikverdrossen? Im Gegenteil ...

Die GenZ ist Teil gesellschaftlicher Entwicklungen – und will diese auch mitgestalten. Für Politik im engeren Sinn interessieren sich dabei rund zwei Drittel der jungen Menschen. Dies ist ein beachtlicher Anteil, denn die Distanz zwischen ihnen und der Politik ist groß. So attestiert die GenZ bei den großen Zukunftsthemen – Klimawandel (77 %), Pflege (79 %) oder Bildung (73 %) – dringenden Handlungsbedarf und kritisiert, dass hier von politischer Seite zu wenig passiert. Auch mit Blick auf ihre eigenen Anliegen und Sorgen fühlen sich nur mehr 14 % von der Politik gut vertreten. Das Vertrauen der GenZ in die Politik fällt mit 19 % dementsprechend gering aus. Auf ihre Beteiligungsneigung wirkt sich dies bislang nicht aus: Nur jede:r Zehnte berichtet davon, gar nicht wählen zu gehen.

(Meine) Zukunft ...

Trotz Krisen – für mein Leben bin ich optimistisch ...

Erwachsenwerden inmitten von globalen Krisen führt einerseits dazu, dass die GenZ großen Anteil am Weltgeschehen und an politischen Entwicklungen nimmt. Andererseits haben sie jedoch auch gelernt, sich von Dingen, die sie individuell kaum beeinflussen können, abzugrenzen. So sind dann auch vier Fünftel (82 %) von ihnen pessimistisch, was die Zukunft der Welt angeht und jeweils rund 60 %

sehen für Europa sowie Österreich eher schwarz. Für das eigene Leben bleibt die Perspektive jedoch positiv: 83 % sehen optimistisch in ihre Zukunft. Dass sie die Welt allein nicht retten kann, weiß die GenZ – und will das auch gar nicht. Daher fokussiert sie auch stärker darauf, im eigenen Leben Sinn und Sicherheit zu gestalten.

Ö3-Jugendstudie: Methode & Facts ...

Die Ö3-Jugendstudie ist ein Projekt von Hitradio Ö3, unterstützt von ORF Public Value und wissenschaftlich begleitet und abschließend ausgewertet vom Sozialforschungsinstitut FORESIGHT. Speziell die 16- bis 25-Jährigen wurden eingeladen, Fragen quer durch alle Lebensbereiche zu beantworten, zu diskutieren und so ein aktuelles Bild ihrer Generation zu zeichnen. Datengrundlage der Ö3-Jugendstudie ist eine Online-Befragung: Zwischen dem 15. April und dem 12. Mai haben insgesamt rund 30.000 junge Menschen an der Erhebung teilgenommen. Für die Studie ausgewertet wurde die Zielgruppe der 16- bis 25-Jährigen, die zumindest 80 % der Fragen beantwortet haben. Die Qualität der Ergebnisse und die Aussagekraft der Ö3-Jugendstudie wurde letztes Jahr überprüft: Eine im selben Zeitraum wie die Ö3-Jugendstudie 2023 durchgeführte repräsentative Telefon- und Online-Befragung von n=800 jungen Menschen im Alter von 16 bis 25 kam bei allen zentralen Indikatoren zu übereinstimmenden Ergebnissen.

AUTOR:INNEN



© Martin Grössler

MARTIN AUFERBAUER, PhD, ist Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der PH Steiermark sowie Lehrbeauftragter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: jugendliche Lebenswelten, multiprofessionelle Kooperation an Schulen, Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen und Schulleiter:innen.



© matphoto

KAROLINE BOHRN, MA MA, ist Sozialwissenschaftlerin am Wiener FORESIGHT-Institut.



© privat

BIRGIT BÜTOW, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Sozialpädagogik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Jugendforschung und Jugendhilfeforschung, Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit sowie genderbezogene Fragestellungen im sozialpädagogischen Kontext. Aktuelle Forschungsprojekte beschäftigen sich unter anderem mit Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe oder mit der Aufarbeitung von Gewaltvorkommnissen in institutionellen Einrichtungen.



© ogsa

STEPHANIE DEIMEL-SCHERZER, Mag.ª MA, ist Politikwissenschaftlerin und Sozialarbeiterin und seit 2012 für das bundesweite Netzwerk Offene Jugendarbeit (boJA) tätig. Dort ist sie für die Qualitätsentwicklung zuständig und führt Projekte zu Schwerpunktthemen wie Partizipation, Nachhaltigkeit, Inklusion und Zusammenleben durch. Seit 2021 lehrt sie an der FH Campus Wien „Demokratie und Partizipation“ und aktuell „Beratung in der Offenen Jugendarbeit“. Seit 2023 koordiniert sie die AG Offene Kinder- und Jugendarbeit bei der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit.



© Uni Graz

KARINA FERNANDEZ, Mag.ª Dr.ª in, ist promovierte Soziologin und seit 2017 als Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig. Sie lehrt und forscht zu den Bereichen Soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie sowie schulisches Qualitätsmanagement.



© privat

AMANCAY JENNY, Lic., MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Sozialpädagogik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsinteressen liegen unter anderem auf gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation im Schnittfeld von Sozialen Bewegungen und Sozialpädagogik. In aktuellen Forschungsprojekten arbeitet sie zur stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie zu aktuellen Frauen*bewegungen.



© STGLB

ROBERT KONRAD, Mag., Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Ausbildung zum Jugendarbeiter, Mitarbeiter der Abteilung Stadtentwicklung der Stadtgemeinde Leibnitz, „Gemeinsam stark für Kinder“-Koordinator, Leitung „Sozial-Info“, Fokus auf gemeinwesenorientierte Arbeit und Diversität.



© Roman Birke

HANNA LICHTENBERGER, MA, ist Sozialwissenschaftlerin und Historikerin. Sie ist Kinderarmutsexpertin der Volkshilfe und leitet das Team Sozialpolitik und Forschung in der Volkshilfe Österreich. Darüber hinaus unterrichtet sie an verschiedenen Hochschulen.



© beteiligung.st

BERND MEHRL, MA, ist Soziologe, knapp 10 Jahre als Jugendarbeiter in der Offenen Jugendarbeit (davon 2 Jahre Leiter einer Einrichtung). Seit 2019 Projektleiter bei beteiligung.st. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendbeteiligung, Moderation und Begleitung von Beteiligungs- und Qualitätsprozessen in der Offenen Jugendarbeit sowie Kommunen und Regionen, Workshops mit Schulklassen, Kinder- und Jugendgremien und Erwachsenen und qualitative und quantitative Sozialforschung.



© Fotofurgler

ERNST MUHR, Geschäftsführer des Vereines Fratz Graz, Fachstelle für Spiel(t)räume, Spielräume, Moderation und Begleitung von Spielraumwerkstätten, Vortragstätigkeit und Öffentlichkeitsarbeit, Entwicklung von Spiel- und Freizeitprojekten.



© privat

ANNA-MARIA PENETSDORFER, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Sozialpädagogik an der Universität Salzburg. Dort beschäftigt sie sich unter anderem mit Fragen der historischen Disziplingeschichte der (Sozial-) Pädagogik sowie mit Grundfragen von Geschlechterverhältnissen im Kontext von Erziehung. Aktuell arbeitet sie zur stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie an einem Forschungsprojekt zur Aufarbeitung von Gewaltvorkommnissen im institutionellen Kontext.



© Marc Bognner

JONAS PIRERFELLNER, MA, (er/ihn) ist Sozialpädagoge und seit 2018 im Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark tätig. Er ist die stellvertretende Leitung der Fachstelle für Burschenarbeit und arbeitet zudem in der Männerberatung. Seine Themenschwerpunkte sind Gewaltprävention, Sexuelle Bildung, Vielfalt und Männergesundheit. Jonas ist ein Mitglied des Fachbeirats für gendergerechte Gesundheit Steiermark und Co-Moderator des Männer*Kaffee Podcasts.



© Michael Königshofer

MARKUS PLASENCIA-KANZLER, Mag., ist Pädagoge, Supervisor und Organisationsberater. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen politische Bildung, europäische Themen, Kulturvermittlung und Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Jugendlichen. Seit über 10 Jahren leitet er das Projekt „Panthersie für Europa“.



© Stefan Wellner

JULIA POLLAK, DSAⁱⁿ, Diplomierte Sozialarbeiterin und Erlebnispädagogin. Nach über 20 Jahren Erfahrungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Gemeinwesenarbeit und der Kinder- und Jugendhilfe in Wien seit 2023 gemeinsam mit Gerlinde Blemenschitz-Kramer Geschäftsführerin des obds – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit.



© ogsa

SEVERIN SAGHARICHI, BA MA, ist Sozialarbeiter und seit 2011 Streetworker bei der Mobilien Jugendarbeit TANDEM (Jugendinitiative Triestingtal). Dort bekleidet er seit 2014 die Rolle der Fachlichen Leitung. Seit 2018 koordiniert er die AG Offene Kinder- und Jugendarbeit bei der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit, und seit 2020 ist er Obmann der Niederösterreichischen Arbeitsgemeinschaft Offene Jugendarbeit (NöJA).



© Oliver Wolf

DENISE SCHIFFRER-BARAC, Mag., Juristin und Mutter von zwei Teenagern, seit mehr als acht Jahren Kinder- und Jugendanwältin des Landes Steiermark.



© SPJA

FAUSTINA VERRA, Mag.^a, ursprünglich Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin, ist bei LOGO jugendmanagement verantwortlich für die Umsetzung der EU-Jugendprogramme Erasmus+ und Europäisches Solidaritätskorps in der Steiermark. In ihrer Funktion als Multiplikatorin, Beraterin und Coachin informiert, berät und begleitet sie seit mittlerweile 20 Jahren Fachkräfte und Organisationen aus der Steiermark bei der Antragstellung und Umsetzung von EU-Projekten.



© matphoto

MARTINA ZANDONELLA, Mag.^a, ist Sozialwissenschaftlerin am Wiener FORESIGHT-Institut.

jugendarbeit: stärkt und ermöglicht

Wie schon im Steiermärkischen Jugendgesetz beschrieben, umfasst der gesetzliche Auftrag der Jugendarbeit, Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und sie beim Hineinwachsen in die Gesellschaft zu begleiten. Eine Aufgabe, die in ihrem Umfang durchaus vielschichtige Aspekte mit sich bringt. Dabei fällt der Jugendarbeit die herausfordernde Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche trotz ihrer unterschiedlichen Lebensbedingungen, Milieus, Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ihren Angeboten sehr breit anzusprechen und zu erreichen. Viele Kinder und Jugendliche leben in wirtschaftlich prekären Verhältnissen – mit zunehmender Tendenz. Damit zählen Kinder und Jugendliche

zu den überdurchschnittlich armutsgefährdeten Personengruppen, die zudem über wenig Teilhabe und Mitsprache an der Gesellschaft verfügen.

Welches Wissen und welche Kooperationen sind notwendig, um als Jugendarbeit der großen Bedeutung von Begegnungs- und Gestaltungsorten für die vielfältigen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen realistisch gerecht zu werden und um Kinder und Jugendliche zu unterstützen?

Die Publikation beleuchtet aus verschiedenen Perspektiven und Zugängen die vielschichtigen Themen und Handlungsmöglichkeiten und soll Wissen und Anregungen für die Praxis bieten.